

# **Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência\***

Luciana de Oliveira Campolina  
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

*Universidade de Brasília*

## **Resumo**

É posição corrente que a cultura tem papel central no desenvolvimento psicológico do ser humano. Considerando-se o caráter plural dos contextos socioinstitucionais que participam da configuração de um contexto cultural particular, torna-se fundamental investigar como a cultura escolar participa do desenvolvimento humano, como ela influi nos processos de mudança e demarca trajetórias típicas. O presente estudo investiga a escola como contexto cultural e analisa interações espontâneas ocorridas entre alunos de 5ª e 6ª séries durante o período de recreio, a fim de compreender como a escola contribui para circunscrever um processo de desenvolvimento particular: a transição da infância à adolescência. O método adotado no estudo envolveu seções de observação de atividades cotidianas em sala de aula e no pátio de uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na capital do Brasil. Toma-se como material de análise um episódio ocorrido durante o recreio escolar e que envolvia uma brincadeira, em grupo, de faz de conta. A análise do episódio revela a transgressão simbólica de normas escolares e as representações construídas coletivamente sobre a adolescência como seus temas centrais. As análises apontam ainda duas linhas de reflexão sobre o significado da transição para a adolescência na escola: (1) o papel das normas escolares na regulação moral do corpo e da conduta dos alunos; e (2) o papel do jogo e da experiência adolescente na transformação da ordem disciplinar imposta pelo funcionamento das escolas.

## **Palavras-chave**

Escolarização – Subjetividade – Transições de desenvolvimento.

**Correspondência:**  
Luciana de Oliveira Campolina  
SHIN QL 12 conj. 05 casa 06  
71525-255 – Brasília – DF  
E-mail: [lucianacampolina@terra.com.br](mailto:lucianacampolina@terra.com.br)

\* Trabalho de pesquisa financiado pela CAPES.

# ***School culture and social practices: daily events of school life and the transition to adolescence\****

Luciana de Oliveira Campolina  
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira  
*Universidade de Brasília*

## **Abstract**

*It is a commonly held position that culture plays a central role in the psychological development of human beings. Considering the plural nature of the socio-institutional contexts that take part in the configuration of a specific cultural context, it becomes essential to investigate how the school culture participates in human development, how it influences the processes of change, and outlines typical trajectories. The present study looks into the school as a cultural context, and analyzes spontaneous interactions between students belonging to 5th and 6th grade classes during breaktime, with a view to understand how the school contributes to circumscribe a specific development process: the transition from childhood to adolescence. The method adopted here involved sessions of observation of daily activities in the classroom and in the schoolyard of a public school of Fundamental Education located in Brazil's capital city. An episode taken as material for analysis consisted of a make-believe game played by a group of pupils during breaktime. The analysis of the episode reveals as its main themes the symbolic transgression of school rules, and the collectively built representations about adolescence. The analyses also point to two lines of reflection about the meaning of the transition to adolescence at school: (1) the role played by school rules in the moral regulation of the body, and in pupils' conducts; and (2) the role of games and adolescent experiences in the transformation of the disciplinary order imposed by the functioning of the schools.*

## **Keywords**

*Schooling – Subjectivity – Development transitions.*

**Contact:**  
**Luciana de Oliveira Campolina**  
**SHIN QL 12 conj. 05 casa 06**  
**71525-255 – Brasília – DF**  
**E-mail: [lucianacampolina@terra.com.br](mailto:lucianacampolina@terra.com.br)**

*\*This research was financed by CAPES.*

## **Episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência**

Estudos anteriores das autoras indicaram o significativo papel exercido pelas práticas educativas da escola ao impulsionar a transição de desenvolvimento que marca a passagem da infância à adolescência. O presente trabalho aprofunda o tema e busca trazer à luz elementos que levem ao exame mais minucioso do papel que práticas sociais específicas da cultura – no caso, a escolarização – representam na promoção de processos e trajetórias peculiares de desenvolvimento humano. Para tanto, ele segue uma orientação coerente com a perspectiva sócio-histórico-cultural em Psicologia e Educação.

Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano se caracteriza como o processo de contínua aproximação e diferenciação do outro e do contexto social e cultural na linha do tempo (Bruner, 1997; Castro, 1998; Vygotsky, 2000). Bruner (1997) salienta que o foco dos estudos sobre desenvolvimento humano não deve incidir apenas sobre o aspecto cultural ou o biológico, mas abordar a relação mutuamente constitutiva de ambas as dimensões. Desse modo, os estudos que pretendem a compreensão dos sistemas de significação construídos nos diferentes espaços sociais permitem a articulação entre o social e o individual, o cultural e o histórico, que se caracterizam como dimensões interdependentes do desenvolvimento (Gaskins; Miller; Corsaro, 1992). No contexto das atividades sociais, as experiências dos sujeitos se entrelaçam à produção da ordem social e cultural, tanto originando as experiências singulares da pessoa, como também contribuindo para a produção e transformação cultural.

Conforme Bruner (2001), a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos que perpassam as práticas sociais e as experiências individuais, provendo os meios pelos quais os significados são colocados em uso. O mesmo autor destaca que, além de ser um conjunto de ferramen-

tas para lidar com o mundo, a cultura é “um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo o tipo, representadas em símbolos” (p. 99).

Os processos psicológicos da pessoa são referidos a contextos sociais e culturais particulares, embora não se relacionem com eles de modo linear. As trajetórias de desenvolvimento ao mesmo tempo traduzem os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos de desenvolvimento em curso. Desse modo, as ações dos sujeitos no mundo não significam em si mesmas. Seu valor é extraído de processos de negociação entre sujeitos, que respeitam a situação social e histórica e o sistema de práticas em que se inserem as atividades concretas (Gaskins; Miller; Corsaro, 1992).

Vygotsky (1929/1994) afirma que o mesmo ambiente e/ou situações semelhantes podem influir no desenvolvimento humano de diferentes formas. Nesse caso, os mesmos fatores e aspectos se refletem diferentemente na experiência de dois sujeitos, atuando de modo singular sobre o desenvolvimento de cada um. Uma vez que o contexto intervém de maneira complexa sobre as experiências singulares de crianças, adolescentes e adultos, os significados mediados pelas interações e práticas sociais assumem papel central em todo o processo.

Como prática sociocultural instituída e historicamente consolidada em diferentes contextos geográficos, a educação escolar constitui um sistema cultural com características próprias. Vygotsky (1998) e Bruner (2001) parecem concordar em que a escola funciona primeiramente como espaço cultural voltado para a transação de conhecimentos e experiências. Ao mesmo tempo, ela constitui um contexto de socialização das gerações mais jovens, um sistema de atividade no qual as trocas são medidas por valores, crenças e signos sociais próprios, que mantém com os valores sociais mais amplos ora um vínculo de continuidade, ora de tensão (Bruner, 2001). Desse modo, a escola cumpre também a função de engendrar na

consciência de seus atores significações da vida social e cultural da sociedade. Finalmente, a escola tem função identitária, ou seja, de contribuir para promover o desenvolvimento psicológico de cada um de seus atores, à medida que ele passa a se reconhecer como parte de um grupo, uma geração, um contexto institucional cujos significados compartilhados contaminam a identidade pessoal.

Nunca a estreita interdependência entre escola e sociedade esteve tão em voga como nos dias atuais. Cotidianamente, temos testemunhado situações em que a fronteira simbólica da escola é atravessada por casos de violência intramuros, problemas derivados da perda do sentido de autoridade acadêmica dos professores e de diluição de sua potência como fator de promoção de mudança pessoal daqueles que ali convivem. Assim, se as práticas educacionais na escola têm relevância para se apreender como o desenvolvimento é produzido, investigar a escola é um meio de compreendermos mudanças ao longo do desenvolvimento, seja o desenvolvimento histórico da sociedade, seja o desenvolvimento pessoal de crianças e adolescentes.

### **A escola e seu papel histórico na formação da infância e da adolescência**

As escolas são instituições sociais recentes, que adquiriram particular importância histórica a partir da era moderna, quando se converteram em um dos principais dispositivos institucionais para o projeto de modernização da sociedade (Boto, 2003). Conforme Forquin (1993) e Romanelli (2005), o processo histórico de institucionalização da educação escolar esteve fortemente ligado às forças econômicas, às mudanças políticas e à própria matriz cultural da sociedade ocidental. Examinar as práticas sociais da escola possibilita perceber que esta é um contexto vivo, orgânico e dinâmico. De acordo com Ariès (1981), desde sua origem na Idade Média – quando se resumia a uma sala de aula, com alunos mais velhos e heterogêneos

quanto à idade – até a atualidade, quando se converteu em um espaço social bem mais complexo, a escola desempenhou um papel importante na construção social do sentido de infância e da adolescência. Por meio das práticas institucionais da escola, a ideia de infância como etapa diferenciada de desenvolvimento se consolidou, originando um tipo de vida social a que Ariès (1981) caracteriza como a vida escolar. Nesse sentido, em sua gênese, a escola serviu não só à demarcação dos limites entre espaços públicos e privados, mas foi destinada a estabelecer a separação das idades, primeiramente entre a criança e o adulto e, posteriormente, entre o adolescente e a criança (Ariès, 1981; Costa, 1989).

Nas primeiras escolas, via de regra, crianças e adolescentes integravam um mesmo grupo, o qual estava submetido a um regime social próprio, diferente daquele que governava os adultos. Segundo Ariès (1981), um lento processo ocorreu até que se passou a isolar em salas diferentes grupos mais ou menos homogêneos quanto à idade. Isso se deu à medida que as práticas pedagógicas passaram a se orientar pela lógica da aquisição progressiva de capacidades intelectuais. Esse processo de diferenciação da massa escolar em grupos de idade foi o germe das classes escolares, que serviu para enquadrar os grupos segundo as necessidades pedagógicas atribuídas a cada um, o que envolveu também processos correlatos de disciplinarização e moralização. O autor analisa como a separação das classes por idades passou a se caracterizar como um dispositivo de organização intrínseco e típico à escola, resultando em uma correspondência cada vez mais estreita entre as idades e as classes escolares.

Segundo Boto (2003), no século XVI, com o advento da imprensa e o incremento da cultura escrita, a escola passou a ter na alfabetização sua função central. Desempenhando um papel complementar à família de importância crescente, a escola passa a atuar na formação de adultos integrados à cultura por meio da leitura e da escrita. Na modernidade, a educa-

ção escolar passa a se caracterizar como a ação exercida pelas gerações adultas na preparação das mais jovens para a vida social. Do sujeito moderno era esperado dominar a natureza e a si próprio por meio do conhecimento. Era por meio da escola que ele obtinha os recursos necessários à concretização desse ideal. Progressivamente, as ciências passam a figurar como paradigma para a seleção e o arranjo do currículo escolar, assim como para o desenho de métodos pedagógicos. A formação de hábitos, conhecimentos e valores legitimados socialmente (Boto, 2003; Forquin, 1993), assim como a aprendizagem de competências intelectuais, físicas e morais necessárias à participação ativa na sociedade converteram-se em suas principais funções, o que se mantém até a atualidade.

O processo histórico de institucionalização da escola manteve correspondência com situação cultural a cada momento. A consolidação da importância assumida pela escola no mundo ocidental a partir da modernidade deve-se à possibilidade de se atender, por meio desse mesmo dispositivo social, a objetivos tão caros à sociedade como a regulação do comportamento individual, a sua própria organização e a transmissão de conhecimentos e saberes historicamente acumulados. Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que cada instituição escolar representa um contexto cultural movido por contradições: ao oferecer possibilidades de mudança pessoal e de transformação de si por meio das relações sociais, a escola favorece questionar as formas convencionais de relacionamento dos homens entre si e com a realidade circundante (Freire, 1982).

Para Forquin (1993), entender a escola implica contemplar a cultura em que ela se insere, a qual constitui “o conteúdo substancial da educação (no sentido do passado, do patrimônio), sua fonte e sua justificação” (p. 14). Na escola, acontece a seleção e a reelaboração dos conteúdos simbólicos da cultura, perpetuando-se elementos culturais que provêm de diferentes épocas e de várias fontes. À seleção e reelaboração desses elementos, Forquin (1993) dá o nome de transposição didática, que é a conversão dos ele-

mentos culturais em textos escolares, originando uma cultura própria da escola. Segundo o autor, ainda que apoiada em valores e acervos de conteúdos obtidos da cultura maior, a escola é

[...] um mundo social que tem características de vida próprias, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. (p. 167)

No processo de transposição didática, produzem-se modelos e envolvem-se os sujeitos em uma trama complexa de práticas, discursos e dispositivos pedagógicos relativamente autônomos face à organização sociocultural maior, os quais afetam seu desenvolvimento e as relações entre eles. Entendemos a escola como contexto que celebra modos de relação e exprime concepções de sujeito, continuamente negociados no intrincado jogo das práticas sociais, revelando-se não apenas nos conteúdos e objetivos educacionais formais, mas nos processos relacionados às construções identitárias (Bruner, 2001).

As interações e relacionamentos cotidianos na escola participam ativamente da constituição psíquica dos atores. Por essa razão, o cenário escolar fornece boas oportunidades para se investigar *in loco* as significações em torno do desenvolvimento e da aprendizagem em diferentes momentos do curso de vida. Adotando-se uma perspectiva crítica e interpretativa, a investigação das escolas pode gerar conhecimentos relevantes acerca dos processos de desenvolvimento humano. O interesse desse trabalho é, pois, aprofundar a compreensão de como as práticas escolares atuam diante desse específico processo de desenvolvimento humano – a transição da infância à adolescência. Com esse intuito, analisamos situações de interação espontânea ocorridas durante o recreio de uma escola de Ensino Fundamental, que revelam de modo vívido como o desenvolvimento da infância e da adolescência é experimentado e que significados ganha no contexto da escola.

Pesquisas realizadas segundo a perspectiva sócio-histórico-cultural buscam uma compreensão profunda dos fenômenos, tendo em consideração sua natureza dinâmica e complexa. Por essa razão, a pesquisa qualitativa se apresenta como alternativa epistemológica coerente ao abordar a realidade psicológica em seu caráter multifacetado, plural (Denzin; Lincoln, 1998; González Rey, 1999). O conhecimento qualitativo valoriza formas inovadoras de construção da informação e preza o caráter ativo do pesquisador, que participa de todas as etapas do processo, estabelecendo um diálogo permanente entre teoria e método por meio da interpretação. Segundo González Rey (1997; 1999), a investigação qualitativa em psicologia constitui processo interativo e reflexivo, que o pesquisador conduz em parceria com os participantes e, preferencialmente, inserido nos contextos específicos dos quais os últimos participam.

O estudo foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, situada em sua região central, a qual funciona nos turnos matutino, atendendo às turmas de 7ª e 8ª séries, e vespertino, às turmas de 5ª e 6ª séries. O espaço físico dessa escola é dividido entre o edifício e a área externa. Na parte construída, ficam as salas de aula, a área administrativa, banheiros, cozinha e biblioteca. A área externa da escola é um pátio cimentado, separado da via pública por meio de uma cerca e um portão.

Os procedimentos adotados foram a realização de sessões de observação do cotidiano escolar e entrevistas individuais. Ambos tiveram a finalidade de compreender os significados institucionais em torno da infância e adolescência, assim como apreender práticas que visam promover a passagem de um a outro ciclo de desenvolvimento.

No presente trabalho, limitamo-nos a apresentar a análise de episódio de jogo espontâneo extraído de uma das sessões de observação. Tal episódio ocorreu durante o período de recreio do turno vespertino, com a participação de doze meninos e meninas, estudantes de 5ª e 6ª séries. Conforme verificaremos nas análises

que se seguem, ele se mostra particularmente elucidativo do modo como os sujeitos incorporam às atividades cotidianas (no caso, as brincadeiras) concepções, significados e valores em torno da transição da infância à adolescência, que permeiam a cultura escolar, posicionando-se frente aos outros e ao enredo da brincadeira de modo coerente com tais significados.

**Episódio: o jogo do corre-bate-volta e o desafio de sair da escola (duração: 15 min.)**

**(a) Contextualização do episódio**

O grupo de alunos se encontrava conversando e brincando na área externa, próximo ao portão da escola que dá acesso à rua. Esse portão, que recentemente havia mudado de lugar e sido alargado, passara a permanecer aberto até a reinstalação do sistema eletrônico. No momento observado, o portão estava aberto e não havia nenhum adulto presente. A poucos metros do portão, já na via pública, havia uma área de circulação, na qual se encontravam um tanque de areia e um parque infantil, delimitado por uma mureta.

**(b) Descrição do episódio**

A brincadeira consistia em que os meninos, um de cada vez, trespassassem o portão correndo muito rápido e, no menor tempo, voltassem para dentro do pátio externo da escola, após tocarem a mureta que delimitava o parque infantil. Enquanto isso, os outros meninos permaneciam no pátio da escola, controlando o tempo gasto no percurso por cada um dos participantes. As meninas presentes permaneceram mais atrás, torcendo por um ou outro colega, rindo e acompanhando o movimento deles sem participar diretamente da competição. Meninos e meninas monitoravam constantemente com o olhar a área interna da escola, de onde poderiam vir o diretor, vice-diretor ou algum funcionário. Um dos meninos comentou com a pesquisadora que estavam “fazem

do um desafio” e o vencedor seria “quem se afastasse o mais longe da escola”. Outro completou dizendo que estavam “contando o tempo”. As meninas ouviram as explicações acerca do jogo e comentaram que eles estavam fazendo isso “para desafiarem”, pois quem fosse pego iria levar advertência. É importante enfatizar que o portão estava completamente aberto, mas o grupo não ultrapassava a cerca da escola, à exceção daquele que fosse começar a corrida. A certa altura, os meninos instigaram as meninas a entrar na brincadeira, comentando com sarcasmo que elas não tinham coragem de competir. Uma delas exclamou em resposta: “Isso é coisa de adolescente, ficar desafiando a autoridade do diretor da escola”. O jogo continuou durante mais alguns minutos, até que o sinal sonoro tocou para anunciar o fim do recreio e os alunos retornaram para as salas de aula.

### **Resultados: análise do episódio**

Uma das características que se pode atribuir ao desenvolvimento da adolescência contemporânea é a busca da expansão do horizonte de possibilidades de atividade por meio da apropriação do espaço público, embora continuando a contar com a segurança do espaço privado da casa. Isso pode ser compreendido como expressão da busca de autonomia e ampliação da rede social e afetiva. Sendo assim, identificamos no presente episódio de jogo o ensaio de uma maior abertura para o espaço social, no qual se entrecruzam duas dimensões constitutivas dos significados sobre a subjetividade adolescente no contexto escolar, que nos servem como eixos de análise do episódio: (1) o papel moralizador exercido pela escola no curso do desenvolvimento; (2) o papel transformador que o jogo e a própria experiência adolescente podem desempenhar, ressignificando as normas escolares.

### **Normas escolares e regulação moral da conduta**

Mais do que um contexto circunscrito pelo espaço físico, uma escola é caracterizada

pela coordenação de um conjunto de marcadores simbólicos como, por exemplo, as atividades rotineiras, a separação funcional dos espaços, as regras e os valores que medeiam as relações pedagógicas. No horário exato, um dispositivo sonoro sinaliza que, a partir daquele momento, o espaço de convivência das crianças e dos adolescentes fica restrito ao espaço institucional. Assim, qualquer ação que viole essa regra merece ser examinada e eventualmente punida segundo as normas de grande parte das escolas.

A análise histórica das práticas sociais relacionadas à infância e adolescência evidencia como os dispositivos morais ajudaram a delinear o conceito moderno de infância e as representações no campo social de criança e adolescente. Da mesma forma, a organização da rotina da escola e a implantação de seu *modus operandi* na sociedade contemporânea mostram como essas forças ainda exercem um papel importante sobre as experiências subjetivas da infância e adolescência.

Costa (1989) argumenta que o estabelecimento do papel moralizador dos colégios e internatos esteve historicamente relacionado com “a implantação de uma disciplina e de um regulamento fundamentado na ordem” (p. 181). A lógica disciplinar presente, desde os regimentos às práticas, determinava considerar detalhes que iam dos aspectos físicos da construção dos prédios à organização disciplinar do tempo e o controle do próprio corpo. Os espaços físicos dos colégios eram organizados para agrupar e separar os alunos em idades e séries, calculando-se cuidadosamente o tempo reservado às atividades específicas, divididas entre atividade intelectual, alimentação e sono. O objetivo era manter a todo custo a disciplina e evitar o ócio, extremamente indesejado por parte dos mestres.

A rotina da escola é organizada também a partir de valores, conceitos e pressupostos culturalmente construídos em torno da infância e da adolescência (Ariès, 1981; Costa, 1989). As regras e normas instituídas na escola são orientadas por crenças culturais sobre como ocorre o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de julgamento moral e a avaliação de riscos.

Conforme explicita Bruner (2001), as crianças podem ser vistas como teimosas e necessitando de correção; como inocentes e precisando ser protegidas de uma sociedade vulgar; ou até mesmo como egocêntricas que precisam ser socializadas. Do mesmo modo, os adolescentes são caracterizados ora como imaturos e carentes, ora como rebeldes e em crise. Essas versões sobre a criança e o adolescente têm impacto sobre as atividades cotidianas da escola e sobre as formas de definir e negociar as regras (Bruner, 2001).

No episódio, o jogo criado pelos alunos para extrapolar os limites espaciais da escola, num tempo destinado à alimentação e à distração como é o recreio, convida-nos a refletir sobre os dispositivos morais que a escola utiliza para manter a ordem e cumprir seu papel socialmente conferido. A função pedagógica da escola se exerce por meio das práticas sociais e morais e pela via das ações propriamente pedagógicas. Assim, a escola especifica para os sujeitos formas de convivência e determina os símbolos que marcam o tempo e o espaço, fornecendo referências e significações sobre como crianças e adolescentes podem dar sentido às suas experiências singulares no contexto coletivo (Bruner, 1997; 2001; Castro, 1998). Crianças e adolescentes, a partir das situações que vivenciam em contextos socioculturais concretos, aprendem comportamentos, afetos, aspirações e sentidos subjetivos, que refletem seu contexto cultural e institucional.

O desenrolar do episódio só pode ser bem compreendido considerando os circunscritores simbólicos instituídos pelo contexto sociocultural da escola investigada. A permanência do portão aberto, uma novidade introduzida no cotidiano escolar, gerou novos comportamentos e a flexibilização dos limites antes estabelecidos pela norma reguladora da instituição. As ações dos alunos se manifestam em contraposição à regra impeditiva de se deixar a escola durante o tempo de aula. Para eles, ultrapassar o limite espacial da escola em horário acadêmico pareceu significar uma experiência de negação das regras originalmente definidas.

Por meio do ritual do jogo, os participantes revelaram outra forma de se relacionar com os limites simbólicos da escola. O portão, que possui como significado culturalmente fixado ser local de passagem, de barreira e de fronteira entre 'dentro' e 'fora' institucional, é ressignificado no jogo como simultaneamente 'dentro e fora', um marco a ser ultrapassado como parte de 'um desafio'.

Como relata McLaren (1992), os rituais na escola têm um papel fundamental na vida do estudante, na medida em que se relacionam simbolicamente às ideologias sociais e culturais e à capacidade de resistência dos sujeitos. Especificamente, os "rituais de resistência" (McLaren, 1992) emergem como formas culturais sutis, que se mostram contrárias às normas de conduta estabelecidas pelos agentes morais da escola. A brincadeira de grupo criada pelos alunos pode ser entendida como um ritual que expressa a oposição entre a norma formal e as disposições e motivações daquelas crianças e/ou adolescentes para o jogo.

Ao longo de todo o episódio, os alunos permanecem olhando para a porta de onde poderiam sair um desses agentes de disciplina. Esse comportamento parece revelar que a vigilância é incorporada às práticas informais das próprias crianças e adolescentes no tempo de permanência na escola. Como nos aponta Ariès (1981), a disciplina da escola começou a ser introduzida pela organização moderna dos colégios, quando pela norma "o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares* para se tornarem depositários de uma autoridade superior" (p. 180). Dessa maneira, o controle autoritário e hierarquizado dos colégios permitiu, desde o século XV, o estabelecimento e fortalecimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Esse sistema consolidou-se por volta dos séculos XVI e XVII, pautando-se na vigilância constante, na delação e nos castigos corporais (Ariès, 1981). Desses dispositivos disciplinares, apenas os castigos corporais foram posteriormente abolidos com o surgimento das pedagogias humanistas. Estas reorientaram as



práticas escolares desde uma moral rígida para uma perspectiva caracterizada pela dignidade da pessoa e o respeito para com a criança e o adolescente.

Nessa direção, destacamos no episódio a intervenção virtual do dispositivo da vigilância. Ainda que ali não houvesse a presença física de qualquer representante da ordem moral e disciplinar da escola, os alunos consideraram o risco de delação ou a retaliação ao se referirem à advertência. Ao mesmo tempo, estavam motivados a desafiar a autoridade por meio de suas ações lúdicas.

Vygotsky (1998) argumenta que o caráter lúdico da atividade humana oferece a possibilidade de unir a ação real ao significado simbólico. A brincadeira e, mais especificamente, o jogo criam uma relação entre a dimensão do significado social e a experiência individual em seu sentido subjetivo. Do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo “conduz a ações que estão subordinadas aos significados e a criança age de acordo com elas” (p. 136).

Do ponto de vista da experiência intersubjetiva dos alunos, o jogo criado por eles constitui uma forma lúdica e criativa de confrontar os poderes simbólicos instituídos historicamente e as normas rotineiras. A contradição aparece também pela necessidade de extrapolar os limites espaciais em seu aspecto simbólico e simultaneamente voltar aos limites da escola em um movimento transitório e oscilante.

O jogo criado pelas crianças e pelos adolescentes mescla regras inerentes à situação concreta – como, por exemplo, correr até o limite do tanque de areia e voltar para dentro da escola – e as regras simbólicas de não sair da escola em horário acadêmico. Em última instância, o jogo se torna um desafio à medida que gera uma competição entre aqueles que correm e vão mais longe dos limites simbólico-espaciais da escola.

### **Adolescência e transformação das significações institucionais**

Enquanto a primeira parte dos resultados tem por foco a relação entre os participantes e a configuração histórico-social e normativa da

instituição escola, neste tópico, analisamos o significado desse episódio como parte do sistema semiótico construído a respeito da transição infância-adolescência. Para tanto, partimos de um provocativo enunciado, proferido por uma das participantes a certa altura da brincadeira, resumindo assim o significado da brincadeira: “coisa de adolescente, ficar desafiando a autoridade do diretor da escola”. Esse enunciado torna-se especialmente relevante para fins de análise quando consideramos ter sido ele proferido por uma adolescente. Isso nos convida a refletir sobre o impacto dos discursos culturais de natureza moral, quando reproduzidos pelas vozes das próprias crianças e adolescentes.

Ao afirmar, de forma repreensiva, que tal brincadeira é “coisa de adolescente”, a participante nos oferece à análise, pelo menos, dois posicionamentos subjetivos: (a) o que reconhece na adolescência uma categoria particular, dotada de comportamentos peculiares; (b) o que estabelece um julgamento valorativo à condição adolescente, do qual se depreendem aspectos morais tais como menor maturidade, competitividade, desafio à autoridade e risco, além de diferentes posições de gênero. Importa salientar que, em seu comentário, a participante parece expressar um conjunto de significados que, oriundos do senso comum, penetram na escola, mediando não apenas as práticas pedagógicas formais, como ainda as interações espontâneas (Ozella, 2002).

Dessa maneira, os textos da escola se tornam correlacionados ao contexto mais amplo da sociedade, contribuindo fortemente para a construção da subjetividade dos estudantes. A dimensão constitutiva da linguagem como potencialidade de gerar entendimentos e representações sobre a escola e os sujeitos que a integram pode estar a serviço de legitimar e reproduzir os discursos naturalizados, no caso, sobre a adolescência (McLaren; Giroux, 2000).

Como nos aponta Castro (2001), os sujeitos em desenvolvimento – crianças e adolescentes – mostram-se engajados na comunidade, participando ativamente dos processos

construtivos da cultura e de suas próprias identidades. Para a edificação de suas identidades, crianças e adolescentes se apropriam de papéis sociais e de representações embasados em atributos supostamente fixos e reificados sobre as características da adolescência. No seu desenvolvimento psicológico, relacionam de maneira complexa referências comunicadas pelos agentes sociais sobre os próprios comportamentos e os significados atribuídos às ações de outros sujeitos em uma dada situação (Castro, 2001).

Portanto, o significado atribuído a esse jogo dos alunos só pode ser compreendido situando-o nas práticas sociais que tornaram essa ação possível. O comportamento e a descrição sobre o 'desafio' do grupo em relação à escola não pode ser compreendido isoladamente ou de maneira neutra, mas no jogo das influências sociais e culturais dentro e fora da escola. A experiência concreta do grupo, atrelada aos discursos e símbolos da cultura escolar, permite enfocar a participação da instituição na constituição e legitimação das práticas de socialização da infância e da adolescência na atualidade. A escola, portanto, assume papel social importante ao engendrar, na consciência subjetiva, significações da vida social e cultural dominantes e quando estabelece limites que definem as ações concretas dos sujeitos (Bruner, 2001).

### **Considerações finais: desenvolvimento subjetivo e social no cotidiano da escola**

A escola não pode ser considerada como um espaço neutro. As normas e práticas internas da escola, os agentes sociais, os dispositivos de poder, assim como a disciplina formal e os conhecimentos e saberes que aí circulam circunscrevem os espaços e os tempos da escola, distinguindo-a de outros contextos institucionais e determinando regimes próprios de regulação da conduta. Por estabelecerem modos de relação, os símbolos e as imagens distribuídos no interior da escola funcionam para os sujeitos em desenvolvimento como modelos de subjetivida-

de, definindo pautas de comportamentos e criando interditos (Louro, 1997).

Boto (2003) expressa que a escola, além de sua função pedagógica, tem um papel identitário. A forma como a vida escolar é estruturada – especialmente a maneira como os sujeitos são postos em convivência – influi intimamente na formação das subjetividades. As práticas sociais da escola relacionam-se aos processos de identidade e, pela multiplicidade de referências e significados socioculturais ali negociados, convertem a escola em um campo relacional profundamente rico.

Embora constituindo um pequeno recorte da realidade complexa de uma escola, o episódio analisado fomenta nosso olhar interpretativo sobre o desenvolvimento da infância e adolescência no contexto escolar. Ele nos oferece elementos férteis também para uma reflexão crítica sobre a construção da cultura escolar moderna e sua relação com o processo de constituição do campo social. Nesse sentido, o jogo do grupo de alunos é significativo e inovador pelo seu caráter reconstrutivo do sistema de regras da escola. O grupo de crianças e adolescentes vivenciou no recreio um momento lúdico em que regras simbólicas do sistema escolar foram rompidas e renegociadas (Ariès, 1981; Costa, 1989; Forquin, 1993).

É possível sustentar que os significados sociais em torno da infância continuam a situá-la como estágio de menoridade social, condição provisória, estado de menos-valia a ser superado por meio do desenvolvimento que a oriente ao modo de vida adulto. Tal lógica adultocêntrica exige da escola empurrar a criança na direção da adolescência e juventude. O currículo e o cotidiano da escola devem procurar enfatizar as experiências singulares dos alunos e de professores, intimamente relacionadas ao desenvolvimento humano (Bruner, 2001; McLaren; Giroux, 2000). Por outro lado, uma perspectiva que valorize a criança e o adolescente como interlocutores de suas experiências pode constituir um caminho para a compreensão das especificidades da adolescência contemporânea.

Salientamos como especial contribuição do estudo a reflexão sobre o papel da escola na contemporaneidade. Acreditamos que a escola tem o potencial de promover a autotransformação do sujeito em relação à trajetória escolar e em relação aos relacionamentos humanos (Freire, 1982). Ao mesmo tempo, ela se vê diante do desafio de atualizar-se, de incorporar às suas práticas pedagógicas os múltiplos sentidos das experiências vividas na infância e adolescência. O professor, figura central desse

processo, merece atenção especial uma vez que também se encontra em desenvolvimento, negociando com seus alunos e com o contexto, suas próprias transformações. Destacamos, portanto, a necessidade de construção de espaços relacionais que valorizem as trocas intersubjetivas dentro da escola. Dessa maneira, professores e alunos podem aprofundar-se na compreensão mútua das práticas e dos discursos, valorizando-se também como sujeitos de alteridade e dotados de histórias.

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto pedagógico e político da modernidade: cultura em classes e por escrito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 63, p. 372-397, dez. 2003.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CASTRO, L. R. de. **Infância e adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GASKINS, S.; MILLER, P. J.; CORSARO, W. A. **Interpretative approaches to children's socialization**. San Francisco: Joissey-Bass, 1992.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. Ciudad de la Habana: Pueblo e Educación, 1997.
- \_\_\_\_\_. **La investigación cualitativa en Psicología: rumbos e desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- McLAREN, P. **Rituais da escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- McLAREN, P.; GIROUX, H. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1929/1994. p. 338-354.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

*Recebido em 23.10.07*

*Aprovado em 04.10.08*

**Luciana de Oliveira Campolina**, psicóloga, mestre em Psicologia (UnB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira**, mestre em Psicologia e doutora em Educação pela PUC-RJ, possui pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano (Clark University, Massachusetts), é professora adjunta do Instituto de Psicologia da UnB.