

Leandro Veloso Silva

CARTOGRAFIA DE ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DE LAZER NA ESCOLA:
mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da UFMG

2020



Leandro Veloso Silva

CARTOGRAFIA DE ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DE LAZER NA ESCOLA:
mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli.

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da UFMG

2020



S586c Silva, Leandro Veloso
2020 Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças. [manuscrito] / Leandro Veloso Silva – 2020.
171 f., enc.: il.

Orientadora: José Alfredo Oliveira Debortoli

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 159-171

1. Lazer – Teses. 2. Lazer e educação – Teses. 3. Crianças – Teses. 5. Adolescentes – Teses. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



ATA DA 56ª DEFESA DE TESE

LEANDRO VELOSO SILVA

Às 14h00min do dia 17 de julho de 2020 reuniu-se de forma virtual (via videoconferência pela plataforma "Google Meet") a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "CARTOGRAFIA DE ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DE LAZER NA ESCOLA: MAPEANDO ACONTECIMENTOS DE INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM NO BRINCAR DE CRIANÇAS", requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Aberto a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Orientador)	X	
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior (UFMG)	X	
Prof. Dra. Elisângela Chaves (UFMG)	X	
Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (UFLA)	X	
Prof. Dr. Joelcio Fernandes Pinto (PUC)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: **APROVADO**

O resultado final foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 17 de julho de 2020.

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli _____

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior _____

Prof. Dra. Elisângela Chaves _____

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis _____

Prof. Dr. Joelcio Fernandes Pinto _____

AGRADECIMENTOS

A Deus...

A você que amo: 'sempre minha' **Helena**... Que ouviu meus desabafos, que presenciou meu silêncio que tantas vezes machucou... Que me acompanhou, preocupou-se, chorou, rezou pelas minhas viagens, agradeceu por cada chegada, riu, sentiu, participou, aconselhou... Que sofreu pela minha própria incompreensão e insensibilidade... A você, hoje, peço desculpas e ofereço meu mais sincero sorriso, pois, na validade de toda a minha luta e nos méritos de minhas conquistas, há muito de sua presença...

À minha amada filha, **Manuela**, fonte inesgotável de inspirações para continuar a aprender e transformar nossas vidas...

À minha família – em especial, à minha mãe **Ivone** e avó **Irene** – e amigos que sempre se fizeram presente nesta conquista, dando-me apoio e acreditando que um dia eu pudesse conseguir...

Ao professor, **José Alfredo Oliveira Debortoli** (meu orientador), pela parceria, amizade e aposta... Pela confiança, compreensão e por encurtar as distâncias, caminhar comigo e me aproximar da realidade experimentada, respeitando meu ritmo, especificidades, densidades, limitações... Conduzidas sempre com muito zelo e afeto ao longo de toda a trajetória...

A todos/as professores/as do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Estudos do Lazer - EEEFTO/UFMG, que, com dedicação, compartilharam os 'saberes' necessários para as aprendizagens possíveis...

A todas as crianças e infâncias presentes nos territórios da Escola... E à ousadia de aprender brincando...

A todos/as do grupo de Pesquisa FESEX – DED/UFLA, do qual sou parte, por me impulsionar, a saber, descobrir e reinventar os meus 'jeitos' de ser, entender e desenhar a vida...

A todos/as que contribuíram como entretecer de minhas ideias e pensamentos...

RESUMO

O movimento de pesquisa destes estudos apresenta uma proposta de reconhecimentos que se insere, no campo das Ciências Sociais, Humanas e nos Estudos do Lazer, pela proposição de abordar e problematizar questões no entorno do sujeito social 'criança', em seu processo de conhecer e aprender no decorrer do 'brincar' da/na 'infância', verificados em espaços que podem ser considerados como de lazer identificados e mapeados no relevo e geografia da escola. Propõe problematizar não tão somente o movimento da criança que aprende brincando, mas também mapear os espaços que essa criança percebe, descobre e se apropria na escola e, na interação dos brincares, passa a aprender e a reconhecer, de muitas formas diferentes, o mundo ao seu redor. Tais interfaces que permeiam a educação do sujeito social 'criança', nessas verificações, podem subsidiar-se pelos contributos dos Estudos Culturais articulados aos contributos dos Estudos do Lazer, que, na intenção de desenhar uma Pesquisa Pós-crítica, vislumbra identificar também processualidades educacionais, em acontecimentos das e nas infâncias, localizados intencionalmente nos espaços de lazer, identificados nos territórios da escola, pois esses espaços e territórios diversos podem proporcionar às crianças conhecimentos e oportunidades, para viver, conviver e produzir, dando sentido às suas vidas, se verificadas por uma ótica de 'educação pelo lazer' e/ou de 'educação, por meio do lazer', num movimento que podemos sugestionar e localizar, nestes estudos, como '*lazer-educação*', porque é perceptível que a educação está intimamente imbricada no lazer, assim como o lazer está permeado pela educação, numa processualidade mútua de situações e acontecimentos. O interesse de refletir e produzir conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem das infâncias, nos espaços e territórios da escola, surge pela percepção de que é nesses espaços o local em que o 'lazer' e o 'brincar ou brincares' se aproximam e se unem à educação, para representação dos momentos em que a criança se constrói, desconstrói, reconstrói pelo contato com o grupo social em que está intencionalmente inserida e situada para aprender e adquirir novos saberes. Momentos que representam o que denominamos de 'inflexões de aprendizagem' e que traduzimos como 'movimento interno de mudança'. Por isso, a necessidade desta pesquisa se ancora na percepção, identificação e verificação de acontecimentos de inflexões de aprendizagem, no decorrer do reconhecimento da criança, que brinca em espaços destinados, nos territórios da escola, ao lazer da infância que aprende pela satisfação de brincar. Para tanto, subsidia-se num movimento de uma pesquisa bibliográfica, ancorada nos caminhos metodológicos desenhados, por meio de uma pesquisa qualitativa e pós-crítica, tendo como rota a abordagem, criação e construção de uma cartografia. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é se movimentar com a escola e com seus atores e sujeitos sociais para 'compreender como a cartografia pode mapear espaços e territórios, identificados, por meio da criança que brinca, como 'espaços heterotópicos de lazer' e, desta forma, apontar-nos os acontecimentos de inflexões de aprendizagem, por meio das práticas sociais presentes nos brincares dessas crianças na escola. Logo a pesquisa caminha a fim de perceber não só como esses momentos de mudanças podem acontecer, mas onde e como acontecem, identificando, assim, os espaços de lazer nos territórios da escola que possibilitam novas e significativas aprendizagens, saberes e novos saberes, a partir das práticas sociais, contribuindo efetivamente e

construindo novas rotas, linhas, desenhos e mapas para a geografia dos Estudos do Lazer.

Palavras-chave: Lazer. Lazer-educação. Infâncias. Espaços heterotópicos. Escola.

ABSTRACT

These studies propose the recognition inserted in the field of Social Sciences, Humanities, and Leisure Studies, by addressing and problematizing issues that surround the social subject of 'child' in their process of knowledge and learning through 'play' during 'childhood'. This 'play' occurs in spaces that can be considered as leisure, identified and mapped in the relief and geography of the school. This study proposes to problematize the movement of children that learn while playing and map the spaces perceived, discovered, and appropriated by them at school. These children learn and recognize the world around them in many different forms through interactions of playing. Such interactions, which permeate the education of the social subject 'child', can be subsidized, in these contexts, by the contributions of Cultural Studies linked to the contributions of Leisure Studies, which seeks to identify educational processes in childhood events, intentionally located in the leisure spaces defined in the school's territories, while designing a Post-Critical Research. These diverse spaces and territories can provide children with knowledge and opportunities to live and produce, giving meaning to their lives if verified through a perspective of 'education through leisure' in a movement suggested and located in these studies as 'leisure-education'. Education is closely interwoven with leisure, just as leisure is permeated by education in mutual procedures of situations and events. The interest in reflecting and producing knowledge regarding childhood teaching and learning processes in the school spaces and territories arises from the perception that 'leisure' and 'playing' are closely related in these spaces and unite with education to represent the moments when the child builds, deconstructs, and reconstructs through contact with the social group in which he/she is intentionally inserted and allocated to learn and acquire knowledge. These moments represent what we call 'learning inflections' and can be translated as 'internal movement of change'. Therefore, the importance of this research is anchored in the perception, identification, and verification of events of learning inflections during the recognition of the children who play in spaces within the school's territories destined to childhood leisure, in which they learn through the satisfaction of playing. To this end, we conduct bibliographic research, anchored in the methodological paths designed through qualitative and post-critical research, by the approach, creation, and construction of cartography. In this sense, the objective of the research is to move with the school and its actors and social subjects to understand how cartography can map spaces and territories, identified through the child who plays, as 'heterotopic leisure spaces'. Through this, we aim to indicate the events of learning inflections through the social practices present in children play at school. Thus, the research moves towards realizing not only how these moments of change can occur but where and how they occur, identifying the leisure spaces in the school territories that enable new and significant learning and knowledge from the social practices, effectively contributing and building new routes, lines, drawings, and maps for the geography of Leisure Studies.

Keywords: Leisure. Leisure-education. Childhood. Heterotopic spaces. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de parte do perímetro urbano da Cidade de Lavras MG.....	55
Figura 2 - Território Escolar I.....	56
Figura 3 - Território Escolar II.....	57
Figura 4 - Território Escolar III.....	58
Figura 5 - Escolas escolhidas em Lavras como ‘Territórios da Pesquisa’	64
Figura 6 - Crianças na/da Escola.....	64
Figura 7 - Espaços e Territórios da Escola: lugares de aprendizagens.....	69
Figura 8 - Espaços outros para o lazer e o brincar da infância que aprende.....	80
Figura 9 - Espaços que a criança descobre para brincar e brincando aprende.....	84
Figura 10 - Espaços de lazer que possibilitam acontecimentos de inflexões de aprendizagem.....	102
Figura 11 - Espaços de Diversão.....	121
Figura 12 - Espaços de Aventura e Desafio.....	126
Figura 13 - Espaços de Passagem.....	132
Figura 14 - Espaços Secretos.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A fala das crianças.....	44
Quadro 2 - Identificando o tempo/espço para 'o brincar.....	105
Quadro 3 - Identificando os momentos de lazer que as crianças percebem nos territórios da escola.....	107
Quadro 4 - Identificando no brincar dos/nos espaços de lazer dos territórios da escola o movimento de aprender.....	109
Quadro 5 - Pedaçõs da Vida de Crianças que brincam nos <i>Espaços Secretos</i> da Escola.....	145
Quadro 6 - Pedaçõs da Vida de Crianças que brincam nos <i>Espaços de Aventura e Desafio</i> da Escola.....	147
Quadro 7 - Pedaçõs da Vida de Crianças que brincam nos <i>Espaços de Diversão</i> da Escola.....	150
Quadro 8 - Pedaçõs da Vida de Crianças que brincam nos <i>Espaços de Passagem</i> da Escola.....	152

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	12
1.1 - O interesse e a construção da Pesquisa.....	20
1.2 - Traçando rotas, linhas e desenhando possibilidades e escolhas metodológicas.....	25
2 – CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS NOS TERRITÓRIOS DA ESCOLA: O PRINCÍPIO DOS MÉTODOS.....	37
2.1 - Os espaços nos territórios da Escola.....	42
2.2 - Caminhos investigativos.....	45
3 – OS TERRITÓRIOS DA ESCOLA.....	54
3.1 - A infância nos territórios da Escola.....	64
3.2 - Territórios da Escola: lugares de aprendizagens e de uma “Educação Menor” que possibilitam saberes e novos saberes.....	68
3.3 - Territórios da Escola: ‘Espaços Outros’ para acontecimentos do lazer e do brincar da infância que aprende.....	75
3.4 - Os espaços nos territórios da Escola que as infâncias podem descobrir na ludicidade de sua experimentação.....	83
3.5 - Aprendizagens no lazer e nos brincar da infância.....	96
3.5.1 - Aprendizagens por meio das práticas sociais nos espaços de lazer dos territórios da escola.....	97
4 – TERRITÓRIOS DA ESCOLA: MAPEANDO OS ESPAÇOS DE LAZER QUE POSSIBILITAM OS ACONTECIMENTOS DE INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM.....	102
4.1 - A organização do ‘estar junto’ com as crianças nos territórios da Escola para mapear os espaços de lazer.....	111
4.2 - Os espaços de lazer nos territórios da Escola: O desenho dos mapas.....	114
4.2.1- Espaços de Diversão.....	121
4.2.2 - Espaços de Aventura e Desafio.....	126
4.2.3 - Espaços de Passagem.....	132
4.2.4 - Espaços secretos.....	137
4.3 - Inflexões de Aprendizagem nos espaços de lazer dos territórios da Escola.....	142

5 – MAPAS INACABADOS E CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM..... 156

REFERÊNCIAS..... 159

1 INTRODUÇÃO

Na produção destes estudos, o movimento de pesquisa apresenta uma proposta de reconhecimentos que se inserem, no campo das Ciências Sociais, Humanas e nos Estudos do Lazer, pela proposição de abordar e problematizar questões no entorno do sujeito social ‘criança’, no seu processo de conhecer e aprender, no decorrer do ‘brincar’ da/na ‘infância’¹, verificados em espaços que podem ser considerados como de lazer e, no movimento desta pesquisa, buscaremos identificar e mapear no relevo e geografia da escola.

Propõe problematizar² não tão somente o movimento da criança que aprende brincando, mas também mapear os espaços que essa criança percebe, descobre e se apropria na escola e, na interação dos brincares, passa a aprender e a reconhecer de muitas formas diferentes o mundo ao seu redor.

Pois a compreensão de aprendizagem, percebida nos brincares das/nas infâncias, possibilitada pelas relações humanas e pelas práticas sociais que se estabelecem, produz territorialidade e cultura.

Tais interfaces que permeiam a educação do sujeito social ‘criança’, nessas verificações, podem subsidiar-se pelos contributos dos Estudos Culturais articulados aos contributos dos Estudos do Lazer, que, na intenção de desenhar uma Pesquisa Pós-crítica, vislumbra identificar processualidades educacionais, em acontecimentos das e nas infâncias, localizados intencionalmente em espaços³ de lazer que aqui serão identificados nos territórios⁴ da escola.

-
- 1 - É preciso afirmar, nesse contexto, que temos plena consciência de que existem múltiplas formas de ‘infância’ e do ‘brincar’ e, por isso, no decorrer da produção textual, quando necessário for, tais termos conceituais serão dispostos no plural, para abarcar a diversidade existente das diferentes formas e jeitos e, assim, melhor representar a dimensão de nossa visão.
 - 2 - “Problematização”, conceito proposto pelo Filósofo francês Michel Foucault, que pode ser deslocado para a intencionalidade desta pesquisa e entendido como “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 270).
 - 3 - Destaco que a movimentação da pesquisa é de reconhecer a escola, como ‘território’ percebido e identificar, nestes territórios, ‘espaços’ e ‘lugares’ específicos, que irão compor o desenho dos mapas e a cartografia pretendida, empregando os três termos que acontecerão de forma distinta, para também compor a intencionalidade de nossa escrita.
 - 4 - Compreende-se, a partir de reflexões das ‘ciências geográficas’, que ‘territórios’ são delimitações do espaço geográfico, cujo âmbito visual pode ser definido como paisagem. No movimento deste estudo, entenderemos território como sendo um *local*, um *lugar* e um *espaço* concreto que, em um tempo determinado, adquire limites estabelecidos socioculturalmente, pois a produção de espaços sociais é, em sua essência, um processo de territorialidade. Territorialidade que se estabelece, a dinâmica

Não há, com a produção destes estudos, qualquer intenção de contemplar discussões, reforçar ou defender posicionamentos teóricos sobre qualquer tentativa ou modelo de escolarização da infância para o cenário da educação da 'criança pequena'.

O direcionamento de nossos olhares foi traçado, a partir de uma ótica, que contempla a percepção de crianças, em seus espaços de educação, compreendendo uma faixa etária que variou dos 5 aos 7 anos, sendo/estando ela pertencente à última etapa da Educação Infantil ou Primeira Série do Ensino Fundamental da Educação Básica, o que reforça que nossa intencionalidade foi/é percebê-la como criança que compõe a geografia e paisagem de uma 'instituição educacional' e, portanto 'território escolar'.

Nesse sentido, o foco e interesse pensado, para esta produção, vêm da minha trajetória de formação e atuação como professor, que vivência, experimenta e descobre sempre novas possibilidades de ensinar e aprender nesses territórios.

Espaço de minha atuação e constituição profissional há mais 20 anos, desde que me propus enveredar-me pelos caminhos da 'Educação', visto que acredito que ela possa ser a causa de transformações significativas no contexto de vida dos sujeitos que vivenciam seus processos.

Vêm também de uma intensa preocupação com meu próprio processo formativo, sendo que sempre entendi/compreendi que, para ser um bom profissional e atuar com segurança e qualidade, na possibilidade de transformar a realidade percebida, minha formação deveria estar sempre se maximizando e se movimentando em rotas⁵ de reconhecimentos.

Rotas que transcorreram da Graduação em Educação Física Licenciatura Plena, em 1999, perpassaram pela Especialização em Educação, em 2004 e, em Esporte Escolar, em 2006, concretizando-se em processos que ampliaram meu campo de atuação enquanto 'educador', enquanto 'professor', direcionado no

social, como produto das relações sociais de 'espaço-poder', manifestadas nas ações dos sujeitos sociais. "O território envolve sempre, ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólico-cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de 'controle simbólico' sobre o espaço em que vivem (sendo, portanto, uma forma de apropriação) e uma dimensão mais concreta, de caráter político disciplinar: o domínio do espaço pela definição de limites ou fronteiras visando à disciplinarização dos indivíduos e ao uso/controle dos recursos aí presentes (HAESBAERT, 1997, p.42).

5 - No sentido da busca por uma direção a ser seguida, no rumo que pode ligar um lugar a outro identificando caminhos possíveis para se chegar aonde se espera.

sentido de buscar novos conhecimentos, para que pudessem possibilitar-me processos de 'ensinar e aprender' que fossem significativos para os sujeitos sociais aprendentes - *atores e autores de sua vida*.

Sujeitos 'aprendentes' (FERNÁNDEZ, 2001) que se constituem na escola, por meio da interlocução de saberes, experiências e formas de atuação profissional, ao viabilizar assim e, em consequência, sempre 'novos saberes'.

Nessa busca por ampliar ainda mais todo esse meu processo formativo e também o meu campo conceitual e de atuação, tornei-me Mestre em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, em 2013, com a proposta/realização de uma pesquisa social, no cenário da 'formação de docentes – em que a construção do objeto pesquisado se produziu com a participação de *professores e professoras* que atuavam efetivamente na escola, no contato com *crianças*'.

Realidade verificada e percebida, em acontecimento num curso de pós-graduação a distância de que participei/atuei, como parte efetiva da equipe docente e que problematizou reconhecimentos sobre '*gênero e diversidade na escola*'.

Foi nesse percurso que me debrucei na 'ideia-força'⁶ quanto à possibilidade de identificar, conceituar, evidenciar e comprovar 'acontecimentos' que conceituei e denominei de '*inflexões de aprendizagem*⁷', um movimento de aprendizagem que pode se traduzir pela possibilidade de mudar, de ampliar, de transformar o que foi/é aprendido e recompor o arcabouço do conhecimento prévio que impulsiona e compõe o campo de conhecimentos de um sujeito social, sempre e posteriormente, em 'novos saberes'.

Nessa trajetória de tempo/espço de reconhecimentos, no acompanhamento da formação continuada docente, articuladas a reflexões de minha própria práxis e atuação profissional enquanto Professor de Educação Física, em meio a cenários de atuação e trânsito da 'Educação Básica' a 'Educação em Nível Superior', foi que despertou e cresceu-me o desejo 'ético e estético' de

6 - Ideia-força - a utilização dessa expressão subsidia-se em pensamentos de Abraham Magendzo (2009), educador chileno que referencia como 'ideias' e 'pensamentos' convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, sem supor uniformidade. "*Estão fortemente enraizadas no tempo histórico, entendido como criação, como produção de diferenças e diversidades, como transformação, como movimento, em definitiva, como um processo*" (MAGENDZO, 2009, p.5), pois convidam a ir além do estabelecido e a aprofundar em questões de sentido e perspectivas de futuro.

7 - O conceito 'inflexões de aprendizagem' será exposto, apresentado e problematizado no decorrer do trabalho.

verificar e perceber acontecimentos e aprendizagens, redimensionando-se, também, nas 'infâncias' que se apropriam do tempo e de cada espaço possível.

'Tempo/espaço' (GOMES, 2008), em que as crianças se constroem, desconstroem, reconstroem nos lugares, espaços e territórios da escola, já que a percepção do 'educador e da educadora' que aprende e adquire 'novos saberes' capazes de transformar sua forma de atuar já saciava minha vontade de desafios.

O desejo agora é/foi de embrenhar-me, em novos rumos e desenhar novos mapas⁸, em verificações, que, cada vez mais, impulsionam-me redirecionam-me para o local onde já percebia que tudo poderia acontecer também de forma efetiva.

A paisagem em que não somente a aprendizagem acontece, por práticas hegemônicas e instituídas, em territórios identificáveis, mas também em espaços outros que, mesmo localizáveis, percorriam outras 'formas' e 'jeitos' de acontecimentos, advindos da vivência e experiência de práticas sociais instituídas e construídas no território da escola pelas infâncias.

Foi exatamente aí, em meio a buscas inquietantes de 'como fazer diferente e a diferença' no cenário da Educação e da Educação Física, que me deparei com o Programa de Doutorado em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

E, mais uma vez, ousei pensar que, por meio do viés 'lazer', articulado às possibilidades da 'educação', momentos das infâncias que brincam em seu tempo e espaço escolar, poderiam surgir e efetivar, também, reconhecimentos da criança que brinca e que se constitui em infâncias que experimentam e descobrem, nos territórios da escola, cenários e paisagens facilitadoras de novas aprendizagens em lugares e espaços considerados como de lazer de a e na escola.

8 - 'Mapas' são aqui entendidos como 'construções possíveis', pois, segundo as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), um mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

É fato que escola se constitui, em uma rota identificável e construída pela sociedade, para a formação e a aprendizagem de seus sujeitos sociais e do próprio grupo social, em que esses sujeitos se inserem.

Essa potencialidade da escola é inegável, tanto mais que a maioria das crianças crescem e aprendem em seus espaços, por meio do brincar, do seu momento de lazer e tempo livre⁹ e, ainda, por meio das práticas sociais que se estabelecem nesses momentos e acontecimentos, pois o tempo livre, o tempo de brincar, o tempo de lazer também devem ser considerados tempo de aprender e de conhecer novos saberes (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Os espaços e territórios diversos que compõem a paisagem da escola devem proporcionar às crianças – sujeitos sociais em formação, atores de sua própria vida – conhecimentos e oportunidades para que possam viver, conviver, produzir e trabalhar, dando sentido às suas vidas. Devem, também, propiciar às crianças processos de educação e de educar-se, na interação de sua vivência, visto que a educação é inerente à sua experimentação vivida.

Experimentações que reforçam nossa percepção de educação, nestes acontecimentos, como um processo natural dos brincares possibilitado pelas ações dos sujeitos sociais crianças. Percepção que se alinha às ideias e pensamentos de Carlos Rodrigues Brandão (1981), ao nos reafirmar que todos nós estamos envolvidos com nossas processualidades, não importando os lugares.

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Brandão (1981) nos instiga a pensar também que a escola não é o único lugar em que a educação acontece e o ensino escolar não é a sua única prática, o que nos subsidia a pensar todo e qualquer acontecimento dos espaços nos territórios da escola.

Além disso, não podemos esquecer que, no contexto atual, não se educa somente pela ótica de uma 'educação para o trabalho', mas também e

9 - Entendemos 'tempo livre', conforme nos sugere Lopes (2004), como tempo fora das obrigações pessoais, que sobra depois de ter satisfeito todas as necessidades, tempo associado, portanto ao descanso, ao estado de ócio, de repouso, de liberdade, para o sujeito social criar e/ou fazer o que quiser; fazer qualquer coisa, brincar, descansar.

paralelamente por uma ótica de 'educação pelo lazer' e/ou de 'educação, por meio do lazer', num movimento que podemos sugerir e localizar, aqui nestes estudos, como '*lazer-educação*', visto ser perceptível que a educação está intimamente imbricada ao lazer, assim como o lazer está permeado pela educação numa processualidade mutua de situações e acontecimentos.

Marcassa (2004) concebe o lazer, como um "espaço de educação constante", por promover também o desenvolvimento pessoal e social e se constituir em instrumento de desenvolvimento da humanidade, "pois toda experiência de lazer se constitui no e pelo universo da produção simbólica da humanidade" (p. 4).

Christianne Luce Gomes (2003, 2008, 2010, 2011, 2012) nos remete a refletir e entender o 'lazer', como 'necessidade humana' e como 'dimensão da cultura', caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social da experiência humana.

Tomados pelos pensamentos desses autores e, num movimento de aproximação, propomos olhar para os espaços, nos territórios da escola, como 'espaço de lazer' e também 'espaço de educação' que se tornam constantes e acontecem a qualquer hora e de variadas maneiras. Torna-se, por isso, relacional, numa necessidade de seus sujeitos sociais de manifestar sua cultura lúdica no tempo/espaço social escolar.

Gomes e Faria (2005) esclarecem que a cultura pode ser entendida por um prisma antropológico, em que ela própria pode ser compreendida como um sistema simbólico específico da experiência humana.

Tratar a cultura como sistema simbólico implica uma ênfase na codificação da realidade. Assim a cultura torna 'pensável' e a experiência humana, a institui, e não apenas a representa (...). A noção de cultura pode transformar nossa compreensão do mundo, nosso modo de agir e de interpretar a realidade (GOMES; FARIA, 2005, p.14).

A educação, quando acolhe as experiências de lazer, tem como intenção formar o sujeito social – criança – para que experimente e viva o seu tempo disponível de forma cada vez mais significativa, mais construtiva, sendo um processo de desenvolvimento em que a criança amplia o conhecimento de si, do outro, das formas de lazer e das relações do lazer com a possibilidade do brincar e aprender, que irá constituir a sua vida no grupo social.

Portanto, o '*lazer-educação*' pode/deve ser considerado como um processo significativo da vida diária da criança, nos territórios da escola, nesse

sentido, é necessário oportunizar o lazer para se aprender com suas possibilidades e vivências.

A relação possível entre 'educação' e 'lazer' orienta-nos a pensar a possibilidade da junção 'lazer-educação', já que tal associação pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da/na escola, uma vez que há tempos o lazer que educa é lugar identificável de intencionalidade e formação educacional. Se 'educar-se' pelo lazer ou, por meio dele, porque não considerar o poder de alcance da manifestação do lazer e da educação, do 'lazer-educação'.

Nesse sentido, seria adequado considerar a importância do aproveitamento das ocupações, equipamentos e espaços de lazer como instrumentos auxiliares da educação. Pensamento que também corrobora com a intencionalidade de identificar/mapear espaços de lazer, no território social da/na Escola.

Na Escola, o sujeito social - criança, ao participar e construir atividades de lazer e educação nesse território pode desenvolver-se de forma individual ou socialmente, no coletivo de crianças, condições indispensáveis para garantir uma participação mais efetiva na constituição de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e social.

Pode aprender a ser, a viver e a conviver em sociedade para tecer, participar e escrever sua história possível. E é justamente essa nossa ideia, repensar os territórios da/na Escola, como espaços de práticas sociais, de práticas de/para o lazer da infância e, em consequência, de/para o 'lazer-educação'.

A educação e o lazer, ou a educação e o tempo livre da/na escola, faz-se mais abrangente, com a intenção de formar o sujeito social – criança – para que ela experimente e viva o seu tempo disponível de forma livre e positiva, sendo um processo de construção, por meio do qual a criança amplia o conhecimento de si, do outro, do lazer e das relações possíveis entre o lazer, os brincar e as aprendizagens, que irão constituir a sua vida no grupo social.

O 'lazer-educação' pode ser considerado como um processo significativo da vida diária da criança, nos territórios da escola, nesse sentido, é necessário oportunizar o lazer e ensinar por meio de suas práticas, para que, assim, aprenda-se com suas possibilidades, vivências e experiências (DATTILO, 2015).

John Dattilo (2015), perspectivando o 'lazer-educação', propõe lançar olhares para a construção e o estabelecimento de modelos de trabalhos educativos

em espaços que envolvam e percorram situações de lazer e de educação que se sustentam e ganham significado mais amplo por propor atividades, vivências e experiências capazes de estimular e equilibrar a participação social democrática.

Participação motivada pela capacidade de interagir, posicionar-se, ser e se tornar parte do grupo social, através de momentos sistematizados para esses acontecimentos resultantes em aprendizagens (DATTILO, 2015).

Não se pretende, aqui, criar e/ou sustentar polêmicas quanto ao local/espço escola, nem tampouco restringir a escola em detrimento às práticas de ensino.

Pretende-se instaurar possibilidades outras aos territórios da escola, oportunizando problematizações quanto à utilização de seus espaços localizáveis e identificáveis, para 'os brincares' e 'o lazer' da e na infância, que aprende e adquire novos saberes.

O lazer e os brincares podem compor significativamente o escopo de formação, desenvolvimento e construção das crianças. Nesse contexto, o convite então é para lançar olhares ao deleite dos 'brincares', da criança que se movimenta no prazer do 'lazer' das e nas infâncias que brincam e se constroem no relevo desses espaços e territórios identificados na paisagem construída pela escola e em toda a sua territorialidade.

Mas não olhares comuns e desatentos. Olhares de minúcias, que buscam a percepção de que a criança na escola se reconstrói social, cultural e historicamente a partir das vivências experimentadas em grupo, as quais são permeadas por marcadores sociais hegemônicos, como classe, gênero, geração, etnicidade entre outros.

Segundo Pires (2007):

A infância deve ser entendida como uma construção social. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode ser separada das outras variáveis, como classe, gênero ou etnicidade. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que cercam e das sociedades onde vivem (PIRES, 2007, p.27).

Dessa forma, 'o lazer e os brincares', elementos de produção das infâncias, tornam-se variáveis de análises de construções sociais e não podem ou devem ser entendidas tão somente como diversão ou maneira de uma criança se comportar, ou apenas se entreter.

Podem e devem ser compreendidos, como uma possibilidade educacional de aprendizagem cultural e de transformação da realidade, já que o 'ato de brincar',

no tempo/espço de lazer, assegura reconhecimentos baseados numa conotação crítica e transformadora do processo do aprender e da aprendizagem.

1.1 O interesse e a construção da pesquisa...

Ainda me lembro com muitos detalhes do encantamento que tive e que tomou conta de mim, no primeiro contato, ao ingressar nos territórios da Escola na Educação Infantil – Pré-Escola - aos 5 anos de idade.

Do uniforme, de tênis vermelho, uma bermuda xadrez, também em vermelho e branco, com uma blusa branca que trazia meu nome bordado à mão (pela minha avó, em ponto cruz), na altura do peito, aos pequenos detalhes que iam compondo meu mundo de descobertas e de aprendizados.

Lembro-me da merendeira azul-escuro com a garrafinha transparente que ficava à mostra, dos cheiros, aromas, sabores, texturas, cores e sensações que cada vivência experimentada gerava novas aprendizagens, para além da paisagem costumeira de minha casa.

Recordações somatizadas a todas as recomendações de minha mãe em como eu poderia e deveria me comportar na escola, com todos os/as colegas e com a professora. Lembro-me também do sorriso largo e acolhedor da 'Tia Vera', minha primeira professora da pré-escola, que, nesse momento de vida, afugentava as inseguranças que surgiam por ter que ficar sem minha mãe e que, assim como ela e aos poucos, foi me possibilitando ter coragem de aprender novos conhecimentos e o reconhecimento dos espaços da escola onde eu estava.

Sem saber ou entender o 'porquê' do encantamento com a paisagem da escola, naquela época, agora, depois de tanto tempo, refletindo sobre as lembranças tão vivas na memória, compreendo que nascia ali a sensibilidade de olhar, para seus espaços e territórios, assim como percebo e olho, agora e identifico uma paisagem composta por 'relevos' diferentes e por 'gente' diferente – crianças e adultos que ensinam e aprendem juntos.

Tudo era e foi muito bom de ser vivido, tudo ainda é significativo e prazeroso. Todos os acontecimentos me levaram a perceber progressivamente como eu fui direcionado a aprender, a interagir, pensar, fazer e agir.

Foram muitos aprendizados que se concretizaram e se misturaram ao que eu já sabia, ou julgava em tenra idade saber. Foram muitos saberes desconstruídos e reconstruídos, na experimentação do convívio de toda a trajetória escolar, na descoberta e apropriação do espaço em que eu poderia ser.

E nessa processualidade, lembro-me carinhosamente da 'ansiedade' em esperar pelo momento que julgava ser o mais gostoso do dia, chegando, na atualidade, a me perceber revivendo a euforia da 'hora do recreio'. Tempo em que havia a liberdade de brincar, de me divertir, de descobrir coisas novas, de escolher com quem e, principalmente, os lugares onde poderia brincar. Se antes o brincar era uma necessidade diária, percebo que, em muitos momentos, no agora, ele ainda é.

Olhando para trás percebo o quanto foi importante brincar e aprender nos espaços da escola. Espaços tão significativos que foram constituindo minha vida, minha formação, minha transformação pessoal e se tornando campo de vivência e atuação profissional, na busca de saber mais. Percebo o quanto esses territórios escolares, e seus espaços possíveis podem representar, para a formação de cada sujeito social, que tece a sua história. E é em direção a essas possíveis e novas descobertas que me motivo a redescobrir e compreender um pouco mais.

(Memórias do Pesquisador).

O interesse de refletir e produzir conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem das infâncias, nos espaços e territórios da escola, surge,

então, pela percepção de que é nesses espaços, o local onde o 'lazer' e o 'brincar ou brincades' se aproximam e se unem à educação, para a representação dos momentos, em que o sujeito social – criança – se constrói, desconstrói, reconstrói pelo contato com o grupo social, em que está intencionalmente inserido, situado para aprender e adquirir novos saberes.

Momentos que podem representar '*inflexões de aprendizagem*' das infâncias e se traduzirem em um '*movimento interno de mudança*' (SILVA, 2013), que surge, a partir de reconhecimento e transformação de saberes, de posturas e, sobretudo, da forma como aprender e educar-se.

“Ponto de inflexão e/ou inflexão equivale a um movimento interior que permite acontecer e se perceber mudanças. É um conceito matemático utilizado para designar que em algum momento aconteceram movimentos e mudanças” (SILVA, 2013, p. 32) e que algo se modificou e se transformou na estrutura do pensamento, do comportamento e do conhecimento que se tem.

Com a prerrogativa e efetivação dos acontecimentos factuais das '*inflexões de aprendizagem*', num primeiro movimento de pesquisa (SILVA, 2013)¹⁰, verificados no comportamento de sujeitos sociais – professores/as – em processo de formação continuada, que validaram toda a movimentação e veracidade da existência dos acontecimentos das '*inflexões de aprendizagem*', o que nos impulsiona, agora, é apontar que tais acontecimentos, mudanças e transformações, expressam-se também na manifestação de momentos de aprendizagem de todo sujeito social.

No grupo eleito como foco de reconhecimento, nestes estudos, as '*crianças da escola*' na experimentação de suas práticas sociais se efetivam no brincar e lazer da infância na escola.

As inflexões de aprendizagem apontadas, nesse cenário, seguem verificações/identificações que compreendemos, como '*conhecimento prévio*', articulados a novas informações e saberes que originam transformações, na forma de pensar e agir e, por conseguinte, na produção de novos saberes.

10 - Todo processo e efetivação conceitual das inflexões de aprendizagem, pode ser reconhecido na Pesquisa/Dissertação de Mestrado: *Inflexões de aprendizagem em gênero, sexualidade, raça e etnia na formação de docentes em EAD*. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1679>

Nesse momento e movimento de pesquisa, os acontecimentos das inflexões de aprendizagem passaram a ser percebidas, nos espaços de lazer dos territórios da escola, a partir de práticas sociais que permeiam a infância e lhes permite apropriar-se do tempo/espaço da escola.

As práticas são imbuídas de conhecimento, previamente ensinado e adquirido por cada criança, em seu processo educacional inicial/informal, que segue transcorrendo, em novos acontecimentos no processo de formação na escola, não cabendo, nesse contexto, tão somente ou mais uma vez ser classificado e/ou revalidado apenas pontuado, para que se perceba o confronto das ideias e posicionamentos que surgem, no decorrer do brincar, sustentando as relações, interações e ações que nos permitem localizar o surgimento de posturas diferentes e mais igualitárias.

Neste sentido, vários caminhos podem ser apontados, para a verificação do desenvolvimento das formas de aprender das/nas infâncias, assim como reaprender as questões, em seu entorno, mas para preencher as lacunas que se identificam nestes estudos, o convite de lançar olhares para o deleite do 'brincar'.

Os 'brincades', em espaços de lazer identificados e mapeados na escola, é também lançar olhares para o deleite da criança em movimento, no 'lazer das e nas infâncias', que se constrói social, cultural e historicamente, a partir do conhecimento que a criança descobre no espaço e desses lugares de que as infâncias tão naturalmente se apropriam e transformam em reconstrução de seu aprendizado; em constituição do que aprende e, por consequência, na sua educação.

A ideia da pesquisa é redimensionar os saberes que circundam 'os lugares e espaços¹¹ do brincar ou brincades e do lazer da infância', identificados nos territórios da escola, problematizando, quando possível e necessário, as marcas, dispositivos culturais e os marcadores sociais tão presentes nos contextos de aprendizagens do relevo da educação, principalmente, quando verificado nos

11 - Seguimos destacando que os 'territórios' da escola abarcam diferentes 'espaços' que contemplam 'lugares' específicos identificáveis, por isso, seguimos também destacando e resignificando a utilização desses termos, que, mesmo coloquialmente sendo considerados sinônimos, aqui assumem conceituações distintas.

desenhos da aprendizagem e educação da infância e na constituição da criança que aprende em tempos e espaços próprios.

A necessidade desta pesquisa se ancora na *percepção, identificação e verificação de acontecimentos de inflexões de aprendizagem, no decorrer do reconhecimento da criança que brinca em espaços destinados, nos territórios da escola, ao lazer da infância que aprende pela satisfação de brincar.*

Essas inflexões podem redimensionar a percepção e interpretação da interlocução, mediação e intervenção de acontecimentos dos saberes, aprendizagens e práticas sociais e nos inundar de muitas curiosidades e questionamentos outros.

É possível mapear espaços de lazer nos territórios da escola?! É possível identificar acontecimentos nos brincares e lazer das infâncias na escola e relacioná-los à aprendizagem? Que lugares são destinados ao brincar na escola e apropriados pelas crianças para o lazer da e na infância neste território? Que podem suscitar esses lugares e espaços de lazer na escola às aprendizagens? A escola oportuniza lugares e espaços de lazer que permitem crianças aprender novos saberes brincando?! Inflexões de aprendizagem podem acontecer nos brincares e lazer das infâncias? Como? De que maneira? E, por fim, o que é possível aprender no tempo/espaço permitido aos brincares e lazer das infâncias nos territórios da escola?

Ante tais questionamentos significativos e disparadores de outras tantas questões, o que se busca, então, é *instaurar um 'espaço' para formas de compreensão ainda mais amplas de Lazer e de Educação da criança que brinca na infância e se educa em seu tempo livre e em seu tempo e espaço de satisfação e prazer, para assim redimensionar a aprendizagem em estudos que poderão dimensionar e apontar novos saberes e suas interlocuções possíveis e futuras, transformando a visão do lazer, de educação, dos espaços e territórios da escola, da criança que brinca e aprende por meio do que podemos entender como 'Lazer-Educação'.*

Baseado nessas ideias e percepções possíveis, identificadas nestes relevos que se configuram e na intencionalidade de reconhecer novas rotas e traços possíveis, para o 'Lazer' e para 'Educação', a problemática desta pesquisa

entrelaçada risomaticamente se propõe ao desenho e delineamento de suas vias, trajetórias e mapas também possíveis,¹² na tessitura das seguintes perguntas:

1) A cartografia de espaços e territórios da escola, pode mapear espaços de lazer que possibilitam acontecimentos de inflexões de aprendizagens? 2) Que espaços da/na escola oportunizam os brincares e lazer da infância? 3) É possível identificar-novos saberes - a partir das práticas sociais que permeiam o brincar da infância na escola?

Nesse sentido, o objetivo de toda a pesquisa é se movimentar com a escola e com seus atores e sujeitos sociais - crianças - para 'compreender como a cartografia pode mapear espaços e territórios na escola, identificá-los, por meio do brincar e, assim, apontar acontecimentos de inflexões de aprendizagem nos espaços de lazer verificados nestes territórios' e, nesse movimento possível, ainda buscar:

- Mapear os espaços de lazer nos diversos territórios da escola;
- Identificar os espaços destinados aos 'brincares e lazer' das infâncias na escola;
- Analisar os processos de aprendizagens e acontecimento de novos saberes nas infâncias;
- Compreender como a interação das crianças no tempo e espaço pode reproduzir e estabelecer práticas sociais que remetem a inflexões de aprendizagem nos espaços de lazer e nas ações dos brincares;
- Compreender como a criança, em formação educacional, aprende e adquire novos saberes, por meio do movimento do seu corpo vivido, sentido e experimentado na relação com suas práticas sociais.

Por isso, a pesquisa caminha a fim de perceber não só como esses momentos de mudanças podem acontecer, mas onde e como acontecem,

12 - Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2007) tomam de empréstimo da Botânica, no livro *Mil Platôs*, a descrição do *rizoma* como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica. Utilizam o termo para escrever uma forma não hierárquica, não estrutural, não centrada e não linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura de uma árvore - "o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso" (p. 32-33). Segundo Juliana Prochnow dos Anjos (2013), 'risoma' é um conceito apropriado por estes autores da botânica para tratar de múltiplos conhecimentos que vão sendo produzidos e vão se misturando entre si, funcionando por conexões, proliferações para todos os lados (p.28).

identificando assim os territórios da escola que suscitam novas e significativas aprendizagens, saberes e novos saberes a partir das práticas sociais.

Situação que oportuniza a percepção de que a movimentação das crianças e de suas práticas ditas sociais também permite verificações de como elas ‘reproduzem’ o que lhes é ensinado e como elas lidam com as consequências desse ensino e a reprodução diante da realidade experimentada, para que, assim, possam produzir, a partir do que experimentam, novas formas de pensar, novos saberes que desconstruem, mesmo que, em um dado momento, supostamente, seja apreendido em seu conhecimento, originando novas formas de pensar e novos saberes.

Mudança possibilitada, a partir do conhecimento prévio, que cada um/a traz, em sua constituição histórica, social e cultural. É certo que cada criança chega até os territórios e espaços da escola, mesmo em tenra idade, com conhecimentos partilhados pelos sujeitos sociais que constituem sua representatividade de família.

Essa mudança se redimensiona a partir de problematizações e reconhecimentos possíveis de situações e experiências da/na própria realidade experimentada (SILVA, 2013).

Portanto, mapear os espaços e identificar neles lugares de ‘trajetórias’ e ‘mudanças’, nos reconhecimentos das crianças, vivenciadas em seu processo de formação, desenvolvimento e descobertas da vida e de conviver, poderão também nos levar a perceber e apontar ‘pontos de inflexões’ expressos na forma de pensar, agir e expressar o conhecimento, no entorno dessas infâncias, que se educam na partilha de práticas sociais de convívio.

1.2 Traçando rotas, linhas e desenhando possibilidades e escolhas metodológicas...

O brincar ou brincar, gerados pela interação cultural que se estabelece, é uma manifestação que alicerça a educação do ‘ser’ que se constrói, se constitui e se desenvolve nas infâncias para as relações sociais que irão se estabelecer na história e nas práticas culturais da vida cotidiana, alimentando-as e sendo por elas alimentado, nesse sentido o ‘lazer ganha dimensão e valor social’ (PRONOVOST, 2011) por meio do brincar.

O brincar – produção histórica, cultural e um direito humano – é um importante meio de aprendizagem “crítica” social, na qual as tensões, os

conflitos e as demais dimensões da realidade social manifestam-se, representando um campo privilegiado de promoção do desenvolvimento humano (...). (OLIVEIRA, 2007, p.133).

Compreendido como prática social entrelaçado de cultura¹³, o brincar é uma manifestação que viabiliza a educação do ‘ser criança’ e, em consequência, essa criança se constrói, se constitui, aprende e se desenvolve na multiplicidade das infâncias e nas relações sociais que se estabelecem na história e na cultura de lazer da vida desse sujeito social - criança.

Sendo cultura, o lazer é, pois, produto humano construído por meio de processos que se constituem a partir de valores, saberes, motivações e desejos de cada sujeito, influenciados pelos sentidos e significados que os mesmos atribuem as suas experiências. Processos localizados, uma vez que cada construção cultural depende do contexto social onde se realiza, do cotidiano onde os sujeitos criam as técnicas corporais próprias de sua cultura e seus modos específicos de lidar com os limites de tempo, lugar (...) (GOMES, 2009, p. 98).

Sendo assim, trataremos aqui tanto os ‘brincares’ quanto o ‘lazer’ como uma dimensão da cultura, dado que a sua vivência e experiência e todo conhecimento que advém deles podem produzir aprendizagens, saberes, novos saberes, significação e ressignificação do próprio contexto sociocultural da criança em sua experiência de vida.

Os brincares e o lazer podem ser, então, compreendidos como processos culturais que se estabelecem e resultam em aprendizagens e conhecimentos, ao longo das experiências e vivências de cada criança, visto que, nessa experimentação, produzem, constroem, desconstroem e reconstroem esses conhecimentos que são desdobrados, revividos e reatualizados, em saberes e/ou novos saberes e novas experiências, o que apontamos como inflexões de aprendizagem.

E, para compreender tanto a criança – nosso sujeito social em foco - quanto as infâncias que podem a constituir, vamos considerar nesses estudos que toda ‘forma de brincar’ de uma criança ou grupo pode compor o campo e a dimensão do ‘fenômeno do lazer’, porque toda criança que brinca produz

13 - De acordo com Eagleton (2005), a cultura pode ser entendida como o conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que caracterizam o modo de vida de determinado grupo social. Esse conjunto possibilita ao indivíduo inserir-se e interagir em seu grupo social, pois lhe permite negociar “*maneiras apropriadas de agir em contextos específicos*” (p. 55). Assim, a cultura inclui aquilo de que vivemos e aquilo para o que vivemos, como “afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual” (p. 184).

culturalmente a existência do seu momento e manifestação de lazer, de uma forma ou outra, intencional ou natural, individual ou coletivamente.

Brincando, a criança entende seu mundo e se percebe no mundo, no momento em que aprende e elabora possibilidades de ser e de estar no tempo e no espaço de que ela se apropria para experimentar a vida por necessidade de compor sua história.

Em decorrência, trataremos, nesse cenário, segundo o que nos instiga a pensar a estudiosa e pesquisadora Christianne Luce Gomes (2011), o 'lazer' como *necessidade humana fundamental* e como *produção cultural humana*, que vem sendo alcançada de múltiplas formas na vida do sujeito social – criança – visto que se constitui nessa produção, de acordo com “as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural, no qual é desenvolvido, por isso, precisa ser tratado como um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado” (p.33).

De acordo com Gomes e Faria (2005):

O lazer deve ser pensado no campo das práticas humanas como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas (GOMES; FARIA, 2005, p.33).

Corroborando com essa compreensão e continuando nesse sentido, a concepção de lazer adotada, para direcionar os olhares nesses estudos, também, será a que nos propõe pensar e refletir Christianne Luce Gomes (2008, 2010, 2011), que trata, justamente, o 'lazer' como 'necessidade humana' e como 'dimensão da cultura', caracterizada pela vivência lúdica dessas manifestações culturais no tempo/espaço social.

Conforme a autora, “o lazer constitui-se na articulação de três elementos fundamentais: *a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social*” (GOMES, 2011, p.34).

O lazer aqui é compreendido como uma dimensão da cultura, pois nesse sentido, o lazer é caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido, o lazer implica "produção" de cultura - no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições (GOMES, 2008, 2010a, 2010b, p.149).

Essas ações são construídas, em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (GOMES, 2008, 2010a, 2010b).

A criança que brinca e usufrui do lazer e de sua ludicidade se insere, no tempo e no espaço social em que vive e é inserida no grupo que a cerca e que compõe sua sociabilidade, posto que é instigada pela experiência e vivência com esse grupo a reconstruir e problematizar a realidade percebida, ressignificando, assim, o mundo onde está inserida e os espaços e territórios que ela pode ocupar no relevo social (SILVA; RIBEIRO, 2018).

“A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada” (MELLO, 2007, p. 90). Com certeza, pode-se afirmar que um desses tempos/espaços do relevo social é exatamente o da instituição educacional ‘escola’.

Esse espaço, segundo Gilles Pronovost (2011), é oportunizado tanto para uma cultura científica e experiência de aprender, quanto para o tempo livre ao lazer, a fim de realizar atividades que tragam satisfação, de forma livre e voluntária, cabendo, dessa forma, à instituição escola fazer emergir, em seu tempo, espaços e atividades, práticas culturais que promovam o desenvolvimento do sentido de autonomia, de criatividade, favorecendo a reflexão pessoal, a expressão e ampla variedade das experiências humanas, garantindo desenvolvimento integral e valorização pessoal.

É preciso, então, considerar as funções educativas que a escola pode praticar fora de seu campo tradicional de ensino, assim como as dimensões educativas presente na cultura, de democratização da cultura (...) que será feita a partir da escola (PROVONOST, 2011, p.121).

Por meio do brincar fora do campo tradicional de ensino, das práticas hegemônicas de ensino, a criança se apropria culturalmente do fenômeno do lazer e de seus espaços possíveis, elabora e recria seu contexto de vida, reinventa o seu mundo, a partir do que é levada a aprender com ele na própria escola, que se torna campo de possibilidades para se aprender.

É pensando exatamente nas oportunidades do campo de aprendizagem da escola, em espaços não tradicionais normatizados e de práticas não hegemônicas dentro dos territórios da própria instituição educacional, que surge o pensamento que nos permite refletir e compreender a dimensão educativa do lazer como um ‘espaço outro’.

Espaço em que, por meio dos brincares e sua diversidade, a criança se apropria do fenômeno do lazer e de seus espaços possíveis, elabora e recria seu

contexto de vida, reinventa e ressignifica o seu mundo a partir do que é levada a aprender com ele.

De acordo com Gomes e Elizalde (2012):

O lazer não é um fenômeno isolado e se manifesta em diferentes contextos de acordo com os sentidos e os significados culturalmente produzidos/reproduzidos pelos sujeitos em suas relações com o mundo. O lazer participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida na sociedade, e é um dos fios tecidos na rede humana de significados, dos símbolos e das significações (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.82).

O lazer no contexto social da formação do sujeito constitui-se na relação dialógica com outros campos no cotidiano da vida e do conviver (GOMES; ELIZALDE, 2012). Um desses campos é exatamente a 'Educação', parte integrante da constituição da sociedade.

O lazer, a diversidade das formas e manifestações dos brincares e os espaços possíveis de aprendizado identificados, nos lugares e territórios da escola, se engalfinham e se entrelaçam, no dia a dia, na tentativa de reconstruir e redimensionar a constituição do sujeito social 'criança' de forma risomática, sem início, fim ou uniformidade definida.

Assim, é importante considerar que "não é possível se entender o lazer, isoladamente, sem relação com outras esferas da vida social. Ele influencia e é influenciado por outras áreas de atuação, numa relação dinâmica" (MARCELLINO, 2012, p.15).

Desse modo, o brincar se destaca na dimensão cultural do lazer social, ao compor, complementar, instigar e se torna vetor de educação e dos processos de aprendizagens e aquisições de novos saberes.

Pois os brincares, para as infâncias, assim como a manifestação do lazer para sociedade, é uma necessidade que se faz humana. Portanto o brincar se engalfinha com o lazer e, ao mesmo tempo, com a educação e pode ser compreendido, então, diante dessa relação processual, como 'lazer-educação', tempo/espaço e contexto de aprendizagens.

Aprendizagens que, nos territórios da escola, podemos afirmar que acontece de forma coletiva e situada nos mais diversos espaços destinados aos brincares e, simultaneamente, ao lazer das infâncias e do mundo que cerca cada criança.

O brincar, campo de possibilidades de lazer e relações da infância, permite que a criança compreenda, elabore e construa seu próprio mundo e se

constitua nele com a representação, na maioria das vezes, da realidade na qual está inserida e do seu próprio contexto de vida.

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. Esse exercício da imaginação e interpretação do mundo pode ser visto como uma forma própria de a criança atribuir diferentes significados às coisas. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas (CARVALHO, 2007, p 83).

O brincar na e das infâncias, por conseguinte, os espaços de lazer que a criança localiza aos brinquedos, aos jogos e as brincadeiras – ‘atividades lúdicas’ – que permeiam esses espaços, são manifestações culturais, sociais e históricas que envolvem a vida das pessoas, influenciando sua aprendizagem e comportamento e articulam ao processo de desenvolvimento educacional dessa aprendizagem elementos identificáveis tais como: a ludicidade, as manifestações da cultura e o tempo/espaço social (GOMES; ELIZALDE, 2012).

O brincar na infância é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Por isso quanto mais intensa e variável for à brincadeira e o jogo, mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional infantil (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 85).

A compreensão desses elementos, nos processos educacionais e na possibilidade de aprender brincando, em espaços destinados aos brincareis, deleitando-se com o prazer de aprender, configura condições materiais e simbólicas, subjetivas e objetivas que podem oportunizar transformações cada vez mais significativas e sensíveis à construção de uma sociedade que almeja equidade entre os sujeitos sociais que a constituem também de forma histórica, cultural e social.

Dessa forma, o ato de brincar, bem como seus dispositivos: o brinquedo, o jogo e a brincadeira, em seus espaços/tempos possíveis, podem ser configurados como a manifestação do ‘lazer-educação’ contemplando também o processo de aprendizagem e toda processualidade do aprender na infância por meio do lúdico e do prazer.

Através [do lúdico] e do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui de modo significativo para sua formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social (MARCELLINO, 2002, p. 37-38).

Neste sentido, ambos os dispositivos podem ser considerados de suma importância à educação de uma criança e a seu aprendizado, por motivar e estimular o desenvolvimento simbólico, a imaginação e a capacidade da criança pensar, tomar decisões e, em decorrência, refletir, raciocinar e se relacionar, ampliando e redimensionando não só o comportamento cognitivo e o desenvolvimento das habilidades físicas, mas também a capacidade crítica do pensar para fazer, para decidir, para escolher, para transformar, para conviver.

Tanto o lazer na infância quanto os brincarés das infâncias podem ser mediados por ações pedagógicas imbuídas de práticas sociais formadoras, principalmente, ocorrendo nos territórios identificados/mapeados na escola, espaços possíveis, intencionais ou não, para acontecimentos do brincar.

Na perspectiva do brincar na esfera do lazer, a criança consegue não somente se divertir, mas aprender, ao construir seus brincarés “diante de valores questionadores ou reprodutores da sociedade, atribuindo sentido e significado à sua prática ao viver uma experiência lúdica” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Além do prazer e da diversão possibilitados pelas experiências lúdicas, também estabelecem convívio social permeado por novas oportunidades de aprendizagem e de trocas significativas de conhecimento (OLIVEIRA, 2006).

Por esse motivo e da perspectiva que nas processualidades do fenômeno do lazer nas infâncias, a criança pode encontrar espaços para aprender brincando, pelo prazer em brincar e pela satisfação da interação em ser, estar e participar.

Ao caracterizar momentos, em que ‘novos saberes’ podem ser intencionalmente direcionados e reconstruídos, na utilização dos espaços mapeados como sendo para o lazer das infâncias e que circundam todos os ‘brincarés’ das crianças, surgem assim como possíveis locais destinados a esses acontecimentos na escola.

Sob a ótica da ludicidade, manifestação da cultura, em tempo e espaço social e seus princípios educacionais, permeados pelo lazer, pelo prazer, pela ludicidade na cultura do movimento, no tempo e no espaço, no tempo/espaço social para ‘o brincar’, os diversos relevos da escola podem se tornar territórios positivos e significativos à verificação de reconstruções de saberes e conhecimentos, há tempos apenas reproduzidos em nossa sociedade, tendo em vista, segundo nos chama atenção Marcellino (1987), há "uma relação de interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo" (p.33).

Nesse sentido, é importante estar atento aos acontecimentos do lazer das infâncias, para identificar, discutir e problematizar questões, dessas relações interdependentes, que vão estabelecer as aprendizagens, por meio da expressão e comportamentos das infâncias, em que os marcadores sociais, como classe, gênero, sexualidade, etnicidade e geração, por exemplo, propiciam tanto a delimitação de territórios e saberes quanto à reconstrução desses mesmos saberes.

É observando tais manifestações e contestações de práticas sociais hegemônicas e da forma como as infâncias se educam na escola, dentro dos espaços de lazer, que a escola nos permite analisar e estimar a história e a cultura que constitui cada criança, mesmo em acontecimentos que antecedem os institucionalizados pelas práticas escolares.

Conhecimentos, muitas vezes, subsidiados por binarismos ideológicos, resultado de ensinamentos e comportamentos advindos de fora das paredes da escola, no contexto familiar, mas se manifestam em seus territórios e identificamos como o 'conhecimento prévio', o que a criança traz de casa, suas vivências, suas experiências ou o que se espera que a criança e as infâncias tragam de casa como experiência e conhecimento.

É por meio do acompanhamento e de um processo de observação sensível, que, hipoteticamente, poderemos perceber, no movimento da pesquisa, a identificação desses marcadores sociais, nos acontecimentos dos brincar e lazer e como eles se manifestam e podem determinar o comportamento das infâncias.

Poderemos perceber, também, nessa trajetória de minúcias, como os possíveis desdobramentos a essas experiências do contexto exterior aos territórios da escola podem apenas reproduzir fatos e realidade apreendida, com base em que a criança experimenta em seu cotidiano familiar.

Ou apontar acontecimentos de novos comportamentos com características emancipatórias, autônomas e reflexivas no que tange a seguir por caminhos diferentes e pautados em princípios de igualdade, reciprocidade, e cooperação que podem evidenciar, portanto, o posicionamento de novos saberes gerados na e pela experiência das práticas sociais que caracterizam as inflexões de aprendizagem.

Nesse sentido, aprender a aprender 'novos saberes' pode ser uma significativa postura, ao provocar mudanças no comportamento e nas 'práticas' que são sociais e que se estabelecem no convívio social cotidiano.

O conceito de prática refere-se a um fazer (...) mas um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Neste sentido, prática é sempre prática social. (...) O controle de prática salienta o caráter social e negociado tanto do explícito como do tácito das nossas vidas (WENGER, 1998, p. 47)

Nossas vidas se constroem pela vivência e experiência de 'práticas sociais' integradas ao contexto de um 'grupo social' de que tentamos fazer parte e a pertencer, uma sociedade, que por sua vez, é marcada pela cultura que a constitui, sendo que toda cultura estabelece suas próprias regras e normas de condutas que ressignificam e reproduzem-na cultura a todo o momento.

Diante disso, consideramos 'práticas sociais' como um conjunto de atividades humanas que culturalmente diferencia qualquer tipo de comportamento 'natural'.

Desconstruir e reconstruir os 'papéis' sócio-históricos estabelecidos, para os mais diversos grupos sociais, às classes sociais estabelecidas, ao gênero masculino e ao gênero feminino, às orientações sexuais possíveis, às questões étnicas e às relações de poder que se estabelecem de geração para geração, problematizados e transformados, por meio do brincar na infância e do encantamento que entrelaça aprendizagens significativas e situadas, nessa fase da vida, é que os espaços de 'lazer-educação' nos territórios da escola podem ser e surgir como um possível caminho a fim de promover mudanças comportamentais sociais e também culturais.

Assim, os olhares e os mecanismos da Educação, do Lazer e da Escola podem ser considerados vetores, para se aprender questões estabelecidas por esses marcadores sociais à formação das crianças, pois são capazes de reconfigurar e reconstruir o contexto social da vida cotidiana, proporcionando formas mais igualitárias de se conviver.

Possibilidade evidenciada, por meio do encantamento do lúdico, dos espaços destinados às experiências e atividades lúdicas manifestadas pelo ato de a criança brincar. O lúdico, por sua vez, é uma forma de linguagem que tem o brincar ou os brincares como referência e, portanto, pode ser traduzida como expressão humana de significados da/na cultura" (GOMES, 2003, p. 60)

Assim sendo, reforçamos que buscar-se-á com a produção destes estudos a compreensão de como as discussões e os discursos, no entorno da aprendizagem possibilitada pelos brincares, em espaços de lazer da infância, nos

territórios da escola e os conhecimentos possíveis, podem contribuir para o processo educacional das infâncias.

A cartografia¹⁴ de espaços e territórios da escola pode mapear espaços de lazer que propiciam acontecimentos de inflexões de aprendizagens, situação que, no brincar da infância, pode ser redimensionada, transformada e recriada, de acordo com os espaços, as experiências e ações destinadas à constituição cultural, histórica e social do sujeito - criança?!...

É dessa perspectiva que o desejo ético e estético do conhecimento epistemológico, parece/pareceu-nos adequado. Em primeiro passo, abordando a cartografia de espaços e territórios da escola, para os brincar e lazer das infâncias como princípio dos métodos, 'mapeando', além dos espaços, as percepções do movimento da criança que brinca, nas infâncias experimentadas em seus 'territórios' possíveis por meio do lazer.

Para depois, nos passos seguintes, 'desterritorializar' as percepções de crianças que se desenvolvem e aprendem a ser e a conviver no grupo social em que brincam e estão inseridas, reconstruindo os *saberes* sempre que possível e necessário, a partir da perspectiva do Campo do Lazer e da Educação, meios tão próximos dos conhecimentos do corpo da criança e das práticas culturais lúdicas, do aprender pelo brincar – *o brincar e lazer da infância* – espaços/territórios nos quais nossos olhares por hora caminham.

Para tanto, os sujeitos sociais pensados e escolhidos, para subsidiar a produção destes estudos, verificações e pesquisa, foram as 'crianças' que permeiam e se constituem nas infâncias diversas, crianças que, brincando, aprendem na infância em espaços e territórios da escola.

Crianças de instituições educacionais - Escola - são sujeitos sociais da infância, em processo de formação educacional e de aprendizagens, que experimentam intensamente as descobertas do fenômeno corpo, em espaços e tempos determinados e também não determinados ao lazer e ao brincar ou brincar.

14 - A cartografia, como estratégia metodológica, inventada por Gilles Deleuze, em parceria com Félix Guattari (1977), será definida pouco adiante, na próxima seção.

Podem variar, de acordo com as intencionalidades da investigação, tendo em vista sempre manter uma amostragem desses sujeitos, que favoreçam a construção de um trabalho significativo e com profundidade.

É importante ressaltar e destacar que, para a produção desta pesquisa, buscou-se percorrer caminhos entrelaçados por todos os cuidados éticos possíveis e preciso, seja na verificação da realidade percebida, ou no trato com os sujeitos sociais – crianças – que produziram e geraram os dados empíricos, seja na condução das interpretações da realidade apresentada/experimentada.

Portanto o território da pesquisa abarca então a geografia e o relevo educacional da escola, na tentativa de verificar dentre a diversidade de seus locais, lugares e espaços, os espaços possíveis ao acontecimento do lazer da/na infância; os espaços possíveis ao acontecimento do brincar da infância, os espaços possíveis para que a criança aprenda brincando em seu tempo dito livre.

Para tanto, foram selecionadas instituições educacionais/escolas da Rede Pública Municipal e da Rede Privada de ensino na Cidade de Lavras – Sul de Minas Gerais¹⁵, por onde minha vivência e experiência profissional já se efetivavam como professor em seguimentos da educação básica e ensino formal e que, agora, podem instigar novas descobertas e identificações, também, aos olhos de pesquisador, no anseio e reconhecimento de um cenário outro – os espaços e territórios dos quais as crianças pequenas se apropriavam para brincar nessas escolas.

As escolas, por muito tempo, já compunham a paisagem de minha atuação quanto às perspectivas da Educação Física e do ensinar/aprender tendo a experimentação do corpo que se constrói e todas as suas possibilidades como vetor dos acontecimentos e aprendizagens.

Espaços e territórios no quais eu percebia, desde sempre, acontecimentos de processos no entorno das aprendizagens para além do esperado pelas normatizações educacionais da escola, para além do currículo instituído.

Percepção que me encorajou a projetar nesses espaços e territórios a vontade de descobrir mais e, nesse processo ousado, romper com a composição esperada, para os acontecimentos formais dos espaços e territórios de uma escola, porque a pretensão era constatar e saber mais sobre processos mútuos de

15 - Para saber mais sobre o município e suas instituições de ensino acesse: <http://pml.lavras.mg.gov.br/>.

aprendizagens que acontecem no convívio, no conviver e no viver experiências e acontecimentos, nos espaços dessas instituições, sem nenhuma intencionalidade educacional, mesmo ela se configurando para isso.

É fato que tanto os espaços quanto todos os territórios que compõem o relevo e a paisagem de uma escola e de instituições educacionais são pensados para abarcar acontecimentos de aprendizagens.

Neste sentido, se por um lado eu me movia guiado pelas minhas experiências somatizadas em territórios das escolas eleitas, por outro, sabia que seria necessário deixar para trás algumas certezas, pensamentos, ideias e concepções sobre seus espaços, sobre as crianças que se apropriavam deles, sobre as formas e acontecimentos dos brincares, para que, assim, pudesse aliviar a observação de princípios e conceitos que direcionavam minha visão como ‘professor’ das escolas.

Afim de definir as percepções e acompanhamentos de novos processos de composição desses mesmos espaços nos territórios da escola, oportunizou, também, segurança para pensar outras maneiras de experimentar os espaços e territórios dessas instituições e as aprendizagens decorrentes.

Foi necessário colocar sob suspeita algumas concepções sobre as infâncias como etapa privilegiada, para se brincar e sobre os brincares, como linguagem universal da criança – já que ir a campo naqueles espaços e territórios compreendia encontrar-me com as crianças em seus momentos e experiências nos espaços e percebê-las como produtoras de aprendizagens na escola.

Instituições educacionais onde tais territórios/locais/paisagens puderam ser, a partir desta visão, mapeados como espaços de lazer e dos brincares das e nas infâncias e identificados como espaços de ‘Lazer-Educação’.

2 CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS NOS TERRITÓRIOS DA ESCOLA: O PRINCÍPIO DOS MÉTODOS...

*“A cartografia visa acompanhar um processo e não representar um objeto”
(KASTRUP, 2009, p.32).*

A cartografia, metodologia de pesquisa proposta, para desenhar estes estudos, foi pensada por Gilles Deleuze, em parceria com Félix Guattari (1977; 1996; 1997) e desbravada por muitos estudiosos e estudiosas, quando deslocada para a pesquisa pós-crítica, parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988, p.175).

É difícil definir “o que é” cartografia, mas podemos entendê-la, segundo Deleuze e Guattari (1977), como ‘saber-fazer’, estar aqui e lá, seguir o fluxo. Cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção (KASTRUP, 2009, p. 32). É com esse pensamento que se pretende adotar a cartografia, como princípio dos métodos neste estudo, por entender que as infâncias e os fluxos que dela decorrem, constituem-se em vida que se constrói, reconstrói, que pulsa, que corre, desbrava, avança percorre e transcorre múltiplos caminhos, lugares, locais, sítios, territórios e espaços dentro de ‘espaços outros’ perfeitamente identificáveis, localizáveis na intenção da investigação.

É bom sempre descobrir novos locais para brincar, às vezes dentro do próprio lugar que a gente conhece, podemos criar coisas novas e as brincadeiras ficam muito boas pra gente.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Nessa ótica, a cartografia nos direciona como:

Uma prática geográfica de acompanhamento de processos em curso [...] se oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação. [...] Convoca [o pesquisador] para um exercício cognitivo peculiar, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo (AMADOR; FONSECA, 2009, p.31).

Nesse sentido, as infâncias, seus espaços e territórios não podem ou devem ser reduzidas a mero ‘objetos’ de uma simples representação, pois o que representam é maior do que se pode objetivar no momento investigado, posto que

muda com a fluidez e a velocidade do desenvolvimento que se pretende alcançar com as formas de aprender os saberes do contexto vida.

Segundo Oliveira (2012), “uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre” (p.284).

O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação. Ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir (OLIVEIRA, 2012, p. 284)

A infância não é época simples e fechada, não está estanque, nem tampouco fixa, são muitas e múltiplas, elas se estendem pelos movimentos que permitem a experimentação e existência da vida, estendem-se pelos espaços e territórios que se permitem apropriar e conquistar.

Segundo Anjos (2013), “o objeto de pesquisa não pré-existe, vai sendo produzido à medida que a investigação acontece” (p.25), à medida que o/a pesquisador/a é tocado pela experiência e vivência.

A ação investigativa da pesquisa cartográfica, nesse sentido, não se apresenta somente como uma possibilidade representativa de realidades, nem como algo a ser interpretado, no sentido de um objeto que oferece verdades e significados ocultos esperando por serem desvelados, mas como uma antiestrutura inventiva, rizomática, que oferece elementos a serem experimentados e sempre recriados na superfície (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 192).

Não há distanciamento do objeto de pesquisa, mas um caminho, rotas e trajetórias a serem reconhecidas com ele à medida que se desenha o mapa dos múltiplos acontecimentos da pesquisa de forma rizomática.

Mapear e territorializar a criança, no movimento do brincar das infâncias nos territórios da escola, como nós propomos, para alicerçar uma nova possibilidade de educar a infância, poderá redirecionar processos de reconhecimento e aprendizagem, numa movimentação cartográfica do local e dos acontecimentos, para nós, procedimento metodológico que se preocupa com todo entorno da pesquisa, desde a produção do conhecimento e epsteme¹⁶, perpassando toda a sua processualidade em si.

16 - Epsteme, segundo a visão e nomenclatura de Michel Foucault (1967), no livro *As palavras e as coisas*, é um conjunto das regras e dos princípios, predominantes num determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas, configurando campos particulares de saberes.

Da atenção e sensibilidade, em se produzir os dados, pois, numa pesquisa cartográfica, 'não se coletam dados tão somente, mas produzem-se dados a serem problematizados e interpretados', até a sua escrita (ANJOS, 2013). "Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo, [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires" (DELEUZE, 2006, p.48).

A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*. Percurso que nunca é dado seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem (OLIVEIRA, 2012, p.286).

Fazer uma cartografia então é construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas (OLIVEIRA, 2012), é expor tais linhas e as possibilidades por elas oferecidas para compor um mapa de diferentes partes, de diferentes formas, de diferentes jeitos.

A cartografia, segundo pensamentos geográficos, é a ciência e a arte de expressar graficamente, por mapas ou cartas, os variados aspectos de uma paisagem, superfície e/ou território e, nessa ciência, o olhar do cartógrafo é parte da construção daquilo que pretende interpretar e apresentar. Seu percurso ou rota, cujas marcas são registradas no caminho percorrido e em seu diário de bordo, são traduzidos em mapas e cartas que apontam aquilo que vê e sente (CORREA, 2009).

Nas ciências humanas, a cartografia diz respeito ao movimento de mapeamento de signos, rastreando suas formações, contornos de regiões de produção de sentido, tensões que divisam e instauram discursos, estratégias de enunciação e toda a significação que recorta um tempo e um lugar. Assim, ela acompanha as modulações que dão formas significativas às relações e afetos entre os homens (ROLNIK, 1989).

Como um modo de análise social e de suas narrativas, a cartografia coloca-se como uma das possíveis ferramentas, na pesquisa em ciências humanas. Nessa perspectiva, ela pode confrontar o 'saber' e o 'fazer' pesquisa instituídos na modernidade (MAIRISSE; FONSECA, 2002).

O método de pesquisa cartográfica propicia refletir sobre o caráter inventivo da ciência, pelo constante movimento de transformação na identificação e

interpretação dos dados, por hora produzidos e expostos nessas linhas de investigação (ANJOS, 2013).

Dessa forma, “toma emprestado dos objetos apenas suas forças, não as formas, mas o material para fazer as formas; não sua história e cenários, mas os elementos de sua matéria” (OLIVEIRA, 2012, p. 284).

Segundo Correa (2009, p.36), "a pesquisa cartográfica, o cartógrafo é parte integrante da investigação, e não se pretende neutro e com um lugar pré-fixado". O/a cartógrafo/a deve estar atento às conexões e reconhecimentos de seu objeto com o mundo, considerando-o como algo maior, em qualquer tempo/espaço.

Nesse cenário, o mapa que se desenha deve estar sempre inacabado, propício a novas e possíveis conexões das linhas que o entrecruzam, o redesenham e o transformam constantemente (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p.30), pela força de seu reconhecimento e interpretação possível.

A cartografia possui caráter processual, já que é um método que se propõe acompanhar processos e processualidades do percurso da pesquisa que toca, redimensiona e produz formas de se conviver.

É um mapa vivo e mutante a todo instante, porque acompanha tais processos e descobre processualidades e não tão somente representa ou descobre a realidade observável. “O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (OLIVEIRA, 2012, p. 285).

Para a construção dessa cartografia, foi preciso observar alguns desenhos expressos pelo fenômeno da criança que se constrói nos espaços e territórios da Escola na atualidade. Por isso, os objetos teóricos, a serem utilizados, serão explicitados, de acordo com a necessidade da análise, no momento em que cada um deles for útil à leitura de um dado de pesquisa (FERRAZ; FERRAZ, 1994).

A construção cartográfica de nossos mapas é desenhada, analisando a criança que se constrói e brinca na infância, em territórios de lazer da/na escola, a qual se dará, por meio das observações dessas infâncias, na apropriação dos espaços que nos permite identificações. Não se pretende traçar uma única rota, ou identificar um único caminho, mas recriar e compreender que as infâncias concebem de diferentes maneiras e trajetórias os espaços do território, portanto muitos serão os caminhos possíveis para identificar os espaços e desenhar os mapas.

Uma *hipótese* é a identificação de múltiplas linhas e espaços, mapeando as trajetórias e rotas que compõem a interpretação do comportamento da criança,

que brinca na infância, que aprende nas experimentações das infâncias, diante da constituição social, histórica e cultural presente nas práticas corporais do 'brincar e lazer'.

Essa identificação nos parece: “um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais” (OLIVEIRA, 2012, p.286).

Transitamos no redirecionamento dos aprendizados proporcionados, que podem, ao mesmo tempo, 'territorializar'¹⁷ a compreensão da criança que brinca, na tentativa de “estratificação, significação [...]. Definir uma rota ou caminho seguro a seguir, uma essência estática ao território” dessa infância, ou em contraposição 'desterritorializar'¹⁸, como nos remete os movimentos cartográficos, possibilitando linhas de fuga sem definição estática, “o pensamento foge sem parar [...] fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (OLIVEIRA, 2012, p.287), na busca de linhas e rotas que permitam contestar e redimensionar a aprendizagem imposta à criança e que supostamente a deixa em ordem.

Na identificação da criança que brinca não há uma única ordem a seguir como também das infâncias nenhuma linha ou rota única, a não ser as que são conduzidas pela descoberta, pelo prazer em descobrir, em entender e sentir a necessidade do movimento permeado pelos brincares, pelo significado sentido, manifestado e que pode ser traduzido em 'corporeidade'.

A corporeidade define o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É por meio do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o ser. (...) É nesse sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto no nível individual e social quanto no cósmico. Portanto, corporeidade é o resultado complexo da articulação do universo físico (physis), do universo da vida (bios) e do universo antropossocial (FREIRE, 2004, p.61).

As crianças que brincam seus corpos e sua corporeidade, tomados como fenômeno complexo de manifestação, são capazes de manifestar o aprender e

17 - No sentido de perceber a organização ou reorganização social estabelecida e seus modos distintos de ordenamento ou reordenamento dos acontecimentos e aprendizagens no espaço/tempo/território usado pela infância da/na Escola.

18 - No sentido de perceber que a organização ou reorganização social estabelecida pode ser modificada, quebrada, contestada, refeita, redesenhada, redefinida por acontecimentos novos e inesperados que fogem ao controle, que desestruturam a ordem dos acontecimentos esperados/planejados, criando novas formas de se perceber os acontecimentos e de possibilitar novas formas de aprendizagens no espaço/tempo/território usado pelas infâncias da/na Escola.

também a aprendizagem de muitas formas diferentes, respeitando a individualidade de cada um/a, respeitando a percepção da existência de cada um/a, sem formas fixas, estáticas, acabadas para se perceber enquanto corpo que aprende em tempos/espacos/territórios.

A cartografia de espaços e territórios, em que as crianças brincam, permitirá reforçar a *hipótese* de que reconhecimentos de lugares de apropriação e elaboração de conhecimento, saberes e acontecimentos de inflexões de aprendizagem, em espaços não hegemônicos, em tempos/espacos/territórios educacionais 'outros', destinados aos brincar e ao lazer das infâncias nos territórios da escola.

2.1 Os espaços nos territórios da escola

É necessário compreender a organização e configuração dos espaços, nos territórios da escola, que desde o seu início e origem, na grande maioria das vezes, foram pensados, organizados e estruturados em sua configuração espacial para atender uma série de necessidades tão somente das propostas de ensino condizente com seu tempo histórico (BUFFA; PINTO, 2002).

Organização geográfica que originou os primeiros 'grupos escolares', assim como as 'primeiras escolas primárias' e que até hoje, na configuração das escolas da atualidade, contemplam elementos arquitetônicos que se apresentam num formato de blocos distintos: de ensino, administrativo, de recreação, lazer e socialização interligados por uma possível circulação externa (BUFFA; PINTO, 2002).

Essa arquitetura atravessa e resiste às ações do tempo e dos anos de uso desde sua construção, contando, às vezes, com adaptações para atender a demanda e as reformas do contexto atual educacional, mas, em muitos casos, mantendo a estrutura inicial desses elementos arquitetônicos.

Em resumo e, para entendimento das disposições dos espaços e territórios da escola, o bloco do ensino deveria ser composto por salas de aula, laboratórios, biblioteca. O bloco da administração compreendendo a secretaria, diretoria, arquivo, material escolar, sala e biblioteca para professores e gabinetes para especialistas.

E, finalmente, o bloco de recreação, que se compõe de espaços abertos, pátios, praças de encontro e lazer e galpão coberto ou quadras destinadas ao recreio e às atividades físicas corporais (BUFFA; PINTO, 2002).

Essa organização e arquitetura, ainda, podem ser percebidas, no contexto atual de muitos espaços e territórios da/na escola, bastando atentar para os detalhes estruturais. Percebe-se que essa disposição, por meio de blocos e edifícios sequenciais, demarca a existência dos espaços instituídos para atender o processo de ensino.

Mas, segundo Buffa e Pinto (2002), a partir da década de 30, ocorreu, na escola, um movimento de modernidade em sua disposição arquitetônica exposta até na própria escolha do relevo e terreno de sua construção, bem como nos projetos de sua edificação.

Movimento e modernidade que começaram a considerar as crianças como o centro da aprendizagem e, isto posto, teve a escola que se ajustar e ser organizada para atender a aprendizagem de seus atores sociais, passando também ser atrativa, alegre, acolhedora, bonita, espaçosa, higiênica, que possibilitaria uma educação integral do sujeito social criança.

Quadro 1: A fala das crianças...

Fala das crianças registradas em conversas sobre os espaços nos territórios da escola.

- *Na escola tem lugares de aprender a escrever, ler, desenhar, pintar e outras coisas, e lugares de brincar também, tudo é bom, sabe, mas quando podemos brincar lá fora é melhor.*
- *A escola está cheia de lugares e de espaços para gente brincar, e isso é a melhor parte da escola.*
- *Se a gente quiser, pode encontrar aqui na escola um monte de lugar legal, perfeito para a gente ir descobrindo as coisas diferentes, porque ninguém precisa dizer nada, a gente descobre mesmo.*
- *Quando podemos sair do prédio, é nosso melhor tempo, porque podemos distrair e brincar em qualquer lugar que a gente quiser, e aqui na escola tem cada lugar maneiro que a gente olhando nem sabe que dá pra brincar e se divertir.*
- *A escola é cheia de pedaços diferentes para tudo acontecer, dá para correr, se esconder, subir e descer das coisas e bancos, fazer brincadeiras novas, brincar bastante e claro aprender coisas novas.*
- *Tem partes da escola que a gente nem sabe para que serve direito, esses são os melhores para gente inventar brincadeiras.*
- *Gosto dos lugares grandes aqui na escola, o pátio, a avenida, as quadras e também o campinho. São lugares onde podemos escolher as coisas, os jogos, as brincadeiras e com quem vamos brincar.*
- *É bom sempre descobrir novos locais para brincar, às vezes dentro do próprio lugar que a gente conhece, podemos criar coisas novas e as brincadeiras ficam muito boas pra gente.*

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Se por um lado é imprescindível conhecer e reconhecer os espaços estruturais de uma escola e que a compõem, para compreender seu funcionamento possível, por outro lado, é preciso desviar desse olhar estruturante para enxergar as possibilidades de descobertas, de invenções, de dúvidas e criações que devem permear nossos pensamentos, ao se pesquisar com as infâncias nos territórios dessa própria escola, para desenhar seu novo mapa.

É preciso despir-se da visão oficial do professor que tem, nos espaços da escola, somente a intenção do ensinar e do formar, para que, assim, conceba-se não somente a aprendizagem advinda do ato de ensinar, mas também de toda e qualquer forma de manifestação de aprendizagem em todos os acontecimentos advindos da interação social da/na escola.

Essas primeiras falas das crianças nos sinalizam a existência de espaços e territórios na escola, em que elas podem se reconhecer e se apropriar e, também, demonstram a importância de identificá-los e seus acontecimentos com outro olhar, pois, *'às vezes, dentro do próprio lugar que a gente conhece, podemos criar coisas novas'*.

Tais falas das crianças participantes desta pesquisa nos dão a certeza de que elas percebem tais espaços, para além de sua função específica e determinada, concebem novas leituras, a partir de apropriações e conexões que podem estabelecer com eles pela necessidade de brincar, de explorar, de descobrir, de escolher, de sentir, de aprender a ser e de se colocar em momento de lazer.

O tempo/espaço da criança, em relação à escola, em relação à sua necessidade de lazer e de seu olhar para os espaços possíveis, nos territórios da escola, que desconstrói as barreiras impostas pela arquitetura de seus elementos estruturais, nesse movimento de perceber-se nos espaços, descobrem 'novos espaços' dentro delas.

É com esse olhar para os espaços e territórios da escola, que caminharemos com as crianças a fim de mapear e desenhar novos mapas cartográficos, para identificar e tentar conectar o que for possível, significativo e importante. Reconstruindo e redimensionando, assim, o olhar para os acontecimentos e aprendizagens nos espaços e territórios da escola

2.2 Caminhos investigativos...

"Os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças".

(CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

Procurando proporcionar essas formas de reconhecer, acompanhar e registrar a realidade vivenciada e experimentada, a proposta é/foi a realização de uma pesquisa, pautada à luz de uma perspectiva qualitativa, subsidiada por uma

ótica pós-crítica, em que o “objeto da pesquisa é o *mundo humano*” (GOMES; AMARAL, 2005, p.52).

Com a intenção de aproximação e estabelecimento de vínculos e imersão no mundo das ‘crianças pequenas’ da escola - alunos e alunas com faixa etária variante entre 5 a 7 anos, cursando da última etapa da Educação Infantil (Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino) ao 1o Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Escola da Rede Particular de Ensino) - foi realizado logo de início momentos de ‘conversas’ com as turmas, para minha apresentação enquanto professor de Educação Física, que estaria presente no cotidiano da escola e de suas vidas na escola durante algum tempo para observar e registrar os lugares e espaços escolhidos por cada criança e/ou grupos de crianças para os acontecimentos dos brincarés no tempo em que elas identificavam como sendo delas e de livre escolha para se divertirem e para experimentar o lazer na escola. Foi a partir dessa aproximação que fortalecemos a importância do ‘estar junto’ com as crianças para verificação destes acontecimentos possíveis, todos produzidos e registrados a partir dos caminhos investigativos escolhidos.

(Primeiras movimentações da Pesquisa – Abril 2018).

Formato de pesquisa que num movimento cartográfico pode ser desenhado e descrito e produzido, segundo premissas e pressupostos¹⁹, vinculados aos Estudos do Lazer e aos Estudos Culturais e, neste contexto, ainda, serão ancorados pela ferramenta foucaultiana de ‘análise crítica do discurso’ das palavras ditas, das falas enunciadas pelas crianças no movimento dos brincarés. Sendo assim, identificar, problematizar, analisar, traduzir e interpretar tanto os sujeitos sociais ‘crianças’, em seus espaços/territórios e tempos, quanto os seus enunciados, falas e discursos produzidos no convívio e experimentação de suas práticas sociais.

As práticas sociais nos instigam a reconhecer o que as crianças têm a nos declarar e contar sobre suas vidas na escola, sobre seu tempo e espaço nos territórios da escola, que também nos faz perceber que sentido tem para elas aquilo que os adultos - professores/professoras - lhes propõe ou possibilita nos tempos e espaços dessas paisagens, ouvindo o que elas crianças têm a nos dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o tempo/espaço que ocupa, do qual se apropria e usa em suas elaborações do próprio espaço e, conseqüentemente, sobre o que

19 - Segundo Marlucy Alves Paraíso (2012), *premissas e pressupostos* juntos, porque, em alguns momentos, trata-se mesmo de premissas, já que não enunciamos previamente o raciocínio todo que dá base para nosso pensar, pesquisar e escrever. Ele vai sendo enunciado no próprio desenvolvimento do escrito e da descrição analítica desse raciocínio. Outras vezes explicitamos os nossos pressupostos, que são, então, apresentados, comentados, discutidos e que produzem todo nosso pesquisar (PARAÍSO, 2012, p.26).

elabora e aprende sobre o mundo que percebe e vive, tornando-as elemento fundamental para pensar sobre as infâncias que brincam e aprendem na contemporaneidade do relevo da escola.

Crianças que brincam, em espaços/territórios de lazer na escola, ou seja, crianças que intencionalmente brincam, aprendem e reproduzem gestos, ações, discursos e saberes estabelecidos, também, por práticas sociais instituídas pela cultura experimentada.

Abordagem de pesquisa qualitativa e interpretativa, por permitir trabalhar com as significações, os motivos, as crenças, os valores e as atitudes, cujas informações produzidas e registradas serão de fundamental importância, para analisar os momentos e situações de aprendizagem, os acontecimentos, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31)

Para realizar a pesquisa com esta proposta, foi preciso promover o confronto entre os dados produzidos, as evidências e as informações coletadas e registradas, confrontando todo o conteúdo empírico, com o conhecimento teórico verificado a seu respeito. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa ainda permite analisar as ‘processualidades’ e interpretar como tudo aconteceu, auxiliando que se atinjam os objetivos propostos.

Nesta perspectiva, temos como premissa, a princípio, a visão de que “este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades” (PARAÍSO, 2012, p.26).

Portanto mudaram também os locais onde podemos buscar identificações e reinterpretações da realidade experimentada, como os momentos dos brincar e de lazer das crianças, nos espaços e territórios da escola, descritos sob a cultura da infância, sob a cultura do ‘lazer-educação’ para as múltiplas infâncias.

Em segundo lugar, temos como premissa que, ao pesquisar e construir nossa metodologia de pesquisa sob a ótica pós-crítica, “educamos e pesquisamos em um tempo diferente” (Ibid, p.26). Conforme Paraíso (2012), podemos chamar de ‘pós-moderno’, porque nos permitir pesquisar e produzir numa descontinuidade, cujas verificações não estão fixas, prontas ou acabadas, mas se constroem com rigor na relação estabelecida entre pesquisador e o acompanhamento do ‘objeto – sujeito social’ pesquisado/significado.

O objeto da pesquisa social qualitativa é a ação e não o comportamento. Diante do objeto ação-significação, o pesquisador busca compreender as formas de comportamento e os significados que os atores lhes atribuem por meio de suas interações sociais (...) é preciso compreender os símbolos sociais construídos (...) o objeto social não é uma realidade externa, é uma construção subjetivamente vivida (...) é necessário considerar que as significações têm uma história, isto é, que elas podem ser conectadas, na origem, a uma cultura mais ampla que a de seu ambiente imediato. Essa cultura é definida, em termos cognitivos, como aprendizagem (...) (GOMES; AMARAL, 2005, p.52).

Buscando essa vivência, a partir do delineamento da pesquisa cartográfica, será utilizado como fonte de inspiração, o movimento de '*pesquisa etnográfica pós-moderna*' (KLEIN; DAMICO, 2012), por permitir, além de uma descrição e tradução da realidade, no decorrer do mapeamento dos espaços e territórios, também uma análise cultural interpretativa dos dados empíricos.

Os dados serão produzidos, com base no acompanhamento das relações e interações estabelecidas pelos sujeitos sociais pesquisados, visto que, no momento de se pesquisar, somos pesquisadores e também nos tornamos, ao mesmo tempo, observadores e parte da vida cotidiana de crianças na escola.

Nossos sujeitos sociais: 'crianças' que povoam, apropriam-se do relevo e da paisagem da escola e usam-nos, os territórios escolhidos, espaços de lazer das infâncias na geografia da escola.

Segundo Mattos e Castro (2011), a maior preocupação, para nosso olhar etnográfico, será participar do grupo e sua observação, para obter uma descrição densa e mais completa possível sobre as práticas sociais que os caracterizam enquanto sujeitos sociais, identificando o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem.

Sendo assim, para investigar as crianças da escola, tornou-se necessária a estruturação, aproximação e a utilização de diferentes, mas relevantes procedimentos de pesquisa, estruturados, selecionados e pensados, para orientar uma escuta ativa e sensível da criança, já que, na busca de suas significações e de sua realidade, no brincar e lazer em espaços da/na escola, o investigador precisa ousar e ir além de seus métodos e valores de conforto.

Logo o registro não será reduzido à vigilância e à captura tão somente, mas oportunizado pela troca, diálogos e compreensão das falas, enunciados e discursos, dos movimentos e das ações das crianças nos espaços e territórios.

Para tanto, utilizar-se-á de instrumentos investigativos, como a técnica e experiência da '*observação participante*' do e no brincar. A observação participante

é, sem dúvida, uma técnica privilegiada para investigar tanto os saberes, quanto as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana, engajando-se em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos (ROCHA; ECKERT, 2008).

Ao observar, o pesquisador pode diretamente descrever atividades e situações, construindo seus significados, pois está/esteve presente na sua movimentação, participando dos acontecimentos e interações das relações estabelecidas com os sujeitos sociais investigados.

Para Cohn (2005, p. 45), a observação participante consiste nessa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”. Nesse sentido, é/foi preciso considerar a aceitação do pesquisador pelas crianças e a entrada no campo empírico para se observar.

A acuidade de observar as formas dos fenômenos sociais implica na disposição do(a) pesquisador(a) a permitir-se experimentar uma sensibilidade emocional para penetrar nas espessas camadas dos motivos e intenções que conforma nas interações humanas, ultrapassando a noção ingênua de que a realidade é mensurável ou visível, e numa atitude individual. O ‘observar’ na pesquisa de campo implica na interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica em estar atento(a) as regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder (ROCHA; ECKERT, 2008, p.4).

As processualidade dessa interação observada pode ser registrada e descrita em ‘*diário/caderno de campo*’, outro instrumento para traduzir a realidade percebida e os diálogos e enunciados experimentados, no decorrer dos acontecimentos, nos espaços de lazer nos territórios da escola e, em momentos específicos de interação e reconhecimentos possíveis, para refletir a criança que brinca na infância e a construção da aprendizagem e acontecimentos de inflexões de aprendizagem.

Magnani (1997) nos assevera que o diário/caderno de campo significa um depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes.

Winkin (1998) colabora, ao complementar, que o diário/caderno de campo poderá ter função reflexiva e analítica, pois, “num primeiro momento, o pesquisador anota tudo, depois já consegue fazer um procedimento mais analítico, por fim, do que escreveu rapidamente” (WINKIN, 1998, p. 139).

A interação é a condição da pesquisa. Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente (ROCHA; ECKERT, 2008)

Nessa movimentação, uma das rotas e caminhos de nossos pensamentos é seguir pelas linhas asseguradas por uma '*etnografia de tela*²⁰', mais um instrumento investigativo, para mapear e identificar os espaços destinados ao lazer e ao brincar da infância, nos territórios da escola e, assim, expor o brincar como manifestação lúdica de resistência nesses espaços, por meio da exposição de 'imagens fotográficas', artefato cultural midiático e linguagem cultural contemporânea que podem representar os espaços de lazer mapeados.

"As imagens, como meio de comunicação e de representação de mundos (*espaços/territórios*), têm um lugar central na contemporaneidade" (SCHWENGBER, 2012, p.265), pois a imagem é "produto e produtora do cotidiano contemporâneo presente no contexto comunicativo pós-moderno" (Ibid, p.265).

Nesse sentido, a realidade, como tal pode ser redefinida pela fotografia pelo fato de expor, discutir e demonstrar as relações entre os acontecimentos e as imagens produzidas a partir dele (SONTAG, 2004).

E pela fotografia em tela, a pretensão é mostrar a realidade observada e experimentada pelo sujeito social – criança – realidade como tal, redefinida pela fotografia, pela imagem e por sua representação do tempo/espaço social. As fotografias nos ensinam um novo código visual (...), modificam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar (SONTAG, 2004, p. 4), no que compreendemos como real. Segundo Susan Sontag (2004):

Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada, significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo (...) as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar (SONTAG, 2004, p.5).

A princípio, fotografar é apropriar-se dos 'espaços' criados, situados, institucionalizados, marcados, definidos para o 'brincar' da infância na escola, esperados e estabelecidos para a possível prática social e cultural do lazer na geografia dos territórios da Escola.

20 - '*Etnografia de Tela*' – expressão utilizada por Carmem Silva Rial (2005, p. 120-121), para designar "uma metodologia que transporta para o estudo do texto, da mídia, procedimentos próprios da pesquisa, como a imersão do pesquisador no campo, a observação, registro em caderno de campo, etc" (BALESTRIN; SOARES, 2012, p.89).

Nesse contexto, a imagem fotográfica, aqui intencionada, surge como parte da realidade que, por hora, foi recortada, para compor com a descrição e tradução do que se tem como real no corte do tempo/espço selecionado para nos contar uma história produzida.

Imagens fotografadas não parecem manifestações, a respeito do mundo, mas, sim, pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir (SONTAG, 2004, p.6).

São esses pedaços do mundo da criança na escola, imagens da sua realidade, que se pretende identificar, mapear e até problematizar na intencionalidade destes estudos.

Serão algumas imagens de pedaços de mundo, de espaços e territórios destinados ao lazer e aos brincarés das infâncias na escola e identificados, no movimento de se pesquisar a fonte escolhida para a representação de nossas telas.

Outro recurso metodológico e instrumento investigativo adotado será a de '*análise crítica do discurso*', segundo os pressupostos foucaultianos, trajeto em que identificamos '*enunciados*' produzidos e registrados no decorrer das práticas sociais possibilitadas pelo brincar da infância na escola – '*as falas das crianças*' – em momentos e diálogos específicos do/no 'brincar e lazer' na escola nos espaços e territórios destinados às infâncias.

Para analisar o discurso como se propõe, sob a concepção de '*análise crítica do discurso*' ou análise foucaultiana, é indispensável que tenhamos em mente que o saber estará atado às relações de poder e a suas versões de 'verdade' e essas relações são construídas pelos sujeitos em sua trama histórica.

Nesse sentido, as buscas se direcionarão, baseando-se na história que constitui e constrói os saberes de cada criança sujeito social da pesquisa, assim como a certeza de que os dados produzidos e registrados, no decorrer do mapeamento dos espaços de lazer, para os brincarés na escola, serão fruto das relações entre saber, poder e verdade e como ela pode se redimensionar a partir de reconhecimentos, problematizações e novos saberes.

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p.56).

Nesta movimentação de interpretar a realidade, suas relações de poder e os saberes produzidos, tornar-se-á necessário caracterizar o discurso, como prática de produção dita, como prática de criação e de ressignificação do próprio sujeito e de seus modos de subjetivação (PARAÍSO, 2012).

Compreendendo que essas práticas o constituem e medeiam suas relações – sujeitos nossos, crianças da escola que brincam – sujeito social que sente, pensa, vive, experimenta, reflete, se expressa e fala.

Para a efetivação dos caminhos investigativos, foi preciso escutar as crianças da escola com seriedade, por meio de suas falas e da identificação de seus modos de brincar, de seus gestos, negociações e enfrentamentos no uso do tempo/espço livre.

Suas diferentes maneiras de expressão, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, brincadeiras, produções, imitações, conflitos, entre outras, podem significar algumas estratégias, para compreender as culturas que permeiam as infâncias e o modo como as crianças vivem as suas vidas nos territórios da/na escola.

Antes de prosseguir e, de acordo com o que nos remete a pensar Cláudia Inês Horn (2016), é essencial discorrer sobre alguns aspectos muito importantes à movimentação da pesquisa e da possibilidade de geração de dados com as crianças, tais como: a entrada no campo e o consentimento para estar lá; a ética na pesquisa com crianças; a problematização da produção e da análise dos dados; e os instrumentos utilizados na pesquisa com crianças.

O primeiro aspecto trata sobre os termos e autorizações, para a realização da pesquisa, inicialmente, com a obtenção do – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – assinado pelos adultos envolvidos com as crianças (direção, pais/responsáveis), antes de iniciar a pesquisa de campo.

O termo formaliza um acordo que estabelece a colaboração e a abertura do espaço para a realização da pesquisa (HORN, 2016). Entretanto o termo, por si só, não garante a aceitação do pesquisador por parte das crianças, uma vez que ele é direcionado e assinado pelos adultos responsáveis. Como afirma Alderson (2005), a autorização de pais, professores e responsáveis não é suficiente, sendo fundamental também a das crianças.

Nessa ótica, há um consentimento que é dado diretamente pelas crianças o – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – e que envolve um relacionamento de respeito, confiança e cumplicidade estabelecido entre elas e o pesquisador.

Deste modo, as crianças também precisaram dar o consentimento, porém essa aprovação não se caracterizou apenas por sua assinatura no papel, mas se construiu, por meio da convivência ética, que o pesquisador foi descobrindo, para estabelecer formas para consentir aquilo que propicia verificar, identificar, analisar e publicar, diferenciando o que é extremamente confidencial (HORN, 2013).

O segundo aspecto envolve a ética na pesquisa com crianças, a qual não abrange apenas a “ética prescritiva” – dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali – mas também a “ética dialógica” – caracterizada pela capacidade interacional do pesquisador com os pesquisados (SPINK, 2000).

A ética na pesquisa com crianças perpassa todos os acontecimentos do estudo, desde o consentimento para estar no grupo até o momento de interpretação, análise e publicação dos resultados da pesquisa.

O terceiro aspecto envolve a problematização da ideia de se ‘produzir os dados’, pois nosso movimento não se preocupa em apenas ‘coletar dados’ no trabalho de campo, mas de *produzi-los* e *construí-los* a partir da interação com os sujeitos sociais – crianças – e seus contextos no território da escola.

Como afirma Geertz (2001, p. 19), os “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”.

Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão, ao afirmar que os dados não ficam à espera de serem recolhidos, mas eles provêm das interações do investigador num contexto local, por meio de relações e interações que se

estabelecem com os/as participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse.

A subjetividade e a capacidade de análise dos dados permitem o encontro do pesquisador com o objeto de estudo, sendo que “a interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade” (GRAUE; WALSH, 2003, p.192).

O quarto e último aspecto trata-se de considerar relevante a abordagem, mesmo que superficial, dos instrumentos utilizados na pesquisa que, por se constituir de crianças, foi preciso refletir sobre como utilizar as formas de registros, por isso, nosso cuidado estético de selecionar os caminhos e instrumentos metodológicos que conversassem com nossa proposição de verificar a realidade.

Neste estudo cartográfico, foram/são utilizados, então, caminhos investigativos, desenhados, com base em observações do diário/caderno de campo, das imagens fotográficas dos espaços e territórios mapeados, identificados e utilizados, dos discursos e falas enunciadas de maneira formal e informal das crianças, os quais podem ser considerados importantes instrumentos de investigação, geração/produção de dados para garantir a obtenção de nossos objetivos traçados.

3. Os territórios da escola...

Nossos territórios escolhidos são instituições educacionais/escolas²¹ da Rede Pública Municipal e da Rede Privada de ensino na Cidade de Lavras, município brasileiro da região do Campo das Vertentes, pertencente ao estado de Minas Gerais.

A cidade de Lavras está localizada mais ao Sul do estado e é conhecida como ‘*Cidade dos Ipês e das Escolas*’, por ter em sua paisagem natural uma grande

21 - Por questões éticas, essas instituições educacionais/escolas de Lavras MG serão aqui chamadas de ‘Território Escolar’ e numeradas como I, II e III, para sua identificação, com o intuito de salvaguardar tanto as escolas participantes quanto os sujeitos sociais – crianças – participantes da pesquisa.

variedade da árvore Ipê (nome científico: *Handroanthus albus*) símbolo do Brasil, pela Lei nº 6.607 de sete de dezembro de 1978.

Possui, decorrer de sua evolução histórica, um grande e expressivo número de Instituições de Ensino, do nível básico ao ensino de nível superior, todas com muitos espaços e lugares diferentes, em seus territórios, capazes de nos ocasionar a identificação e o mapeamento de práticas de lazer que irão compor nossa compreensão do movimento de 'lazer-educação'.

Figura 1: Vista aérea de parte do perímetro urbano da Cidade de Lavras - MG



Fonte: <http://pml.lavras.mg.gov.br>

A seguir, buscamos situar as escolas escolhidas para compor, com o início do desenho dos mapas dos espaços nos territórios escolares, em pequenos trechos, traçados para destacar as multiplicidades destes espaços, assim como suas ligações, relações e inter-relações entre as paisagens e os atores sociais que os compõem.

Ao perceber os territórios das escolas, no decorrer do processo de observação em campo, tive a oportunidade de vivenciar um tempo de experiências múltiplas nos espaços identificados e componentes do mapa traçado e almejado para seu delineamento.

O mapa foi desenhado, a partir do que foi possível viver, experimentar e vivenciar, em cada tempo/espaço de observação e, no fim, acabou direcionando traçados para o mapa que identifica os lugares comuns – espaços – de qualquer

território escolar. Lugares e espaços onde a criança brinca e se movimenta em seu tempo de lazer para também aprender.

Reconheçamos os territórios escolhidos.

Figura 2: Território Escolar I



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa / Foto: Leandro Veloso Silva, 2018

Território Escolar I - Instituição de Ensino – Escola – pertencente à rede privada de ensino, fundada em 1869 por missionários norte-americanos que tinham como missão ‘glorificar a Deus educando com qualidade, visando à formação integral do ser humano’ tendo por fundamento a fé reformada. Missão essa que perpetuou e, nos dias de hoje, juntamente com a sede da escola, completa 150 anos de existência. Território escolar que experimentou, em seus espaços educacionais, as transformações e adequações necessárias para possibilitar sempre um processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Atualmente, sua sede em Lavras conta com dois ‘Campus’ educacionais – o campus um, situado na zona norte da cidade e o outro campus na região central da cidade, ambos contemplando atividades de ensino que variam da Educação Infantil, perpassam pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio e atingem o nível de Ensino Superior.

Nossas atenções recaem sobre o campus da zona norte, que abarca a educação de base e é composto por edifícios, prédios, auditório, alamedas, pátios, jardins, parques, ginásios e quadras poliesportivas, campo de futebol, parque aquático e pista de atletismo, tudo interligado por áreas externas na composição de sua paisagem e nos espaços que vão compor todo território do nosso mapa.

Figura 3: Território Escolar II



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa

Território Escolar II - Instituição de Ensino – Escola – pertencente à rede pública de ensino, criada em 11 de agosto de 1961 sob a visão humanitária de uma importante médica lavrense. Já completa 58 anos de existência, sempre dedicados à Educação e inspirados nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, em plena interação e movimentação escola-família-comunidade, visando sempre ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Essa instituição de ensino, a princípio, atendeu sob regime Estadual até 1997, quando passou para o Regime Municipal de Ensino.

Sua sede em Lavras é composta pelo edifício central, prédio de aula, refeitório, auditório, consultório odontológico, quadras poliesportivas e pátios, tudo interligado por áreas externas na composição de sua paisagem e nos espaços que vão compor o território do nosso mapa.

Figura 4: Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa

Território Escolar III - Instituição de Ensino – Escola – pertencente à rede pública de ensino, inaugurada em 19 de março de 1994, busca uma educação comprometida com o presente, mas que vai além dos muros da escola, visando a um futuro de conquistas para quem ali continua e para os/as estudantes que crescem e se despedem. Completa 27 anos de existência de uma escola que prima pela qualidade de ensino e integração da comunidade.

Sua sede em Lavras conta com um amplo espaço, para o desenvolvimento de atividades educacionais, sendo composto pelo edifício central, prédio de aula, refeitório, consultório médico e odontológico, ginásio, quadras poliesportivas, parque infantil, teatro de arena e pátios, tudo interligado por áreas externas na composição de sua paisagem e nos espaços que vão compor o território do nosso mapa.

Esses espaços, nos territórios escolares aqui apresentados, dentre as muitas instituições de ensino que a cidade abarca, surgem como uma oportunidade de representar outros territórios escolares existentes não só na cidade de Lavras, mas também nas paisagens e relevos do nosso país, visto que as configurações estruturais ocorrem quase no mesmo formato, na maioria das vezes, como nos indica os estudos de Buffa e Pinto (2002) sobre a constituição estrutural e arquitetônica dos territórios destinados para as escolas.

A materialização do reconhecimento desses territórios escolhidos nos instiga a compreender o conceito de 'território' como escolha epistemológica para a produção destes estudos. Sendo assim, lançou-se mão dos pensamentos, visão e identificações de Milton Santos (1994 / 1986 / 2012), importante geógrafo e pensador do cenário brasileiro, que já anunciava que o significado de 'território' não

é igual em todas as culturas pelas transformações que passam e sofrem sua ressignificação ao longo do tempo.

Milton Santos (1994) propõe pensar o território como uma “categoria de análise social” e que seja compreendido como possibilidade de se estabelecer uma “mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local” (p.253).

Segundo o autor, a ideia de 'território' diz respeito a um “espaço geográfico (...) tema das ciências sociais e uma questão histórica” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 247) que pode ser físico ou virtual, cuja pessoa ou grupo de pessoas ou organização se apropria e toma posse como sendo seu lugar. Dessa forma, o território é local e pode ser e ter espaços e lugares de uso e apropriação.

Para o autor, o 'território' é/era a base e o fundamento do “Estado-Nação” (SANTOS, 1986, p.189), ao mesmo tempo em que o protegia, também, moldava-o e o constituía. Com a globalização, passamos da nação de território 'estabilizado', nacional à nação de território 'transacional', mundial, global.

O território nacional seria o espaço de todos, já o território transacional o de interesse coletivo e habitado por um processo racionalizador e com conteúdo ideológico, marcado pelas 'relações de poder'.

É a partir dessa realidade que encontramos no território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades (SANTOS, 1994, p. 256)

Na visão de Milton Santos (1994), pode-se pensar um novo funcionamento para o território, pelas 'horizontalidades' (lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial - estabilizado - nacional) e 'verticalidades' (formado pela união de pontos distantes, ligados pelas formas e processos sociais e suas redes de conexão - transacional) a partir da tessitura das relações que o vão compondo, enquanto lugares de uso e espaços de apropriação.

A partir dessas ideias, podemos enfatizar que os territórios, hoje, em seus espaços, compõem-se de 'lugares contínuos' e de 'lugares em rede', nos quais “as redes constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade” (SANTOS, 1994, p. 256).

Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há o espaço banal de todos e todo espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns, pois os mesmos lugares que formam as redes formam também o espaço de todos (SANTOS, 1994).

Segundo o autor, quem produz, quem comanda, normaliza e impõe uma racionalidade às redes, é o mundo e suas relações de poder.

A tendência atual é de que os lugares se unam vertical e transacionalmente, tornando o mundo e o lugar par indissociável no território, sendo o lugar o palpável, local de acontecimentos, que recebe os impactos impostos pelo mundo que controla todos os lugares nos espaços do território, ou tenta controlar.

Esse mesmo lugar de acontecimentos é também espaço de existência e de coexistência, portanto reside nele, também, a possibilidade de 'resistência' aos processos e imposições do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, do conhecimento e troca de informações por meio de práticas sociais que constrói os sujeitos sociais, também atores políticos (SANTOS, 1994).

Os lugares, além disso, podem se conectar 'horizontalmente', construindo a base de vida comum, criando regras que se institucionalizam e normatizam a convivência no/do grupo em sociedade, no movimento de apropriação de espaços do território. De uma forma ou outra, apropriar-se do lugar e do espaço se torna característico para a territorialidade que emerge e a que se usa.

O lugar, não importa sua dimensão, pode se tornar a sede de 'resistências' a tudo que é imposto e está instituído ou normatizado, desde que se tenha um conhecimento sistemático da realidade diante do 'território usado' (SANTOS, 1994, p. 257), paisagem de acontecimentos e mediações entre o mundo e a sociedade nacional e local, o que permite compreender o funcionamento do mundo presente.

Então, “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2012, p. 138), apropriado.

Tendo em mente esses pensamentos e formas de identificar a apropriação do território, seus lugares e espaços, podemos pensar em novas formas de constituir ou estabelecer as horizontalidades que permitirão, a partir da base social territorial, encontrar caminhos capazes de restaurar a dignidade formativa do sujeito social, que pertence a um território e que nele se constitui. É influenciado diretamente pelo território transacional, ou seja, é influenciado pelo 'espaço geográfico' de vida e do 'território usado' nas relações que se estabelecem por entre seus sujeitos sociais, atores da vida.

Assim, segundo o autor e, a partir de uma compreensão baseada na geografia política, o conceito de 'território usado' implica necessariamente representações de espaços que manifestem 'relações de poder', ou seja, uma determinada área torna-se 'território' de alguém ou de alguns, constituídos de um interesse verticalmente comum, ou de uma força política exercida por uma pessoa ou grupo impressa sobre essa mesma área (SANTOS, 1994).

Na manifestação das relações de poder que se estabelecem, nos territórios identificados, as pessoas e grupos sociais buscam viver, conviver e, no momento desse convívio, solucionar os possíveis problemas surgidos na convivência, por meio de práticas sociais que visam satisfazer as necessidades, sonhos e desejos, criando constantemente, 'formas e jeitos' de assegurar a boa convivência e funcionamento do grupo.

Neste contexto, o território pode ainda ser compreendido como um produto dos atores sociais, pois são eles que produzem o território, seguindo a realidade inicial dada, que é o espaço e seus lugares. “Há, portanto, um ‘processo’ do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder” (RAFFESTIN, 1993, p.7-8).

O conjunto de relações sociais cotidianas que são mantidas pelas pessoas com o território, e no próprio território, são denominadas por Raffestin (1993) 'territorialidade(s)'. As territorialidades são associadas a diferentes tipos de usos do território, atribuindo-lhe sentido, valor e função. Por isto, as territorialidades são o conteúdo do território (GOMES, 2019, p.202).

Tal conjunto de relações sociais cotidianas são permeadas, muitas vezes, por conflitos, normativas, concessões e, ainda, apresentam as formas de legitimar, apropriar e de transformar os sujeitos envolvidos no processo (PEREIRA, 2019).

Na 'educação', quando se desloca para a sua compreensão o conceito de 'território', destacam-se essas 'relações de poder' que compõem as territorialidades – identificadas como os espaços – só que essas relações se estabelecem, a partir de interesses comuns às pessoas e grupo, impulsionados pelo desejo coletivo de garantir o direito de apropriação e uso do espaço por meio do saber e dos saberes possíveis. “A identificação e a apropriação efetiva de um território ocorrem quando as pessoas têm o privilégio de usufruir plenamente dele” (GOMES, 2019, p. 202).

A escola, assim como as praças, museus, clubes, igrejas, parques e até a rua, podem se tornar territórios de ensino e de aprendizagem, quando há intencionalidade formativa estabelecida pelas pessoas e grupos. É na escola que as

inter-relações se estabelecem com compromisso e responsabilidade com a educação e seus processos, o que dinamiza tais oportunidades formativas e o surgimento de 'novos saberes' por meio de compartilhamentos, trocas, manifestações e resistências.

Ademais, a escola se torna território pulsante de conhecimentos, lugar de aprendizagem e espaço para a produção de novos saberes, de forma horizontal e atravessada pela verticalidade de reconstruir o conhecimento instituído e tido como norma.

Compreender e redimensionar o 'território usado' da escola, como possibilidade de ensino-aprendizagem e trocas de saberes, é identificar a apropriação e uso de seus espaços e lugares de acontecimentos como fonte inesgotável de sempre 'novos saberes'.

A escola se constitui um conjunto de lugares nos espaços que compõem a paisagem de seu território usado. Espaços e lugares instituídos e normatizados à interação de seus 'atores sociais': professores, professoras, estudantes, todos os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, que juntos e pelo viés da educação e seus processos educativos, ou da educação do ser, formam e constroem o 'sujeito social' cidadão/cidadã, na perspectiva de que estejam prontos, para viver e conviver em sociedade, ocupando e se apropriando de seus lugares e espaços no território.

Todos os sujeitos sociais que compõem o ambiente escolar são, então, autores/as de parte fundamental de sua história de vida e contribuem para construir a história da instituição escola - lugar - de aprendizado e aprendizagens, lugar de conhecimento, descobertas e reconhecimentos que os tornam espaço de educação e de educar o 'sujeito social' que se constrói e se constitui em tempos e espaços próprios, experimentados e vivenciados, nos meandros das ações educacionais, que permitem e garantem a cada um/a ser 'ator/atriz' de sua própria vida no mundo.

Ações educativas essas que caracterizam a escola, como espaços de 'saberes', lugares de acontecimentos e, por conseguinte: espaços e lugares para o acontecimento de novos saberes.

A escola é o primeiro lugar de inserção e interação social, que reconhecemos depois da instituição família, torna-se parte ativa de nossas vidas pelo mundo e ajuda a compor e constituir nossa identidade enquanto ator/atriz/sujeito social capaz de aprender a aprender e conviver, a fim de produzir

sempre novas e possíveis histórias, tornando-se paisagem de inflexões de aprendizagem.

Nessa tessitura, os diferentes lugares que compõem os espaços, nos territórios da escola, transformam-se em espaços de nossas próprias histórias sociais compartilhadas e partilhadas, construídas pela percepção e experimentação da cultura em que estamos inseridos e que circundam toda a processualidade do 'aprender' a ser.

Os lugares da escola compõem, então, os espaços a aprendizagens e construção de novos saberes, a partir do que se experimenta na manifestação e/ou reprodução da cultura social instituída para conviver e viver práticas de vida nos territórios usados.

A geografia da escola, representada por seus lugares e espaços e, além da finalidade a qual se destinam suas possibilidades e oportunidades temporais, formam seu 'território', ou 'territórios' se contemplarmos a ideia de lugar-espaço mediado ou interpelado pelas ações e transformações do tempo e da possibilidade de uso.

O tempo e suas interações, como o uso, possibilitam os acontecimentos que social, histórica e culturalmente transformam as características dos lugares e espaços no mundo da escola.

Lugares, espaços e tempo caracterizam-se, logo os territórios da escola, tecem sua trama histórica e perpetuam a cultura social de um povo, local, região, sociedade. É esse movimento que sustenta nossa compreensão de territorialidade e uso do território, na geografia de identificação de nosso contexto cotidiano e do mundo em que se insere a escola e seus sujeitos sociais - atores/atrizes de sua própria vida e coletividade de viver.

É a noção geográfica cotidiana da escola que nos faz perceber, enxergar, identificar e interpretar os 'territórios da escola' como produtores de 'novos saberes'.

Figura 5: Escolas escolhidas em Lavras como ‘Territórios da Pesquisa’

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa / Foto: Leandro Veloso Silva, 2018

3.1 A infância nos territórios da escola

"Aqui a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social".

(KRAMER, 1996, p.14)

Figura 6: Crianças da/na Escola

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

É 'hora do recreio', tempo/espaço em que a maioria das crianças espera ansiosamente para poder colocar o corpo em movimento nos espaços permitidos pelos territórios da escola. Há o toque do sinal para que tudo aconteça – movimento tradicional aos territórios da escola aqui na cidade, para delimitar a localização de um tempo para cada acontecimento. Nesse momento, é difícil, para qualquer professora regente da turma, manter a disciplina da classe, quanto ao inusitado que a necessidade e a liberdade de escolha em poder 'fazer' e 'ser' fora das paredes da sala aula conferem a cada criança ou grupos de crianças que escolhem experimentar tudo com a sagacidade de sua idade. É momento de saída para a efetividade dos acontecimentos, dos brincares e lazer das infâncias nos territórios da escola – e momento de, enquanto pesquisador, estar atento aos formatos dos acontecimentos.

Há regras e normas, para que se desloquem aos espaços permitidos, sempre estabelecidas pela 'ordem' e a 'calma', no momento de sua locomoção no tempo/espaço, mas tais regras são constantemente 'quebradas' pelo ímpeto e 'corrida' de cada criança para alcançar e aproveitar cada minuto desse tempo/espaço da escola que é seu e, para sua livre escolha, em poder fazer o que quiser para se distrair, se divertir e fazer acontecer o que seu pensamento, por hora, as direcionam identificar. Nesse momento, já se consegue perceber que há aprendizado quanto às regras de condutas, na rotina da escola, mas estas normas são resistidas e quebradas pela fruição do prazer libertário, impresso pela possibilidade dos 'brincares'.

Nesse sentido, são muitos os acontecimentos dos brincares que se traduzem em acontecimentos de brincadeiras e jogos que permeiam os 'gostos' e os 'quereres' das crianças, individualmente ou no coletivo do grupo. São muitas as expressões, individuais e coletivas que emergem, são muitos os aprendizados reproduzidos na vivência da experimentação, da criação e estabelecimento de regras próprias para 'os brincares' e muitas as contestações que emergem em novas ações, atitudes e posturas para o ato de 'brincar' e aproveitar da melhor maneira. Tudo acontecido nos espaços onde as crianças buscam se apropriar e elaborar o que vão fazer e experimentar como vivência de movimento, como fruição do momento de lazer que se configura e é composto pelo ato de brincar nesse tempo/espaço dos territórios da escola.

Esse movimento inicial de apropriação dos espaços que podem ser considerados, para o lazer das infâncias, é percebido e se repete com a mesma intensidade em todos os territórios observados. Torna-se claro, para nossos entendimento, que esse é um dos momentos – espaço/tempo – em que a escola apresenta formatos e desenhos diferentes daqueles já delineados e esperados pela sua estrutura organizacional arquitetônica.

As crianças descobrem, nesses lugares permitidos, outros espaços possíveis para se organizarem, conviverem, e brincarem pelo prazer de brincar e, conseqüentemente, aprender na interação dessas práticas sociais, até escutarem o toque do sinal que finda, por hora, as experimentações.

Experimentações que, às vezes, ganham continuidade pela fruição e prazer das participações estabelecidas, ou davam lugar a outras sensações no movimento de escolha por outros 'brincares' pelos espaços apropriados. Instiga/instigou-nos ainda mais a perceber e observar os acontecimentos, seus meandros e, nesse movimento, buscar caminhos e desenhos para a descoberta de práticas sociais que se traduziriam em aprendizagens, saberes, inflexões de aprendizagem e novos saberes.

(Pesquisador - Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Investigar a presença das crianças em territórios, locais, lugares e espaços sociais, culturais e historicamente apropriados pela infância, em seu processo de construção e constituição, é sempre um 'desafio' metodológico relativamente 'bom' para qualquer área do conhecimento, para qualquer movimento de pesquisa.

Desafio, pela possibilidade de se encontrar, confrontar e se engalfinhar rizomaticamente o inusitado, o inesperado, o não instituído, o não normatizado com

o universo de criatividade, contestação, do lúdico, do simbólico e da representatividade que reproduz interfaces da vida real nas infâncias, identificados nos espaços onde essas crianças estão em processualidades de construção, constituição, formação e de descobertas de si mesmas.

A criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação (LOPES, 2013, p. 287).

Lugares e espaços cujas infâncias se percebem, percebem seus corpos, se descobrem, se constituem, se reproduzem e constroem a si mesmas a partir do mundo que se reconhecem.

Mundo construído, muitas vezes, resistindo ao que está instituído ao seu redor, ao que lhes foi imposto como ensinamento básico e, a partir de sua percepção do tempo/espaço, nos pormenores e meandros, nas sobras e restos do que já está estabelecido pela condução de uma vida adulta e de uma apropriação da cultura dominante que governa a infância, sua formação, sua educação.

Segundo Benjamin (1984):

É que as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem na construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior (p.77).

É nesse mundo pequeno da criança também pequena que acontece nossa imersão nas concepções de infâncias, pois as crianças estão sempre prontas para elaborar e criar outros sentidos aos objetos e às coisas que possuem significado fixado pela cultura dominante, construindo de forma múltipla, enquanto seres humanos, sempre novas possibilidades de expressão do conhecimento. Expressão que, segundo José Alfredo de Oliveira Debortoli (2002), representa:

Múltiplas possibilidades de os seres humanos expressarem suas possibilidades de construção de conhecimentos, e, sobretudo a capacidade e o direito não apenas de se apropriar da cultura, mas de reconstruí-la, reelaborando os sentidos, que emergem das experiências humanas (DEBORTOLI, 2002, p.76)

Ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir e sendo capazes de denunciar o novo, no contexto do sempre igual, reconhecendo o

mundo enquanto o cria e recria e, ao criar o mundo, a criança nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra (SOUZA *apud* KRAMER; LEITE, 1996).

Debortoli (2002) ainda nos convida a refletir:

Quando chegamos ao mundo, o encontramos repleto de sentidos e significados, de conceitos e valores. O que não significa que as coisas devam permanecer eternamente do mesmo jeito. Nós participamos da construção e reconstrução dos sentidos, nós participamos da construção e reconstrução da história, nós participamos da construção e reconstrução do mundo (DEBORTOLI, 2002, p.74).

Apresentar um olhar das crianças, tomadas como sujeitos nas relações sociais, é considerá-las com seres humanos construtores, criadores e recriadores da cultura que o compõem (DEBORTOLI, 2002).

Investigar a presença das crianças, no espaço social contemporâneo da escola, a partir da visão do mundo e das coisas das crianças nos territórios dessa escola e seus espaços possíveis, em uma realidade provisória, em locais e lugares como a cidade, arquitetura, ruas, parques, espaços de lazer, experiências de brincadeiras e jogos estabelecidos, grupos, comunidades, instituições e cultura, é se importar em reconhecer os 'elementos' e quem os significa.

Elementos que elas – as crianças – anunciam ao experimentar, tencionar e ressignificar os sentidos das relações que se configuram com os objetos, técnicas, espaços, tempos e práticas sociais e culturais que a própria infância utiliza, ao se 'apropriar' para se descobrir, se perceber, se reinventar e se constituir, ao longo de sua trajetória de desenvolvimento 'humano' e é essa nossa intencionalidade (FARIA *et al.* 2011).

No campo metodológico, temos enfrentado o desafio de articular tanto análises que legitimam a expressão dos sujeitos (reconhecidos como atores sociais) quanto a singularidades das práticas sociais, dos contextos e dos objetos. Problematizar as infâncias (...) supõe uma crítica aos conceitos e abordagens tradicionais da presença, visibilidade e engajamento social das crianças (...). Isso impõe novos posicionamentos diante das representações sociais forjadas nas estruturas e dinâmicas da sociedade que precisam ser reconhecidas, reveladas e colocadas em perspectiva nas relações e nas práticas sociais (FARIA, *et al.* 2011, p.8).

As verificações serão possíveis, se as infâncias se fazem possíveis na escola, e a escola se constitui e se apresenta como parte constituinte dessas infâncias que produzem ou se reproduzem em seus processos, locais, lugares, espaços educacionais e para a educação de crianças.

As verificações são possíveis, porque identificaremos, nesses espaços e lugares, uma infância em sua dimensão não infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da sua linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas *na* e produtoras *de* cultura (KRAMER, 1996).

Territórios da escola que podem se apresentar e ser perceptíveis, identificáveis, na grande maioria das vezes, mas também podem fugir às regras estabelecidas culturalmente, contrariando as normativas institucionalizadas, locais a que só a infância acessa. Apenas as crianças são capazes de se estabelecer e, no processo de 'apropriação' desse espaço como seu, identificar ações coletivas, a fim de construir novos formatos à educação, para seu próprio movimento de educar-se.

Tendo como eixos de diálogo, a aproximação e os deslocamentos possíveis entre o lazer, a educação e os brincarés da infância, nossa intencionalidade é apresentar novos caminhos traçados de aproximação tanto teórica quanto metodológica às crianças compreendendo-lhes a aprendizagem por meio de suas práticas sociais (FARIA *et al.* 2011).

Explicitamos assim, nosso interesse de desvelar diferentes aspectos da prática em que se evidenciem relações sociais de aprendizagem; modos de organização, participação e engajamento; relações de poder e processos de constituição da identidade dos sujeitos (FARIA *et al.* 2011, p.8).

A educação de crianças está atravessada pelo tempo-espaço institucional da infância na instituição escola que evidencia, para além das dimensões técnicas e instrumentais, um contexto de mediações e acontecimentos culturais e sociais (DEBORTOLI, 2008).

A escola se reafirma como território e lugares de aprendizagem, de experiências sociais e culturais, tempo e espaço à formação humana que implica necessariamente a tradução de uma possível leitura de mundo e da possibilidade de uma escrita coletiva de sua história.

3.2 Territórios da escola: lugares de aprendizagens e de uma "educação menor" que possibilitam saberes e novos saberes

"[...] nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá [...]".

(KOHAN, 2011, p. 39)

Figura 7: Espaços e Territórios da Escola: lugares de aprendizagens

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa

Chega a 'hora do brincar', outro espaço/tempo direcionado pelas escolas observadas e que compõem o relevo de nossas verificações, para as experiências da criança em seus espaços e territórios. A hora do brincar acontece, para a criança pequena da escola, seja para as da Educação Infantil, seja para as da primeira série do Ensino Fundamental, por ser considerada momentos importantes à composição do currículo escolar que garante uma experimentação e reconhecimento do corpo no tempo/espaço de aprendizagens.

Momentos que se seguem sem a intencionalidade de ações pedagógicas específicas e onde as crianças podem novamente se apropriar de espaços para a liberdade de escolhas dos 'brincades' e de momentos de lazer.

A diferença da 'hora do recreio' para a 'hora do brincar', nas instituições de ensino pesquisadas, é que para o recreio o horário geralmente é fixo em sua regularidade, e a 'hora do brincar' não acontece em todos os dias da semana, sendo reservada de dois a três dias/horários, para acontecer, dependendo da organização e planejamento pedagógico que direciona os planejamentos e as aprendizagens objetivadas na estrutura educacional. Mesmo assim, são momentos – espaço/tempo – livres para que a criança escolha o que fazer e onde estar, determinando que podemos considerar este espaço/tempo, como tempo livre para o brincar e lazer da criança na escola.

(Pesquisador - Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Num desses momentos, deparo-me com um grupo de crianças brincando próximas a algumas pequenas árvores, num espaço que se configura como de passagem entre os prédios escolares, mas que está disposto próximo a um pátio de socialização, recreação e atividades.

Meninos e meninas brincam juntos, sem nenhum tipo de separação aparente. Uma brincadeira é indicada rapidamente por uma das meninas do grupo, que havia experimentado essa brincadeira, na casa dos primos e que se chamava 'o que o mestre manda'. Em seu início, há discordâncias e negociações entre os/as participantes para a decisão de quem seria o/a primeiro/a 'mestre' e como seriam suas 'ordens e comandos'. A regra básica repassada/pensada para a brincadeira era de que todos/as os/as participantes cumpriram as ordens do mestre, tendo que executar uma ação comandada e sempre quem a cumprisse, em menos tempo ou primeiro, seria o mestre da próxima rodada – tudo combinado rapidamente e aceito por todo o grupo. Até aí sem problemas para os entendimentos possíveis. A menina que indicou a brincadeira disse que era justo ela começar e não houve objeções do grupo, acredito que pela espera de aprender a brincadeira com os primeiros acontecimentos. A brincadeira se inicia com o comando de todos correrem até o outro lado do pátio, encostar a mão na grade verde e voltar. Os acontecimentos são sucessivos e com comandos parecidos, até que chega a vez de um dos meninos a quem a ordem foi 'catar' algum 'lixo ou sujeira' espalhados pelo espaço do pátio, para jogar na 'lixeira' mais próxima – um comando diferente e inusitado para o grupo até o momento, e questionado por alguns meninos e meninas. Uma menina se expressou da seguinte maneira – "ué... agora vamos ter que brincar de limpar a escola durante o nosso tempo de brincadeira"? O menino na função de mestre respondeu: "se nós estamos aqui brincando, e algumas crianças não jogaram o lixo no lixo, porque minha ordem não pode ser para nosso grupo aprender que lixo se joga na lixeira para não sujar o chão"? Houve alguns instantes de silêncio, até que a maioria concordou em executar o comando. O menino se posicionou perto da lixeira e deu o comando 'valendo' e todos participaram do momento, recolhendo todo o lixo e sujeira visíveis. A situação que poderia se tornar ponto de conflito foi compreendida e se tornou prazerosa na forma como aconteceu.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

São essas nuances de aprendizagens e aprendizados, acontecidos e contestados, no decorrer dos fatos e situações, a que estaremos atentos a perceber e identificar, para que, assim, os espaços e territórios da escola possam ser ressignificados na apropriação de cada acontecimento.

Cada criança tinha sua dose de razão, a partir do entendimento que havia aprendido ao funcionamento da escola e do tempo/espaço, em que ocupava para brincar, mas o 'fato' que rompeu com a ordem das coisas disparou, com certeza, reflexões e remeteu a mudanças no comportamento e pensamento do grupo que aprendeu brincando como perceber e se reapropriar dos espaços da escola, não por ser parte de uma norma maior, mas por ser parte de ações menores e transformadoras.

Para compreender os espaços e territórios da escola como lugares de aprendizagem, é preciso, a princípio, entender as coordenadas e a localização desse lugar como uma organização responsável pelo 'ensino oficial'.

E pensados assim, para atender aos projetos educacionais, aos planos decenais, as políticas públicas e de educação, aos parâmetros e diretrizes

constituídos pela LDB, organizada e produzida pelas cabeças pensantes a serviço do ‘poder’ (GALLO, 2002), que constituem o processo educativo formal da escola, que indireta ou diretamente constituirá o devir de cada criança da escola.

A partir desta visão e compreensão, podemos interpretar a escola como um lugar de uma ‘*educação maior*’ – “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer (...) educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p. 173), pré-estabelecidos e que escolarizam a maioria dos processos e acontecimentos, o que nos permite compreender a educação como dominante que determina os lugares e espaços de cada acontecimento.

Nossas verificações caminham, a fim de problematizar esses espaços instituídos por essa educação dominante e, assim, iluminar nosso olhar para a descoberta de outros espaços no próprio território da escola, também capazes de promover aprendizagem, de educar o sujeito social – criança – sem se preocupar diretamente com a intencionalidade instituída pela paisagem da ‘*educação maior*’ da escola.

Busca-se, assim, verificar e identificar outros espaços da/na escola, espaços outros capazes de uma ‘*educação menor*’, de educar a infância na escola pelos processos em que a própria criança possa vir a ser protagonista e pelo seu devir nos territórios da escola no sentido de “produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil” (KOHAN, 2005, p. 94).

O conceito ‘*maior*’ e ‘*menor*’ foi pensado e criado pela parceria entre os filósofos e importantes pensadores da contemporaneidade, Gilles Deleuze e Félix Guattari, a partir da produção de: *Kafka – por uma literatura menor* – como dispositivo para analisar a obra revolucionária do judeu tcheco *Franz Kafka*²² e deslocado conceitualmente por Sílvio Gallo (2002, 2008, 2013), para o cenário da educação, em que a ‘*educação maior*’ e ‘*educação menor*’ surgem como dispositivo²³

22 - Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) criaram coletivamente um conceito de *literatura menor* como dispositivo, para analisar a obra do judeu tcheco Franz Kafka. Os autores são apresentados como revolucionários por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka (GALLO, 2002, p172). É uma espécie de ‘conceito-adjetivo’, à medida que ele aparece quase na totalidade das vezes qualificando o campo de produção. Ao caracterizar a obra como ‘literatura menor’, Deleuze e Guattari produzem um jogo conceitual complexo entre ‘literatura maior’ e uma ‘literatura menor’, demarcando diferença (GALLO, 2013, p.3).

23 - *Dispositivo* entendido aqui, a partir dos pensamentos de Foucault (1996), como conjunto das práticas, discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder. O

para se pensar sobre a ‘*educação*’, sobretudo, aquela praticada nas escolas do território nacional Brasil.

Nesse sentido, segundo Gallo, a ‘*educação menor*’ busca sempre processos educativos para repensarmos a *educação* instituída pelas condições hierarquizadas do/no ‘*jogo de poder*’ que representa a ‘*educação maior*’.

Gallo (2002) complementa que “a *educação menor* investe em processos educativos comprometidos com transformações em seu *status quo* e insiste em investir num processo educativo comprometido com a singularização dos processos e sujeitos, sempre entrelaçando valores libertários na busca de um ‘*devir*’ deleuziano na/para a *educação*”.

Uma *educação menor* é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira (...) como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma *educação menor* é um ato de singularização (GALLO, 2002, p.173)

Se a *educação maior* é a produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a *educação menor* está no âmbito da micropolítica, expressa nas ações cotidianas dos sujeitos sociais da escola. “A principal característica do menor é que não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois, quando isso acontece, torna-se maior, estabelecido, instituído” (GALLO, 2013, p.4).

A marca de uma ciência menor é justamente a de não se constituir como modelo, de não seguir cânones, padrões e protocolos pré-definidos, mas de inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares (GALLO, 2013, p.7).

Gallo (2002) propõe, ainda, uma análise das três características da literatura menor de Deleuze e Guattari (1977), deslocando-as para a compreensão de uma ‘*educação menor*’. A primeira característica é a de *desterritorialização*; se, na literatura, é a língua que se desterritorializa, na *educação*, a *desterritorialização* é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da *educação maior* estão sempre a nos registrar o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar.

A *educação maior* procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de sujeitos em série. Mesmo

autor fornece uma lista dos elementos que constituiriam um dispositivo: “*discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamento, lei, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito*” (FOUCAULT, 1996, p. 299).

assim, pressupõe que ao ensino corresponda alguma aprendizagem, principalmente, se levarmos em conta que, para controlar a utilização do ensino, pode surgir como resistência e fuga ao próprio controle, resistência e fuga ao exercício do poder, o qual também pode gerar resistência expressada na aprendizagem. “Nesse aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle” (GALLO, 2002, p. 174).

Se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizados e de novos saberes, é sempre a ‘brecha’ para a educação menor agir, fazendo emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

A segunda característica é a *ramificação da política*. Para Gallo (2002), se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor, isso é ainda mais evidente, por tratar-se de empreendimentos de revolta e de resistência, no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Por fim, a terceira característica é o *valor coletivo*. Gallo (2002) nos demonstra que, na educação menor, todo ato adquire um valor coletivo, não havendo possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará a interação de muitos sujeitos sociais diferentes.

Toda a singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. Segundo o autor, a educação menor é um exercício de produção de multiplicidades e segundo Deleuze e Guattari (1995):

(...) as multiplicidades são para própria realidade, e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações que são devires; a seus acontecimentos, que são heicceidades (quer dizer individualizações sem sujeito); a seus espaços tempos, que são espaços tempos livres; ao seu modelo de realização, que é o rizoma (...); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e

que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Neste sentido, a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades, a partir de devires, de acontecimentos e individualizações que constituem platôs nos territórios da escola. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza, desenvolvendo 'devires' que implicam individualizações (GALLO, 2002).

Sendo assim, a partir da experiência da criança que aprende na escola o movimento de verificar a realidade que estes estudos pretendem compreender. É na ação e devir da criança, como manifestação e resistência, que a apropriação de espaços da escola, não instituídos à aprendizagem formal, possibilita-lhe o processo rizomático do aprender brincando. Em tempos livres e de lazer, pode nos permitir a percepção de acontecimentos e produção de inflexões de aprendizagem e aquisição de novos saberes.

E é também neste sentido que o movimento de verificar a realidade a partir da experiência da criança que aprende na escola, que estes estudos, pretende compreender que é na ação e devir da criança enquanto manifestação e resistência, que a apropriação de espaços da escola, não instituídos para a aprendizagem formal, mas que as possibilitam no processo rizomático do aprender brincando, em tempos livres e de lazer, pode nos permitir a percepção de acontecimentos e produção de inflexões de aprendizagem e aquisição de novos saberes.

Tornar esses espaços do território da escola, também, lugares de aprendizagens efetivas, um 'outro lugar' que não o instituído e esperado, um lugar outro e 'heterotópico', dentro da própria escola, um lugar possível para uma educação menor.

Nesse processo, não há ações centradas em um ou outro, mas nos acontecimentos de individualização, interpelados por todo o processo coletivo na intensidade do território usado, percebido, experimentado, apropriado e vivido.

3.3 Territórios da escola: ‘espaços outros’ para acontecimentos do lazer e do brincar da infância que aprende

Era o primeiro dia do/no processo de descobrir e observar a escola. Neste dia, cheguei antes das crianças, o que me possibilitou observar os espaços antes de sua apropriação por cada uma delas.

A ‘hora do recreio’ iria acontecer em uma das alamedas – pequenas configurações de ruas – próximas ao ginásio e prédios, espaço dentro dos territórios da escola– lugar de muitos espaços para configuração dos brincares e para escolha e uso dos acontecimentos do lazer.

Lugar amplo, rodeado por muitas árvores e um gramado de verde forte. Um lugar, ao meu olhar, cheio de possibilidades para se brincar e convidativo para acontecimentos diversos de lazer.

Na trajetória de perceber os acontecimentos dos brincares, nos espaços de lazer da escola, foi preciso também compreender como esses espaços estruturais entram na representação e elaboração dos espaços usados pelas próprias crianças.

Já no transito das crianças até os espaços destinados aos brincares, fui estabelecendo contatos e conversando com certo grupo de meninos e meninas que se fizeram próximos, para compreender o entendimento dos fatos e determinação dos lugares para aquele dia, buscando compreender também como se comportavam diante da ‘determinação do espaço’.

As crianças chegam às alamedas e continuam a estabelecer contato, motivadas pela curiosidade, acredito eu, em saber o que poderia acontecer, ou o que acarretaria minha presença em seu momento de escolhas. Eu correspondi aos contatos, indagações e conversas que se estabeleceram, mas logo foram perdendo forças para os brincares de cada grupo de crianças.

Percebi que minha presença não era empecilho para nenhum acontecimento. Meus olhares atentos me levaram a procurar por momentos de expressividade dos brincares e identificação dos espaços e eu meio que esperava acontecer, mas fui já, no início, surpreendido com algumas formas de apropriações de grupos que buscavam dentro daquele espaço delimitado e permitido, outros espaços possíveis para expressar seus modos e percepções que influenciavam os brincares e o conviver.

A princípio, acreditei que determinar o local de uso da criança pudesse interferir na qualidade ou forma de sua apropriação e, de repente, deixá-las diante de uma passividade controladora ou sem muitas possibilidades de escolhas e ações para os acontecimentos do brincar.

Mas me enganei, essa determinação de espaço/tempo nada influenciou ou restringiu nos acontecimentos e escolhas dos espaços de lazer, dentro daquele já delimitado, para criar possíveis formas de brincar.

Existiam nas alamedas, entre as estruturas dos prédios e ginásios, ‘espaços outros’, não determinados, mas que compuseram as criações dos brincares de parte das crianças.

Espaços de passagem, cercados de corrimão, debaixo de escadas e passarelas que criativamente se tornaram esconderijos imaginários.

Percebi, neste momento, que dentro do próprio espaço destinado aos momentos de lazer da criança, delimitado e estruturado aos brincares das infâncias na escola, poderiam existir outros lugares localizáveis pelas crianças no momento de apropriação para brincar.

Lugares possíveis dentro do próprio espaço.

Acompanhando o mesmo grupo de crianças e conversando com eles/as, busquei descobrir se, naquele dia, com a imposição do lugar para brincar e se, mesmo de maneira determinada, consideravam aquele momento como para o seu lazer na escola, e um menino prontamente me respondeu:

“Quando podemos decidir o que fazer e como vamos brincar, então pra gente é lazer, pois lazer é a mesma coisa que brincar, nosso lazer na escola é brincar, não importa onde, pois inventamos de qualquer jeito”

A partir daí, despertou-me a vontade e a curiosidade de perceber e constatar que existia para as crianças da/na escola, espaços outros dentro do território delimitado.

Espaços diferentes dentro do próprio espaço/território e que só elas, as crianças, podiam alcançar. Espaços de acontecimentos possíveis, dentro da demarcação do território.

Percebi isso, ao observar o grupo de crianças que escolheu como paisagem para seu brincar, o espaço escondido debaixo de uma passarela.

A verdade é que o local era visível e avistado da alameda e por quem lá estivesse. Mas, para o grupo de crianças, o sentimento percebido na movimentação dos brincares, em seu momento

de lazer na escola, era o da possibilidade de romper com a regra estabelecida e reconstruir um espaço próprio de criação e imaginação, a partir de práticas e combinados, negociados para atender os desejos e vontades do momento.

Justamente a partir daí, as buscas passaram a não só identificar os espaços de lazer, para ‘o brincar’ da infância que aprende, mas também a descobrir e perceber esses espaços outros, criados, imaginados e inventados, dentro dos espaços nos territórios da escola.

Aprendi já nesse primeiro dia que, para olhar, observar e perceber a infância, teria que estar aberto ao inusitado, ao novo e a todas as oportunidades de acontecimentos e seus detalhes, pois nada seria previsível, mas sensivelmente possível.

(Pesquisador - Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

A partir da concepção de que existem espaços dentro dos próprios lugares identificáveis e de que, nos espaços dos territórios da escola, podem existir outros lugares possíveis às aprendizagens, e que esses ‘espaços outros’ contemplam as transformações dos processos dos próprios sujeitos envolvidos. Dessa forma, sugere-nos a pensar uma ‘educação menor’, em que podemos perceber que as infâncias descobrem na paisagem da escola ‘outros espaços’ para aprender.

O filósofo francês Michel Foucault (1967) já nos convidava a refletir sobre “outros espaços”, quando apontava que a atualidade, ou em suas palavras, “a época atual seria talvez, de preferência, a época do espaço”, de espaços conhecidos, explorados e, também, de outros espaços prontos a serem explorados, ou de um ‘espaço outro’ localizável dentro do próprio território do espaço.

Se por utopia, entendemos aquilo que não tem lugar, seja em sua conotação negativa, daquilo que jamais terá lugar, seja em sua conotação positiva, daquilo que ainda não tem lugar, mas virá a ter, Foucault propõe o conceito de *heterotopia* para pensarmos os outros espaços que coexistem com os instituídos as heterotopias são assim lugares que criamos” (GALLO, 2007, p.99).

Foucault chamou de *heterotopia* a invenção e criação de espaços outros. Os pensamentos foucaultianos nos apontam a ideia de *heterotopia*, apresentada durante a Conferência, na qual realizou, no Círculo de Estudos Arquitetônicos, em 1967, denominados ‘*Outros Espaços*’, segundo o qual a situação é de que, cotidianamente, vivenciamos e experimentamos a época do espaço e de ‘espaços outros’. Segundo Foucault (2009):

Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta [...] menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2009, p.411).

De acordo com os escritos de Foucault (2006, 2009, 2013), o espaço não pode ser simplesmente considerado utópico ou lugares imaginados e que não se encontram geograficamente localizáveis, é preciso redimensionar o pensamento para sua compreensão como sendo ‘heterotopia’, ou seja, utopias localizáveis nos espaços reais.

Para Foucault, existem os espaços reais, concretos, lugares em que nos situamos e existimos, lugares instituídos, mas falar de heterotopia não significa falar desses lugares, significa falar de outros espaços, que coexistem com os lugares reais e espaços instituídos. Significa falar de “lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (FOUCAULT, 2013, p. 20).

A invenção de espaços outros, ou heterotopia, propõe pensar e refletir sobre os outros espaços que coexistem com o espaço instituído: Lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam (...) chamarei em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2006, p.415).

São lugares outros que nos permitem estar, ao mesmo tempo, em que não estamos. Michael Foucault emprega, como exemplo desses lugares outros, os cemitérios, as bibliotecas, os teatros e cinemas, o jardim, o navio, lugares reais, localizáveis, mas que, mesmo quando neles estamos, podemos não estar, já que é característica desses lugares nos redimensionarem a outros espaços e tempos. São “unidades espaço-temporais, espaços-tempos que têm em comum serem lugares onde estou e não estou” (FOUCAULT, 2013, p.37).

As heterotopias são locais de passagem; vejamos o navio: não se vive num barco, permanentemente, mas ele é um lugar que nos coloca em contato com outros lugares. Ou a biblioteca: não se vive numa biblioteca permanentemente, mas é possível passar várias horas numa delas, sendo transportado para muitos lugares (GALLO, 2007, p. 99).

Foucault assinala o modo como reconhecemos o espaço. Como o pensamos, ideias e teorias não é uma inovação, pois o espaço, em sua experiência de existir e territorializar, produzem uma história, não sendo possível desconsiderar o entrecruzamento vital entre tempo e espaço.

Pode-se afirmar que a história do espaço é composta por um conjunto hierarquizado de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e,

ao contrário lugares abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares campestres. Para a teoria cosmológica, havia os lugares supracelestes opostos aos celestes, os quais, por sua vez, opunham-se aos lugares terrenos, ou seja, era esta hierarquia, esta oposição que caracterizava o espaço de localização (FOUCAULT, 1967).

Fernando Pocahy (2006) nos atenta, ainda, que Foucault nos provoca a pensar sobre os espaços do 'fora'. Os espaços nos quais nós vivemos e nos quais nós somos atirados para fora de nós mesmos, dentro dos quais se desenvolve a erosão de nossas vidas, de nossos tempos e de nossas histórias. São os espaços que nos corroem e que nos arregaçam eles mesmos a um espaço heterogêneo.

Foucault (1967) alerta àqueles espaços que têm a curiosa propriedade de estar em relação a outros, mas de tal sorte que sobre eles estão suspensos, neutralizam, ou invertem o conjunto de relações que se encontram ali, entre eles. "Espaços que de alguma maneira estão em ligação com todos os outros, mas que contradizem os outros "modos" de ocupação destes lugares" (POCAHY, 2006, p. 95).

Cláudia Ribeiro (2008) mostra, ainda, que as heterotopias podem ser entendidas como lugares reais que se efetivam, ao mesmo tempo, em que se contrapõem ao espaço instituído, coexistindo com ele dessa forma. "Numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares" (RIBEIRO, 2008, p.2).

Lugares outros, heterotópicos, que, mesmo identificáveis, estão fora do instituído e em oposição a ele, numa contraposição ao pensamento que alcança e normaliza os acontecimentos, ao mesmo tempo em que compõe, neutraliza, inverte ou intervém em tais acontecimentos do espaço instituído.

As ideias no entorno dessa maneira de pensar e reconhecer os territórios e seus espaços nos permite refletir e compreender os espaços educativos de lazer do território da escola como um "*espaço heterotópico*" de aprendizagem, ou seja, 'um outro espaço' para aprender (SILVA, 2013).

Nesse sentido, os espaços destinados aos brincades e lazer das infâncias, dentro do cenário atual da educação e dos territórios da escola, aproximam-se de um '*espaço educativo outro*', de um '*espaço heterotópico para o lazer*' dessas infâncias que aprendem, em espaços em que cabe resistência e transgressão ao que está imposto, um 'outro espaço' que não o instituído.

Em espaços heterotópicos, inundados pelas ações de uma ‘educação menor’ e que inunda as infâncias e todos os seus acontecimentos que escapam à ordem definida e definitiva de qualquer norma.

Sílvio Gallo (2007) já deslocava o conceito de heterotopia, para o espaço escolar, para o espaço de aprendizagens, questionando como produzi-la, no cenário da educação, já que esse espaço é planejado, organizado, disciplinado, controlado.

“Produzir heterotopias aí, significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituído (...) significa engendrar novos espaços-tempos que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 100).

Que significa suscitar acontecimentos na educação?! Segundo Gallo (2007), seria relativizar o que acontece em sala de aula, nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planificado, dos objetivos definidos de antemão.

Seria atentar mais para a trajetória que para o ponto de chegada, pensando os tempos educacionais como vivência do instante e não como planificação milimétrica das atividades. Nesse sentido:

Utilizar o conceito foucaultiano de heterotopia para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis, em que a criação seja possível. Não local de permanência, mas lugar de passagem, entre-lugar. Tomar o cotidiano escolar como heterotopia, como um outro lugar distinto dos espaços sociais, mas também como um outro lugar em relação à escola instituída, estabelecendo relações outras, instituintes (GALLO, 2013, p.10).

Nessas reflexões, percebemos, então, que esse deslocamento oportuniza os brincar e lazer das infâncias, nos acontecimentos dos territórios da escola, surge como um ‘outro espaço’ educativo na própria geografia da escola.

Espaço de heterotopia ou espaço heterotópico, para que ocorram aprendizagens e aprendizagens de novos saberes – *inflexões de aprendizagem* – por justapor o espaço que se destina ao brincar para aprender, ao lazer para fruição e satisfação dos modos de aprender dentro do processo de ensino-aprendizagem dos territórios educacionais da escola.

(...) as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si (...) isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído. Ou para dizer como Deleuze e Guatarri, que promove experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga (GALLO, 2013, p.10).

É um outro espaço à aprendizagem, um espaço fora da normalização, da institucionalização, da padronização das instituições de ensino, das práticas hegemônicas de se educar, de uma nova história tecida em espaços dentro do próprio território experimentado no tempo e em seus entrecruzamentos (SILVA, 2013).

Lugares possíveis, de fuga, mas também de possibilidades reais, interligando educação, os brincar e o lazer das infâncias, a aprendizagem e inflexões de aprendizagem decorrentes.

Contrapõe -se à normalidade do ensino, ou com a qual o ensino apenas se reproduz pela possibilidade de reconstruções da forma de brincar e de aprender, num espaço educacional outro, pertencente ao próprio lugar da educação nos territórios da escola, mas que se concretiza em outros modos de estabelecer esse lugar de aprendizagens e de novos saberes.

As heterotopias têm o poder de justapor em um só lugar muitos espaços. Tratam-se de muitas ocupações, elas mesmas incompatíveis entre si, pois supõe desde sempre um sistema de abertura e de fechamento que às vezes as isola, e às vezes as torna penetráveis. Contestação mítica e real, do espaço onde vivemos, onde nos subjetivamos (POCAHY, 2006, p. 95).

Figura 8: Espaços outros para o lazer e o brincar da infância que aprende

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Os espaços dentro do próprio espaço que o território da escola determina conseguem também configurar, na visão e elaboração da criança, outros espaços para o lazer e o brincar da infância que aprende a ser, a decidir, a escolher e se apropriar destes 'espaços outros' para os acontecimentos, espaços localizáveis e possíveis.

Espaços facilmente localizáveis também nas outras escolas verificadas e que provavelmente, compõem os territórios de qualquer outra paisagem, no relevo de qualquer escola, basta olhar sobre a ótica das infâncias que precisam encontrar espaços para a intencionalidade dos seus acontecimentos e dos seus brincares.

(Pesquisador - Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Se o topo da escola moderna é o que se estabelece pela expressão do poder assimétrico, da normalização das crianças pela disciplina e pela planificação social pela biopolítica, ousar a justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender podem ser aventuras do pensamento e da criatividade de ser, é justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica possa ser reinventada em formas simétricas e criativas (GALLO, 2013).

O espaço de aprendizagem dos brincares e lazer da infância pode ser pensado e compreendido, a partir destes pensamentos foucaultianos, como lugares intencionais em que verdadeiramente podem acontecer 'inflexões de aprendizagem' (SILVA, 2013), ou seja, mudanças, transformações, redirecionamento do aprendizado e/ou do que se aprende. "A heterotopia se construiu em outro lugar" (POCAHY, 2006, p.101).

Compreender a ideia de heterotopia como lugar outro, que contempla uma educação menor e transformadora, é considerar os espaços outros dentro do próprio território/espaço/tempo, que nos remete a muitos outros lugares perfeitamente localizáveis (RIBEIRO, 2009) e de suas possibilidades e construções, que nos permite entender então que os brincares e lazer da infância podem ser considerados como "lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis" (FOUCAULT, 2009, p.415).

Leva-nos a compreender que, com base nesse entendimento, os espaços nos territórios da escola são educacionais e não podem e nem devem ser apenas considerados como espaços ou lugares utópicos, um lugar sem lugar, essencial ou estruturalmente irreal, mas espaços e lugares reais de contraposição, de heterotopias e acontecimentos imbuídos de transformação e práticas sociais.

Um lugar outro para aprender sempre e construir novos saberes, um outro espaço que não o esperado, praticado e reproduzido. Espaço heterotópico também pela possibilidade do inusitado, de desestabilizar o que se espera que aconteça desencadeando outros acontecimentos possíveis (SILVA, 2013).

Os espaços destinados aos brincades e lazer da infância, no processo educativo dos territórios da escola, podem ser considerados como um lugar que está fora de todos os outros lugares educativos, mas com possibilidades reais e concretas de aprendizados.

Espaços outros de reconstrução dos processos de aprendizagem, dos processos de ensino-aprendizagem, de ensinar e aprender e de aprender a ensinar, um espaço outro de educar-se dentro da própria educação, um 'não' espaço educativo, marcado pelas inter-relações e interações do comportamento humano, espaço outro de transformação, "que conectados a todos os outros espaços abre caminho para transformação" (SWAIN, 2005, p. 340) permeada pela aprendizagem de forma significativa e situada.

São as possibilidades dessas heterotopias que podemos chamar de uma 'educação menor' e espaço de resistência, pois, na vivência das experiências e vivências possíveis, cria-se o diferente contra um modelo de escola e de 'educação maior', modelo esgotado, mas insistentemente reformado e renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais.

Os muitos olhos da disciplina escolarizante e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância e é preciso que a criança experimente, erre e acerte na elaboração de seu aprendizado acontecidos no decorrer da apropriação dos espaços em que brinca e se aventura a ser. Portanto "justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como emergência do inusitado nas relações" (GALLO, 2013, p.10).

O cotidiano escolar é a dobra da escola, seu dentro (educação maior...) e seu fora (educação menor...) (...) o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia (...) podemos ficar presos aos estriamentos da educação modelar e serial produzidas como aparelho de Estado; mas também podemos opor resistência a este processo, inventando heterotopias no cotidiano escolar, espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço estratificado (GALLO, 2013, p.11).

O cotidiano escolar, como espaço tempo de uma educação menor, como espaço heterotópico, é região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o

espaço possível da criação da autonomia, como linhas de fuga (GALLO, 2013) da aprendizagem e uma invenção constante de possibilidades que se multiplicam nos territórios da escola.

Assim, os espaços de lazer dos territórios da escola podem ser considerados, na identificação de seu tempo e espaço de acontecimentos, como ‘espaços outros’ aos brincar e às aprendizagens dessa experimentação, tornando-se, assim, ‘espaços heterotópicos para o Lazer-Educação’.

3.4 Os espaços nos territórios da escola que as infâncias podem descobrir na ludicidade de sua experimentação

“É legal saber onde podemos brincar sem ter perigo de se machucar. Aqui dentro da escola tem muito espaço bom que podemos escolher para brincar, mas os bons mesmos que dão aventura, sempre têm risco de se machucar um pouco, mais isso não impede nada e mesmo as crianças sem cuidado machucando, a gente dá um jeito, antes de alguém proibir e dizer que não pode mais ali”.

“Avisamos a todos que é só tomar cuidado e prestar atenção do que vai brincar”.

“O espaço mais legal são aqueles que a gente pode imaginar e criar as brincadeiras com quem quiser sem ninguém mandar em ninguém”. “Mas pra isso não dá pra chamar muita gente, senão o espaço fica pequeno e a brincadeira dura pouco. É bom quando custa passar o tempo, porque aí sabemos que a brincadeira foi boa de inventar”...

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Trazer para a escola seus lugares, espaços e territórios, características que só a infância ou infâncias podem descobrir e descobrem em sua processualidade de descoberta do espaço outro, possibilitada por uma ‘educação menor’, é também propiciar que essa infância, na representação de crianças da/na escola, sejam atores e autores de sua própria história de vida no mundo.

Neste sentido, há de se considerar a estes estudos e verificações que as crianças da escola são sujeitos sociais constituídos na e pela cultura social do mundo que as cerca.

Constituídas em tempos e espaços próprios, específicos a ‘aprendizagens’ e ‘aprendizagens de novos saberes’, portanto nosso movimento de pesquisa transcende a possibilidade de tão somente pesquisar as infâncias ou a escola, para se ‘produzir’ junto com as crianças da escola, gerando a oportunidade de se verificar e reconhecer uma infância que ‘produz conhecimento’ nos lugares, tempos, espaços e territórios que são delas e lhes são próprios.

Figura 9: Espaços que a criança descobre para brincar e brincando aprende.

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Nosso movimento essencial de pesquisa acontece com as infâncias e não, a partir delas, portanto com as crianças da/na escola, de maneira ativa e efetivamente, identificando possibilidades com os olhares das próprias crianças quanto às suas experimentações e descobertas do espaço, observados em situações e acontecimentos lúdicos, também próprios da infância na escola.

A proposta e maior intencionalidade é que os mapeamentos, verificações e identificações que se configuram transcorram, por meio de processos de interação, socialização, integração e de trocas de saberes envolvendo a figura do adulto professor/pesquisador, em seu movimento de observar e perceber a realidade.

O movimento advindo de sua participação e inserção no grupo de crianças as quais são capazes de experimentar, descobrir, inventar e escrever novas histórias. Elas descrevem, assim, novos momentos e acontecimentos de aprendizagem, para além do que está aprendido ou instituído e normatizado pelos processos educacionais - de ensino e aprendizagem - demarcados pelo 'currículo' da escola, pois elaborar, inventar e criar para as infâncias, também significa aprender coisas novas.

Sendo assim, buscaram-se produzir identificações, a partir dos espaços nos territórios da escola que permitiram verificar o surgimento de novos saberes que aconteceram em espaços que as crianças descobriram, apropriaram-se, escolheram e usaram para suas práticas sociais de forma criativa.

As práticas sociais são produzidas e/ou reproduzidas por uma infância que brinca, ao mesmo tempo, em que tenta compreender o mundo que as constrói e a constitui na experiência do lúdico e da ludicidade.

O termo lúdico é derivado da palavra latina *ludere*, cujo significado nos remete à ilusão, simulação. Esses termos se encontram diretamente ligados à imaginação e à criatividade, elementos essenciais para ‘os brincares’ da/na infância.

"O lúdico não é regulável, mensurável nem objetivável. Toda a tentativa de subordiná-lo ao tempo de produção provoca a sua morte... O lúdico dentro do mecanismo do sistema é sua negação. Daí o lúdico identificar-se com a criança" (PERROT, 1986).

A ludicidade pode ser compreendida como uma necessidade que o sujeito social leva consigo por toda sua trajetória de vida. O lúdico e a ludicidade são componentes necessários, em todas as etapas do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, sendo um dos principais aspectos das práticas sociais responsáveis pela manutenção da sensibilidade e nutrição da alma humana (SANTOS, 2010).

São práticas sociais que a infância utiliza para criativamente demarcar seus espaços existentes e descobrir neles maneiras de viver e conviver com o grupo social, em seu entorno, estabelecendo relações de proximidade por meio de manifestações lúdicas.

Segundo Bustamante (2004), “as manifestações lúdicas caracterizam-se por momentos de prazer, alegria e diversão (...) como também por outras inúmeras e inesperadas possibilidades de expressão cultural” (p. 55).

Dessa forma, afirma-se que o lúdico é caracterizado pelos sentimentos de prazer, alegria e diversão independentemente do momento e da situação em que tais sentimentos possam ocorrer (CIA; MARINHO, 2005)

Prazer, alegria e diversão, sentimentos que conduzem a práticas sociais criativas, evidenciadas pela ‘ludicidade’ imbricada no lúdico do brincar, da criança que brinca e aprende, no decorrer da infância que percorre, porque, enquanto brinca, ela assimila as experiências vividas, em sua realidade social, sendo que tais experiências são derivadas da interação da criança com outras crianças (SANTOS, 2010).

A ludicidade é, para Rojas (2007), a manifestação da espontaneidade por meio da fala, do corpo em movimento, dos gestos expressos pelas crianças que brincam de forma prazerosa, forma que revela maior significado ao aprender.

É a manifestação da criança que se movimenta e movimentando-se, brinca, descobre e compartilha saberes e conhecimentos por meio das manifestações lúdicas.

Massa (2015) assevera que uma “*manifestação lúdica* é como a ludicidade, revela-se e se expressa pelo indivíduo. Faz-se conhecer sua presença por diversas formas (sinais físicos ou atividades lúdicas)”(p.127).

A ludicidade amplia as alternativas proporcionadas pelos brincares e, por meio dessa possibilidade, cada criança constrói e reconstrói significados, pois sua imaginação a transporta para espaços diferentes, que lhe permite modificar locais, transformar lugares, criar situações e personagens, ressignificar objetos assimilando saberes por meio da representação.

Ao brincar, a criança sempre aprende coisas novas, reconhece novos saberes e, por meio do lúdico, assimila os costumes e as particularidades do ambiente à sua volta (LEAL, 2011).

‘Brincar imaginativo’, ‘brincar imitativo’, ‘brincar criativo’, ‘brincar cognitivo’, ‘brincar de faz de conta’, ‘brincar sociodramático’, segundo Curtis (2006), seriam algumas possibilidades e nomenclatura para se dar às brincadeiras e jogos que permeiam os brincares das infâncias, conforme as próprias características observadas nos atos e ações das crianças.

Assim, entre os muitos benefícios, o brincar da infância pode contribuir para ampliar a experiência imaginativa e aumentar a criatividade, o que contribui para o seu desenvolvimento global, afinal, “as crianças aprendem através do brincar” (CURTIS, 2006, p.48), e o “brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (SMITH, 2006, p. 26).

Cabe salientar também que toda brincadeira, no entorno da diversidade dos brincares, possui normas estabelecidas, combinadas, negociadas de tal forma que brincando a criança e o grupo com que brinca assimilam regras, constroem novas regras, modificando e tornando a brincadeira e o ato de brincar, ao mesmo tempo lúdico e educativo (KISHIMOTO, 2002).

Conhecimentos, por meio dessas práticas sociais estabelecidas, aprendidas e também reproduzidas, tornam as crianças capazes de transformar o que sabem, de mudar o que sabiam, de gerar novos saberes num movimento contínuo de 'inflexões de aprendizagem' que garante a educação do ser.

Nesse sentido, é preciso considerar que, quando se educa utilizando-se dos brincar, deve-se valorizar sempre a cultura e a expressão infantil (KISHIMOTO, 2002).

É por intermédio dessa cultura da infância e do ato de brincar que a criança troca experiências com as outras crianças, assumindo personagens, criando e recriando situações imaginárias, ou vivenciadas que permitem transformar essa experiência em um aprendizado dinâmico e significativo (KISHIMOTO, 2002).

Também permitem acontecimentos de inflexões de aprendizagem no processo de aprender brincando. É o movimento do brincar no tempo/espaço de lazer onde acontecem as inflexões de aprendizagem, percebidas no decorrer da experimentação e do prazer em brincar na infância.

Sentimento que gera também perceber que 'novos saberes' são possíveis e se efetivam, a partir das descobertas, individuais e coletivas, dos lugares e na apropriação desses espaços pela criança que brinca nos territórios da escola.

Segundo Winnicott (1975), é nesse espaço de desfrute, lúdico, prazeroso e criativo que os brincar acontecem e, por esse motivo, o brincar essencialmente é prazeroso, satisfaz, é fruição e promove felicidade.

O brincar, segundo Piers e Landau (1980), "desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força, a estabilidade emocional, o sentimento de alegria, prazer e o hábito de ser feliz" (p.43).

O brincar infantil, os brincar das infâncias não podem ou devem ser considerados apenas como uma brincadeira superficial, sem nenhum valor, pois, no verdadeiro e profundo ato de brincar, as crianças acordam, despertam e vivem forças de criatividade e fantasia.

E, por conseguinte, chegam a ter uma ação direta sobre a formação e a estruturação de seu pensamento e aprendizagem. "Este processo natural e sadio de se processar a inteligência não é possível quando as crianças não realizam ou não conseguem mais o verdadeiro brincar" (ROJAS, 2007, p.18).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p.110).

Portanto o 'brincar' para a criança é 'fazer', enquanto realidade objetiva e 'ser', enquanto atitude criativa, que propicia um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto e imposto, é o inusitado do momento e da movimentação do corpo da criança que brinca em tempo/espaço apropriado para seu lazer.

Brincar – que deriva de *brinco* e tem uma série de significados, como, por exemplo, foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levemente, entre outros. Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características. Além disso, o mesmo comportamento pode ser considerado 'brincar' ou não, a depender do contexto de seu acontecimento (LOPES, 2004).

Na apropriação da criança que brinca, sente e se permite descobrir nos territórios da escola, há sempre novos e outros espaços ao 'saber' que se evidencia pela diversidade dos brincares e das brincadeiras das infâncias.

A brincadeira é ação essencial na vida da criança. É mais do que diversão, já que, enquanto brinca, a criança adquire novas habilidades, trabalhando seus aspectos físicos, emocionais e cognitivos.

Dessa forma, a brincadeira – componente dos brincares – é uma importante ferramenta a ser utilizada como facilitadora da aprendizagem no ambiente educacional (SANTOS, 2010).

As brincadeiras se configuram, em um importante instrumento de aprendizado da criança e do seu corpo, no espaço de que apropria e utiliza, assim, é por meio dessa condição lúdica que a criança associa o real ao imaginário, sentindo, aprendendo e assimilando regras necessárias para a vida em sociedade (TRETTEL; BATISTA, 2016).

É por meio da experiência do seu corpo, de seu movimento nos espaços, da percepção desse corpo da criança se constrói o brincar da infância e do corpo

dessa criança que se movimenta e brinca nos territórios da escola em espaços de lazer, que novos espaços à produção de saberes e novos saberes podem ser identificados, mapeados e cartografados.

Desenhar novas composições de mapas diferentes dos já conhecidos. Desenhos que evidenciam a criança em movimento, e o movimento dos brincares da infância, em seu tempo livre, em espaços estabelecidos em como brincar no tempo/espaço dessa criança, pois permitem diversão e, por conseguinte, garantem o 'lazer' para a infância na escola, na experiência das atividades lúdicas.

A união entre os conhecimentos e saberes adquiridos, na vida cotidiana da criança e os transmitidos, adquiridos, surgidos pela criança que brinca no espaço/tempo da escola, é essencial para estabelecer um processo de aprendizagem significativo (TRETTEL; BATISTA,2016).

Nesse sentido, '*lazer*' derivado da palavra *licereque*, em latim, significa '*tempo livre*', é tempo associado, portanto ao descanso, ao estado de ócio, de repouso, de liberdade, para o sujeito social criar e/ou fazer o que quiser, relacionando-se com o tempo que excede e sobra do momento de produção/trabalho, em que o sujeito pode fazer qualquer coisa, inclusive brincar ou descansar (LOPES, 2004).

É por isso que os processos educacionais que permeiam as infâncias se efetivam, ou podem se efetivar, por meio da 'ludicidade', do universo lúdico, no entorno dos brincares, tão presente e inerente à infância, que acabam por estabelecer conexões entre descobertas e significação do conhecimento.

O conhecimento é gerador de aprendizagens e de novos saberes, pois é por esse meio do 'brincar' que o potencial criativo do sujeito social – criança – se ativa na experimentação de '*situações lúdicas*'. Situações que, segundo Lopes (2004), é a essência da experiência do sujeito que, carregado de intencionalidade, viabiliza a sua manifestação.

É a experiência interna plena do sujeito, ao realizar uma atividade que está, portanto ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação.

Para Lopes (2004), os componentes dos brincares, como o '*jogar*' que compõe o jogo, e o '*brinquedo*' que permeia as brincadeiras, assim como qualquer ato de brincar, são manifestações de situações lúdicas.

Jogar, palavra derivada do latim *jocare*, também, raiz da palavra *jogo* relaciona-se com atividades realizadas à 'recreação' do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros.

Brinquedo, expressão derivada da palavra *brinco*, que identifica os objetos feitos para o entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras e atos de brincar, relacionados a esses 'artefatos' utilizados e/ou construídos para fins lúdicos.

Tais componentes dos brincares sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, principalmente, em crianças, nas mais variadas culturas, ocupando lugar de destaque.

Essas situações lúdicas propiciam a interação pura entre as crianças e os saberes, tornando-se imprescindível à sua processualidade de fazer, de ser e de aprender a fazer e ser.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras se configuram como objetos de aprendizado, pois proporcionam às crianças reconstruir sua realidade e reformular suas ações durante as brincadeiras. Assim, a educação, quando associada à ludicidade, visa preparar a criança para a vida (SANTOS, 2010).

O brincar infantil, da criança da/na escola, não deve ser considerado apenas como distração, visto oferece 'oportunidades únicas de construção de conhecimento', indispensável para o seu pleno desenvolvimento (ANDREAZZI; PICARELLI, 2017).

Portanto, nossos olhares e procedimento de observação foram direcionados, para tentar compreender o 'contexto lúdico', considerado por Lopes (2004) como sendo um espaço/tempo, no qual o sujeito vivencia a situação lúdica, local onde a intencionalidade lúdica é pactuada pelo grupo de sujeitos, para que eles se expressem e, nos espaços e territórios da escola, consiga expressar as experiências lúdicas que a criança vivência.

É preciso inflectir sobre essas concepções no entorno da 'ludicidade', que se configura como fenômeno complexo que permeia nossas percepções dos espaços, tempo e realidade das infâncias na escola.

É preciso lançar olhares para as experiências e situações lúdicas, assim como para a '*condição lúdica*' das crianças na escola, ou seja, para a sua condição

de 'ser lúdica', condição interna do sujeito social – criança – condição que existe antes de qualquer manifestação de natureza lúdica, de ludicidade.

Não é simples tentar compreender o que significa 'ludicidade' ou o que sua manifestação significa para a vida dos sujeitos sociais – crianças – mas é certo que podemos associá-la aos movimentos livres dessa criança em seu tempo/espço de lazer ou que ela própria escolhe como e para seu 'lazer'.

A palavra 'ludicidade', apesar de muito utilizada na paisagem e contexto educacional da escola, não existe no dicionário da língua portuguesa, nem tampouco em outras línguas como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano (MASSA, 2015).

E não há palavra que abarque toda a gama de significações que lhe atribuímos, articulando a experimentação dos brincar ou de seus componentes, como o jogo, jogar, brinquedos, brincadeiras, recreação e lazer, principalmente do ponto de vista da educação e suas ações.

Ludicidade, nesse sentido, pode surgir como um "um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico" (MASSA, 2015, p.115).

Na tentativa de melhor compreender, estabelecer uma significação, para 'ludicidade', uma possibilidade é buscar mais entendimentos, a partir da concepção de "jogo", que Huizinga (2008) associa à palavra 'ludicidade', a partir de sua origem semântica, que revela que *ludicidade* vem do latim '*ludus*', que significa '*jogo, exercício ou imitação*'.

Para o autor, "*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar" (HUIZINGA, 2008, p. 41).

Cabe observar e destacar que seu significado ou significações extrapolam as ações das crianças, assim como os efeitos dessas ações, manifestadas no movimento de aprendizagens experimentadas no ato de brincar e 'jogar' fruto das manifestações lúdicas. "[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo" (ROJAS, 2002, p. 6).

Para Huizinga (2008), "toda e qualquer atividade humana é jogo" (p.33), existindo uma forte ligação entre o jogar e a cultura que constitui o sujeito social, portanto podemos considerar que jogar é situação do ato de brincar.

Segundo o autor, o jogo é fundamental para a civilização, sendo, por meio dele, que ela surge e se desenvolve. A partir desse pensamento, enxerga o jogo sempre ligado a algum propósito, e a sua existência definida por algum motivo, que não o próprio jogo.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2008, p.33).

As ciências sociais e humanas consideram a ludicidade acontecimentos externos aos sujeitos sociais. E, no processo dessa compreensão, relacionam o lúdico com a coletividade, suas experiências e experimentações no contexto social ou fato criado para caracterizá-la socialmente.

Portanto, para Huizinga (2008), o jogo é um processo cultural, que tem significados que emergem da própria sociedade em que é jogado, atribuídos pela linguagem. As argumentações, sob esse ponto de vista, são as diversas formas e diversos significados que o jogo (e o lúdico) assume, a depender da cultura ou do momento histórico analisado.

Na interface entre ludicidade – *jogo e educação* – pedagogicamente, podemos direcionar o olhar sobre o lúdico, da sua visão *objetiva*, para uma visão *subjetiva* na qual a criança será o principal ator (MASSA, 2015)

A ludicidade é integrada à vida do sujeito social e deixa de ser apenas uma 'manifestação' para ser uma 'tendência natural do ser humano' (LOPES, 2004).

Com essa perspectiva, que abrange um novo e diferente olhar para a criança, surgem muitos estudos sobre a aprendizagem, demonstrando os efeitos do brincar e da ludicidade sobre o desenvolvimento infantil. “É a partir desse momento histórico que, formalmente, o lúdico e a educação se encontram” (MASSA, 2015, p.117).

Luckesi (2002) relaciona o lúdico com a experiência interna do sujeito e denomina de ‘*lúdico*’ o estado interno desse sujeito e de ‘*ludicidade*’ as características de quem está em ‘*estado lúdico*’, experimentando ‘atividades lúdicas’.

Quando as atividades lúdicas estimulam o estado lúdico do sujeito social, Luckesi (2002) denomina como sendo 'vivência lúdica' e, para ele, uma vivência ou uma mesma experiência pode ser lúdica para um sujeito e não ser para outro, pois depende do seu estado interno, de como internamente essa experiência é percebida, experimentada e vivenciada.

Ou quando podemos perceber uma entrega na sua ação, se o sujeito estiver e se permitir viver e experimentar por inteiro toda e qualquer vivência lúdica (MASSA, 2015).

Luckesi (2002) compreende ludicidade como um 'estado de consciência', estado de ânimo que emerge das atividades lúdicas praticadas com plenitude, leveza, prazer e que vai além das experiências externas observáveis e que, para nós, caracteriza toda uma movimentação de mudança e transformação interna, que transcende incidentalmente as aprendizagens, as inflexões de aprendizagens e o surgimento de novos saberes.

Para Luckesi:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociologicamente e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...] (LUCKESI, 2002, p.6).

Lopes (2004) afirma que ludicidade se configura na relação e na interação entre os sujeitos sociais de um grupo por meio de sua processualidade de comunicação. Segundo a pesquisadora:

[...] a essência da ludicidade reside, sobretudo nos processos relacionais e interacionais que os Humanos protagonizam entre si, em diferentes situações e em diversos patamares de ocorrência dos seus processos de manifestação, nomeadamente, intrapessoal, interpessoal, intragrupo, intergrupo, intrainstitucional, interinstitucional e em sociedade e ainda, com ou sem brinquedos e jogos/artefatos lúdicos digitais e analógicos construídos deliberadamente para induzir à manifestação lúdica humana (LOPES, 2004, p.6).

Ludicidade, para a autora, é um processo multidimensional, e três dimensões interdependentes, nesse processo, estabelecem-se no que ela chama de 'modelo orquestral da ludicidade'²⁴ e podem ser identificadas, como sendo: a

24 - O Modelo Orquestral da Ludicidade, proposto por Lopes (1998 e 2004), é baseado no Modelo Orquestral da Comunicação (WATZLAWICK *et al.* 2013), composto por nove axiomas. A metáfora utilizada é a de uma *orquestra musical*, com o objetivo de buscar a harmonia e o equilíbrio entre seus

condição do ser humano; as múltiplas e diversas manifestações; e os efeitos por ela produzidos.

A primeira dimensão – *condição (lúdica) de ser do humano* – significa que a ludicidade existe em todos os seres humanos. É a condição interna ao sujeito e que existe antes de sua manifestação. O sujeito social pode recusar a participar como ator daquela manifestação lúdica, mas isso não modifica a sua condição de ser lúdico que existe em todos os seres humanos.

A segunda dimensão caracteriza as manifestações da ludicidade, que surgem, pelo *brincar, jogar, recrear, lazer ou construção de artefatos lúdicos*. Nessa dimensão, é analisado o processo da manifestação da ludicidade ou, como também denominamos, as atividades lúdicas.

A terceira dimensão constitui a *diversidade de efeitos* revelados tanto durante a manifestação quanto pelos resultados finais produzidos. É o resultado da interação entre os indivíduos e o que retroalimentam o estado lúdico (LOPES, 2004).

Segundo a autora, a ludicidade é um fenômeno humano subjetivo, interno ao sujeito e é social, objetivo, podendo ser observável externamente, em seu comportamento, por meio das manifestações lúdicas, fazendo parte de um processo maior, dinâmico, inter-relacional e interativo, o que atribui significados lúdicos ao comportamento dos sujeitos sociais.

É, portanto consequência do que se vivencia e se experimenta nas situações lúdicas e que se conecta a partir das interações nas experiências lúdicas vividas. Ludicidade pode ser então considerada como bem mais que suas manifestações, quando deslocadas, para compreender os processos educativos do sujeito social criança.

A relação entre ludicidade e aprendizagem é benéfica à medida que potencializa as capacidades das crianças em aprender com prazer, como observa a pesquisadora:

[...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (as crianças) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em

diversos participantes, mas onde não existe maestro e todos os atores envolvidos são protagonistas na situação lúdica que se manifesta.

coerência como compromisso assumido e, assim, ensaiam, apropriam-se e reconstróem o mundo (LOPES, 2004, p.61).

Lopes (2004) afirma, ainda, que a ludicidade é um processo de aprendizagem e de mudanças, na qual situações e experiências lúdicas, vividas em contextos ficcionais são elaboradas e apropriadas, para contextos não lúdicos, o que nos leva a perceber que a possibilidade real do sujeito social – criança – consegue aprender brincando, na ludicidade de seu tempo livre de lazer nos espaços e territórios da escola.

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que veem com o que fazem; direcionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e autoestima. Há, portanto, muito mais complexidade no ato de brincar, do que pode parecer ao observador desavisado (GORDINHO, 2009, p. 39).

Compreendendo a ludicidade como um processo de descobertas e de aprendizagens, a vivência das situações lúdicas, nos territórios da escola e, em espaços outros que não os instituídos, mas descobertos, usados e apropriados pelas infâncias, poderá viabilizar ao sujeito social – criança – uma experiência interna que, enquanto processo de sua própria construção e constituição, pode levar também a transformações e mudanças, em seu comportamento, oportunizando inflexões à sua aprendizagem e à produção de novos saberes.

Nesse enfoque entre ludicidade e educação e as relações que se estabelecem, nessa movimentação da criança que brinca, nos espaços e territórios da escola em que ela aprende, por meio de suas vivências e experiências lúdicas, podemos compreender que “a verdadeira contribuição” que os *brincare*s “dão à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer” (FORTUNA, 2000, p.7).

E pela experiência das crianças que aprendem com prazer, pela fruição do desejo e pela satisfação em brincar, que se pode verificar, estabelecer, analisar, e identificar os espaços de lazer, que causam o aprender, por meio da ludicidade dos brincares, que promovem inflexões de aprendizagem e o surgimento de novos saberes acontecidos nos espaços e territórios da escola.

Possibilitar, nos espaços do território da escola, processos de educação por meio do ‘lúdico’ e composta por ‘ludicidade’, é propiciar formas de educação que integram, interagem, socializam, transformam e desenvolvem as crianças nas

experiências de todos os processos de aprendizagens e de aprender novos saberes, inflectindo sobre o próprio processo de aprender.

3.5 A aprendizagem no lazer e nos brincar das infâncias

Aprendizagem significativa, porque há espaço para interação no mundo, há espaços para reconhecer, para reaprender e para repensar e agir de ‘formas’ diferentes, correlacionando saberes novos com a sua própria cultura e com sua própria experiência de vida, a partir do que se vivencia nas relações que se estabelecem.

Ou seja, há espaço para transformar a realidade vivenciada e experimentada, com base em novas concepções e reconstruções conceituais, a partir de ‘inflexões de aprendizagem’.

Mas, é importante, primeiramente, antes de caminhar pelas identificações de ‘inflexões de aprendizagem’, nos brincar e lazer das infâncias, nos espaços dos territórios da escola, compreender como consideramos que a ‘aprendizagem’ acontece no espaço educativo do brincar e lazer da infância, espaço outro – heterotópico – de ‘Lazer-Educação’ dotado de possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução da forma de aprender.

Para isso, tomaremos como base o pensamento de Deleuze (1998) que nos remete a entender e compreender que ‘*aprender*’ é o movimento que abrange o intervalo entre o não saber e o saber.

A importância do processo se dissolve no resultado. Conforme o autor, aprender é percorrer por si próprio caminhos que levam à solução de problemas.

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1998 citado por EL KHOURI, 2009, p. 03).

Os aprendizados esperados, nesses espaços educacionais outros, discorreram também numa perspectiva rizomática, remetendo sempre à

multiplicidade das formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos históricos e culturais, para o surgimento do pensamento do sujeito social – criança – e, conseqüentemente, de sua aprendizagem e inflexões de aprendizagem.

A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para a melhoria das relações interculturais. Estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, da compreensão de que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social mais tolerante com as diferenças e mais condizente com nossa realidade (EL KHOURI, 2009, p. 6).

Dessa forma, é preciso se ter clara a noção de que os espaços educacionais destinados ao brincar e lazer das infâncias na escola é ‘um outro lugar possível para se aprender’ redimensionando e transformando o intervalo entre o não saber e o saber em saberes novos.

É preciso compreender que os acontecimentos das ‘inflexões de aprendizagem’, aqui nestas verificações, além de factuais, podem assumir novas configurações de existência e ocorrerem pela interação dos saberes múltiplos que se engalfinham na resolução dos problemas surgidos e se evidenciam na efetividade das práticas sociais acontecidas.

Práticas, subsidiadas não só pelo conhecimento prévio de que todo sujeito social traz consigo em sua bagagem e história de vida, mas também pelas descobertas, ações e atitudes que transformam os acontecimentos reais pela experimentação, em nosso caso, as experiências no decorrer dos brincar no espaço de lazer das infâncias que se constituem nos territórios da escola.

3.5.1 aprendizagens por meio das práticas sociais nos espaços de lazer dos territórios da escola

Pensar a junção de conceitos e abordagens teóricas como as no entorno do 'Lazer' e 'Educação' acontece, principalmente, se considerados os contextos e práticas que as crianças e o seu movimento ganham lugar no processo de aprendizagem (FARIA *et al.* 2011).

A compreensão hegemônica de aprendizagem é a que enfoca a transmissão. Em outras palavras, historicamente, compreende-se a relação de ensino-aprendizagem pautada na noção de transmissão de representações, de transmissão de conteúdos mentais - mesmo quando o que se coloca para realização é o movimento humano, antecipando

modelos e padrões que supostamente antecedem e estruturam *a priori* a ação no mundo (FARIA *et al.* 2011, p. 9).

Para pensar a aprendizagem, saberes e novos saberes, como propõe os reconhecimentos desta pesquisa, é preciso apostar em outras formas de considerar e compreender a aprendizagem, é preciso redimensionar e maximizar o pensamento de que 'aprender' pode estar para além de receber informações e conhecimentos transmitidos por processos de ensino-aprendizagem por tempos escolarizados.

Nesse movimento, encontramos apoio teórico nas ideias e estudos de Lave e Wenger (1991), Gomes (2007) e Faria; Debortoli (2011) que nos propõe refletir e compreender que:

Os seres humanos seguem sempre aprendendo conforme vivem. Se o conhecimento se revela à medida que agimos no mundo, cabe, pois, à educação (...) e ao lazer se perguntarem no contexto das singularidades de suas práticas sociais, qual a sua contribuição na formação humana de crianças (...) que é, sobretudo, uma experiência de participação cotidiana e situada na produção cultural (FARIA *et al.* 2011, p. 9).

A aprendizagem se aproxima da prática que possibilita o acontecimento de diferentes aspectos nos modos e organização das formas de a aprendizagem ocorrer, pois estima as relações sociais da e na ação de aprender, para preencher o espaço entre o não saber e o saber e, assim, transformar o que já se sabe.

Sendo assim, as relações entre quem por hora ensina e quem por hora aprende; as relações de poder e a constituição das identidades e subjetivação dos sujeitos; os processos de educação do corpo, com o corpo e pelo corpo que aprende e como os sujeitos sociais se engajam e desenvolvem são habilidades necessárias à prática social (FARIA *et al.* 2011).

É justamente a possibilidade de se pensar as relações entre a criança que aprende, cultura, lazer e educação que nos impulsionam a repensar as formas e jeitos de se aprender, de adquirir saberes, inflectir sobre o que já se sabe no movimento de inflexões de aprendizagem criar novos saberes.

Nesse sentido, a proposta é deslocar o foco do 'ensinar' tão somente e das metodologias de ensino e escolarização do conhecimento, para dar ênfase ao 'aprender' por meio de 'práticas sociais', de práticas de interação cultural. Tal como sugere Gomes (2007), ao propor um diálogo possível entre duas teorias aparentemente opostas, que se complementam e dialeticamente coexistem, a *teoria da forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) e a noção de *aprendizagem situada* (LAVE; WENGER, 1991).

É preciso compreender como o sujeito social - criança - se desenvolve e aprende para podermos ousar repensar as formas de ela aprender, problematizando sempre os formatos instituídos e descobrindo, a partir de todo reconhecimento advindo, novas formas identificáveis de aprendizagem, pois "a aprendizagem sempre está acontecendo" (FARIA *et al.* 2011, p. 10).

Na teoria da forma escolar, enfatiza-se uma compreensão da escola tendo em vista as dinâmicas do processo de escolarização entendida como um processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares (FARIA FILHO, 2004).

Neste sentido, o processo de ensinar e aprender revela-se com um fim em si mesmo, e a escola passa a ser vista como um espaço adequado por excelência, dedicado ao ensino-aprendizagem, onde tudo pode ser ensinado e aprendido (FARIA *et al.* 2011).

Todavia Gomes (2007) ressalta a "importância do estranhamento diante dos múltiplos processos e mecanismos de aprendizagem da cultura, bem como a importância de se refletir sobre a própria natureza da prática social que se dá na escola" (p. 8).

Segundo Lave e Wenger (1991), problematizando o aprender, assinala-se a importância de realizar também um deslocamento do olhar para a dimensão situacional, trazendo o foco na ação, e a aprendizagem como constitutiva da prática social.

Para Faria *et al.* (2011), tal ação pode corroborar com nossos pensamentos, pois "a adoção dessa perspectiva motiva-nos tratar da dimensão social da aprendizagem e/ou do tipo de interação que leva a pessoa/sujeito a aprender" (p. 10).

Ao considerar que a aprendizagem não se delimita ao ensinar, ou tão simplesmente transmitir conhecimentos, compreendemos que essa processualidade de maneira mais ampla se faz necessária, a fim de operar uma mudança de foco de como acontece a aprendizagem institucionalizada, assim como propõe Lave e Wenger (1991), devendo acontecer, a partir do sujeito social como aprendiz, para a aprendizagem como participação no mundo social.

A abordagem teórica da ação de aprender situada enseja possibilidades de análise de uma dinâmica em que a aprendizagem é inseparável da prática social cotidiana (FARIA *et al.* 2011).

Na abordagem da aprendizagem situada, a aprendizagem surge e acontece num processo de engajamento na prática, sendo a participação na prática social o que possibilita a aprendizagem, constituindo ao mesmo tempo habilidades e identidades (LAVE; WENGER, 1991).

Tal proposta compreende a ação de aprender como todo processo de engajamento na prática, bem como problematiza ações que restringem a aprendizagem apenas à transmissão de conhecimento ou representações.

Aprender a partir da participação da/na prática social nos direciona a, mais uma vez, a considerar e nos aproximar da concepção que Deleuze estabelece para o processo de aprender em seus pensamentos. Segundo ele, aprender é sempre uma possibilidade de penetrar no universal das relações que constituem a ideia e penetrar nas singularidades que lhes correspondem (DELEUZE, 1998). As ideias surgidas pela interação da/na prática social penetram e atravessam a construção dos saberes em novos saberes possíveis evidenciando os acontecimentos das inflexões de aprendizagem.

Permite-nos também perceber que a movimentação de se aprender, de forma situada na prática, reforça a ideia de que inflexões de aprendizagem são possíveis, por meio de práticas sociais transformadoras, porque nada está construído e/ou acabado, mas em constante processo de mudança e transformação, e o conhecimento gerado ou adquirido pela ação direta das inflexões de aprendizagem dão sempre lugar a saberes e novos saberes.

Tendo em vista as especificidades dos saberes e de novos saberes, na aprendizagem do sujeito social - criança - de que trata a educação e que se produz nos contextos de lazer dos territórios da escola, é que surgem, nestes espaços, os acontecimentos do 'lazer-educação', ou de se aprender por meio das práticas sociais permeadas pelo brincar e lazer, que as crianças encontram, elaboram, elegem e estabelecem nos espaços de que se apropriam e usam para brincar, em seu tempo livre na escola, em seu tempo de lazer.

É preciso insistir que o tempo livre da/para criança na escola existe e é utilizado, para 'os brincar' e para a fruição de sua necessidade de diversão e lazer, e esse tempo/espço facilita as aprendizagens.

É preciso entender que esse espaço/tempo é a manifestação do lazer da criança na escola. É preciso compreender, por isso, que o lazer se constitui também

como manifestação e produção de cultura e da cultura que permeia a infância ao mesmo tempo em que lhe ensina.

O lazer é aqui compreendido como uma dimensão da cultura. Neste sentido, o lazer é caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido, o lazer implica 'produção' de cultura - no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedade e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permite ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (GOMES, 2010c, p. 149).

É importante evidenciar sempre que a ludicidade se refere à capacidade do *homo ludens* - refere-se à sua essência cultural para brincar, jogar e se divertir, de aprender e expressar significados (GOMES, 2011).

“A ludicidade compreendida, então, é construída culturalmente e cerceada por vários fatores, tais como normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência” (GOMES, 2011, p. 34), refletindo assim as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes no grupo social e na sociedade.

Enquanto a ludicidade representa apenas uma possibilidade para os mais distintos campos da vida social - o campo da política, da educação, da ciência, da religião e do trabalho, entre outros -, é uma condição *sinequa non* para a concretização do lazer. Deste ponto de vista o lúdico é a 'essência' do lazer, aquilo que confere sentido às experiências culturais desfrutadas pelos sujeitos em distintos contextos de práticas sociais (GOMES, 2010c, p.149).

Por isso, tais práticas sociais são lúdicas por si mesmas e construídas na interação do sujeito social com a experiência vivida (GOMES, 2004). Portanto podem ser consideradas manifestações culturais que constituem o lazer, por serem vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura e de culturas da infância, tais como o jogo e a brincadeira (GOMES, 2010c), que "estabelecem significados singulares para o sujeito criança que vivencia ludicamente um determinado tempo/espaço social" (p.150).

4 TERRITÓRIOS DA ESCOLA: MAPEANDO ESPAÇOS DE LAZER QUE POSSIBILITAM ACONTECIMENTOS DE INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM

No movimento propiciado pela cartografia, procurou-se, enquanto pesquisa, estabelecer vínculos e aproximações positivas, com o intuito de se pesquisar junto com cada grupo de crianças observadas, nas processualidades das verificações, territórios e espaços de apropriação para os brincar e lazer. Sendo assim, podemos buscar a todo o momento, perceber e escutar as crianças com sensibilidade e muita seriedade, por meio de seus gestos ações, comportamentos, suas falas e discursos, pela identificação do seu movimento de brincar, dos jogos e brincadeiras acontecidos e até dos brinquedos utilizados, em seu tempo livre de lazer na escola e de suas movimentações, negociações e enfrentamentos nas interações percebidas, em suas práticas sociais, que se estabelecem a cada acontecimento.

Figura 10: Espaços de lazer que possibilitam acontecimentos de inflexões de aprendizagem

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Isso posto, as diferentes maneiras e expressões de cada criança participante, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos,

jogos, brincadeiras, brinquedos, criações, produções, imitações, conflitos, entre outras nuances de acontecimentos, puderam significar e sinalizar algumas estratégias para compreendermos as 'culturas infantis' e o 'modo' como as crianças da/na escola, brincam, aprendem, constroem e vivem as suas vidas nos territórios da escola.

Para isso, foi estimado um processo permeado por sensibilidades, para que, em decorrência, também pudéssemos ser capazes de compreender e de construir '*elos de sentidos*'²⁵ para interpretar a realidade percebida.

Elos de sentidos, advindos de processos de indução pela experimentação da realidade que permite, na processualidade do mapeamento, começar a traçar e desenhar mapas identificáveis sobre os acontecimentos nos espaços do território desbravado estabelecendo a construção cartográfica.

Para tanto, o primeiro movimento da pesquisa em campo foi a aproximação e inserção do '*eu pesquisador*' junto a cada grupo de crianças participantes dos processos de observações que iriam decorrer a cada encontro e possibilidade do '*estar junto*' no tempo/espaço social de lazer da criança da/na escola.

Essa primeira aproximação acontecia com a chegada à sala de aula, local na/da escola onde, inicialmente, encontrava com as crianças, para depois nos deslocar para os espaços de apropriação e utilização do tempo livre ao lazer.

Momento denominado por nossas sensações e necessidades de '*estar junto*' – para estabelecer vínculos, ganhar a confiança e firmar, por meio de uma postura amistosa e lúdica, a parceria necessária à aceitação e inserção no/do grupo de crianças da escola e de cada instituição educacional – território escolar – que serviu como paisagem de nossas verificações.

Nos primeiros encontros, apresentações, conversas, brincadeiras, conquistas e a busca de estabelecer confiança, permearam a intencionalidade do '*estar junto*' e de pertencer gradativamente a cada tempo de aceitação e proximidade estabelecida com o grupo pesquisado.

25 - Chamaremos de *elos de sentido* os pontos convergentes, para se interpretar, analisar e conectar partes distintas dos acontecimentos, mas, ao mesmo tempo, articuladores de partes da realidade percebida, permitindo a verificação e interpretação desses acontecimentos no tempo/espaço social da criança, percebidos na escola e, desta maneira, chegar a uma denominação possível aos espaços investigados e identificados no decorrer da geração dos dados empíricos.

O primeiro encontro era sempre momento de conhecimento e reconhecimentos intencionais que instigavam descobrir, nos pensamentos e compreensões infantis, os signos e significados que poderiam ter para os componentes de nossas verificações.

Nesse sentido, foi importante investigar o conhecimento e percepção das próprias crianças sobre as temáticas de nossas verificações: a percepção do lazer na escola, do tempo livre da escola, dos brincar na/da escola, das aprendizagens por meio do movimento do brincar nos espaços/tempos que estamos considerando como situações e manifestação de 'lazer-educação' nos territórios da escola e que também podiam promover inflexões de aprendizagens.

A seguir, apresentamos alguns acontecimentos originados da experiência do '*estar junto*' com as crianças, no contexto dos territórios da escola, momentos que "contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255), ou seja, são acontecimentos, percepções e identificações vivenciados já nas interações iniciais com as crianças no contexto investigado.

Tais acontecimentos, percepções e identificações abarcam e podem subsidiar a experiência e vivência diária do pesquisador, no decorrer do processo de se pesquisar, mas não constituem fielmente a vida real; são cristalizações e/ou fragmentos do tempo/espaço, descritos para contar algo, são histórias da experiência vivida, percebida, experimentada e "versões buriladas das notas de campo" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 256).

Vejamos alguns acontecimentos, percebidos, identificados, registrados e selecionados do diário/caderno de campo, no decorrer do processo e encontros, realizados sempre em dias e momentos diferentes, na experiência do '*estar junto*' apresentados nesta seção por meio de caixas de textos.

Quadro 2: Identificando o tempo/espaço para ‘o brincar’

Na processualidade do estar junto, dialoguei com um grupo de crianças estudantes da escola, já no contato inicial, para descobrir quais os melhores espaços da escola, em que gostavam de brincar e como elas escolhiam os lugares onde iriam brincar na escola em seu tempo livre e obtive os significativos retornos, demonstrados e registrados nas falas de algumas crianças:

"Os melhores lugares são aqueles em que ninguém precisa vigiar a gente"...

"Os espaços bons são os que a gente mesmo pode escolher de ficar, e brincar"...

"O espaço mais legal são aqueles que a gente pode imaginar e criar as brincadeiras com quem quiser sem ninguém mandar em ninguém"...

"Gosto de lugares escondidos porque parece que é uma aventura na nossa cabeça"...

"Os melhores lugares é onde podemos brincar junto, sem separar meninos e meninas"...

Busquei perceber, nesse momento de trocas e diálogos, quais eram, na escola, o tempo para que pudessem brincar e as crianças contaram que:

"É na hora do recreio, mas tem que ser rápido porque passa rápido"...

Tem vez que é na hora do brincar... Tem vez que é na hora do recreio mesmo e só"...

"Depende... tem vezes que é na hora do brincar, quando dá tempo de fazer tudo na salinha, e daí temos mais tempo de sobra pra ir na hora do brincar"...

"Podemos brincar na hora do recreio e também na hora do brincar"...

Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018.

Fonte: Elaboração própria.

Fica claro que, para as crianças, no processo de interação pesquisador/participantes, existem ‘espaços’ nos territórios da escola, que elas elegem e escolhem em seu tempo livre. E tais espaços, na visão de cada criança, nem sempre correspondem ao que o ‘olhar adulto’ encontraria como respostas óbvias: pátios, quadras, parques, ginásios, entre outros. Ou seja, aqueles espaços que apresentam grandes dimensões da arquitetura da escola nem sempre representam as possibilidades de acontecimentos esperados.

Na contramão da identificação desses espaços localizáveis, a criança vai de encontro ao inusitado do ‘espaço outro’ que não o instituído, de um espaço diferente, mas com a possibilidade de ser identificável por ela e por seus interesses. A criança percebe, elege e usa outros espaços nos territórios da escola, que lhes permite ‘ser’ e ‘fazer’, dentro de uma perspectiva criativa e de muita liberdade, como podemos verificar nos enunciados das falas.

Elegem caminhos, passagens, pequenos lugares, onde podem se sentir protegidas, escondidas, criativamente camufladas pela imaginação, lugares que

oportunizam a posse do 'poder' para tomar decisões. Elegem parte edificada da arquitetura de lugares que determinam seu espaço, para brincar na escola, que desafiam seus limites, que rompem com a normalidade das regras, com a brincadeira sutil. Espaços dentro dos próprios espaços localizáveis, mas pela criança criativamente identificáveis para o inesperado, o inusitado e a fruição do brincar e, desta forma, um '*outro espaço*' pequeno e próprio, dentro do grande espaço utilizado no território escolar.

A partir desses posicionamentos, ao identificar e mapear esses espaços de lazer que promovem os acontecimentos de inflexões de aprendizagem, pôde-se entender um pouco mais da dinâmica de organização dos pequenos grupos de crianças no tempo/espaço social em que elas próprias identificavam como sendo 'seu' e para seu 'tempo livre' na escola.

Os territórios escolares, nos desenhos dos mapas, ocorreram nas escolas da rede pública municipal de ensino pela manhã e na escola da rede particular de ensino no período da tarde.

Nesse tempo/espaço, identificamos a '*hora do recreio*', momento acontecido, logo após a movimentação do lanche na escola, no meio da manhã ou da tarde, igualmente estruturada/verificada em cada escola pesquisada. E a '*hora do brincar*' quase sempre um momento que acontecia próximo ao fim da manhã ou tarde, de duas a três vezes por semana (acontecimentos semelhantes a todas as escolas pesquisadas).

Tais similaridades nos levaram a perceber que a estrutura e funcionamento das rotinas escolares, institucionalizadas se dão/davam de maneira muito parecida, em cada contexto da realidade observada, de repente, fruto de uma estrutura organizacional também institucionalizada para conduzir a ordem nos acontecimentos no território da escola.

Nos encontros que se estabeleceram e se seguiram, as investigações e verificações transcorreram a fim de continuar gerando todo e qualquer tipo de dado e informação que pudesse ser utilizado na identificação e interpretação da apropriação dos espaços de lazer, nos territórios da escola, o que nos levava a perceber o movimento das inflexões de aprendizagem acontecendo.

Quadro 3: Identificando os momentos de lazer que as crianças percebem nos territórios da escola

Em mais momentos de contato e conversas com grupos de crianças – meninos e meninas – depois de um tempo estabelecido de observação e interação, dialogamos sobre o que as crianças sabiam sobre o que vinha ser 'momento de lazer' e também sobre se tinham conhecimento sobre o que significava 'lazer' e diante das questões disparadoras para produção do conhecimento consegui identificar nuances destes significados, tais como:

"Acho que brincar é nosso momento de lazer. Então quando uma criança pode brincar, está tendo lazer"...

"Lazer é alegria uai, é poder ter felicidade e se divertir quando não tem nada pra fazer"...

"É quando podemos decidir o que fazer e como vamos brincar, então pra gente lazer é a mesma coisa que brincar"...

"Lazer é muito bom, muito divertido, mas acaba muito rápido né"...

"Meu lazer é quando posso brincar com meus colegas na escola, no tempo que dá e ser feliz junto"...

Busquei entender, também, junto ao grupo de crianças observadas, nesse momento do 'estar junto' se, na escola, tinha momentos de lazer e se elas conseguiam ou percebiam esses momentos acontecendo na escola...

"Sim, tem lazer aqui sim, e nosso momento de lazer aqui na escola é quando podemos brincar e se divertir"...

"Lazer é poder escolher como se divertir e aqui a gente se diverte brincando com os amigos"...

"Quando posso brincar com os coleguinhas para me divertir, estou fazendo o meu lazer de brincadeira"...

"Acho que quando vamos pro recreio estamos indo para nosso tempinho do lazer aqui na escola, porque é livre e a gente escolhe do que queremos brincar, com quem e também onde"...

Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à concepção de 'lazer', investigado depois de nossos contatos, diálogos e conversas a respeito, os significados, para as crianças de forma geral, são/estão sempre atrelados aos momentos de liberdade de escolha dos brincares, de diversão e entretenimento nos territórios da escola, o que nos leva à certeza de que, para as crianças, seu ato de brincar é parte efetiva de seu momento de lazer.

Também de forma geral, tivemos a noção de que as crianças percebem que estão usufruindo do lazer, quando podem e estão brincando, principalmente, quando os brincares, suas formas e jeitos podem ser escolhidas e/ou combinadas pelo próprio grupo de crianças, sem regras ou imposições em tempos/espacos de apropriação.

Para algumas crianças, o lazer assim como o brincar, mostram-se importantes nas relações que se estabelecem, por causa da oportunidade de

interação e socialização no decorrer das escolhas, atos e ações. Tais vivências possibilitam satisfação e fruição do prazer, em participar, de atividades e situações lúdicas, necessidades das crianças que se manifestam e garantem um estado de alegria e felicidades nas e para elas.

E assim como para todos que se permitem a experiência do lazer, também como necessidade, a fração e passagem do tempo é sentida sempre muito rapidamente. É rápida essa sensação, que deixa o que está por vir no tempo/espço de lazer da/na escola, sempre muito instigante às descobertas das infâncias. O tempo não pode passar sem ser experimentado e aproveitado.

Talvez, por isso, a rapidez em aproveitar cada momento do tempo livre disponível e a avidez nas decisões, explique também a aceleração em se fazer acontecer os combinados e o estabelecimento das regras dos brincares, dos jogos ou das brincadeiras no ato de brincar da escola, visto que as crianças percebem e sabem que o espaço/tempo, para essas experiências tão importantes e necessárias para elas, passam também muito rapidamente.

Essa sensação e percepção do tempo passando provocam processos efetivos de aprendizagens significativas na interação com o outro, pois as decisões, compreensões e combinados nas relações que se estabelecem ao acontecimento dos brincares e lazer da criança na escola, precisam ser compartilhadas e acontecerem de forma rápida e ágil para não se perca tempo.

Fica expresso um sentimento de felicidade aos acontecimentos possíveis, além, é claro, da apreensão das regras e combinados no processo de aprender com o outro. Acontecimentos que percebemos e identificamos junto com as crianças das escolas investigadas, no momento direto de observação participante, na/da *'hora do recreio'* e/ou na/da *'hora do brincar'*. Espaços onde a criança se insere e identifica como sendo seu, como sendo tempo livre para si e para as outras crianças, tempo/espço social para o lazer, para escolhas e experimentação da ludicidade, de apropriações e uso dos espaços diversos do território da escola para as manifestações da cultura das infâncias, como nos sugere e sustenta a pensar Gomes (2010).

Quadro 4: Identificando no brincar dos/nos espaços de lazer dos territórios da escola o movimento de aprender

Nas trocas de saberes com as crianças, evidenciadas pelos diálogos, buscamos compreender como elas achavam que aprendiam algo ou alguma coisa durante e se aprendiam no ato de brincar na escola, no espaço e no tempo que acreditavam ser livre e para sua escolha...

"Claro! Quando estamos brincando, também estamos aprendendo coisas para vida inteira"...

"Tem jogos e brincadeiras que fazem a gente aprender muita coisa, como saber das regras, do que pode e do que não pode fazer"...

"Acho que a gente aprende o tempo todo e criança tem que aprender muita coisa, por isso brincando é mais gostoso"...

"Minha mãe fala que a gente sempre aprende alguma coisa com alguém e que criança aprende isso brincando, eu acho que é verdade porque é assim mesmo"...

"Acho que quando a gente brinca, aprende o que quer"...

Buscamos também identificar o que as crianças que brincam na escola podem aprender...

"Pode aprender a ser 'coisas' diferentes"...

"Aprende a respeitar os outros, os coleguinhas e a gostar de todo mundo igual"...

"Aprende as regras novas das brincadeiras, aprende jeito novo de brincar, aprende a aceitar as ideias dos outros, aprende a entender também"...

"Acho que quando a gente brinca aprende a se divertir"...

"Aprende a fazer muitas coisas novas, porque a gente pode combinar tudo que a gente quer e precisa"...

E para esclarecer e ressaltar a percepção do espaço/tempo do lazer pela criança, nos territórios da escola, em seu tempo livre, as conversas buscaram saber do grupo de crianças qual era o espaço e o tempo que elas tinham na escola para brincar e aprender...

"Na hora do recreio da gente"...

"Quando podemos ir para hora do brincar"...

"No recreio da escola, nos lugares que escolhemos"...

"Na hora que podemos brincar livremente no recreio e na hora do brincar, mais eu gosto mais do recreio porque tem mais gente"...

Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018.

Fonte: Elaboração própria.

A criança, mesmo sendo criança em tenra idade, vivencia e experimenta e, involuntariamente, percebe que está em pleno desenvolvimento, crescimento e que é capaz de aprender sempre 'coisas diferentes' e novas, principalmente as crianças da/na escola. O conhecer, descobrir e aprender, para a criança, quase sempre estão associados ao sentimento de conquistas e superação de limites e desafios que ela própria encontra quanto às experiências vivenciadas, ou que ela própria se impõe para conseguir o que deseja.

Essa movimentação de perceber as limitações e os contextos de desafios seja cognitivo, físico, motor e até mesmo afetivo e buscar formas, jeitos e meios de solucionar, superar, ultrapassar e vencer tais limitações é o que, para nós investigadores das infâncias, pode representar toda a processualidade no entorno das aprendizagens das crianças, sendo que temos a certeza de que uma criança aprende, quando ela *'pensa para fazer'*, *'pensa para decidir'* e *'decide o que fazer'* ou se torna *'capaz de decidir e fazer'*.

É exatamente essa forma de aprendizagem que procuramos destacar, nos acontecimentos seguintes desta pesquisa, uma aprendizagem para além das práticas curriculares hegemônicas, instituídas nos processos de ensino-aprendizagem da escola, mas que também constitui o ser criança, contemplando-a e suscitando 'saberes' e 'novos saberes'. Tudo a partir de reflexões daquilo que já se sabe, mas que, ao mesmo tempo, pode se transformar e se efetivar na prática, na interação dessa prática na socialização de sempre novas e possíveis práticas que se traduzem ao que compreendemos como sendo 'práticas sociais'.

Tais experiências, portanto podem levar à criança ao movimento de sempre estar pronta para aprender novos saberes, os quais não estão fixos, como alguns conhecimentos construídos e postos como tal. Eles fluem no tempo/espço social, podem mudar de rota, a partir da fruição das experiências lúdicas, redimensionando-se e encontrando novos caminhos que as tornem efetivas como cultura da/na/para infância. Tornam-se, como afirmado por uma das falas enunciadas por uma das crianças, possibilidade de aprendizagem de "*coisas para a vida inteira*".

E é essa aprendizagem que constrói, reconstrói e constitui o sujeito social criança que mais nos interessou investigar e verificar, pois, em sua essência, são acontecimentos de 'inflexões de aprendizagem', ou seja, a transformação e mudança daquilo que se sabe, para o que se faz necessário saber para ser, fazer, conviver e viver. É por isso que os brincarés, para as crianças, motivam que elas aprendam, pois tais experimentações fazem acontecer uma aprendizagem descompromissada e sem a intenção explícita de um processo a ser seguido, pelo contrário, o processo se constitui ativamente pelas interações e relações estabelecidas, confirmando que "*a criança aprende o tempo todo e tem que aprender muita coisa*".

Sendo assim, precisa ser gostoso, prazeroso e causar o sentimento de felicidade, porque brincando a criança aprende a ser, a respeitar, a entender e

compreender, a aceitar as diferenças, a viver e conviver com o outro no seu tempo/espço para 'o brincar' e 'lazer' nos espaços e territórios localizados na escola.

4.1 A organização do 'estar junto' com as crianças nos territórios da escola para mapear os espaços de lazer

Gosto de brincar na escola (...). Na *hora do brincar* ou na *hora do recreio*, cada um pode escolher do que brincar... Pode escolher o jogo ou qual brincadeira vai fazer e participar, por isso é bom! Podemos ser o que quiser... Fazer o que quiser... E escolher onde... Tem muitos lugares bons na escola... '*Mas meninas e meninos tem que ser diferente*'... [depois de uma pequena pausa]... Bom às vezes... Porque brincar junto também é legal...

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Foram pensados, estruturados e organizados, em cada paisagem da pesquisa – Território Escolar - de observação, a realização de 30 possíveis encontros para 'estar junto' das crianças, compreendendo o que cada instituição educacional delimitava e destinava como sendo tempo/espço social livre para a criança brincar na escola e em seus territórios e espaços: a '*hora do recreio*' e a '*hora do brincar*'.

Tempo/espço também percebido e reconhecido pelas próprias crianças como tempo livre, de lazer, nos territórios da escola, como tempo livre para a livre escolha do brincar, tempo livre para a criança ser criança.

O período de observação, que se estabeleceu de forma efetivamente participativa - *no estar junto* - com as crianças, nos territórios da escola, teve espço/tempo de duração pensado, organizado, estruturado e efetivado, no decorrer de 30 encontros, em cada instituição de ensino. Cada paisagem da pesquisa variou, de acordo com as necessidades da instituição, uma média de permanência junto ao grupo de crianças que durou por volta de quase quatro meses de observações nos semestres letivos.

Em cada período, fizeram parte da observação, alunos e alunas – crianças pequenas da escola - com uma faixa etária que variou dos 5 aos 7 anos, cursando da última etapa da Educação Infantil (Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino) ao 1º Ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Escola da Rede Particular de Ensino), ambas assistindo a processos educacionais que contemplam

a educação e formação da criança. Todas as crianças participantes foram previamente conduzidas ao reconhecimento do movimento da pesquisa e convidados a participar, assinando o termo de assentimento.

Assim como a escola, seus pais, mães e responsáveis assinaram, concordaram e autorizaram a participação de cada criança participante, também assinando o termo de consentimento livre esclarecido, estabelecendo e garantindo, logo os critérios éticos adequados ao movimento de se produzir pesquisa com seres humanos, e o de se perceber e interpretar a realidade no decorrer da geração e produção dos dados que compõem todo o material empírico.

A movimentação, no entorno de cada encontro para o 'estar junto' das crianças, consistia em estabelecer 'contato' e 'diálogos' possíveis, 'observar' a apropriação e uso dos espaços no território da escola e perceber o acontecimento dos brincar e as relações e socializações estabelecidas, a partir das atividades lúdicas de livre escolha (jogos e brincadeiras) da infância, em seu tempo dito livre na escola.

Esse processo de envolvimento e observação das crianças e suas relações tornaram possíveis 'registrar', em diário/caderno de campo, as práticas sociais que se estabeleciam (escolhas de espaços, negociações, combinados, conversas, etc), bem como os discursos enunciados, por meio das falas das crianças, no decorrer das processualidades, diante das situações e acontecimentos, o que reforçou a ideia-força de acontecimentos das inflexões de aprendizagem. Os encontros do 'estar junto' aconteciam/aconteceram num processo de interação e socialização entre o sujeito social professor/pesquisador e os sujeitos sociais crianças da/na escola.

As processualidades consistiam em perceber a movimentação do brincar, nos espaços de apropriação e uso dos territórios da escola, que podiam então ser identificados por elos de sentidos, para subsidiar as investigações e interpretações possíveis, mapeando os espaços dos acontecimentos. Identificações que também remetiam ao reconhecimento do movimento de inflexões de aprendizagem e do aprender no espaço/tempo do brincar, momento do lazer da infância da/na escola. E nos diálogos e conversas intencionais junto às crianças ou grupos de crianças para se perceber e interpretar os saberes advindos das relações estabelecidas, das problematizações de situações acontecidas, das manifestações e também

mudanças de postura e comportamento da criança diante das negociações e combinados para 'fazer acontecer' o brincar.

A partir das experiências e vivências das observações e do contato estabelecido, na vida e vivência da criança nos territórios da escola, puderam ser elaborados os 'elos de sentidos' que mapeavam a identificação dos espaços. Por meio desse desenho e mapeamento, as representações pudessem, também, interpretar os brincares que aconteciam /aconteceram nos territórios da escola.

Ousou-se identificar/verificar os lugares e espaços possíveis às aprendizagens e inflexões de aprendizagens manifestadas pela criança, por meio de práticas sociais, por elas mesmas ou pelo processo de reprodução de suas vivências e experiências, no momento do lazer, no momento do brincar.

Os 'elos de sentidos' foram percebidos, pensados e elaborados, para nomear e desenhar no mapa, não só o espaço/tempo de apropriação da criança, que brinca nos espaços e territórios da escola, mas também a sua representação na rica complexidade de experiências que constituem cada espaço. Nesse sentido, tais 'elos' constituíram-se pelas experiências percebidas e apresentam-se, a partir das observações, investigações e percepções do espaço, como sendo representado pela criança e para ela como:

- *Espaços de diversão*: representando elos de sentidos que remetem à euforia do momento experimentado;

- *Espaços de aventura e desafios*: representando elos de sentidos que remetem à superação de desafios;

- *Espaços de passagem*: representando elos de sentidos que remetem à transposição de lugares reais e do imaginário da criança;

- *Espaços secretos*: representando elos de sentidos que remetem ao que está escondido e longe do governo dos adultos;

Espaços apropriados ou de apropriação pelas infâncias, observados/identificados na possibilidade de participação dos/nos acontecimentos que se configuraram em momentos nos quais as socializações das crianças se manifestavam e se efetivavam, por meio de 'falas' - discursos enunciados - que determinavam todo o acontecimento, como o estabelecer das regras e normas combinadas para os brincares e, por consequência, no uso dos espaços nos territórios da escola.

Para cada espaço de apropriação, tempo/espaço de escolhas, para os acontecimentos do brincar; para cada espaço usado pelas crianças, 'elos de sentidos' identificaram os espaços e desenharam os mapas e as significações que possibilitavam a construção de novos saberes ou a transformação e redimensionamento das aprendizagens, a partir das vivências, experiências e experimentações.

4.2 Os espaços de lazer nos territórios da escola: o desenho dos mapas

Para a identificação e mapeamento desses espaços corroborarem com a formulação de um campo epistemológico capaz de propiciar investigações minuciosas, a partir das atividades lúdicas da criança, nos espaços dos territórios da escola e, para uma compreensão das possibilidades de aprendizagem nesses lugares, baseamos em pensamentos e interlocução do 'universo lúdico', proposto por Roger Caillois²⁶ (1958/1990).

Os olhares deste autor caminharam sobre a percepção do jogo, como constituinte da cultura humana, destacando que suas diferentes dimensões constroem distintos contextos histórico-culturais a partir das características que o universo lúdico do jogar pode apresentar. Neste sentido, Caillois nos instiga a repensar a compreensão dos brincares nas infâncias, dos jogos e do jogar, ao afirmar que a manifestação das atividades lúdicas configura a personalidade humana, considerando-as como importantes instrumentos da cultura de um povo e de uma sociedade. Portanto das infâncias e de grupo de crianças da/na escola, por meio de suas atitudes, muito se pode descobrir sobre os próprios hábitos cotidianos e sobre as estruturas basilares do próprio grupo social em questão (PICCOLO, 2008).

Caillois retrata, em sua obra '*Os jogos e os homens de 1990*', a classificação dos principais elementos que considerava como constituintes dos jogos humanos e, conseqüentemente, das relações advindas do movimento lúdico do jogo e do jogar – componentes dos brincares da infância.

26 - Sociólogo francês que, entre as suas várias obras, teorizou sobre o universo lúdico e os jogos em sua obra – *Les Jeux et les Hommes* (Os Jogos e os Homens) – lançado em 1958 (1990), tendo por intento estudar e classificar as diferentes formas nas quais o jogo se manifesta de acordo com sua natureza predominante, além de como estes afetam e são afetados pelas pessoas, ao mesmo tempo que produzem cultura.

Os jogos são em número variadíssimo e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos de ar livre, de paciência, de construção, etc. Apesar dessa quase infinda diversidade, e com uma notável constância, a palavra “jogo” evoca por igual as ideias de facilidade, risco ou habilidade. Acima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte (CALLOIS, 1990, p. 9).

Inspirado nesses elementos e com os deslocamentos possíveis desta visão, nossos ‘elos de sentidos’ ganharam força à investigação e identificação dos espaços de lazer nos territórios da escola. Os ‘elos de sentidos’ começaram a criar ‘formas’, a partir das relações estabelecidas, formas desenhadas para mapear e identificar os espaços.

Para Callois (1990), há na representação das relações sociais, no jogo e no brincar da infância, como nós propomos observar, ‘um sistema de relações sociais que estariam presentes em quaisquer atividades lúdicas’. Sistema que pode ser classificado sob a alcunha de elementos primordiais componentes dos jogos (PICCOLO, 2008).

Segundo a visão do autor, o jogo se relaciona o ato de brincar em que está contido e dentre as principais características de qualquer jogo humano pode-se destacar a constante presença da ideia de limites e liberdades em seu desenvolvimento, pois “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (p.11).

Direcionando o foco, para o comportamento das crianças, enquanto brincam nos espaços de lazer dos territórios da escola, durante o transcorrer dos brincares, no tempo/espço social livre, destinado às atividades lúdicas também de livre escolha, pode-se perceber que as crianças possuem e fazem uso de um tempo próprio, durante o brincar, o qual não é o do relógio, mas, sim, o do prazer que a atividade proporciona (PICCOLO, 2008) e que imprime sempre o que se pode e o que não se pode fazer às aceitações, às discordâncias, às negociações no decorrer do brincar e do jogar.

Todavia, é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente. Obrigatório ou simplesmente recomendado o jogo perderia uma de suas características fundamentais, o fato de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda (CALLOIS, 1990, p. 26).

De acordo com Callois, tais atividades, assim como o jogo propriamente dito, são situações que possuem certa relatividade temporal, sua ação dura enquanto continuar a gerar divertimento, alegria, prazer ou enquanto assim for a vontade da criança que brinca nos espaços de lazer da escola.

Para Piccolo (2008), Roger Callois nos propõe pensar que, a partir dessas situações, os resultados advindos do brincar, do jogar, sempre se encontrarão em suspensão, caso contrário, não haveria sentido em continuar a realização da brincadeira ou do jogo. Esse aspecto, conjuntamente com outros fatores, garante o desenvolvimento e a manutenção da própria atividade lúdica, que é capaz de promover aprendizagens.

Para o referido autor, o jogo pode ser encarado, essencialmente, como uma atividade lúdica quando se apresentar:

1. livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado, nem o resultado obtido previamente e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas, nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida.
5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (CALLOIS, 1990, p.29-30).

Ao reconhecer essas delimitações dos componentes dos jogos, enquanto atividades lúdicas dos brincares, percebemos que são manifestações de apropriação e inserção do sujeito social, em seu contexto histórico social, que direcionam suas atitudes. Faz-se necessário, então, conhecer um pouco mais a fundo a inovadora classificação, proposta pela obra de Callois, à caracterização do jogo e do jogar. Classificação essa que, ao reconhecermos, nos permitirá deslocamentos possíveis para sustentarem os 'elos de sentidos' e conduzir nossos olhares para todos os acontecimentos e características do movimento do brincar da infância que joga e aprende nos espaços que utiliza para o seu tempo/espço de lazer nos territórios da escola.

Segundo Piccolo (2008), o elemento mais precioso na obra de Callois (1990) está diretamente relacionado com esta classificação da natureza social dos jogos, assim sendo, em qualquer tipo de jogo, pode-se encontrar pelo menos um dos quatro elementos descritos pelo autor que caracteriza a situação lúdica da atividade experimentada.

Agôn (competição - a ambição de triunfar graças ao mérito em uma competência regulamentada), *Alea* (sorte - a renúncia da vontade em benefício de uma espera ansiosa e passiva do destino), *mimicry* (simulacro – o gosto por uma personalidade alheia) e *ilinx* (a busca da vertigem) (CALLOIS, 1990, p. 32).

Piccolo (2008) descreve, abaixo, a transcrição das principais características abordadas por Callois.

- *Agôn*: termo proveniente do grego antigo *ágon* que significa luta, competência, *competição*, disputa, jogos dominados fundamentalmente por atividades competitivas, em que seu campo de atuação tenta criar situações, ideais igualitários a todos os participantes, no intuito de que o vencedor apareça como o melhor preparado, mais competente, ressaltando que, por mais que se tente criar situações de competição, nunca será alcançada, já que o meio interfere de diferentes maneiras na construção do sujeito. O *agôn* aparece predominantemente nas competições esportivas.

No *agôn* o interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio. É a razão pela qual a sua prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Abandona o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade do vencedor. O *agôn* apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar (CALLOIS, 1990, p. 35).

- *Alea*: termo proveniente do latim que significa *sorte*, risco, acaso, jogos em oposição ao *agôn*; seu participante atua passivamente, não fazendo uso de qualquer habilidade previamente adquirida, negando, assim, qualquer qualificação.

Na *Alea*, predominam a força do acaso, o destino, a sorte, sendo representada, em nossa sociedade, por exemplo, pelos diversos jogos de azar.

A *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Acaba por abolir num ápice os resultados acumulados. É uma desgraça total ou então uma graça absoluta. Proporciona ao jogador com sorte muitíssimo mais do que ele poderia encontrar numa vida de trabalho, disciplina e fadiga. Surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito [...] na *alea*, conta com tudo, com

o mais ligeiro indício, com a mínima particularidade exterior, que ele encara logo como um sinal ou um aviso, com cada singularidade detectada com tudo, em suma, exceto com ele próprio. O agôn reivindica a responsabilidade individual, a alea a demissão da vontade, uma entrega ao destino (CALLOIS, 1990, p. 27).

- *Mimicry*: termo proveniente do inglês que corresponde à ilusão, *simulacro*, representação, imitação e imaginário, são jogos fictícios em que os participantes adotam para si o papel de determinados personagens. É uma forma de se apropriar de outra realidade que não a sua.

Na criança, esse jogo se caracteriza, sobretudo, pela imitação do adulto, o prazer é ser o outro, ou pelo menos se passar por outro, cabendo ressaltar que, nessa atividade, não existe submissão às regras, cujos maiores exemplos se encontram nos jogos protagonizados.

Qualquer jogo supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: in-lusio), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário. O jogo pode consistir não na realização de uma atividade ou na assunção de um destino num lugar fictício, mas, sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento [...] uma variada série de manifestações que têm como característica comum a de se basearem no fato de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra (CALLOIS, 1990, p. 41).

- *Ilinx*: termo proveniente do francês, que significa *vertigem*, jogos que se assentam na busca de vertigem, com o intuito de destruir a estabilidade de percepção do corpo humano, ou seja, busca-se atingir uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade. Essa atividade pode ser encontrada tanto em crianças, como nos adultos.

O *ilinx* associa aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos do *ilinx*, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão (1990, p. 43).

O *ilinx* está muito presente nas brincadeiras infantis como o rodopiar rapidamente que faz com que estas atinjam um estado centrífugo, 'estado de fuga e de evasão, em que, a custo, o corpo reencontra o seu equilíbrio e a percepção à sua nitidez', quando tentam andar em linha reta. As crianças o fazem por brincadeira e prazer nessa vertigem causada pelo rodopio ou a brincadeira de roda (PICOLLO, 2008).

Para Callois, essas atitudes elementares, que regem os jogos e as situações lúdicas, como *competência para competir*, *sorte*, *simulacro* e *vertigem*, nem sempre se encontram isoladas, pois numerosos jogos e atividades são constituídos em sua capacidade de associação.

Contudo as quatro atitudes fundamentais classificadas permitem, em teoria, seis conjunções possíveis e somente seis, afirma o autor. São elas: *agon-alea*, *agon-mimicry*, *agon-ilinx*, *alea-mimicry*, *alea-ilinx*, *mimicry-ilinx*. A partir do reconhecimento desses elementos e dessas características que podem de alguma maneira classificar, socialmente, o jogo e o jogar e nomear o universo lúdico, descrito pela ótica de Roger Callois (1990), é que, neste cenário, nas verificações destes estudos, num movimento de deslocamento conceitual e de forma contributiva, é/será possível, com base nessa compreensão, também ousar classificar socialmente os espaços mapeados nos territórios da escola. Espaços de lazer de que a infância se apropria e usa para a execução dos brincares, incentivam inflexões de aprendizagem, dado que a prática do brincar para a infância representa muito mais que simples atividades realizadas no tempo livre.

Essa prática interfere, de acordo com Callois (1990), “na história da autoafirmação da criança e na formação da sua personalidade” (p.15). Compõe no movimento do brincar na escola, o universo e a cultura lúdica que constroem a infância, que compõem o jogo social das infâncias e constituem a personalidade de cada criança que brinca, que joga e que aprende.

Nossos ‘elos de sentidos’ utilizados, para identificar e nomear os espaços de apropriação para ‘o brincar/jogar’ – *Espaços de diversão / Espaços de aventura / Espaços de passagem / Espaços secretos* – e toda cultura lúdica, que permeia a infância na escola, podem também ser classificados, de acordo com características propostas por Roger Callois, pois, segundo Picollo (2008), a configuração simbólica e material do sistema representacional característico das atividades lúdicas não se constitui como um campo fechado, mas como um espaço multirelacional em que proposições e contradições se dialogam de maneira constante e dialética.

É essa multirelacionalidade, em proposições e contradições observadas nos espaços, que nos permite identificar, em cada ‘elo’ apontado, ‘os sentidos’ possíveis, assim como o seu percentual correspondente às atitudes de *agôn*, de *alea*, de *mimicry* ou de *ilinx*, sendo que, nos espaços mapeados, percebe-se claramente que tais elementos e características se misturam e circundam a

composição do próprio espaço, não de cada espaço específico, mas como componente risomático, entrelaçado, engalfinhado em cada um espaço identificado dentro do próprio espaço/território.

Sendo assim, inspirados pela classificação, proposta por Roger Callois (1990) e movidos pelos deslocamentos possíveis, podemos perceber, interpretar e ousar identificar e apontar, no momento destes estudos, que ‘os espaços mapeados’ se compõem de muitas atitudes elencadas na classificação do autor.

Nos *espaços de diversão*, identificam-se a presença de características do jogo e as atitudes no brincar como as da *alea-mimicry*.

Nos *espaços de aventura e desafios*, identificam-se a presença de características do jogo e as atitudes no brincar como as do *agôn-mimicry* e *agôn-ilinx*.

Nos *espaços de passagem*, identificam-se a presença de características do jogo e as atitudes no brincar como as da *alea-mimicry* e *alea-ilinx*.

E, nos *espaços secretos*, identificam-se a presença de características do jogo e as atitudes no brincar como as da *alea-mimicry*, *alea-ilinx* e *mimicry-ilinx*.

Percebe-se, na processualidade de identificação de nossos espaços mapeados metodologicamente, a partir da observação das infâncias, que brincam nos territórios da escola, em seu tempo livre e de lazer, que as características destacadas e as atitudes do/no jogar, classificadas por Callois (1990), não só compõem nossos ‘elos de sentido’, para mapear os espaços, como também se entrelaçam junto a eles para nomeá-los, sustentando e auxiliando nossos traçados e desenhos no mapa desses espaços de lazer do/no brincar da infância da/na escola.

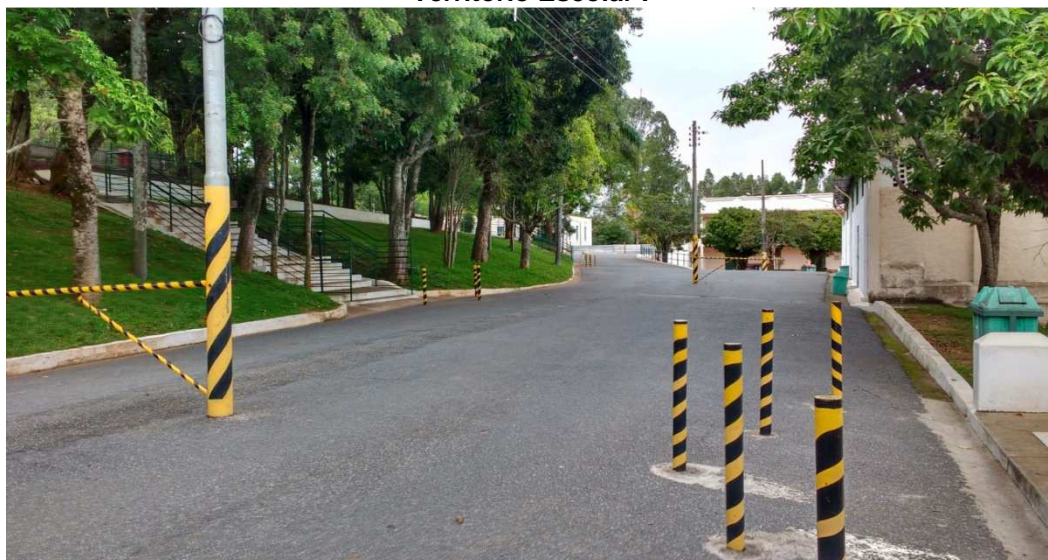
A seguir, por meio de nossa aproximação conceitual com esse universo lúdico de Callois (1990), que justapõe o jogo com os brincares, ao mesmo tempo em que engalfinham suas ações e atitudes e somatizados à visão de lazer, como ‘necessidade humana articulada a elementos como a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social’, como nos sugere Gomes (2008, 2010, 2011), que propomos o desenho dos mapas.

Constituídos, com base nas descobertas dos espaços, nos territórios da escola pelas crianças de diferentes espaços de experiências complexas, com a seguinte configuração, aos espaços de lazer, aos espaços dos brincares, aos espaços de que as crianças se apropriavam e usavam, no decorrer de suas infâncias experimentadas a cada dia, nos territórios da Escola.

4.2.1 Espaços de diversão

Figura 11: Espaços de Diversão

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Espaços de Lazer nos Territórios da Escola: pátios, ruas, alamedas, vielas e passagens que interconectam lugares e edificações da arquitetura escolar de forma externa a elas, quadras/quadrinhas, parques/parquinhos (ou o que restou deles), jardins, gramados.

Apropriação dos espaços pelas crianças, as atitudes e a descoberta de outros espaços

- Um grupo de meninas demarca parte da alameda para brincar de 'casinha'. Juntas vão estabelecendo os papéis e as funções para que a brincadeira aconteça. Dentro do espaço

utilizado – parte da alameda próxima aos bancos – criam espaços imaginários para localizar a estrutura de uma casa. Percebo o posicionamento da sala, dos quartos, da cozinha, do escritório para o trabalho – sugestão de uma das meninas – e do “quintal para as crianças da casa brincar e se divertir” – fala de outra menina participante da brincadeira. Utilizam os bancos nas laterais (*a parte de cima e o espaço até o chão para representarem as camas que dormem em cima e embaixo – ‘beliches’*), a escada de acesso para um pátio, parte de uma mureta e do gramado ao redor e alguns apetrechos (*levados da sala de aula – telefone, teclado de computador, almofadas, utensílios do lanche*) para simbolizar a casa e seus componentes pensados. No início somente meninas, mas, com a movimentação, surge o interesse de alguns meninos em também brincar. “A gente pode brincar também?” – pergunta um dos meninos – são aceitos prontamente. “Mas só podem ficar no quarto, no escritório ou no quintal, pois nos outros lugares só vão atrapalhar ‘o trabalho’ das meninas”. Ao aceitarem participar, um dos meninos questiona o seguinte: “Não acho justo, acho que temos que brincar em todas as partes da casa, igual lá em casa, por exemplo, a cozinha é o lugar que meu pai mais gosta de ficar, porque ele cozinha bem e ajuda minha mãe. Podia ser assim aqui. Tudo igual!” As meninas se olham mutuamente, parecem analisar e situação e uma diz o seguinte: “aqui na escola é diferente da nossa casa, que a gente só pode brincar de coisas de menina e só pode fazer coisas que meninas devem fazer. Vamos brincar todo mundo igual pra ser justo então”. Todas concordam com a sugestão. “Tá bom gente, todo mundo pode ajudar em todos os lugares da casa”, diz a menina que sugeriu a demarcação dos espaços anteriormente, permitindo aos meninos igualdade de ações, a brincadeira segue sem problemas até que o tempo se finda.

- Num dos pátios da escola, um grupo de meninos e meninas se organiza para brincar de pique-corrente durante o recreio. Combinam as regras “quem o pegador encostar, dá as mãos e vai formando a corrente que pega”, disse um dos meninos. É hora do recreio, e o pátio estava cheio de outras crianças brincando e se apropriando de todo o espaço. O grupo então decidiu usar apenas o lado maior do pátio, antes da passagem da biblioteca, e as grades das valas para escoamento da água da chuva, demarcariam o pique para descansar, “não dá para correr o tempo todo sem este espaço para pausa”, comentou uma das meninas. O jogo começa, em sua primeira rodada, pelo que percebo a reunião das crianças, na corrente que pega, demora pouco tempo e tudo termina rapidamente, porque ninguém usou o pique para descansar. Mais rodadas acontecem, e alguns meninos começam a utilizar o espaço do pique como estratégia, em pouco tempo, todos começam a também utilizar dessa ação, tornando o jogo mais empolgante e divertido. Em uma das rodadas, com a corrente já grande e para terminar mais rapidamente, combinam de separar corrente de meninas e corrente de meninos, “porque as meninas são devagar demais e demoram muito para terminar e começar de novo a rodada”, disse um dos meninos. Nesse momento, é rebatido prontamente por uma das meninas: “as meninas demoram, porque a gente combina o que fazer bem direitinho, não somos iguais a vocês apressados para começar de tudo novo”

- A hora do brincar, nesse dia, aconteceu no pátio lateral da escola, o mesmo que dá passagem ao parquinho. Um espaço diferente, atrativo aos brincades das crianças por permitir amplitude de movimentos. Observando um grupo de três meninos e quatro meninas, percebo que a brincadeira combinada é ‘polícia e ladrão’, em que o papel de ‘polícia’ foi dado às meninas e o de ‘ladrão’ aos meninos. O objetivo então seria que as meninas pegassem os meninos e, se conseguissem, inverteriam os papéis. Mas antes, o grupo de crianças se articulou, para pensar e descobrir, no espaço do pátio da escola, alguns locais importantes para brincadeira: a loja onde aconteceria o roubo dos ladrões, o esconderijo dos ladrões e a cadeia. Para cada necessidade, utilizaram partes da edificação predial que delimitava o pátio. Um pequeno vão entre uma pilastra exposta na parede e uma mureta construída, para proteger um gerador, foi eleito o local da loja. Para o esconderijo dos ladrões, o corredor de acesso à quadra. Para a cadeia, o portão do pátio que, sendo de grades e estando aberto próximo à arquibancada e parede do prédio dava impressão das grades de uma prisão. A brincadeira foi se alternando nos papéis de caça e captura até que, em determinado momento, mais crianças solicitaram a participação e foram se juntando ao grupo inicial. Quando o número de participantes cresceu, surgiram desavenças, pois alguns meninos não estavam respeitando as regras combinadas. Daí então um dos meninos sugeriu “vamos separar as brincadeiras... esse

tempo é nosso e as meninas reclamam muito”. Com a sugestão, um outro menino se posicionou da seguinte forma: “Não é justo separar não, elas estão brincando com a gente desde o início e tá tudo bem, se começaram a reclamar é porque alguns meninos precisam respeitar as meninas para tudo dar certo”. A discussão foi interrompida porque chegou ao fim o tempo da hora do brincar e todos/as combinaram de continuar no outro dia.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fica claro que os ‘*espaços de diversão*’ são lugares com características de entretenimento, de distração, que contemplam à criança um estado ou sensação de divertimento, de recreação, ou seja, sentimentos ligados à fruição do prazer em ser, em participar e arriscar-se, em criar, imaginar e fazer parte de algo, em participar de momentos pelo simples fato de promoverem um estado de alegria e de satisfação interior na apropriação dos espaços eleitos.

Alea-mimicry – características do jogo e atitudes no brincar, segundo Callois (1990), o grupo de participantes não faz uso de nenhum tipo de qualidades ou habilidades específicas e/ou pré-requisitos aos acontecimentos, podendo ser meros espectadores, em busca de diversão, podendo predominar também a imaginação, o mimetismo, a ilusão, a interpretação e a aceitação de um mundo fictício no interior das atividades lúdicas identificadas nesses espaços.

Os espaços de diversão, mapeados nos territórios da escola, permitem-nos caracterizá-los como:

- Espaços ligados diretamente às atividades lúdicas e recreativas, aos jogos de perseguição, às brincadeiras, aos brinquedos que compõem a realidade e possibilidade do momento experimentado no ato de imaginar;

- Caracterizados pela execução de atividades que envolvem animação e divertimento na imitação;

- O 'faz de conta', muitas vezes, quando a representação ou reprodução da vida adulta se faz presente pela sensação de prazer em poder ser o que se imagina;

- Espaços que permitem a utilização de objetos e brinquedos, como símbolo de representatividade que demanda uma inserção social simulada e toda uma negociação a partir da habilidade de se utilizar e se manipular tal objeto;

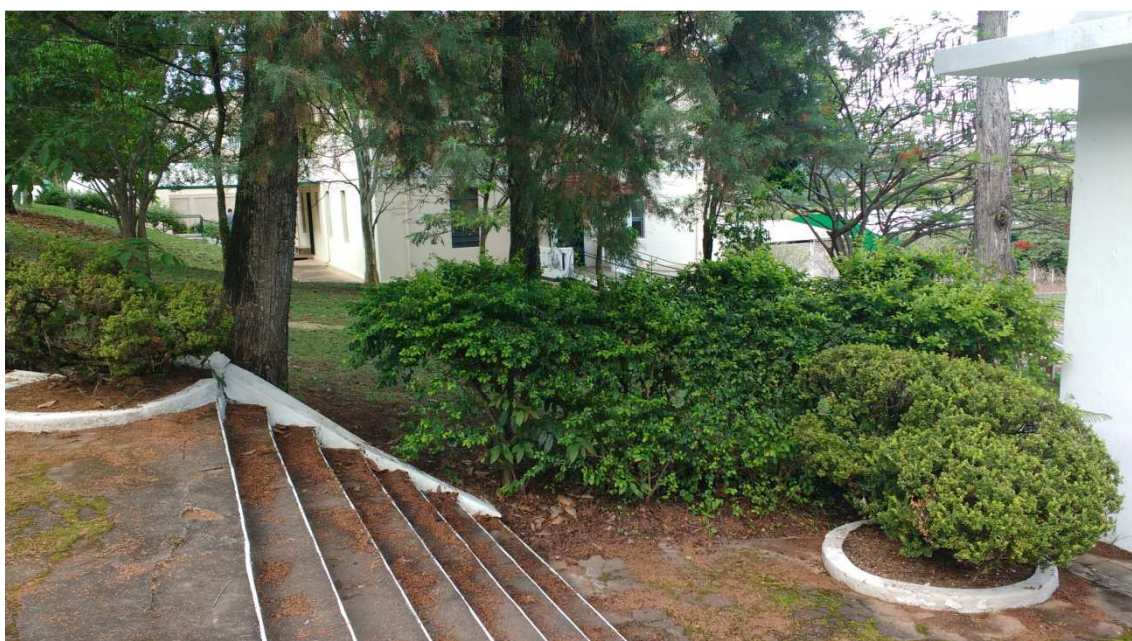
- Destaques para: os jogos imaginários que reproduzem as cenas domésticas ou do cotidiano percebido; para os jogos de pegador, tais como pega-

pega, caça e captura, polícia e ladrão, pique-corrente; e para os do tipo o 'mestre mandou' com o intuito de recreação, imitação, prazer e divertimento, etc...

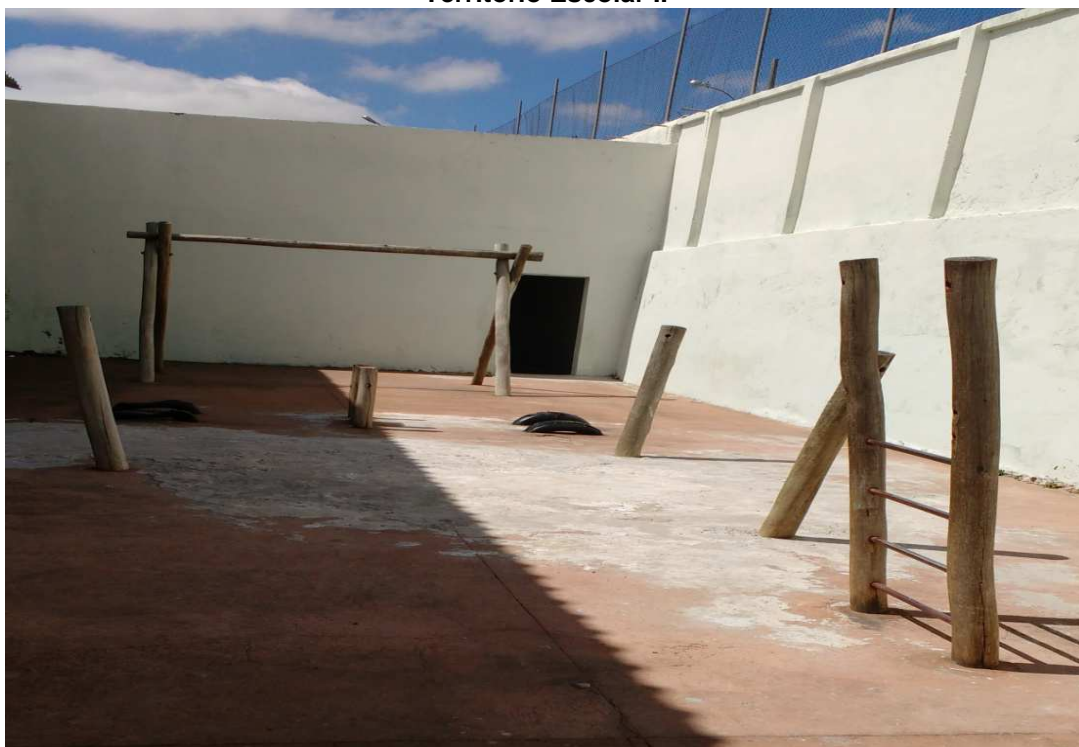
4.2.2 Espaços de aventura e desafio

Figura 12: Espaços de Aventura e Desafio

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Espaços de Lazer nos Territórios da Escola: elementos estruturais presentes nos pátios (bancos, corrimão, grades, escadas) ou que os interconectam a outros lugares. Parte das edificações da arquitetura escolar (arquibancadas, portais, muros e muretas), parques/parquinhos (ou o que restou deles).

Apropriação dos espaços de aventura e desafio pelas crianças, as atitudes e a descoberta de outros espaços

- Na hora do recreio desse dia observado, houve a formação de vários grupos diferentes de crianças, sem muita separação entre meninos e meninas. Podiam utilizar o pátio externo ou a quadrinha da escola. Um grupo, em especial, chamou minha atenção, por combinar de brincar de 'se aventurar' nas grades que compõem um corrimão que separa o pátio da quadrinha, ao mesmo tempo em que o interliga por meio de uma passagem. A brincadeira do grupo era de utilizar seu corpo, para se pendurar, rodopiar, subir, trepar, agarrar, gangorrear, ficar de ponta cabeça, virar cambalhotas e inventar manobras, na estrutura do corrimão, onde a regra, segundo uma das crianças participantes, era "de se arriscar no cano da grade, para pensarem que eram artistas de circo, gente corajosa que gosta de aventura e frio na barriga". Outro menino ainda completa: "É boa a sensação de aventura que dá na gente, mesmo sendo um pouco perigoso. É boa a sensação de cumprir um desafio. E é só se segurar bem forte, com força mesmo, que não tem problema. E se cair, levanta que tem que continuar a brincadeira sem reclamar para não acabar com tudo".

- É hora do brincar, chega ao pátio da escola uma turminha bem animada. Nesse dia, uma caixa de brinquedos foi organizada e deixada pela professora do horário anterior, com bolas, bambolês, cordas, petecas, alguns 'vai e vem', etc... Observo um grupo de crianças que se forma para 'jogar bola'. Uma das bolas é levada pelo grupo até o fim do pátio, no espaço escolhido, as paredes do muro e do edifício da escola tinham pilastras que pareciam aos olhos das crianças, parecidas com as 'traves' de um gol. Não era um lugar espaçoso, mas suficiente para que o grupo de crianças – meninos e meninas – imaginassem um 'campo de futebol'. O jogo começa com a escolha dos times. Duas crianças, uma menina e um menino, foram indicados para separar cada time, pois eram na percepção da maioria do grupo as pessoas mais habilidosas e aptas para separar o time. Alguns meninos foram contra, e um afirmou: "Deveria ser só menino para escolher, porque Futebol é coisa de homem". Outro menino concordou com ele e disse: "Meninas não entendem nada de separar quem joga bem, elas não jogam direito, ficam só paradas e conversando". Foram interrompidos pela fala do menino responsável por escolher um dos times: "Isso não importa nada, as meninas que estão aqui querem jogar e são boas, sim, joga igual ou até melhor do que eu. E aqui na escola a gente é tudo igual". Diante da exposição da fala não questionaram mais e partiram para a escolha. Foi a menina que começou escolhendo: "vou escolher o Léo, porque ele é bom de bola e joga que nem o Neymar, e meu pai disse que, para ser bom jogador, tem que se parecer com ele, e o Léo tem até a mesma corzinha do Neymar". Os times foram separados e o jogo aconteceu de forma harmoniosa, não havendo problemas entre os jogadores meninos e as jogadoras meninas. Ao fim do tempo, conversando com as meninas do jogo de bola, perguntei por que elas preferiram brincar de bola com os meninos e uma delas respondeu: "as outras meninas daqui da escola são paradinhas mesmo. Sempre faz as mesmas coisas, brincam sempre iguais. A gente prefere coisas difíceis". Com essa rápida conversa, percebi que jogar com os meninos era desafiador e instigante para aquelas meninas.

- Na hora do recreio desse dia, o grupo de crianças observados – meninos e meninas – inventa um jogo de saltar. A regra básica percebida era descobrir, no lugar do recreio, espaços onde pudessem saltar para conseguir cumprir ou superar uma distância ou uma altura. Quem não conseguisse, não passava para a próxima fase ou espaço escolhido. Começaram saltando um grupo de degraus que compunha a escada de acesso entre um pátio e as quadras. Como não eram grandes e muitos, todos/as conseguiram passar pelo salto, que, na verdade, não nada difícil. Depois de vencido o desafio do espaço, outro/a participante se incumbia de sugerir outro lugar para o salto acontecer. Sempre nesse intuito de superação do local escolhido. E quem não conseguisse e ficasse com medo, saíria do jogo sem a possibilidade de continuar saltando. Escadas, bancos, muretas, pequenos trechos do jardim/gramado formam alguns dos espaços selecionados até que chegaram ao sugestionamento de uma pequena arquibancada com três degraus largos, o que tornava o salto mais desafiador. "Nossa, esse salto é a maior aventura, quem conseguir consegue todos", disse um dos meninos. "É mesmo, este lugar é bem difícil e perigoso, e aqui eu não quero saltar", disse um outro menino. "Como assim?" perguntou uma menina, e completou "Dá medo mesmo, mas até eu que sou menina não vou desistir". O menino que sugeriu o espaço disse "Gente é difícil, mas se tentar todo mundo pode conseguir". Os saltos foram acontecendo um a um e, à medida que uma criança saltava, as outras iam

percebendo as melhores maneiras de acontecer a queda, já que o salto era do terceiro degrau para o chão do pátio e, por isso, temor de alguns.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Os '*espaços de aventura e desafio*' são espaços que contemplam à criança o estado ou a sensação de emoção, do inesperado, da não certeza ou domínio do que virá pela frente, de ocorrências surpreendentes, para a realidade vivenciada, de empreendimentos, de ousadia e até de acontecimentos estranhos que provocam o aventurar-se em experimentar algo novo e desconhecido, algo desafiador.

Que contemplam o estado ou a sensação de superação, de desafiar algo ou alguém, de provocar ou competir com alguém, de competição, de batalhar, de lutar, de se atingir algum resultado almejado, de superar expectativas.

Ou seja, sentimentos ligados à fruição do prazer, do que não é previsível, ou está imposto por normas, mais que por estímulo e ímpeto também permite ser, arriscar, apostar, esperar, prever, experimentar promovendo um estado de euforia, criatividade e satisfação e de sentir-se vitorioso/a na busca de conquistas desejadas ou planejadas.

Agôn-mimicry e agôn-ilinx – características do jogo e atitudes no brincar, segundo Callois (1990), o grupo de participantes são postos à prova quanto às suas habilidades, sejam elas naturais ou adquiridas. Atividades em que os participantes devem pré-dispor suas qualidades para competir e tomar decisões em prol da vitória como resultado.

Na vertente agôn predomina o esforço, a resistência, o saber, a paciência, o treinamento e a qualificação, acontecendo simultaneamente, em nível físico e psíquico. Na vertente mimicry, predomina a imitação de gestos, movimentos e atitudes. Na vertente ilinx, predomina a busca pela vertigem, o desafio, o desequilíbrio dos acontecimentos e a adrenalina. E todas essas conexões e características acontecem simultaneamente em nível físico e psicológico na composição das atividades lúdicas identificadas nestes espaços (CALLOIS, 1990).

Os espaços de aventura e desafio, percebidos e mapeados nos territórios da escola, permitem-nos caracterizá-los como:

- Espaços ligados às sensações desafiadoras que imprimem emoções pelo inusitado de acontecimentos que promovem o surgimento de um espírito de aventura;

- Sensações e sentimentos que permitem o arriscar-se pelo próprio espaço, desbravando, explorando, reconhecendo, conquistando e dominando sua apropriação e uso;

- Espaços ligados à sensação de competição e superação do outro nesse movimento, de ultrapassar os limites do outro, ou imitá-lo para ultrapassar os próprios, de vencer suas próprias limitações em ser e em poder ser;

- Superação de limites impostos por regras e normas, superação pela experimentação e experiência no/do grupo social que culturalmente utilizam-se de atividades competitivas;

- Espaços onde o imaginário de poder ser um personagem se faz presente quase que o tempo todo, permitindo e possibilitando ultrapassar limites e limitações físicas corporais, psíquicas e ambientais;

- Permite experimentar o sentimento de superação, de conseguir fazer e de conquistar o que se constrói ou se estabelece como meta ou objetivo no decorrer do brincar;

- Permite também superar medos e o medo de tentar, de fazer e não conseguir, permitindo vencer as barreiras psicomotoras do corpo para, na execução da tentativa, fazer acontecer uma aventura, seja qual for a ideia...

- Espaços de embates, de conflitos, batalhas, lutas, de demonstrar habilidades e também espaços para se solucionar tudo, de experimentar a resolução dos problemas à sua superação, de ultrapassar os entraves da experiência vivida.

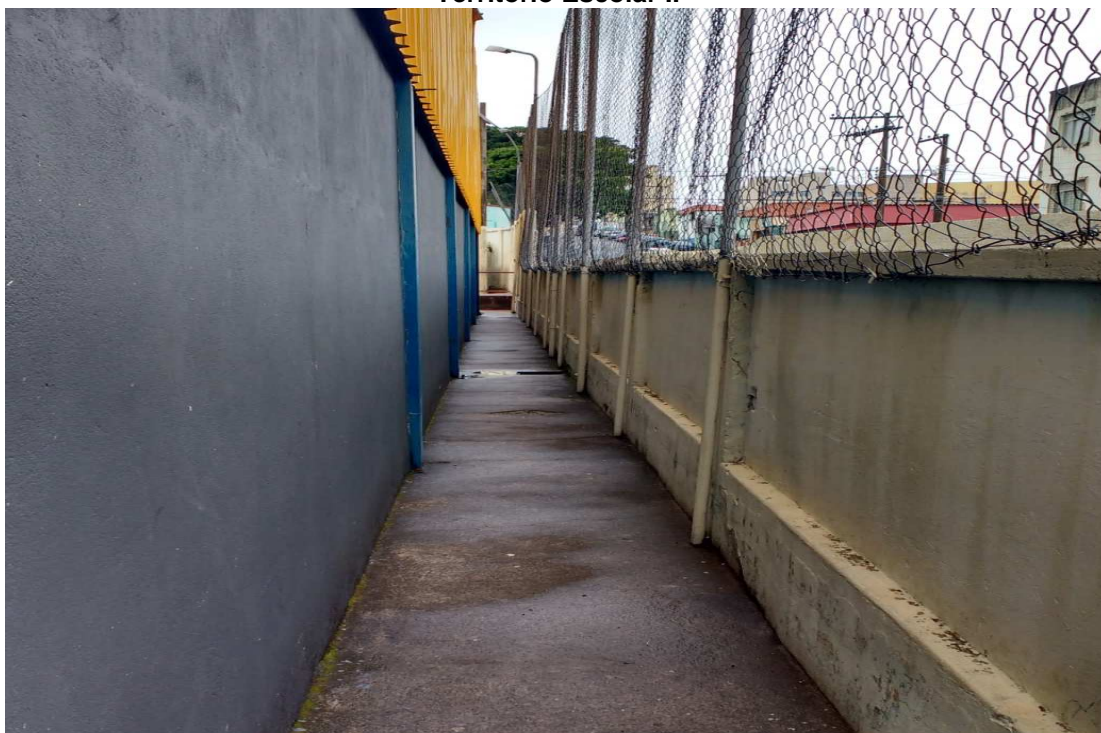
- Destaque para as atividades que despertam e viabilizam formas de competição, formas de se chegar à vitória pessoal ou coletiva, de se conquistar objetivos, de ultrapassar os embates históricos, sociais e culturais estabelecidos, para o 'ser criança', para o 'ser menino', para o 'ser menina'; destaque para as atividades esportivas e jogos competitivos.

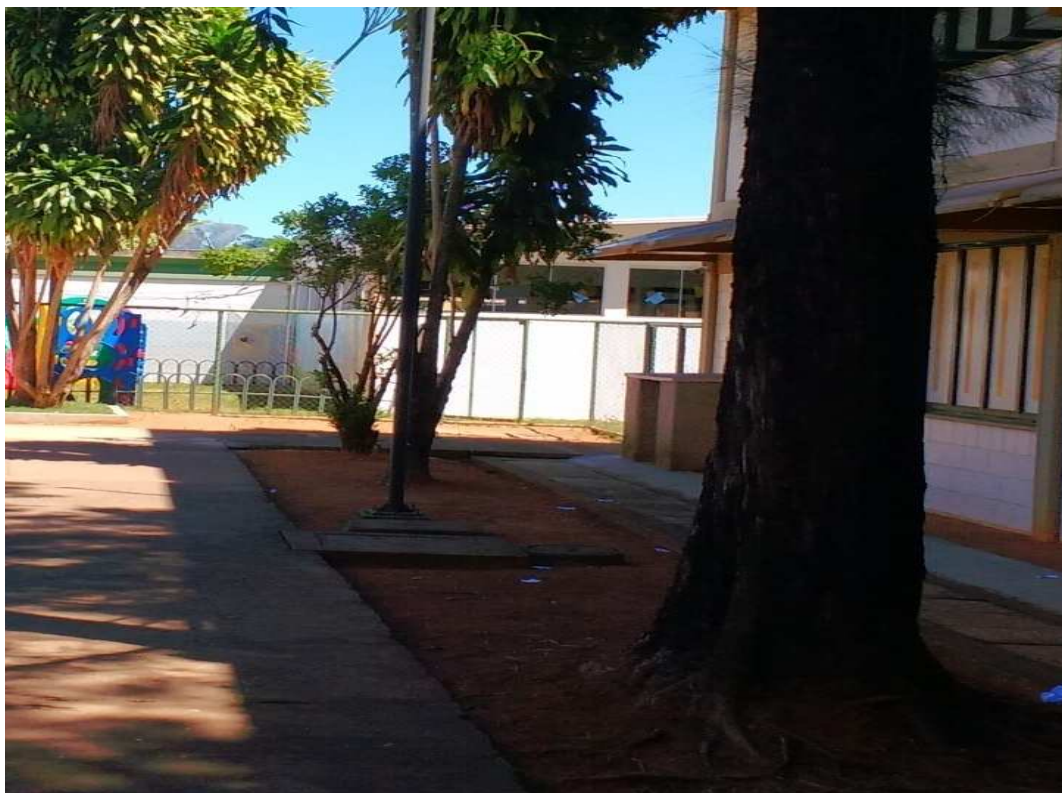
4.2.3 Espaços de passagem

Figura 13: Espaços de Passagem

Território Escolar I



Território Escolar II

Território Escolar III

Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa

Espaços de Lazer nos Territórios da Escola: elementos estruturais que compõem os espaços e suas passagens que interconectam lugares e edificações da arquitetura escolar de forma externa a elas presentes entre os pátios, as quadras, ou interconectam os espaços existentes por entre os elementos naturais da paisagem da escola...

Apropriação dos espaços de passagem pelas crianças, as atitudes e a descoberta de outros espaços

- Na hora do recreio, foram formados pelas crianças variados grupos que despendiam o tempo em atividades lúdicas do brincar. Um grupo, em especial, composto por cinco crianças – dois meninos e três meninas – me chamou muita atenção, por escolher brincar no corredor que se localiza ao longo da extensão lateral da quadra entre uma parede e o muro da escola com não mais que um metro e meio de largura. No momento da observação e interação com o grupo, pude perceber que esse corredor compunha, para as crianças, uma paisagem imaginária, que interconectava mundos diferentes, o da escola onde estavam naquele momento e outro mundo onde tudo, na imaginação daquelas crianças, poderia ser melhor. “Essa é nossa passagem para o outro mundo. Lá tudo é diferente e melhor que aqui”, disse uma das meninas. A sensação de passar para outro mundo era incentivada, acredito eu, porque, ao fundo do corredor, de onde as crianças se posicionavam para brincar e cruzá-lo em correria, avistavam-se as cruzes do cemitério (a escola é vizinha ao cemitério municipal e como fica num relevo mais alto que o da escola pode-se avistar parte do muro e das tais cruzes). “Gente, quem conseguir correr por essa passagem e acreditar pode conseguir chegar a um mundo melhor e protegido. A gente pode ficar grande bem rápido e também ter poderes se quiser usar”, disse um dos meninos que lideravam a travessia, e a cada passagem novos e criativos acontecimentos surgiam na manifestação das falas que conduziam o brincar de forma divertida. “Quem conseguir terminar a passagem secreta da escola para o mundo de lá, vai poder ser diferente, forte e corajoso, por que lá não tem nada de ruim que tem aqui. Não tem confusão e nem briga e nem diferença das coisas”, disse uma das meninas que participavam das travessias. Um menino indagou nesse momento: “Será que a gente lá vai ser igual? Sem ninguém mandar em ninguém?” e obteve a resposta de um outro menino “Claro né... Lá vai ter só tempo para brincar e se divertir... Todo mundo junto”. Ao terminar o tempo do recreio, ainda próximo ao grupo de crianças, presencio a seguinte afirmação de uma das meninas para o grupo: “Legal brincar aqui nessa parte da escola. Legal descobrir lugares escondidos que a gente pode ficar e imaginar que vamos para outros lugares, e que os meninos podem brincar com as meninas sem separar”. Simbolicamente, para as crianças, a visão das cruzes não remetia à finalidade a que se destina um cemitério, pois o pensamento percebido era apenas de uma passagem para um espaço de proteção e igualdade.

- Hoje as observações e participações aconteceram na hora do brincar. Um grupo de crianças resolveu brincar na quadra que fica na parte baixa da escola, fui acompanhando todo o trajeto, pois, para lá chegar, tinham que descer uma viela que dava acesso tanto para a quadra, quanto para o campo que fazia parte da estrutura da escola. No meio do caminho, com seus olhares atentos, descobriram por entre os arvoredos que seguiam pela viela, um espaço entre as árvores que dava para outro espaço não perceptível à primeira vista. Mas, quando um dos meninos resolveu se aventurar e gostou da descoberta, foi logo tratando de gritar para todos “Descobri uma passagem que liga a escola com uma floresta. Aqui é bem ‘tipo’ selva fechada”. Com a descoberta da passagem, não demorou muito para todos/as crianças quererem se aventurar e descobrirem esse novo espaço descoberto. E pronto, a ideia inicial de brincar no espaço da quadra deu lugar para esse lugar que transpunham todos/as para a floresta imaginária. “Nossa, aqui é bem legal! Ainda bem que você descobriu essa passagem”, disse um dos meninos. “E verdade, daqui ninguém nos vê! E ninguém pode mandar no que queremos fazer”, disse outro menino. “Para brincar aqui tem que ter cuidado! Será que tem algum bicho?” perguntou uma das meninas. “É claro que deve ter. Onde tem árvores e plantas sempre têm bicho” respondeu outra menina. “O importante, gente, é que descobrimos um lugar novo para nossas brincadeiras. Aqui vai ser nossa floresta. A gente vem brincar sempre. Mas não vamos contar para muita gente!”. O espaço encontrado não era novidade alguma e faz

parte da viela de acesso, mas com o aglomerado das folhas dos arvoredos se amontoando, o buraco de acesso deu lugar à passagem para o espaço imaginado para se brincar.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Os ‘espaços de passagem’, para as crianças, são espaços que contemplam o estado ou a sensação de passagem, de travessia ou de atravessar, de transpor-se ou transferir-se de um lugar a outro, de um espaço a outro que não aquele em que se encontra, ou seja, imbricados de sentimentos ligados à fruição do prazer em sentir e do desejo de se imaginar mudanças fictícias na realidade experimentada, promovendo um estado imaginário, ilusório e simbólico que criativamente possibilita satisfação em ser, estar, criar, imaginar e fazer.

Alea-mimicry e *alea-ilinx* - características do jogo e atitudes no brincar, segundo Callois (1990), o grupo de participantes são expostos ao risco e jogados à sorte, pois toda e qualquer qualidade que desnivele os participantes é totalmente obliterada face à sua passividade em relação ao destino que a sorte lhes reserva.

Na vertente *mimicry*, o arriscar-se é a aceitação de um mundo fictício ou apenas alheio à vida que os rodeia, é o ato de vestir-se de uma máscara podendo esta ser literal ou figuradamente, de tornar crível uma outra personalidade necessária ao funcionamento do jogo e vital para aceitação desse novo mundo. Na vertente *ilinx*, conseguimos perceber que os participantes que buscam essas atividades são motivadas pela busca da sensação de adrenalina ou pelo desequilíbrio, pela instabilidade do *status quo* estabelecido pela vida real na composição das atividades lúdicas identificadas nestes espaços (CALLOIS, 1990).

Os espaços de passagem, mapeados nos territórios da escola, permitem-nos caracterizá-los como:

- Espaços ligados às sensações de transição no/do espaço, de transposição ou travessia de um lugar a outro, mesmo que de forma imaginária ou simbólica;

- É uma movimentação que se estabelece, para transpor-se de um lugar a outro, no momento em que o espaço em uso incentiva experimentar um outro lugar imaginário, mas identificável pela criança que brinca e transpõe-se para um outro mundo;

- O deslocamento no espaço permite o risco de chegar a lugares reais e imaginados, criados para compor a realidade experimentada, para dar vida aos

personagens imaginários, satisfazendo a sensação de ser e de pertencer ao momento daquela realidade simbólica que se configura;

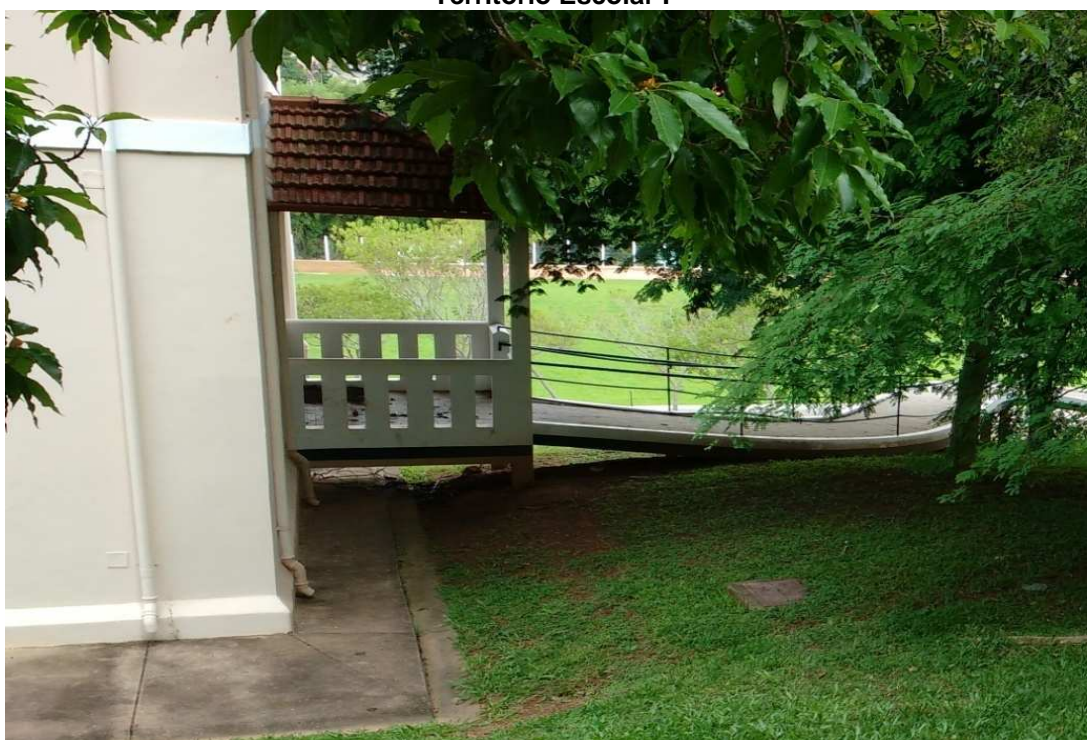
- Permite a movimentação do brincar que transita por entre passagens, que necessitam sentir a adrenalina da travessia que interconectam espaços e lugares nos territórios usados;

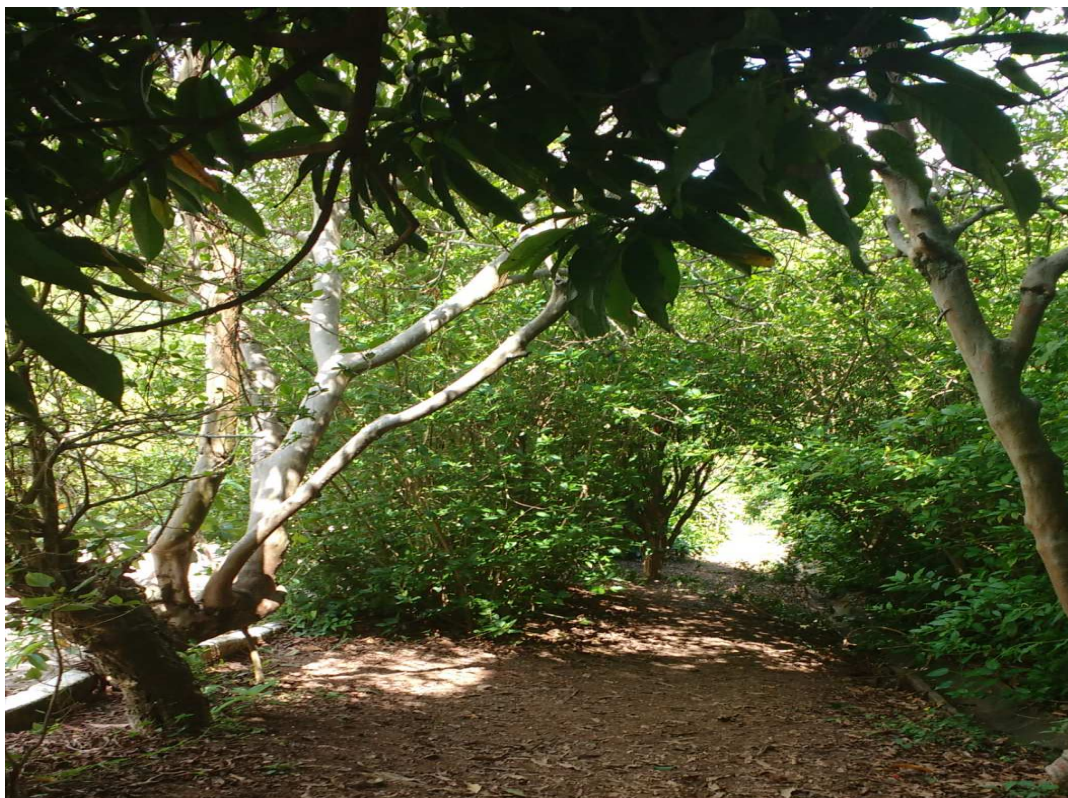
- Funcionam como uma espécie de 'portais' de passagem que, mesmo temporários, possibilitam a fruição criativa do prazer em se brincar, em se imaginar o mundo.

4.2.4 Espaços secretos

Figura 14: Espaços Secretos

Território Escolar I





Território Escolar II





Território Escolar III





Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Espaços de Lazer nos Territórios da Escola: elementos estruturais que compõem os espaços e suas passagens que interconectam lugares e edificações da arquitetura escolar de forma externa a elas presentes entre os pátios, as quadras, etc...

Apropriação dos espaços secretos pelas crianças, as atitudes e a descoberta de outros espaços

- É hora do recreio, dessa vez, vou de encontro a um grupo de crianças – meninos – que escolheu brincar na parte externa de uma edificação, uma pequena varanda de telhado baixo alicerçada e cercada por um muro vazado, seguida de uma pequena passarela que levava ao gramado da escola. Debaixo da varanda, um espaço vazio que dava a sensação de que a varanda flutuava no espaço. Essa paisagem foi cenário para esse grupo de meninos se sentir escondido dos outros acontecimentos do recreio naquele dia. “Aqui vai ser nosso esconderijo. Um bom lugar para a gente poder brincar de Viagem Galáctica. Essa parte pode ser a nave [apontou para varanda] onde a gente vai ficar, para viajar e lá em embaixo nosso ‘calabouço’ onde vai ficar os inimigos capturados”, disse o menino que liderava os acontecimentos, mas sendo logo interrompido pelo questionamento de outro menino: “Ué, em nave espacial tem calabouço? Não é só em castelo? Prontamente ele respondeu: “Na nossa nave tem calabouço porque é mais difícil de fugir”. A brincadeira segue sem que nenhum outro grupo chegasse próximo ao espaço escolhido para a brincadeira, o que reforço a sensação de estar num espaço secreto. “A nave acaba de pousar num planeta estranho, para gente ajudar as pessoas que estão em perigo. “Pessoal, preparar para atacar e prender todos os inimigos”, disse o menino que liderava. Nesse momento, todos saíram correndo, imaginando uma situação de luta interplanetária naquele espaço, mas, no início da movimentação e efetividade da brincadeira, depois dos combinados, ela é interrompida com o sinal de tempo encerrado. Fica entre o grupo aquela sensação de frustração, que logo dá lugar às combinações para os acontecimentos do próximo recreio, com o compromisso de ninguém falar nada com ninguém. “Gente, esse é nosso lugar secreto, não vamos chamar mais ninguém para brincar com a gente, só nosso grupo”.

- Na hora do brincar, observo que um grupo de três meninas se afasta do pátio central, descendo as escadas que levam a um segundo pátio menor. O que elas buscam para brincar é o espaço existente entre lateral da descida e degraus da escada com um íngreme gramado que compunha o relevo. Este espaço é praticamente uma rampa que também lembra um escorregador. “Gente, vamos subir até o topo, daí a gente se esconde lá. É um lugar que ninguém vê a gente. Um lugar secreto”, disse uma das meninas. “Ótima ideia! Dá pra gente se esconder e brincar de escorregar ao mesmo tempo”. A terceira menina também se manifesta, “Legal gente, lá em cima vai ser nosso esconderijo secreto, e de lá dá pra ver onde as outras crianças vão estar, e a gente consegue fugir dos meninos que vivem pegando no nosso pé”. A brincadeira de esconder e escorregar vai acontecendo, à medida que outras meninas vão achando interessante e se aproximando para também participar. Não demora muito e termina a hora do brincar. “Meninas, esse é nosso esconderijo secreto, viu! Nosso segredo! Nem um pio sobre esse lugar”, finaliza uma das meninas.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Para as crianças, os ‘espaços secretos’ são aqueles que contemplam o estado e a sensação de coisas e situações ocultas, escondidas, em segredo, preservadas pelo esconderijo, pela sensação de se esconder, esquivar-se, mesmo que momentaneamente da realidade vivida e estabelecida pelo mundo adulto, ou seja, sentimentos ligados à fruição do prazer em sentir-se secretamente oculto, em segredo e escondido dessa realidade, mesmo estando perfeitamente exposto a ela.

Alea-mimicry, alea-ilinx e mimicry-ilinx - características do jogo e atitudes no brincar, segundo Callois (1990), o grupo de participantes lida literalmente com a possibilidade de prejuízo e simultaneamente com a de lucro, em outras palavras, lidam com o risco, pois, em alguns momentos, precisam contar com a sorte e lidar com a aleatoriedade, porém lhes é dada a possibilidade de utilizar seu conjunto de conhecimentos e habilidades para desenvolver suas jogadas.

Na vertente *mimicry*, existe uma constante atividade de acontecimentos, que demanda imaginação e interpretação, pois o participante precisa de liberdade para se auto expressar. Na vertente *ilinx*, predomina o desequilíbrio, a vertigem, a adrenalina, o pavor, o pânico, a desordem e o caos na composição das atividades lúdicas identificadas nestes espaços (CALLOIS, 1990).

Os espaços secretos e escondidos, mapeados nos territórios da escola, permite-nos caracterizá-los como:

- Espaços ligados às sensações de fuga, de estar longe, oculto, escondido do ‘governo do adulto’;
- Espaços escondidos ou de esconderijos para os brincares que necessitam resistir, contestar regras e/ou criar regras próprias, para o autogoverno poder decidir os caminhos da brincadeira, com quem e onde brincar;

- Lugares onde a sensação de criação, criatividade e liberdade não é alcançada pelos olhos de quem 'vigia' os acontecimentos, determinados pelo tempo/espço, mas pela ousadia de quem está prestes a quebrar as regras, para se divertir, desestabilizando as normas impostas;

- Espaços de realizações e interações possíveis, a partir de práticas de liberdade compartilhada, negociada e tratada para se conviver;

- Destaque para as atividades que surgem nos espaços que asseguram se esconder individual ou coletivamente, ou que transmitem às crianças essa sensação sinestésica que permeia o jogo secreto e simbólico causado pela desordem que o esconderijo imprime.

4.3 Inflexões de aprendizagem nos espaços de lazer dos territórios da escola

Seguindo a premissa de que o movimento de inflexões acontece a todo tempo, em nosso processo de aprendizagem e de que aprendemos, por meio das interações estabelecidas, nas práticas sociais de nossas relações humanas, portanto marcado por processos identitários que envolvem os marcadores das diferenças, buscaremos, neste momento, apontar e problematizar alguns dos acontecimentos que identificamos como inflexões de aprendizagem, nas práticas sociais da infância, que se estabeleceram nos espaços de lazer mapeados nos territórios da escola. Cada espaço identificado, no mapa cartográfico de nossas verificações, seja de diversão, de aventura e desafios, de passagem ou secretos, representam um rico espaço - espaço/tempo da escola - território de muitos sentimentos e experiências em que intensamente se efetivaram práticas sociais estabelecidas, na interação do convívio nos 'brincades' e lazer da infância, espaços de apropriação que permitem o aprender, que permitem aprendizagens.

Representam acontecimentos de transformação do que se sabe, ou do que se reproduz, na prática de se conviver com 'o outro', em novos saberes a partir dos embates e confronto de ideias e pensamentos divergentes que 'o outro' expressa e solicita acontecer.

São essas nuances de acontecimentos que podem e irão nos apontar mudanças comportamentais na realidade experimentada e que evidenciam

efetivamente nossas inflexões de aprendizagem. Permitem confrontar os saberes de cada um, ou que cada criança traz consigo – conhecimento prévio – para o surgimento de novos saberes que conduzirão as relações estabelecidas no convívio e no ato de brincar e de se educar nos momentos de lazer da/na escola.

E os caminhos, para esses apontamentos, foram possíveis e se efetivaram, por meio de uma análise crítica dos discursos, como nos instiga Foucault (2009) a perceber e a interpretar, problematizando os ‘enunciados’ ditos por crianças, no decorrer dos brincares, em seu tempo/espço de lazer, no que tange à essência que conduz seu pensamento sobre ‘poder, saber, verdade’.

Por meio dos discursos, suas interpretações e análises possíveis, por meio das falas enunciadas diante de cada situação surgida e seus desdobramentos coletivos evidenciados nas práticas sociais, é que os saberes e as verdades que se efetivaram puderam apontar os acontecimentos das inflexões de aprendizagem.

Questionando e problematizando sempre o poder e o local das falas, nas instâncias e lugares em que os brincares aconteciam, nesse ato, as crianças puderam reproduzir verdades construídas sócio-histórico e culturalmente, em espaços de lazer nos territórios da escola, ou contestá-las e modificá-las. Verdades que podem ser percebidas e desconstruídas na experimentação do convívio social e na busca de boas relações. Nestes momentos, apesar de percebermos a reprodução ferrenha e, muitas vezes, cruel de ‘marcadores sociais’ que constituem a sociedade, em que vivemos, também conseguimos perceber posturas e posicionamentos permeados por outros sentimentos que constituem as infâncias, tais como o senso de justiça, igualdade, proximidade e afetividade no decorrer do estar junto.

Para a criança em processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem e, no conviver nos territórios das instituições educacionais, tudo ainda é permitido, aceito e explorado, e as diferenças não importam tanto quanto o peso e valor da ótica adulta que lhes damos. As crianças e as infâncias são capazes de reproduzir hábitos e costumes experimentados, no aprendizado da vida cotidiana, bagagem de seu conhecimento prévio, ao mesmo tempo em que estão propícias a experimentações mais justas e igualitárias pela simples satisfação em ser e pertencer.

As diferenças que excluem vão se fortalecendo no processo de aprendizagem pela reprodução do conhecimento prévio vivenciado, então, cabe aqui

assumir que os territórios da escola são espaços de reprodução das marcas sociais, ao mesmo tempo em que neles também existem espaços, onde brincando, as crianças também aprendem de outras formas, de outros jeitos, transformando as verdades que se configuram como absolutas e rompendo com o movimento dessa reprodução, para algo mais simples, no movimento de se conviver e viver - pelo prazer de ser e pertencer.

Para as infâncias, nenhuma verdade pode ser considerada estanque, mas passível de novas compreensões e de mudanças na forma de pensar e agir, à medida que experimentam situações novas e diversas e não se importam ou se limitam com isso, achando sempre novos caminhos, para que se estabeleça, no decorrer dos brincarés, boas relações e relacionamentos.

A criança aprende na interação com 'o outro', na interação das relações e práticas que conduzem e direcionam o conviver. São capazes de se adaptar para aceitar qualquer tipo de diferença. Por isso, os espaços de lazer na/da escola podem se tornar espaços de educação, espaços de 'lazer-educação', pois permitem mudanças que podem reconstituir o sujeito social adulto.

Identificar acontecimentos de inflexões de aprendizagem, perceber sua movimentação na constituição das infâncias, é apostar em acontecimentos de uma educação que se efetiva em comunhão, colaborativamente na interação da vida de qualquer criança, nos espaços de lazer dos territórios da escola; é ter a certeza de que, nos espaços heterotópicos da escola, há possibilidades de mudanças no comportamento de se educar.

É por isso que destacamos pequenas cenas – diálogos e enunciados – que compõem narrativas da vida cotidiana das crianças que brincam na escola, em seu momento de apropriação dos espaços, para reafirmar a existência dos espaços outros de lazer nos territórios da escola, de lazer-educação e, assim, constatar mais uma vez os acontecimentos de inflexões de aprendizagem.

Acontecimentos em que, nas observações destes estudos, as infâncias apenas expressam, reproduzem e entrelaçam os marcadores sociais de classe, gênero, sexualidade, étnicos e geração vivenciados em sua constituição, em seu conviver, por meio da experimentação e/ou imitação de aprendizados, advindos de seus ensinamentos da vida familiar, ao mesmo tempo, em que autonomamente indagam, questionam, expressam suas vontades e desejos, transformando os acontecimentos no entorno dos brincarés.

São esses acontecimentos os momentos capazes de permitir nossa percepção da aprendizagem acontecendo e se transformando em pedaços significativos da vida.

Segue, então, um pouco mais dos discursos enunciados por algumas crianças, nos brincarões dos espaços de lazer, que podem corroborar com nosso processo metodológico de observar, perceber e interpretar as infâncias cada vez mais. Seguem também problematizações possíveis desses acontecimentos de 'pedaços da vida' que nos remete à identificação das transformações das formas de agir e aprender junto. Mesmo, por hora, identificada no momento desses acontecimentos em destaque, não são garantia de construção concreta de aprendizado, apesar de apontá-la com veemência, pois o aprender pode e deve se modificar sempre, para que as práticas sociais constituam sujeitos sociais conscientes de suas ações, em seu próprio contexto de vida, para que crianças se tornem adultos conscientes da equidade entre si e diante da realidade que se configura.

Quadro 5: Pedaços da Vida de Crianças que brincam nos Espaços Secretos da Escola

Narrativa I: *Gênero / Classe Social / Geração / Etnia e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...*

É hora do recreio, um grupo de sete crianças se junta para brincar debaixo da escada que dá acesso ao prédio de aulas. Nesse espaço, organizam-se e logo começam os combinados para os acontecimentos:

- *Gente, hoje vamos brincar de ricos e famosos. A gente divide quem quer brincar em dois grupos. Nós três seremos a família dos ricos e famosos e vocês quatro nossos empregados. Pode ser?!...*

- *Sim, quero brincar, mas porque seremos os empregados?! Só vai ser a gente?! Ou vai mudar depois?!*

- *Ué, porque vocês são diferentes e se 'parecem' com empregados de uma casa. E nossa casa vai ser grande, precisa de mais empregados para arrumar, cozinhar ser o motorista. E é legal ser empregado nessa brincadeira, porque vão fazer muita coisa, diferente da gente. A gente vai ficar só aqui, paradinha nesse lugar da casa mandando o que cada um de vocês tem que fazer, e vocês fazem...*

- *Não acho justo! E não é nada legal ser mandado! A gente vai ser escravo por acaso?!... Só a gente vai fazer as coisas... Na-na-ni-na-não!*

- Só brinco se for de coisa igual! Não sou diferente de você... E você também parece empregada... Aliás, qualquer um que trabalha pode ser empregado...

Depois de alguns instantes, o silêncio é quebrado com outra proposta:

- É gente! Nada a ver essa brincadeira. Legal é quando todo mundo pode ser igual e se divertir igual. Assim separado não vou querer brincar com vocês...

- Aí... Tá bom... Então vamos mudar para 'escritório', daí todo mundo pode ser o que quiser e igual e fazer coisas parecidas, sem ninguém mandar nada! E todo mundo trabalha junto...

- Então tá! Assim é bem melhor. E a gente pode até ser rico e famoso junto!

- Afinalé legal descobrir aqui na escola lugares secretos para brincar... Onde podemos brincar juntos... Meninos podem brincar com meninas sem separar e sem ser diferente...

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Os territórios da escola, escolhidos pelas crianças, para brincar e utilizar seu tempo livre para o lazer. Imprimem, na descoberta do espaço, liberdade de escolha e interação que garantem práticas sociais que rompem e/ou transgridem as regras sociais instituídas ou reproduzidas na educação dita tradicional. Educação em que homens/mulheres, meninos/meninas possuem papéis específicos, para atender erroneamente um padrão 'heteronormativo', imposto pela sociedade que segue e acredita em um único modelo de família, a chamada 'nuclear', na constituição de mãe / pai / filhos e que definem posicionamentos e ocupações para o gênero masculino e feminino, para sexualidade, para classe social, geração e etnia (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Mesmo sabendo que o 'gênero' é construído social, cultural e historicamente, assim como as diferenças, as desigualdades são instituídas e a suposta supremacia do masculino por sobre o feminino impera (SCOTT, 1995). Assim como a suposta superioridade étnica que determina erroneamente a divisão humana em 'raças', pela diferença estampada na cor e tonalidade da pele pode determinar quem é superior/inferior, ou pela discrepância do poder econômico que se estabelece sem levar em conta a diversidade e desigualdade que constitui historicamente a sociedade.

A reprodução do aprendizado, nesta narrativa – pedaço da vida – dessas crianças se manifesta na proposição do modelo da família nuclear e no ordenamento de uma submissão histórica, cultural e étnica que diferencia gente e trabalho pela cor da pele e por seu sexo e gênero. Diferença contestada no processo do brincar, pela indignação, questionamento e reação contrária à determinação dessa imposição social reproduzida na determinação da fala e que entendemos acontecer, sim, baseada pela diferença de cor e características físicas da pele e do corpo.

Questionamento que reivindicou por um senso de justiça, transgredindo a regra social imposta e convidando as crianças a enxergarem o momento do brincar por outra ótica, a da ‘igualdade’, processo que as coloca todas na mesma situação e com o mesmo valor.

- Não acho justo! E não é nada legal ser mandado! A gente vai ser escravo por acaso?!... (...) Só brinco se for de coisa igual! Não sou diferente de você...

Os espaços secretos da Escola não escondem as diferenças sociais existentes e que são reproduzidas no processo educacional do sujeito social criança. Mas encontra novas possibilidades, ao romperem com as determinações culturais e resistirem, a partir de reflexões próprias que levam a desdobramentos diferentes da realidade, quebrando com a imposição histórica e hegemônica de ações preconceituosas em prol do que é mais justo a todos.

- Legal é quando todo mundo pode ser igual e se divertir igual... (...) Vamos mudar para ‘escritório’, daí todo mundo pode ser o que quiser e igual e fazer coisas parecidas...

Pensar coletivamente e mudar as ações implementadas no brincar, para atender a todos de forma igual, representa o movimento e acontecimento das inflexões de aprendizagem, pois resultam em transformação e mudança na prática social de conviver, na prática social do brincar e na apropriação dos espaços de lazer nos territórios da escola para ser e também pertencer.

- Afinal é legal descobrir aqui na escola lugares secretos para brincar. (...) Onde podemos brincar juntos. (...) Meninos podem brincar com meninas sem separar e sem ser diferente. (...).

Quadro 6: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos *Espaços de Aventura e Desafio* da Escola

Narrativa II: *Gênero / Sexualidade e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...*

Na hora do brincar, observo que um grupo de oito crianças se junta para jogar uma ‘*rachinha*’ – partida de futebol – adaptada, no fim do

pátio no espaço lateral da biblioteca, imaginando que as colunas da parede e muro da escola são as traves de um gol. Nesse espaço, organizam-se em dois timinhos – equipes – mas, logo no início, são abordados por uma menina que também gosta do jogo de bola:

- *Posso brincar de bola com vocês?!...*

- *Claro que não!*

- *Por quê?! Eu sou boa! E muito melhor que alguns aí... E prefiro brincar com os meninos... As meninas são muito paradinhas...*

- *Mas você também é menina, e menina não deve jogar bola com os meninos, porque jogar bola é coisa de homem. Por isso separamos as brincadeiras... Esse tempo é nosso e as meninas reclamam muito...*

- *Não é não, jogo de bola é para quem quiser, e quem souber. Eu sei muito bem, além de gostar. Não reclamo nada e ainda jogo melhor que você.*

- *Mas aqui não pode jogar! Vai brincar com as outras meninas!*

- *Gente! Deixa ela brincar sim. Meninas também são boas de bola e jogam futebol sim, e ela é tão boa quanto à 'Marta' da seleção brasileira, e melhor que a gente até... Vamos deixar sem medo!*

As crianças chegam a um consenso, e a partida acontece com a participação da menina, que realmente demonstra ter muita habilidade com a bola e intimidade com o jogo de bola. Rachinha acontece sem nenhum problema entre os meninos e a menina.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Para Louro (2007), o gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões, baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais, imbricadas nas diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres social e culturalmente construídas.

Gênero é compreendido como uma maneira de se referir às construções culturais e criação inteiramente social sobre papéis adequados aos homens e às mulheres [...], gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

- *Posso brincar de bola com vocês?! (...) Prefiro brincar com os meninos... As meninas são muito paradinhas...*

A reprodução do aprendizado nesta narrativa – pedaço da vida – dessas crianças se manifesta na proposição e reprodução dos estereótipos e papéis que a sociedade espera e exige para homens e mulheres, meninos e meninas. Mas é

contestada pelo desejo de uma menina em jogar bola/futebol e sua argumentação de ter habilidade e saber jogar tão bem quanto qualquer menino.

- Claro que não (...) menina não deve jogar bola com os meninos, porque jogar bola é coisa de homem...

É perceptível que tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos por inúmeras aprendizagens e práticas empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais, históricas e culturais, num processo sempre inacabado (LOURO, 1999). Ao longo destes processos, as possíveis reconstruções históricas enfrentam muitas barreiras sociais e fatores culturais limitantes.

- Por isso separamos as brincadeiras... Esse tempo é nosso e as meninas reclamam muito. (...) Aqui não pode jogar! Vai brincar com as outras meninas!

Os espaços de aventura e desafio da Escola não escondem as diferenças sociais entre meninos e meninas, pelo contrário, às vezes, evidenciam e reproduzem as discriminações de gênero existentes na manifestação do brincar. Para ser e fazer parte, é preciso muita argumentação, resistência, persuasão e poder de convencimento, para modificar a realidade e conquistar lugar no espaço instituído, num processo de atuação positiva.

- Jogo de bola é para quem quiser, e quem souber. Eu sei muito bem, além de gostar. Não reclamo nada e jogo melhor que você...

De acordo com Silva e Gomes (2013), o gênero não pode ser entendido como um estado fixo, estável, mas como algo que todo ser humano constrói, dia a dia, no seio de interações sociais, como um processo que permite construção e reconstrução de diferenças. Nesse sentido, percebemos que as crianças, nos territórios da escola, meninos e meninas, estão sempre disponíveis e prontas para a reconstrução, para que, de acordo com as necessidades e situações que se apresentem diante da imposição sócio-histórico-cultural, para o gênero masculino e feminino no contexto social, surja o movimento das inflexões de aprendizagem, oportunizando novos acontecimentos e posicionamentos para contemplar e incluir a todos.

- Gente! Deixa ela brincar sim. Meninas também são boas de bola e jogam futebol sim, e ela é tão boa quanto a 'Marta' da seleção brasileira, e melhor que a gente até... Vamos deixar sem medo!

**Quadro 7: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos
Espaços de Diversão da Escola**

Narrativa III: Gênero / Sexualidade e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...

É hora do recreio, nesse dia optei por observar um grupo composto por meninas que chegaram ao espaço destinado ao recreio – o pátio – carregando algumas bonecas e alguns aparatos que me sinalizaram que a brincadeira seria algo representativo da vida cotidiana, e estava certo, logo tomaram posse dos lugares próximos aos bancos para que compusessem a imaginação do cenário para os acontecimentos da brincadeira de ‘Casinha’. A brincadeira começa, as meninas vão se organizando, compartilhando experiências no cuidado com as bonecas e com a casa que estavam imaginando, até que são interrompidas por um menino que chega com a intenção de fazer parte de tudo.

- *Deixa eu brincar junto com vocês?!...*

- *Ué, estamos brincando de casinha, e cuidando dos nossos filhos, você não vai saber por que não é coisa de menino fazer!*

- *Como não?! Lá em casa quem mais cuida de mim é meu pai. Ele faz tudo direitinho. Como se fosse mãe. E me ensina tudo e que todo mundo tem responsabilidades numa casa. Se deixarem eu brincar, é assim que vou fazer também.*

- *É?! Então tá bom, pode brincar. Mas fica sabendo que vamos reparar se você vai dar conta.*

- *Você vai ser esse pai que ajuda e sabe de tudo da casa viu. Não aquele que só trabalha e chega para descansar...*

- *Legal! Vocês vão ver que sei cuidar direitinho das coisas de uma casa!*

A brincadeira segue seu curso, e o menino segue participando ativamente, como havia se comprometido, assumindo a postura de um pai participativo em todo andamento da ‘casinha’.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Judith Butler (2003) chama nossa atenção para reflexões sobre ‘sexo’ e ‘gênero’, pois, por mais que o sexo pareça ser intratável em termos biológicos, sempre definidos pela anatomia dos corpos, o gênero se constrói culturalmente sem fixidez, não fazendo sentido interpretar o gênero como construção cultural do sexo, ou que o represente.

Assim, podemos compreender que não é o sexo biológico que determina a construção das mais variadas formas de masculino e feminino, homem e mulher,

mas a identificação subjetiva que caracteriza as mais diversas formas de masculino e de feminino (SILVA, 2013).

Nesta narrativa – pedaço de vida – o desejo de um menino era ‘brincar’ de ‘casinha’ e fazer parte do contexto e atividades que compõem o universo de uma casa. Mas o estranhamento das meninas a esse desejo quase se torna um fator limitante, se não houvesse contestação e argumentação pelo menino de que as coisas podem acontecer de forma diferente.

*- Deixa eu brincar junto com vocês?!
- Ué, estamos brincando de casinha, e cuidando dos nossos filhos, você não vai saber por que não é coisa de menino fazer!*

A distinção biológica do sexo serve culturalmente apenas para compreender e justificar a desigualdade social, fazendo-se necessário demonstrar que não são necessariamente as características sexuais, mas a forma como essas características sexuais são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico e que tudo é e está passível de mudanças (LOURO, 1997 p.21).

- Como não?! Lá em casa quem mais cuida de mim é meu pai. Ele faz tudo direitinho. Como se fosse mãe. E me ensina tudo e que todo mundo tem responsabilidades numa casa. Se deixarem eu brincar, é assim que vou fazer também.

Os espaços de diversão da Escola não escondem as representações sociais das características esperadas, para cada sexo biológico, que se misturam à compreensão do gênero que apenas serviria para determinar o ser homem e o ser mulher, reforçando que determinadas funções ativas são esperadas, para atender os papéis, que devem ser desempenhados pelos meninos e outras passivamente determinadas para o desempenho das meninas.

E, neste caso, meninos não cabiam dentro das funções e andamento de uma casa, universo supostamente feminino, até que o desafio e curiosidade foram despertados sob a argumentação e exemplificação da experiência e da vivência.

- É?! Então tá bom, pode brincar. Mas fica sabendo que vamos reparar se você vai dar conta. (...) Você vai ser esse pai que ajuda e sabe de tudo da casa viu. Não aquele que só trabalha e chega para descansar...

Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero vai sendo estabelecido e constituído por convenções sociais, variando segundo a época e os padrões culturais que constroem a identidade do sujeito social (SILVA, 2013).

Nesse sentido, quando as crianças são desafiadas a refletir sobre algo, refletem e aceitam conviver com as diferenças que caracterizam as ações de cada sexo e gênero, em prol de um objetivo comum no brincar, dissolvendo barreiras culturais impostas e transformando os saberes em novos saberes que constituem novos conhecimentos que se traduzem em inflexões da própria aprendizagem.

- Legal! Vocês vão ver que sei cuidar direitinho das coisas de uma casa!

Quadro 8: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos Espaços de Passagem da Escola

Narrativa IV: Gênero / Sexualidade e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...

Na hora do brincar desse dia, minhas observações se voltaram para um grupo de meninos e meninas, seis ao todo, que escolheram para brincar, num lugar entre o gramado e as árvores, espaço que as crianças chamavam de 'passagem secreta', pois, ao longo da pequena rua que levava a quadra, essas árvores paralelamente constituíam um outro caminho para se chegar à quadra. Imprimia a sensação de um lugar secreto, apesar de totalmente visível a quem estivesse por perto.

- Pessoal, vamos brincar aqui no início da 'passagem secreta', do gramado até as árvores. Dá pra gente imaginar que somos do 'Largados e Pelados'...

- Eu heim! O que é isso?!

- Ôhh Der! É aquele programa de televisão que o povo vai para uma floresta para ver se consegue sobreviver no mato sem nada para ajudar, e sem roupas para proteger. Sempre um homem e uma mulher. Vocês nunca viram?!...

- Não, mas parece legal! E aqui nessa passagem de árvores, pode dar certo!

- É bem legal porque eles têm que fazer fogo sozinho, tem que montar tipo um acampamento para viverem. E fazer tudo junto... Se não começa a dar tudo errado... Mas o mais difícil é achar comida...

- Ainda bem que temos lanche!!

- Entendi! Mas não vou tirar a roupa aqui não!

- Claro que não né! Aqui é a escola, esqueceu?! Só temos que imaginar que estamos largados numa floresta...

- Áh bom! E o que a gente faz primeiro?!

- Vamos buscar galhos e folhas para fazer uma fogueira, mas sem fogo de verdade. Mas todo mundo tem que ajudar.

- Isso! Assim fica divertido e a gente fica com a mesma importância

na brincadeira.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Os ‘modos’ como os homens e as mulheres se comportam, no seu meio social, correspondem aos ensinamentos recebidos do meio sociocultural, então, essas diferenças não são naturais e nem obedecem a um padrão universal para os seus comportamentos, pois, em cada contexto cultural, tempo histórico e em diferentes sociedades essas diferenças apresentam-se de variadas maneiras (SILVA, 2013). Reafirmamos, assim, que gênero é uma construção social que se refere às relações entre os seres humanos – homens e mulheres / meninos e meninas. Essa construção social não se apresenta da mesma forma, em todas as épocas e lugares; varia de acordo com as normas, as leis, as religiões, a vida política de cada povo, sua cultura e sua história (SILVA, 2013).

Percebemos essa movimentação nesta narrativa – pedaço de vida – em que um grupo de crianças se apropriaram de um espaço específico da escola, para que, brincando, representassem um programa de televisão chamado Largados e Pelados²⁷.

- Pessoal, vamos brincar aqui no início da ‘passagem secreta’, do gramado até as árvores. Dá pra gente imaginar que somos do ‘Largados e Pelados’

A intenção proposta ao grupo de crianças era para que juntos pudessem imaginar que, naquele espaço, estariam vivenciando imaginativamente experiências de sobrevivência em que o espírito de equipe, de um pelo outro, teria que conduzir todos os acontecimentos, mesmo que houvesse estranhamento.

- É aquele programa de televisão que o povo vai para uma floresta para ver se consegue sobreviver no mato sem nada para ajudar, e sem roupas para proteger. Sempre um homem e uma mulher.

Os espaços de passagem da Escola foram escolhidos para representar a vida de homens e mulheres e todas as suas características sociais unidas para que juntos pudessem sobreviver bem. Pelo princípio de que a sociedade e as instâncias que a constituem: família, escola, comunidade, religião, e até as mídias, ditam e normatizam os comportamentos, determinando como devemos agir, pensar e viver,

27 - Largados e Pelados – Programa televisivo produzido pelo Canal de TV – Discovery e disponibilizado no Brasil pelo Discovery Brasil – em cada semana é mostrado um homem e uma mulher, levados a um dos ambientes de clima mais extremo do mundo, para que os dois fiquem literalmente expostos, já que são deixados sem comida, sem água e sem roupas, para tentarem sobreviver por 21 dias. Disponível em: <https://www.discoverybrasil.com/discovery/largados-e-pelados>

sendo homens ou mulheres, meninos e meninas (SILVA, 2013), essa narrativa se apresenta de forma diferente, já que propõe fundamentos para o brincar, subsidiados por valores e princípios sustentados por equidade entre os gêneros.

- É bem legal porque eles têm que fazer fogo sozinho, tem que montar tipo um acampamento para viverem. E fazer tudo junto... Se não começa a dar tudo errado...

Principalmente se levarmos em conta que, desde crianças, somos condicionados a gostar disso ou daquilo, coisas de homem e de mulher e seguir os chamados 'esquemas universais' que determinam cada gênero. Meninas brincam de boneca e gostam de rosa. Meninos brincam de carrinho e gostam de azul. Homem não chora e mulher precisa ser meiga e delicada (SILVA, 2013).

Percebemos que, nesta experiência, o sujeito social – criança – passou e passa por processos constantes de transformações e de inflexões daquilo que aprende, e não é mais apenas algo reproduzido, mas produzido, a partir de seu próprio pensamento e discernimento, nas concepções que formula sobre as relações que querem estabelecer entre os gêneros.

- Mas não vou tirar a roupa aqui não!

- Claro que não né! Aqui é a escola, esqueceu?! Só temos que imaginar que estamos largados numa floresta...

Seja na hora do brincar ou na hora do recreio, o fato é que este tempo/espço de apropriação cultural para os brincareis, caracterizam para nós, os espaços heterotópicos de lazer e são identificados pelas crianças, pela possibilidade do inusitado, situação que pode romper com as regras sociais que normatizam as relações, principalmente, as que pré-determinam sócio-historicamente comportamentos esperados para o ser menino e o ser menina e toda a cultura em seu entorno.

Nesse sentido, o brincar junto, escolha de alguns grupos de crianças na apropriação de espaços outros, demonstram a resistência em seguir as regras instituídas. O brincar junto é momento de liberdade e livre escolha, por isso, momento de lazer cujas crianças aprendem a como se comportar socialmente, sendo meninos e meninas, exercendo suas masculinidades e suas feminilidades, num movimento de burlar as regras e romper com o limite imposto, muitas vezes, pela classe social, geração, gênero, sexualidade ou etnia, estabelecendo novos saberes que quebram, mesmo que por hora, as normas e os padrões sociais instituídos.

E é justamente nesses momentos de ruptura, mudança e transformação dos saberes em novos saberes o que nos levou a perceber os acontecimentos das inflexões de aprendizagem, movimento da aprendizagem, que se manifestaram e conduziram a percepção, identificação no mapeamento dos espaços de lazer e educação nos territórios da escola.

5 MAPAS INACABADOS E CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM...

No percurso percorrido pelos territórios da escola, no decorrer de nossas verificações, o intuito maior era o de afirmar que, nesse relevo e paisagem desenhados na construção desta cartografia, havia, assim como há, espaços e lugares outros, em que a criança e suas múltiplas infâncias, apropriam-se e usam para construir saberes, aprendizagem e novos saberes, no decorrer do deleite de seus brincar, escolhidos, em seu tempo livre na escola, espaço/tempo para seu lazer nestes territórios.

Movimento subsidiado e reforçado pela percepção dos acontecimentos das inflexões de aprendizagem, justamente no momento em que surge à criança a oportunidade de aprender brincando, muitas possibilidades foram se concretizando e tomando formas as mais diversas.

Os espaços identificados, por hora, são por e para nós, considerados como de lazer para a infância na/da escola. Espaços do brincar da criança na descoberta de seu corpo e sua vida na experimentação de sua infância. Do brincar no momento em que ela pode escolher e entender como sendo seu e livre para o seu lazer no tempo/espaço da escola. Neste sentido, há de se considerar, sim, os brincar como movimento pulsante do lazer da infância.

E, desta forma, responder aos nossos questionamentos iniciais, sendo que nossas experimentações da realidade nos subsidiam afirmar que, 'sim', é possível, por meio da invenção de nossa cartografia desenhada, mapear espaços de lazer que possibilitam inflexões de aprendizagens nos territórios da escola; podem-se identificar espaços e lugares da/na escola que oportunizam 'brincar' e 'lazer' da infância e, a partir destas identificações, também é possível relacionar aprendizagens com os acontecimentos das práticas sociais que permeiam os brincar e lazer das infâncias na escola.

Evidencia-se que nosso objetivo e intencionalidade inicial foram alcançados, movimentarmos-nos com a escola e com seus atores e sujeitos sociais – crianças – 'compreendendo que os desenhos obtidos pela cartografia traçaram mapas de espaços e lugares nos territórios da escola, que, por meio do brincar, conseguiram apontar e confirmar os acontecimentos das inflexões de aprendizagem nos espaços de lazer da escola.

Tempo e espaço que de livre escolha pode ser apropriado, pode ser

criado, pode ser imaginado, pode ser inventado, pode ser experimentado, contestado, questionado e negociado na ousadia de ser, de pertencer e de se conviver e de se experimentar a vida que se movimenta.

Ousadia natural da infância e das crianças que não temem o novo, ou se esquivam das diferenças e que desta forma aprendem a ser e a pertencer, se permitindo, se desconstruindo e se reconstruindo a cada nova experimentação, a cada nova vivência.

Tempo e espaço, no desenho desta pesquisa, identificados como do brincar e do lazer da criança nos territórios da escola e dos simultâneos momentos que constituem e aproximam o lazer e a educação e que nos subsidia a pensar, perceber e compreender a ideia de um 'lazer-educação' e todas as implicações ao seu entorno.

Em nenhum momento está, esteve ou deveria estar ou se colocar como fixo ou regra estanque, mas em movimento pulsante, pois, em outros momentos e movimentos de se pesquisar e de se perceber o fenômeno do lazer e da educação que constitui o sujeito social – criança – nos territórios da escola, em seus espaços e lugares identificados, pode ganhar novos rumos, novas rotas e trajetórias, novas linhas e outros contornos e desenhos na construção de novos mapas.

Nunca foi intencionalidade única determinar um desenho ou cartografia de um mapa acabado, mas apontar intencionalmente novas possibilidades de se enxergar os desenhos que se configuram no convívio dos sujeitos sociais, a partir de suas práticas, experiências e vivências e, por isso, possibilitam desenhos móveis, múltiplos e mutantes.

E, sendo assim, constituir mapas sempre inacabados ou em contínua construção, pois estão abertos e prontos para serem, a partir da visão de quem os configura, verifica, estuda, interpreta, identifica e pesquisa, modificados e contestados, desconfiando e reavaliando os acontecimentos que os constituem. E a partir daí e, por isso, receber novos contornos, linhas e formas para constituir novos desenhos numa não linearidade em se apresentar o relevo revelado.

Uma das intenções é/foi exatamente essa, promover novas formas e jeitos de se perceber os espaços e territórios que compõem a escola e a aprendizagem de seus sujeitos e a partir das quais compreender as manifestações do lazer enquanto necessidade humana e que constitui assim a humanidade desses sujeitos sociais – crianças – e de se compreender também que a educação e as

aprendizagens se farão presente sempre que o ser humano precisar viver, conviver, interagir, sobreviver, recompondo-se em novos saberes.

Não se tem também, tão somente, a pretensão de afirmar a existência do lazer na escola, mas efetivar pelas evidências percebidas e observadas seu acontecimento em espaços e lugares destes territórios. Se pudermos afirmar algo com veemência, é que a criança, de fato, apropria-se de espaços, para seus acontecimentos próprios, para seu divertimento, para seus brincarés, para manifestação de seu lazer e conseqüentemente para aprender.

E, diante disto, confirmar que há espaços, para esses acontecimentos, em qualquer território escolar, não só nas paisagens observadas e que constituem essa pesquisa, mas, em qualquer outro território de qualquer instituição educacional nomeada e compreendida como escola, em qualquer outra paisagem deste relevo.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. **As crianças como pesquisadoras:** os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

AMADOR, F; FONSECA, T. M. G. **Da instituição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo.** Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009.

ANDREAZZI, M. de F. B.; PICARELLI, S. S. Inserção de atividades lúdicas como estratégia pedagógica no contexto escolar. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, [S.l.], v. 1, n. 1, Jun. 2017. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php/integraacao/article/view/543>>. Acesso em: ago. 2018.

ANJOS, J. P. dos. **Acontecimentos nas brincadeiras de rua:** encontros, movimentos, experimentações. 2013. 134f. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2013.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R.. “Etnografia de Tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BUFFA, É.; PINTO, G. **Arquitetura e Educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar/INEP. 2002.

BUTLLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência escolar lúdica. In: SCHWARTZ, G. M. (org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares.** Barueri: Manole, 2004. p. 55-68.

BRANDÃO, C. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, L. D. **Imagens da infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. 2007. 149 f. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CIA, E. C.; MARINHO, A. As inter-relações entre a criança, o lúdico e o museu. **Licere**. Belo Horizonte. V.8, n.2, p.1-160. Dez. 2005.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORREA, M. R. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade**: velhice e terceira idade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4v5z9>> Acesso em Maio 2019.

CHRISTENSEN, P. e JAMES, A.(orgs). **Investigação com crianças perspectivas e práticas**. Escola Superior de Educação de Paula Frass. Porto, 2005.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DATTILO, J. **Positive psychology and leisure education**: a balanced and systematic service delivery model. *Therapeutic Recreation Journal*. Vol. 49 (2), p.148-165, 2015. Disponível em: <<http://js.sagamorepub.com/trj/article/view/5740>> Acesso em: Outubro 2018.

DEBORTOLI, J. A. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEXUFMG, 2002. p.73-76.

DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. ; MARTINS, S. (Org's.) . **Infâncias na metrópole**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008. v. 1. 205p .

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka - por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago. 1977.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Mille Plateaux. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.1.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v.3.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Suely Rolnik. São Paulo: editora 34, 2007. v. 4.

EL KHOURI, M. M. **Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guatarri.** XVENABRAPSO, UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf> Acesso em: Setembro 2018.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FARIA FILHO, L. M. **Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios.** In: Reunião da Anped, 27, Caxambu, 2004. Anais..., Caxambu, 2004.

FARIA E. L. *et al.* **Lazer e Educação: abordando as práticas culturais de crianças e jovens como contexto de aprendizagem.** In: ISAYAMA, H.F.; SILVA, S.R. (Org.). **Estudos do Lazer: um panorama.** 1ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, v. 1, p. 1-178

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em Jogo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERRAZ; FERRAZ, M. G. C. **Religare: uma cartografia da fé.** São Paulo, 1994.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, J. B. **Jogo, Corpo e Escola.** Brasília – Módulo 03 / Unidade 01/03. Brasília DF, CEAD, 2004.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo. Martins Fontes por acordo com Portugália Editora Ltda. 1967.

_____. **A Ordem do Discurso**. Editora Loyola, São Paulo, 1996.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986 – 1995 – 2005.

_____. **Le souci de lavérité**. In: **Ditsetécrits IV** (1980-1988). Paris: Quarto; Gallimard, 2006.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos III.

_____. Outros Espaços. In: **Ditos e Escritos III** - Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. Outros Espaços. 1926 – 1984. In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. MOTTA, Manoel Barros da (org), BARBOSA, Inês Autran Dourado (Tradução) – 2ª Edição – Rio de Janeiro: Fontense Universitária. 2009.

_____. **Le corps utopique, lês hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009.

_____. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FORTINI, J. L. M.; GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer** = Desafíos y perspectivas de La educación para el ocio = Challenges and projects of education for leisure. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (orgs). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação. 2000.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista: Educação e Realidade**. 27(2): p. 169-178. jul./dez. 2002.

_____. A educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: SWAIN, Tânia. *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007.

_____. **Deleuze e a educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª. Reunião Nacional da ANPED - 29 de setembro a 2 de outubro de 2013.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. UAB-UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E.L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, A. M. R. **Escolarização, estranhamento e cultura**. Anais do XV CONBRACE / II CONICE, Recife, 2007.

GOMES, C. L.; AMARAL, M. T. M.. **Metodologia da pesquisa aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. 2003. 322f. Tese Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

_____. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **Lazer, formação e atuação profissional**. II Comitê científico, 2010.

_____. Ócio, recreación e interculturalidad desde el 'Sur' del mundo: desafíosactuales. **Revista Polis**. Santiago, Chile, N.26, ago. 2010b. Disponível em: <<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/26/art09.htm>>. Acesso em: Agosto 2018.

_____. O lazer como campo mobilizador de experiência interculturais revolucionárias e sua contribuição para educação transformadora. In: SANTOS, L.L.C.P *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

_____. Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo. In: FORTINI, J. L. M.; GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer** = Desafíos y perspectivas de La educación para el ocio = Challenges and projects of education for leisure. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011.

_____. Territorialidades domésticas projetadas no cinema: retratos da sociedade brasileira no filme *Que horas ele volta?*. In: GOMES, C. L.; FALCÃO, D. (org's.). **Lazer e territorialidades: tessituras sociais, culturais e políticas**. Belo Horizonte: Utopika Editorial, 2019.

GOMES, C. L.; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. **Lazer na América Latina / Tiempo Libre, Ócio y Recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. **Horizontes latino-americanos do lazer** – Horizontes latinoamericanos del ocio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, C. L.; FALCÃO, D. (org's.). **Lazer e territorialidades: tessituras sociais, culturais e políticas**. Belo Horizonte: Utopika Editorial, 2019. Disponível em: <http://vitormarinho.ufsc.br/handle/123456789/796>. Acesso em: Setembro 2019.

GORDINHO, S. S. V. **Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch**. 2009. Dissertação de Mestrado - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

GUATARRI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papyrus, 1988.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede gaucha no nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques** PPGSA-IFCS-UFRJ, vol. 13, n 1, p. 1-19, 2013.

_____. Tecnologias de governo da população infantil: etnografias da infância. **Revista Ensino & Pesquisa**. v. 14, n. 02, jul/dez 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KISHIMOTO, T. M. A importância do brincar para a educação. **Revista Pedagógica** – UNICHAPECÓ – Ano 4. No. 8 – jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3904>> Acesso em: Novembro 2018.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A infância escolarizada dos modernos. In: KOHAN, Walter O. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org's) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, F. I. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança**: uma construção a partir do brincar. 2011. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/119584>>. Acesso em: Agosto 2018.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. Vol.22. No. 49/1. p. 283/294. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>> Acesso em: Maio 2020.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**, Curitiba, PR: FAEL, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma pesquisa pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. (org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autentica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002.

MAGENDZO, A. **Pensamiento e ideas-fuerza em la educación enderechos humanos em Ibero america** Santiago (Chile). OIE-Chile; CREALC-UNESCO, 2009.

MAGNANI, J. G. C. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta-feira**, São Paulo, n. 1, p. 8-12, maio de 1997.

MAIRESSE, D.; FONSECA, T. M. G. Dizer, Escutar, Escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 111-116, jul./dez. 2002.

MARCASSA, L. **Recreação**. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

_____. **Pedagogia da Animação**. 10a.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Revista APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano IX. n. 15. 2015.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciência da Educação**, Florianópolis, v. 25, n.1, jan – jun. 2007.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org's) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, D. T. R. A preservação e a promoção das brincadeiras populares no contexto de uma política pública de lazer. **Licere**. Belo Horizonte. V.9, n.2, p. 1-122. Dez. 2006.

OLIVEIRA, D. T. R. de. Brinquedos e brincadeiras populares no Programa Esporte Lazer da cidade. In: MARCELLINO, N. C.; FERREIRA, M. P. de A. (Orgs.) **Brincar, jogar, viver: programa Esporte Lazer da cidade**. Brasília. Ministério do Esporte, 2007, v. I, p.127-138.

OLIVEIRA, T. R. M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org's) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, M. O. de; MOSSI, C. P. **Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisa em educação**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156> Acesso em: Agosto 2019.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A.(org's). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: MazzaEdições, 2012.

PERROT, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

PEREIRA, J. K. do C. Rastros de territorialidade: fluxo de relações a partir da prática dos sinos de São João Del Rei/MG. In: GOMES. C. L.; FALCÃO, D. (org's.). **Lazer e territorialidades: tessituras sociais, culturais e políticas**. Belo Horizonte: Utopika Editorial, 2019.

PIERS, M. W.; LANDAW, G. M. **The gift of play and why children cannot thrive without it**. Nova York: Walker And Co. 1980.

PICOLLO, G. M. O universo lúdico proposto por Callois. **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 13 – No. 127. Dezembro 2008.

PIRES, F. F. **Quem tem medo de mau-assombro?Religião e Infância no semi-árido nordestino**, 2007. 235f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

POCAHY, F. A. **A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer**. Tese de Mestrado UFRGS: Porto Alegre, 2006.

PRONOVOST, G. **Introdução a sociologia do lazer**. Editora Soares: São Paulo, 2011.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIAL, C. S. Japonês está para TV assim como mulato para cerveja: imagens da publicidade no Brasil. In: ECKERT, C.; MONTE-MÓR, P. (Org.). **Imagem em foco: novas perspectivas em antropologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999. p. 231-255.

RIBEIRO, C. M. **Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidade navegando nas ambigüidades das águas**.

In: ANPED Sul. Univale – Itajaí SC. 2008. Disponível em: <http://www.fastore.pt/museu/site/docs/Texto1.pdf> Acesso em: Outubro 2017.

_____. Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. e GOELLNER, S. V. (org's). **Corpo, Gênero e Sexualidade: composição e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROJAS, J. S. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

_____. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil**. Cuiabá/MT: Editora UFMT, v. 1, 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Da totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, M.; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, S. C. dos. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem**. 2010. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação A Distância - Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequence=1. Acesso em: Outubro 2018.

SILVA, L. V. **Inflexões de aprendizagem em gênero, sexualidade, raça e etnia na formação de docentes em EAD**. 2013. 187f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFLA: Lavras MG, 2013.

SILVA, P.; GOMES, P. B. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, P. G.; WENERZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (org's). **Educação Física e Gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed Unijuí, 2013.

SILVA, L. V.; RIBEIRO, C. M. **Territórios da Escola: Mapeando espaços heterotópicos de lazer que possibilitam inflexões de aprendizagem em gênero**. In: VII Seminário Corpo Gênero e Sexualidade, III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, III Luso Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. FURG. Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <<https://7seminario.furg.br/images/arquivo/147.pdf>> Acesso em: Dezembro 2018.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, S. J. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCHWENGBER, M. S. V. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org's) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Gênero e Educação, Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SPINK, M. J.P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPCS. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC-RS**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan./jul., 2000.

SWAIN, T. N. Identidade nômade: heterotopia de mim. In: RAGO, M.; ORLANDI. Luiz B. L.; VEIGA-NETO, A. (org's). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed. 2005.

TRETTEL, U. R.; BATISTA, E. C. A importância da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Extensivo: **Revista Eletrônica de Extensão**, Tangará da Serra - MT, v. 04, n. 1, p. 18-31, 2016. Disponível em:<<http://uniserratga.com.br/letter/projeto/uploads/artigos/2016/08/-1470159663.pdf>.> Acesso em: Agosto de 2018.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 33, jun/2001.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 2013.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imagino, 1975.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.