



## O LAZER NAS BRECHAS DA ESCOLA: O CLANDESTINO E O PULSANTE NO COTIDIANO

Karine do Rocio Vieira dos Santos<sup>1</sup>  
Simone Rechia<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse artigo tem como objetivo discutir o lazer vivenciado nas brechas dos tempos e espaços escolares. Na busca de compreender qual o lugar do lazer na escola? Essa face, por vezes oculta, velada e proibida, é pulsante nas vivências cotidianas formais e informais nas escolas. Metodologicamente seguimos os ritos da sociopoética, na qual é a partir da provocação de sensações e emoções que os dados são produzidos. Participaram da pesquisa crianças de turmas de 5.º ano do Ensino Fundamental. Ao fim, percebemos que o lugar do lazer na escola está na “clandestinidade”. Possível a quem se mantém atento às oportunidades e delas se aproveita, mostrando que, na escola, o lazer pode estar sendo vivenciado nas brechas dos tempos e espaços formais a partir das táticas criadas pelos estudantes

**Palavras-chave:** Lazer; Escola; Currículo; Brechas.

### LEISURE IN THE SCHOOL BREAKS: THE CLANDESTINE AND THE PULSATING IN EVERYDAY LIFE

**ABSTRACT:** This article aims to discuss leisure as experienced in the loopholes of school times and spaces. This aspect, often hidden, veiled, and forbidden, is vibrant in the daily formal and informal experiences at schools. Methodologically, we followed the rites of sociopoetics, in which data is produced through the provocation of sensations and emotions. Participants in the research were children from 5th grade of Elementary School. In the end, we realized that the place of leisure at school exists in "clandestinity." It is accessible to those who remain attentive to opportunities and take advantage of them, showing that, in school, leisure can be experienced in the gaps of formal times and spaces through the tactics created by students.

**Keywords:** Leisure; School; Curriculum; Loopholes.

<sup>1</sup> Doutora em Educação e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Docente da Rede Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: karine\_ufpr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: simonerechia@hotmail.com

## OCIO EN LAS VACACIONES ESCOLARES: LO CLANDESTINO Y LO PULSANTE EN LA VIDA COTIDIANA

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir el ocio vivido en los intervalos entre tiempos y espacios escolares. Este rostro, a veces oculto, velado y prohibido, palpita en las experiencias cotidianas formales e informales de las escuelas. Metodológicamente seguimos los ritos de la sociopoética, en la que es a partir de la provocación de sensaciones y emociones que se producen datos. En la investigación participaron niños de 5to año de educación básica. Al final nos dimos cuenta de que el lugar de ocio en la escuela es “clandestino”. Posible para quienes permanecen atentos a las oportunidades y las aprovechan, demostrando que, en la escuela, el ocio puede vivirse en los intervalos de los tiempos y espacios formales a partir de las tácticas creadas por los estudiantes.

**Palabras clave:** Ocio; Escuela; Plan de estudios; Lagunas.

### INTRODUÇÃO

A escola tem formalmente a função de promover o acesso à construção do conhecimento, refletido nos conteúdos culturais produzidos pela humanidade, os quais, passando por determinados processos de seleção, compõem os currículos escolares. Esse artigo tem como objetivo discutir uma outra face, velada na vivência cotidiana de estudantes: a escola como um espaço de lazer durante o tempo formal de aula, na busca por compreender qual o lugar do lazer na escola? As considerações aqui apresentadas foram desenvolvidas de forma aprofundada na tese “O currículo vivido no cotidiano escolar: minúcias de um lazer clandestino”<sup>3</sup> pelas autoras desse artigo.

O olhar para a produção cultural discente no cotidiano escolar é a base dessa pesquisa, na medida em que entende que é “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) que se pode observar, compreender e legitimar as experiências ordinárias discentes na escola, em especial o lazer. A compreensão de lazer desse estudo se baseou na intersecção entre dois conceitos de lazer, o primeiro com uma visão macro social conceitua lazer como

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

---

<sup>3</sup> SANTOS, K. R. V. O currículo vivido no cotidiano escolar: minúcias de um lazer clandestino. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Orientadora: Simone Rechia. 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/78030> . Acesso em 16 de outubro de 2024.

O segundo, com um olhar mais microscópico, acentua como uma lupa as experiências de lazer e o descreve como:

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

Dessa forma, compreendemos que este fenômeno é compreendido como uma necessidade humana. Experiências vividas na interrelação entre espaço, tempo e ludicidade apontados nos dois conceitos citados, impulsionado e, por vezes cerceado, por influências diversas, como a cultura, classe social, gênero, faixa etária, etnia, entre outros marcadores sociais. As experiências de lazer ocorrem organicamente no decorrer da vida, no cotidiano das pessoas, sendo parte constitutiva do seu desenvolvimento. Esse processo não possui pausa, como uma chave “liga/desliga”, são identidades que se interseccionam, se sobrepõem e, quando necessário, são silenciadas, aguardando o momento propício para reaparecer. Para conseguir observar esses pormenores na escola foi necessário:

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

Ao olhar de perto, os sujeitos ordinários se tornam protagonistas da ação. E é por meio de táticas que estes revelam importantes maneiras de viver. Modos de, furtivamente, alterar as regras para que elas funcionem de forma a beneficiar a si próprios ou as causas que estes elegem. Com relação às táticas, Certeau nos mostra que,

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, [são] desviacionistas não obedecem a lei do lugar. Não se definem por este. Sob este ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos (2014, p. 87).

E é nesse ponto que o debate chega ao que consideramos fundamental: sendo a escola um desses lócus de poder e saber, que postula normas de ser e agir, no sentido de mapear as experiências por ela proporcionadas – por meio do currículo, das grades curriculares, dos espaços demarcados, dos tempos cronometrados, enfim pela escolarização que ela promove – a vivência cotidiana desse local pode, por meio de táticas utilizadas pelos sujeitos que dela se apropriam, se

tornar um espaço para a fruição do lazer? Isto é, mesmo não sendo originalmente pensada, planejada para esse fim, no fazer cotidiano dos estudantes, ela pode se tornar?

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

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

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

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

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

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

## DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa, realizada em um momento atípico do nosso tempo presente, a pandemia do Covid-19<sup>4</sup>, tomou caminhos igualmente atípicos. Na primeira fase, em meados de 2020, com as escolas em atendimento *on-line* para com os estudantes optamos por caminhar seguindo os ritos da sociopoética. Esse método é um modo de fazer pesquisa que se fundamenta na produção de dados através da expressão da subjetividade dos participantes, os quais são alçados à categoria de copesquisadores, sempre na perspectiva do coletivo, chamados então de grupo-pesquisador (TAVARES, 2016). Essa abordagem nos interpela à criatividade. Nela não existe um procedimento definido e seguro, que só teria de ser aplicado. “O caminho é criado [...], caminhando, aberto ao inesperado, ao incompreensível e ao caos criador.” (GAUTHIER, 2012, p. 73).

Como o próprio nome revela, a sociopoética, em sua raiz etimológica, é representada pelo “*socius*” que significa companheiro, aquele que compartilha o mesmo pão, e “*poiésis*”, criação, do latim e do grego, respectivamente (FLEURI, 2005)<sup>5</sup> Assim, consiste na partilha e na criação de conhecimentos e saberes que são desvelados pelo grupo-pesquisador, e na produção de uma outra maneira de perceber-se e pertencer ao mundo por intermédio de elementos estéticos (MARQUES; GENTINI, 2009, p. 372).

O corpo é um elemento essencial na pesquisa sociopoética. É a partir da provocação de sensações e emoções que os dados são produzidos. Isto é, a sociopoética é “uma prática social de produção de conhecimento que afirma a importância do corpo na construção do imaginário, base das abstrações.” (PINTO *et al.*, 2009, p. 238).

Dessa forma buscamos a

[...] emergência de pulsões e saberes inconscientes, desconhecidos, inesperados, como dados de pesquisa que expressam o fundo íntimo, perto do caótico, das pessoas. O sensível, o emocional, o intuitivo... são modos de conhecer o mundo, são energias vitais [...]. Por isso recomendamos que se usem técnicas variadas de produção de dados, criando assim uma complexidade suficiente para tocar na complexidade da própria vida (PETIT, et al, 2012,)

---

<sup>4</sup> “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia” (OPAS, 2024). Uma das formas de controle de disseminação da doença foi o distanciamento social, com o fechamento de escolas e outras instituições e seu funcionamento de formas remotas.

<sup>5</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. A abordagem Sociopoética. In: SANTOS, Iraci dos et al. (Org.). Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: Abordagem Sociopoética. São Paulo, SP: Atheneu, 2005. Prefácio.

A sugestão do referencial utilizado foi utilizar:

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

Para o desenvolvimento da primeira fase do trabalho convidamos crianças de uma turma do 5.º ano de uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade da região metropolitana de Curitiba (Paraná/Brasil), da qual foram participantes sete crianças<sup>6</sup>.

As crianças receberam uma cartilha explicativa adaptada à sua idade, que orientava sobre como seriam os passos da pesquisa, bem como trazia os contatos das pesquisadoras. Após organizar um grupo de *WhatsApp*<sup>7</sup> com as crianças iniciamos a pesquisa lançando reflexões e pedidos de desenhos com relação ao cotidiano escolar. Além disso, a fim de aprofundar ainda mais a questão das emoções foram utilizados jogos durante as rodas de conversa *online* via Google Meet, adaptados ao contexto da pesquisa, como o “Stop da Escola”.

O jogo tradicional de stop consiste em completar um quadro sobre determinados temas do cotidiano, como por exemplo: nomes de pessoas, nomes de países, cidades, estados, nomes de frutas e etc. Seu objetivo é, depois de sorteada uma letra inicial, preencher com maior rapidez todas as colunas com palavras iniciadas por essa letra. A primeira pessoa que termina toda a tabela fala “Stop!”, com isso todos e todas devem parar de escrever. Cada palavra possui pontuação diferente se for escrita por mais de uma pessoa, ou apenas por uma, geralmente cinco e dez pontos. Após todos falarem o que escreveram o total da partida é computado e uma nova rodada é jogada, até a definição do grupo pelo término do jogo.

No Stop da Escola defini quatro itens para compor as colunas: “Minha sala é...”, “O que gosto de fazer na escola?”, “Minha matéria/conteúdo preferido é...”, “Na escola sempre tem...”. A ideia com essas questões era mobilizar os sentimentos e emoções que os estudantes tinham sobre a escola. Esse método se mostrou eficiente, pois engajou alguns dos estudantes nas rodas de conversa, gerou debates e produções artísticas sobre itens citados em cada ponto

---

<sup>6</sup> As crianças participantes entregaram os termos de consentimento e assentimento livre esclarecido. A presente pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob o parecer CAAE: 36223120.1.0000.0102.

<sup>7</sup> Nossa preferência pelo aplicativo WhatsApp se deu pelo seu uso massivo no Brasil atualmente, como meio instantâneo de comunicação com um grupo de pessoas de forma síncrona e também assíncrona, além de ser uma plataforma a qual várias operadoras de telefonia móvel possuem promoções de uso ilimitado para envio de mensagens de texto, áudio e fotos, o que poderia facilitar a comunicação entre as crianças.

da tabela, durante o jogo e, posteriormente, em entrevistas individuais.

No início do ano seguinte, 2021, tentamos retomar a mesma metodologia com outra turma de quinto ano da mesma escola, mas constatamos que os estudantes já estavam saturados da vida acadêmica *on-line* e a pesquisa não avançava. Concomitantemente chegava, enfim, o retorno gradativo das aulas presenciais. Com isso pudemos adentrar a escola a partir da observação participante, iniciando-se a fase dois da pesquisa.

Realizamos cinco observações, de quatro horas cada, durante cinco diferentes sextas-feiras (17 e 24/09, 8, 15 e 29/10 de 2021). Durante o tempo de observação permaneci a maior parte da aula sentada na última carteira, no meio da sala, junto aos alunos, a fim de observar os estudantes do lugar de onde eles permanecem na sala de aula, bem como para que não houvesse um encontro de olhares constante, que poderia gerar constrangimentos ou mesmo grandes modificações de comportamentos dos estudantes.

Além da observação em sala, e na busca de uma ponte com a técnica usada na primeira fase da pesquisa realizamos oficinas de jogos e brincadeiras com a turma, semelhantes com os utilizados nas rodas de conversa *on-line*. Após a classificação e sintetização, por meio da leitura e releitura muito atenta aos detalhes dos dados produzidos, procuramos repetições no texto e, a partir dessa triangulação dos dados produzidos nas fases um e dois elencamos categorias que emergiram dessas leituras, sempre com a questão problema como direcionamento.

Na sessão seguinte apresentaremos as análises e discussão do estudo. Nesta apontamos os seguintes lugares do lazer na escola: no cerceamento, que mesmo contínuo tem no lazer uma vivência existente e resistente; a preferência por espaços específicos; a utilização como moeda de troca num sistema ora mais implícito, ora mais explícito; o binômio estudar e brincar da escola que se articula a todo momento; as quebras de regras cotidianas; as tentativas de proposição pela escola de tempos e espaços de lazer; na vivência e na criação de oportunidades (mesmo que fugazes); na fluidez das aulas de Educação Física; na marginalização do brincar de uma educação que se enrijece com o passar das séries na escola e por fim, no recreio em vertigem, em que cada minuto conta para as vivências das brincadeiras.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

No dicionário a palavra “cercear” traz como significado “cortar cerce, pela base, pela raiz; rentear” (OXFORD LANGUAGES, 2024). E em nosso caso faz sentido utilizá-la, pois percebemos que um dos lugares nos quais o lazer foi observado esteve justamente no cerceamento, no “cortar pela raiz”. Abafá-lo antes que tomasse força. A estratégia escolar se mostrou uma força onipresente. Uma “vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 2014, p. 94) que, mesmo após quase dois anos de distância das crianças de seus espaços físicos, manteve íntegra sua força.

Com o passar das observações percebemos que, ao invés de aparentemente apenas passivas, estas crianças estavam a tatear o terreno ao qual estavam expostas. E cada vez mais, a cada dia de observação, fagulhas de vivências de lazer comedidas e silenciadas eram encontradas. Um sorriso aqui, uma conversa ali, cerceadas, mas existentes e resistentes.

Desta forma, vislumbramos que o lazer se mostrou fortemente cerceado na escola, mas existente e resistente de formas desviacionistas, silenciado (porque faz barulho), imobilizado (porque se potencializa no movimento), tático (porque joga o jogo), captando as informações que consegue e testa até onde é possível ir, sabendo que o “não” já se tem e, enfim, se une para que as experiências sejam fortalecidas.

Na pandemia, com as escolas em atendimento remoto, o tempo e as possibilidades de brincar foram reduzidas. A escola, espaço que antes reunia crianças todos os dias estava proibido, bem como as brincadeiras e o lazer decorrentes dessa reunião proporcionada pela escola. De acordo com Dumazedier (1980), com o qual corroboramos, um dos interesses culturais do lazer é o social. Na escola vemos esse interesse presente, aproveitando-se da oportunidade que a mesma produz em agregar pessoas diversas, que compartilham certos significados culturais. Ao serem questionadas, na fase sociopoética da pesquisa, se sentiam falta da escola o sim foi unânime, mas a saudade partia de um ponto específico, as pessoas. Que foram nomeadas pelas crianças como amigos e os professores “legais”. Além disso, a saudade se estendia ao recreio e as aulas extraclasse, como Artes, Educação Física e Ensino Religioso.

Os sentimentos positivos atribuídos à escola contrastam com as imposições e cerceamentos que essa instituição impõe às crianças. Como elas podem querer tão bem um local que tanto parece as oprimir? Triangulando as falas, produções artísticas e do jogo Stop percebemos que as crianças têm saudade da escola pois ela possibilita um currículo vivido, no

qual, a partir de ressignificações, vivencia-se momentos de alegria, amizades, brincadeiras e lazer.

Ao serem questionados sobre os espaços preferidos, um dos espaços comentados foi a sala de aula e a forma como ela agrega pessoas das quais as crianças se afeiçoam. Relacionamos esse fato ao que Tuan (2013) nos aponta acerca do Espaço e Lugar. Esse geógrafo afirma que o Espaço é aberto, sugere liberdade e futuro, enquanto o Lugar é fechado e nos fornece segurança. Dessa forma, a sala de aula nos remete a um espaço de segurança, todos terão um lugar para chamar de seu. Um espaço com uma rotina já conhecida pelas crianças. Enquanto os espaços abertos da escola, são relacionados a maior liberdade de ações e de movimento. Dessa forma, os lugares preferidos se mostram espaços de lazer, quando a ludicidade interna dos sujeitos produz essa função. A sala em si, ou mesmo a biblioteca e a quadra, são espaços planejados para as aulas formais, mas que nas brechas entre uma aula e outra, e mesmo dentro das aulas, são utilizados com objetivos diferentes para cada pessoa.

Um dos lugares cativos do fenômeno do lazer na escola está em ser uma moeda de troca no âmbito escolar. Ora de forma mais explícita, ora mais implícita, mas sempre presente. O sistema de troca funciona de maneira simples, onde as crianças precisam seguir certo comportamento a fim de ganhar, posteriormente, minutos livres de regência e disponíveis à certas brincadeira. As crianças astuciosamente não ficam alheias a este processo. O localizam e jogam com ele, metaforizando a ordem imposta. Se um pedágio se faz necessário ele é pago com a moeda disponível, o comportamento ajustado na medida necessária para atingir o objetivo.

Um binômio sempre presente na pesquisa com as crianças foi a articulação entre as funções estudar e brincar da escola, funções que para elas transpareceram aglutinadas e equivalentes em importância. Mesmo com a reprodução de falas dos adultos, com as quais elas convivem, de que a escola é um espaço de estudo e não de brincadeira. Quando perguntadas como seria uma escola sem brincadeira, sem recreio, a reação foi de espanto e tristeza, “*Minha vida seria um fracasso*”, nos disse Dedê<sup>8</sup>, uma das participantes da pesquisa. Nas observações encaramos essa realidade, uma escola sem brincadeira. No retorno da pandemia as crianças, por conta do ainda intenso contágio da Covid-19, não podiam brincar no recreio, esse era apenas para tomar o lanche e depois voltar às aulas. Na sala, as crianças se sentavam sempre com uma carteira de espaço entre uma e outra, o que inviabilizava conversas muito próximas. Nas aulas de educação física, as atividades eram individuais,

---

<sup>8</sup> Utilizamos nomes fictícios escolhidos por cada criança a fim de identificá-las na pesquisa.

mantendo o distanciamento recomendado naquele momento. Frente a essa realidade houve poucas, mas existentes manifestações na defesa do brincar. Certo dia, um estudante perguntou diretamente a diretora, que estava em sala passando um recado: “Diretora, porque não temos recreio?”, e todos se silenciaram aguardando a resposta, ela logo respondeu “Por causa da Covid-19”, sem mais explicações. Naquele momento no qual já haviam sido contabilizadas demasiadas perdas de vidas por causa Covid-19 essa razão se mostrava superior a qualquer necessidade de brincar, e dessa forma era acatada. Porém, esse questionamento e as vivências oportunas que se desdobraram mostram a compreensão das crianças de que a brincadeira se mostra imbricada à vivência escolar.

O lazer se mostrou presente em algumas quebras de regras que foram citadas nas entrevistas com as crianças participantes da pesquisa, principalmente no que se refere a levar coisas para a escola que, teoricamente, não fazem parte do rol de materiais escolares. Apesar de citadas com certa naturalidade, foi presente a narrativa de que é sempre o “outro” que quebra as regras, que leva coisas proibidas à escola, que falam de coisas que a professora não pode saber, que entram onde não pode. Essa experiência se mostra astuta, na medida em que manipula cada segundo que tem disponível, cada espaço que tem acesso, mesmo que isso dure segundos. Uma cultura vivenciada na escola, que se aproveita de seus passos e compassos. Esses movimentos cotidianos sub-reptícios, essas “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014) das crianças na escola, se mostram respiros de alegria, de ludicidade e até mesmo de lugares de lazer quando, mesmo rápidos e efêmeros, conseguem se estruturar em tempos e espaços de ludicidade na escola, se infiltrando no poroso sistema escolar.

Outra forma que percebemos, de maneira bem menos predominante, foi a tentativa de proposição pela escola de tempos e espaços de lazer em dois modelos prioritariamente: os dias especiais e os passeios. Iniciando pelos “dias especiais”, eles foram mencionados nesse termo, agregando o dia do cabelo maluco<sup>9</sup>, a festa junina, festa do pijama, dia das crianças e a Páscoa. Porém, além das festividades, algo que era comum a esses dias era sua raridade. O grupo-pesquisador foi unânime em nos afirmar que passeios eram ainda mais raros que os dias especiais, tendo em vista toda a adequação logística que se faz necessária para que a escola torne possível essa difícil tarefa, na maior parte das vezes com pouco apoio das instâncias educacionais superiores.

No contraponto da raridade dos dias especiais e passeios propostos pela escola está a forma ordinária do lazer nas oportunidades de pequenos tempos/espaços, que se entremeiam

---

<sup>9</sup> Dia em que as crianças podem ir à escola com formas divertidas e criativas de arrumar o cabelo.

durante o tempo escolar, desde a chegada até a saída. São procedimentos sutis no uso de microtempos para fruir de um lazer possível: socializar, brincar, desenhar, correr, pular, enfim, se movimentar com alguma liberdade. Vividas nas oportunidades dos interstícios, as brincadeiras foram observadas na pesquisa como uma das dimensões da rotina escolar no caminho ou ao chegar nesse espaço. Na escola os momentos não são planejados pelas crianças, mas o que elas fazem com esses momentos pode se estruturar rapidamente e com a mesma rapidez se dissolvem. Isto porque dependem do terreno imposto pela estratégia, pela escola. Eles não escolhiam os momentos em que seria possível brincar, mas quando estes ficavam disponíveis, cada minuto contava para ser aproveitado.

As aulas da disciplina de Educação Física foram citadas como tempos e espaços de aula, mas também de brincadeira. Um hibridismo que mistura elementos de aula, como obediência e tarefas a elementos do lazer, como a brincadeira e a liberdade. Como sugeriu Certeau (2014), pensamos as práticas cotidianas dos consumidores, nesse caso os alunos, “[...] supondo do ponto de partida que são do tipo tático.” (p. 98). Mirar desse ângulo a mistura feita pelas crianças entre Educação Física, brincar e recreio nos permite pensar que de modo tático elas ressignificam a aula, transformando-a, quando possível, em tempo de lazer. A fluidez dessa categoria se mostrou intrínseca, pois a Educação Física é compreendida como aula, mas isso não exclui sua utilização enquanto tempo e espaço de brincar. Ao contrário, supõe-se que haverá brincadeiras propostas pela professora com objetivos próprios da aula, que se fundem a objetivos próprios das alunas e alunos no mesmo tempo e espaço.

Nas entrevistas e diálogos da fase sociopoética da pesquisa observamos a recorrência do denominado “dia do brinquedo”. Algo sabidamente recorrente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas que a partir do 4.º ano se ausentava. É notável que nas séries iniciais há uma cultura lúdica e infantil levada em conta, ou ao menos tolerada e com o passar do tempo a importância concedida a essa dimensão diminui. O recado fica palpável: crescer envolve deixar de lado o brincar para focar em elementos “úteis” e que o que está fora da escola lá deve permanecer, como se a ludicidade nos atrapalhasse o aprender, uma falácia, como nos adverte Silva e Sampaio (2011, p. 74).

Por fim, a falácia mais perversa e terrível em torno desta questão é o discurso de que evidenciar o lúdico/ternura no processo de educação para os direitos humanos é um atraso à eficiência e à eficácia porque a organização política e produtiva da vida só pode dar conta da sua tarefa por meio da razão instrumental, identificada aqui como a ciência empírica que usurpa o papel de se apresentar como a única linguagem possível para se dizer quem é o ser humano, [...]

Qual o lugar do lazer nesse contexto? Marginalizado? Sim, colocado de lado pela escola à medida que a criança cresce, mas trazido novamente ao centro pelas próprias crianças quando misturam aos materiais escolares “outros” materiais que servem à vivência do lazer e do brincar no espaço da escola. São feitura de um espaço praticado, no lugar demarcado pela estratégia.

A proporção entre tempo de aula e tempo de recreio é sabidamente desigual, as crianças mal conseguem discernir de quanto tempo é o recreio, algumas dizem achar que dura cinco minutos. A sensação apresentada é de um tempo vertiginoso, pois durante esse curto momento as crianças, na escola presencial, pré-pandemia, precisavam lanchar, tomar água, ir ao banheiro e em meio a isso tudo – ou como prioridade sobre tudo isso – brincar. Muitas atividades para pouco tempo. Na reflexão do Lugar do lazer na escola, o recreio se mostra para as crianças como um tempo que precisa ser esticado, maximizado para viver tudo que o que pode caber nesse interstício. Até mesmo no sufocado recreio sem recreio para brincar, da escola híbrida da pandemia. Se o lazer conhecido é retirado, outros precisam ser inventados. Reinventar não se torna somente possível, como necessário.

## CONCLUSÃO

Ao término deste artigo, pudemos concluir que na escola é possível a vivência do lazer, porém, na maior parte do tempo, de forma “clandestina” nas brechas do tempo/espaço formal.

Vale ressaltar que a etimologia da palavra lazer deriva de “*licere*”, do latim: “o que é lícito”. E atualmente é compreendido como uma dimensão necessária para o desenvolvimento humano coletivo. Entretanto, não é compreendido em tal dimensão no ambiente escolar, mas como uma vivência ilícita e, por vezes, como encontrado em nossa pesquisa, proibida explicitamente, que não faz parte dos objetivos formativos da escola. Porém, as observações das pequenas brechas encontradas ou cunhadas no cotidiano escolar dos tempos formais e informais confirmam que, mesmo assim, tais experiências se efetivam a partir das minúcias e táticas dos estudantes para vivenciá-las.

Acreditamos que as vivências do lazer sejam possíveis na escola, porque compreendemos que um currículo se constitui das práticas cotidianas. Nesse caso, não é somente entendido como a lista de itens que os alunos devem aprender, mas amplia-se para o todo vivido, enredando o que ocorre na escola com o que o ocorre fora dela, pois tudo

efetivamente está contido nas mesmas vidas. Esse vocábulo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, para além de significar algo que deva ser feito, uma pista que ainda deverá ser percorrida, significa também o que já aconteceu, um caminho já trilhado, com todas as suas curvas, paradas, retornos e continuidades. Isto é, podem constar nessa corrida para além do escrito, elementos muitas vezes marginalizados e negligenciados pela gestão escolar.

O desenvolvimento do currículo admite concessões e contratos sociais, mas também estabelece processos de resistências às normas impostas quando não contempla algumas expectativas dos estudantes, pois se organiza por seus próprios quadros de referência, gerando espaços para táticas de subversão de regras constituídas à revelia. Dessa forma, a escola, a partir de um sistema altamente especializado e tradicionalmente cunhado para exercer poder é desestabilizada por brechas no processo de imposição normativa.

Dessa forma, percebemos que um dos lugares do lazer na escola está na clandestinidade, por ser considerado pelas normas escolares formais algo alheio a esse espaço. Sendo assim, a vivência do lazer se torna possível a quem se mantém atento às oportunidades e delas se aproveita. Metaforizando as regras para que funcionem por seus próprios quadros de referência. Calculando formas de proceder e, assim, articulando o lazer à vivência escolar cotidiana, mostrando que ali o lazer pode estar presente e pulsante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. O Lazer no Programa Escola da Família: análise do currículo e da ação dos educadores universitários (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2017.

CERCEAR. In.: Dicionário Online Oxford Languages; 2024. Disponível em: <https://acesse.one/ZrEwM>. Acesso em 08/02/2024.

CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - v. 17. n.49. 2002

MARQUES, M. C. T.; GENTINI, A. G. M. A sociopoética como método para pesquisa qualitativa em educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 23, julho a dezembro de 2009.

PINTO, V. B.; FARIAS, G. B.; COSTA, M. F. O; RUFINO, A. F.; FAGIANI, L.; MONTEIRO, R. F.; BRAGA, L. M. N. SOUSA, F. A. F. **Sociopoética**: a vivência dialógica na pesquisa em biblioteconomia e ciência da informação. 2020. DOI:[http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0869-3\\_18](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0869-3_18)

RECHIA, S. Atividades Físicas e esportivas nas cidades. Movimento é Vida: Atividades Físicas e

esportivas para todas as pessoas. Relatório Nacional de desenvolvimento humano do Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2017

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. O lazer e suas diversas faces. In: SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva. **Rede Cedes**. Brasília – DF. 2011. p.45-66

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: A perspectiva da experiência. Eduel. Londrina. 2013

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://shorturl.at/acDOV>. Acesso em 08 de março de 2024.