

*Produzindo espaços,  
apropriando-se de lugares:  
o brincar da rua e da escola a  
partir das contribuições de  
Michel de Certeau<sup>1</sup>*

*Building spaces, taking over places: the act of playing in the streets and at school on the light of Michel Certeau*

Eliene Lopes Faria<sup>2</sup>  
Maria Cristina Rosa<sup>3</sup>

**RESUMO:** *Este ensaio é fruto de interesses comuns e tem a intenção de colocar em pauta alguns apontamentos sobre as práticas lúdicas da infância. O caminho escolhido é o estudo das práticas de espaço, a partir de uma possível leitura do brincar da rua e da escola, em uma tentativa de perceber as operações dos usuários/crianças na vida cotidiana. Trata-se de um texto que se compromete a tematizar o brincar como forma de manifestação de resistência às determinações que regem e regulam a vida social.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *práticas de espaço, brincar, rua, escola, consumo, produção.*

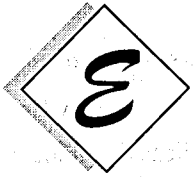
<sup>1</sup> Este texto é parte de um estudo (em andamento) que pretende problematizar a compreensão do brincar da rua e da escola. Nosso objetivo é iniciar o debate sobre o assunto e contribuir para a produção de conhecimentos nas diversas áreas que tematizam questões relacionadas ao brincar, bem como nos estudos sobre espaços e práticas cotidianas.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestranda em Educação – FAE/UFMG.  
E-mail: lopes@terra.com.br.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação Física, área de concentração Estudos do Lazer/UNICAMP.  
E-mail: rosamc@horizontes.net.

## Introdução

*“A cultura é uma noite escura em que dormem as resoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas —, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimento e criações que delineiam a chance de um outro dia” (CERTEAU, 1995. p. 239).*



Esse ensaio — uma escrita plural, parafraseando CERTEAU (1995) — surge a partir de interesses comuns de pessoas que fazem, em seus estudos, menção a lugares que se inter-relacionam: a escola e a rua. Tal escolha é motivada pelo desejo de refletir sobre esses espaços, considerando que eles são privilegiados para a observação das práticas lúdicas da infância e cenários propícios para a observação de embates, conformações e tensões na produção do brincar.

Buscando compreender as manifestações do brincar como prática cultural da infância, a qual adquire forma nos mais variados tempos e espaços sociais, esse trabalho tem por objetivo pensar a prática do brincar como possibilidade de construção de resistência às determinações culturais, às quais, também, a infância está exposta. Aqui importa-nos discutir o brincar como forma de tensão a um sistema que, cada vez mais, tende a inibi-lo, entendendo a criança como sujeito que não só se conforma e se adapta aos apelos de regulação impressos nas estruturas culturais, mas que também resiste a tais imposições, apropriando-se de tempos e espaços na produção da cultura do brincar.

Não queremos com isso negar o fato de que todas as práticas — incluindo as da infância — são construídas em meio aos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Acreditamos, entretanto, ser importante compreender que tais conceitos são complexos e que são permeados por conflitos, ambigüidades e contradições inerentes às relações humanas. Dissertar sobre as práticas lúdicas da infância exige sensibilidade e atenção à dinâmica que se desenvolve cotidianamente, a qual, silenciada, não se submete totalmente à ordem, mas que, ao construir desordem, também produz a realidade. Assim, nossa intenção com esse ensaio é contribuir para o debate sobre a cultura do brincar da escola e da

rua, apontando, como importante elemento para o desvelamento dessa realidade, as contribuições de MICHEL DE CERTEAU<sup>4</sup>.

### Usos e práticas: reflexões sobre a constituição do espaço do brincar

*"O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada"* (CERTEAU, 1994, p. 38).

Certamente, se quisermos simplesmente *olhar* as práticas lúdicas da infância (da rua e da escola) do mais alto dos prédios, é pouco provável que encontremos pluralidade e heterogeneidade de movimentos. É desses limites, que tradicionalmente vêm condicionando a produção científica, que nos fala CERTEAU (1994). Para ele, do alto, só é possível ver o homogêneo, o uniforme e o poder que, embutido nas estruturas sociais, *comanda e controla* as ações dos sujeitos.

Observando as práticas da infância desse ponto — que também é de poder —, a rua se torna um lugar para um mecanizado vaivém de transeuntes anônimos, com percursos predeterminados pela ordenação geográfica, e a escola, um lugar unicamente de docilização do corpo<sup>5</sup>, de repetição e de regulação da infância. Dificilmente observaríamos as minúcias e as práticas que vão sendo tecidas e que tensionam internamente esse sistema. O que se percebe é a inércia do corpo diante das determinações macro estruturais. CERTEAU (1994) não negligenciou essas estruturas, mas também não lhes deu supremacia na interpretação da constituição das práticas. Para ele, há um jogo<sup>6</sup> sendo estabelecido cotidianamente, em que os sujeitos, por meio de

<sup>4</sup> O autor, pensador francês, é um historiador conhecido pela produção científica sobre mística e correntes religiosas dos séculos XVI e XVII. Anticonformista e perspicaz, foi um incômodo para os cânones de uma disciplina rígida, sendo censurado por colocar em dúvida modelos já aceitos. Toma como objeto aquilo que se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras, na brecha entre o dizer e o fazer.

<sup>5</sup> FOUCAULT (1988) demonstrou como os micro poderes proporcionaram a disciplinarização do corpo em vários âmbitos da sociedade a partir do século XVIII.

<sup>6</sup> Para CERTEAU, *"se, em cada sociedade, os jogos explicitam a formalidade de suas práticas porque, fora dos combates da vida cotidiana, não é necessário escondê-la, então o velho jogo de ganso se torna uma espécie de mapa no qual, em uma série de lugares e segundo um conjunto de regras, se manifesta uma arte social de jogá-lo, de criar seus itinerários e de tirar proveito das surpresas da sorte. É o modelo reduzido, uma ficção teórica. Na verdade, a cultura pode ser comparada com essa arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos"* (1995, p.19).

referências diversas, agem e constroem a realidade. E isso é fundamental para que possamos compreender as práticas lúdicas.

Para CERTEAU (1994), é preciso buscar na realidade concreta, onde efetivamente há o jogo da construção das práticas, os movimentos sutis e as múltiplas formas de apropriação cultural. Para o autor, a cultura não se traduz em um mero receber, “*mas, em realizar um ato*”, no qual cada sujeito imprime suas marcas àquilo que os outros lhe dão para viver e pensar. E acrescenta : “*toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social*” (p.10). Em síntese, ele afirma que as “*ações culturais (...) inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, correm e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais*” (p.249). Nessa perspectiva, o autor fala da necessidade de irmos aos interstícios das práticas humanas para entendê-las em sua complexidade, buscando os usos que os sujeitos fazem da organização social e as maneiras de fazer diferentes que vão sendo esboçadas nos processos de apropriação da cultura. Dessa forma, não nos basta mais falar, unicamente, dos condicionantes espaciais da rua e da escola para a compreensão das práticas das crianças ali inseridas. Torna-se fundamental investigar, ainda, os usos sutis e inventivos que esses atores sociais constroem a partir de tais limitações.

Pensar as práticas de espaço a partir de CERTEAU (1994, p.201) exige uma explicitação da distinção que o autor faz entre lugar e espaço, pois tais conceitos são fundamentais à compreensão do significado a partir do qual ele concebe as práticas cotidianas. Para ele, “*um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência*”, é onde impera uma lei, onde há, portanto, uma configuração instantânea de posições com indicação de estabilidade. É onde se situa um poder localizável ou minucioso, organizado estrategicamente. O autor conceitua estratégias como as “*ações que, graças ao postulado do lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas discursivos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem*” (p.102).

Já o espaço é conceituado como um “*cruzamento de móveis*”. Isso significa que, de certa forma, ele é animado por todo um “*conjunto de movimentos que aí se desdobra*”, sendo o efeito e o produto de “*operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais*”. No espaço,

diversamente do lugar, não há a univocidade e nem a estabilidade de um lugar próprio (o *não-lugar*). “*Em suma, o espaço é o lugar praticado*” que remete ao uso, a *maneiras de fazer*, a táticas (p.202). Tática, para CERTEAU (1995, p.46-47), é um conceito importante para a compreensão da lógica da constituição das práticas, sendo — ao contrário da estratégia — uma forma de lidar com o campo do outro, de aproveitar a ocasião, de articular formas diferenciadas de usos de bens e lugares predeterminados. Trata-se de maneiras de jogar com os acontecimentos e as leis de regulação, aproveitando as possibilidades que se apresentam no tabuleiro do jogo social. Isso não quer dizer ausência de regras, mas sim presença de astúcia, uma forma de se insinuar no campo do outro, numa combinação de elementos heterogêneos que produz ambigüidade nas práticas sociais.

Em um jogo matemático, talvez CERTEAU (1994, p.92) dissesse que o lugar está para as estratégias assim como o espaço está para as táticas. O que diferencia, então, as táticas das estratégias são os tipos de operação, pois as “estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar”.

No que se refere às práticas de espaço das crianças em ruas e escolas, podemos localizar o que CERTEAU (1994, p.248) chama de estratégias nas organizações de espaço e de tempo, ou seja, na forma pela qual a rígida regulação desses lugares busca imprimir maneiras de vivenciá-los, explicitando (às vezes está implícito) formas de uso predeterminadas. Já as táticas podem ser compreendidas como a forma de as crianças se apropriarem desses lugares, usando-os na produção do espaço da brincadeira. Assim, o autor afirma que há uma produção heterogênea de significados dos mesmos bens culturais e que “*o valor cultural do mesmo escrito [brincadeira, brinquedo] ou da mesma rua varia segundo a utilização que se faz deles...*”.

Para CERTEAU (1994, p.51), não se pode entender as práticas — em nosso caso as práticas lúdicas da infância — remetendo preponderantemente o espaço a um lugar de estratificação e nem baseando-se no postulado da construção de comportamentos previsíveis. É preciso recorrer “*sobretudo às práticas de espaço, às maneiras de freqüentar um lugar*”, entendendo-os como processos complexos, em que há instauração de uma mobilidade plural de interesses. Entretanto, CERTEAU (1994, p.37) não tem uma interpretação romântica das práticas de espaço, como se o sujeito estivesse livre dos micropoderes que visam a reger a vida social e como se o exame dessas práticas

implicasse um regresso aos indivíduos. O que ele busca indicar são “*os pontos de referência entre os quais se desenrola a ação*” (p.35), por entre passos “*regulares e zigzagueantes em cima de um terreno habitado há muito tempo*” (p.35). Sua preocupação centra-se em narrar *práticas comuns*, interrogando a respeito das operações de usuários que supostamente estavam entregues à passividade e à disciplina<sup>7</sup>.

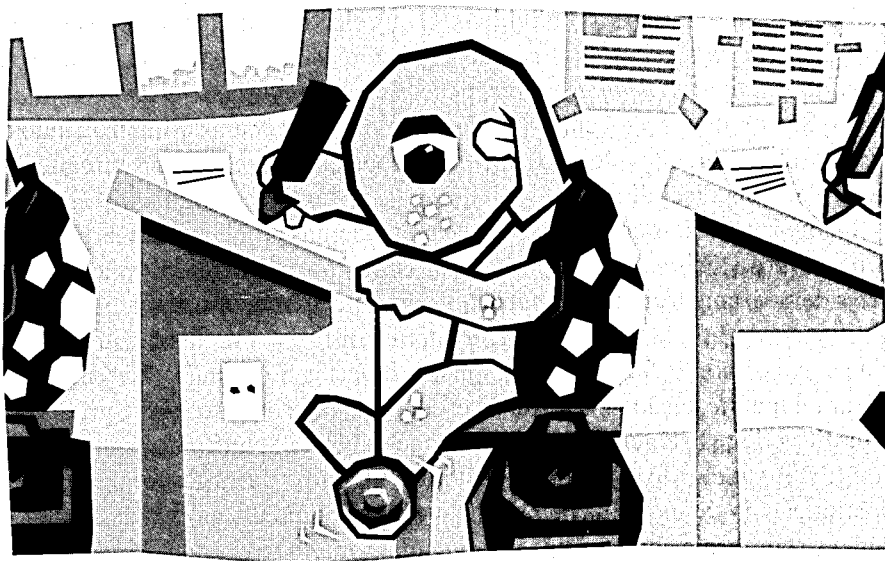
É com base nessas contribuições que pretendemos problematizar as práticas cotidianas do brincar. Contudo, torna-se importante ressaltar que não pretendemos construir um conceito e nem aprofundar um debate sobre o significado do brincar. Não queremos também fazer uma demonstração do brincar em si como forma revolucionária de estar no mundo. Pretendemos pensar tal manifestação no âmbito da escola e da rua como forma de produção de práticas de resistência a um sistema que tende a excluir o brincar da vida infantil, por meio de coerções constantes em prol da produtividade e da constituição do tempo útil, entendendo a criança como um ator social que não só não se conforma com as imposições sociais, mas que também resiste a elas e produz cultura.

## O brincar da rua e da escola: reflexões primeiras

O brincar faz parte da cultura comum e cotidiana da criança e revela-se, por meio de *mil maneiras de fazer*, não como mero consumo (de acordo com a lógica produtivista), mas como produção, práticas de espaço e resistência. Ou seja, o brincar é uma ação de concordância, de alienação, de desvio, de irrupção e de criação. Da mesma forma, OLIVEIRA (1997, p.15) escreve sobre o universo lúdico, em que os sujeitos sociais desdenhados preservam, sustentam e produzem práticas e imagens não reprodutoras da sociedade de consumo. Para esse autor, as resistências ficam escondidas no cotidiano lúdico.

Nesse ensaio, lidamos com as ambigüidades do dia-a-dia, chamando a atenção para os desvios e para as operações astuciosas dos usuários – muitas vezes despercebidas – pois temos observado, na produção do conhecimento (da educação física, da educação e dos estudos do lazer), uma interpretação

<sup>7</sup> CERTEAU (1994, p.37) nega o atomismo social, que “*para análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los*”.



das práticas do brincar da escola pautada, unicamente, nos condicionamentos espaciais, nos limites da prática pedagógica e na regulação do mercado, como se essas fossem referências únicas para a produção das práticas escolares, o que levaria à morte do lúdico nesse contexto. Em contrapartida, a rua passa a ser interpretada como espaço onde imperam a total liberdade e a falta de regras, propício à vivência do lúdico, ou ainda como lugar de ausência da ludicidade por influência das regras do mundo trabalho<sup>8</sup>. Ambas as interpretações nos parecem limitadas, pois perdem a dinâmica do cotidiano e o movimento histórico da sociedade, pautando-se em uma análise fatalista das relações humanas.

A prática cotidiana do brincar se dá em um contexto histórico, podendo ou não envolver outros indivíduos, objetos, brinquedos, lugares, etc. Assim, para compreender os diferentes usos e significados do brincar, faz-se necessário, conforme CERTEAU (1995, p.234), verificar o que uma prática faz com os signos pré-fabricados, (e/ou seja) o que estes se tornam para os usuários.

Ao escrever sobre os signos pré-fabricados, o autor faz-nos pensar nas maneiras como são *consumidas* as brincadeiras — como são vivenciadas as

<sup>8</sup> Tais condições serão tematizadas em um texto específico.

práticas lúdicas da infância. Ao descrever, especificamente, a leitura, revela existir um postulado de que os produtos impõem um modelo ao público que o consome, alegando que tal postulado não capta o ato de consumir. Para CERTEAU (1994, p.260), há uma suposição de “*que ‘assimilar’ [consumir] significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele*”. O autor alega, assim, ser necessário discutir a passividade tida como própria do consumo e negar o consumo tal como foi concebido pela lógica produtivista, que leva a acreditar que não há criatividade e iniciativa nos consumidores, o que leva à produção da “*ideologia do consumo-receptáculo*” (CERTEAU, 1996. p. 262).

Para compreender o ato de brincar como possibilidade de consumo/ produção, talvez possamos relacioná-lo ao ato de ler, analisado por CERTEAU (1995), aproximando o livro do brinquedo, uma vez que, como a leitura, a brincadeira também é associada à passividade<sup>9</sup>. É como se a ação de ler/ brincar significasse simplesmente receber “*de outrem sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo*” (CERTEAU, 1994. p.264).

Pautado em análises recentes, CERTEAU indica que, a partir de um sistema imposto, o objeto é modificado pela leitura ou pela prática, havendo uma produção própria do leitor que “*combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações*” (1994, p.265). Ao ler, o leitor atribui significado aos signos: muda, ordena, etc., mas essa liberdade não tem sido autorizada às pessoas comuns (1996, p.264-266), da mesma forma que também não há autorização para *inventividade* no brincar. Um exemplo disso são os *recreios orientados*, em que as escolas tentam padronizar brincadeiras por meio de ações, objetos e espaços determinados, buscando melhor controlar e disciplinar as crianças nesse tempo/ espaço escolar. A rua também serve de exemplo quando é ocupada por atividades denominadas *rua de lazer*, que são desenvolvidas a partir de propostas elaboradas por animadores socioculturais que, muitas vezes, anseiam por determinar ações e comportamentos.

Mas o ato de ler/brincar não é padronizado ou modelado, e CERTEAU o aproxima do ato da caça. Nas práticas de leitura, o leitor “*...se desterritorializa,*

<sup>9</sup> SCHWARTZ (1998, p.70), ao discutir a sublimação do lúdico no processo educacional, aponta que um fator dessa inferiorização pode estar relacionado ao fato de que o “*...brincar em si, geralmente, ‘nada produz’, a não ser o prazer e a alegria gerados na própria brincadeira...*”.



*oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica. (...) como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz golpes, ou então, como jogador, deixa-se prender aí"* (1994, p.267). Como exemplo, citamos uma passagem da pesquisa de GUZZONI (1998, p.47). Um estudo seu sobre os significados do recreio escolar, mostra como resposta a uma tentativa da direção da escola de controlar as ações das crianças nesse tempo/ espaço, permitindo apenas brincadeiras em que não se pode correr, ações de desvios das crianças, que continuam brincando nos fundos da escola, longe dos olhos dos adultos ou modificando, astuciosamente, as regras do jogo: "*só vale andar rápido, não vale mais correr*".

Com relação à rua, uma análise semelhante pode ser feita, quando diferentes apropriações de um lugar destinado ao trânsito, à circulação e ao movimento são atualizadas pelas crianças, que fazem surgir novas práticas das possibilidades e proibições da ordem espacial, deslocando e inventando outras trajetórias. Por meio do brincar, as possibilidades se multiplicam, outras ações são realizadas com o objeto, ultrapassando os limites determinados para o seu uso (CERTEAU, 1994. p.178). Assim, o brincar de *pique - esconde* na rua ressalta os espaços escondidos; o de *mamãe- da - rua* preenche lugares cotidianamente destinados a outros; e o de impedir o trânsito de automóveis com a colocação de rede ou de outro objeto para jogar voleibol, peteca, futebol, etc. altera a organização desse lugar.

Assim, ao verificar os significados para os usuários, o autor mostra-nos que, no consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, há criação anônima (cotidiana, tática e bricoladora), há práticas do desvio no uso desses produtos que correspondem a trajetórias, e que desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelo sistema no qual se desenvolvem. Paralelamente à produção racionalizada, há outra produção *consumo* — astuciosa, dispersa e silenciosa.

Mas na *sociedade de consumo*, a criação não é proposta, nem permitida, nem mostrada, nem revelada. Geralmente "*o que o sujeito perde lhe é vendido em objeto de consumo*" (CERTEAU, 1995. p.203), como o prazer, a aventura, a criatividade, a emoção, os valores prometidos, por exemplo, por brinquedos que estão no mercado (rua/escola). Talvez possamos pensar nesses brinquedos, embora não queiramos nos restringir ao produto, mas aos usos/operações que as crianças/usuários fazem dele. Os brinquedos – quando inventados pelas crianças – podem se aproximar mais ou menos dos produtos do mercado de bens, de um *bem cultural*.

Sabemos que o brinquedo, mesmo trazendo em seu manual — muitas vezes não lido — uma ação predeterminada, é aberto e rico em significações. Como afirma BROUGÈRE (1997, p.9), ele “...*não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira*”. Dessa forma, o brincar pode se dar através do desmontar e reconstruir um brinquedo, do seguir o manual ou do inventar novos usos para ele. Pode também ocorrer a construção de um brinquedo a partir de objetos encontrados no pátio, na sala de aula, no canto ou na calçada de uma rua<sup>10</sup>.

Aproximamos essa ação de inventar brinquedos à do sujeito que trabalha com sucata, colocado em destaque por CERTEAU (1994). Esse sujeito, ao trapacear, “...*pele prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua obra um saber-fazer pessoal (...) realiza ‘golpes’ no terreno da ordem estabelecida*”. A ação das crianças ao construir seus próprios brinquedos a partir de restos da casa, da escola, da rua e de outros lugares é também uma maneira de fazer *sucata*, de praticar a arte do desvio.

Mas se pensarmos estritamente no brinquedo industrializado, podemos, com o auxílio de CERTEAU (1994), afirmar que:

*“...a presença e a circulação de uma representação (...) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença (distanciamento) ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”.* (p.40)

O consumidor não pode, assim, ser qualificado de acordo com os produtos que assimila; é necessário analisar o *contexto de uso* desses produtos, as práticas cotidianas do consumidor.

---

<sup>10</sup> Quantas vezes nos deparamos com crianças inventando instrumentos para compor uma brincadeira! Outras vezes, a ação de construir é o próprio brincar, como sugere OLIVEIRA (1982, p.105), que, ao escrever sobre os brinquedos artesanais, especificamente, mostra-nos que a sua construção não é exclusiva de regiões tradicionais. Ela ocorre no mundo rural, no industrializado e no urbano, e não relaciona a utilização a um local especializado.

Para BROUGÈRE (1997) o brinquedo é:

*“...produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos (...) ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade dêem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedo.” (p.7)*

Mas a análise desse consumo deve considerar as relações de força, as tensões existentes, ou seja, as operações e as relações estabelecidas com o sistema ou com a ordem, os “...combates ou jogos entre o forte e o fraco, e as ações que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 1994. p.97). É preciso analisar o que é fabricado<sup>11</sup>.

Há, dessa forma, diferentes *maneiras de fazer*. Há práticas criativas e reapropriações que formam a sua contrapartida, como as diversas maneiras de brincar com o carrinho, com a boneca, com a bola, com o pião, com a tampinha de garrafa, com as pedras, com os caminhos que criam novas trajetórias. A ação de brincar, entendida como prática cotidiana dos consumidores — ação do tipo tático, *astúcia de caçadores* — assim como a de ler, habitar, ir às compras, circular, falar, estudada por CERTEAU (1994), conforme seu uso, pode criar espaços de enunciação que lhe são próprios.

De fato, entender a produção do brincar da rua e da escola se torna cada vez mais urgente e necessário para futuras intervenções. É imprescindível, para ampliar o entendimento da dinâmica cultural, compreender como cada um desses espaços vai se constituindo a partir dos usos. Porém, se por um lado lidamos, nesse ensaio, com as delimitações do espaço da rua e da escola separadamente, para compreender o brincar, por outro isso jamais poderá ser interpretado como ausência de relação/comunicação entre esses dois espaços. Surge ainda a necessidade de uma aproximação para análise, de forma a compreendermos não só as relações que se estabelecem entre o brincar próprio da rua na rua e o brincar próprio da escola no contexto escolar, como também o brincar que desloca os limites presentes em ambos os lugares.

---

<sup>11</sup> As fabricações dos consumidores “são tão menos visíveis como as redes do enquadramento se fazer mais apertadas, ágeis e totalitárias (...) Uma criança ainda rabisca o seu livro escolar, mesmo que receba um castigo por esse crime; a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor.” (CERTEAU, 1994. p.94)

A escola e a rua são espaços sociais que, apesar das delimitações que lhes são próprias, não se constituem isoladamente, mas também por meio de passagem. Dessa forma, são espaços considerados em sua pluralidade — práticas urbanas — e não de forma homogênea, segundo uma organização administrativa ou uma representação planificada. Isso sugere que devemos refletir sobre a mobilidade da cultura da rua e da cultura escolar, ou seja, sugere que devemos tratar tais espaços não somente por meio da perspectiva da separação total de práticas, como se fossem percursos paralelos, mas também a partir de vias de mão dupla que permitam comunicação.

A escola é considerada, na maioria das vezes, como espaço fechado, e a rua, como espaço aberto.<sup>12</sup> São, porém, dois lugares fisicamente separados por muros, portas, portões e janelas que se fecham, mas que também se abrem. O muro construído para separar valores e comportamentos pode ser um instrumento de ligação. Vários componentes da rua e da escola, nos usos e nas práticas cotidianas, podem ser fronteira, ponte<sup>13</sup>.

O paradoxo da fronteira, segundo CERTEAU (1994), reside no fato de que os pontos de diferenciação entre dois corpos são também comuns, dados por contatos.

*“O rio, a parede ou a árvore [o muro] faz fronteira. Não tem o caráter de não-lugar que o traçado cartográfico supõe no limite. Tem um papel mediador. (...) Mas este ator, pelo simples fato de ser a palavra do limite, cria a comunicação assim como a separação: e muito mais, só põe uma margem dizendo aquilo que o atravessa, vindo da outra margem. Articula. É também uma passagem”* (p.213).

Ao planejar, o arquiteto trabalha com o “congelamento político de lugares”, como se eles não se interpenetrassem. Mas “o relato, ao contrário, privilegia, por suas histórias de interação, uma ‘lógica da ambigüidade’” (CERTEAU,

<sup>12</sup> Referencia à casa e à rua, conforme DA MATTA (1997 e 1990). A casa é um espaço rigidamente demarcado e dividido (varandas, salas de visitas, salas de jantar, cozinha, banheiros, quartos de dormir...), socialmente equacionado por atividades específicas, onde a ordem é estabelecida, as contradições banidas e os limites determinados. A rua é impessoal e desumana, local de desordem; admite, pois, contradições. Implica movimento, novidade e ação, com imprevistos, acidentes e paixões.

<sup>13</sup> Um bom exercício seria observar os espaços da rua e da escola, nos horários de início e término das aulas, quando os usuários atribuem diferentes significados a elementos inicialmente dados como *estáticos*, como os portões da escola ou os passios das ruas.

1994. p.214). Transforma a fronteira em ponto de passagem, inverte funções: o portão que deveria fechar, abre; o muro<sup>14</sup> que deveria separar, aproxima. Ou seja, “onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia”<sup>15</sup>.

Verificamos assim que, mesmo separadas por muros e outras barreiras físicas, a escola e a rua se relacionam, e, como aponta CHERVEL (1990), a cultura escolar transpõe os muros da escola e intervém em outras práticas culturais da sociedade da mesma forma que sofre a sua intervenção. As práticas escolares e as demais práticas culturais se dão por meio de uma relação de tensão permanente e não por mera submissão. Ora, de que a cultura escolar e a cultura da rua não são culturas estanques, não resta dúvida. Porém, ainda há muito a fazer, já que esse é um campo fértil que merece novas investigações.

### Considerações finais ou final de primeiro tempo

Nessa reflexão, pensamos a escola e a rua como espaços praticados, compreendidos a partir da produção do brincar. Buscamos dar relevo às práticas cotidianas e às ambigüidades que perpassam o brincar da escola e da rua, procurando alcançar profissionais que, diariamente, lidam com crianças e que fazem parte de seu cotidiano. Uma das maiores dificuldades de se estudar o cotidiano é convencer as pessoas que o fazem de que fazem coisas importantes (ALVE, OLIVEIRA, 1998. p.10).

No que se refere às questões enunciadas nesse ensaio, muito ainda está por fazer, principalmente porque as pesquisas nesse campo são recorrentes — pesquisa do cotidiano. Consideramos de extrema importância a ampliação dos debates sobre as práticas do brincar em todos os contextos sociais. Temos nos dedicado a pesquisar tais práticas no âmbito da rua e da escola, bem como a aprofundar o entendimento das comunicações entre os espaços.

O que temos feito — e consideramos ser isso de suma importância para a compreensão da cultura — é pensar as práticas comuns, procurando ressaltar o brincar enquanto prática cultural, construído por meio de atribuição de

---

<sup>14</sup> Na construção dos prédios escolares, prevendo a constituição de uma cultura escolar *afastada da casa e separada da rua*, o muro da escola foi idealizado pelos urbanistas para configurar um espaço próprio (cf. VAGO, 1996).

<sup>15</sup> Para CERTEAU (1994), as figuras narrativas têm ainda por função indicar operações. Indicam que os relatos de espaço exibem as operações que permitem, em um lugar obrigatório e não próprio. Apresenta, ainda, “os relatos cotidianos como aquilo que, apesar de tudo, se pode fabricar e fazer”, sendo feitas de espaço (p.207).

significados diversos. Significados encarnados das trajetórias das crianças — ora como *pirilampos*, ora como *pássaros noturnos* — que móveis, tensionam a produção dos valores culturais da sociedade.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, N., OLIVEIRA, I. B. *Certeau e as artes de fazer: pensando o cotidiano da escola*. ANPED, 21, 1998, Caxambu. (Mimeogr.)
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2.ed. Trad. E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. Trad. E. A. Dobiánszky. Campinas: Papirus, 1995
- DA MATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.
- FOCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 277p.
- GUZZONI, C. V. *A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau: Uma análise a partir das práticas cotidianas*. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1998. 129p. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- OLIVEIRA, P. de S. O lúdico na vida cotidiana. In: BRUHNS, H. T. (org.) *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 11-32.
- \_\_\_\_\_. *Brinquedos artesanais e expressividade cultural*. São Paulo: SESC - CELAZER, 1982.
- SCHWARTZ, G. M. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. *Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.66-76, 1998.

VAGO, T. M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897/1930). In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1996, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte, UFMG, 1996, p.476-485.

**ABSTRACT:** *This work is a result of common interests and it expresses the intention of bringing up some considerations about the playing practices of childhood. The strategy chosen to make this approach is the study of the practices regarding spaces, starting from a reading of the act of playing in the operations of the users/children in daily life. This text intends to make the act of playing a theme for discussion, considering it as a manifestation of resistance to the determinations that regulate social life.*

**KEY WORDS:** *Practices regarding space, Playing, Street, School, Consumption, Production.*