

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

Ileana Wenez

PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA

Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero
e pela sexualidade

Porto Alegre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Ileana Wenez

PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA:
Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade

Porto Alegre

2012

Ileana Wenetz

PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA:

Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger
Coorientadora: Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Wenetz, Ileana
PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA:
Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela
sexualidade / Ileana Wenetz. -- 2012.
229 f.

Orientador: Marco Paulo Stigger.
Coorientador: Dagmar Estermann Meyer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2012.

1. Criança. 2. brincadeiras (brinquedo). 3.
Gênero. 4. Sexualidade. 5. Rua. I. Stigger, Marco
Paulo, orient. II. Meyer, Dagmar Estermann,
coorient. III. Título.

Ileana Wenetz

PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA:

Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade

Conceito final:

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alex Branco Fraga
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Helena Altmann
Universidade Estadual de Campinas

Orientador – Prof. Dr. Marco Paulo Stigger
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A toda mi familia por el apoyo incondicional de siempre.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de uma maneira ou outra, me ajudaram a realizar esta tese.

Ao Programa PEC-PG que, através de bolsas destinadas a estrangeiros, me permitiu a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Marco Paulo Stigger, pela confiança e parceria nesses anos de diversos trabalhos, e à minha coorientadora, Dagmar Meyer, pelo incentivo e cuidado que sempre teve para comigo. Ambos, Marco Paulo e Dagmar, são, sobretudo, exemplos de pessoas que admiro e respeito não só na vida profissional, mas também pessoal.

À banca examinadora, pela sua disposição para avaliar esta pesquisa.

Às pessoas da escola – professores, funcionários e, especialmente, aos familiares das crianças –, que me permitiram compartilhar o seu cotidiano, entrar nas suas vidas e descobrir suas alegrias e preocupações.

A todos os meus colegas do GESEF, Fernando Gonzalez, Luis Eduardo Thomassim, Mauro Myskiw, Ariane Dias, Ariane Pacheco, Marcelo Rampazzo, André Lazzari, Carlos Miranda, Flávio Mariante, Leandro Forell, Raquel Silveira. Especialmente ao Mauro Myskiw, e aos bolsistas Maitê Venuto de Freitas, Lorena Müller Haack e André Acker, pelas parcerias, leituras e contínuas ajudas para a realização desta tese.

Aos meus colegas do grupo de orientação da FACED, Edvaldo Couto, Fátima Piloto, Letícia Prezzi Fernandes, Luiz Fernando Alvarenga, Maria Cláudia Dal'Igna, Priscila Dornelles, Luciene Neves, Carin Klein, Sandra Andrade, Analídia Petry, Eloá Rossoni, José Geraldo Soares Damico, Sandra Giacomini, Catharina Silveira e Jeane Félix da Silva.

À Helena, por compartilhar a sua amizade e os desafios da vida acadêmica, nesses anos todos que atravessaram tanto nossa formação quanto nossos desafios, e pela particular dedicação na minha tese.

À Jeane, com quem dividi certezas, dificuldades e incertezas da pesquisa e do cotidiano.

À Priscila, amiga, colega e parceira da vida pessoal e profissional, que me acompanha 'sempre' e mesmo desde longe.

Àquelas amigas como Lis, Jeane, Raquel F., Jana e Priscila e outros e outros que injustamente não nomeio aqui, que compartilham comigo a amizade e permitem me afastar da tese em alguns momentos, o que é tão importante quanto ficar perto dela.

A toda mi familia, a mis padres, Abel y Raquel, mis hermanos, Adrián, Gabriela y Gerardo, por el apoyo incondicional mismo desde lejos (pero no tanto) para que esta tesis sea una realidad.

RESUMO

Procuro, nesta pesquisa, mapear e problematizar as diferentes representações presentes na construção das brincadeiras (e dos brinquedos) de grupos de crianças do ensino fundamental, observando, nesse contexto, como o gênero atravessa/institui ou conforma as ações e os discursos desse grupo social. A partir dos estudos de gênero e considerando a etnografia como perspectiva metodológica, realizei diários de campo, questionários, entrevistas a familiares, alunos e professores e, ainda, 12 encontros de grupos focais com crianças da quarta série. Com esse material empírico busco discutir quais discursos sobre infâncias e brincadeiras são mobilizados na escola e no seu entorno, e de que maneira e com quais efeitos eles atravessam, constituem, modificam, circulam e governam (ou não) os corpos das crianças. Identifiquei que, no espaço da cidade e mais especificamente de seu bairro, as crianças não estão na rua, nem em praças. Isso acontece por diferentes motivos, entre eles porque os familiares vivem uma sensação de insegurança. Assim, a escola aparece com múltiplos sentidos nos quais os pais esperam uma sensação da segurança que a cidade não oferece e, para as crianças, a escola é também um espaço para brincar. Na escola, procurei identificar onde as crianças brincam. No pátio da escola e durante os recreios, as crianças ocupam diversos espaços segundo o gênero, a geração e os interesses, constituindo uma geografia do gênero. Também foi observado que crianças classificam as brincadeiras de maneira diferenciada e existe certa mobilidade em tal compreensão. Nessa direção, problematizei como operam diversas estratégias nos processos de generificação em duas brincadeiras que permitem uma maior negociação: o brincar de bonecas e o jogo de futebol. Observei que meninos também brincam de bonecas e que meninas jogam futebol, mas é nessa fronteira de gênero que as estratégias operam para legitimar uma única feminilidade e masculinidade: a heterossexual. As crianças que se deslocarem nessa relação serão consideradas desviantes. Apesar disso, crianças aprendem a segregar e, simultaneamente, a aproximar-se, ressignificando os sentidos do gênero e a sexualidade, brincando.

Palavras-chave: Criança. Brincadeiras. Gênero. Brinquedo. Sexualidade.

ABSTRACT

I look for, with this research, mapping and problematizing the different representations, in the construction of the games (and toys) in groups of elementary school children, noticing in this context, how gender crosses / establishes the actions and speeches of this social group. From the Gender Studies and considering ethnography as methodological perspective, I conducted field diaries, questionnaires, interviews with relatives, students and teachers, and also twelve meetings of focused groups with fourth-graders. With this empirical material I seek to discuss which speeches about childhood and games are mobilized in the school and its surroundings, and how and with what effects they traverse, form, modify, govern and move (or not) the bodies of children. I identified that within the city and more specifically their neighborhood; children are not even on the street or in parks. It happens for different reasons, e.g. because the family lives a sense of insecurity. Thus, the school comes up with multiple ways in which parents expect a feeling of security that the city does not provide, and for children, school is also a space to play. At school I tried to identify where children play. In the schoolyard during recess children occupy different spaces according to gender, age and interests constituting a geography of gender. It was also observed that children classify the play differently and there is some mobility in that understanding. In this direction, I problematize various strategies to operate in the processes of gendering in two games that allow further negotiation: playing with dolls and playing soccer. I also observed that boys play with dolls and girls play soccer, but it is in this gender boundary that strategies operate to legitimate a unique femininity and masculinity: the heterosexual. Children who move in this relationship will be considered deviant. Despite this, children learn to segregate and simultaneously approach the senses giving a new meaning for gender and sexuality by playing.

Keywords: Children. Play. Gender. Toy. Sexuality.

RESUMEN

Busco, en esta investigación, mapear y problematizar las diferentes representaciones presentes en la construcción de los juegos (y juguetes) de grupos de niños y niñas de la enseñanza primaria, observando, en ese contexto, como el género atraviesa/instituye o conforma las acciones y los discursos de este grupo social. A partir de los Estudios de Género y considerando la etnografía como perspectiva metodológica, realicé diarios de campo, cuestionarios, entrevistas a familiares, alumnos y profesores y, aún, doce encuentros de grupos focales con niños del cuarto grado. Con ese material empírico busco discutir cuáles discursos sobre infancias y juegos son movilizados en la escuela y en su entorno, y de que manera y con cuáles efectos ellos atraviesan, constituyen, modifican, circulan y gobiernan (o no) los cuerpos de los niños. Identifique que en el espacio de la ciudad y más específicamente de su barrio, los niños no están ni en la calle ni en plazas. Esto sucede por diferentes motivos, entre ellos porque los familiares viven una sensación de inseguridad. Así, la escuela aparece con múltiples sentidos en los cuáles los padres esperan una sensación de seguridad que la ciudad no ofrece y, para los niños, la escuela es también un espacio para jugar. En la escuela procure identificar donde los niños juegan. En el patio de la escuela y durante los recreos los niños ocupaban diversos espacios según el género, generación e interés constituyendo una geografía del género. También fue observado que niños y niñas clasifican los juegos de manera diferenciada y existe cierta movilidad en esa comprensión. En esa dirección, problematicé como operan diversas estrategias en los procesos de generificación en dos juegos que permiten una mayor negociación: el jugar a las muñecas y el jugar al fútbol. Observe que niños también juegan de muñecas y que niñas juegan fútbol pero es en esa frontera de género que las estrategias operan para legitimar una única feminidad y masculinidad: la heterosexual. Los/as niños/as que se desvían en esa relación serán considerados desviantes. A pesar de esto, niños aprenden a segregar y, simultáneamente, a aproximarse resignificando los sentidos del género y la sexualidad, jugando.

Palabras claves: Niños. Juegos. Género. Juguetes. Sexualidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rede de amizade da Turma A.....	56
Figura 2 – Rede de amizade da Turma B.....	57
Figura 3 – Localização dos bairros Vila Ipiranga e Vila Jardim.....	73
Figura 4 – Localização da escola nos bairros com seus limites e praças.....	75
Gráfico 1 – Locais das brincadeiras.....	95
Gráfico 2 – Onde você brinca com mais frequência?.....	96
Gráfico 3 – Com quem você faz essas atividades?.....	96
Gráfico 4 – Atividades fora da escola.....	97
Gráfico 5 – Realiza esportes?.....	98
Figura 5 – Fotografia aérea da escola.....	109
Figura 6 – Esquema do pátio.....	113
Gráfico 6 – O que você faz no recreio?.....	126
Gráfico 7 – Comparativo de atividades extraclasse.....	127
Figura 7 – Esquema das brincadeiras no pátio.....	129
Gráfico 8 – Classificação das brincadeiras pelas crianças.....	136
Tabela 1 – Classificação geral das brincadeiras por gênero.....	139
Figura 8 – Brincadeiras e fronteiras de gênero.....	140
Figura 9 – Jogadora Marta.....	169
Figura 10 – Jogador Cristiano Ronaldo.....	173

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 A BRINCADEIRA NA VIDA DAS CRIANÇAS	17
1.1 INFÂNCIA SOB RASURA.....	17
1.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA BRINCADEIRA: MODOS DE SER MENINO/MENINA.....	29
1.2.1 Gênero.....	33
1.2.2 A sexualidade.....	37
2 METODOLOGIA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	40
2.1 A PESQUISA DE CAMPO.....	41
2.1.1 Os diários de campo.....	45
2.2 ETNOGRAFIA DOS ESPAÇOS VAZIOS.....	48
2.3 AS ENTREVISTAS COM CRIANÇAS.....	50
2.4 A UTILIZAÇÃO DAS FICHAS NAS ATIVIDADES EXTRAS.....	52
2.5 A ESCOLHA DAS TURMAS: A QUARTA SÉRIE EM FOCO.....	53
2.6 OS GRUPOS FOCAIS COM CRIANÇAS.....	54
2.7 ENTREVISTAS COM PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	59
2.8 O CLUBE.....	61
2.9 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS.....	62
3 ONDE CRIANÇAS BRINCAM NA CIDADE?	64
3.1 SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA.....	64
3.2 SOBRE AS RUAS E AS CRIANÇAS: UM ESPAÇO PARA BRINCAR.....	65
3.3 OS BAIRROS NA CIDADE, O CONTEXTO DAS CRIANÇAS.....	72
3.4 ENTRE ANÔNIMOS E CONHECIDOS: “MAS TU NÃO IMAGINAVA?”.....	80
3.5 POR QUE HÁ ESPAÇOS VAZIOS? VESTÍGIOS DE MEDO NO AR.....	86
3.6 DE QUE AS CRIANÇAS BRINCAM NO BAIRRO?	94

4 A(S) ESCOLA(S) E O(S) SEU(S) ENTORNO(S)	101
4.1 CULTURA ESCOLAR E OS SEUS ESPAÇOS NA ESCOLA.....	102
4.2 A ESCOLA NO SENTIDO INSTITUCIONAL.....	107
4.3 A ESCOLA ‘DOS PAIS’.....	115
4.4 A ESCOLA ‘DAS CRIANÇAS’.....	120
4.5 O BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	124
4.6 (DES)CLASSIFICANDO O BRINCAR.....	135
5 OS PROCESSOS DE GENERIFICAÇÃO E DE SEXUALIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	142
5.1 “A BARBIE É MUITO MAIS FEMININA”: A BONECA EM CENA.....	144
5.2 NEGOCIAÇÕES DE MASCULINIDADE(S) E FEMINILIDADE(S): O FUTEBOL EM DISPUTA.....	157
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE A – Carta de apresentação à escola	193
APÊNDICE B – Consentimento informado para pais ou responsáveis	194
APÊNDICE C – Consentimento informado para professores	196
APÊNDICE D – Consentimento informado para as pessoas responsáveis pelas crianças	197
APÊNDICE E – Roteiro do questionário	198
APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas (professores)	200
APÊNDICE G – Entrevistas com as meninas que deixaram a atividade (futebol)	201
APÊNDICE H – Entrevistas com as crianças diversas atividades (meninos)	202
APÊNDICE I – Entrevistas com pais ou responsáveis	203
APÊNDICE J – Ficha do CTG	204
APÊNDICE K – Ficha do futebol (primeiro grupo: meninos maiores)	205

APÊNDICE L – Ficha do futebol (segundo grupo: meninos menores).....	206
APÊNDICE M – Atividades do grupo focal.....	207
APÊNDICE N – Gráficos e dados gerais dos questionários e Gráficos completos das atividades extras e Grupos Focais	209
APÊNDICE O – Fichas das entrevistas.....	223
ANEXO A – Mapas Google.....	224

APRESENTAÇÃO

Mario: Na minha rua lá, às vezes eu brinco com guri e guria. Lá na minha rua eu vou brincar com os meus amigos né, que eles ficam lá na rua e eu vou brincar com eles. Aí às vezes chega umas gurias lá, aí os guris entram e às vezes ficam brincando com elas, a gente brinca de esconde-esconde, pega-pega, de 18.

Ileana: Brincam com as gurias também? Quantas são elas? São muitas?

Mario: São só três, a Tata, a Thaís e a Talita.

Ileana: Então vocês brincam mais com meninas em casa do que aqui na escola?

Mario: Aqui na escola eu brinco mais com guri e em casa eu brinco só com guria.

Ileana: E por que isso? Por que vocês acham que brincam com guri mais aqui na escola e de tarde brincam mais com as gurias?

Mario: Não sei.

Ileana: Tem guri na tua rua?

Mario: Tem, tem bastante até, mas eles nunca querem brincar de nada, querem sempre ficar vendo TV.

Ileana: E tu, Gustavo, por que você acha que brinca aqui mais com os guris? E de tarde, você brinca com as gurias?

Gustavo: Eu também não sei explicar. Aqui no colégio as gurias são diferentes das gurias da nossa rua. As gurias aqui do colégio não são nossas amiga e lá são. Com os guris a gente pode chegar e dizer “oi” que ele já fica nosso amigo, mas com as gurias é bem difícil.

Ileana: Por que é difícil ser amigo das gurias aqui da escola?

Gustavo: Lá no meu bairro elas são minhas amigas, porque lá eu digo: “Oi Lizandra!”, por exemplo, aí elas dão “oi”. Aqui no colégio elas não são assim, elas são diferentes aqui.

(26/10/2004 – terceira série)¹

Rosa: [...] eu sei jogar, mas quando eu tô lá em casa os guris também brincam comigo, mas é diferente.

Ileana: você joga futebol na tua casa e aqui não?

Rosa: Sim, futebol, um monte de coisa. Quase todo mundo do meu bairro brinca de um monte de coisa.

(25/10/2004 – terceira série)

¹ Nesta tese, colocarei as falas de meus e minhas informantes, bem como as anotações dos diários de campo, dentro de quadros, a fim de utilizar uma formatação diferente em relação às citações do referencial teórico.

As crianças e as brincadeiras são duas temáticas que vêm atravessando minha formação profissional. No transcorrer dela, ao contrário de visualizar alguns pontos de chegada, eu percebo instigantes pontos de partida. As falas selecionadas na abertura desta apresentação fazem parte da minha pesquisa de mestrado (WENETZ, 2005). Partindo de algumas situações empíricas e de relatos das crianças semelhantes às destacadas, percebi algumas inquietudes que se tornaram questões mobilizadoras para novas pesquisas.

Por essa razão, recomeço a partir de deles. Eram questionamentos que se direcionavam ao refletir sobre: como podemos entender a criança e sua relação com a cidade? Que espaços são esses, como as crianças circulam por eles? Como, nesse contexto, elas atribuem e compreendem sentidos diferentes ao corpo, ao gênero e à sexualidade? Como suas brincadeiras vão se configurando segundo as relações de gênero e os espaços em que eles convivem? Nas falas citadas no começo do texto, é possível identificar como fica mais simples para meninos e meninas brincarem juntos no bairro, mas de que modo isso acontece na escola? Palavras como crianças, gênero, corpo, cidade, espaço e brincadeiras, a um simples olhar, podem parecer que não têm articulações entre si. Nesta tese, pretendo não só identificar, mas também problematizar algumas de suas possíveis relações.

Procuro mapear e problematizar as diferentes representações presentes nas vivências coletivas das crianças, especificamente nas suas brincadeiras de grupos do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. Observo, nesse contexto, como o gênero atravessa/institui ou conforma as ações e os discursos desse grupo social. A partir dos estudos de gênero e considerando a etnografia como perspectiva metodológica, busco examinar quais discursos aparecem na escola e na comunidade e de que maneira e com quais efeitos eles atravessam, constituem, modificam, circulam e governam (ou não) os corpos das crianças. Essas configurações são negociadas e ou construídas em diferentes espaços, conformando modos de ser e de conhecer diferenciados nas crianças, particularmente, nas diferenças do ser feminino e do ser masculino no cotidiano escolar.

Partindo da compreensão de que as identidades são produzidas através dos sistemas de representações que se vinculam a determinados grupos sociais, caracterizando-se de uma maneira e não de outras, promovendo alguns sentidos e não outros, gerando atividades com nuances atreladas a determinados contextos, procuro compreender como essas práticas circulam no universo cultural do grupo pesquisado e com quais efeitos elas estão

sendo representadas e configurando determinadas formas de ser das crianças, em detrimento de outras.

Nessa direção, na procura de problematização daquilo que tomamos como 'natural', estranhando aqueles comportamentos ou sentidos de nosso cotidiano, busco observar as configurações nos modos de viver as masculinidades e as feminilidades dos sujeitos, entendendo-as como múltiplas. Tais concepções de masculinidade e de feminilidade são configuradas, também, na infância. Como essas concepções atravessam/permeiam as expressões corriqueiras de nosso dia a dia, permitem 'desnaturalizar' os sentidos atribuídos às relações de gênero vivenciadas coletivamente no recreio.

Os motivos que me fazem decidir por um tema de pesquisa e não outro, ou que determinam algumas escolhas e não outras, são determinados por várias decisões ou acontecimentos nem sempre propositais. A partir da finalização da pesquisa realizada, comecei a refletir sobre como os espaços escolares poderiam estar articulados ou vinculados com os espaços fora da escola, observando como as brincadeiras se desenvolvem nesses espaços, distinguindo especificamente a maneira como um discurso² ou determinadas ações circulam e que efeitos têm nos sujeitos.

Com o objetivo de responder à questão central – **Como se configuram as vivências coletivas das crianças nas suas brincadeiras, em distintos espaços?** – e de problematizar acerca de quais estratégias constituem/atravessam o processo de generificação das brincadeiras das crianças, divido o texto a seguir em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procurarei discutir o quanto a infância é uma construção cultural e histórica e, ainda, observar como o gênero e a sexualidade também fazem parte dessas construções. Explorarei a vivência da criança e suas brincadeiras e como elas se configuram em diferentes espaços.

No segundo capítulo, desenvolverei a escolha da etnografia como metodologia e explicarei como foram realizadas as atividades de campo e as reflexões que essas escolhas promoveram. Assim, aprofundo o fazer etnográfico em espaços vazios da cidade. Destaco percursos recorridos e estratégias metodológicas utilizadas: questionários, entrevistas com

² O discurso é entendido aqui segundo as ideias de Foucault (1995), o qual se refere a um conjunto de enunciados de um determinado saber articulados entre si. Esses saberes são historicamente construídos através e por meio de relações de poder.

crianças e responsáveis, diários de campo e, sobretudo, a articulação da etnografia com a realização de grupos focais de discussão com crianças.

No capítulo três, aprofundo as reflexões sobre o espaço urbano da cidade e os espaços que as crianças poderiam utilizar. Assim, problematizações do bairro com suas ruas e praças tornam-se foco da minha atenção. Circulação ou não das pessoas e a não utilização das ruas servem aqui para compreender os sentidos que os familiares das crianças outorgam ao próprio espaço onde moram. Dentro dos principais sentidos, os familiares têm preocupações e medos na rua, ao estranho e, principalmente, vivenciam uma sensação de insegurança na cidade. Nesse contexto, exploro quais são as atividades que as crianças realizam.

Como as crianças não estavam em ruas e praças, retomo, no capítulo quatro, a minha volta à escola. Utilizando da sua descrição no contexto dos bairros, pretendo refletir sobre a cultura escolar e seus múltiplos sentidos. Assim, identifiquei três escolas – a institucional, a dos familiares e das crianças –, constituídas por diferentes dimensões de espaço, gênero, educação e divertimento das crianças.

Nesse contexto de uma escola polissêmica, pretendo identificar de que brincam as crianças, em quais espaços (dentro ou fora) e com quais parceiros. Foi realizado um levantamento das brincadeiras que as crianças realizam fora da escola e em atividades extraescolares; dentro da escola, foi realizado um mapa do recreio, que é conformado pelas crianças segundo relações de gênero, geração, interesse na brincadeira ou relações de parentesco. Ainda, problematizarei como meninas e meninos classificam as brincadeiras, contudo tal classificação não é fixa, e algumas brincadeiras tornam-se mais polêmicas ou alvos de negociação. Assim, constatei certa mobilidade entre elas, ou seja, algumas vezes uma brincadeira era entendida como só de meninos e, em outras, a mesma brincadeira era entendida como só de meninas.

No capítulo seis, a partir dessa mobilidade (na qual o gênero opera), questiono como o gênero constitui as crianças e, ao mesmo tempo, como por elas é constituído durante suas brincadeiras no recreio. Para isso, analiso os processos de generificação e as estratégias que atuam nessa fronteira. Duas brincadeiras foram utilizadas como lócus dessa análise, em que são realizadas negociações sobre masculinidade e feminilidade: o brincar de boneca e o jogo de futebol.

1 A BRINCADEIRA NA VIDA DAS CRIANÇAS

1.1 INFÂNCIA SOB RASURA

Do que tratamos quando nos referimos à infância? Quando inicia ou termina a infância? Como cada sociedade a entende? Essas são perguntas difíceis de responder e, dependendo do contexto social, trazem implicações distintas para compreendermos como as crianças vivem e/ou constroem suas aprendizagens. Atualmente, muitas áreas do conhecimento – como a psicologia, a educação e a sociologia, por exemplo – direcionam suas produções para circunscrever o tema da infância, emergindo diferentes especialistas de cada uma dessas áreas para cada aspecto abordado e para faixas etárias determinadas. Entretanto podemos dizer que o cuidado e a atenção especial à criança são práticas contemporâneas.

Jorge Larrosa (1999) entende que é possível pensar a infância como “algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (p. 184). A infância constitui um objeto de estudo sobre o qual trabalhamos e do qual buscamos nos aproximar. Porém também é possível pensar a infância como “o outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes” (ibidem, p. 183). Assim, as crianças são, conforme o autor, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (ibidem, p. 183). Tentamos, simultaneamente, operar com estes dois sentidos: por um lado, aqueles aspectos simples que todos nós conhecemos sobre a infância que foi e é objeto de estudo (e a convivência cotidiana); por outro, buscamos esgotar todas as possibilidades de compreender, cuidar e entender essa infância, embora nunca a esgotemos.

Há alguns séculos, a criança era entendida como um adulto em miniatura, como um sujeito que não era diferenciado e participava de igual modo na vida cotidiana. Mudanças aconteceram com o passar do tempo. As várias áreas do conhecimento já citadas começaram a problematizar os modos de entender e tratar as crianças, e também a se perguntar qual criança era essa. Sendo assim, a criança já não era considerada um ser que demandava desenvolvimento, mas também não era um sujeito neutro e passivo.

Não existia a compreensão de que a infância se constitui uma etapa especial da vida dos sujeitos. Philippe Ariès (1981) traz diferentes fontes de pesquisa, entre elas o diário de Heroard, médico do príncipe Luís XIII da França, em que relata os costumes da família real e da comunidade em relação às crianças. Para Ariès (ibidem), o sentimento da infância conformou-se em dois grandes períodos. No primeiro, da época medieval até o século XVII, não existia um sentimento relativo ao cuidado na infância; a criança participava do mundo do adulto. No segundo período, a partir do século seguinte, esse sentimento começou a ser criado, e a criança passou a ser merecedora de cuidados e atenções familiares. Esse sentimento trouxe a ideia de que a criança é inocente e ingênua, e, assim, precisa ser cuidada e protegida por um adulto.

Autores como Narodowski (1998) e Postman (1999) consideram que a infância, do modo como a concebemos hoje – no sentido de a criança estar em um período particular, precisar de cuidados especiais e dever ser protegida –, chegou ao fim, desapareceu. Postman (ibidem) entende que é possível observar nesse desaparecimento a configuração de uma nova infância. Uma das instâncias responsáveis por essa transformação seria o espaço que a mídia possui atualmente na vida das crianças, fazendo com que elas aprendam muitos significados sociais através dos meios de comunicação.

Entender a infância como uma construção cultural e histórica significa compreendê-la como um processo contínuo e imbricado dentro de um espaço cultural específico. Nessa direção, Clarice Cohn (2005, p. 21) destaca a necessidade de entender uma antropologia da criança e não de uma infância, pois a infância “é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”, o que nos permite falar da infância como uma etapa que é uma construção social e histórica do ocidente. Ao contrário, a antropologia da criança possibilita “perceber a criança como um sujeito social” (ibidem, p. 11). Essa diferenciação ajuda-me a focar minha análise na criança, relativizando a infância como uma etapa concebida *a priori*.

Para Moysés Kuhlmann (2001, p. 16), a infância compreende um processo tanto histórico quanto social e não pode ser entendida como “homogênea, estável ou natural”, porque dentro dela localizamos diferentes significados construídos em um contexto específico e que não é linear. Tal processo nos permite mapear as nuances culturais e a configuração de suas características, focando cada criança no particular, não partindo do pressuposto de que todas são iguais.

Destaco que nesta tese as crianças foram sujeitos privilegiados. Trabalhei com encaminhamentos metodológicos que permitiram observá-las, provocar suas falas e escutá-las. No entanto estou ciente de que tais práticas não me permitem afirmar que apresento ‘uma verdade’ sobre elas. Operei com a ideia de que não é possível ‘dar voz’ às crianças, como se elas não tivessem essa possibilidade antes da presente pesquisa. Mapeando as expressões, as falas e os significados utilizados pelas crianças, podemos compreender como produzem/reproduzem diversos discursos sobre elas próprias, inclusive sobre o cotidiano que vivenciam. Tais expressões, falas e significados estão atravessados por muitos discursos e visões de mundo diferentes que circulam na família, na mídia, na escola, entre os adultos e entre outras crianças com as quais brincam. Ou seja, as referidas expressões, falas e significados são invenções que se entrelaçam e se constroem na cultura em que as crianças vivem.

Cohn (2005) destaca que a criança, independentemente do espaço cultural, convive com adultos e com outras crianças, e justamente essa interação permite a construção do sujeito e de suas relações. Podemos perguntar-nos como acontece essa construção cultural da infância. Bujes (2002, p. 20) entende que hoje não é possível pensar a infância separada de um dispositivo pedagógico, ou seja, de “um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se *na* e *sobre* a infância”. Nessa direção, é possível falar de ‘outras infâncias’ e não de uma única infância, pois, segundo a autora, “foi uma sociedade do tipo disciplinar que, no comando social, estabeleceu uma série de dispositivos ou aparelhos que produziram ou regularam costumes, hábitos e práticas que se empenharam na fabricação de novos tipos de sujeitos” (ibidem, p. 20). Desse modo, a infância só teria existido como um ideal moderno, no qual se pretendia um sujeito infantil, mas este seria, na sua concretização, sempre “parcial, imperfeito ou incompleto” (idem, 2006, p. 219).

A referida construção do sujeito infantil deu-se por meio da disciplina, que atuou através das instituições, principalmente a família e a escola. Castro (2009, p. 110), apoiando-se nas ideias de Foucault, afirma que podemos operar com a disciplina em dois sentidos: “na ordem do saber” (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e “na ordem do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos)”.

Assim, a disciplina age através do poder. O poder é produtivo, disperso, descentralizado e penetra na vida cotidiana dos sujeitos, atingindo seus corpos, “não para

suplicia-lo[s], mutila-lo[s], mas aprimora-lo[s], adestra-lo[s]” (FOUCAULT, 2002b, p. 16). Procura-se, por meio do poder, disciplinar, fabricar corpos submissos e “dóceis”, pois “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas formas de forças (em termos políticos de obediência)” (ibidem, p. 119).

O poder ainda é exercido de forma múltipla. Ele submete e disciplina, mas também se exerce de forma dispersa e cria uma rede de forças, como condição de funcionamento; estabelece relações de resistência, linhas de fuga, como, por exemplo, quando se observam as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças que escapam daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder, desfaz o par opressor-oprimido em que o poder é vertical. Não obstante o autor entende que o dominador exerce uma força, a qual, de certa forma, é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

Nesse sentido, as crianças operam aceitando ou não diversos aspectos nessa negociação necessária que fazem com outros sujeitos para compreender o mundo em que vivem e têm uma relativa ‘autonomia’ em relação ao mundo dos adultos. Observando-se culturas infantis, vê-se que as crianças realizam processos que são específicos, aos quais podemos denominar legítimos.

Sarmento (2005, p. 26) entende que, ao estudar a cultura da infância, ela permite

[...] fazer a desconstrução epistemológica dos processos de apropriação da realidade pelas crianças, mais do que estudar o modo como se estruturam os conteúdos e as formas culturais que as crianças – transversalmente a todos os fatores da heterogeneidade – possuem e transmitem.

Corsário (2006, s/p) utiliza a noção de uma cultura de crianças, ou mais especificamente, de uma cultura de pares, definindo-a como um “conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que crianças produzem e compartilham em interação com pares”. O autor tem dado ênfase a uma “reprodução interpretativa”, através de estudos etnográficos nos quais reconhece como as crianças criam sentidos próprios a partir da sua cultura de pares e seus interesses articulados com a cultura do mundo dos adultos. Ainda, em relação à reprodução, afirma que as crianças não “internalizam” uma cultura, mas que fazem parte dela (ibidem).

Apesar da concepção de Corsário em relação à “reprodução interpretativa”, cabe destacar que as crianças não só aprendem ou reproduzem os sentidos, mas também os

criam segundo sua vivência cultural. Segundo Cohn (2005, p. 9), ao falar de crianças, não se deve esquecer essas características culturais, pois “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade; e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole”.

Hoje, pensamos em cuidar das crianças, proporcionar tempo e espaço especial para o seu cuidado e lazer, além daquele tempo necessário de sono, alimentação, higiene pessoal e estudo. Para pensar no seu desenvolvimento físico e emocional, investimos tempo e recursos para promover também seus momentos de brincadeiras, de vida em contato com a natureza e com uma variedade de experiências, de contato com família e com crianças da mesma idade e de vivências com novas tecnologias, entre outras muitas atividades.

Entretanto, apesar desses investimentos, podemos observar um paradoxo: enquanto se entende que a infância deve ser uma etapa na qual a criança deve ser cuidada e protegida daqueles aspectos que a sociedade contemporânea como um todo considera ruins, também observamos no nosso cotidiano como essa ‘proteção’ não acontece, como por exemplo, em situações de abandono da criança, trabalho infantil etc.

Dentre os espaços que consideramos de proteção da criança, encontramos a escola como um lugar no qual os bons aspectos da sociedade deveriam ser partilhados, pelo menos no sentido estrito do termo. Ditos conhecimentos e saberes seriam ensinados/aprendidos através da educação. Mas como podemos relacionar o espaço que a criança ocupa na nossa sociedade com a educação? Como as crianças aprendem nos diferentes espaços na cidade? De que espaços estamos falando? São escolas, praças, parques de diversões, casas de familiares ou a própria rua? Crianças aprendem em espaços fora da escola ou em espaços de lazer?

Aqui, utilizo a noção de ‘pedagogias culturais’³ para discutir como aprendizagens culturais acontecem em diferentes espaços, entre eles os espaços de lazer. Assim, a partir da concepção de pedagogias culturais, pode-se dizer que as crianças aprendem de maneira não intencional e não oficial em espaços de lazer ou de dispersão, sem que o objetivo nesse contexto seja, necessariamente, de que determinados significados sejam aprendidos, destacando alguns significados em detrimento de outros. Através de diferentes mecanismos

³ Esse conceito será desenvolvido mais adiante no texto.

e estratégias, os sujeitos aprendem significados sociais que permeiam/atravessam as práticas cotidianas, as instituições, a rua e a escola.

O sujeito (criança) aprende dentro de um contexto cultural, e tais aprendizagens têm um sentido e não outro, segundo esse contexto. Hall (1997, p. 32) entende que

[...] *cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* discursivo de significados e práticas – sua própria cultura [...] *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’. (grifos do autor).

Antes de aprofundar esses aspectos, gostaria de explicar como entendo cultura nesta investigação. A noção de cultura tem sofrido diferentes modificações históricas. Laraira (2007) inicia sua obra ‘Cultura: um conceito antropológico’ refletindo sobre o modo como as ideias referentes ao determinismo biológico e ao determinismo geográfico não foram suficientes para abranger as diferenças humanas. O autor mapeia a abrangência do conceito de cultura, enfatizando as diferentes configurações históricas e as transformações pelas quais passou. O termo germânico *Kultur* era usado para “simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade”, enquanto a palavra francesa *civilization* fazia referência àquelas “realizações materiais de um povo” (ibidem, p. 25). Esses dois termos, segundo Laraira, foram sintetizados por Taylor na palavra inglesa *culture*, que “[...] em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (ibidem, p. 25).

No contexto alemão, ainda aparece um sentido particular à noção de cultura. A palavra *Kultur* serve para marcar diferenças nacionais, ou seja, características próprias da cultura alemã. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003) entende que esse termo estaria relacionado a todos aqueles aspectos considerados correspondentes a uma cultura superior, pois implicava um *status* maior e compreendia uma cultura “elevada e única, [...] logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades” (p. 7). Assim, a cultura passou a ser entendida e escrita com letra maiúscula e no singular – maiúscula porque passou a ter um *status* maior e no singular por ser entendida como única.

De acordo com Stigger (2009), no contexto francês, a noção de ‘civilização’ estava próxima da noção de cultura, já que se articulava aos sentidos de instituições como o Estado,

a legislação, a educação. Nessa configuração, a noção de cultura é única, universal e ligada à razão, pois “a cultura é um estado (o estado do indivíduo que tem cultura) [...] ela se confunde com educação e ambas contêm um sentido universal” (STIGGER, 2009, p. 78).

Seguindo essa perspectiva, a noção de cultura foi se dividindo em alta e baixa cultura; os indivíduos foram separados entre aqueles mais educados ou ‘cultivados’ e aqueles que ainda não tinham ‘chegado lá’. Nesse contexto, a educação possibilitaria uma ‘elevação’ cultural dos sujeitos, constituindo-se como “o caminho natural para a ‘elevação cultural’ de um povo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Essa divisão entre alta e baixa cultura foi sendo abandonada, pois valoriza uma cultura sobre a outra, em vez de conceber cada cultura com suas características próprias.

No conceito de cultura em que me apoio, a linguagem tem uma grande importância, mais especificamente a noção de linguagem que surge com o movimento que foi nomeado ‘virada linguística’. Esse movimento permitiu o afastamento de todos os universalismos e foi um momento no qual se passou a outorgar uma maior centralidade à ‘linguagem’, entendendo que ela atribui sentido ao mundo e, dessa forma, constrói ‘a realidade’ na qual vivemos e nos inserimos. Por conseguinte, os elementos de nossa vida social são conformados discursiva e linguisticamente. A linguagem não só expressa as características dos elementos de sentido, mas também os constitui (HALL, 1997)⁴.

Nesse movimento, foi possível observar a relatividade cultural, permitindo-nos pensar em várias culturas diferentes. Stigger (2009, p. 79) entende que “é esta noção de cultura que se opõe ao etnocentrismo característico das noções anteriores e que agora considera que, tanto em termos éticos como epistemológicos, não há uma cultura superior à outra, mas, sim, culturas diferentes”.

Sendo assim, a cultura é entendida aqui como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências, em que os sujeitos se conformam em grupos diferentes, com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras formas de classificação social que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas, como raça, etnia, nacionalidade, geração, classe, entre

⁴ A ‘virada linguística’ ficou conhecida como um processo em que foi possível observar a mudança do foco da construção social, deslocando-se dos atores e eventos para a linguagem. Foi quando a história passou a ser percebida como algo em que os sujeitos são constituídos através dos jogos de linguagem (VEIGA-NETO, 1996).

outras. Tais marcas configuram uma hierarquia de poder; são significadas por relações de poder e hierarquizadas. Elas adquirem significados ‘através’ e ‘na’ cultura, e não fora dela.

Pensar o social desde essa perspectiva não significa admitir que tudo é cultura, e sim, como escreve Hall (1997a, p. 33),

[...] que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*.

Desse modo, o autor aponta que a cultura não significa apenas “partilhar significados”, mas também um campo de constantes lutas, negações e aceitação, ou seja, contínuas negociações, nas quais a linguagem constitui um modo privilegiado pelo qual nós “fazemos sentido” das coisas; em que os significados são produzidos, negociados e trocados. A regulação “da” cultura e a regulação “através” da cultura estão, dessa forma, íntima e profundamente interligadas (ibidem, p. 41).

A representação é uma das práticas centrais na produção da cultura, ela própria constituindo “um sistema de conceitos e signos” (idem, 1997b, p. 25), não um mero reflexo de uma realidade. Isto é, embora se reconheça a materialidade dos símbolos, são os ‘atores sociais’ que usam esses sistemas para construir os significados. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 32) entende, ainda, que a representação é “marca, traço, significante”.

Retomo, então, a ideia de cultura como um espaço de negociação em lutas pelo poder, processos nos quais e através dos quais se determina aquilo que é entendido como ‘normal’. Assim, é possível entender que

[...] significados são também produzidos “sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou nos apropriamos de ‘coisas’ culturais; isto é, quando as incorporamos de diferentes maneiras aos rituais do dia a dia e às práticas da vida cotidiana, dando-lhe dessa forma valor ou significância”. (WORTMANN, 2001, p. 8).

Dentro desse espaço cultural, a educação pode ser entendida, num sentido amplo, como um processo de negociações/aprendizagens culturais que acontecem dentro de um contexto em particular. Nesse aspecto, é possível pensar em uma articulação do lazer com a educação, esta entendida “como um conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura” (MEYER, 2003, p. 52). Tais

processos possuem significados e atribuições que podem ser tanto valorizados quanto desprezados e atuam sobre os sujeitos, imbricando-se entre as relações sociais. Desse modo, muitos deles educam os sujeitos de uma forma não intencional.

Mas que espaços seriam esses? Dentro da escola podemos pensar que os espaços de lazer são aqueles destinados à dispersão, como o pátio da escola. Crianças não podem correr dentro da sala de aula, não podem entrar na sala da diretora e não é para fazer bagunça no banheiro. Entretanto, no pátio, algumas atividades como correr, pular, fazer bagunça e conversar costumam ser permitidas e mesmo incentivadas.

Se pensarmos, pois, na ampliação de sentidos do termo educação em sua relação com as vivências em outros âmbitos da vida cotidiana, a educação pode acontecer em outros espaços – não necessariamente no espaço escolar –, não precisando ter intencionalidade ou objetivo de educar.

No sentido tradicional, a educação aconteceria em espaços formais de educação, ou seja, nas escolas, nas quais – através do estabelecimento de objetivos determinados com anterioridade, do planejamento de conteúdos, da utilização de determinadas metodologias e avaliações – o aluno ou a aluna aprenderia somente os conteúdos que estavam estabelecidos. Tais espaços disciplinares vão constituindo o modo como a infância opera dentro do espaço da escola. Em relação a esse aspecto, Bujes (2006, p. 221) reflete:

[...] pode-se perceber, então, como a disciplina funcionou/funciona para exercer o seu poder sobre o corpo das crianças através de estratégias e operações de disciplinamento. Ela as enclausura, isso é, as isola para conhecê-las e intervir. Reparte-as no tempo e no espaço, fixando-as para examiná-las detidamente (esquadrinhá-las). Treina-as para extrair as suas forças e compor as suas aptidões (o tempo penetra, o corpo se torna uma máquina num sistema eficiente). Vigia-as, aplicando exercícios e pequenas punições, mas também oferecendo recompensas, submetendo-as a uma verificação constante (exame).

Nessa direção, hoje há novas formas de subjetivação da infância associadas a outros espaços além da escola, pois temos “um conjunto de circunstâncias associadas à vida urbana” que tem modificado as vivências das crianças. Assim, ainda segundo Bujes (ibidem, p. 224), trata-se de “novas formas de confinamento” que “atingem as formas de viver das crianças, criam interdições aos seus movimentos, espaços que lhe são proibidos, impedimentos de circulação, um lá fora que não pode ser visitado...”.

A autora destaca quatro novas formas de confinamento: a primeira refere-se aos condomínios residenciais com espaços de lazer e zonas de compras, nos quais não se justifica a criança sair; a segunda alude às prisões femininas, locais onde as crianças permanecem através de benefícios judiciais pela amamentação; a terceira reporta-se aos campos de refugiados em zonas de guerra; e a quarta, as casas de favelas, espaços onde acontecem confinamentos nos quais não é possível ir à rua, por questões de segurança (BUJES, 2006).

Desse modo, temos, por um lado, aprendizagens diferenciadas que acontecem segundo espaços e condições específicas de confinamento. Por outro lado, temos aprendizagens ou saberes que circulam e são aprendidos pelos diferentes espaços, sejam de confinamento ou não. Cabe destacar que, tanto espaços de confinamento quanto espaços abertos, como a rua e as praças, por exemplo, serão entendidos aqui como espaços de aprendizagem não formais, pois as aprendizagens acontecem independentemente de nossas vontades, e as crianças podem vivenciar as liberdades de diferentes maneiras.

Considerando esses novos espaços não formais de aprendizagens (rua, praças, músicas, brinquedos etc.), Shirley Steinberg (1997) entende que podemos nomeá-los de pedagogias culturais, que constituem novos artefatos culturais, por permitirem diversos modos de aprendizagens para as crianças, já que se referem a uma educação que ocorre em diferentes locais e que não se limita ao espaço físico da escola. As pedagogias culturais caracterizam-se, também, por aquilo que a autora definiu como “Kundercultura”: uma cultura particular enraizada no prazer, produzida por grandes corporações – com um alto poder econômico – que viabilizam formas e maneiras particulares e hegemônicas de ‘ser’.

Mas como podemos lidar com tal cultura? Continuando com as ideias de Steinberg, ela considera que, se nós pretendemos conhecer as crianças, “essa pedagogia nos dá uma linha direta [...] com suas percepções de si mesmas e do mundo” (ibidem, p. 141). Ao encontrar-se com o conhecimento oficial da escola, permite novas formas de aprendizagem e de construção da infância.

Atualmente, além dos especialistas e das áreas de estudo específicos, existe também uma série de produtos direcionados para diferentes grupos e sujeitos. Trata-se de um conjunto infinito de *videogames*, roupas, músicas, acessórios, guloseimas, filmes, desenhos, sapatos, programas de TV, jornais, revistas, anúncios, livros e esportes que são colocados à disposição. Sarmiento (2005, p. 366) acrescenta que a inclusão de

[...] jogos vídeos informáticos alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças [...].

A afirmação acima nos permite refletir sobre como a educação da criança vem se configurando através do tempo. Ainda de acordo com as ideias de Sarmento, em entrevista a Delgado e Müller (2006, p. 17), responde:

[...] o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança. A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é imputável). Essa norma assenta um conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da 'educação' da criança, especialmente a escola e a família.

Ao falar de crianças, a norma estabelecida é geralmente de que as crianças não participam das responsabilidades do mundo adulto. Assim, elas teriam mais tempo disponível para as brincadeiras. Mas, em alguns casos, as obrigações podem ser reconfiguradas: o cuidado de irmãos menores, as atividades do lar e, inclusive, ir à escola. Dependendo da condição econômica de uma família, a criança ainda pode ter uma série de obrigações traduzidas em aulas-extras (línguas, esportes etc.).

Essa problematização pode ser observada no filme 'A invenção da infância', de Liliana Sulzback (2001), o qual começa com imagens de pessoas nas diferentes cidades do Brasil, no centro, caminhando, no carro, carregando água, trabalhando. Diferentes adultos e crianças aparecem. Depois, várias mães prestam o depoimento de quantos filhos tiveram e quantos deles já estão mortos. Nesses relatos, são numerosos os filhos e numerosas também são as suas mortes. A autora do documentário utiliza esse dado para introduzir a questão da infância como um período que se inventa para proteger a criança e deixá-la brincar. A partir daí, o filme coloca tanto depoimentos quanto imagens de diferentes crianças – em diversas regiões do Brasil – brincando, indo para a escola e trabalhando. Dentre as crianças que estão trabalhando, aparecem algumas quebrando pedras e cortando sisal. As crianças que não trabalham surgem realizando diferentes atividades esportivas e escolares, mais de três ou quatro atividades simultaneamente. Desse modo, crianças com condições econômicas menos favoráveis trabalhavam o dia todo, e aquelas com melhores condições tinham sua

rotina preenchida por diferentes atividades, mas também quase sem tempo 'livre' para brincar.

O filme dá visibilidade a outros aspectos que distinguem a vida adulta e a vida infantil no mundo contemporâneo, no qual a criança trabalha como adulto, consome como adulto e está informada como adulto. Nesse contexto, as próprias crianças não conseguem distinguir seu mundo infantil do mundo adulto, pois se consideram – embora crianças – muito responsáveis e lotadas de horários e obrigações a cumprir. O documentário termina com o enunciado “ser criança não significa ter infância”.

Nesse contexto de diferentes vivências, tanto do lazer quanto da aprendizagem, ao considerar a aprendizagem que acontece em outros espaços, poderia afirmar que é possível observar processos de educação em momentos ou espaços não oficiais ou de lazer, partindo do pressuposto de que as atividades desenvolvidas no espaço do lazer sempre educam, independentemente de isso ser ou não o objetivo do professor. Stigger (2009, p. 76) aponta que “a cultura, e juntamente a ela a educação, são aspectos que atravessam diferentes dimensões da vida das pessoas, incluindo aí as atividades que se inserem no contexto do lazer. A partir disso, argumentarei no sentido de que atividades de lazer *sempre educam* [...]” (grifos do autor). Isso pode acontecer em momentos vivenciados no tempo disponível, como nos grupos que realizam atividades esportivas e/ou recreativas, observando-se diferentes estratégias e características de cada grupo, determinando uma ‘cultura’ do grupo sobre o sentido que os sujeitos atribuem a suas práticas.

Desse modo, dentro do campo de estudos do lazer, acontecem diversas discussões internas e externas que não pretendo desenvolver neste tópico, pois entendo que o lazer constitui um campo do saber, no qual se fazem presentes as relações de poder. Sant’Anna (1992, p. 56) entende que a área do lazer, num primeiro olhar, poderia parecer um “*corpus* sem fissuras”, como se fosse um saber “homogêneo, isento de contradições”. Nesse sentido, apesar das discussões, trago à tona o sentido educativo que podemos observar no espaço do lazer.

As crianças conformam-se num processo tanto criativo quanto reprodutivo, no qual se daria visibilidade à compreensão de que elas têm capacidade de “formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373). Aqui, não se estaria entendendo as crianças como “objetos

manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturais neutros” (SARMENTO, 2005, p. 373), mas como seres capazes de criar e ressignificar sentidos sociais.

Como, então, podemos observar essa vivência coletiva das crianças dentro da escola e em outros espaços da cidade? Temos espaços na cidade para as crianças brincarem? Segundo Jane Jacobs, vários aspectos podem ser destacados em relação a isso, como

[...] o mito de que os *playgrounds* e os gramados e os guardas ou supervisores contratados são inerentemente benéficos para as crianças, enquanto as vias públicas, cheias de pessoas comuns, são inerentemente nocivas, revela um profundo desdém pelas pessoas comuns. (2009, p. 90).

A autora destaca que é na convivência com os adultos e nas calçadas que as crianças aprendem características da vida urbana, ou seja, os sujeitos devem assumir, de algum modo, um pouco de responsabilidade pelos outros, mesmo que não se conheçam entre si. Assim, “aprende-se a partir da experiência de outras pessoas sem laços de parentesco ou de amizade íntima ou responsabilidade formal para com você [...]” (ibidem, p. 90). É através dos olhares cuidadosos da vizinhança que as pessoas se sentem seguras. Jacobs refere-se, ainda, à “dança da rua” – aquela movimentação rotineira e cotidiana que nos é familiar – a qual torna a rua em um espaço mais interessante que os espaços vazios de praças e parques.

Existem controvérsias em relação a esses pontos. É necessário ter parques arrumados, cuidados, limpos e iluminados para as crianças brincarem saudavelmente ou temos esses mesmos parques vazios, onde nenhum adulto ‘olha’ por elas para protegê-las daquilo que pode ser perigoso no espaço público? Posso confiar nesse espaço público como uma extensão da minha casa e de meu espaço comunitário? As crianças estão mais seguras confinadas em casa sozinhas, na escola ou brincando na rua do bairro? Antes de aprofundar essa discussão, vejamos com mais detalhes as diferenças de gênero nas brincadeiras, pois o gênero também está imbricado nas brincadeiras das crianças que se inserem na constituição da vivência da criança.

1.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA BRINCADEIRA: MODOS DE SER MENINO/MENINA

Neste tópico, trago algumas considerações sobre o gênero e a sexualidade nas brincadeiras, com a finalidade de sustentar os argumentos de que as brincadeiras das crianças estão permeadas por relações de gênero e de que o gênero também as permeia ou

atravessa. Assim, discuto pesquisas já realizadas que tratam sobre brincar e as relações de gênero em diferentes espaços, observando que, embora o brincar seja considerado uma atividade 'natural', prazerosa e espontânea da criança, as brincadeiras fazem parte de uma cultura e um momento histórico específicos, e muitas delas são ressignificadas através da cultura.

Pretendo trabalhar com as brincadeiras e o brinquedo (considerando-o aqui como sinônimo de jogo⁵), entendendo-os como artefatos culturais que se encontram "comprometidos ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis" e ainda como "manifestações da cultura vivida, [que] estão envolvidas no processo de produção e imposição de significados" (BUJES, 2000, p. 206). A pesquisadora Susan Willis (1999, p. 181) pondera que, no contexto escolar, "a brincadeira das crianças tem a capacidade de liberar a imaginação e transformar as identidades sociais tradicionais", pois as crianças as negociam/aceitam nesse contexto cultural em particular.

Em relação ao gênero e à sexualidade, Louro (2000, p. 60) entende que tanto o gênero quanto a sexualidade não são "ideias e conceitos que de algum modo fluem seres incorpóreos", mas que fazem parte de nosso cotidiano, atravessam e constituem nosso espaço escolar, nossos corpos e nossas práticas. No espaço escolar, a educação física é uma das disciplinas que têm o corpo como foco importante. Helena Altmann (1998; 1999) problematiza a construção do gênero nas aulas de educação física e destaca como o esporte constitui um elemento que generifica as atividades na escola, mapeando os comportamentos de crianças da quinta série do ensino fundamental. A autora descreve e analisa a construção desses significados outorgados ao gênero, tanto nas aulas de educação física quanto no recreio. As brincadeiras das crianças acontecem, geralmente, dentro do espaço escolar e é particularmente no momento do recreio que se desenvolvem no pátio da instituição. Trago agora alguns trabalhos de pesquisas sobre o espaço escolar e sobre como crianças se organizam em relação ao gênero e à sexualidade.

Vários autores internacionais têm pesquisado, através de estudos etnográficos, as relações de gênero e as brincadeiras no ensino fundamental (SWAIN, 2006; KELLE, 2000; GOODWIN, 2002). Os trabalhos de Anthony D. Pellegrini *et al.* (2002), Carol Lynn Fabes

⁵ Não farei distinções entre o jogar e o brincar. Apesar de existirem em português os dois termos, em outras línguas é comum que exista apenas uma designação para elas. Em inglês é *play*; em francês, *jouer*. Para aprofundar distinções, ver Brougère (1998).

(1999) e Epstein *et al.* (2001) foram desenvolvidos mais especificamente nos pátios das escolas. Nessas pesquisas, os autores têm observado, nos pátios escolares, articulações entre as brincadeiras e como meninas e meninos conformam diversos grupos, segundo gênero, geração e interesse. Swain (2006) pesquisou em uma escola primária de Londres como o corpo é “docilizado” e como esse mecanismo atua através do futebol, embora o autor destaque outras nuances no processo da construção da identidade dos meninos, distinguindo “diferenças” entre as formas de masculinidade.

Boylle *et al.* (2003) realizaram um estudo no recreio de uma escola em New England (Estados Unidos) com crianças do ensino fundamental (entre sete e 12 anos de idade) e as relações de gênero que se estabeleciam nesse espaço. Os autores entendem que os modos pelos quais crianças reforçam suas identidades de gênero são significativos no momento do recreio, considerando as negociações e o modo de realizar as brincadeiras, como também as articulações de gênero. Desse modo, existem brincadeiras em que meninos e meninas brincam juntos, mas há também um reforço das divisões de gênero em vez de diminuí-las, pois “através de suas interações sociais no pátio, crianças aprendem a construir sentidos segundo as ambiguidades das negociações e de acordo ao gênero” (*ibidem*, p. 1327).

Ainda, Epstein *et al.* (2001) observaram, em estudo etnográfico das brincadeiras do recreio em escolas do norte de Londres, a existência de uma geografia do gênero nos pátios. O espaço mais ocupado pelos meninos eram as quadras esportivas, o que permitia uma reprodução das identidades culturais entendidas como hegemônicas, a saber, a masculinidade heterossexual. No entanto os autores identificaram que os modos com que as crianças concebem ou constituem essas identidades parecem ser mais abertos e flexíveis do que os dos adultos. Thorne (1997) estudou o pátio de escolas norte-americanas e observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que as meninas, principalmente no que se referia aos espaços esportivos.

No contexto brasileiro, pude perceber que poucos trabalhos têm abordado essas articulações entre crianças, brincadeiras e gênero no recreio (WENETZ, 2005). Em minha referida pesquisa de mestrado, mapeei como os grupos são conformados e realizam diversas atividades. Separados por gênero, idade, interesse, vizinhança ou amizade, e outros tipos de relações sociais, os indivíduos articulam significados no convívio cotidiano da escola.

Nesse espaço do recreio, acontecem aprendizagens. No pátio, encontra-se uma ocupação dos espaços segundo o gênero e a idade – diferentes grupos ocupam

determinados espaços. Os meninos ocupam geralmente mais espaço do que as meninas, situação que se repete entre adolescentes. Porém essa ocupação não é fixa; existem negociações, conflitos e a reapropriação dos espaços. Nesse panorama, configuram-se também significados de gênero e de sexualidade, promovendo a heterossexualidade como norma. Existe na escola uma legitimação da heterossexualidade, pois observei como algumas crianças que atravessam as fronteiras do gênero – realizando brincadeiras que são consideradas do outro gênero – passam a receber apelidos e, em alguns casos, sua própria sexualidade é colocada em xeque.

Tânia Cruz e Marília Pinto de Carvalho (2006) analisaram as brincadeiras no recreio através de um estudo etnográfico numa escola pública de São Paulo, com crianças entre sete e 10 anos de idade, buscando articular os conflitos e os significados, tanto lúdicos quanto de agressividade. As autoras perceberam que há uma variedade de interações presentes nesse espaço e que os significados podem ser ambigualmente agressivos e lúdicos, ou seja, ora aproximações agressivas, ora aproximações lúdicas. Assim, a aproximação entre meninos e meninas podia manifestar um desejo de afastamento e, por outro lado, a tentativa de aproximação. Ao brincar, a criança “sentia *prazer em fazer de conta que estava sendo incomodada*, pois era esse o papel que lhe competia na brincadeira” (p. 142 – grifos das autoras). Desse modo, brincadeiras de meninas e de meninos poderiam tanto reforçar sentidos antagônicos de masculinidade ou feminilidade quanto borrar tais fronteiras.

Ao estudar as brincadeiras, podemos observar alguns caminhos marcados pelas pesquisas realizadas que permitem compreender algumas das articulações entre o brincar, o gênero e também em relação à sexualidade. Mesmo com as referidas pesquisas, muitos questionamentos ainda se tornam necessários, como quais dinâmicas acontecem nas convivências coletivas das crianças e de que modos o gênero (e a sexualidade) atravessa (é incorporado ou mobilizado) nesse brincar e constitui diferentes jeitos de ser entre as meninas e os meninos.

Apesar da proximidade e familiaridade com tais temas, e ainda que o brincar seja parte de nosso cotidiano, pode-se questionar como o brincar das crianças parece ser constituído de maneiras diferenciadas, segundo o gênero. Também é oportuno refletir como são diversas as aprendizagens, conforme o espaço em que se pode brincar, pelo qual algumas coisas são permitidas e outras não. Considerando todas as reflexões colocadas anteriormente, pergunto-me:

- Como se configuram as vivências coletivas das crianças nas suas brincadeiras, em distintos espaços?
- Que estratégias constituem/atravessam o processo de generificação nas brincadeiras das crianças?

A partir dessas perguntas, apresento os objetivos da pesquisa:

- Identificar como são as relações de sociabilidade das crianças escolarizadas nas suas brincadeiras;
- Mapear quais são as brincadeiras que realizam e em quais espaços;
- Estabelecer as relações que elas estabelecem com o espaço da brincadeira;
- Mapear os diferentes sentidos atribuídos pelas crianças tanto ao gênero quanto à sexualidade;
- Identificar os diferentes modos que operam no processo de generificação.

Considerando todos os aspectos anteriormente mencionados, pretendo realizar a pesquisa no contexto cultural das crianças e de suas brincadeiras. Assim, apresento, a seguir, os principais conceitos com os quais operei para realizar as análises nesta tese.

1.2.1 Gênero

Nesta tese, busco entender as relações entre o gênero e as brincadeiras. Gênero é um conceito que remete a todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres. Nesses processos de diferenciação, estão incluídos seus corpos dotados de sexo, sexualidade e gênero (MEYER, 2003).

Tal noção de gênero, que se sustenta em teorizações pós-estruturalistas de Foucault e Derrida, é assumida nesta investigação. Os estudos culturais e os estudos feministas compartilham algumas características interessantes, como a intensa crítica interna e o fato de serem campos em contínua construção em relação ao objeto e à metodologia de pesquisa. Meyer (2000, p. 21) entende que “são estudos engajados, os quais, mais do que buscar *a verdade*, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o

mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam”. Isso torna possíveis algumas implicações na compreensão das diferenças entre homens e mulheres.

Nesse sentido, o gênero permite compreender que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas (SCOTT, 1995; LOURO, 1999; MEYER, 2003), de modo que aprendemos a nos tornar homens e mulheres de uma determinada sociedade. Assim, é possível pensar que as crianças também aprendem a ser meninas e meninos e que, segundo os diferentes contextos sociais, podem desenvolver diversas estratégias durante suas brincadeiras e de maneira diferenciada. Isso inclui as muitas formas de relacionamento que meninos e meninas vivenciam entre si e que podem estar mais ou menos vinculadas com as formas como a cultura produz essas vivências coletivas masculinas e femininas.

Compreender o gênero como uma construção social permite utilizá-lo como uma ferramenta tanto analítica quanto política. Meyer (2003) discute quatro desdobramentos quando se opera com o conceito de maneira analítica. O primeiro considera que a produção de gênero está diretamente relacionada a processos educativos, e isso permite problematizar noções essencialistas e universais de homem/mulher e de masculinidade/feminilidade. A partir desse pressuposto, é possível identificar e questionar processos educativos nos quais meninos e meninas apreendem as normas de gênero vigentes e entender que esses processos não são “linear[es], progressivo[s] ou harmônico[s] e que também nunca est[ão] finalizado[s] ou completo[s]” (ibidem, p. 16). É necessário, também, reconhecer outras instâncias de aprendizagens (ou pedagogias culturais, conceito já discutido anteriormente), além da própria família e escola. Refiro-me, aqui, à brincadeira (ou brinquedo) em si como um artefato cultural que permite as aprendizagens de gênero; nessa perspectiva, os sujeitos, brincando, também aprendem a se tornar meninas e meninos.

Com o segundo desdobramento, enfatiza-se que gênero funciona como um organizador da cultura, o que possibilita analisar as diferentes maneiras pelas quais opera, estruturando o próprio social. Assim, abandona-se a ideia de papéis ou funções masculinas e femininas, uma vez que se entende que essas noções remetem a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e não viabilizam a problematização de que as diferenças e desigualdades são produzidas dentro das próprias instituições e das práticas sociais.

O terceiro desdobramento destaca o caráter relacional do conceito de gênero. Levar isso em conta permite análises de diferentes modos de brincar de meninos e meninas, apontando para o pressuposto de que o feminino e o masculino – e, com eles, a feminilidade e a masculinidade – são construções relacionais e interdependentes. Nessa direção, podemos afirmar que os mesmos discursos que permitem que meninos sejam narrados como agressivos e inquietos, durante suas brincadeiras, posicionam as meninas como passivas e sedentárias e, simultaneamente, concorrem para que o processo seja entendido como natural.

O quarto processo sinaliza para a articulação entre gênero e poder⁶. Considerando-se essa articulação, podem ser identificadas e descritas redes de poder que estão envolvidas nos processos de diferenciação que possibilitam a classificação e a hierarquização de sujeitos em função de seu gênero. Isso envolve, também, afirmar que as identidades masculinas e femininas são produzidas e conformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais, como sexualidade, classe, geração, nacionalidade, raça/etnia, identificando, em cada contexto cultural particular, quais são mais valorizados do que outros.

Levando-se em conta esses desdobramentos do conceito de gênero, torna-se possível analisar como os meninos e as meninas são inseridos/inserem-se em processos de aprendizagem de gênero no espaço escolar e quais significados atribuídos ao gênero são negociados nas brincadeiras dentro de grupo de crianças. Pode-se, também, identificar quais estratégias elas utilizam e se estas são estabelecidas e negociadas da mesma forma tanto por meninos quanto por meninas, e quais efeitos produzem na convivência cotidiana.

Baseada em autoras como Nicholson (2000), Scott (1995), Louro (2001) e Meyer (2003), parto do pressuposto de que as masculinidades e as feminilidades reconstruídas pelas crianças dependem também dos modos como suas vivências na escola são atravessadas e (re)constituídas no cotidiano e dos efeitos provocados por elas.

Essas aprendizagens, no caso desta tese, se dão, sobretudo, através do corpo e das brincadeiras. Mais do que isso, essas aprendizagens produzem corpos marcados pelo gênero. Contudo cabe destacar que assumir essa noção de corpo não implica a negação de sua materialidade biológica. Muda-se a direção do olhar, do corpo para as relações de poder-saber que constituem e nomeiam determinadas características corporais como sendo

⁶ Conceito apresentado no tópico anterior.

diferenças essenciais, que importam como diferença em determinado tempo e contexto e que, ao fazê-lo, conformam-se como explicação legitimada e valorizada para justificar as diferenciações entre o masculino e o feminino – a associação de determinadas feminilidades e masculinidades a determinadas brincadeiras das crianças, no caso desta tese.

Esses desdobramentos possibilitam analisar, com outros enfoques, as brincadeiras de crianças. Elas lidam ‘naturalmente’ com algumas atividades e com outras não, entendendo o que tradicionalmente é de menina ou de menino. Assim, pressupõe-se usualmente que a agressividade, a virilidade, a força e a coragem seriam adjetivos diretamente associados à masculinidade; delicadeza, intuição, sensibilidade e medo seriam ligados à feminilidade. E crianças que não se encaixem nessas tradicionais expectativas tensionam nossa compreensão do que seria masculino ou feminino.

Louro (2001, p. 24) compreende “o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”, mas essas identidades nunca são únicas e nem fixas; pelo contrário, são móveis, transitórias e plurais. O gênero enfatiza essa pluralidade, construindo e distinguindo os corpos dos sujeitos, tanto femininos quanto masculinos, e isso decorre de sua articulação com outras marcas sociais, sendo sexualidade e geração algumas delas. Essas ‘marcas’ são vivenciadas de maneiras diversas pelos sujeitos. Segundo Louro (2000, p. 61), supomos que “as marcas devem nos ‘falar’ dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidade – suas identidades”. Por esse motivo, ficamos “desconfortáveis” se não acertamos na leitura dessas marcas, pretendendo que elas sejam fixas e inalteráveis:

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto da cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas. (ibidem, p. 62).

Pensar gênero a partir da não fixidez das marcas culturais é produtivo, pois permite lidar com múltiplas relações ou sentidos que crianças atribuem aos corpos e ao gênero nas suas brincadeiras. Por exemplo, quais são as ‘marcas’ de gênero das brincadeiras, dos corpos que brincam, das capacidades e habilidades corporais esperadas de meninas e de meninos? O que acontece quando essas marcas ou limites são tensionadas ou atravessadas por meninas e meninos? Quais relações de poder atravessam a brincadeira de meninos e de

meninas? Além das relações do gênero com as brincadeiras, é preciso destacar as questões relativas à sexualidade.

1.2.2 A sexualidade

A sexualidade é entendida como os diferentes modos de expressar desejos e prazeres, os quais têm uma dimensão social, já que as maneiras que os sujeitos utilizam para se expressar são tanto aprendidas socialmente quanto codificadas em um contexto em particular. Louro (1999, p. 11) entende que “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Weeks destaca que a sexualidade constitui uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades construídas e historicamente modeladas” (1999, p. 43). Além de ser uma questão pessoal, é social e politicamente “construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1999, p. 11). Nesse sentido, ao compreender que a sexualidade é aprendida em um momento histórico específico, podemos entender como a sexualidade opera também como um “dispositivo histórico” (ibidem, p. 11)⁷. Desse modo, a sexualidade tem “tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (ibidem, p. 38), pois os diversos significados que atribuímos à nossa sexualidade e também ao nosso corpo são “socialmente organizados” e, ainda, são amparados por uma “variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser” (ibidem, p. 43).

Na nossa organização social, entende-se a criança como assexuada; por consequência, não se pode falar sobre isso. Nesse contexto, a sexualidade infantil foi criada em contraposição à sexualidade do adulto, sendo absorvida no espaço da família, na qual não existe nem deve haver manifestação sobre ela. Assim, no século XVIII, a masturbação infantil foi abordada e reorganizada a partir de novas concepções das relações entre os adultos e as crianças. A criança tornou-se um problema para pais e escolas e demandou

⁷ Foucault (2002a, p. 244) define o dispositivo da sexualidade como “Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

contínuos investimentos na “higiene pública”. Dessa forma, a criança passou a ser alvo e instrumento de poder, precisando ser continuamente vigiada (FOUCAULT, 2002a, p. 232).

Para Deborah Britzman (1996, p. 74), refletir sobre “os significados contraditórios dessas categorias [de criança e adulto] em termos de sexualidades exige que lidemos com as representações generificadas e sexuais – as aceitas e as rejeitadas – que circulam, formal e informalmente, nas escolas”. Considerando o contexto escolar, e apesar de tanto a sexualidade quanto o corpo constituírem e fazerem parte dos espaços institucionais, Bell Hooks (1999, p. 115) entende que “o mundo público da aprendizagem institucional [ainda] é um lugar onde o corpo tem que ser anulado, tem que passar despercebido”.

Desse modo, na escola circulam diversas identidades. Em relação a esse aspecto, Britzman (1996) entende que a escola não somente produz diversas formas de conhecimento mas também “relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes” (p. 72).

Partindo do pressuposto de que a sexualidade também organiza o social, podemos refletir que ela também constitui a brincadeira. Assim, podemos identificar como, a partir dessas organizações e durante a realização das brincadeiras, diversas estratégias são utilizadas para fortalecer uma determinada forma de sexualidade, representada como ‘normal’. Dessa maneira, um silenciamento sobre a sexualidade foi e vai se perpetuando inclusive nas práticas escolares e nas vivências coletivas das brincadeiras das crianças. O silêncio ainda promove uma única forma de sexualidade, aquela que legitima e valoriza masculinidades e feminilidades heterossexuais. Portanto meninos e meninas que, no contexto escolar, não se encaixam naquilo que é esperado, devem ser ‘adequados’. E, em muitas situações, argumentos relativos à sexualidade legitimam a segregação das crianças.

Na lógica identitária, entende-se que a um determinado corpo (menino/menina) relaciona-se uma maneira de sexualidade (heterossexual). Apesar disso, a identidade sexual não é fixa e é construída num processo contínuo e não linear. Britzman (1996, p. 74) destaca:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em

vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada. (grifos da autora).

Continuando com as ideias da autora e considerando esse processo contínuo e mutável de construção da identidade sexual, podemos perguntar-nos como a sexualidade organiza as brincadeiras. De acordo com o que destaquei anteriormente, entende-se que a um determinado corpo e gênero deve corresponder uma única sexualidade. Desse modo, ao perguntar se você é ou não é um menino ou menina, pode-se, também, associar a esta outra pergunta subliminar: “o que você é? Um gay ou uma lésbica?” (BRITZMAN, 1996, p. 76). Em princípio, isso não parece produzir muito tensionamento na escola, até o momento em que uma menina realiza uma brincadeira entendida de menino, ou vice-versa.

A partir desses aspectos e reflexões, considero necessário e produtivo mapear e problematizar como o gênero e a sexualidade operam e são incorporados nas brincadeiras das crianças.

2 METODOLOGIA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

No capítulo anterior, desenvolvi aspectos da infância, vista como uma construção social e histórica, identificando nas convivências coletivas das crianças de que modo o gênero atravessa (é incorporado ou mobilizado) e constitui diferentes maneiras de meninas e meninos brincarem. Nesse contexto, decidi realizar um estudo etnográfico que se propôs a pesquisar como se configuravam as vivências coletivas das crianças em diferentes espaços e, mais especificamente, mapear quais estratégias constituem o processo de generificação dessas brincadeiras.

Assim, as escolhas que me levaram a tentar compreender e problematizar os sentidos sociais atribuídos às práticas que conformam/constituem nossa cultura conduziram-me a uma metodologia inspirada nos estudos etnográficos, pois estes permitem a possibilidade de responder às questões através do transcorrer do próprio processo investigativo. A finalidade do estudo etnográfico é identificar os significados e as construções presentes nas relações sociais entre os sujeitos que, de certo modo, constituem-nos como indivíduos integrantes de uma determinada sociedade que valoriza alguns traços culturais em detrimento de outros.

Nos dias de hoje, a etnografia é entendida tanto como arte quanto como disciplina científica, consistindo-se em um conjunto de características como ‘saber ver’, ‘saber estar com’ outros e consigo mesmo e retraduzir aquilo que se percebeu, a sua interpretação, por meio da escrita a um terceiro (WINKIN, 1998). Segundo as ideias de Geertz (1998b, p. 63), o trabalho de articular aquilo que se vivencia no local implica “uma presença do *Lá* em um texto elaborado *Aqui*”.

Tal metodologia possibilita, ainda, a análise ‘por dentro’, na procura daquilo que se constitui como ‘particular’, relacionando-o com a experiência do investigador em campo, o que permite uma maior proximidade entre ele e os sujeitos integrantes desse contexto particular. Geertz (1989a, p. 24) entende a etnografia como uma “descrição densa”, pois o etnógrafo tem que trabalhar com complexas estruturas conceptuais que muitas vezes se apresentam inter-relacionadas, superpostas, misturadas e heterogêneas, simultaneamente diferentes e estranhas entre si. O autor coloca que, ao observar a cultura, é possível descrevê-la (acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos) de maneira inteligível, ou seja, com densidade.

A opção por esse tipo de estudo está fundamentada na característica de observação detalhada de um contexto particular. Os estudos descritivos são de grande auxílio para a compreensão daquelas áreas em que a produção de conhecimento ainda se encontra num estágio inicial, como a etnografia com crianças.

De acordo com a antropóloga Clarice Cohn (2005, p. 9), muitos pesquisadores que estudam a criança têm utilizado essa metodologia porque ela permite “uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem”. Para Guizzo e Felipe (2007, p. 3), os métodos etnográficos constituem uma escolha “instigante”, já que apresentam a “possibilidade de trazerem maiores recursos para a pesquisa”. A etnografia com crianças constitui um desafio, pois, além das poucas referências sobre o tema, existe ainda “uma dificuldade em reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo”, visto que diversas áreas entendem-nas mais como “seres incompletos” do que como “seres formados e socializados” (COHN, 2005, p. 9).

Essa visão mudou a partir de 1960, quando a criança começou a ser entendida como um ‘sujeito social’. As várias abordagens realizadas até hoje podem ser divididas em dois momentos. A primeira, com uma perspectiva culturalista, preocupa-se em compreender a criança e o adolescente em diferentes realidades socioculturais, tanto na sociedade norte-americana quanto nas de povos indígenas. A segunda possui uma visão estrutural-funcionalista que, ao contrário da escola americana, não está interessada na formação de uma personalidade ideal, mas no processo de socialização. Nesse âmbito, a infância assume um papel que lhe é definido e não tem uma “parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade” (ibidem, p. 16). A seguir, apresentarei mais detalhes sobre o trabalho de campo.

2.1 A PESQUISA DE CAMPO

Considerando todas as características enunciadas da pesquisa etnográfica, passo a caracterizar como realizei o trabalho de campo. A etnografia não se caracteriza somente pelos instrumentos, mas tratarei deles e de como algumas adaptações ou ‘estratégias metodológicas’ foram montadas para realizar o trabalho de campo. Essa metodologia entende o processo como uma busca e, como tal – embora existam pistas para ir atrás do objetivo –, deve-se estar ciente de que outras poderão surgir no decorrer da caminhada.

Assim sendo, o processo de produção de dados é uma ‘construção’ que não pode ser inteiramente predefinida no começo do processo investigativo e que, de certa maneira, precisa ser ressignificada no transcorrer da pesquisa.

Em relação a esses aspectos, entende-se que, durante o desenvolvimento de um estudo etnográfico, é importante que o pesquisador fique desprovido de qualquer indicador inicial, isto é, que o registro das observações que faz, em um determinado contexto, não tenha *a priori* indicativos determinados. Desse modo, eu pretendia, no início da pesquisa, estudar em locais diferentes de socialização da criança, na sua relação entre a escola e o bairro.

As observações aconteceram, num primeiro momento, dentro de duas escolas. Posteriormente, após a definição de um grupo particular, realizei uma observação fora desse espaço, procurando lugares que seriam considerados, numa primeira instância, como fixos: a família e o bairro. Mas cabe fazer duas ressalvas. A primeira é que esses espaços são denominados de fixos transitoriamente, já que na prática não são tão fixos assim. A outra é que o bairro poderia abranger escola de esportes, clubes, ruas ou praças, enfim, qualquer espaço que o grupo utilizasse para se reunir.

Durante o primeiro semestre de 2008, fiz observações de uma a duas vezes por semana em duas escolas, sem critérios definidos. Foram se constituindo mais observações de uma escola que de outra por motivos de proximidade, horários das atividades – tanto deles quanto minhas – e a inserção na vida do bairro, características do pátio, deslocamentos das crianças etc.

O intuito era optar por uma escola como ponto de partida, com o objetivo de aproximar-me do campo, tentando conhecer algumas de suas características: que a criança estivesse de um a dois anos participando da escola e que morasse perto dela, se possível no mesmo bairro. Mas, principalmente, que as crianças possuíssem vínculos de amizade e se encontrassem em outros espaços e horários para brincar ou realizar práticas esportivas, seja na escola ou fora dela. Como diria Winkin (1998), que fosse um “campo” que tenha/terá continuidade. Assim, a partir da observação participante, poderiam ser observados todos aqueles sujeitos que participassem/convivessem/integrassem a comunidade escolar e aqueles não previstos no momento, mas que poderiam vir a ser informantes da pesquisa, incluindo pais, professores, funcionários ou outras crianças de fora da comunidade escolar.

A escolha da população da pesquisa estava orientada pelas características da pesquisa a ser analisada, ou seja, a população infantil entre a primeira e a quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. Destaco, aqui, que a idade não constitui um critério, pois considerava que poderia haver crianças repetentes nesses grupos. Depois dessa primeira aproximação, pretendia estender essa relação com as famílias, verificando o grupo familiar e as redes que cada criança constitui como vínculo de amizades, observando a negociação das brincadeiras e as relações de gênero em espaços fora da escola.

Dessa forma, a relação com as crianças foi na forma de observação participante, com o objetivo de a pesquisadora tornar-se parte do contexto de pesquisa. A observação participante aponta para a importância de captar toda a gama de situações ou fenômenos que acontecem em um grupo social (BECKER, 1997). De acordo com Stigger (2007, p. 39), pode ser definida em linhas gerais como uma “vivência do pesquisador, por um longo período, no contexto que pretende investigar”. É justamente através dessa experiência que o pesquisador “estará em contato com os modos de vida nos quais estão presentes diferentes sistemas de significação, valores e comportamentos sociais [...]”.

Ela também traz a necessidade de o pesquisador estar simultaneamente distante e próximo do objeto a ser pesquisado, sendo preciso que ele avalie o efeito de sua presença na observação (KNAUTH; VICTORA; HASSEN, 2000); ou seja, perceber como as situações mudam pelo fato de ele as estar observando. Rockwell (1987, p. 19) entende que a atividade da observação participante coloca o etnógrafo numa situação de exposição, pois “quase não há em nenhum lugar a exibição contínua de atividades tão estranhas como as que mostram os etnógrafos”. O autor coloca que essa situação se observa mais claramente com crianças, já que elas perguntam imediatamente quem somos e o que estamos fazendo lá.

Considerando os aspectos mencionados e depois de um tempo de observação de duas escolas, no segundo semestre de 2008, estive acompanhando a Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro no turno da manhã, de duas a três vezes por semana (não sistemático), totalizando 25 registros; o objetivo era aproximar-me da escola e da comunidade escolar em geral. Destaco que, na instituição observada, há o regime de unidocência da primeira à quarta série.

A escola ‘Gomes’ foi escolhida por diversos motivos, especialmente por dois aspectos de sua organização diferenciada. Um deles era sua arquitetura. A escola tinha um único e

grande pátio, incluindo uma área verde. Seu pátio tinha uma conformação que impossibilitava a visualização completa a partir de um único ponto. A outra escola observada possuía quatro pátios intercalados pela construção do edifício das aulas, dispostos paralelamente um ao outro e intercalados pelas construções do edifício. Assim, se fosse observado um dos pátios, não se poderia observar os outros três espaços, pela distância e disposição entre eles.

O segundo motivo da escolha pelo 'Gomes' foi que as pessoas da comunidade me acolheram, sendo que rapidamente fui identificada pela pessoa que cuidava na porta da escola. Como tive que me apresentar e conversar com as outras pessoas, fui criando diferentes formas de relações pelas quais me sentia 'dentro' desse espaço escolar. Assim, era convidada a voltar quando saía, era reconhecida ao chegar, convidada para atividades abertas à comunidade etc.

Dessa forma, depois da qualificação do projeto da tese e da avaliação pelo comitê de ética da universidade⁸, retornei, no começo de 2009, para realizar efetivamente o trabalho de campo. Voltei à escola com uma carta de apresentação (Apêndice A) e retornei diariamente durante um período de um ano e mais dois meses de observações. No ano seguinte, realizei mais um mês de observação no clube do bairro. Organizei o trabalho de campo em seis etapas diferentes, conforme os objetivos de cada momento, segundo os diversos instrumentos escolhidos e as várias estratégias metodológicas necessárias utilizadas.

Na primeira etapa, tinha como objetivo conhecer a escola e as crianças e identificar os grupos de amizade entre as diferentes atividades ou espaços. Nesse período, foram realizadas observações durante a jornada completa em turmas da primeira até a quarta série. Também examinei as atividades extras da escola e realizei diários de campo de cada dia.

Apesar da boa organização da escola, o cumprimento dos horários foi uma pequena dificuldade no começo das observações. Muitas vezes, as atividades no pátio não aconteciam nos horários especificados, o que fez com que – depois de duas semanas com essa dificuldade – eu decidisse me aproximar das professoras e ir confirmando as atividades para concretizar as observações. Assim, tal percalço foi superado a partir do ingresso nas salas de aula, pois comecei a conversar e negociar com as professoras acerca das

⁸ O número do protocolo é: 2008022, aprovado em 4 de Maio de 2009.

informações que eram necessárias. Feito isso, consegui observar todos os grupos da primeira à quarta série, nos turnos da manhã e da tarde, em atividades diferentes, sem lacunas ou esperas no saguão. Isso foi possível por causa da convivência e das parcerias com as professoras, já que comecei a estar incluída nas informações sobre as atividades das respectivas turmas.

O momento das observações com as turmas durou três semanas, nas quais passava dois ou três dias com cada turma. Essa estratégia permitiu que eu fosse me apresentando às crianças e aos professores, compreendendo seus movimentos, seus horários e suas rotinas. Depois desse período, comecei a observar as aulas de educação física, música, coral e os horários do refeitório e do lanche. Além disso, participei na escola nos fins de semana para identificar se aquelas crianças que eu observava de segunda a sexta-feira participavam das atividades. Essa primeira etapa durou aproximadamente quatro meses, desde a minha chegada na escola até o período de férias escolares.

Considerando os dados analisados, comecei a formar um ‘desenho’ de como seriam realizadas as observações na rua; para isso, foram registrados todos os endereços das crianças e elencados na ferramenta ‘Google Mapas’, na internet. Posteriormente, confirmei tais informações, para identificar em quais dessas ruas se reunia um maior número de crianças. Assim, como pode ser observado no Anexo A, elas encontravam-se perto da escola, e algumas ruas e praças, como o Parque Germânia, destacaram-se como espaços privilegiados de observação.

2.1.1 Os diários de campo

Os registros de campo foram realizados em cada dia de observação, seja dentro da escola, seja por um período de tempo fora da escola. O diário de campo é uma técnica de coleta de dados para o início do trabalho, em que se prevê a utilização do registro de campo; no meu caso, foram registradas as observações realizadas no período das visitas à escola. Para que este seja um instrumento útil, o pesquisador precisa ‘saber estar’, ‘saber ver’ e ‘saber ouvir’ o que percebe no campo (WINKIN, 1998). Ainda de acordo com esse autor, o diário tem três funções: a primeira é a função “catártica”, quando o pesquisador registra seus sentimentos, suas sensações e suas apreensões; a segunda é uma função “empírica”, na qual se descrevem os acontecimentos observados; a terceira, entendida como a função

“reflexiva”, é vinculada às análises que ocorrem durante o próprio processo de observação (ibidem).

O registro no diário de campo também permite problematizar posteriormente essas ‘descrições’ no contexto da abordagem teórica escolhida, explorando-as como narrativas. Estas incluem dois aspectos: as descrições etnográficas e a noção de que a linguagem constrói a observação/descrição⁹.

Foram realizados 93 diários de campo na escola e no bairro. Durante a escrita dos diários de campo, foi iniciada, também, uma segunda etapa de campo, que tinha como objetivos elaborar um questionário e atualizar alguns dados, como endereços, telefones e sobre a rotina da criança. Ainda era minha intenção continuar com as observações fora da escola, no contexto do bairro, para identificar praças ou outros espaços onde os grupos de crianças poderiam se encontrar. Também foram concretizadas algumas entrevistas com crianças que tinham várias atividades extras e/ou possuíam vínculos de amizade entre elas que permitissem a realização de outras atividades.

Foram três os objetivos para a aplicação dos questionários. O primeiro era mapear e visualizar alguns lugares de brincadeiras e rotinas das crianças durante os horários que não estavam na escola. Os questionários foram preenchidos pelas próprias crianças ou mesmo pelos familiares, pois os alunos das séries iniciais, por exemplo, não conseguiam se explicar tão bem. Dessa maneira, informações como locais, endereços e horários das atividades realizadas não eram lembrados. Nessa direção, fazia mais sentido aceitar que alguns familiares – em vez de professores ou pessoas da escola – relatassem sobre a rotina das crianças. O segundo objetivo dos questionários era informar aos pais ou responsáveis pelas crianças sobre a realização da minha pesquisa e também atualizar as informações de contato dos alunos. O último objetivo dos questionários era sistematizar ou confirmar as informações que crianças e familiares estavam me outorgando em conversas informais, já registradas nos diários de campo.

Assim, foram aplicados 206 questionários em todas as turmas da primeira à quarta série. Os formulários foram entregues às crianças, que foram me devolvendo no transcorrer das duas semanas seguintes, retornando um total de 111. Os números estão colocados pelo

⁹ Tais narrativas são elaboradas no diário de campo, no qual o pesquisador registra todas suas observações. Cabe destacar que elas nunca são neutras, pois revelam a forma e a linguagem como o autor descreve suas observações e falas que quer evidenciar em detrimento de outras. Nessa ação, o pesquisador realiza um pequeno exercício de poder, selecionando aquelas falas que considera mais importantes (SANTOS, 2002).

número de crianças que responderam e não em porcentagem (Apêndice E). Eu recorria às salas para lembrá-las da entrega, pois, na saída ao recreio, muitas esqueciam. As professoras, na sala, ajudavam-me a lembrar os estudantes e a reunir as entrevistas.

Na medida em que eu realizava as observações e elaborava os diários de campo com os registros sobre o que acontecia em cada turma, ia conversando com as crianças e perguntava a elas – e aos pais ou responsáveis que vinham na escola – como era a rotina, que coisas faziam, quem eram irmãos ou primos etc. Muitos dos alunos, além de morar perto da escola, tinham algum parente por perto; ou seja, se eles não morassem perto, havia os avós ou tios que residiam nas redondezas, sendo um local em que as crianças poderiam permanecer após o horário das aulas.

A partir desses dados, as observações foram realizadas no contexto de um segundo investimento de trabalho de campo, tanto nas praças do bairro quanto em ruas e becos, em diferentes dias da semana e no fim de semana para observar a frequência e os espaços das brincadeiras praticadas pelos alunos. As visitas ao parque e ao bairro estenderam-se por cinco meses, iniciando-se em abril e estendendo-se até agosto. Incluí as férias de julho, pensando na possibilidade de que, não havendo aulas, poderia ocorrer um deslocamento das atividades das crianças para outros espaços. O mês de agosto também fez parte do período devido à postergação do início das aulas pelo surto da gripe H1N1¹⁰.

Através das observações, das conversas informais com alunos e professores e das respostas ao questionário, elenquei algumas crianças que realizavam mais de uma atividade, que resultaram ser três meninos e quatro meninas. No caso das meninas, havia um grupo que brincava de futebol e já tinha progressivamente deixado a atividade; em relação aos meninos, também tinham abandonado a prática do futebol. Tais falas serão exploradas no capítulo 5.

Apesar do tempo de observação de campo, dos deslocamentos pelo bairro e do mapeamento das praças – ações realizadas em diferentes períodos do ano –, as crianças não estavam na rua. Vários ensaios dos motivos dessa ausência poderiam ser elencados: frio, chuva¹¹, praças malcuidadas e/ou escuridão no inverno; viagens familiares em períodos de férias; preferências dos familiares por manter as crianças dentro de casa; algum outro

¹⁰ Nesse período, escolas permaneceram fechadas por cerca de três semanas, até que algumas providências, como higienização da dependência e compra de álcool em gel, fossem tomadas.

¹¹ O mês de novembro de 2008 foi o mais chuvoso dos últimos sete anos, conforme anunciavam as matérias de jornal da época.

espaço que eu não conhecesse etc. Assim, embora os dados dos questionários indicassem que as famílias e suas crianças usufruíam das praças, as crianças não se encontravam lá. Desse modo, as peças desse quebra-cabeça não encaixavam, pois as observações não coincidiam com as informações dos questionários. Foi preciso conversar com os pais e entender: por que não estavam no parque que eles mais citavam como preferência? Por que, com diferentes possibilidades econômicas nos dois bairros, as crianças não estavam na rua? As respostas vieram das falas dos familiares, mas antes gostaria de discorrer sobre as razões dos espaços vazios.

2.2 ETNOGRAFIA DOS ESPAÇOS VAZIOS

É possível estabelecer relações entre a cidade e as pessoas que nela habitam? Como os sujeitos vivem e constroem suas cidades e de que modo vivenciam essas experiências têm sido objetos de estudo de várias áreas, entre elas a arquitetura, o planejamento urbano, a geografia e – por que não? – a própria antropologia.

A antropologia – ou, mais especificamente, a antropologia urbana – tem pesquisado esses temas. Magnani (2003, p. 2) chama nossa atenção que tanto a antropologia quanto a antropologia urbana foram contemporâneas, assim, elas têm sido atravessadas por similares transformações, nas quais o desafio em comum consiste em “tentar reproduzir, principalmente no cenário das grandes metrópoles, aquelas condições tidas como clássicas na pesquisa antropológica: a dimensão da aldeia, da comunidade, do pequeno grupo”. Ou seja, como a antropologia urbana – que tem como método principal a etnografia – consegue operar no contexto urbano sem cair no que o autor denomina “tentação da aldeia”, pela qual o pesquisador buscava, no contexto heterogêneo, amplo e diversificado da cidade, àqueles grupos pequenos em contextos limitados (aldeia).

A etnografia sofreu transformações, pois a tradição etnográfica caracterizou-se, segundo Winkin (1998), por três momentos revolucionários. O primeiro deles começou transformando aquilo que poderíamos chamar de ‘estranho em familiar’, com a observação participante de grupos culturais diferentes e alheios ao pesquisador, como diferentes sociedades de ‘nativos’ de ilhas pequenas que se encontravam longe da entendida civilização. Num segundo momento, os antropólogos passaram a questionar-se sobre aquilo que se conforma na sua própria sociedade, observando diferentes grupos dentro das

idades, como minorias sociais ou alguns grupos específicos de fácil diferenciação no contexto da cidade etc. Finalmente, num terceiro momento, percebe-se que não é preciso trabalhar só com gangues e outros grupos minoritários. O autor entende que não é mais necessário observar a cidade e problematizar aqueles grupos entendidos *a priori* como perigosos ou complicados. Desse modo, podem-se utilizar lugares simples, cotidianos e comuns, porque eles “vão revelar-se à análise terrivelmente complexos” (WINKIN, 1998, p. 130). Nessa direção, perguntei-me: como esses sujeitos vivenciam a cidade e fazem dela um espaço próprio? Quais desses espaços são destinados às crianças? Que espaços urbanos elas ocupam? Que práticas realizam?

Nas cidades e nos parques urbanos, alguns elementos podem se fazer presentes, como a violência urbana, as políticas públicas, as práticas de lazer da comunidade¹², a estrutura das praças¹³ etc. Embora tais temáticas não sejam objetivo desta pesquisa, elas fazem parte do contexto cultural. Assim, ao pretender problematizar como crianças constroem suas vivências coletivas em diferentes espaços, de maneira indireta os parques refletem características que atravessam ditas temáticas mais abrangentes.

Como destaquei no início do capítulo, a etnografia foi a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa, pois ela tem como finalidade mapear os significados e as construções presentes nas relações dos sujeitos. Contribui, ainda, para compreender a importância da relação subjetiva entre o pesquisador e o contexto a ser pesquisado em sua particularidade. Mas, ao longo do caminho pelo qual a pesquisa foi se encaminhando, deparei-me com um problema não previsto: a ausência das crianças no parque e nas ruas. Como realizar, no contexto da cidade, uma etnografia sem os sujeitos? Particularmente, como realizar uma etnografia dos espaços vazios? Cabe destacar que não estou aqui negando a importância do espaço, já que ele não constitui meramente um cenário onde as ‘outras’ coisas acontecem, desarticuladas do contexto. Afinal, é também através da arquitetura que se configuram significados de diferentes maneiras e formas¹⁴.

Desse modo, encontrei-me obrigada a reestruturar o caminho a seguir: aonde ir agora? Olhando os dados do questionário, mapeei como essas informações foram modificando meus locais de observação: Parque Germânia, praças da região, a creche, a

¹² Ver *Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos* (FRAGA *et al.*, 2009).

¹³ Em relação a esse assunto, ver trabalhos de Simone Rechia (2005; 2006).

¹⁴ Aprofundarei o debate sobre os espaços em outros momentos da tese.

escolhinha de futebol no âmbito privado. Todos estes foram lugares onde me detive, em mais de um momento de observação, para ver se as crianças os frequentavam, se suas presenças eram constantes, se havia um 'grupo' delas... As tentativas confirmavam que os alunos não estavam naqueles locais. Quando estavam (salvo uma ou duas situações que eram crianças da escola), o número de crianças era pequeno e não representava nem um grupo de amizade específico, nem um grupo de bairro.

Tendo descartado o espaço da rua e o espaço da praça, direcionei minhas buscas à escola, após perceber que referências bibliográficas e informações empíricas apontavam para ela. As observações no espaço da família foram descartadas, porque não era foco da pesquisa e por implicar negociações e tempo de pesquisa etnográfica de que eu já não dispunha.

Nessa direção, entendendo a etnografia tanto uma arte quanto uma disciplina científica e considerando que a pretensão da pesquisa era me dedicar à relação do sujeito naquele espaço e não só ao espaço em si mesmo, desloquei minha atenção aos sujeitos. Além de procurar os fatores que interferem ou podem vir a interferir na construção dessas relações – e, nesse exemplo em particular, na construção da ausência das crianças no parque –, busquei, em um primeiro plano, retornar aos sujeitos e, em um segundo plano, à relação desses sujeitos no espaço. Por tudo isso, decidi retornar ao espaço em que eles estavam: a escola.

2.3 AS ENTREVISTAS COM CRIANÇAS

No retorno à escola, realizei observações no recreio, com o objetivo de aprofundar minha aproximação com as crianças, observá-las brincando e entender sua relação com o espaço escolar. Depois de um período, realizei entrevistas com as crianças que realizavam duas ou mais atividades extras e que tinham colegas ou amigos que realizavam tais atividades com eles, com o objetivo de tentar identificar grupos ou redes de amizade.

No total, foram sete crianças entrevistadas, geralmente em pares ou em trios, conforme o grupo de amizade. As entrevistas foram semiestruturadas, conformadas em um roteiro de perguntas que poderiam ser modificadas no processo de diálogo com o informante/colaborador. Dessa maneira, as questões organizam-se em torno de uma série de temas que possibilitam a formulação de novas perguntas ao longo da entrevista, o que

oferece liberdade ao entrevistado para argumentar (BURGUESS, 1997). As crianças, assim, teriam mais abertura para explorar seu mundo cultural e os sentidos que elas lhe atribuem.

Efetuei, então, as entrevistas de um modo artesanal. Becker (1997, p. 12) destaca que prefere “um modelo artesanal de ciência, no qual cada pesquisador produz teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”. Dessa forma, outorga-se ao pesquisador uma maior flexibilidade para tratar das ideias que aparecem, permitindo-lhe que sua pesquisa seja uma construção de leituras, reflexões e investimentos que podem ser realizadas em diversos momentos no transcorrer da pesquisa. Segundo Luc Albarello *et al.* (1997, p. 96), a entrevista é uma técnica, mas, “*mais* do que uma técnica, é uma arte”. Os autores afirmam que, apesar de ser superficial como um meio de obter informações, ela é sumamente complexa.

Cabe destacar que, ao realizar entrevistas com crianças, pode haver implicações éticas, legais e, inclusive, teóricas. Por exemplo, quem dará o consentimento? Dependendo do caráter da pesquisa, pode ser tanto os pais quanto a instituição, ou ambos, se necessário. Assim, solicitei um consentimento assinado pela escola que foi submetido ao comitê de ética da UFRGS e pelos pais ou responsáveis pelas crianças (Apêndice B), visto que eram somente sete crianças.

Cada decisão tomada deve ser justificada, e isso implica uma reflexão teórica, de acordo com a abordagem da pesquisa. Conforme percebi durante meu mestrado (2005), a pesquisa de Tânia Cruz (2004) auxiliou, na época, na decisão de realizar entrevistas semiestruturadas com crianças, por não existirem muitos trabalhos nessa direção. Mas nem todos os autores recomendam a utilização das entrevistas na infância.

Guizzo e Felipe (2007) pesquisaram crianças em idade pré-escolar e registraram maiores dificuldades. Recomendavam, em consequência, a não utilização da entrevista como fonte única da pesquisa, pois crianças nessa fase ainda têm uma sintaxe limitada, ou uma menor paciência. As autoras relatam que, em grupos, há uns que falam mais que outros, e alguns não se expressam por inibição ou qualquer outro motivo.

Nessa direção, Martine Delfos (2001) entende que não se devem realizar entrevistas com crianças menores de 10 anos, porque somente a partir dessa fase elas teriam maior liberdade para se expressar ante as perguntas do entrevistado. Apesar de suas recomendações, decidi arriscar-me apoiada em Cruz (2004) e na minha experiência anterior (WENETZ, 2005) e realizei a maioria das entrevistas com crianças entre oito e nove anos

(segunda e terceira séries), as quais não mostravam nenhuma dificuldade em manter a conversação. Ao contrário do que eu esperava, as entrevistas foram bem-sucedidas, mas, sem dúvida, utilizei algumas estratégias em relação ao grupo estudado, ao vínculo que eu tinha com elas e à maneira de atuar como entrevistadora.

Também cabe lembrar recomendações sobre não criar expectativas em relação às perguntas e à entrevista, por exemplo, se a entrevista vai ser apenas uma e não uma série de encontros. Delfos (2001) considera que isso deve ser esclarecido para que não se alimentem falsas expectativas, uma vez que, diante de uma conversa exitosa, a criança pode sentir-se aliviada e querer retornar, quando às vezes isso não é possível. Da mesma forma, nas implicações teóricas podemos problematizar a utilização dos nomes próprios das crianças. Kramer (2002) reflete que isso dá “autoria” e identidade ao sujeito criança, no entanto, com as circunstâncias e a pesquisa, estaríamos simultaneamente expondo as pessoas ou a instituição, conforme os dados forem publicados.

Além desses aspectos, penso ser importante evidenciar a posição do pesquisador ao realizar uma pesquisa etnográfica dessas características: deve procurar “tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que os rodeia e sobre ser criança” (COHN, 2005, p. 45). Nas pesquisas etnográficas realizadas na pré-escola por Corsário (2006, p. 5), entende-se que o pesquisador deve estar disposto a aprender e até passar por um “adulto incompetente”, no sentido de enfrentar as próprias limitações culturais ao entrar em um universo do qual não faz parte e não conhece completamente.

2.4 A UTILIZAÇÃO DAS FICHAS NAS ATIVIDADES EXTRAS

Além das entrevistas, eu observava sistematicamente duas atividades extraescolares, mas que eram realizadas dentro da escola: o futebol e as danças gaúchas (CTG). No fim do ano de observação, realizei uma atividade com eles, que denominarei ‘ficha’. Esta tinha como objetivo aprofundar as questões de gênero e era constituída de duas partes: na primeira, havia duas perguntas sobre como eles esperariam que um/a menino/a se comportasse adequadamente. Mais especificamente – por exemplo, no caso do CTG –, como seria uma boa prenda ou um bom gaúcho.

Na segunda parte, propus uma tabela na qual os meninos e as meninas classificavam se as atividades eram de menina, de menino ou de menina e de menino (Apêndices J, K e L). No futebol, os meninos preencheram sozinhos na minha presença e não precisaram de muito auxílio. No CTG, meninos e meninas preencheram e depois conversamos sobre essas atividades, enquanto eu ia colocando algumas falas no quadro¹⁵. Ainda no CTG, duas crianças não sabiam escrever, pois tinham quatro anos de idade. Para lidar com elas, coloquei um desenho de menino e de menina, e elas tinham que colocar diversas peças de roupas, entre roupas de gaúcho e de prenda¹⁶.

Todas essas estratégias metodológicas utilizadas construíram formas ou caminhos que utilizei para aprofundar meu trabalho de campo. Apesar desses investimentos, eu ainda não respondia às questões principais da pesquisa. Assim, foi iniciada a seguinte etapa de campo.

2.5 A ESCOLHA DAS TURMAS: A QUARTA SÉRIE EM FOCO

Na terceira etapa de campo decidi reduzir a quantidade de crianças a serem pesquisadas e buscar as respostas às perguntas principais da pesquisa. Desse modo, escolhi as duas quartas séries. A escolha dessas turmas não foi *a priori*, mas como resultado das observações realizadas. Optei pelas duas quartas séries – uma turma da manhã e outra da tarde, que denominarei Turma A (manhã) e Turma B (tarde) – por diversos motivos, os quais apresentarei a seguir.

A Turma A era um grupo muito agitado, mais maduro em questões relativas à sexualidade, como, por exemplo, qual criança gostava de quem, situações de ciúmes, amizade etc. A turma tinha subgrupos ou grupos menores de amizade que brincavam juntos entre si e, no caso de não brincarem, um grupo ficava atento ao outro, ou seja, olhando o jogo do outro (e, de certa forma, participando também). A relação afetiva com a professora era muito boa; as crianças perguntavam a ela coisas que não perguntavam aos familiares. Isso ainda permitiu uma boa relação da turma e da professora comigo, no sentido de não existir somente uma relação de autoridade com a professora.

¹⁵ Discussão que foi gravada e utilizada posteriormente para conferência.

¹⁶ Por questões de foco, parte desse material não foi analisado nesta tese.

Algumas 'falas ou situações de campo' foram elencadas nessa turma. Ela possuía um pequeno grupo de amizade que aparentemente se encontrava em outros espaços fora da escola (não com muita frequência); apesar disso, os alunos mantinham comunicação via MSN ou Orkut¹⁷.

A Turma B era um grupo mais homogêneo que o do horário da manhã, e várias crianças dessa turma estavam juntas desde o jardim, desenvolvendo subgrupos de amizade. Muitas meninas e muitos meninos brincavam juntos no futebol, nos horários do recreio e na saída, mas essa não constituía a brincadeira principal do grupo. Da mesma forma, algumas situações de campo interessantes aconteceram nessa turma. As crianças também tinham uma boa relação com a professora e comigo, e algumas pareciam se encontrar em outros espaços, embora principalmente quando precisavam fazer um trabalho para a escola.

Depois da seleção das turmas e de dois meses convivendo com elas, tive dificuldades dentro da rotina escolar. Havia pouco tempo para conversar informalmente com as crianças, e as situações que surgiam no campo não permitiam aprofundar as questões de pesquisa. Ainda devido ao pouco tempo restante de campo¹⁸, o vínculo afetivo estabelecido com as crianças tornava inviável realizar entrevistas com algumas delas. Decidi, então, realizar o grupo focal com os alunos da quarta série.

2.6 OS GRUPOS FOCALIS COM CRIANÇAS

A realização dos grupos focais constituiu a quarta etapa da pesquisa. Nesse momento, meu objetivo era ter um tempo de diálogo com as crianças para aprofundar questões de gênero e sexualidade. O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que permite "uma conversação planejada e desenhada para obter informações em um ambiente permissivo mas não diretivo" (KRUEGER, 1998, p. 24). Segundo Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal pode ser definido como "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal".

¹⁷ Particpei desse vínculo junto com eles, mas não era muito explorado pelas crianças das duas turmas.

¹⁸ Naquele momento, faltavam dois meses para terminar as aulas, restando o período de provas das crianças. Posteriormente, elas entrariam em férias e algumas mudariam de escola. Assim, eu contava com o tempo de um mês para realizar os investimentos necessários. Depois disso, teria sido possível contato com algumas crianças, mas não com o grupo.

Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários. Contudo os membros se influem mutuamente, porque vão respondendo a questionamentos que surgem no decorrer da conversação. Assim, a característica principal do grupo focal é a interação entre seus participantes (CATRIM-CARLINI, 1996; KRUEGER, 1998; GATTI, 2005).

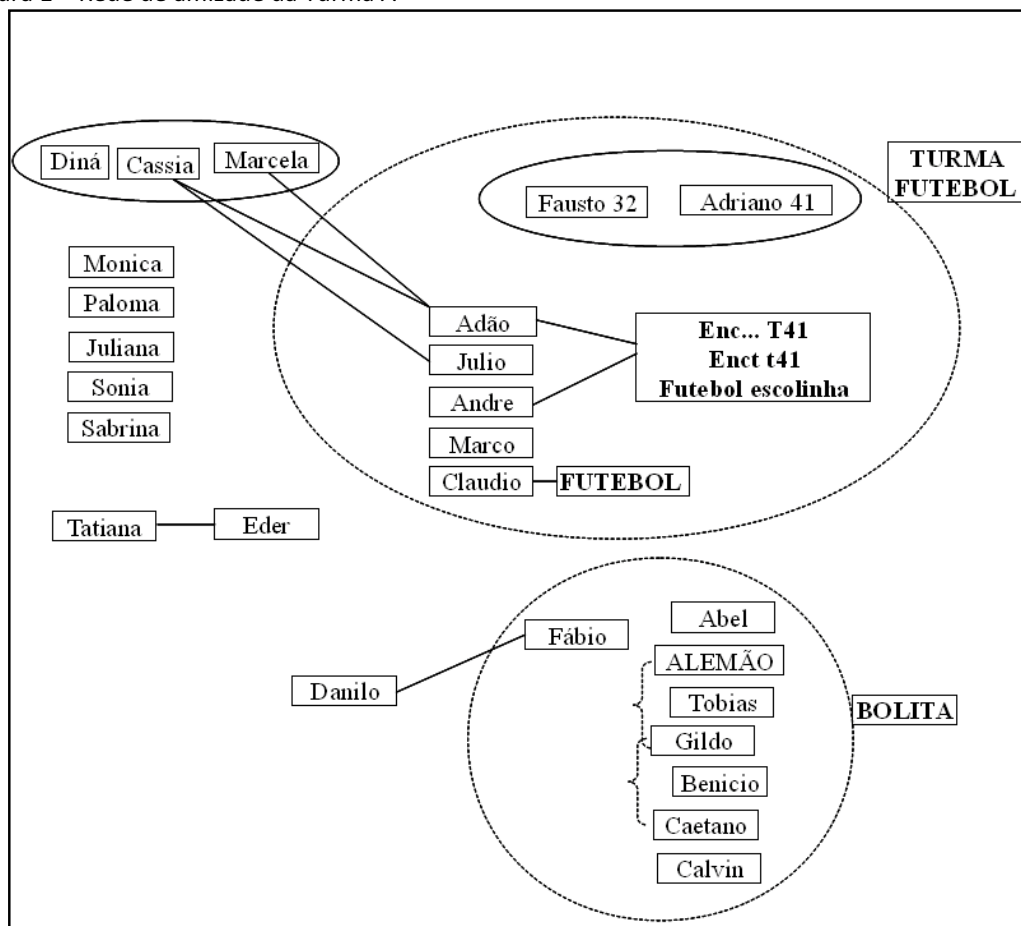
As pesquisas com grupos focais têm por objetivo capturar – a partir da interação que acontece nas conversações do grupo – diversos pontos de vista sobre um determinado assunto, “de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2005, p. 9). Se comparado com a observação, o grupo focal permite ao pesquisador “conseguir uma boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (*ibidem*, p. 9); e, como já referi, uma de minhas dificuldades nesta pesquisa era o pouco tempo que me restava.

Geralmente, recomenda-se que os grupos focais tenham aproximadamente entre oito e 12 participantes, que possuam alguma característica em comum, mas que não se conheçam entre si, porque a ideia é promover um ambiente de conversação confortável e de confiança, sem ser permissiva. No caso de ocorrer, por exemplo, no ambiente de trabalho, evita-se que os sujeitos sejam prejudicados posteriormente (CATRIM-CARLINI, 1996).

Nos grupos focais realizados, essas instruções foram parcialmente respeitadas, pois o grupo tinha aspectos em comum, como fazer parte de uma mesma escola e turma, o que poderia dificultar as conversações por antigas brigas e/ou preferências entre as crianças. Considerando isso, devem ser levados em conta dois aspectos: primeiro, a função do moderador, que deve ser mais cuidadosa para evitar essas situações, pois cabe a ele “manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes” (PIZZOL, 2003 *apud* GATTI, 2005, p. 34). O segundo aspecto é que decidi realizar um mapa de amizade de cada turma, pois eu tinha o interesse em observar os grupos de amizade das crianças (e as brincadeiras que realizavam), mas simultaneamente pretendia evitar pequenas brigas entre elas. Com base nesse mapa, dividi os participantes

dos grupos focais. Assim, por exemplo, a Turma A ficou representada no seguinte desenho, o qual, depois de elaborado, foi confirmado pelas respectivas professoras das turmas.

Figura 1 – Rede de amizade da Turma A

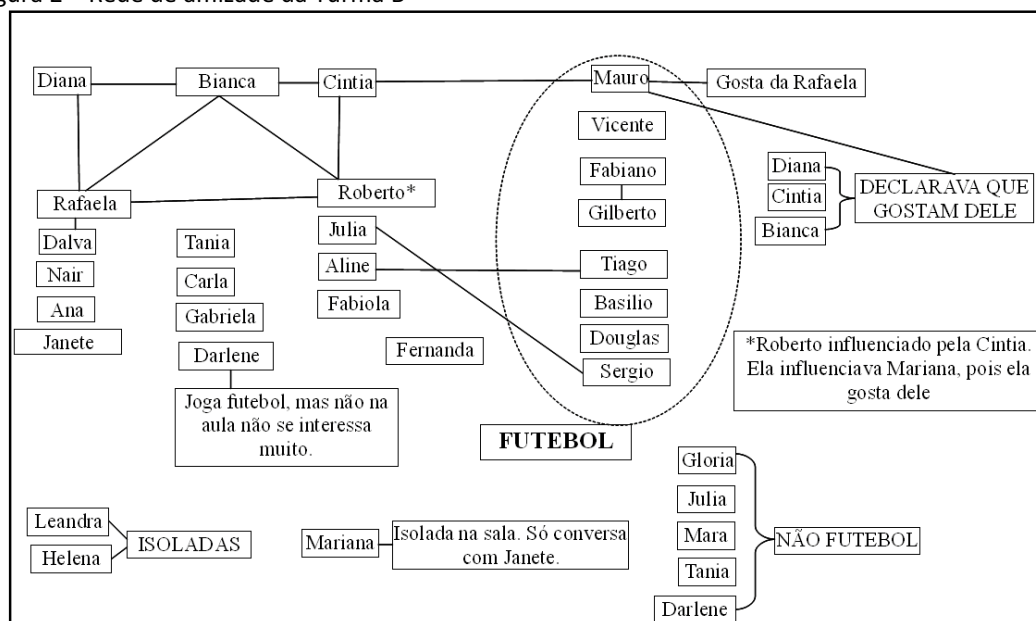


Fonte: A autora (2011)

Como pode ser observado nesse mapa, temos aqui diversos subgrupos, ainda com muitas crianças para realizar um só grupo focal. Assim, decidi dividir em dois subgrupos a Turma A, ficando dois grandes grupos de crianças: Turma A1 (10 crianças) e Turma A2 (17 crianças). Cabe destacar que, na representação desses esquemas, círculos implicam um grupo que compartilha um mesmo interesse, como uma brincadeira, e as linhas representam uma amizade ou parceria maior entre essas crianças.

A seguir, o mapa da Turma B.

Figura 2 – Rede de amizade da Turma B



Fonte: A autora (2011)

A turma B também foi separada em dois grupos de 19 e 15 crianças, respectivamente. Apesar dessa distribuição, alguns grupos ainda ficaram numerosos. Os encontros foram realizados em um período de 20 dias, aproximadamente. Embora não seja recomendado pela bibliografia¹⁹, precisei adotar esse recurso porque chegaria o período de provas do fim do ano, e as crianças não estariam livres para participar de outras atividades. Além disso, das duas salas que estavam à disposição de todos os professores para realizar atividades naqueles horários, apenas uma tinha condições de uso²⁰.

Dessa maneira, realizei 12 grupos focais, seis em cada turma de quarta série, os quais se dividiram, por sua vez, em três encontros de uma hora cada um. Assim, a Turma A, por exemplo, tinha os grupos A1 e A2, sendo realizados três encontros com cada um deles. A mesma organização foi colocada para a Turma B, cujos grupos B1 e B2 tiveram três encontros cada.

¹⁹ Geralmente, recomenda-se que seja realizado um encontro por semana e que o registro já esteja transcrito para a próxima reunião, para poder reelaborar questões ou voltar em pontos que foram ignorados no momento da conversa. Isso não foi realizado de fato. Embora eu realizasse um registro no final de cada encontro e ouvisse alguns dos encontros de uma semana para outra, a frequência de seis encontros semanais não permitia uma análise aprofundada entre as reuniões. Recomendo que tal distribuição seja evitada.

²⁰ Uma das salas teve um curto-circuito e um princípio de incêndio naqueles dias. Assim, permaneceu fechada e em manutenção.

Em relação ao local, recomenda-se que seja uma sala que favoreça a interlocução entre os participantes, os quais devem ser distribuídos preferencialmente em círculo. Ainda segundo Kitzinger (1994 *apud* GATTI, 2005, p. 39), é indicado propor alguma técnica ou exercícios para realizar as atividades, pois o interesse “não é somente no que as pessoas pensam, mas em *como* pensam e *porque* pensam assim” (grifos da autora).

Dal’Igna (2005) realizou uma pesquisa utilizando os grupos focais com professoras do ensino fundamental, com o objetivo de discutir como os diferentes significados sobre o desempenho escolar são atribuídos a meninas e a meninos de maneiras diferenciadas. Nesse contexto, também é relevante a referência à pesquisa de Damico (2006) na qual, através da metodologia dos grupos focais, problematizou como jovens mulheres entre 13 e 16 anos de idade significavam, aprendiam e vivenciavam os diferentes investimentos sobre o cuidado do corpo.

Além das pesquisas citadas, não encontrei outros trabalhos que tivessem realizado grupos focais com crianças. Assim, a experiência tornou-se interessante e simultaneamente desafiadora, agradável e cansativa. Quando se realiza grupos focais com adultos, espera-se que participem, colaborem e falem de maneira organizada para facilitar os registros. Tal expectativa também existe no contato com crianças, embora nem sempre o moderador consiga alcançar essa ordenação nas falas.

A participação de crianças não é um problema *a priori*, mas elas sem dúvida são mais inquietas: bagunçam, fazem barulho, brigam para ver quem vai falar, gritam “eu!” quando querem falar, ficam em silêncio na hora de responder, implicam com os colegas ou simplesmente riem, pois... são crianças! Elas não respeitam necessariamente as estratégias colocadas pelo moderador. Por exemplo, ofereci um novelo como uma estratégia de organizar a sequência das falas: somente quem o tivesse nas mãos poderia falar. Então aconteceram três coisas: a) respeitavam a ordem a falar; b) jogavam fortemente o novelo, quando deviam passá-lo a um/a colega; c) ou tinham o novelo nas mãos, mas não se sentiam autorizados/as a falar, ou queriam que eu ficasse olhando se eu não estivesse atenta a eles/as. Assim, comecei a ‘virar a cara’, literalmente, quando a criança não tinha o novelo em mãos. Dessa forma, os encontros demandavam muita concentração.

Por outro lado, considerando o tempo de convivência e o vínculo estabelecido com os participantes, durante os grupos focais as crianças contaram tudo o que puderam, tiraram muitas dúvidas, criaram cumplicidade entre elas e a professora, expuseram seus

pensamentos, questionaram seus colegas e se desafiaram a argumentar suas ideias. Ainda fizeram várias gratas surpresas (dependendo do dia e do encontro), como uma considerável organização nas falas, permitindo que crianças mais tímidas expressassem suas ideias.

Dessa forma, todos os encontros foram amplamente proveitosos: as atividades propostas foram organizadas segundo o encontro (ver detalhes no Apêndice M) e compreenderam um roteiro temático a ser explorado, que considerava os interesses da pesquisa e que poderia ser flexibilizado e ajustado conforme o andamento das reuniões²¹.

Ao finalizar os grupos focais, as crianças retornaram às suas atividades cotidianas e iniciou-se a transcrição dos registros²². O volume de dados construído foi considerável e produtivo. Gatti (2005, p. 43) entende que geralmente o volume das transcrições “causa impacto e muitas vezes ansiedade nos pesquisadores, pois traz à tona a complexidade que está envolvida no tratamento de todo esse material”. Sem dúvida, isso aconteceu, porque foram geradas 130 laudas de dados transcritos.

2.7 ENTREVISTAS COM PAIS OU RESPONSÁVEIS

A etapa cinco desta pesquisa começou logo a seguir da finalização dos grupos focais, pois os dados ainda não respondiam o porquê da ausência das crianças nas praças e ruas do bairro. Assim, comecei a realizar as entrevistas com os pais ou responsáveis das crianças, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice I).

Alguns familiares estavam na escola, então eu os via e encontrava, ou me conheciam de outras atividades escolares. Mas como eu faria para contatar quem não havia encontrado nessas atividades? Pelo que observei, os pais estariam em casa e não na escola; como, então, fazer contato com eles? Na pesquisa de Thomassim (2010), crianças e suas famílias estavam na rua, porém em meu trabalho isso não se verificou. Assim, decidi fazer contato pelo telefone, apresentando-me e agendando uma entrevista a ser realizada num lugar à sua

²¹ Agradeço à Maria Cláudia Dal’Igna pelo auxílio da confecção dos roteiros.

²² Durante a realização dos grupos, contei com a auxiliar de pesquisa Lorena Müller Haack. A transcrição foi muito árdua e dificultosa, pois, embora a gravação ficasse boa, tinha um constante murmúrio e gritaria das crianças. Assim, levou muito mais tempo do que o estimado para ser transcrito, pois precisava ser ouvido diversas vezes. Por causa dessa demora, algumas situações foram simples de resolver, mas outras já não tinha certeza depois de um tempo. Por exemplo, em alguns trechos, não sabia identificar se era menino ou menina que estava falando; quando isso aconteceu, foi utilizada na transcrição a palavra criança. Agradeço, aqui, a colaboração, nesse momento da pesquisa, dos três bolsistas do grupo GESEF: Lorena Müller Haack, Maitê Venuto Freitas e Andre Acker.

escolha, tanto na casa quanto na escola²³. A maioria dos familiares aceitou participar, pois muitos já sabiam da minha existência ou tinham me visto em algum momento. Grande parte deles escolheu realizar a entrevista na escola, contudo aquelas que foram realizadas nas casas tiveram para mim o benefício de conhecer todo o espaço da vivência da criança.

Muitas das entrevistas foram realizadas quase que exclusivamente com as mães das crianças. Nos casos em que, durante a rotina semanal, a criança fosse cuidada diariamente pela avó, eu preferia marcar a conversa com esta. Embora tenha ocorrido um predomínio feminino nas entrevistas para falar da rotina das crianças, houve alguns pais que participaram em diferentes momentos do cotidiano das crianças, por isso homens foram entrevistados em três oportunidades²⁴.

Foram realizadas 38 entrevistas semiestruturadas com os pais ou responsáveis pelas crianças até dezembro de 2009, com uma duração de uma a três horas, dependendo do diálogo que era possível estabelecer com o familiar. A maioria dos pais atendeu aos encontros, assim como também sabiam da minha presença com as crianças. Alguns me identificavam fisicamente, embora não tivessem me associado à pesquisa; outros sabiam da pesquisa, mas não me conheciam pessoalmente.

As entrevistas com os professores das respectivas turmas foram realizadas só quando necessário, por exemplo, com uma das professoras da terceira série (Apêndice F). Com as professoras das quartas séries, o diálogo foi semanal, conforme o andamento da pesquisa. Desse modo, não senti necessidade de realizar entrevistas específicas com elas.

As entrevistas foram transcritas e a saída do campo foi se realizando paulatinamente, da mesma forma que cheguei: aos poucos, fui espaçando minhas visitas, até que deixei de ir. Segundo entendem Bogdan *et al.* (1994, p. 144), “esta transição é psicologicamente eficaz tanto para os investigadores como para os sujeitos”. Já que durante os meses anteriores fiquei mais com as turmas das quartas séries, fui me afastando das outras turmas da escola. Depois, ao realizar os grupos focais, a rotina mudou novamente, e passei a circular pela escola todos os dias, como fazia anteriormente, mas estava conversando com os pais. Então isso permitia ir me afastando do cotidiano das crianças, embora elas me vissem na escola e

²³ Elaborei fichas como uma maneira de organizar as informações das diferentes famílias, para visualizar com quais tinha feito contato ou entrevistas e com quais faltava realizar (Apêndice O).

²⁴ Ao realizar as entrevistas, solicitava autorização dos pais e dos responsáveis pela criança através do termo de consentimento.

ficassem na expectativa da conversa que teria com seus pais. Chegando perto do fim do ano, fui me despedir deles, momento em que também entrariam em férias.

Depois de uns meses, no ano seguinte, uma das professoras me convidou via MSN a visitá-los para uma festa que aconteceria em um sábado na escola. Fui e permaneci toda a tarde de sábado; reencontrei as professoras, algumas crianças e as suas famílias. Minha grande surpresa foi que, nesses meses, os acontecimentos em relação à escola, à sexualidade e ao gênero estavam fervilhando. Entre comentários, professoras e mães – mais especificamente, o conselho escolar e as mães – disputavam quem tinha a última palavra sobre o que fazia (ou não) sua filha, se namorava ou não namorava, se matava ou não matava aula para ficar beijando o colega, se ela usava maquiagem etc. Voltei para casa com duas certezas: a necessidade de me ‘conter’ e não voltar a campo para processar o já considerável volume de dados construídos; e que o tempo dos organismos de pesquisas não é o mesmo tempo de que as dinâmicas e os processos sociais precisam.

2.8 O CLUBE

No ano 2010, realizei o que denominarei a sexta etapa de campo. O objetivo dessa nova etapa foi aprofundar o olhar sobre alguma criança que realizava uma atividade tradicionalmente entendida como de meninas e descobrir a relação dessa criança com os outros espaços do bairro. Durante as etapas anteriores, descobri que um menino realizava balé. Em 2010, observei suas aulas durante um mês, as quais aconteciam três vezes por semana, com uma duração aproximada de uma hora. Nessa turma, havia ainda duas meninas menores que ele, mas que faziam parte da mesma turma de balé e também da mesma escola. As atividades aconteciam em uma antiga escola de balé de bairro, que há uns três anos tinha se mudado para o clube. Além dos diários de campo, foi realizada uma entrevista com a criança, uma entrevista com os pais ou responsáveis, uma entrevista conjunta com dois de seus professores (pois dividiam as mesmas aulas) e duas entrevistas individuais com as duas mães das colegas meninas que frequentavam o clube e a escola.

2.9 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Considerando que a análise e a interpretação da informação construída seriam feitas a partir da construção de categorias *post facto* – isto é, as categorias seriam construídas com base na análise dos dados obtidos –, entende-se que esse procedimento permitiria uma maior flexibilidade para compreender a realidade estudada. Nessa direção, a categoria é um conceito que contém elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Elas seriam utilizadas para construir classificações gerais, permitindo agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de conter tudo isso.

Nesse sentido, entende-se que as categorias deixam de ser unicamente uma ferramenta que o investigador utiliza para organizar seus dados e constituem por si mesmas um produto de análise, um resultado da investigação. Outro procedimento previsto era o confronto das informações coletadas por meio de diferentes técnicas, possibilitando, assim, a triangulação de dados.

Como pode ser observado no desenvolvimento deste capítulo, depois de diversos investimentos em múltiplos espaços, estratégias utilizadas e metodologias ou ‘instrumentos’ selecionados, a quantidade de material resultante foi complexa, diversa e ampla. Encontrei-me forçada a fazer grandes escolhas e a ‘abandonar’ diversos assuntos para concretizar a finalização da pesquisa.

Assim, considerando o foco desta tese, foram realizados dois movimentos analíticos. O primeiro consistiu em distinguir quais eram os processos de generificação dos brinquedos e das brincadeiras, divididos, por sua vez, nas situações em que o brinquedo era o foco e nas que a brincadeira se tornou o eixo da conversação. Ainda procurei identificar os processos de sexualização de brinquedos e brincadeiras, dividindo o foco dos acontecimentos em brincadeiras e em brinquedos, respectivamente.

Depois desse movimento de recorte do material, percebi que os processos de generificação centralizavam a maior parte das informações e que estas aconteciam com maior frequência nas situações que se referiam às brincadeiras e em menor número em relação ao brinquedo. Gostaria de esclarecer que nessa categorização foram incluídas outras informações, como alguns diários de campo e entrevistas.

Foi iniciado, então, um segundo movimento analítico, no qual identifiquei de que modo opera esse processo de generificação, visualizando quem fala, o que fala e em direção a quem fala. O assunto tornava-se mais emergente quando se tratava de brincadeiras de meninos que as meninas queriam realizar, e vice-versa. Essa organização também foi utilizada para o processo dos dados dos questionários; em um primeiro investimento, foram contabilizadas as informações e realizados gráficos correspondentes para, no fim, poder responder quantas crianças eram e como elas classificavam. Em um segundo investimento, as informações sobre um mesmo assunto foram reunidas em gráficos. Assim, as classificações dos meninos aparecerão em três atividades – CTG, futebol e ainda nas classificações realizadas nos grupos focais, nos quais foi realizado um gráfico para cada um deles (um conforme a atividade e um geral).

Nas primeiras duas atividades, as tabelas foram de grande auxílio para a elaboração dos gráficos. Nos grupos focais, foi separado o material da reunião (terceiro encontro) em que as crianças realizavam classificações. Nessa atividade, foi necessário um movimento mais qualitativo para determinar quais brincadeiras elas classificavam, conforme o contexto, a discussão e se quem falava era menina ou menino²⁵. Nessa direção, foram realizados esquemas para facilitar a visualização ao leitor de como essa classificação não é fixa por parte das crianças e permite uma certa mobilidade sobre a qual o gênero opera.

²⁵ Entrarei em detalhes no último capítulo.

3 ONDE CRIANÇAS BRINCAM NA CIDADE?

3.1 SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA...²⁶

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (BARROS, 2003, p. XIV – *Achadouros*).

Ao falar da pesquisa com as pessoas, ao pensar sobre as vivências nas brincadeiras das crianças, muitos de nós voltamos àquela época em que éramos crianças, escolhemos alguma história em particular e contamos para nossos amigos, damos detalhes de nossas brincadeiras, se subia ou não na árvore, se brincava na rua, se agora lá onde eu morava dava para fazer isso ou aquilo... Essa referência que buscamos na memória parece relacionar-se com a intimidade que tínhamos com aquele espaço – seja ele o pátio de casa, a rua ou a praça onde brincávamos – que era nosso, era conhecido, sabíamos seus detalhes e formas, tínhamos uma relação com ele.

A poesia de Manuel de Barros, citada na epígrafe deste capítulo, traz dois elementos que contribuem para entender nossa relação com os espaços. O primeiro é pensar se essa relação pode ser medida segundo a intimidade com o espaço. O segundo ponto indica que, quanto maior a intimidade, mais esse espaço se torna da pessoa, o seu ‘pedaço’.

O pedaço é um conceito utilizado por Magnani para denominar “um espaço – ou um segmento dele – que, assim demarcado, torna-se ponto de referência para distinguir determinado grupo de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações” (2008, p. 32). O termo procura realizar uma articulação entre o espaço público da rua e o espaço privado da casa.

Dentro dessas lembranças pessoais e coletivas, muitos de nós pensamos na experiência que tivemos e consideramos que, nos dias de hoje, as vivências não são tão diferentes. Ao começar a pesquisa, eu considerava que as crianças tinham seu pedaço no espaço público da cidade. Com tal pressuposto, além dessa ‘fonte afetiva’ (que possivelmente o leitor também tenha...), eu possuía outras fontes que reforçavam essa

²⁶ O título desta seção faz referência à cantiga popular infantil: “Se essa rua, se essa rua fosse minha/ Eu mandava, eu mandava ladrilhar/ Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante/ Só pra ver, só pra ver meu bem passar./ Nessa rua, nessa rua tem um bosque/ Que se chama, que se chama solidão/ Dentro dele, dentro dele mora um anjo/ Que roubou, que roubou meu coração./ Se eu roubei, se eu roubei teu coração/ Tu roubaste, tu roubaste o meu também/ Se eu roubei, se eu roubei teu coração/ Foi porque, só porque te quero bem.”

crença, como diferentes pesquisas que trazem crianças brincando na rua, sobre as quais discorro a seguir.

3.2 SOBRE AS RUAS E AS CRIANÇAS: UM ESPAÇO PARA BRINCAR

As ruas e as calçadas, principais locais públicos de uma cidade, são seus órgãos mais vitais. Ao pensar numa cidade, o que lhe vem à cabeça? Suas ruas. Se as ruas de uma cidade parecem interessantes, a cidade parecerá interessante; se elas parecem monótonas, a cidade parecerá monótona. (JACOBS, 2009, p. 29).

O que é a rua? O que podemos dizer dela? Qual é sua relação com a cidade e com as crianças que nela habitam? Que aspectos ou características elencamos sobre a rua e sua ligação com as brincadeiras das crianças? Essas são perguntas que pretendo responder neste tópico, trazendo autores de diversas áreas que têm destacado, em algum momento, relações com esse espaço. Mais especificamente, pretendo realizar uma reflexão através da descrição do bairro no qual a escola pesquisada se encontra inserida.

A rua pode ter vários sentidos. Pode ser a via onde passam os carros, pode ser um espaço fora de casa, pode ser o pátio de casa (se este não tem um limite com ela), pode ser a frente da casa, ou seja, a calçada. Pode ser ao ar livre, na praça ou qualquer atividade fora da escola. A palavra 'rua' sugere vários sentidos. Também podemos considerar a conhecida discussão de Da Matta (1997), que evoca a dicotomia casa/rua, na qual relacionamos a casa como aquele espaço do privado, do íntimo e do seguro, e a rua é tida como o espaço do público, do alheio e do perigoso.

A polaridade casa (seguro) e rua (perigoso) parece ter constituído também aquilo que se fala sobre a rua. Assim, nas referências bibliográficas, aparecem tanto aspectos positivos quanto negativos da rua, sem explorar outros sentidos que poderiam ser atribuídos a ela. Por exemplo, Henry Lefebvre questiona se a rua é

[...] lugar de encontro? Talvez, mas quais encontros? Superficiais. Na rua, caminha-se lado a lado, não se encontra. É o que 'se' prevalece. A rua não permite a constituição de um grupo, de um 'sujeito', mas se povoa de um amontoado de seres em busca. De quê? O mundo do mercado desenvolve-se na rua. (2002, p. 30).

Observamos como a rua pode ser considerada um lugar de passagem, onde pessoas desconhecidas tropeçam umas nas outras, apressadas em seu andar por inúmeros motivos.

São aspectos da rua que realçam a necessidade urbana de deslocar-se de um ponto a outro, comprar diferentes produtos e levá-los para casa etc. Nesse cotidiano, como é possível ser criada uma convivência que permitiria ser parte de um grupo ou ter parcerias?

Flávia Pires (2007) pesquisou em Catingueira, uma cidade no semiárido nordestino, interior da Paraíba, com crianças de três a 13 anos de idade, com o objetivo de refletir como elas compreendiam a religiosidade de sua comunidade. A autora realizou várias estratégias metodológicas, como observação participante, fotografias e produção de desenhos ou atividades pelas crianças. Para realizar essas tarefas, Pires colocou sua casa como um lugar de encontro, destacando que

[...] em Catingueira, a criança não deve ficar na casa dos outros ou na rua por muito tempo por estar sujeita a aprender o que não deve. Uma mãe cujo filho fica muito tempo nas casas alheias ou na rua pode ser taxada de displicente e culpada, caso essa criança incorra em erro. (ibidem, p. 235).

Considerando essa relação entre a casa e a rua, podemos questionar, por um lado, o espaço que as crianças têm na rua para brincar e, por outro, se essas crianças conseguem constituir grupos de vizinhança ou amizade. De mesma forma, podemos perguntar-nos: como tais grupos são constituídos? Como os bairros mantêm sua vizinhança? Observemos que ainda é 'normal' em Porto Alegre caminhar pela rua e ver um jogo de futebol acontecendo, ou pessoas sentadas no parque, tomando chimarrão, ou o balconista que conhece sua clientela do bairro, ou os muitos transeuntes ocasionais em bairros mais centrais da cidade que se tornam também clientes... Como esses vínculos de vizinhança (ou em um sentido do coletivo) podem ser configurados nas ruas?

Os referidos vínculos são possíveis, pois a rua tem aspectos favoráveis, examinados por Lefebvre (2002, p. 29):

[o lugar] do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). Esses lugares privilegiados animam a rua e são favorecidos por sua animação, ou então não existem. Na rua, teatro espontâneo, torno-me espetáculo e espectador, às vezes ator.

Lugares como bares, teatros e outros espaços públicos permitem o encontro e a convivência dos adultos, e não necessariamente constituem espaços para crianças. Rabelo Gomes *et al.* (2008, p. 55) entendem que a rua é um espaço no qual a criança deve ser integrada, porque "é na rua que se exerce, com maior força, a sociabilidade infantil, que tem

na atividade do brincar sua expressão, no interior do grupo de pares”. Assim, as crianças brincam na rua, ressignificam-na e conformam-na de diferentes modos, pois “ao ocupar as ruas para os jogos coletivos, as vielas para o brincar de bola de gude, os locais vazios para a pipa, a criança investe os espaços públicos de novos significados” (GOMES *et al.*, 2008, p. 56). Brincando na rua, crianças fazem amizades e compartilham esses espaços que, num primeiro momento, talvez pudessem ser considerados só como espaços dos adultos.

As autoras (*ibidem*) destacam diversos argumentos sobre a possibilidade de brincar na rua: a restrição que ocorre dentro da casa, na presença de uma autoridade adulta; a amplitude do espaço, que permite tanto sua construção quanto sua exploração; a oportunidade de brincar com um maior número de parceiros; entre outros. Essas variantes de possibilidades de experiências nas brincadeiras permitem diversas aprendizagens às crianças. Também devemos considerar outras atividades lúdicas (como subir em árvores ou brincadeiras diferentes daquelas realizadas em suas casas) e a prática de esportes como um grande leque.

Aqui, gostaria de destacar como parece haver brincadeiras diferentes que acontecem em diversos espaços, pois, segundo as características e as possibilidades do espaço, seja na casa ou na rua, a criança aprende na convivência práticas culturais diversas, que fazem parte da cultura na qual a criança se insere. Também algumas práticas vão mudando e configurando-se no tempo, e crianças ainda podem aprender uma determinada brincadeira de maneiras diferentes.

Em relação a como algumas práticas vão mudando no tempo e como estas são aprendidas de diversos modos, Gomes *et al.* (*ibidem*) entendem que, atualmente, a prática do esporte tem uma nova configuração que foi deslocada para as atividades pedagogicamente planejadas, e isto, na maioria das vezes, promove atividades separadas por gênero. Essa maneira de se organizar encontra-se presente nas brincadeiras determinadas para meninos e meninas. Dessa maneira, “se perde ou se torna menos operante quando o acesso aos espaços públicos não é mais possível, e o jogo – quase que todos os jogos possíveis de serem jogados – é pré-demarcado pela sua circunscrição a espaços institucionais” (*ibidem*, p. 63). Desse modo, segundo as autoras, práticas esportivas estabelecem separação pelo gênero, mas a brincadeira no espaço não institucional permitiria uma experiência diferenciada, ou a partir de outras formas de organização, e não necessariamente pela separação por gênero.

Ainda considerando a brincadeira em espaços não institucionais e as relações de gênero, gostaria de examinar um trabalho clássico, da década de 1940. A obra de Florestan Fernandes (1979) abordou a socialização das crianças na rua, destacando como essas relações eram favorecidas – mas não determinadas – pelo espaço em que se vivia e como crianças ressignificavam elementos culturais em grupos de pares. O autor apontou, em diferentes momentos, a participação ativa da criança no processo de convivência com seus pares. Dentro da perspectiva teórica funcionalista predominante na época, o texto explorou brincadeiras realizadas na rua fora do horário escolar, com o foco no folclore na cidade de São Paulo, descrevendo as trocinhas²⁷ de Bom Retiro, diferentes cantigas de roda, brincadeiras, brinquedos de salão, contos, fábulas, provérbios, adivinhas populares etc. Fernandes mudou seu interesse do folclore infantil aos grupos infantis, pois entendeu que o “mecanismo de desenvolvimento interno dos fatos folclóricos, do ponto de vista exclusivo do folclore, revelou-se incompleto, e assim a análise dos conteúdos culturais implicou [...] no estudo das formas sociais” (ibidem, p. 157).

O estudo desenvolveu as relações entre as trocinhas de Bom Retiro na cidade de São Paulo. Foram observadas as suas configurações, organizações, permanências no tempo, permeando diferenciações de atividades, interesses, nacionalidades e gêneros. Desse modo, o autor mapeou variados significados da cultura infantil, em que as crianças aprenderam através da convivência, nas brincadeiras com outras crianças. A formação da trocinhas era beneficiada pela vizinhança, ou seja, “a contiguidade espacial das famílias facilita a síntese social dos indivíduos, embora não a crie” (ibidem, p. 160) e não necessariamente são mantidas no tempo (podem ser grupos efêmeros ou de amizade até a vida adulta). Grupos podiam ser criados por alguma proximidade, mas as brincadeiras eram uma produção dessa convivência, e não o motivo pelo qual elas se reuniam. Assim, “o papel da vizinhança é importantíssimo, pois condiciona os contatos entre os indivíduos. Mas não é a causa, propriamente dita, da interação” (ibidem, p. 160).

O autor ainda observou como brincadeiras antigas permaneciam em novos grupos, mas com outros significados outorgados pelas crianças (aqui temos um exemplo de como brincadeiras mudam no tempo). Compreende-se, desse modo, que os pequenos não só imitam aspectos culturais da “cultura adulta”, mas também criam, realizando uma

²⁷ Trocinhas são como as crianças observadas pelo autor nomeavam os grupos de crianças que se reuniam na rua.

“atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, porquanto não há uma interferência dos adultos” (FERNANDES, 1979, p. 176).

Em relação aos aspectos de gênero, Fernandes relata diferenças entre meninas e meninos que não são as tradicionalmente outorgadas a estes, ou seja, meninas mais sedentárias e meninos mais ativos. O autor entende que as meninas constituem grupos menos violentos, reunidos pelas habilidades nas brincadeiras como de “mamãe”, “fazer comidinhas” ou “fazer roupas para as bonecas”. Ao contrário, as brincadeiras de meninos são mais variadas e ativas, “talvez porque a atividade do futebol geralmente implica uma redistribuição constante de atividades, ao mesmo tempo em que coloca o indivíduo como participante de um grupo contra outro” (ibidem, p. 163). Diferentes mecanismos foram observados na seleção de líderes, na organização das trocinhas e maneiras de inclusão e exclusão dos grupos. Os motivos de segregação podem ser divididos em dois tipos: o primeiro, uma resistência à separação por sexo nos grupos, pois aquelas crianças circulam de algum modo por outras trocinhas; o segundo motivo constitui a punição de alguma ação em relação à equipe contrária.

Outro trabalho que destaca as brincadeiras de meninas e meninos na rua, embora 15 anos depois, é a pesquisa de Mairise Aparecida Souza (1998), que mapeou as brincadeiras de crianças que aconteciam no espaço da rua de um bairro do distrito de Barão Geraldo, em Campinas. O distrito tem a característica de estar perto de sítios e fazendas (alguns sendo considerados espaços rurais). Além de brincarem nas ruas perto de suas casas, as crianças também se divertiam em espaços abertos, em contato com a natureza, nadando em rios, subindo em árvores, apanhando frutas etc. De acordo com a autora, as ruas eram tranquilas e não violentas; constituíam-se em espaços de sociabilidade e de convívio da comunidade. Assim, não houve dificuldade de encontrar crianças brincando fora de casa.

Apesar dessa aparente tranquilidade ou liberdade para brincar na rua, Souza (ibidem) observou que aos meninos era permitido pelos pais, com mais facilidade, brincar mais longe das suas casas. Segundo falas das próprias crianças à pesquisadora, os “mais pequenos não podem sair muito longe de casa”, pois eles podem se machucar, e as meninas “devem ficar mais perto de casa, porque são mulher né” (ibidem, p. 79). Um dos motivos elencados para justificar essas atitudes era a ajuda solicitada às meninas para as atividades domésticas, ou seja, a mãe chamaria mais às meninas do que aos meninos. O segundo motivo era o medo das mães de que acontecesse alguma coisa com as meninas. Isso se dava porque a rua fica

longe de casa, onde as mães não podem olhar seus filhos e filhas. Cabe destacar que, mesmo em uma cidade do interior, permaneciam as preocupações com segurança e as diferenças de gênero.

As questões de segurança nos encaminham a pensar numa diferença entre o urbano e o rural, na qual a polaridade que atravessa os sentidos da rua se repete, pois temos o sentido de urbano-público-rua-perigoso e poderíamos pensar, de alguma maneira, o rural como um espaço que, embora público, é mais tranquilo e privativo (ou seguro), na medida em que menos pessoas circulam por ele. As diferenças entre o urbano e o rural ainda não são, necessariamente, uma condição *a priori* para permitir o borramento das fronteiras de gênero, caracterizando o modo como aprendemos esses significados culturais.

Nessa direção, Zacarias (1999) pesquisou como crianças da escola brincavam fora do espaço escolar na rua em um bairro de Juiz de Fora (MG). A autora observou e entrevistou 11 crianças entre oito e 14 anos com o objetivo de “obter registros a respeito das práticas lúdicas de meninos e meninas na comunidade de São Pedro, reconhecer os significados daquelas brincadeiras para os seus praticantes, sempre considerando que esse era um fenômeno cultural” (ibidem, p. 5). Mesmo que seu objetivo não fosse o exame das relações de gênero nas brincadeiras das crianças, tal aspecto acabou sendo observado em sua discussão, como afirma: “Não me interessei apenas pelas brincadeiras de meninas, inclusive porque elas não estavam frequentemente na rua como os meninos” (ibidem, p. 73). Desse modo, investigou aqueles momentos em que meninas e meninos brincavam sozinhos, embora reconhecesse que as situações eram mais ricas quando brincavam juntos. Podemos observar como, embora não fossem objetivo da pesquisa, as questões de gênero e brincadeira se colocam como temáticas que se atravessam.

O contexto da casa pensado como um espaço ‘separado’ da rua também pode ser relativizado. Thomassim (2010) pesquisou através de um estudo etnográfico como crianças de famílias populares na região urbana de Porto Alegre (Vila Fátima e Bom Jesus) participam e atribuem sentidos às programações esportivas que frequentam e entende que “a casa não representa exatamente esse resguardo moral da rua” (p. 165). O autor observou que a distribuição de tarefas domésticas entre meninos e meninas se dava no caso de famílias em que “os provedores mantinham vínculo com trabalho assalariado regular” (ibidem, p. 165). Porém aquelas famílias que tinham seus ingressos financeiros através de programas assistenciais, como o Programa Bolsa Família, mantinham as crianças em instituições de

atendimento diário, nas quais recebiam alimentação e cuidados, permitindo que os adultos fossem a consultas médicas ou realizar outras demandas familiares. O autor ainda observou (embora não fosse o objetivo da pesquisa) como há uma predominância de meninos no espaço da rua. Desse modo, dos 24 projetos esportivos mapeados, 15 têm como proposta o futebol, enquanto nas oficinas ou em outras atividades 50% voltam-se “a três modalidades de esportes coletivos (futebol de campo, futsal e vôlei)” (THOMASSIM, 2010, p. 166).

Considerando as pesquisas citadas, podemos observar como os sentidos tradicionalmente outorgados à rua e à casa vão sendo relativizados e, também, como as questões de gênero atravessam ou ‘fazem parte’ das brincadeiras. Aqui, gostaria de destacar um aspecto quanto às crianças na rua. Zacarias (1999) afirma que as meninas frequentemente não estariam na rua. À predominância dos meninos no espaço da rua ou em outros espaços sobrepõe-se uma ‘naturalização’ desse fato e, por isso, os meninos se encontrariam “mais expostos mesmo a serem ocupados no turno em que não estão na escola por projetos de intervenção social” (ibidem, p. 166).

Vários aspectos podem ser elencados na relação de meninos e de meninas no espaço da rua ou da escola. Ditos espaços configuram maneiras diferentes de vivências coletivas nas crianças. Nesse contexto, poderíamos perguntar-nos: como crianças aprendem nesses diferentes contextos? De que modos? Crianças aprendem em espaços não institucionalizados e atribuem diferentes significados culturais. Tais significados culturais podem ser aprendidos não só de maneira grupal, mas através de uma cultura oral. Zacarias (ibidem), quando traz os exemplos de aprendizagem informal que aconteceram na rua, aponta que as crianças muitas vezes não sabem indicar com quais de seus amigos aprenderam, ou ainda, como aprenderam junto com os outros; simplesmente concluem que aprenderam a fazer com eles. Assim, por exemplo, começam com certa ajuda em algumas brincadeiras, até fazê-las por si sós. A autora cita o exemplo de uma criança que não sabia fazer voar papagaios e contou: “[...] até que chegou um certo tempo que passei a voar meus papagaios. Vendo os outros fazer na rua, os outros faziam e eu ajudava, afinava as varetas, aí eu aprendi” (ibidem, p. 10). A cultura oral foi investigada também na minha pesquisa (WENETZ, 2005), na qual foram observadas crianças da primeira à quarta série do ensino fundamental que brincavam no recreio. Assim, as meninas tinham aprendido muitos jogos de mãos e, por exemplo, as menores não sabiam especificar muito bem onde tinham aprendido, mas sabiam que uma amiga tinha feito.

É oportuno evidenciar, neste momento, dois aspectos da aprendizagem que podem acontecer durante as brincadeiras. Por um lado, há espaços formais (ou escolares) ou não formais (espaços fora da escola). Por outro lado, existem aquelas aprendizagens que acontecem 'dentro' do espaço escolar embora não seja o objetivo da escola, enquanto instituição.

Seja nos espaços formais ou não formais, seja saberes 'pedagogicamente' direcionados nas aulas ou fora delas, as crianças aprendem. Também aprendem saberes em outros espaços, como na praça do bairro com o grupo de amigos, no clube ou na escola de esportes, na aula de natação ou de dança, em momentos de lazer que pais e professores de educação física consideram indispensáveis para a formação integral das crianças. Mas que saberes são esses? Será que aprendemos as mesmas brincadeiras nesses diferentes espaços? Tanto a escola quanto a família (ou outros espaços informais de formação) posicionam-se enquanto instituições que 'formam crianças'. Por um lado, professores afirmam que é necessário o apoio dos familiares e, por outro, mães e pais percebem a importância da escola na formação de seus filhos. Ambas as instituições são formadoras, inseridas em um espaço social e cultural determinado no qual a criança se encontra, e fazem parte da nossa sociedade dinâmica e em contínua construção. Contudo parece que 'esquecemos' do percurso entre a escola e a casa, e ainda da maneira na qual essas relações são constituídas num espaço maior, que seria o bairro no qual a escola e a casa das crianças se encontram inseridas. Apresentarei, a seguir, o bairro que foi contexto da pesquisa, com o objetivo de aprofundar as reflexões.

3.3 OS BAIRROS NA CIDADE, O CONTEXTO DAS CRIANÇAS

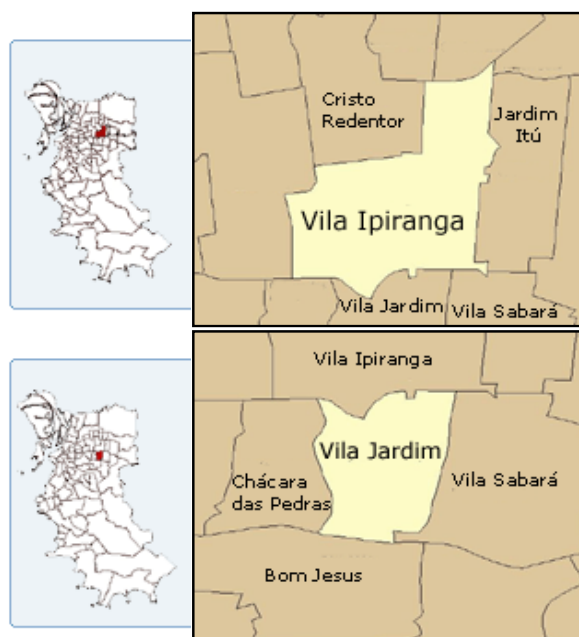
As cidades estão divididas em diferentes partes, seja para facilitar os deslocamentos de pessoas e veículos, seja para permitir uma melhor organização administrativa. Porto Alegre não escapa a essa maneira geral de organização. Assim, inicio apresentando os locais onde realizei o trabalho de campo: a Vila Ipiranga e a Vila Jardim, vizinhas uma da outra e situadas na zona norte da cidade de Porto Alegre (Figura 3).

Algumas informações que podem contribuir para a descrição desses locais são dados disponibilizados pelo IBGE, distribuídos em Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), que centralizam vários bairros, porém essa

divisão não é definida em cada bairro. As UDHS foram demarcadas de acordo com os territórios de bairros ou microrregiões que possuem características socioeconômicas similares. Nesta pesquisa, utilizarei as unidades nomeadas “Vila Ipiranga - Educandário Jardim ITU - R. Paul Harris” e “Vila Jardim - Av. Circular”, nomeando-as como Vila Ipiranga e Vila Jardim. Destaco que não utilizo essas informações com fins estatísticos, mas com a intenção de caracterizar os bairros e seu contexto urbano.

O bairro Vila Ipiranga²⁸ possui diversos centros comerciais e teve sua origem no início do século XX, tendo recebido investimentos de infraestrutura a partir dos anos 1960. Dentre as melhorias realizadas, destacam-se as instalações do Hospital Conceição e do Hospital Banco de Olhos, gerando um aumento notável na circulação de pessoas, vindas do interior do estado e do centro da cidade. Encontra-se geograficamente muito próximo de *shopping centers*, como o Iguatemi e o Bourbon Country, e experimenta um grande desenvolvimento nos últimos anos.

Figura 3 – Localização dos bairros Vila Ipiranga e Vila Jardim



Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Porto Alegre.

A Vila Ipiranga é um bairro mais populoso do que a Vila Jardim e também com um poder aquisitivo²⁹ maior. Atualmente, é uma das regiões que apresenta maior crescimento

²⁸ Utilizarei o termo ‘vila’, que compõe a denominação dos bairros, sem fazer alusão ao nível socioeconômico.

²⁹ As rendas per capita médias, no ano 2000, eram de R\$ 703,10 na Vila Ipiranga e de R\$ 562,40 na Vila Jardim.

demográfico³⁰. Segundo Célia Souza (2000), a Vila Ipiranga é um bairro de classe média baixa, predominantemente residencial, dispondo de pequeno comércio e serviços. Recentemente foi estabelecido o loteamento Jardim Europa, que ocasionou o desmatamento de uma região, a abertura e a pavimentação de ruas, a instalação de iluminação pública, a construção de vários edifícios, além de um novo parque que faz parte do empreendimento (Parque Germânia).

A Vila Ipiranga tem uma população maior (17.116 habitantes) do que a da Vila Jardim (8.208 habitantes), mas possui uma área menor. Tem uma extensão de 7.695,1 km², enquanto a Vila Jardim tem 9.911,1 km². Desse modo, observa-se na Vila Ipiranga uma concentração populacional maior, principalmente em edifícios. A população entre sete e 14 anos nesses bairros é de 1.758 (Vila Ipiranga) e 1.060 (Vila Jardim), dos quais 98,9% e 97,1%, respectivamente, estão frequentando a escola.

A Vila Jardim, situada ao sul da Vila Ipiranga, até meados de século XX foi uma região pouco habitada e tardou cerca de 10 anos a ter uma infraestrutura mais adequada, aspecto que a Vila Ipiranga já possuía. Na busca de melhores condições, os moradores iniciaram um movimento comunitário e passaram a ser parte do orçamento participativo³¹, como outros bairros da cidade. O bairro é residencial, mas possui pequenos estabelecimentos comerciais, na Avenida do Forte e na Saturnino de Brito – avenidas principais do bairro, continuação uma da outra.

Apesar dessas diferenças, ambos os bairros possuem acesso a serviços básicos, tais como água encanada, energia elétrica e coleta do lixo, e suas populações dispõem de bens de consumo, como geladeira, televisão e telefone. Algumas casas também têm computador, mas não tanto quanto telefone.

Ao circular pelo bairro, nota-se que várias escolas fazem parte dele, mas uma parecia ser a mais valorizada pela comunidade como um todo. 'Aquela escola' parecia ser alvo de preferência de todas as famílias, e muitos moradores pareciam ter uma lembrança ainda muito afetiva com ela. A partir dessas falas desinteressadas da comunidade, cheguei à referida instituição movida pela curiosidade. Das escolas que tinha observado na região, esta

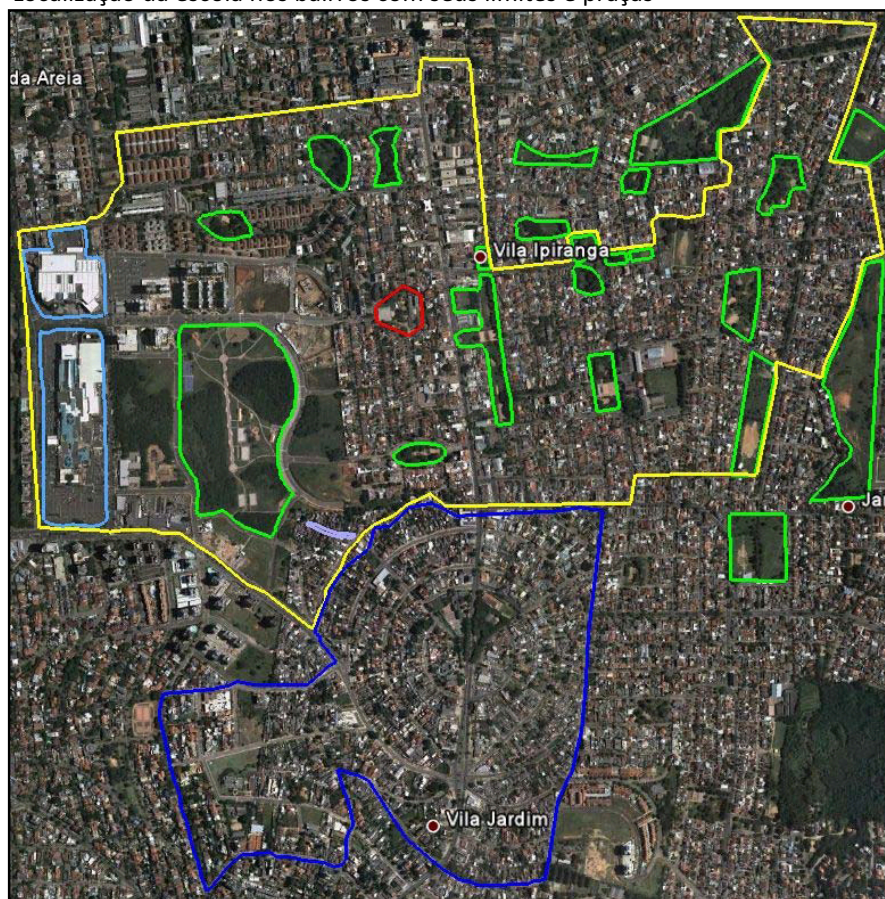
³⁰ Segundo dados do Censo do IBGE (2000), a região possui uma população de 20.951 habitantes em uma área de 220 ha. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=174&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: 10 ago. 2010.

³¹ Orçamento Participativo é um mecanismo governamental que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos. Através desses processos de participação, decide-se através de discussões (ou assembleias) públicas sobre os orçamentos e em quais locais serão realizados os investimentos.

tinha o maior pátio. Isso me interessou ainda mais, pois poderia ter outras possibilidades de observação nesses grupos. Aparentemente, muitas crianças moravam perto, e o bairro se apresentava como um espaço de convivência tranquilo, possuindo muitas praças. Considerei esses aspectos determinantes, partindo do pressuposto de que crianças teriam mais possibilidades de se encontrar morando perto umas das outras³².

Ao visualizar o mapa com parte dos dois bairros, podemos descobrir a quantidade de praças e suas localizações. Na figura 4, observamos os bairros com seus limites, a localização dos *shopping centers*. Ainda há o contorno do bairro, a escola, 12 praças e oito espaços verdes. Como se pode identificar, a maioria das praças está situada no bairro Vila Ipiranga. Inclusive, como detalharei mais à frente, a escola está situada numa antiga praça do bairro.

Figura 4 – Localização da escola nos bairros com seus limites e praças



Referências: Amarelo: limite do bairro Vila Ipiranga; Azul: limite do bairro Vila Jardim; Verde: praças; Azul claro: *shopping centers*; Vermelho: limite da escola.
Fonte: Google Earth: Acesso em: 7 de Janeiro de 2009.

³² Tal informação foi confirmada através do mapeamento que foi explicado no capítulo metodológico.

Ao circular pela Vila Ipiranga, muitas subidas e descidas se fazem presentes. O bairro tem mais praças e amplas ruas arborizadas. O movimento nas ruas mais afastadas das avenidas é tranquilo, mas é muito intenso nas avenidas principais, perto dos hospitais e *shoppings*. Durante a manhã, pessoas de idade circulam a caminho dos mercados e das lojas do bairro. O movimento é intensificado ao chegar o fim da tarde: há pessoas caminhando ou correndo em algumas praças e os carros indicam um intenso fluxo de retorno às casas. Esses espaços, com o chegar da noite, ficam vazios. As casas são amplas, grandes e algumas têm piscinas. Não há muitos edifícios na região, mas os que existem possuem até quatro andares ou são conjuntos de prédios com 50 anos de antiguidade, aproximadamente. Alguns carros ficam na rua, embora haja cada vez menos. Ao circular pelo bairro, a sensação é de uma comunidade calma.

O bairro Vila Jardim também possui muitas subidas e descidas, mas com ruas estreitas e alguns becos muito apertados. Dependendo das partes do bairro, há bastante contraste entre as construções, inclusive na mesma rua. Como exemplo, pode-se ter um pequeno conjunto de casas num beco e na outra esquina uma construção predial enorme. Não possui praças, e as casas são pequenas (algumas não finalizadas) e com pátios. Poucos carros estão na rua; geralmente, pessoas circulam pelas ruas, mas não observei concentrações em algum lugar específico. À medida que me afastava dos *shoppings* e das grandes avenidas, notei a diminuição da circulação de carros. O movimento intenso se dá pelas duas avenidas que a atravessam³³, trajeto de linhas de ônibus, com grande fluxo de pessoas. Parece que o maior movimento dos dois bairros é cedo pela manhã, quando as pessoas saem para o trabalho, e no fim de tarde, quando retornam.

Quando o loteamento e a construção do Jardim Europa foram iniciados, mudaram também as possibilidades de circulação das pessoas. Por exemplo, se alguém vinha em direção ao *shopping* e quisesse chegar ao Hospital Banco de Olhos, perdia-se, pois o hospital ficava atrás do mato. Não era estranho que pessoas perguntassem a alguém que estivesse passando: “Onde fica o hospital?”. Com a abertura das novas ruas através do mato, a instalação de pavimentação e iluminação, as pessoas começaram a circular por essas novas vias, facilitando o acesso ao hospital. No entanto, como os prédios ainda estavam em construção, poucas pessoas se arriscavam a caminhar pelas ruas vazias à noite, pois aconteciam muitos assaltos. A vista ao parque também mudou: pessoas do bairro que

³³ Saturnino de Brito e Nilo Peçanha.

costumavam ir à praça do 'oito' (assim chamada por ter um caminho que desenha um oito) ou à '25 de Maio' (conhecida como a 'praça dos patos', pois tem uma pequena lagoa com patos), começaram a visitar o Parque Alemanha (ou Germânia) nos fins de semana. O motivo parecia ser óbvio: além de os moradores quererem conhecer o novo parque e seguir as mudanças de perto, esse empreendimento ficava muito mais próximo do que os outros.

Dentre as praças, podemos encontrar uma que se destaca pelo seu tamanho, pela qualidade da infraestrutura e pelo uso por parte dos moradores, o Parque Germânia, que foi o último a ser inaugurado nas redondezas. É a ele que os moradores têm dado prioridade, apesar das muitas praças existentes no bairro, a maioria delas muito mais antigas.

O Parque Alemanha, chamado pela comunidade como Germânia, concluído em março de 2008³⁴, possui uma área de 14,3 ha e foi construído como uma doação referente ao Loteamento Germânia, baseado na Lei Federal 766/79 e na Legislação Municipal. Possui cerca de 7,3 ha de mata nativa preservada, conforme orientação do Conselho Municipal do Meio Ambiente (Comam) e da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Smam). Foi inaugurado em março de 2008, sendo o primeiro parque cercado na cidade. O horário de funcionamento é das 6h30min às 20h. O parque apresenta um prédio administrativo, quatro quadras poliesportivas, duas quadras de tênis, pistas de caminhada e corrida, chafariz, três canchas de bocha³⁵, um lago, sanitários e churrasqueiras. Além disso, dispõe de equipamentos ou *playground* para recreação infantil distribuídos em diferentes pontos. Também tem um serviço de segurança, providenciado pela construtora do novo bairro. A comunidade vai usufruindo desse espaço à medida que construções, iluminação e segurança são implantadas.

Souza (2008) problematiza a utilização de espaços públicos em Porto Alegre por empresas privadas. No caso do Parque Germânia, que tem vínculos com a Prefeitura e também com empresas de construção civil (Condor Empreendimentos e Construtora Goldsztein), podemos observar alguns novos investimentos privados em espaços públicos. Desse modo, a empresa privada se envolve não só quem tem a responsabilidade de cuidados, limpeza e manutenção, mas também a comunidade como um todo, que não poderá ter acesso ao parque sempre que quiser. O autor entende que o cercamento é "uma estratégia que visa estabelecer o controle, buscar tornar esse espaço mais seguro" (ibidem,

³⁴ Conforme placa no parque.

³⁵ Bocha é um jogo tradicionalmente praticado no sul do Brasil.

p. 3), pois a empreendedora coloca seguranças do parque como uma extensão do espaço dos prédios, e assim a empresa garante a venda dos imóveis.

Nesses casos, dois aspectos podem ser destacados: de um lado, as pessoas podem utilizar para sua sociabilidade um espaço público, limpo, com vigilância, organizado e sem depredações por parte da comunidade, pois a “segurança e cuidado estariam garantidas” (pelo menos pelo investimento e pelas promessas das empresas privadas). Por outro lado, as comunidades – sobretudo nas periferias das cidades – fazem da praça um espaço de sociabilidade e de encontro. O parque cercado (embora aberto durante o dia) dificulta a convivência, a apropriação e a resolução dos conflitos de um modo próprio outorgado pelos usuários, pois qualquer conflito *a priori* seria ‘controlado’ pela normatização da empresa ou dos seguranças do mesmo³⁶.

Os motivos de maior ‘segurança’ foram destacados por alguns moradores para preferir o parque citado em detrimento de outros. Segundo Soares (2009), “alguns discursos da mídia destacam o caráter marginal da praça pública”, definindo-a como um espaço onde várias situações acontecem: venda e consumo de drogas, assaltos, situações de violência etc. Assim, projeta-se “um olhar estigmatizado” e contribui-se “para a adoção de políticas de ‘cercamento’ dos espaços, acreditando reduzir assim a depredação e a criminalidade” (ibidem, p. 110 – grifos do autor).

Os moradores do bairro pareciam ir utilizando o parque segundo as construções iam se concretizando, ou seja, abertura das ruas, iluminação pública etc. Conforme observações iniciais, dois grupos ‘marcadamente’ diferentes pareciam usufruir desse espaço. Um conjunto de pessoas parecia ser de futuros moradores dos prédios construídos no contorno do parque e dos vizinhos mais próximos, que começaram a circular pelo parque nos fins de semana. O outro grupo, oriundo da Vila Jardim, parecia utilizá-lo mais nos dias de semana, preferencialmente no horário da tarde.

Todas estas características sobre bairros, praças e ruas foram enunciadas neste tópico: bairros tranquilos e aparentemente organizados, poucos edifícios e muitas casas, pouca circulação de carros ou circulação em horários determinados, espaço público limpo e

³⁶ As parcerias entre o Estado e a iniciativa privada têm sido implantadas nesses últimos anos, na forma de “adoção de espaços que tem sido utilizada em Porto Alegre desde 1986” (SOUZA, 2009, p. 2), que se ampliou notavelmente a partir de 2000. O autor ainda destaca que atualmente existem vários espaços adotados, como “quatro parques, 71 praças e 91 espaços verdes complementares (canteiros e rótulas) além de um trecho da orla do Guaíba de 13 km de extensão”. Tais espaços adotados correspondem a espaços que já eram privilegiados na cidade.

iluminado, parques e praças cuidadas, limpas e com infraestrutura de jogos para crianças (como trepa-trepa, balanço etc.). Também se perceberam crianças frequentando e morando perto dessas áreas e da escola, pais frequentando os parques e as praças e afirmando seus benefícios³⁷.

Conjuntamente, todos esses elementos ou características, da maneira que a comunidade percebe, reforçam a crença colocada no início deste capítulo, de que crianças brincariam na rua. Essa crença não era só sustentada pelas lembranças de infância e por pesquisas sobre as brincadeiras, mas também pelos próprios autores de áreas como planejamento urbano ou arquitetura. Apesar de todas essas considerações, minha circulação pelo bairro mostrava outra característica – silenciosa, mas ensurdecadora – de que as crianças não estavam brincando na rua.

Outorguei, no texto, um particular destaque ao Parque Germânia, mesmo que as crianças não se encontrassem lá, porque tanto dados do questionário quanto conversas informais dos familiares davam particular destaque a ele, elencando diferentes motivos para visitá-lo nos fins de semana. Depois do período de observações (já explorado no capítulo metodológico), as crianças não se encontravam ali. Por que isso aconteceu desse modo? Podem-se depreender algumas razões em diferentes movimentos, que irei desenvolvendo no decorrer deste capítulo.

Jacobs (2009) entende que a cidade não tem espaços preparados para as crianças, mas destaca que estes não necessariamente seriam os *playgrounds*³⁸ (como muitos de nós poderíamos pensar). Ainda Oliveira *et al.* (2008), ao investigar as crianças no seu espaço social, entendem que um contexto urbano permite observar aquelas formas que para nós são mais comuns, como “ruas, parques, espaços de lazer, experiências de brincadeiras etc.” (p. 16). Apesar dessas estruturas nas cidades, devemos considerar outros elementos, por exemplo, “suas práticas formas de usos e apropriações dos espaços (públicos e privados), ao mesmo tempo, como [os sujeitos] anunciam, tensionam e ressignificam os espaços na metrópole (ibidem, p. 16).

Observando os vários *playgrounds* e refletindo como as crianças poderiam não só fazer uso desses espaços mas também ressignificá-los, só restava perguntar: onde as

³⁷ Não estou dizendo que familiares mentiram, mas foi percebida uma notória diferença entre a valorização e o apreço por ter diferentes ofertas de lazer no bairro e, efetivamente, conseguir usufruir deles com a família.

³⁸ *Playgrounds* são aquelas praças de jogos para crianças que disponibilizam brinquedos, como trepa-trepa, balanço etc.

crianças brincavam? Por que esses espaços não ‘aglutinavam’ de algum modo as crianças observadas? A seguir, as respostas dos familiares a essas questões.

3.4 ENTRE ANÔNIMOS E CONHECIDOS: “MAS TU NÃO IMAGINAVA?”³⁹

Ao conversar com alguns dos familiares das crianças sobre o tema da pesquisa ou ao dizer a eles que não tinha encontrado crianças em ruas e praças, Andréia, uma das mães que frequentava a escola, olhou para mim e com muita naturalidade me questionou: “Mas tu não imaginava?”. O tom com o qual ela me questionou fez-me sentir ingênua. Como se eu estivesse esperando uma condição que, para ela, mãe de duas meninas, era impossível aceitar: deixar as crianças brincar na rua!

Isso me obrigou a pensar no motivo de a mãe considerar essa impossibilidade. Comecei, então, durante as entrevistas com as mães, a indagar um pouco mais sobre essa temática: de que tinham receio ou preocupação? Era possível ou não deixar seus filhos e filhas brincarem na rua? Carine, mãe da Diana, respondeu-me:

Carine: A gente costuma, aqui no parque, a gente gostava muito final de semana, mas ultimamente devido à violência a gente está evitando [...].

Ileana: Nesse bairro dá para deixar as crianças brincarem na rua?

Carine: Aqui, antigamente dava, hoje não dá mais. Hoje se tu for aqui nesse parque [Germânia], sozinha não tem como, em lugar nenhum. [...] As minhas preocupações assim, são, é, os adultos, esse negócio de droga, e violência, e atentado ao pudor, isso são coisas que me preocupam muito [...] (Carine, 17/11/2009).

De todos os familiares entrevistados, nenhum apresentou alguma explicação que fosse diferente de uma sensação de insegurança ou de um movimento de precaução no cuidado da criança. Também ninguém especificou por que não ia com tanta frequência ao Parque Germânia. Uma mãe afirmou que atualmente se vive num período um pouco mais violento que antigamente. Outra mãe relatou uma experiência no Parque Germânia, a qual cito integralmente, embora seja um pouco extensa:

³⁹ Fala de uma mãe em entrevista no dia 28/11/2009.

“[...] e ela estava ali brincando [com sua filha] e eu vi uma movimentação diferente. Não vou dizer que eu vi, eu senti, na verdade. Eu disse, ‘Diana vamos embora, não, vamos Diana, tá muito cheio isso aqui, é muita gente’. Porque a gente mora aqui já faz vinte e poucos anos, e eu conheço as caras, mesmo que eu não saiba o nome, e eu não sei, eu conheço de ver, de passar. O bairro é muito próximo, então a gente vê as pessoas. E eu disse: ‘Diana, tem gente que não é daqui aqui’. E tu via pelas vestimentas, pelas atitudes. ‘E deu vamos embora, e vamos embora’. Quando chegamos aqui no topo da lomba, eu olhei lá para baixo, era polícia entrando de um lado, era cavaleiro entrando do outro, era moto... A polícia invadiu o parque, e deu aquela correria, e eu mostrei Diana, ‘olha lá’. Depois eu fiquei sabendo que eram gangues da Vila Jardim com a da Bom Jesus, que tinham marcado um encontro pra fazer um pega, para fazer um arrastão, e enfim. Depois eu fui saber de tudo isso, depois eu descobri que existem policiais à paisana que ficam no meio do público. Depois que eu conheço um guarda municipal que a esposa dele é cliente da minha mãe, e aí eu ali no parque um final de semana – é, nós estávamos jogando vôlei, eu e ela –, aí encontrei ele, daí ele veio e me contou que final de semana existem 20 policiais à paisana dentro do parque. Eles ficam assim dentro do parque, como nós duas aqui, conversando, mas eles têm um ponto no ouvido, e eles se infiltram no meio da gurizada, no meio das ganguezinhas ali, que eles veem que não são dali, e ficam. Daí eu disse, ‘pois é, aquele dia...’, daí ele disse ‘aquele dia foi marcado pelo Orkut, o encontro das duas gangues, e a polícia teve acesso a isso. E quando eles viram que a coisa ia fechar, aí eles invadiram. Os policiais já estavam todos perto.’ Aí eu fiquei um pouco mais tranquila, aí depois que eu fiquei sabendo disso eu consegui identificar alguns policiais ali, né. Eles estão à paisana, são pessoas normais, tão ali tomando chimarrão, lendo jornal. Realmente tu não percebe, mas eles ficam ali tomando chimarrão, ficam conversando, ficam caminhando, mas são policiais da Brigada Militar, então eu já fiquei mais tranquila [...]” (Carine, 10/12/2009).

Nesse relato, podemos observar como aconteceram alguns fatos problemáticos, embora tenha sido a única fala sobre isso. Eu não estava presente no dia e no horário desse episódio, no entanto, revisando meus diários de campo, tinha percebido um aparente esvaziamento de pessoas no parque durante os finais de semana. Apesar de o relato de Carine indicar a insegurança no parque, este tem um serviço de segurança privada, como já destaquei. Desse modo, o cuidado, o cercamento, a iluminação, a limpeza e, inclusive, a circulação de policiais à paisana são elementos de um investimento particular, que não existe, em geral, nos outros parques e praças da cidade.

Nesse caso específico, Carine fala-nos de um acontecimento vivido para justificar seus medos e preocupações em deixar sua filha brincar na rua e nos parques. A maioria dos familiares tem medo de que alguma coisa possa vir a acontecer e justifica esse medo com

uma vivência ou violência em particular. Há uma sensação de insegurança que configura tanto a escolha dos lugares para o lazer das famílias quanto a frequência dessas visitas. Carine continuou levando a filha ao parque, mas com menos frequência, e nunca permitiu que a criança fosse sozinha ou apenas com os amigos.

Em relação a sujeitos no bairro usarem parques, Jacobs (2009) enuncia vários argumentos que considero importantes apontar, pois me ajudam a problematizar uma ideia 'naturalizada' que eu tinha como moradora de uma cidade grande, sobre a funcionalidade, a finalidade e o uso que as famílias e as crianças, em particular, podem realizar nas praças da cidade. A autora propõe uma mudança no ponto de vista. Em geral, as praças são consideradas, para os bairros, como uma dádiva, que se outorga a uma população carente, entretanto podemos "imaginar os parques urbanos como locais carentes que precisem da dádiva da vida e da aprovação conferida a *eles*" (ibidem, p. 97 – grifo da autora).

Nessa direção, parques e praças ganhariam vida na medida em que as pessoas dão utilidade a eles. A partir dessa utilidade ou usufruto, a comunidade apropria-se do local, constitui um sentido coletivo a ele, e assim o coletivo também cuida e ressignifica tal espaço.

Além desses aspectos, a criação de áreas verdes é colocada como solução a todos os problemas, na área de planejamento urbano. Segundo Jacobs (2009), três grandes erros são cometidos em relação a isso. O primeiro é que pequenos parques são tidos como pulmões da cidade, contudo são

[...] necessários cerca de doze mil metros quadrados de árvores para absorver a quantidade de dióxido de carbono que quatro pessoas geram ao respirar, cozinhar ou aquecer a casa. São as correntes de ar que circulam à nossa volta, e não os parques, que evitam que as cidades sufoquem. (ibidem, p. 99).

O segundo erro elencado pela autora consiste na ideia de que parques valorizariam os imóveis. Isso também não acontece, pois os parques, por si sós, não fazem diferença: "os parques são locais efêmeros. Costumam experimentar extremos de popularidade e impopularidade. Seu desempenho nada tem de simples. Podem constituir elementos maravilhosos dos bairros [...] mas infelizmente poucos são assim" (ibidem, p. 97). Por último, os parques, inclusive os "bem localizados e bem estruturados", permanecem "vazios a maior parte do tempo" (ibidem, p. 108).

Algumas praças ou espaços vazios também foram observados na pesquisa de Aline Tschoke (2010), que estudou as relações entre o lazer e a infância em espaços públicos na cidade de Curitiba, mais especificamente no bairro Uberaba. Em relação a esse aspecto, aponta que a praça que observava estava vazia na maior parte do tempo, assim “ressalta-se que um espaço vazio tende a ficar mais vazio e apenas eventos pontuais não conseguem dar movimento contínuo ao espaço público” (ibidem, p. 59). Nessa direção, Tschoke conclui que nos espaços pesquisados existem poucas vivências do lazer infantil, e mesmo quando são promovidas ofertas de equipamentos ou manutenção de algumas estruturas, os espaços ainda permanecem esvaziados.

Esses espaços de parques e praças são muitas vezes tidos como ideais de um espaço aberto para desfrutar, no sentido de que as pessoas geralmente os imaginam como espaço aberto, verde, arrumado, iluminado etc. Ainda assim, esses espaços estariam desocupados. Jacobs (2009, p. 108) aprofunda essa relação:

[...] um parque de bairro genérico, que esteja preso a qualquer tipo de inércia funcional de seu entorno, fica inexoravelmente vazio por boa parte do dia. E aí se estabelece um círculo vicioso. Mesmo que o vazio não seja atingido por várias espécies de praga⁴⁰, ele exerce pouca atração devido ao número restrito de frequentadores potenciais. Chega a entendê-los terrivelmente, porque a agonia é enfadonha. Nas cidades, a animação e a variedade atraem mais a animação; a apatia e a monotonia repelem a vida. E esse é um princípio crucial, não apenas para o desempenho social das cidades, mas também para seu desempenho econômico.

Nesse trecho, a autora indica três aspectos. O primeiro é que qualquer praça de um bairro terá algum momento do dia sem frequentadores, a menos que tenha alguma funcionalidade (ou várias) para os moradores, como lojas por perto, atalho em algum trecho a ser percorrido, ser um espaço de lazer, espaço comercial etc. O segundo aspecto aponta que, apesar de alguns grupos estranhos ou não desejados ocuparem o espaço, ainda assim isso não constitui o motivo para o desuso, pois pessoas com menor poder aquisitivo tendem a ocupar espaços já desvalorizados ou afastados. Terceiro, o não movimento não é atrativo

⁴⁰ A autora define que a palavra praga é utilizada pelos planejadores urbanos como o movimento de abandono por parte de “famílias de classes médias [...] de uma área desvitalizada e perigosa, e suas moradias foram quase sempre ocupadas, como era de esperar, por pessoas com pouca opção econômica ou social de moradia” (2009, p. 46). Para evitar tais ‘pragas’, os planejadores possuem modelos arquitetônicos que reduziriam ao mínimo o uso das ruas, como por exemplo, os nichos de Cidade-Jardim Radieuse: no qual há um conjunto de casas ou apartamentos que suas portas de ingresso dão a um pátio interno comum, fechado à rua. Nesse modelo, não se descarta a inclusão de pequenos *shopping centers*, que atenderiam às necessidades de consumo das pessoas que moram nesses apartamentos, simultaneamente evitando a circulação de estranhos.

para as pessoas, sendo assim, poucos frequentadores promovem ainda mais uma menor utilização.

Esses argumentos também podem ser observados naquelas praças que consideramos boas e explicariam por que elas não teriam muitos frequentadores, como no caso do Parque Germânia. Jacobs (2009) continua explicando que tanto alguns parques quanto ruas seriam espaços 'sem olhos', os quais seriam aqueles locais que, pelo próprio movimento de pessoas (mesmo anônimas), de alguma maneira zelariam por nós (assim passariam a ser uma rua 'com olhos'), incluindo desde o transeunte que não sabe quem somos até o vendedor do quiosque da esquina, que nos conhece desde crianças. Essas pessoas nos cuidariam, apesar de não terem a intenção pelo bem-estar dos outros.

Nessa lógica e conforme observações da autora, algumas calçadas ou espaços onde ocorre a convivência ou o movimento da comunidade, ou seja, o "balé da praça", seriam espaços muito mais que parques perfeitamente arrumados e vazios (JACOBS, 2009, p. 105). O "balé da praça" implica toda aquela movimentação cotidiana, na qual vai acontecendo uma sequência de movimentos, usos, horários, popularidade etc. que são normais para todas as pessoas que nele estão inseridas.

Tais conclusões, mesmo baseadas em um contexto dos Estados Unidos, coincidem com minhas tentativas de observar praças que – mesmo sendo muito iluminadas, arborizadas e limpas – eram espaços pouco frequentados pelas famílias. Não é o caso de as pessoas não gostarem de vê-las ou saber que estão à disposição para quando quiserem levar os filhos; muitos destacavam o Parque Germânia como um lugar que agora estava disponível para usufruto, apesar de visitarem-no muito pouco.

Antes de me aprofundar nas justificativas das famílias em relação ao uso dos espaços públicos, gostaria de destacar outra ideia que comumente temos, de que pessoas de menos condições financeiras se apropriariam de espaços, expulsando os usuários de melhor *status*. Jacobs entende que isso não acontece assim, mas que "as pessoas ou os usos que dispõem de mais dinheiro ou de maior respeitabilidade [...] podem dominar com muita facilidade aqueles menos prósperos [...] é o que geralmente acontece nos bairros que ganham fama. Raramente ocorre o contrário" (ibidem, p. 106).

Retomando a fala de Carine, as gangues da região escolheram o Parque Germânia para se encontrarem, pois "travam suas 'brigas de rua' principalmente em parques e

playgrounds”⁴¹ (JACOBS, 2009, p. 83). Segundo as observações da autora, em Nova Iorque (e em outras cidades), aquelas crianças “que participaram desses horrores são identificadas como moradoras dos conjuntos habitacionais das superquadras, onde se conseguiu tirar das ruas as brincadeiras cotidianas (as próprias ruas foram eliminadas na sua maioria)” (ibidem, p. 83). Jacobs destaca que integrantes de gangues, nesses casos, foram pessoas que tiveram nos seus bairros aqueles modelos habitacionais de fechamento dos espaços abertos, tirando deles a possibilidade de brincar na rua.

Nesta pesquisa, os bairros observados demonstraram diferenças. A Vila Ipiranga possui inúmeras praças vazias. No caso da Vila Jardim, não havia praças, mas muitos becos – um deles até com uma pequena quadra de futebol pintada – que também estavam sempre vazios. Sobre os motivos pelos quais as crianças não brincavam na rua, uma das mães entrevistadas diz: “Não, professora, aqui não dá! Nessa rua é via de tráfego, eles passam por aqui, tem tiroteio” (24/10/2009).

Cabe uma referência ao estudo de Thomassim (2010), pois a Vila Fátima – por ele pesquisada – é um bairro que se encontra ao lado da Vila Ipiranga, embora haja grandes diferenças, mencionadas anteriormente, como a densidade populacional. Ao não ter praças no bairro ou pátios nas casas, crianças e famílias estão presentes nas ruas. Os dados do autor mostram que 37,8% das crianças permanecem em casa (além de 16% estarem em casas de outros), enquanto que na rua são 28,4% e na escola 35,1%. Desse modo, podemos observar como a rua ainda tem uma centralidade na vida da comunidade, embora a porcentagem da escola ainda seja maior.

Na sua pesquisa, Thomassim observa que tiveram um grande crescimento as ofertas de projetos sociais, esportivos e extraescolares, em que, paralelamente, são ministradas diferentes atividades para as crianças da vila. Apesar disso, era possível constatar que muitas escolhiam brincar na rua. Isso não acontecia pelo fato de as crianças não terem onde brincar ou por não haver oferta de atividades, mas porque “ao escolherem estar brincando na rua, podem estar escolhendo não participar de outra atividade extraescolar oferecida por alguma instituição social” (ibidem, p. 153). Observou-se, inclusive, que “a vivência de brincadeiras de rua entre algumas crianças tornara-se uma concorrente com a frequência e até com a adesão a programações fora do horário escolar” (ibidem, p. 154).

⁴¹ Aqui, teríamos um sentido da rua como um espaço perigoso, só ocupado por estranhos.

A seguir, será examinado com mais detalhes o que os familiares têm a dizer sobre os motivos da ocupação, ou não, desses espaços extraescolares.

3.5 POR QUE HÁ ESPAÇOS VAZIOS? VESTÍGIOS DE MEDO NO AR

Um dia, eu estava lendo o jornal *Correio do Povo* e havia uma manchete que chamou minha atenção: “Porto Alegre está com medo”. O artigo continuava: “pesquisa do Instituto Methodus mostra que 55% da população diz que não se sente segura na rua ou em casa”⁴². A imagem que estava abaixo da chamada tinha um conjunto de policiais vestindo seus uniformes e em fileiras. Na notícia, o chefe de polícia dizia acreditar que os números da pesquisa eram normais, pois “a sensação de insegurança irá ser minimizada a partir do momento em que a população sente uma presença maior do estado nas ruas”. No entanto justificava essa afirmação, destacando que numa cidade grande como Porto Alegre “espalhada, a presença do policiamento se dissolve, não dando a perceber o aumento do efetivo, ao contrário do que ocorre em uma cidade pequena”.

Ao ler essa reportagem, fiquei perguntando-me: será que é suficiente justificar essa sensação de insegurança só porque a cidade é grande? Será que é necessário um policiamento em cada rua para nos sentirmos seguros? Será que as crianças e seus familiares se sentem seguros para utilizar espaços públicos como as praças?

Utilizarei essa relação, articulada com as respostas dos familiares, para tentar responder: onde as crianças estavam? Por que não estavam na rua?

Das falas dos familiares, algumas características repetiam-se: medo; medo ao estranho; confiança; não ter parceiros para as brincadeiras; e falta de espaços para brincar na cidade. Assim, em relação ao medo, os familiares falaram:

Ileana: Sim, e tu andava mais na rua assim para brincar?

Margarete: Por tudo. Nosso pátio tinha até mato. A gente ia pelos matos, tudo assim, brincar. Na época ainda, eles estavam construindo os prédios do Jardim Ipiranga. A gente brincava por vários lugares. Não tinha perigo, naquele tempo não se tinha tanto medo assim como hoje. Jamais deixaria a Fátima [sua filha] ir sozinha, mesmo sabendo que vai várias pessoas para o mesmo lugar, que é perto né.

Ileana: É perto, é?

⁴² *Correio do Povo*, 7 dez. 2010, p. 16.

Margarete: É perto. É só atravessar a praça. Vai reto aqui, atravessa a praça e desce a rua. E ela sabe. Mas eu tenho medo. Tenho medo, porque sei lá. Sei lá, não sei. Naquele tempo nós andava, brincava, vinha com colegas sozinha, nunca aconteceu nada, mas hoje em dia tenho medo, não deixo. Ela, com oito anos que vai fazer, nunca veio sozinha [...] (1º/12/2009).

Outros pais expressavam a mesma preocupação, quando o assunto era a rua e as suas possibilidades de ser um lugar para brincar. Eles exprimiram a sua insegurança em relação à rua da seguinte forma: “Eu tenho medo” (Jussara, 15/12/2009); “A violência” (uma mãe, 1º/12/2009); “Pedofilia” (um pai, 1º/12/2009). O medo de que os familiares falam não parece ter alguma referência específica. Ora é o perigo que não consegue definir uma só causa, ora é a violência, ora é a pedofilia, ou simplesmente o medo que está presente, porém não se sabe definir de quê. Bauman (2008a, p. 8) entende que o medo

[...] é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claro; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando uma ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance.

Nessas poucas palavras, o autor traduz, em certa medida, o que os pais hoje vivenciam na contemporaneidade para a educação e a sociabilidade de seus filhos. Continuando com as ideias de Bauman, o medo pode ter duas características. Por um lado, o temos num sentido direto; ao vivenciarmos um acontecimento que nos amedronta, podemos continuar sentindo medo com o passar do tempo, ao estarmos frente a uma situação que nos lembre o acontecido. Por outro lado, temos um “medo derivado”: podemos novamente sentir-nos temerosos ante uma situação aparentemente relacionada a uma experiência, apesar de não ser uma ameaça presente. Isso pode ser definido como “o sentimento de ser *suscetível* ao perigo; uma sensação de insegurança” (ibidem, p. 9). Essa sensação de insegurança não precisa de causas reais para se fazer presente.

Os medos podem ser definidos em três grandes grupos. O primeiro é aquele que ameaça o próprio corpo e as propriedades que as pessoas têm. O segundo faz referência à “durabilidade da ordem social e a confiabilidade da qual depende a segurança do sustento”, seja do sujeito, seja do grupo familiar, como a renda ou o emprego, inclusive nos casos de

invalidez ou velhice. O terceiro grupo constitui aqueles medos que ameaçam a pessoa em relação ao mundo, como a “hierarquia social, a identidade (de classe, de gênero, étnica, religiosa), que conformam em aspectos mais gerais as situações como degradação ou exclusão social” (BAUMAN, 2008a, p. 10).

No caso de alguns familiares participantes desta pesquisa, uma minoria faz referência a uma vivência em particular, como podemos observar no trecho abaixo:

Avó: Eles ficam assistindo TV e aí eles jogam um pouco de Play, mas na rua, assim, eu não deixo ir, a não ser ali onde tu entrou naquele corredorzinho ali né, aquela partezinha, ali eles brincam à vontade. Aqui dentro também, lá na rua não.

Ileana: Não?

Avó: Não, lá na rua nós não deixamos ir.

Ileana: E por que não? Quais seriam as preocupações que a senhora tem?

Avó: Porque é perigoso né, quando a gente menos espera dá um tiroteio aí, e as crianças tão na rua. Daí a gente sai daqui e correndo lá para tirar da rua. Aí eles são crianças e não conhecem o perigo. Meu filho faleceu ali na esquina. (Avó, 31/10/2009).

Nesse relato, podemos ver o primeiro tipo de medo que anunciei. Ainda é possível perceber como a experiência de ter perdido um familiar modificou toda a relação do grupo familiar com o espaço e com a rua. A família mora num beco onde não é possível transitar de carro, pois há várias escadas que constituem o espaço ao qual a avó se refere como rua. O corredor de que ela fala é o que se desprende desse beco comum a várias casas, que não deve ter mais de dois metros de largura por três metros comprimento. As crianças brincam nesse espaço ou na escola.

Cabe destacar que esse foi o único exemplo em que os familiares tinham um medo em relação à rua, com base em algum fato ‘real’ que lhes tenha ocorrido. Na maioria dos casos, era um medo ou uma sensação de insegurança que podia fazer referência a diversos aspectos, com dificuldade de identificar só algum aspecto ou momento em particular. Bauman (2008a, p. 11) explica que

[...] o que mais amedronta é a ubiquidade dos medos, eles podem vazar em qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta. Das ruas escuras ou das telas luminosas dos televisores. De nossos quartos e de nossas cozinhas. De nossos locais de trabalho e do metrô que tomamos

para ir e voltar. De pessoas que encontramos e de pessoas que não conseguimos perceber [...].

De onde vem, então, essa necessidade de segurança? Bauman entende que as pessoas que têm maior conforto e segurança são justamente as que se sentem mais inseguras e ameaçadas, “do que os povos da maioria das sociedades do passado e do presente” (2008b, p. 169). Desse modo, a promessa da modernidade, de evitar as inseguranças na vida, foi cumprida até certo ponto, não podendo evitar ou cobrir todos os medos ou situações colocadas pelo destino. Esta seria uma palavra utilizada para distinguir aquelas “adversidades que os seres humanos *poderiam* evitar, e para comunicar nem tanto a natureza peculiar desses golpes em si, mas o reconhecimento da *incapacidade humana de prevêê-los*, quem dirá de evitá-los ou controlá-los” (idem, 2007, p. 16).

Assim, Bauman utilizando as ideias de Castel, enuncia que nosso sentimento de insegurança deriva não da falta de proteção, mas de “um tipo de universo social que, como o nosso, ‘foi organizado em torno da infundável busca de proteção e da frenética busca de segurança’”. Vivemos, desse modo, em uma “obsessão com segurança”, colocando sempre, ante nós mesmos, objetivos cada vez mais inatingíveis (idem, 2008b, p. 169).

Os medos parecem ser configurados de diferentes modos nas cidades. No caso desta pesquisa, os familiares das crianças possuíam um medo que muitas vezes estava direcionado ao espaço distante, como a praça ou as pessoas que não conheciam. Bauman (2009, p. 75) contribui para o entendimento desse ponto:

Quanto mais o espaço e a distância se reduzem, maior é a importância que sua gente lhe atribui: quanto mais é depreciado o espaço, menos protetora é a distância, e mais obsessivamente as pessoas traçam e deslocam fronteiras. É sobretudo nas cidades que se observa essa furiosa atividade de traçar e deslocar fronteiras entre as pessoas.

Ao buscarmos as diferenças, demarcamos nossas fronteiras e alimentamos nossos medos, como podemos observar nas falas a seguir:

“É. Mais pelo lugar, né. A gente sempre chega e senta lá, pelas pessoas que convive, não pelos guris que estão jogando, mas sim pelas pessoas [...]”
(Adelaide, 4/12/2009).

“Não, eu tenho medo da rua e tenho medo também dos outros que participam lá, porque eu já vi já, tem outros grupinhos.” (Luciana, 1/12/2009). [...]

Ileana: E elas descem sozinhas ou tu preferes descer junto? [aqui faço referência a sair do prédio para brincar na praça].

Leonor: Não, só comigo ou com alguém responsável, nunca sozinhas.

Ileana: Quais seriam tuas preocupações?

Leonor: De roubarem elas [risos], de roubarem, de acontecer algum mal... Nunca deixo sair sozinha, não deixo fazer nada assim, não deixo dormir na casa das amigas, sou muito... Tenho medo, que tá muito perigoso hoje em dia (Leonor, 28/11/2009).

Nos trechos destacados, podemos mapear, de maneira geral, um medo ao outro, ao estranho, mais do que, por exemplo, as crianças se machucarem de algum modo ao não ter um adulto por perto. Os medos também podem ser observados em falas anteriores, quando os pais dizem que se preocupam com pedofilia, roubos ou violência de outros grupos.

Bauman (2009, p. 37) entende que as pessoas com medo do desconhecido buscam alguma forma de conforto. Assim, “as ânsias acumuladas tendem a se descarregar sobre aquela categoria de ‘forasteiros’ escolhidos para encarnar a ‘estrangeiridade’, a não familiaridade, a opacidade do ambiente em que vive e a indeterminação dos perigos e das ameaças”. O estranho é definido pelo autor como aquele sujeito que supomos quais são as suas intenções e o que podemos esperar dele, apesar de nunca termos certeza disso. Desse modo, sua presença e convivência nos desconcertam, tornando absurda a tarefa de “prever os efeitos das ações e suas chances do sucesso ou insucesso” (ibidem, p. 38).

O estranho quebra com a organização da vida diária; ele “não partilha as suposições locais – e, desse modo, torna-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado” (idem, 1998, p. 19). Conviver com os estranhos implica “viver na sua indesejada e incômoda proximidade, é uma condição que os habitantes da cidade acham difícil, talvez impossível de escapar [...] mas a forma pela qual os moradores das cidades se ocupam do atendimento de suas demandas é uma questão de escolha” (idem, 2007, p. 92)⁴³.

⁴³ O autor faz referência ao estranho no sentido do estrangeiro, cuja imigração configura a cidade e os diferentes mecanismos de inclusão e exclusão, inclusive econômicos. Contudo não aprofundarei esse aspecto.

Outro ponto que merece atenção é a desconfiança (ou a ausência de confiança):

“Eu não confio, sabe por quê? Não por onde a gente mora, porque ali onde eu moro é bem, sabe. Tem de tudo, mas não ali onde eu moro, mais para baixo assim, eu moro mais ali em cima, assim. Tem drogas na rua, tem tudo que é coisa, isso que a gente fica com medo, sabe, uma bala perdida, tanta coisa que acontece que a gente ouve, né.” (Alba, 8/12/2009).

Ileana: Não dá para confiar na rua então?

Leonor: Não, de jeito nenhum! Não dá. (Leonor, 28/11/2009).

Jacobs (2009, p. 60-61) considera que a confiança na rua se forma através do tempo e de diversos contatos. Assim, a rua

[...] nasce de pessoas que param no bar a tomar cerveja, que recebem conselhos do merceiro [...]. A soma desses contatos públicos casuais no âmbito local resulta na compreensão da identidade pública das pessoas, uma rede de respeito e confiança mútuos [...]. A inexistência dessa confiança é um desastre na rua [...] ruas impessoais geram pessoas anônimas.

A autora ainda explica que, para os sujeitos terem confiança em espaços e para uma rua ser segura, deve haver três características. A primeira delas é que deve ser um espaço público, no qual as pessoas transitem sem restrições. Segundo, a rua deve ter “olhos”, ou seja, vizinhos que olhem pelas pessoas, que estão cuidando o movimento da rua, garantindo segurança tanto aos moradores quanto aos estranhos que por aí passam. Terceiro, a rua deve ter usuários, isto é, transeuntes que circulem normalmente por esse espaço. Esses pontos, segundo Jacobs (ibidem), ajudam tanto a ter mais olhos na rua quanto os que, desde a janela, gostam de olhar o movimento.

Em relação a esse assunto, emerge uma questão importante que as mães colocam. Para poder ficar na rua, as crianças devem ter com quem partilhar suas brincadeiras.

“Eu não sei nem como deixar ele brincar na rua. Eu acho que nem ele conseguiria, porque é uma coisa assim, que não tem... Primeiro porque não tem nada pra fazer na rua, na calçada, ali, não tem criança. Os amigos dele da escola que são nossos vizinhos de rua, e também não vão para rua. Sabe, não tem nenhum amigo dele assim, que a gente olha na janela e está na

calçada brincando, também não vão. É que a mãe deles também não deixa.” (Valéria, 3/12/2009).

A insegurança alimenta o medo, e isso torna o objetivo da segurança uma preocupação de planejadores e arquitetos; quem se atreveria hoje a dizer que não é importante? O problema aqui, segundo Bauman (2009, p. 68), “é que, com a insegurança, não é a beatitude da tranquilidade, mas maldição do tédio. É possível derrotar o medo e ao mesmo tempo suprimir o tédio? Podemos suspeitar que este seja o maior dilema que arquitetos e planejadores têm de se enfrentar”. Acredito que tal dilema não fica só restrito a esses profissionais. Quantas opções e espaços nós temos na cidade para as crianças? Em relação a isso, alguns pais afirmam:

“No inverno tu não enxerga criança na rua quase. É complicado, então a gente procura, quando tem um sozinho, a gente vai na pracinha, mas nem sempre dá. Às vezes já vem um chuveiro, sabe, é um pouco mais complicado, aí a gente acaba indo aonde? Dentro de um shopping, não tem muita opção [...]. Mas é aquela coisa assim, criança de cidade grande é uma criança aprisionada, limitada. No meu condomínio tem muitas pessoas com idade, são muito implicantes e intolerantes com algumas brincadeiras de crianças. É como se as brincadeiras que eles faziam não eram, eram muito mais felizes do que as que hoje em dias eles fazem. Eu fui uma criança terrível, e eu vejo que as nossas crianças não brincam aqui.” (Jussara, 11/12/2009).

Há vários aspectos a destacar nessas falas, por exemplo: quais seriam os espaços apropriados para as crianças brincarem? Como, numa rotina de trabalho no dia a dia, esses pais conseguem ter tempo para brincar com seus filhos? Quanto, na cidade, a criança fica aprisionada aos espaços que nós entendemos como seguros (ou seja, dentro de casa)?

Deberti (2008, p. 75) enuncia que,

[...] contradizendo expectativas e concepções elaboradas na modernidade, que supõem um lugar de dependência das crianças em relação aos adultos, tem se acirrado o isolamento das crianças, que estão cada vez mais sozinhas, institucionalizadas em tempos e espaços específicos, experimentando relações restritas a seus próprios pares. Esse isolamento, às vezes, absorve a ideia de proteção das crianças. As ruas, as cidades, os condomínios, os bairros, as comunidades, mesmo as escolas vão perdendo um sentido de expressão coletiva e de partilha das relações sociais. As crianças se veem envolvidas em um mundo de imagens, tecnologias, produtos e desejos individuais que a maioria sequer tem condições de se

apropriar (não por competência mas por meios de acesso e inserção), mas que, como norma ou moda, impõem ser consumidos como expressão de novo cidadão contemporâneo.

Durante a realização das entrevistas, não foi difícil confirmar que crianças na idade pesquisada, além do turno na escola, passam pelo menos um turno do dia sozinhas em casa (nem que seja temporariamente). Algumas delas tomam café da manhã, banho e almoço até vão à escola sem a presença de um adulto em casa. Mas isso é entendido pelos pais como uma coisa necessária, embora a criança esteja vigiada no prédio, através dos serviços de segurança ou da instrução de não poder descer do apartamento.

Não estou dizendo, com isso, que os familiares vivem essas situações de maneira negligente e leviana, sem medo ou preocupação. Muitas das mães entrevistadas ainda estavam procurando uma saída para essas situações. Só quero destacar o quanto temos em nossa compreensão de que o perigoso só se encontra fora de casa, e não dentro dela. Calaf (2007) estudou crianças que moravam na rua, em Brasília, e indagou se elas eram crianças ou não. Uma respondeu:

[...] aí depende porque criança pode ser todo mundo, o compadre ali pode ser criança. Agora, são crianças diferentes [...]. Questão de saber se virar mesmo, de saber de coisa que os filhinhos da mamãe nem imagina, nem sonha que existe, e que muito marmanjo também não sabe não [...]. (p. 46).

Nessa citação, podemos observar como a noção de ser criança pode ter outros significados na rua, enquanto que para os pais das crianças da escola a sensação de insegurança atravessa o cotidiano. Embora essas sensações de insegurança persigam os pais, os relatos foram em um tom nostálgico – como dizer “todo tempo passado foi melhor” – e não observando as novas formas de sociabilidade que a criança adquire.

Assim, por um lado, temos esses entendimentos de que as crianças estão “crianças aprisionadas”, como fala a mãe; temos a criança “limitada” quanto aos lugares e atividades que ela pode frequentar; e temos, ainda, crianças “responsáveis”, que se viram, na maior parte do tempo, sozinhas. Por outro lado, há outra configuração de sociabilidade da criança, na qual ela consegue dispor, praticamente sozinha, em que parte do prédio fica e tem uma relativa ‘autonomia’ para decidir o que vai fazer. No caso de ficar sozinha em casa, também decide o que fará durante esse turno, seja uma atividade física, virtual, de higiene pessoal, realizar tarefas ou simplesmente olhar televisão.

Não é estranho que hoje crianças decidam que atividades realizarão, em quais horários e definam ainda o lugar onde vai ser feito – fazendo com que as famílias tenham de se organizar com base naquelas demandas, para permitir que a criança participe. Decidem se ficam ou não na escola a realizar outras atividades, fazem amizades em curtos períodos de tempo e, dependendo dos diferentes espaços nos quais brincam, criam diferentes grupos de amizade etc. Isso, sem dúvida, constitui diferentes formas de sociabilidade em que a criança vivencia novas e diversas formas de conviver com os pares e sua comunidade. Nessa direção, na próxima seção, pretendo aprofundar um pouco quais atividades as crianças realizavam fora do período escolar.

3.6 DE QUE AS CRIANÇAS BRINCAM NO BAIRRO?

No tópico anterior, tratei de aspectos de diversas pesquisas sobre as brincadeiras de crianças, em diferentes contextos. A partir de agora, apresentarei dados relativos à pesquisa que desenvolvi especificamente sobre onde e de que brincam as crianças do universo que investiguei.

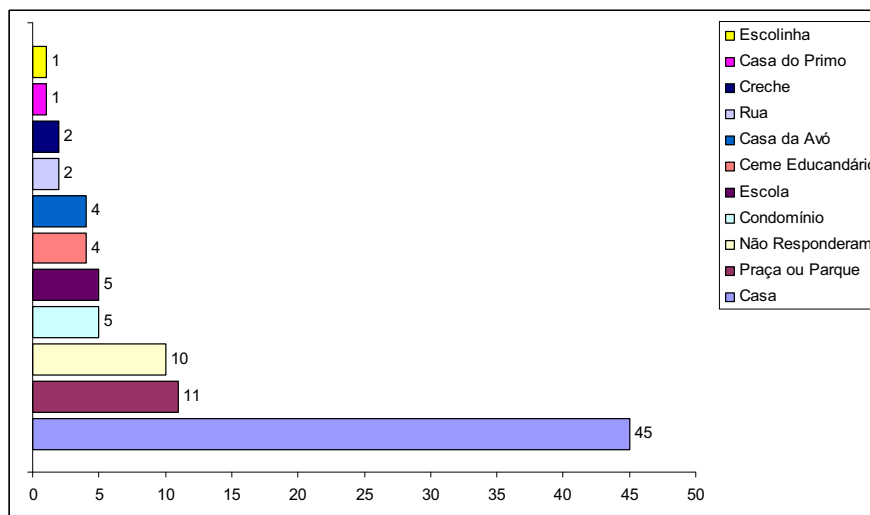
Como desenvolvi nas seções precedentes, crianças não estavam nas ruas, mas realizavam atividades fora do período escolar. Para mapear quais atividades eram essas e para problematizar quais seriam as possibilidades de brincar fora da escola, trarei diversas informações de distintas fontes – diário de campo, questionário e entrevistas realizadas tanto com as crianças quanto com os seus familiares. A seguir, passo a relatar os resultados aos quais cheguei.

Os diferentes locais em que as crianças brincam foram identificados e originaram o gráfico a seguir (Gráfico 1). Desse modo, 45 crianças estariam brincando nas suas próprias casas, seguidas por 11 que brincariam na praça ou em parques, e por 10 que não responderam. Depois, cinco crianças brincam na escola e cinco no condomínio. Também quatro crianças brincariam na casa da avó, quatro no CEME Educandário⁴⁴, duas na creche (esses lugares eram escolinhas onde algumas crianças ficavam o restante do dia e realizavam diversas atividades, inclusive as tarefas para a escola) e duas na rua. Finalmente, uma criança brinca na casa do primo e uma na escolinha do Grêmio, no bairro Cristal. Desse

⁴⁴ O CEME Educandário é o nome de uma escola da região.

modo, no gráfico podemos observar uma ampla variedade de locais, embora o lugar mais citado seja a casa da própria criança.

Gráfico 1 – Locais das brincadeiras

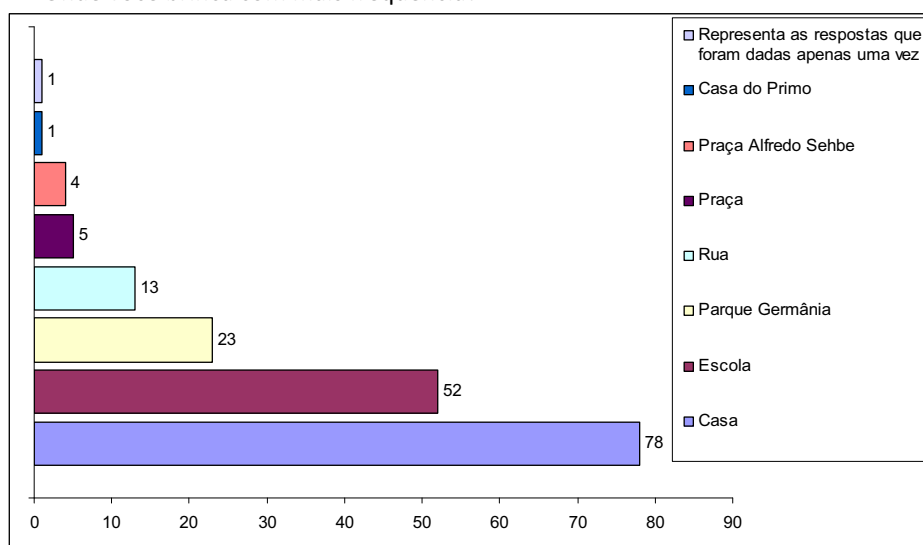


Fonte: A autora (2011)

Também procurei saber com que frequência esses espaços eram utilizados. Como pode ser visto no gráfico 2, 78 crianças responderam que brincam em casa, seguidas de 53 que brincam na escola. Ainda 23 crianças utilizam o Parque Germânia para divertimentos, e 13 citam a rua. São referidas praças (cujos nomes não foram identificados), em número de 11. A Praça Alfredo Sehbe foi citada quatro vezes. Depois, vários locais foram citados só por uma criança: pátio do condomínio, árvores na escola, parques, Praça Farroupilha, creche (Pequeno Circo Mágico), escola de esporte, casa da Maria (amiga), Praça Nossa Senhora do Trabalho, quarto, escola (Rola Bola), Parque da Redenção, Escola de Esporte São José e praça do condomínio.

No gráfico que segue, pode-se interpretar que a maioria das respostas incluía a casa da própria família, a escola, o parque (como terceiro lugar) e a rua. Como esses lugares eram mais representativos e como o objetivo desta pesquisa era observar o espaço da rua, esta teve uma observação privilegiada no trabalho de campo, inclusive o Parque Germânia. Também podemos pensar que, por ficarem mais em casa, crianças brincam mais com familiares, seguidos de amigos da escola, e não do bairro no qual vivem.

Gráfico 2 – Onde você brinca com mais frequência?

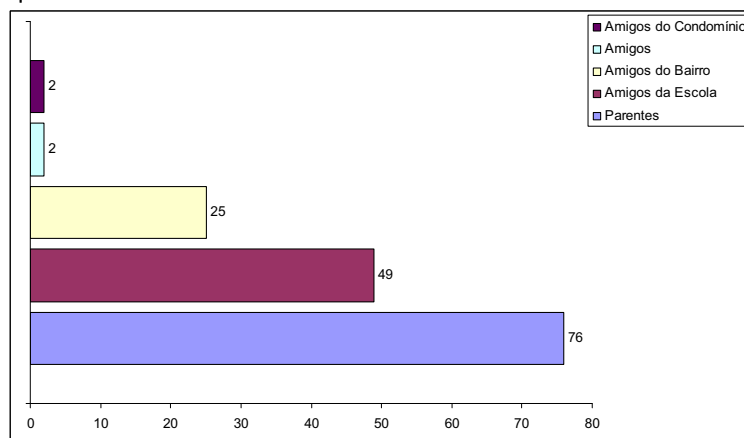


Observação: a cor azul escuro (com o número 1) representa todas as respostas dadas apenas uma vez (pátio do condomínio, árvores na escola, parques, Praça Farrroupilha, creche (Pequeno Circo Mágico), escola de esporte, casa da Maria (amiga), Praça Nossa Senhora do Trabalho, quarto, escola (Rola Bola), Parque da Redenção, Escola de Esporte São José, praça do condomínio).

Fonte: A autora (2011)

Para confirmar os parceiros de brincadeira, indaguei com quem as crianças brincavam com mais frequência. As respostas foram que as crianças brincam mais com familiares, chegando a um número de 76 respostas nessa direção. Ainda, 49 apontam que brincam com amigos da escola, seguidos de duas que brincam com amigos do condomínio. Mais duas crianças responderam que brincam com amigos em geral. Os resultados dessa questão podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Com quem você faz essas atividades?

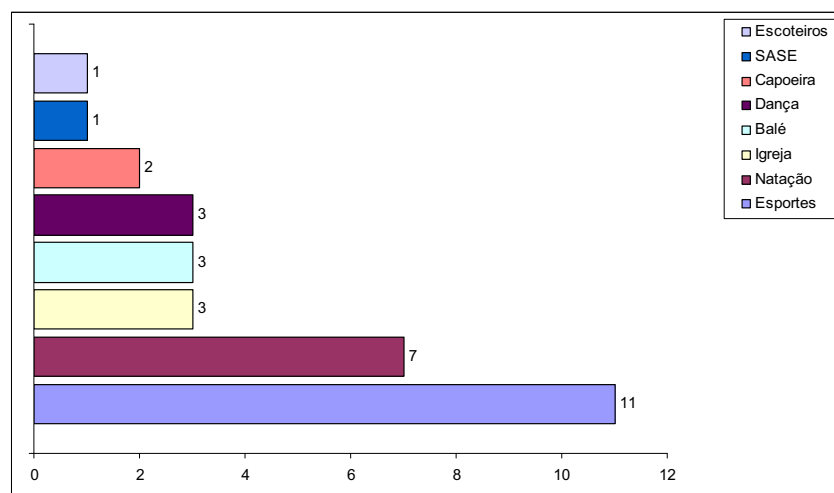


Fonte: A autora (2011)

Além, dessas informações, gostaria de destacar que algumas atividades nomeadas pelos pais como grupo de escoteiro, CTG e coral eram realizadas em alguns casos dentro do espaço escolar⁴⁵.

Também foi consultado se as crianças realizavam outras atividades. Ao perguntar aos familiares se filhos e filhas realizavam alguma atividade fora do espaço escolar, recebi respostas variadas, por exemplo: participação no Sase (1), escoteiro (1), capoeira (2), seguindo com a mesma quantidade de três crianças, cada uma, a igreja, o balé e a dança. Depois, temos crianças realizando natação (7) e esporte (11), conforme se visualiza no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Atividades fora da escola

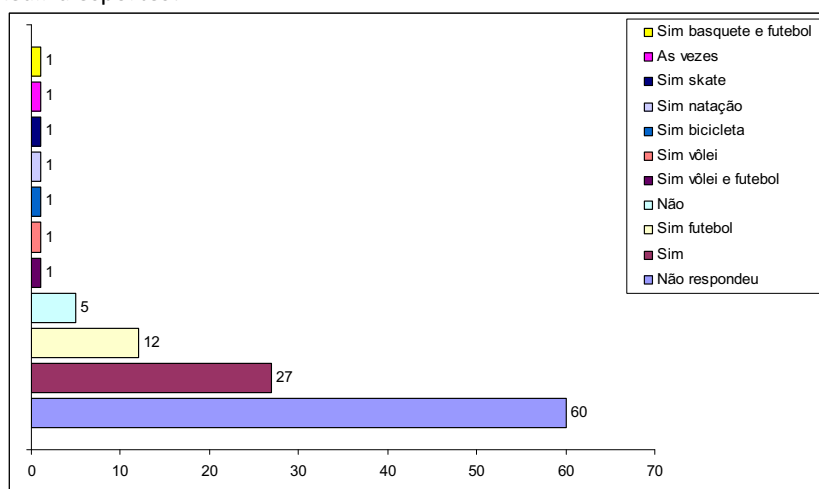


Fonte: A autora (2011)

Do mesmo modo, as práticas esportivas que as crianças realizavam foram alvo de averiguação, embora a maior parte dos familiares não tenha respondido. Entre os que responderam, houve 27 que disseram 'sim', mas não discriminaram nenhuma prática. Depois, temos muita variedade de atividades: futebol (12), vôlei e futebol (5), vôlei (1), natação (1), bicicleta (1), skate (1), basquete (1). Cinco afirmaram que as crianças não praticavam esportes e um admitiu realizar atividades físicas sem regularidade. Esses números foram organizados no gráfico 5.

⁴⁵ A figura e as implicações dessas atividades serão destacadas no próximo capítulo.

Gráfico 5 – Realiza esportes?



Fonte: A autora (2011)

Apesar de muitas crianças (ou familiares das crianças) não terem respondido a essa pergunta, as informações foram confirmadas através de observações, conversas informais e entrevistas. A maioria das crianças da primeira à quarta série do ensino fundamental não realizava esportes.

Buscando saber das atividades das crianças, perguntei se a criança realizava atividades como estudar ou brincar, e onde esta era realizada. Muitos familiares indicaram que as crianças estudam e brincam preferencialmente em casa. Ao responder sobre assistir ou não à televisão, quase todas as respostas (100, de 111 familiares) admitiram que suas crianças realizavam essa atividade em casa, como uma rotina diária (ver gráficos no Apêndice N).

Considerando essa primeira parte dos dados mais quantitativa e a quantidade de crianças que partilham a atividade de olhar televisão (embora não coletivamente), pretendo a seguir fazer uma breve reflexão sobre a televisão e algumas características sobre o modo com que as crianças aprendem através dela. Apesar de a mídia não ser o foco da discussão desta tese, ela atravessa o contexto no qual as crianças se encontram inseridas, e a atividade de assistir televisão parece ser uma das poucas que as crianças têm em comum (como gosto ou preferência durante a rotina diária).

Um dos aspectos que podem ser elencados é a facilidade de acesso e informação das crianças através da televisão. Mariangela Momo (2007) relata como, numa viagem a

Montevidéo, encontrou crianças que brincavam com as cartas Yu-Gi-Oh⁴⁶. Embora houvesse diferenças de linguagem na comunicação, tanto as crianças quanto a pesquisadora compartilhavam significados daquela brincadeira, pois as cartas faziam parte de seu campo (e do meu também). Dessa forma, fronteiras eram borradas, ao que a autora reflete: “O idioma não era mais uma barreira. Fazíamos parte da mesma aldeia global, estávamos ligados por uma teia de significados compartilhados, por ícones comuns” (MOMO, 2007, p. 62). Assim, nesse encontro inusual, possuíam no mesmo diálogo as mesmas possibilidades: “Tínhamos aprendido, por meio da televisão, a ser cidadãos da mesma aldeia global, a falar a mesma linguagem universal. A mídia nos ensinara, nesse caso específico, como agir, o que fazer e o que dizer no momento do jogo [...]” (ibidem, p. 62).

Segundo Postman (1999), vivemos na contemporaneidade o fim da divisão entre o mundo adulto e o mundo infantil, em que “as diferenças entre adultos e crianças estão desaparecendo” (p. 112). O autor considera que, a partir do surgimento do telégrafo, pelo qual foi quebrado o vínculo entre transporte e comunicação, outras invenções permitiram maior velocidade e simultaneidade na transmissão de informações e imagens, como o rádio, a fotografia, o cinema e a televisão. Apesar disso, podemos questionar se, com acesso ilimitado à informação, a criança poderia lidar com ela e entendê-la. Assim, pressupõe-se que as crianças não incorporam simplesmente esses significados sem questionar, reagir ou negociar com outras práticas e saberes. Mas Postman entende que

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. (ibidem, p. 94).

Assim, qualquer sujeito consegue ter acesso a essas informações sem precisar ter alguma idade específica; crianças não necessitam ser alfabetizadas para vê-la. Momo (2007) entende que diferenciações econômicas, por exemplo, não são marcadores de convivência, pois as informações são compartilhadas pelas crianças, que vivenciam a mesma “tecnologização dos desejos”: “uma criança que não tem saneamento básico em sua casa é capaz de saber detalhes sobre o uso e o funcionamento de *notebooks*, celulares e iPods

⁴⁶ As cartas têm origem em um desenho japonês. Yu-Gi-Oh significa “o rei do jogo” em japonês. Foram divulgadas amplamente pela televisão a partir do ano 2000. Os personagens possuem características e poderes diferentes e, através de um duelo, se estabelece qual personagem vence o outro.

tanto quanto adultos ou quanto crianças de condições econômicas privilegiadas” (MOMO, 2007, p. 233). Dessa maneira, as crianças “aprendem por meio da mídia (principalmente televisiva) a dominar uma certa ‘gramática’ da cultura tecnológica e por meio dela passam a pensar” (ibidem, p. 233).

Seguindo a linha argumentativa de Postman (1999), as crianças deveriam estar interessadas só na televisão, em comunidades sociais na internet e no MSN, e os desejos delas deveriam estar de certa maneira ‘condicionados’ pela mídia endereçada através da televisão. Isso não aconteceu de fato, pois as crianças, apesar de utilizarem tais recursos tecnológicos, estes não necessariamente estavam determinando sua sociabilidade. Crianças utilizam essas tecnologias ou acesso à informação de diversas formas e, a partir desses acontecimentos, criam diversas maneiras de relacionarem-se umas com as outras, configurando outras maneiras de sociabilidade.

Conforme os dados pesquisados e apresentados no início deste tópico, as crianças realizavam diversas atividades em um leque amplo na rede de sociabilidade, mesmo que não se encontrassem na rua ou não tivessem grupos que permitissem um encontro fora da escola. Assim, crianças brincavam mais em casa, depois na escola e, com menor expressão, em parques e na rua.

Como não estavam nas ruas e nos parques, decidi voltar a um importante local de encontro – a escola –, com o objetivo de aprofundar aquelas atividades que eram realizadas nesse espaço escolar. É sobre isso que tratarei no próximo capítulo.

4 A(S) ESCOLA(S) E O(S) SEU(S) ENTORNO(S)

Ao refletir sobre a escola, podemos apontar diversas características que nela se articulam. Podem ser alunos, conteúdos, crianças, professores, organização, planos de ensino, quadras, provas, disciplinas, salas, brincadeiras, biblioteca, aprendizagem, edifício, bagunça e assim em diante. Também podemos pensar na escola em que trabalhamos, na que fica perto de casa, naquela que a gente foi quando era criança, na que o filho/a estuda etc. Ao fazer esse raciocínio, estamos pensando em uma escola segundo o sentido que cada um de nós outorga a ela.

Mas a escola, ao contrário do modo como tradicionalmente nos referimos a ela, possui muitos sentidos imbricados e depende também de quem a olha. Desse modo, a escola pode ter muitos significados, muitas formas e relações. Ao falar da escola, estamos falando das escolas, pois a partir dela “múltiplos podem ser os olhares sobre a cultura, o conhecimento, a escola, pois múltiplas foram as práticas humanas que os conformam e lhes deram sentido” (FARIA FILHO, 1996, p. 127).

Dayrell (1996) entende que compreender a escola como polissêmica significa considerar muitos aspectos: “seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores [e também pelos pais ou responsáveis], dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nelas existentes” (p. 144).

O autor ainda destaca a escola como um espaço sociocultural, mas o espaço opera aqui em uma dupla dimensão. Por um lado, no sentido institucional, definido por um “conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (ibidem, p. 137). Por outro, em uma relação cotidiana entre uma complexa trama de relações sociais e os sujeitos que “incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, as práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (ibidem, p. 137).

Nesse contexto, explorarei neste capítulo como identifiquei escolas diferentes segundo diversos aspectos, pensando nas várias configurações das crianças, dentro e fora da escola, mas que partem da própria escola como referência. Em relação à dupla dimensão, exploro uma escola do estado ou institucional, situando-se, aqui, as normas e as articulações

de professores/funcionários. Na segunda dimensão, posso identificar dois grandes grupos de sujeitos – que são os pais ou responsáveis das crianças (alguns dos quais eram ex-alunos) – e as expectativas deles em relação à escola, além da escola das crianças/estudantes, que permite visualizar a constituição das vivências coletivas das crianças nas brincadeiras.

Nessas ‘três escolas’ que desenvolverei, é possível observar como a ideia das brincadeiras atravessa os discursos do senso comum – embora com diferentes sentidos, como educação, passatempo ou divertimento – e também como o gênero atravessa tais discursos. Entretanto, para além do gênero, em várias descrições nota-se que o brincar é marcado pela geração/série/idade das crianças, bem como pela relação de parentesco.

4.1 CULTURA ESCOLAR E OS SEUS ESPAÇOS NA ESCOLA

Segundo Vago (1999), a escola é um lugar onde se produz uma cultura específica, que possui também seus agentes, sejam eles/as professores/as, alunos/as ou a própria comunidade, os quais participam dessa construção e não se constituem como meros receptores passivos dos conhecimentos que vêm de fora da instituição. Antonio Viñao Frago (1995, p. 68) também enuncia que a cultura escolar é definida por um conjunto de características que incluem “práticas, condutas, modos de vida, hábitos e ritos”.

Também faz parte dessa cultura a história cotidiana do fazer escolar (objetos materiais, funções, utilidades, organização do espaço, transformação, desaparecimentos etc.) e as diferentes práticas utilizadas para a organização da comunidade escolar. Com relação a esse aspecto, o mesmo autor afirma que a cultura escolar “é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (ibidem, p. 68).

Vemos, desse modo, que há características materiais, estruturais e sociais compondo o espaço escolar. Isso nos dá a oportunidade de refletir sobre tais características, pois a ocupação e a utilização que se faz de um espaço permitem sua conformação como ‘lugar’; essa noção nos ajuda a compreender o espaço escolar como particular para os sujeitos, transformando-o em um lugar. Conforme coloca Viñao Frago (ibidem, p. 61), “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”.

Ao realizar toda uma descrição da escola sobre sua organização, a participação e o significado que as pessoas da comunidade atribuem a ela, será possível observar diversos

elementos que se articulam na cultura escolar. Desse modo, as festas escolares, a colaboração e tranquilidade das famílias em relação à gestão e ao nível de ensino da escola compõem elementos de uma cultura escolar própria e de uma organização não oficial que faz parte dela.

Nesse contexto, a construção de um espaço próprio faz parte do pressuposto de que ele está sempre disponível para tornar-se lugar. Mas existem também impedimentos para isso, pois todas as pessoas não podem ocupar todos os lugares simultaneamente, tendo-se, assim, uma luta ou negociação por sua ocupação. A escola, como instituição, ‘controla’ essa ocupação dos espaços. Ela ocupa um espaço e um tempo; está destinada a um determinado fim. O espaço que ela ocupa não é neutro, mas carrega “vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Quando menciono ‘espaço’, não faço referência somente ao cenário e ao tempo como “um fundo contínuo ao longo do qual os acontecimentos se desenrolam” (VEIGANETO, 2002, p. 207). Entendo que as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e o espaço não são universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos, de acordo com a sociedade em que nos encontramos. Sob esse ponto de vista, Agustín Escolano (2000, p. 102) considera que a arquitetura de um lugar pode ser observada como uma “textualidade”, a qual se encontra conformada por uma ordem “que transmite, através de seus traçados e símbolos, uma determinada semântica, ou seja, uma cultura”. Foucault (2010) afirma que a arquitetura possibilita um exercício da liberdade, na medida em que ela “pode produzir e produz efeitos positivos quando as intenções libertadoras da arquitetura coincidem com a prática real da gente em exercício de sua liberdade” (p. 94). Afinal, a prática de liberdade não é outorgada *a priori* pela natureza dos objetos, mas pelo próprio exercício dos sujeitos (com a arquitetura operando no mesmo sentido).

Nessa direção, Foucault entende que se torna necessário considerar o espaço e que

[...] seria preciso fazer uma “historia dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do *habitat*, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. (2002, p. 212).

Assim apresentada, a instituição escolar não é identificada apenas como um local pedagógico, mas também como um espaço cultural, percebido como um campo de

constantemente lutas, ações, contestações, aceitações e resistências, no qual os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo desenvolve particularidades. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas, trazendo em si uma hierarquia de poder.

Ao considerar o espaço da escola como cultural, é possível afirmar que há um espaço social dentro do qual a escola se encontra inserida e que, portanto, características desse meio social permeiam ou atravessam a escola. Da mesma forma, é possível entender que cada escola produz uma 'cultura escolar própria', já que o espaço não seria simplesmente algo vazio ou neutro, onde alguns significados e características são depositados sem nenhuma negociação, rejeição ou aceitação por parte de seus integrantes. Incorporando essa perspectiva de escola como 'lugar' e como 'espaço cultural', organizo a descrição das brincadeiras das crianças considerando o espaço no qual elas são realizadas, pois a geografia da escola também as configura.

Além desses aspectos, avalio que um discurso do social circula dentro do espaço da escola, discurso que parece 'garantir' um cuidado da criança que procura proteger as crianças e dar certa segurança em contraposição ao espaço externo da escola. Entendo que esse discurso circula pelo meu olhar como parte de um projeto utópico no contexto da escola. Mas também entendo que as circulações desses discursos não permitem uma compreensão da complexidade das relações que são estabelecidas na escola. Nessa direção, problematizando 'meu' próprio espaço ou olhar e com o objetivo de problematizar 'o espaço' que as crianças ocupam, utilizarei o conceito de heterotopia nas reflexões de Foucault (2010) sobre o espaço.

O autor começa sua análise destacando como o espaço em que vivemos já é heterogêneo, pois possui uma história, e que nós "vivemos no interior de um conjunto de relações que delineiam sítios decididamente irredutíveis uns aos outros e que não se podem sobrepor" (ibidem, p. 68). Nessa direção, Foucault destaca que os mais interessantes de tais espaços ou posicionamentos são aqueles que estão um em relação aos outros, mas em um modo que pode "suspender, neutralizar ou inverter o conjunto de relações por eles designados, refletidos ou revertidos" (ibidem, p. 69).

Nesses posicionamentos, o primeiro seria a utopia, que permite um posicionamento sem lugar real e que tem uma "relação analógica direta ou invertida como espaço real da sociedade" (ibidem, p. 69), que permite observar a sociedade em uma forma de aperfeiçoar.

Porém há também as heterotopias, que constituem esses outros espaços diferentes, “esses outros lugares, essas impugnações míticas e reais do espaço onde vivemos” (FOUCAULT, 2010, p. 21). A descrição desses outros lugares à margem pode ser entendida como uma heterotopologia, que observa as diferentes maneiras do como uma prática se materializa de diversas formas em lugares instituídos; assim, a heterotopia emerge também com um novo aspecto.

Gostaria destacar mais um aspecto em relação às heterotopias, que compreende a noção de que não existiria uma sociedade sem heterotopia, e elas podem ter múltiplas e variadas formas que vão se modificando e adotando novas características. Desse modo, os lugares podem ser proibidos ou sagrados e, ainda, em relação a nós mesmos, pois algumas pessoas vivenciam um estado de crise no interior de uma sociedade. Assim, podemos ter lugares como casas podem ser pela geração ou alguma outra característica em particular, como por exemplo: escolas para homens, o serviço militar, as mulheres na época do parto, etc. Mas essas heterotopias de crises foram sendo substituídas pelas heterotopias de desvio, ou seja, lugares à margem para aqueles sujeitos cujo comportamento não se adéqua ao esperado. Nessa direção, temos os hospitais psiquiátricos e inclusive as casas de repouso, pois, no contexto de uma sociedade que valoriza o trabalho constante, o lazer é uma espécie de desvio. O lazer seria uma heterotopia de desvio porque se afasta daquilo que a sociedade coloca como norma, de um tempo sempre produtivo.

Diversos discursos consideram que o espaço público – e particularmente a praça e a sociabilidade que nela tem lugar – não é algo dado, pois, como entendem Stigger *et al.* (2009, p. 37), “os espaços públicos de lazer põem em evidência uma diversidade de expressões e os mais diversos tipos de usos individuais e coletivos”. Damico (2009, p. 112) aponta que fazer uso da heterotopia “como uma ferramenta para a pesquisa no cotidiano das praças públicas implica um deslocamento do olhar sobre o espaço, é procurar embaralhar os posicionamentos que cotidianamente deslizam por entre as fronteiras do instituído”.

No caso desta pesquisa, tanto a praça⁴⁷ quanto o pátio da escola são heterotopias. Contudo, ao problematizar especificamente o lazer⁴⁸ das crianças no pátio escolar, temos um paradoxo, já que crianças brincam despreocupadas em qualquer espaço. Mas no pátio

⁴⁷ Para aprofundar as relações da praça e da cidade como heterotopias, ver Damico (2009).

⁴⁸ Aqui estou utilizando o lazer no sentido do tempo de brincar da criança.

escolar dois aspectos podem ser destacados. O primeiro é que esperamos que o pátio da escola, no momento do recreio, seja mesmo um espaço de dispersão das crianças. O segundo aspecto implica pensar em outros momentos da rotina escolar, em que as crianças devem utilizar o pátio para realizar atividades que estão sendo solicitadas especificamente no espaço da aula. Por outro lado, os adultos sentem-se mais tranquilos em relação ao cuidado da criança quanto esse brincar acontece dentro do espaço da escola. Nesse contexto, e apesar desse ‘controle’ ou de um relativo exercício da liberdade, crianças brincam e se apropriam dos espaços no pátio escolar.

Além desses pontos, alguns autores destacam diferenças conceituais entre o espaço e o lugar. Para Michel de Certeau (1994, p. 201), o lugar constitui “uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Nessa relação de coexistência, temos cada coisa em um lugar – não é possível que duas ocupem o mesmo lugar –, assim o lugar permite a “configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (ibidem, p. 201). Ao contrário, o espaço não tem nem “univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’” pois ele possui “vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo”. Assim, o espaço “é o cruzamento de moveis” (ibidem, p. 201).

Segundo Damico (2009, p. 116), temos alguns pontos em comum entre Certeau e Foucault, porque os dois autores entendem que

[...] as práticas espaciais cotidianas traduzem movimentos que se combinam e se realizam fora de poder instituído (os espaços de fora *dehors* – de Foucault, as táticas e astúcias de Certeau – práticas no e sobre o espaço, que jogam e vencem o jogo viciado da disciplina, tecendo, na vida social, modos individuais (e coletivos) de reapropriação do espaço e de resignificação do instituído.

Como pode ser observado, o espaço é diferente, heterogêneo, dinâmico, histórico e possui elementos que se articulam, justapõem e sobrepõem uns aos outros. A articulação da relação entre o sujeito e sua espacialidade permite entender as suas dinâmicas e o seu caráter transitório e construído. Como seria a relação das crianças no pátio do recreio com ‘seu’ espaço? Talvez essas relações se construam pelo modo como elas o utilizam e o sentido que dão a ele, talvez seja por operar sem uma fronteira específica. Mas antes vejamos como se constitui a escola segundo professores e funcionários.

4.2 A ESCOLA NO SENTIDO INSTITUCIONAL

A escola constitui e no contexto dessa construção define uma única maneira de funcionamento e organização. Ela se distingue de outras escolas na sua especificidade, na sua rotina e cultura escolar. A Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro⁴⁹ comemorou seus 50 anos de fundação no dia 24 de setembro de 2008. Naquela semana, realizavam-se atividades festivas especiais, entre elas o lançamento de um livro escrito por um professor de história da escola⁵⁰. O nome da instituição homenageia Antônio Ernesto Gomes Carneiro, militar, geógrafo e sertanista brasileiro.

Criada como grupo escolar em 1958, num Loteamento da Vila Tupinambá, passou a denominar-se Vila Ipiranga, localizada onde hoje é a Praça John Kennedy. A partir de 1973, denominou-se Escola Estadual de Primeiro Grau Gomes Carneiro, atendendo do primeiro ao quarto ano primário. Desde 1985, começou a atender também ao quinto ano e mudou-se para um terreno doado pela prefeitura de Porto Alegre, situado na Rua Engenheiro José Maria de Carvalho, 366. Por questões diversas, a rua foi interditada, e o endereço passou a ser a praça na Rua Engenheiro Paulo de Aragão Buzzano, sem número. Assim, a escola ficou situada numa praça, ocupando um quarteirão inteiro. Em um dos seus extremos, compartilha o espaço com um tanque de água do Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE), sendo o próprio tanque usado como quadra esportiva⁵¹, com iluminação.

A instituição continuou a ser modificada e ampliada, tendo suas atividades estendidas, atendendo às necessidades da comunidade. O nome também foi mudando até que, em 2000, passou a chamar-se Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro. Atualmente, oferece educação infantil, ensino fundamental completo e médio regular, do primeiro ao terceiro ano, e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. A escola está aberta das 7h às 22h30min. O turno da manhã é das 7h30min às 11h45min, e o

⁴⁹ O nome da escola é o verdadeiro a pedido da diretora pois como veremos a seguir no texto, o Gomes é o Gomes! No sentido positivo. Cabe destacar que os nomes das crianças por questões éticas são fictícios.

⁵⁰ A obra *Escola Estadual Gomes Carneiro: memórias nos relatos de diretoras*, escrita por Cid Coirolo de Almeida, foi financiada pela UNESCO, através do Programa Escola Aberta, da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Porto Alegre.

⁵¹ Explicarei com detalhes mais adiante.

da tarde ocorre das 13h30min às 17h30min. No horário das 17h até as 19h, acontecem atividades extracurriculares, como danças gaúchas e futebol. Nesse horário, há um esvaziamento da escola até o início do turno da noite (das 19h às 22h30min, aproximadamente), quando outros professores e alunos começam a chegar.

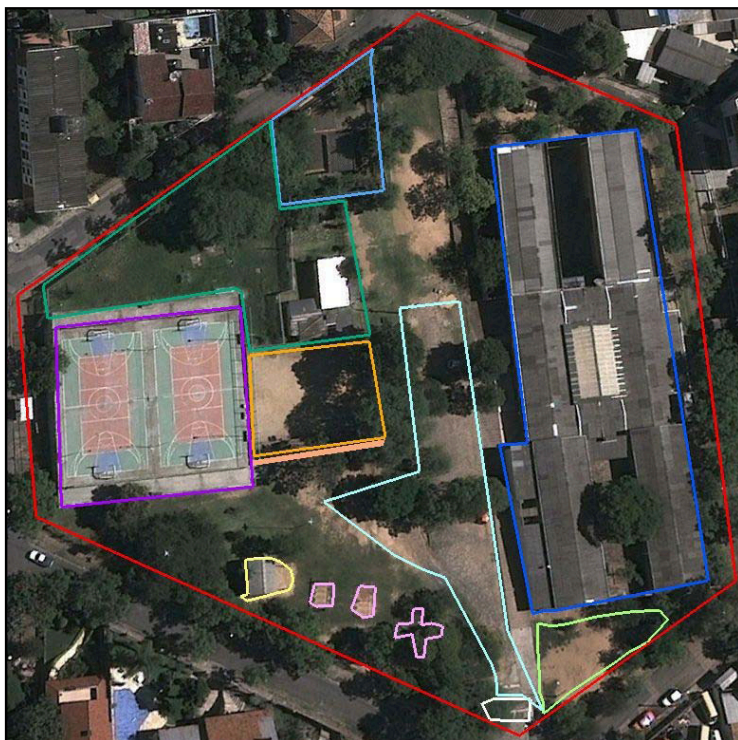
A direção conta com conselho escolar e setores administrativos informatizados, como secretaria, pessoal e administrativo-financeiro. Também possui setores pedagógicos (serviço de supervisão e serviço de orientação escolar), biblioteca, laboratórios de ciências, matemática e informática, sala de audiovisual, círculo de pais e mestres, banda marcial e grêmio estudantil, do qual participam jovens do ensino médio.

O corpo docente é composto de 80 professores, a equipe de funcionários tem 14 pessoas, e o corpo discente possui em torno de 1.300 alunos. Além do grupo docente, um casal trabalha e mora no terreno da escola há aproximadamente seis anos. Essa família cuida da portaria, da segurança da instituição durante a noite e, geralmente, resolve alguma dificuldade em relação a mantimentos.

No turno da manhã estão presentes quatro turmas do ensino fundamental (duas de segunda, uma de terceira e uma de quarta série) e algumas turmas do ensino médio. Nesse turno, percebe-se uma menor quantidade de pessoas no mesmo espaço, sejam elas professoras ou alunos. No turno da tarde, estão presentes uma primeira série, duas segundas séries, uma terceira e uma quarta série do ensino fundamental. As turmas de quinta a oitava séries só funcionam no turno da tarde, assim como todas as séries do ensino médio. À noite funciona o EJA.

O terreno da escola é muito heterogêneo, tanto em níveis quanto no tipo de solo, possuindo declives e muitas árvores. Estas se encontram no entorno da escola. A figura a seguir permite identificar vários espaços da área da escola:

Figura 5 – Fotografia aérea da escola



Legenda: linha vermelha: perímetro da escola; linha azul escuro: edifício da escola; linha roxa: quadra esportiva; linha laranja: quadra de areia; linha branca: portaria; linha rosa: jogos infantis; linha amarela: casa de CTG; linha azul clara: rua de ingresso; linha azul médio: DMAE (área administrativa); linha verde escura: casa do porteiro e espaço do DMAE; linha verde clara: rua de ingresso dentro do pátio.

Fonte: www.googleearth

A escola oferece três atividades extracurriculares, entre as quais está o Centro de Tradições Gaúchas (CTG⁵²). Embora seja aberto à comunidade, é frequentado preferencialmente por crianças da escola. A segunda atividade é a escolinha de futebol. Estabelecida em parceria com uma empresa de caráter privado, é realizada dentro do espaço escolar, mas as crianças precisam pagar para participar. É possível questionar como uma escola pública pode cobrar da comunidade por determinada atividade oferecida, por outro lado, esse tipo de serviço não poderia ser feito de outro modo. Professores

⁵² O CTG funciona mais como um grupo de danças gaúchas do que como um centro cultural. Por esse motivo, embora as pessoas denominem a atividade como CTG, falarei dela como 'danças gaúchas'.

contratados por uma empresa privada colocam materiais à disposição, planejam e desenvolvem as atividades, e cobra-se um valor mensal de cada aluno. Desse valor, uma taxa é repassada à escola, que, com isso, paga a manutenção do edifício e os custos de iluminação, por exemplo.

A terceira atividade extracurricular é o Programa Escola Aberta⁵³, cujo cronograma pode sofrer alterações, conforme o semestre. Dentro do contexto do programa, são oferecidas aulas de língua inglesa, desenho, informática, entre outras. Funciona nos fins de semana, aos sábados e aos domingos, pela manhã e à tarde, tendo uma maior participação da comunidade nos sábados de manhã. O público que circula na escola nos fins de semana geralmente é de adolescentes com mais de 14 anos. Os jovens e as crianças (poucas ou quase nenhuma das primeiras séries do ensino fundamental) que mais participam do programa parecem ser da Vila Jardim ou da Vila Ipiranga, mas não daqueles que estão matriculados na escola. Ao contrário, não se confirmou a ideia que eu tinha de que as crianças que frequentam a escola 'durante a semana' poderiam ser crianças que também se encontrariam em outras atividades da escola como, por exemplo, as realizadas 'nos fins de semana'. Desse modo, a escola tinha dois grupos de participantes: os da escola, ou matriculados, e os jovens que, sem serem alunos, se aproximavam da escola nos fins de semana.

As festas na escola em geral aconteciam aos sábados, planejadas dentro da carga horária dos professores, com tarefas distribuídas. No ano em que realizei o trabalho de campo, em vez de uma festa pelo dia das mães e outra pelo dia dos pais, decidiu-se realizar uma só festa, a festa da família. Em julho, ocorreu a tradicional festa junina. A outra festa organizada pela escola é a das crianças. Tanto na festa junina quanto na das crianças, acontecem diferentes atividades organizadas por professores responsáveis, com o apoio do grupo de mães, que preparava a merenda (bolos, refrigerante etc.) para pôr à venda.

⁵³ Segundo o MEC, o Programa Escola Aberta "busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. A intenção é estreitar as relações entre escola e comunidade, contribuir com a consolidação de uma cultura de paz. O programa é resultado de parceria entre o Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12367&Itemid=817>. Acesso em: 28 dez. 2010. O programa é preferencialmente dirigido a escolas das periferias de Porto Alegre, nas quais as escolas são abertas, disponibilizando atividades de lazer e de esporte para a comunidade. Quem fica responsável pelas 'oficinas' não precisa necessariamente ser professor. Alguns recebem ajudas de custo, mas a maioria dos responsáveis pelas oficinas é voluntária.

Além desses aspectos, a circulação da escola é determinada pela distribuição das salas e das quadras para a realização das aulas, o que definia os momentos em que as portas seriam abertas ou fechadas. As crianças tinham acesso restrito para não circularem em momentos indevidos por alguns lugares, como sala de vídeo, laboratórios, sala dos professores, área administrativa da escola, direção e quadra poliesportiva.

O acesso ao pátio também era limitado, sendo fechado durante o recreio, para controlar a entrada e a saída das crianças que queriam ir ao banheiro. Posteriormente, foram construídos dois banheiros na portaria do pátio. Também algumas salas de aula e laboratórios geralmente permaneciam chaveadas. Nas salas dos primeiros anos, a chave ficava com a professora da sala. Nos outros anos, as salas ficavam abertas. O lugar mais desejado do pátio era a quadra poliesportiva, pois ela permanecia fechada. As turmas de primeira a quarta séries, por exemplo, circulavam muito menos por esse espaço que o restante dos alunos. Tais turmas só poderiam ingressar nos seus horários de aulas de educação física, sempre acompanhados pela professora.

No que se refere aos aspectos físicos e organizacionais da escola, há uma grande limitação da circulação dos/as alunos/as e, sobretudo, de pessoas de fora da instituição. Esse controle na circulação opera como um controle disciplinar, pois possibilita um “controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2002b, p. 118) e pode ser mapeado em diferentes mecanismos escolares, ou seja, na distribuição arquitetônica e nas diferentes estratégias que a escola utiliza para obter esse fim. Na breve descrição da comunidade e de sua organização, pretendi abordar alguns aspectos mais arquitetônicos ou físicos da escola, assim como suas características organizacionais.

A seguir, gostaria de destacar algumas considerações em relação ao espaço que permitiu a organização das brincadeiras na escola. Por um lado, podemos pensar o espaço como um critério ou organização de práticas das crianças, por outro, posso discutir o lugar que eu ocupo como uma adulta, mulher e professora em um espaço escolar no qual as crianças brincam e ‘deveriam ser protegidas’. Já explorei um pouco essa relação, mas não como a escola se organiza de maneira que se possam visualizar esses investimentos.

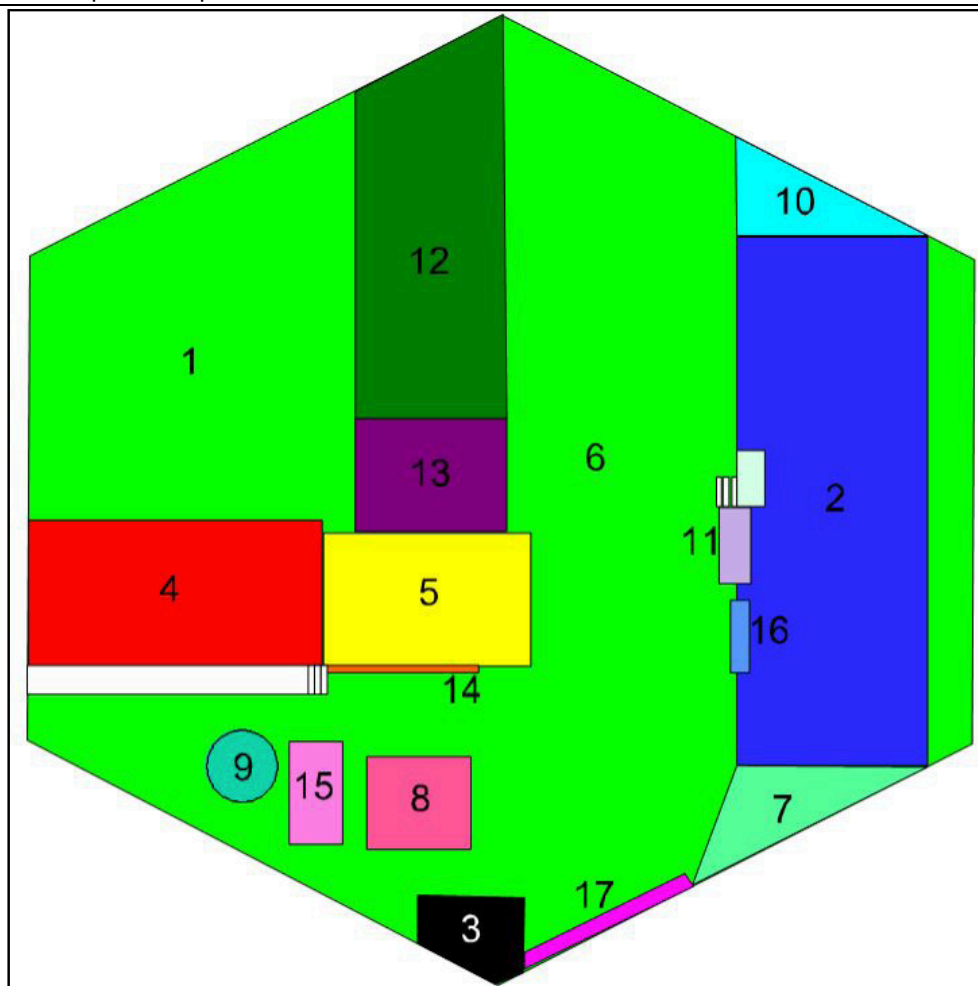
Quando nos aproximamos da escola, percebemos uma pequena casa ao lado do portão. Nessa casinha, se o portão estiver aberto, haverá alguém cuidando a entrada e a saída de pessoas na instituição. O cercamento da escola é feito por arame, o que possibilita olhar da rua para dentro, e vice-versa. Logo após o portão, há um grande pátio irregular. À

frente do portão, estende-se uma rua, na qual o estacionamento da escola é improvisado. À direita, existe um espaço com plantas e um grande desnível no terreno. Para o lado esquerdo, o pátio possui uma área gramada, com uma pracinha infantil que dispõe de trepa-trepa, gangorra e a estrutura dos balanços⁵⁴ (os balanços foram retirados para evitar machucados). Atrás dessa pracinha, há uma grande casa de madeira, aberta em uma das laterais, e por trás desta segue uma área verde arborizada. Ao lado da área verde, visualiza-se a quadra do tanque e, mais adiante, uma quadra de areia. O tanque de água encontra-se um pouco mais alto em relação ao solo, assim deve-se subir uma escada para acessá-lo. Tem um formato quadrado e sobre ele foram construídas as quadras da escola, cercadas por grades. Não são raras as vezes em que funcionários do DMAE precisam realizar atividades de manutenção no tanque de água. Quando isso acontece, chama muita atenção das crianças pelas ferramentas e porque os trabalhadores abrem as tampas que descem ao tanque.

O pátio, na direção da rua, tem um grande desnível com um muro. Até esse ponto chegam os carros, mas a rua continua descendo até o fim da quadra fechada por arame (onde antigamente era a entrada na escola). Tal rua, em outros tempos, era aberta e servia como fim de uma linha de ônibus. Agora, a via faz parte do pátio da escola. Alguns carros contornam o muro e passam pela lateral para estacionar em frente ao edifício da escola. O pátio ainda é constituído por um grande espaço com áreas diversas, quanto ao tipo de solo (areia, terra, grama), ao relevo e à variedade de objetos sobre ele (quadras, brinquedos, bancos, árvores, pedras, espaços abertos etc.). O pátio é heterogêneo e possui vários ambientes. Apresento, a seguir, um esquema representativo:

⁵⁴ Segundo as professoras, os balanços foram retirados para evitar machucados que eram frequentes, tanto das crianças que brincavam quanto das que passavam por perto.

Figura 6 – Esquema do pátio



Legenda: 1) pátio da escola (verde: representa grama); 2) edifício da escola; 3) portaria; 4) quadras esportivas (é também parte do tanque de água); 5) cancha de areia; 6) rua, ingresso e estacionamento, na parte final há uma fileira de pedras que limita o ingresso de carros (tem um desnível na terra); 7) espaço verde com desnível na terra; 8) área de jogos (balanço, gangorra e trepadeira), no limite está a casa do CTG; 9) área de árvores; 10) espaço da creche; 11) espaço das bandeiras; 12) DMAE; 13) casa do porteiro da escola; 14) muro que separa a quadra de areia; 15) CTG (galpão); 16) portão de ingresso.

Fonte: A autora (2011)

A partir do portão de grade da entrada, vê-se o palco (16). Nas laterais do pátio, há alguns bancos. As paredes vão em direção a uma cobertura que foi construída posteriormente, mas o teto não se une à parede, de maneira que permite a entrada de ar e chuva no pátio. Do lado do portão de entrada, encontra-se a secretaria. Na frente do

referido portão, encontram-se banheiros femininos, xerox, refeitório, quiosque e banheiro masculino.

Em cada extremo desse salão interno principal, há uma galeria com salas de aulas. Numa delas, uma escada dá acesso às salas onde estão situadas as turmas da primeira à quarta série. Na galeria mais próxima, encontram-se a sala de professores, a sala de vídeo, os laboratórios, a biblioteca e o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Nesse corredor, a circulação é maior do que nos outros.

A sala de professores é bastante ampla. Possui mesa de reuniões, armários de metal para cada professor e uma cozinha com forno de micro-ondas e geladeira. Tem sofás, televisão, dois quadros de avisos, sendo um quadro branco para mensagens e outro onde se colam matérias, avisos de cursos de capacitação, possibilidades de passeios educativos ou concursos de diferentes tipos para os alunos. A partir da cozinha, desprende-se outra sala mais afastada e aberta, utilizada principalmente para fumar. A porta dessa sala desemboca na galeria das turmas das últimas séries do ensino fundamental.

Nesse trecho descritivo podemos refletir como a distribuição do espaço parece estar de alguma maneira permeada por essa ideia utópica (à qual já fiz referência anteriormente) desse cuidado da criança, pois geralmente as crianças do ensino fundamental não circulam pelo espaço onde os professores fumam.

O ingresso à escola ocorre pelo portão de grade (17), seguindo pela rua até o portão do edifício (16), que também é de grade. Ao entrar, observam-se quadros à direita, nos quais geralmente se colocam avisos e notificações, do lado da janela da secretaria. Esta tem uma pequena janela de vidro e serve de passagem até a secretaria geral da escola, o banheiro de professores, a tesouraria e a direção. Na galeria de distribuição dessas salas, estão colocados prêmios, fotografias e medalhas da escola.

Dentro do edifício aconteciam as aulas de danças gaúchas, com participação de uma professora da escola, que cumpria parte de sua carga horária, não trazendo um custo adicional para os alunos – ao contrário da atividade da escolinha de futebol, como já relatado, que também funcionava dentro da escola, mas havia uma mensalidade a ser paga por quem decidisse participar.

As aulas de danças gaúchas eram realizadas duas vezes por semana, 30 minutos após o horário de saída das crianças. A professora chegava e buscava o aparelho de som, com o microfone, para colocar a música. Algumas vezes, tinha que sair no pátio e chamar os alunos

para entrar. Ela trazia uma sacola com saias, todas da mesma cor, que tinham sido feitas para os ensaios. Às vezes, as meninas já entravam na secretaria e pediam o material, colocando as vestimentas para iniciar a atividade. Os meninos que participavam realizavam a atividade com as roupas que tinham e alguns deles, conforme a vontade, colocavam roupas típicas. As botas eram a única peça solicitada frequentemente pela professora.

A outra atividade extra, o futebol, acontecia duas vezes por semana no mesmo horário que as danças gaúchas, mas em diferentes dias. Aproximadamente 25 crianças frequentavam as aulas, pelas quais se pagava o valor de R\$ 30,00 por mês. Havia dois horários: primeiro, os mais novos e, na hora seguinte, os maiores. Eram sempre de dois a três professores para dar as aulas, utilizando a quadra esportiva e, nos dias de chuva, dentro do pátio coberto ou numa sala de aula. Com o transcorrer do tempo, só realizavam as aulas com os menores, e os maiores recuperavam em outro dia, pelo único motivo que as salas eram muito pequenas, não sendo um espaço adequado para jogar.

A escolinha organizava ou participava de campeonatos, levando os alunos para as competições, com roupas específicas para a prática. Os materiais eram trazidos pelos professores e guardados em outro espaço, dentro da escola. Os familiares esperavam do lado de fora da quadra, e algumas crianças voltavam sozinhas para casa. As aulas incluíam, nesta sequência, aquecimento, exercícios específicos da parte técnica e o jogo de futebol propriamente dito. Ao final, geralmente, os alunos sentavam-se em círculo para conversar sobre conteúdos, avisos etc. Muitas vezes eu observava o grupo de dentro da quadra, mas, quando o interesse foi conversar com os pais, passei a ficar do lado de fora. No grupo, todos eram meninos, embora tenha havido participação das meninas, o que será aprofundado no próximo capítulo⁵⁵. Destacarei, a seguir, como a escola era entendida segundo os pais ou responsáveis das crianças.

4.3 A ESCOLA 'DOS PAIS'

⁵⁵ Só uma menina frequentava as aulas de futebol no momento em que eu comecei a observar, mas esta também deixou de participar. Soube que mais três meninas haviam praticado futebol. Identifiquei-as e entrevistei-as, assim como os seus pais. As meninas que jogavam futebol pareciam ser quatro – incluída a menina que eu observava atualmente, que participava mais auxiliando do que jogando. Observei-as jogando na quadra de areia, no recreio: eram três meninas da quinta série e uma da quarta série.

Neste tópico, será possível observar quais sentidos pais ou responsáveis pelas crianças (alguns deles ex-alunos da escola ou voluntários) atribuem à escola e também quais são suas expectativas quanto à instituição. Aqui, poderemos visualizar algumas ‘marcas’ sobre suas preocupações relativas à educação, as suas sensações de segurança e a ocupação do tempo. Aqui nesta dimensão, poderemos distinguir alguns vestígios de como o gênero atravessa conjuntamente outras dimensões, como o parentesco e o sentido das brincadeiras.

Os sentidos que os pais atribuem à escola vêm articulados ao modo em que eles participam dela. Assim, temos aqui em espaço onde pais e escola se relacionam, que é entre o conselho da escola e as mães voluntárias que participam. Desse modo, a escola realiza um orçamento anualmente, a partir de uma reunião entre o grupo de mães e o conselho escolar. Este é composto tanto por professores quanto pelos pais dos alunos. O grupo de mães realiza atividades na escola, para angariar fundos, elaborando a merenda especial. Uma vez por mês, elas cozinham (bolo, pastel etc.) e vendem para as crianças. No fim do mês, o balanço é exposto no quadro perto da porta. Muitos familiares têm destacado a “transparência” do corpo diretivo, afirmando que eles “veem onde vai o dinheiro, ou as obras feitas na escola para sua melhoria”. Nos dias de festa, o mesmo grupo de mães ainda organiza as comidas e as bebidas. Entre outras coisas, o dinheiro dessas duas atividades – festas e merenda especial – acaba sendo uma importante fonte de receita que a escola utiliza para manutenção.

A escola é definida tanto pelos familiares quanto pelos professores como uma boa escola na região. Além do currículo e bom nível do ensino, pais e professores destacaram o compromisso de professores e do corpo diretivo com a escola. Muitas vezes, escutei a expressão “o Gomes é o Gomes!” dita por alguém da comunidade. Ou seja, a escola é efetivamente valorizada tanto pelo seu nível de ensino quanto pelo que significa para familiares e ex-alunos. Não era estranho encontrar pessoas que iam ao “Gomes”, lembrando, com muita afeição, de episódios que tinham vivido na escola, afirmando também que quem estudou nela ingressou na universidade. Há grupos na comunidade Orkut que homenageiam alguns professores ou que reafirmam esse sentimento de “eu fui do Gomes!”.

Os pais referiram-se muito bem ao corpo diretivo e à sua organização. Ainda ressaltaram a cobrança e a importância dos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola,

o trabalho e as responsabilidades dos professores. Isso ocorreu ao ponto de eu ter que perguntar, durante as entrevistas: “Além dos conteúdos curriculares, o que vocês destacariam?”. Alguns familiares também falavam muito do aconchego que sentiam, das pessoas, como nas falas a seguir: “Não, pra mim não tem que melhorar nada” (Carmem, mãe da Vanessa); “Eu gosto da escola. Eu gosto porque foi uma escola que acolheu o André, que tinha dificuldade de adaptação” (Martina, mãe de André). Outros pais justificam a escolha pela instituição por causa da receptividade que tiveram e do bom atendimento recebido pelas pessoas, quando procuraram a escola. Referindo-se a quem atendeu a sua esposa, um pai disse: “Uma professora que foi extremamente simpática, extremamente carinhosa, saiu com a Rita, mostrou o colégio inteiro e falou muito bem do colégio” (Leandro, pai de Martin).

Como se pode notar nessas falas, a participação das famílias na escola era considerável, o que foi confirmado pelas observações. Familiares tomavam parte das festas escolares (inclusive avós, tios, padrinhos etc.), respondiam aos pedidos de doações feitos, faziam-se presentes quando chamados à escola e, na medida das possibilidades de cada família, estavam presentes em outras atividades escolares. As festas na escola sempre tiveram muita afluência de público, com grande circulação de pessoas.

Além disso, pais destacaram bastante a importância da segurança da portaria, pessoa definida como “de confiança”, pois faz muitos anos que está na escola e “conhece o meu filho pelo nome, sabe, direitinho, encosto o carro lá ele já chama ‘Manuel’, lá vem o Manuel pro carro” (Lívia, mãe). Alguns pais definem até como “um anjo da guarda”, e que ele “conhece as crianças, evita deles saírem, ele evita de outras pessoas não conhecidas entrarem também” (Morgana, mãe). Algumas mães inclusive dão o crédito da segurança na escola a ele: “Eu acho que a grande segurança é o seu Mario, entendeu, eu acho que se esse colégio não tivesse uma portaria atualmente como tem, acredito que ela não teria esse padrão que tem, eu acho que a gente sente que ele é respeitado pelas gurizadas, pelas crianças assim, e ele é uma proteção” (Jussara, mãe).

A circulação dos pais no dia a dia da escola é também controlada, os familiares podem chegar ao pátio e ao saguão da escola, mas não até as salas de aula. No caso de algum deles precisar conversar com um professor, é necessário marcar um horário ou conversar rapidamente antes de iniciar as aulas. Se querem ir buscar o filho ou a filha, devem pedir para alguém da secretaria chamar.

Considerando os aspectos já nomeados de infraestrutura ou distribuição dos espaços na escola, maneiras de organização e outras características constituem a comunidade escolar, como a realização de atividades extraescolares, festas da comunidade ou aqueles outros aspectos que falam da relação da escola com a família e, ainda, daqueles significados que constroem esse espaço escolar como um espaço próprio para as crianças que podem ser identificados como parte dessa escola e não de outra. Desse modo, quando as crianças se identificam pela escola ou os/as ex-alunos/as destacam que “o Gomes é o Gomes”, vemos um sentido na comunidade como um todo, de que não é qualquer escola, mas a melhor escola do bairro.

Uma mãe destaca a importância de ter atividades extracurriculares dentro da escola, seja pela convivência que já está construída com a professora, seja pela rotina relacionada à criança. Trago um trecho de sua fala, embora seja um pouco extensa, pois ela destaca como se modifica a rotina da criança:

“Para mim a escola é uma excelente escola [...] e pro Manuel tá sendo muito bom, né, porque assim, no sábado pra ele era um tédio, porque quando a senhora que limpa a minha casa não vai, quem limpa a casa sou eu. Então no sábado ele passava o dia comigo e eu faxinando, então eu não levava ele em lugar nenhum, porque eu tinha que limpar a casa, né. Então, para ele era um tédio, sabe. E agora não, agora às duas da tarde, ele tem que estar aqui por causa dos escoteiros, e só vai embora às seis horas, mas pelo menos ele tem alguma coisa para fazer. Ou era na frente do computador, se não tinha o que fazer. Então, pra ele [...] eu acho que melhorou bastante, né, pro Manuel, pelo menos ele tá aproveitando bem. E CTG, a minha filha era do CTG [...], aí o Manuel entrou no CTG, com a mesma professora também, então tudo é essa continuidade, né. Eu grávida dele, eu levava ela nas apresentações, então ele nasceu no meio de tudo isso também, né. Então, pra mim a escola não tem problema nenhum.”
(Livia, 2/12/2009).

Como pode ser observado nesse trecho, a mãe destaca a participação da criança em uma atividade que modifica toda a rotina não só da própria criança mas do grupo familiar. Mas a mãe destaca também como a família faz parte dessa escola desde vários anos, gerando outros sentidos para ela que podem ser de continuidade, confiança etc.

Nessas atividades extraescolares, muitos pais afirmaram que seus filhos e suas filhas fizeram amizades no grupo através do tempo e, em virtude das contínuas apresentações, eles também começaram a conversar e relacionar-se entre si. Tal situação posteriormente

permitiu que algumas crianças fossem visitar um colega em casa, porque os pais se conheciam.

Ao conversar sobre essas atividades com os familiares, estes afirmaram suas ideias em relação às atividades dos filhos. A seguir, trago um trecho extenso da entrevista com o pai de Martin, que possui diversos elementos interessantes:

Ileana: Tem atividades para meninos e para meninas?

Leandro: Não, Rita [a esposa] e eu não temos isso, não, inclusive o Martin fez balé.

Ileana: Fez onde?

Leandro: Na escolinha, na creche.

Ileana: Era como um curso?

Leandro: Eles faziam assim, você tinha atividades um tempo (uns meses) e pagava uma taxa a mais para ele fazer. Primeiro ele fez judô, mas naquela época ele era muito pequeno, depois teve balé. E nós achamos que seria uma boa experiência ele fazer. Tivemos umas caras feias na família...

Ileana: O que aconteceu?

Leandro: Algumas pessoas (umas tias) não falaram nada, mas botaram cara feia quando souberam que eu tinha botado o Martin no balé. Mas a gente não vê assim, minha mãe também não... Elas falaram para minha mãe, não para mim... Ele era o único menino, pelo menos na apresentação do fim do ano era o único. Ele fez tudo direitinho, a parte dele, bem tranquilo. Acho que o Ricardo [o irmão menor] não conseguiria [risos] e fez de jardineiro e as meninas de flores...

Ileana: É que o Ricardo é mais disperso e pequeno também...

Leandro: É. Também aconteceu que aqui na escola o Gabriel dizia para o Martin que ele era bichinha por dançar no CTG. A gente não vê assim. Qual é a diferença dele dançar CTG ou balé? Nenhuma...

Ileana: E como o Martin reagia?

Leandro: A gente falava para convidar ele a dançar, porque não era ele que estava excluindo. Até teve um acontecimento com pedras, aí ficamos chateados com algumas pessoas da direção.

Ileana: Imagino, mas o que aconteceu?

Leandro: O Guilherme com outros guris pegaram o Martin e sujeitavam, enquanto o Guilherme atirou pedras nele. Ele não perdeu o olho de casualidade, porque pegou um pouco embaixo.

Ileana: Sério?

Leandro: Aí foi que nós decidimos de trocar de horário o Martin, mas não resolvemos o problema, nós denunciamos no Conselho Tutelar etc., mas fomos nós que tivemos que sair e colocar o Martin em outra turma...

Ileana: O Martin continuou dançando?

Leandro: Sim, até finalizar aquela atividade, depois só no CTG. Mas aí ele saiu da escolhinha, mas outros seguiram, tem um menino que até hoje dança que era da escolinha. (23/11/2009).

No diálogo com esse pai, podemos mapear diferentes reações familiares e de alguns colegas a partir da prática do filho no balé que vão produzindo algumas situações de atrito, pois a masculinidade do menino estava sendo colocada sob suspeita a partir dessa prática de dança.

Considerando as diferentes brincadeiras das crianças nos diferentes espaços que eles ocupavam na escola e as relações de gênero, podemos observar como os modos de brincar e a masculinidade e feminilidade se atravessam. Mas para poder aprofundar nas questões de gênero, foi necessário identificar, em um primeiro momento, qual era a escola das crianças.

4.4 A ESCOLA 'DAS CRIANÇAS'

Estou observando o recreio e parece ter subgrupos que se conhecem de outros lugares. Hoje não teve futebol nem bola, os meninos foram lá para os fundos, depois pegam uma pinha que estava espalhada no chão, jogam um pouquinho e logo se dispersam. As professoras olham desde a porta da escola e o segurança desde o portão da escola. Alguns grupos de crianças vão às árvores. Sai um grupo de crianças da quarta série, ficam circulando por esse espaço dos bancos perto de mim, uma menina tira o casaco. Outra criança vem e senta no banco em que está o casaco. A guria diz para não tocar o casaco e segue para outro espaço. Depois ela se deita na mesa, fica de pé sobre o banco e depois pula para descer. Outros meninos estão no balanço e um grupo de meninas continua brincando com a corda; é um grupo de umas dez meninas e hoje estão brincando mais perto da parede da escola. Um carro entra e chega até a porta da escola. Toca a campainha, todos retornam em direção às salas rapidamente. Eles não demoram muito, não sei se é por não demorar ou para serem os primeiros na fila, ou as duas coisas. As professoras já estão na porta e fazem fila do lado de fora e começam a entrar no edifício. (Diário de Campo, 17/4/2008).

Como pode ser observado no trecho acima, a escola tem para as crianças outra dinâmica ou dimensão no seu cotidiano. Para elas a escola pode ter vários sentidos, elas podem ser alunos/as, podem fazer algumas atividades extras ou não. Mas além de alunos/as, elas são crianças. Também as crianças são 'colegas' entre elas. A constituição das crianças é a mostrada a partir da relação com a 'da escola' e 'dos pais', mas não se resume a

estas: há uma escola 'das crianças'. Nessa dimensão, analisam-se as brincadeiras e como elas estão marcadas pelo gênero (mas também pela série e pelo parentesco).

A seguir, organizarei o texto em duas partes: na primeira, desenvolverei o período das aulas e, na segunda, no período extra-aulas. Assim, no momento das aulas as crianças devem permanecer dentro da sala e realizar as atividades propostas pela professora. A escola tem a sua rotina marcada pelos horários que se sucedem, de maneira simplificada, desta forma: ingresso, aula, refeitório, recreio, aula e posterior retirada da instituição. A circulação das crianças fora das salas é controlada. Se um aluno se atrasa, deve pedir um bilhete na secretaria, justificando seu atraso. Tal circulação externa não é controlada com exatidão, pois às vezes alguns grupos ficam no pátio em hora vaga ou esperando professores. A ida ao banheiro também é controlada e preferivelmente as crianças devem usá-lo durante o recreio.

Na rotina extra-aula, há mais dificuldade de estabelecer uma dinâmica fixa, embora as atividades ocorram dentro da instituição. Na chegada à escola, pode-se observar que muitos dos alunos moram perto da escola ou têm algum parente residindo próximo à região, e é justamente nos horários próximos aos horários da escola que eles ficam com os parentes. As crianças, na sua maioria, moram nos bairros Vila Ipiranga e Vila Jardim. Morar em bairro diferente do da escola faz com que as crianças se desloquem consideravelmente. Muitos vêm caminhando até a escola, fazendo um percurso de aproximadamente oito quadras.

Posteriormente, outro momento fora do espaço da sala é a ida ao refeitório, que dura um curto período e deve ser atendido por todos, salvo em dia de chuva (nesse caso, como não haverá recreio, as crianças podem ir sozinhas ao refeitório ou quiosque para buscar o lanche). No refeitório, o comportamento das crianças fica sob a responsabilidade das professoras de cada sala, mas possui um espaço maior de conversação e brincadeira. Depois do horário do refeitório, as crianças ficam liberadas (sobretudo as últimas turmas) para ir ao recreio. No caso das primeiras, devem voltar à sala até o sinal tocar.

No recreio, as crianças podem brincar por quase todos os espaços. Falo 'quase' porque dos espaços destinados à prática de esportes, há uma quadra poliesportiva (4) com grade que fica fechada durante o recreio, segundo uma das professoras, por vários motivos: para que os alunos do ensino médio não 'matem aula' para ficar brincando; para que pessoas da comunidade não entrem na escola para ficar brincando na quadra em horário

escolar; e para que se identifique mais facilmente o grupo que ocupa a quadra, caso um aluno esqueça algum objeto. Sendo assim, esse espaço permanece fechado, e às vezes as crianças utilizam o corredor para brincar que une a entrada às quadras. Podemos observar um relativo 'controle' que os adultos – e não as crianças – exercem sobre aquele espaço. E, quando o espaço está aberto, existe uma certa legitimidade de que serão as crianças maiores e não as menores que ocuparão esse espaço.

No recreio, sempre há alguma das funcionárias olhando, mas permanecem perto do portão de ingresso ao edifício. Como o movimento também acontece no salão, elas não conseguem ver tudo. Já presenciei briga de pinhas, pedras, crianças subindo no alto das árvores, correr com paus nas mãos, equilibrar-se em muros e pedras, pegar colega no colo e descer escadas, entre outras atividades que não são permitidas. Quando veem, as funcionárias chamam a atenção dos alunos, mas às vezes tais ações não foram percebidas e as crianças acabaram se machucando. Os machucados mais comuns ocorreram por tropeçar ou correr olhando para outro lado e cair por causa de algum desnível do chão. Cabe destacar que a maioria das crianças mora em apartamentos. Assim, talvez a experiência de subir numa árvore aconteça só na escola, pelo menos no dia a dia da cidade.

A vigilância na escola acontece também durante a saída e a entrada da instituição; alguém fica olhando (geralmente o porteiro) qual criança vai chegando e depois desses horários fecha a grade para não permitir a saída. Essa vigilância se traduz na circulação nos espaços, pois alguns estão com o acesso fechado, como ao edifício do DMAE, que está separado por grades. No caso de espaços abertos, a circulação é controlada.

Assim, podemos observar a dificuldade da circulação na escola, pois não é possível entrar pela porta de ingresso sem ser percebido ou entrar no saguão da escola sem que alguém venha a conversar com você. Também as crianças não podem estar indefinidamente pelos corredores e, quando isso acontece, tem um chamado de atenção ou devem levar um bilhete para poder ingressar novamente na sala de aula. Também o espaço da escola é dividido e segmentado, assim cada turma ocupa um espaço em determinados horários. Apesar disso, alguns espaços permitem uma disputa ou negociação maior. O espaço da sala de uma turma se diferencia notavelmente do espaço do pátio, que permite uma negociação na maior parte do tempo, sobretudo durante o recreio.

Na saída da escola acontece uma liberação maior, porque as pessoas vão se retirando do local (embora a vigilância continue até a passagem com os pais ou com autorização

anteriormente realizada pelos pais para as crianças poderem ir sozinhas para casa). Imediatamente a esse momento da saída, vem o período das atividades extraclasse: o futebol, que acontecia na quadra de esportes, e o CTG.

As aulas do CTG acontecem sobre o cenário (um palco), de modo que sempre havia pessoas passando pelo pátio coberto, mas era um horário em que a escola ficava esvaziada pela troca de turno. As aulas tinham a presença de aproximadamente 12 alunos, dos quais eram oito meninas e quatro meninos, muitos com pelo menos um ano de participação. As mais antigas eram duas crianças que tinham começado na primeira série e hoje estavam na terceira e na quinta série, respectivamente. Apenas uma criança cursava além da quinta série. Aparentemente, a atividade era associada a algo adequado só para os menores.

Durante um período do ano, houve superposição de dias e horários dos projetos. Assim, meninos começaram a optar pelo futebol, em vez das danças gaúchas, ocasionando um esvaziamento de meninos nas aulas de danças. Depois de um acordo, dias diferentes foram marcados para as atividades, e alguns meninos retornaram. Enquanto a aula acontecia, alguns pais, que pareciam se conhecer, esperavam nos bancos do pátio e iam conversando.

Depois de quase um ano de observação, o movimento do grupo seguia mais ou menos igual, com poucas apresentações durante o ano. Em anos anteriores, o grupo teve um momento de auge, com muita participação, sendo muito destacado nas apresentações escolares ou em desfiles. Possuíam inclusive roupas de apresentação, que muitas vezes iam passando de uma criança para outra, para que conseguissem se apresentar. Os motivos dessa inconsistência na participação das crianças vieram em falas das crianças e de alguns dos pais.

Aparentemente, as crianças tinham se desiludido por diferentes motivos: dançar sempre as mesmas músicas, independentemente dos anos de permanência no grupo, e uma certa repetição do nível dos passos aprendidos. Além disso, houve a participação em uma competição em que outros grupos maiores e com mais conhecimentos foram vencedores. Desse modo, permitiu-se que acontecesse um esvaziamento da atividade no ano seguinte (ou seja, no ano em que eu observei). Assim, algumas crianças só afirmavam que “ficou chato” ou “cansei”, como pode ser observado nas falas abaixo:

Giuliano: Para mim ficou chato, porque a gente fazia sempre as mesmas danças, e o pé começava a doer, daí tinha que tirar a bota.

Ileana: E para você é chato, por quê?

Manuel: CTG?

Ileana: Sim.

Manuel: Para mim o CTG não é chato.

Ileana: O que é o CTG?

Manuel: CTG pra mim é uma tradição. E continuo fazendo porque eu gosto. Eu gosto de aprender as minhas tradições, assim. Uma coisa automática, na verdade.

Giuliano: Tipo as músicas?

Manuel: Na verdade, quando eu entrei, eu comecei a achar, ah me convidaram nem sei para que, daí eu comecei a dançar uma vez e comecei a gostar para sempre. E não sei.

Nesse diálogo, podemos verificar que uma das crianças cansou da prática e da repetição dos movimentos, pois “fazia sempre as mesmas danças” e parou de apreciar e realizar a atividade. Por outro lado, existe um gosto que está incorporado no outro menino, embora ele não consiga explicar o motivo dessa preferência. Podemos refletir que a atividade vem sendo estimulada sistematicamente desde que ele é pequeno, dentro do espaço escolar. Louro (2001) entende que, no contexto da escola e com o objetivo de ter uma aprendizagem eficaz, muitos alunos acabam incorporando aqueles sentidos escolares produzidos nesse espaço, assim “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas [...]. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (p. 61).

A seguir, vejamos com mais detalhes onde as crianças brincavam, de que brincavam e com quem realizavam suas brincadeiras.

4.5 O BRINCAR DAS CRIANÇAS

Neste tópico, indicarei quais brincadeiras as crianças realizavam que se encontram permeadas pelas diferentes configurações (da escola, dos pais e das próprias crianças), mas genericadas e marcadas pela idade/série e também pelo parentesco. Ainda, destacarei em

quais espaços brincavam, seja dentro ou fora da escola, e quais eram seus parceiros nessas brincadeiras.

As crianças brincavam dentro do espaço escolar, no pátio ou no momento do recreio. Assim, darei um maior destaque ao momento do recreio, considerando nessa organização os diferentes espaços, as relações de gênero e as diversas brincadeiras que elas realizam. Vejamos quais eram essas brincadeiras, heterotopias temporais do recreio; com esse fim, realizarei uma descrição.

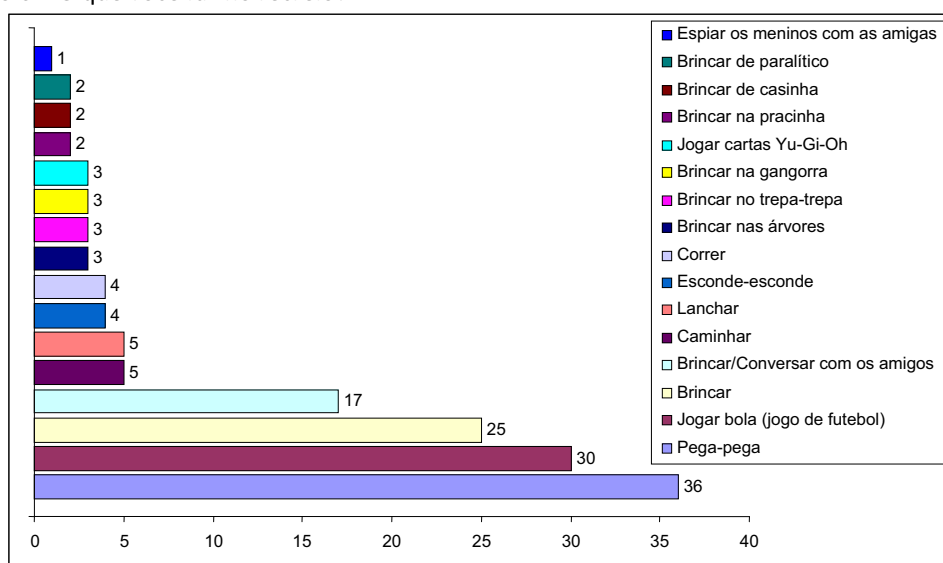
Essa descrição tem três objetivos. Primeiro, apresentar para o leitor aquelas atividades que as crianças realizam (dentro da escola). Segundo, observar nessa construção das heterotopias temporárias os diferentes espaços construídos pelas crianças que configuram um mapa particular do recreio. Terceiro, no transcorrer do texto serão observadas as diferentes atividades e, posteriormente, as classificações das crianças segundo o gênero sobre essas atividades. Isso permitirá observar certa mobilidade nessa classificação e diversas maneiras de brincar. Movimentos e investimentos necessários que as crianças irão desenvolvendo para brincar me permitirão, no próximo capítulo, aprofundar os diferentes modos de construir a masculinidade e a feminilidade no brincar.

Segundo as informações obtidas nos questionários, eram várias as brincadeiras que aconteciam no recreio. Perguntei, no questionário, de uma forma mais aberta: o que você faz no recreio? As crianças responderam incluindo diversas ações, como brincadeiras, lanche ou, inclusive, ficar com os amigos ou ficar espionando os guris com as gurias. Dentre as brincadeiras, as mais mencionadas foram: pega-pega (36), pega-pega paralítico⁵⁶ (30), queimada (25) e gangorra (17). Isso foi ao encontro de minhas observações e registros até a data.

No gráfico a seguir (Gráfico 6), é possível observar todas as brincadeiras citadas pelas crianças, por isso há tanta variedade de respostas. Entre as mais citadas estão: pega-pega (36), jogar bola/futebol (30), brincar (25) e brincar/conversar com os colegas (17). Também foram citadas consideravelmente as seguintes brincadeiras: cartas Yu-Gi-Oh, sapata (amarelinha), casinha, Barbie, handebol, queimada, esconde-esconde, bolita, correr, caminhar, pular corda, olhar os amigos, olhar as paisagens, espiar os guris com as amigas, espionagem e mineração, paralítico, dinossauros, lanchar, trepa-trepa, subir nas árvores, gangorra etc.

⁵⁶ Nome dado pelas crianças, pois, quando uma delas é “pega”, vai perdendo os movimentos.

Gráfico 6 – O que você faz no recreio?



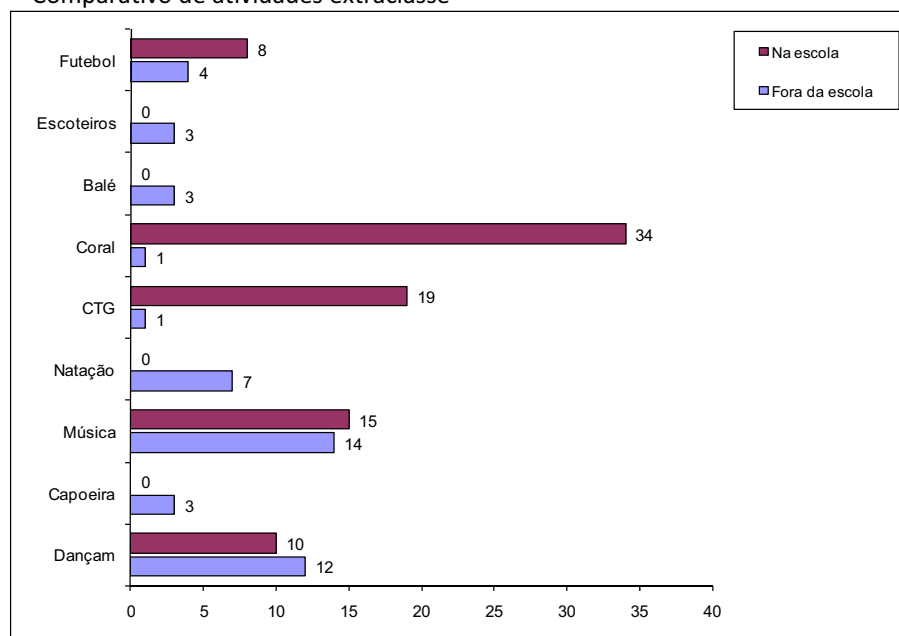
Observação: a cor azul, com número 1, representa todas as respostas que foram dadas apenas uma vez: sapata (amarelinha), handebol, brincar na biblioteca, computador e videogame (laptop), queimada, brincar de CTG, jogar bolita, espionagem e mineração, ficar olhando as paisagens, ficar olhando os amigos, brincar de Barbie, brincar no pátio, pular corda, espiar os guris com as minhas amigas e brincar de dinossauros.

Fonte: A autora (2011)

Apesar dessas informações, eu tinha ainda uma dúvida em relação à rotina das crianças, se elas participavam de alguma atividade que, embora considerada extraescolar, fora dos turnos de estudo da escola, acontecia dentro do espaço escolar, como envolvimento no Programa Escola Aberta, em atividades extraordinárias ou em projetos esportivos do âmbito privado. Assim, descobrir quais eram suas atividades e onde, de fato, elas aconteciam foi a intenção de algumas das perguntas feitas no questionário. As crianças não participavam da maioria das atividades programadas, especialmente em relação ao Programa Escola Aberta e aos projetos esportivos (danças gaúchas e escola de futebol). No caso de participarem, sempre foram poucas crianças. As informações obtidas com o questionário relativamente às atividades extraclasses remetem a: dança, capoeira, música, natação, danças gaúchas, coral, balé, escoteiros. Assim, algumas crianças realizavam atividades extras dentro da escola: futebol (oito), CTG (19), coral (34), música (15, a maioria dentro do horário escolar, pois eram atividades realizadas pela professora de música) e danças (10). Fora da escola, havia a participação de crianças nas seguintes atividades: balé (três), natação (sete), escoteiros (três), futebol (quatro), coral (uma), CTG (uma), capoeira

(três) e danças (12). A seguir, apresento um quadro que divide as atividades dentro e fora da escola:

Gráfico 7 – Comparativo de atividades extraclasse



Fonte: A autora (2011)

Identificando ainda quais brincadeiras as crianças brincavam, foi possível mapear que no pátio da escola as crianças também brincavam juntas, tanto meninas quanto meninos, de pega-pega e vôlei. Uma brincadeira denominada por eles como '18' consiste em ficar fazendo passes com a bola (só com o pé) para o colega. Quem erra o passe vai contra a parede e fica de costas para os outros participantes (nesse caso, só meninos) ficarem chutando a bola contra eles/as, até acertar. Quem chuta e não acerta vai se somando ao grupo 'alvo' que fica na parede. Quando alguém acerta, todos são 'liberados' e recomeça a brincadeira. Essa brincadeira chega a ter um grupo de 18 crianças e, embora as meninas participem algumas vezes, na maioria das observações só os meninos estavam presentes.

Lembro de ter 'interpretado' a brincadeira como violenta⁵⁷ na primeira vez em que a registrei:

[...] eles estão chutando a bola contra um dos colegas e vão contando, chutam bastante forte e, *diga-se de passagem*, eles querem acertar! Eu

⁵⁷ Em relação ao conceito de violência e relações de gênero, ver Meyer (2009).

estava longe e me chamou muito a atenção. Ao chegar perto, vejo que a contagem não é recomeçada se não acertam ninguém. Ao terminar, quem chutou por último vai à parede e fica de costas; e alguém chuta, e se não acertar vai ao paredão também. Assim continua até alguém ser atingido e todos saírem. Impressiona-me que se chutam bastante forte, e eles e elas mostram terem medo, mas ficam aí na *excitação* e *libertação* de ser ou não atingidos. Toca a sirene e ninguém se mexe, até alguém acertar, logo eles vão. (Diário de Campo, 11/8/2007 – grifos meus).

No caso observado somente meninos participavam. Eles não demonstravam um desejo particular por não participar, mas emergia o desejo de não ficar na parede e der ser 'alvo' da bola que o colega chutasse. Apesar disso, parecia uma espécie de ritual que eles sabiam que deviam atravessar. Se não fosse, se alguém saísse da brincadeira ou chorasse ao levar uma bolada, não estaria demonstrando sua masculinidade e poderia ser interpretado como homossexual. Os meninos estavam sendo testados e por eles mesmos, num mecanismo 'naturalmente' incorporado nas suas brincadeiras de comprovar sua masculinidade. Mecanismo que se afasta de uma violência, porém que constitui uma relação de poder sendo exercida e simultaneamente resistida pelos meninos.

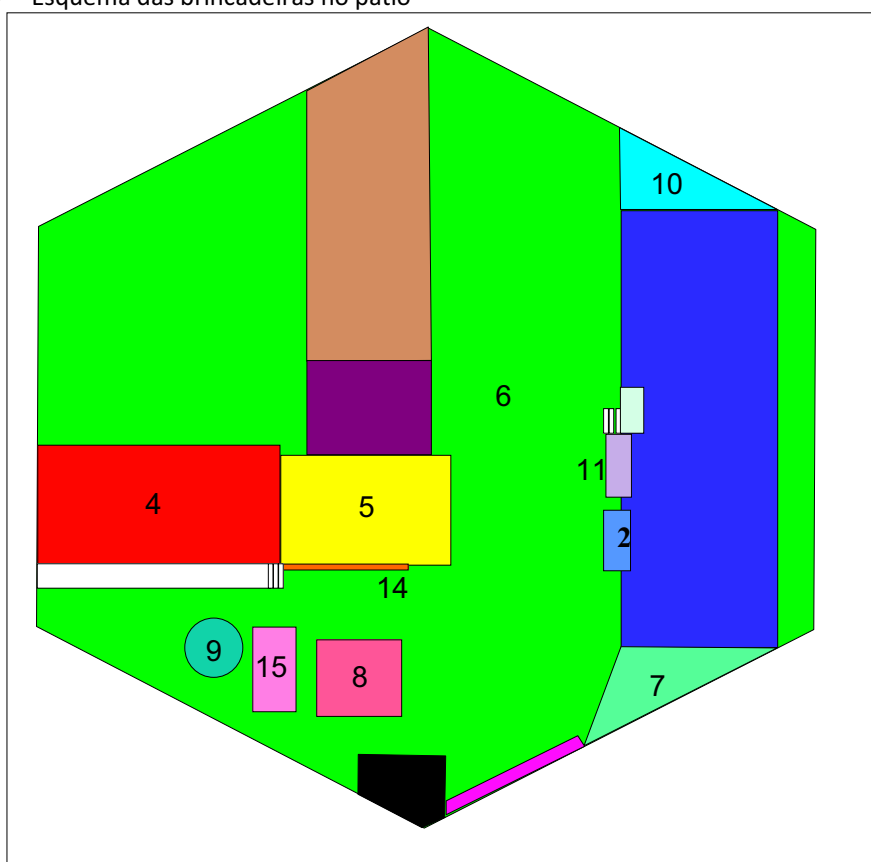
Connell (1995) entende que a construção da masculinidade é um processo no qual se esperam determinados comportamentos "apropriados" para os meninos. Assim "os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade compreendida como o oposto" (ibidem, p. 190). Bello (2006) realizou uma pesquisa em escolas infantis e, aprofundando essa aprendizagem da masculinidade, afirma que "as crianças embora muito pequenas, têm uma ideia muito clara do que é ser homossexual, e dos perigos que se corre quando ficam expostas a esse tipo de pessoa" (p. 79)⁵⁸.

Além da preferência de parceiros (como no exemplo anterior de meninos), crianças ocupavam determinados espaços no pátio. Da Matta (1993) pesquisou as aldeias aborígenes e sugere realizar um mapa do local estudado, já que isso permitiria uma maior familiaridade com o espaço observado, mapeando os grupos que o ocupam. Com o transcorrer do tempo, isso permite que se realize uma comparação, estabelecendo algumas características, como sexo e idade das pessoas que conformam tais grupos. O mapa do recreio pode ter diferentes características, e já foi realizado por mim em outra pesquisa (WENETZ, 2005), mas era um

⁵⁸ Voltarei às questões de masculinidade e feminilidade no próximo capítulo.

espaço mais fechado, considerando as diferenças geográficas e de distribuição das crianças. Aqui, apresento novamente esse mapa, utilizando como base o esquema do pátio, que foi exposto anteriormente. Realizarei, a seguir, outro esquema, situando quais brincadeiras acontecem segundo o espaço, com o objetivo didático de visualizar a variedade de brincadeiras, destacando a articulação com os marcadores de gênero e de idade que as constituem.

Figura 7 – Esquema das brincadeiras no pátio



Referências: 2: Desenho / Bonecas (Meninas 1ª série). 4: Vôlei / Futebol / Basquete (Misto 5ª a 8ª séries). 5: Futebol (Meninos 3ª e 4ª séries). 6: Pega-pega. 7: Futebol (4ª série). 8: Trepá-trepá (utilizado para fazer equilíbrio ou pendurar-se) / Gangorra (equilíbrio). 9: Trepá / Pular / Equilíbrio / Contar segredos / Esconde-esconde / Girar segurando na árvore (Meninos 2ª e 3ª séries). 14: Caminhar / Sentar. 15: CTG / Bolita (Meninos 4ª série) / Pega-pega / Esconde-esconde (Misto).

Fonte: A autora (2011)

Como podemos observar na figura, a quadra sobre o tanque (4) ainda é um espaço que se encontra quase sempre fechado. Quando é aberto, seu uso é privilegiado para os maiores, que o utilizam preferencialmente para jogar futebol. O jogo acontece em dois

grupos, separados em meninos e meninas, em quadras distintas, porém às vezes jogam com equipes mistas. Os grupos que praticam futebol geralmente são numerosos, com oito ou mais jogadores. A professora de educação física trabalha os conhecimentos de futebol como um conteúdo curricular para todos durante suas aulas. Outras vezes, joga-se também basquete e vôlei. O fato de a professora incentivar o futebol feminino parece estimular as meninas da escola a praticarem essa modalidade esportiva, que ainda tem se caracterizado, socialmente, como uma atividade masculina⁵⁹. Digo isso por perceber que, à medida que aumenta a idade (a partir da quinta série), mais meninas jogam futebol em momentos livres. O mesmo não acontece com as meninas das séries anteriores.

Em certos recreios, as professoras e alguns adolescentes do ensino médio realizavam uma atividade e iam ao pátio brincar com as crianças. Em geral, isso acontecia nas quartas-feiras, quinzenalmente. As professoras abriam a quadra e ofereciam materiais (bolas, cordas etc.), ou apenas trilhavam a corda para as crianças pularem. Nas primeiras vezes que faziam isso, as crianças ficavam entusiasmadas. Depois de um tempo, ora pela espera na fila ora pela repetição, iam perdendo interesse. A atividade acontecia na quadra e aglutinava mais de 30 crianças, meninos e meninas, entre a primeira e a terceira série.

A quadra de areia (5) é um espaço no qual as crianças pequenas têm mais acesso, sempre que os estudantes maiores não a estiverem utilizando. Nela, geralmente é jogado futebol durante o recreio e na saída da escola, ocupada mais pelos meninos, e só por eles, da terceira e da quarta série. Nesses jogos, parece não haver limite de participantes, chegando a ter 30 crianças participando do mesmo jogo.

Algumas vezes é comum ocorrer uma mistura entre grupos de terceira e quarta séries com a quinta série. Mas isso só acontece quando o grupo de meninos de uma mesma série é pequeno demais. Se houver alguma disputa de espaço, os meninos da quinta série ficam com a quadra; pelo menos nos casos observados. Isso pode acontecer por diferentes motivos: número maior de crianças, idade maior ou porque um dos meninos é dono da bola. Houve situações em que meninos pequenos (terceira série) eram donos da bola e ainda assim ficavam excluídos da brincadeira – não só o dono, mas o grupo inteiro. Essas negociações em geral aconteciam longe do olhar de algum adulto.

A área verde (9) é ocupada por um grupo misto de meninas e meninos. Em alguns momentos, há mais meninas do que meninos. As crianças realizam diferentes atividades:

⁵⁹ A prática do futebol, com sua articulação ao gênero, será aprofundada no último capítulo.

sobem nas árvores, brincam de pular de pedra em pedra e manter o equilíbrio, brincam de esconde-esconde ou fazem uma fila, penduram-se sobre um galho e rodam sobre ele. São mais as meninas das segundas e terceiras séries que gostam de fazer essa brincadeira, chegando a ter uma participação de um grupo de oito ou mais, conforme o dia. Na área verde não costuma haver uma disputa pelo espaço, pois as crianças vão e voltam. A área fica num canto da escola onde é possível se esconder, ficar mais longe dos outros para contar um segredo ou até brigar sem ser visto.

Meninas da primeira série pegam folhas para brincar de fazer comida ou simplesmente sobem e sentam na árvore para conversar. Esse é um dos espaços do pátio que permite uma maior apropriação pelas crianças, possuindo maior variedade de brincadeiras observadas e tendo alunos de séries variadas circulando. A área verde, comparada com todos os outros espaços do pátio (inclusive as quadras esportivas, a quadra de areia e outras áreas livres), é um dos poucos lugares em que meninas e meninos brincam juntos. Posso concluir que a área verde, dentro da arquitetura do pátio e da escola, permite mais variedade de brincadeiras e borra as fronteiras do gênero. O local desperta mais interesse no horário do recreio e na saída da escola, tanto nos grupos da manhã quanto nos da tarde.

Neto (1997, p. 17) identificou que as crianças de oito a 12 anos preferiam diversas zonas, outorgando mais importância aos espaços esportivos, depois às zonas de jogo livre, às zonas verdes e aos espaços de aventura e, como última opção, as áreas de descanso. Possivelmente, a área das árvores tem tanto sucesso por reunir simultaneamente quatro aspectos nomeados por Neto: é uma área verde, de jogo livre, de descanso e, ainda, de aventura, porque nesse espaço crianças têm mais liberdade para realizar brincadeiras. Outras considerações podem ser feitas no sentido de que o espaço fica no canto do pátio e longe do olhar das professoras, o que possibilita que as crianças se sintam menos vigiadas. Além disso, a característica da área verde (árvores, grama, pedras etc.) dá maior liberdade de criação ou apropriação do espaço.

No pátio da escola, ainda há a zona de jogos (8), que dispõe de um trepa-trepa, duas gangorras e a base do balanço. As meninas da segunda série parecem ter uma predileção pela gangorra, e não pelo trepa-trepa. Aparentemente, a altura que o trepa-trepa está do chão inibe a maioria das crianças de subir. Esse aparelho só é utilizado por aquelas que não têm medo de cair, conseguindo subir e descer, como ocorre com três meninas da segunda

série. A base do balanço era utilizada para rolar ou, algumas vezes, como traves improvisadas por um grupo misto da quarta série.

A gangorra parece ser ponto de encontro de grupos, que se sentam como se fosse um banco, utilizando-a para brincar sentados, ou ainda com alguns colegas de pé no meio do aparelho, fazendo equilíbrio. Foi possível observar duas crianças sentadas, uma em cada extremo, e de uma a três crianças tentando fazer equilíbrio. Também há dois grupos que variam segundo o horário. De manhã, frequentam as meninas da segunda série. No mesmo espaço, no horário da tarde, brincam meninas de uma das turmas das quartas séries, sendo um subgrupo da turma em que meninos e meninas brincam juntos na gangorra ou executam alguma outra brincadeira por perto. O grupo oscila entre oito meninas e dois meninos, que têm um vínculo anterior, pois são colegas e amigos. Assim, no recreio é possível observar como eles continuam aproveitando o tempo para conversar ou brincar. Se um membro do grupo, por algum motivo, troca o lugar da brincadeira, o restante do grupo desloca-se com ele para realizar as outras atividades.

Entre essas zonas, existe uma casa de madeira (15), aberta em uma das laterais, que fornece uma proteção relativa. A casa tem um cartaz de CTG, parecendo um local que servirá para guardar materiais ou realizar alguma atividade específica. O CTG também permite brincar de esconde-esconde, para contar na parede, ou de pega-pega, como a 'casa' onde as crianças estarão salvas. As duas atividades, esconde-esconde e pega-pega, têm como participantes muitos meninos e meninas, entre a segunda e a terceira séries. O grupo da quarta série também participa do pega-pega, mas com menor frequência e só entre as crianças da mesma série, chegando a ter cerca de 15 participantes.

Atualmente, meninos utilizam os cantos que oferecem paredes para jogar bolinha de gude. Esse grupo é composto quase que exclusivamente por garotos da quarta série e da mesma turma, que não costumam jogar futebol. Eles costumam brincar, mas não todos os dias, no recreio, na entrada e na saída da escola. O grupo não era pequeno e também se caracteriza por não gostar de futebol. Contudo as bolitas não são o único jogo realizado; também brincam de cartas Yu-Gi-Oh, pega-pega etc. Conforme as observações, brincam mais com as cartas do que com as bolinhas de gude.

Ainda em relação às bolitas, Carvalho (1987, p. 12) traz uma descrição detalhada de jogo, com diferentes implicações. Uma delas é se o jogo é 'a valer' ou 'de brinquedo', marcando o fato de que o clima do jogo fica menos tenso quando os jogadores não perdem

as suas bolinhas nas derrotas. É justamente dessa maneira que aconteciam os jogos na escola⁶⁰. Segundo as ideias do autor, a bolita tem um caráter geracional muito marcado: parece que meninos novos (seja pela falta de interesse ou de desenvolvimento motor) não jogam tanto quanto os maiores (CARVALHO, 1987). Na minha pesquisa de campo, esse caráter geracional não foi observado, mas cabe destacar que prevaleceu a questão de gênero, pois foram sempre meninos os interessados na brincadeira.

Na zona das bandeiras (11), que fica na lateral do edifício, antes das escadas, há uma área onde estão os mastros. É um espaço de pouca circulação, em geral, no qual as meninas da primeira série gostam de brincar, ficar por perto, pintar ou subir no suporte da bandeira. Esse espaço é interessante: por não permitir muitos deslocamentos, há menores possibilidades de brincadeiras – salvo o exemplo de subir no mastro –, ocasionando que poucas crianças circulem por ali. Destaco que são justamente as meninas de menor idade que escolhem o espaço mais restrito do pátio, características semelhantes às que observei em pesquisa anterior (WENETZ, 2005).

Existe também o triângulo próximo ao portão de entrada (7), que possui um grande desnível na terra, com plantas, muita areia, pouca grama, ocupado pelo grupo das quartas séries, nos dois turnos. Grupos de meninas e meninos conversam ou jogam futebol nesse espaço, o qual também é utilizado para estacionar alguns carros, mas com menor frequência. Dependendo da quantidade de carros, variam as possibilidades de brincar ou não nessa região.

Considero os outros espaços – por exemplo, a rua (6) – como de transição. Neles, as crianças correm, atirando-se pedras e pinhas que pegam no chão, brincando de pega-pega ou sentando nos bancos, mas geralmente não realizam alguma atividade em particular ou reunião com algum grupo. Lembro que, no começo das observações, considerava essas práticas perigosas. Registrei no meu diário de campo que “os grupos e espaços se mantêm como antes das férias, sem muitas modificações. É incrível que não se machuquem, muitos deles se atiram pedras, paus etc.” (8/7/2010). Com o passar do tempo, no entanto, observei que as crianças não se machucavam por esse tipo de brincadeira, e sim em outros momentos, como correr sem olhar aonde iam ou por simplesmente escorregar e cair sobre as pedras. Para elas, essas atividades não eram consideradas como perigosas. Apesar disso, com o passar do tempo vi que não eram brincadeiras realizadas com frequência e, por algum

⁶⁰ As relações entre masculinização e as brincadeiras serão aprofundadas no próximo capítulo.

motivo, talvez o controle das funcionárias ou a falta de interesse das crianças, elas praticamente sumiram de sua rotina.

Ainda, no que se refere aos vínculos de brincadeiras, se davam por gênero e geração, ou seja, grupos de meninos e de meninas brincam com colegas de turma. Quando há alguma diferença etária, as crianças são parentes ou têm algum outro vínculo de realizarem outras atividades na escola. Assim, crianças de diferentes idades conversavam ou eventualmente realizavam alguma brincadeira a partir do vínculo que foi estabelecido, por exemplo, nas atividades das danças gaúchas ou do futebol.

No pátio, como destaquei, foi possível mapear como as crianças ocupam e realizam diferentes atividades em diversos locais. Thorne (1993, p. 44), destaca que, no pátio,

[...] na área onde os adultos exercem um controle mínimo e as crianças são relativamente livres para escolher suas próprias atividades e companheiros, há uma grande separação pelo gênero. Atividades, espaços e equipamentos são fortemente modelados por gênero: o pátio, em resumo, tem uma fixada geografia de gênero.⁶¹

Na distribuição do pátio destacada, é possível observar uma “geografia do gênero”, conforme identificado por Thorne (*ibidem*) em suas pesquisas nos pátios de escolas norte-americanas, em que meninos ocupavam dez vezes mais espaços esportivos do que meninas. A geografia do gênero também foi pesquisada por Debbie Epstein *et al.* (2001), através de um estudo etnográfico nas brincadeiras do recreio de crianças de duas escolas de ensino fundamental do norte de Londres, em que observaram como crianças estariam envolvidas na reprodução de identidades culturais de gênero hegemônicas nos pátios. Porém a pesquisa explorou também como as crianças configuram diferentes modos de ser, encontrando-se mais abertas às diferentes possibilidades e diferenças. Os autores ainda verificaram como a geografia do pátio se organiza, destacando mais espaço nas quadras esportivas ocupadas pelos meninos, principalmente para o jogo de futebol⁶².

Em pesquisa anterior (WENETZ, 2005), também percebi a geografia de gênero no pátio do recreio, no qual foram mapeados os diferentes grupos e subgrupos de crianças. No pátio pesquisado, meninos ocupavam mais espaços do que as meninas, especialmente nos

⁶¹ Tradução minha.

⁶² Para aprofundar as relações com a geografia, ver Costa (2007). Para aprofundar as relações entre geografia, gênero e sexualidade, ver Igner (2003).

espaços esportivos. Ainda demarcou-se que as meninas da primeira série ocupavam o canto menor e mais escondido, justificando que “aqui ninguém nos atrapalha!”.

Segundo Costa (2007, p. 350), ao pensar sobre essa relação do espaço, devemos problematizar mais do que essas novas “formas”. No caso específico do pátio e do território da escola, se entendermos o território num sentido relacional, podemos compreender que:

Não é simplesmente uma “coisa” que se possui ou uma forma que se constrói, mas sobretudo uma relação social mediada e moldada pela materialidade do espaço. Assim, mais importantes do que as formas concretas que construímos são as relações com as quais nós significamos [...] o espaço (ibidem, p. 350).

Como parte desse processo de construção são as próprias relações, torna-se necessário destacar com quem as crianças brincavam ainda fora do espaço da escola. Assim, na segunda pergunta do questionário realizado, indaguei: com quem você brinca no recreio? Naquele momento, eu tinha o objetivo de permitir a identificação das crianças pelo grupo de amizades, mas também foi um recurso para eu poder aprender os nomes das crianças e identificar suas rotinas. Desenvolvi um gráfico para analisar se meninas brincam mais com meninas e se meninos brincam mais com meninos. Nessa direção, observei a preferência por parceiros de brincadeira de mesmo gênero, mantendo-se uma prática generificada. Contudo apareceu que meninos também brincavam com meninas, e vice-versa, principalmente nas turmas da quarta série⁶³.

Desse modo, comecei a perceber que as crianças ora classificavam as brincadeiras como se fossem só de meninos ou só de meninas, ora desmontavam suas próprias classificações. As classificações pareciam não ser fixas, ou pelo menos não tão rígidas como poderiam parecer em um primeiro momento. Aprofundarei esses aspectos no próximo tópico.

4.6 (DES)CLASSIFICANDO O BRINCAR

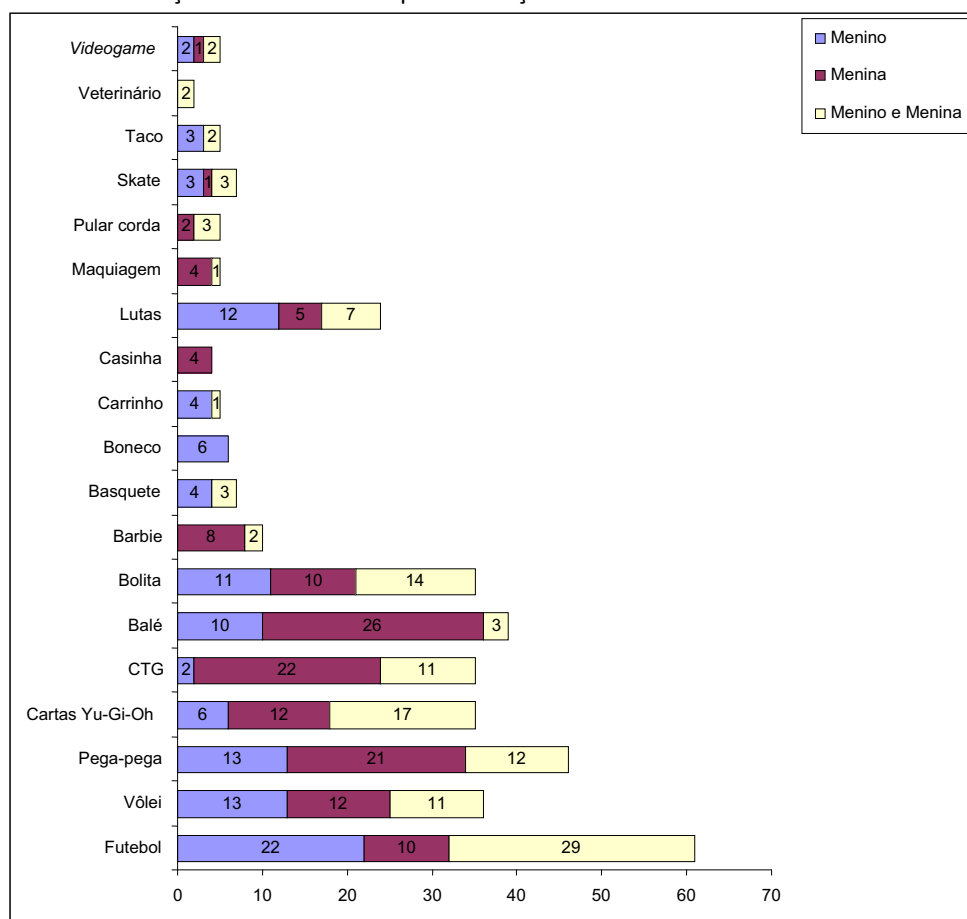
Considerando as diferentes observações, as conversas informais e as atividades propostas realizadas pelas crianças, organizei uma classificação das brincadeiras. Inicialmente, neste tópico, pretendo fazer um primeiro movimento, mais quantitativo, para

⁶³ Informações já colocadas no mapa do recreio, figura 7.

posteriormente trazer alguns desdobramentos ou implicações dessa classificação. Cabe salientar que esses dados quantitativos já foram construídos operativamente, considerando o gênero como uma ferramenta de análise.

Nessa direção, trago aqui as classificações das crianças, resultantes de várias intervenções diferentes. As fichas foram realizadas nas atividades extracurriculares (CTG e escolinha de futebol) e na atividade proposta nos grupos focais, conforme se pode observar no gráfico abaixo⁶⁴.

Gráfico 8 – Classificação das brincadeiras pelas crianças



Fonte: A autora (2011)

Segundo as informações obtidas através das crianças, é possível concluir que as brincadeiras de menino são: basquete, carrinho, boneco, taco, vôlei e lutas. As brincadeiras

⁶⁴ Os dados dos grupos focais já foram contabilizados a partir dos critérios de análise que desenvolverei mais adiante.

de menina são: maquiagem, casinha, Barbie, balé, CTG e pega-pega. Como brincadeiras tanto de meninas quanto de meninos, foram classificadas: futebol, cartas Yu-Gi-Oh, bola de gude, pular corda, veterinário. Também pode se verificar certa equivalência nas brincadeiras do *videogame* e do skate.

Em relação à classificação de brincadeiras, Scheila Cordazzo (2003) pesquisou em uma escola privada de Florianópolis os diversos tipos de brincadeiras realizadas por crianças de seis a 10 anos e as diferenças de gênero existentes. Mesmo que a autora opere com outra perspectiva teórica, seu estudo é útil porque destaca que os meninos classificaram de maneira estereotipada⁶⁵ um maior número de brincadeiras. Assim, as crianças consideraram como masculinas basquete, bola de gude, bonecos de guerra, boxe, caçador, capoeira, carrinho, exército, futebol, futebol de botão, guitarra, Homem-Aranha, polícia e ladrão, skate e surfe; e, como femininas, bambolê, boneca, casinha e maquiagem. Também foi observado que “os meninos menores têm uma tendência maior a estereotipar as brincadeiras consideradas exclusivas de meninos” (ibidem, p. 51), e isso acontece mais marcadamente nos meninos da primeira série, o que vai decaindo na medida em que aumenta a idade. Entretanto as brincadeiras consideradas de meninas ainda mantiveram um índice baixo na classificação dos meninos. Tal manutenção dos significados de gênero – ou seja, brincadeira de menina é sempre de menina e brincadeira de menino é sempre de menina – sofreu, na minha pesquisa, uma relativização quanto ao que foi observado por Cordazzo.

Em relação aos dados da minha pesquisa, a atividade do balé é tradicionalmente entendida como só para meninas e as bolas de gude como só para os meninos. Nessa direção, o fato de algumas crianças classificarem de modo diferente chamou muito a minha atenção. No momento de finalização, eu perguntava às crianças o que pensavam quanto à classificação das brincadeiras, posteriormente escrevendo no quadro⁶⁶. E levantava minhas dúvidas sobre essa classificação, como pode ser observado no diálogo a seguir:

⁶⁵ A noção de estereótipo seria um modo de conhecimento e processo no qual buscamos conhecer o outro, mas, ao fazê-lo, reduzimos a complexidade “a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com as nuances, as sutilezas [...]” (SILVA, 1999, p. 55). Ainda, nesse mesmo processo, o outro “como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado” (ibidem, p. 55).

⁶⁶ A atividade foi realizada no dia 17 de novembro de 2009.

Ileana: Fala Martin, tu fez balé?

Martin: Eu já fiz balé três meses da minha vida.

Ileana: Balé clássico?

Martin: Balé normal.

Ileana: E que tu fazia?

Martin: A gente aprendia uma dança especial e tinha coreografias diferentes para menino e para menina...

Melissa: Martin, tu sabe o que é plié?

Martin: O quê?

Melissa: Plié?

Martin: Não.

Ileana: [...] agora eu quero ver os diferentes, quem colocou que balé dá para os dois? O Martin e João, o Martin já disse o porquê, né. João, por que balé também é de menino?

João: Porque um amigo meu já fez balé.

Ileana: [...] bolita, quem colocou que bolita é dos dois?

João: Bom porque as gurias na creche jogavam bolita, então eu acho que é dos dois.

Augusto: Porque minhas primas jogam.

Nessas falas, podemos observar que uma experiência própria, de um amigo ou de um familiar na atividade flexibiliza e multiplica as possibilidades de classificação, como nas falas dos três meninos, destacadas acima. As vivências que as crianças tiveram não precisam ser muito técnicas, como se vê no primeiro diálogo, quando pedi mais detalhes a Martin, se era balé clássico, ao que ele responde: “balé normal”. O menino continua nessa direção com intervenção de Melissa, perguntando se ele sabia “o que é plié”. Apesar das negativas do garoto às solicitações técnicas (mais tarde eu confirmaria que foram aulas de balé clássico) e das impressões de João, as afirmações foram suficientes para ‘incluir’ o balé em atividade ‘de menino e de menina’. A mesma situação repetiu-se na fala de Augusto, em relação à sua prima que brinca com bolas de gude, o que serviu para concluir que é uma brincadeira tanto de menino quanto de menina.

Para aprofundar essas (des)classificações, faço agora um segundo movimento, destacando certos aspectos. Algumas brincadeiras que são tidas nas falas como de menina são realizadas somente pelos meninos; outras que estão classificadas como de menino e de menina são realizadas só pelos meninos; e outras que aparecem como de meninos são praticadas pelos dois (menino e menina). Assim, como pode ser observado, existe uma mobilidade na classificação das crianças, ou seja, entre as falas/discursos e a prática das atividades. Quem fala? Com qual intensidade? Endereçado para quem? E com quais argumentos? Foram aspectos considerados para a classificação apresentada. Assim, durante as discussões dos grupos focais, dependendo do argumento ou da brincadeira em discussão, meninos e meninas se posicionavam de diferentes modos.

Como as classificações não são fixas, apresento a seguir outra organização feita pelas crianças a partir dos diferentes momentos: a classificação das atividades das danças gaúchas e do futebol e também dos grupos focais (Apêndice N). Cabe destacar que ora eram diferentes crianças, ora eram as mesmas crianças que mudavam de opinião⁶⁷. Assim, as brincadeiras foram classificadas em: balé, casinha, maquiagem e Barbie (brincadeiras de menina); basquete, boneco, carrinho, lutas e taco (brincadeiras de meninos); CTG, pular corda e veterinário (brincadeiras de meninos e de meninas). Adicionei uma quarta classificação, na qual coloquei aquelas brincadeiras que causavam polêmica, cada vez que surgiam na discussão, como pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Classificação geral das brincadeiras por gênero

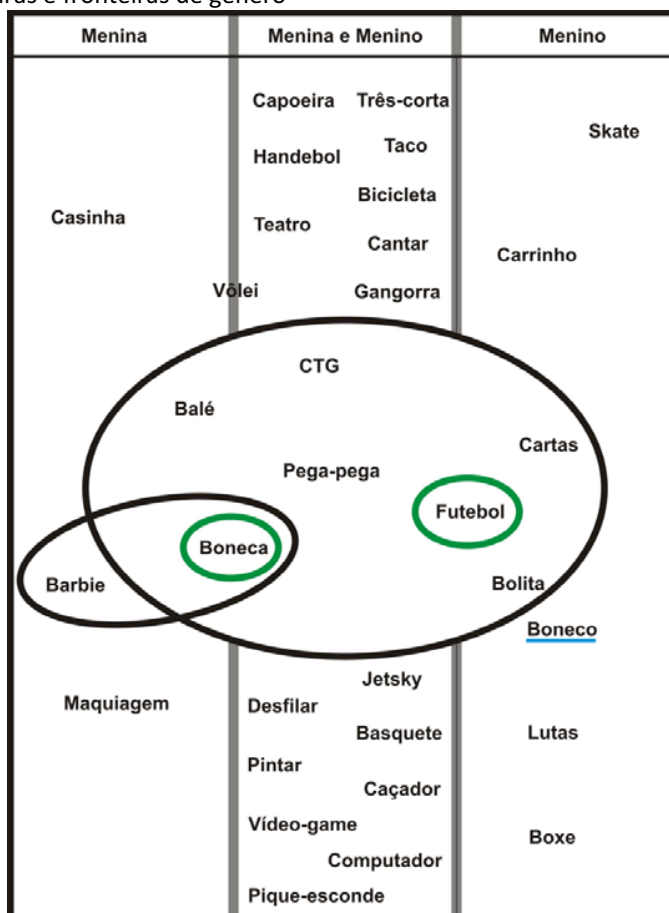
Brincadeiras de meninas	Brincadeiras de meninos	Brincadeiras de meninos e de meninas	Discussão/polêmica
Balé	Basquete	CTG	Vôlei
Casinha	Boneco	Pular corda	Futebol
Maquiagem	Carrinho	Veterinário	Videogame
Barbie	Lutas		Skate
	Taco		

Fonte: A autora (2011)

⁶⁷ Como foi destacado no capítulo metodológico, as atividades da ficha foram aplicadas nas danças gaúchas e no futebol; nos grupos focais foi oportunizada a discussão dessas brincadeiras.

Além disso, o leitor pode perguntar-se: por que o balé, que era realizado também por meninos, permanece como só de meninas? Por que há mobilidade entre as brincadeiras se as crianças fazem parte do mesmo contexto cultural em comum, como o bairro e a escola? Muitas das brincadeiras que as crianças nomearam nunca foram observadas na escola. Elas ainda pareciam negociar, por exemplo, que uma brincadeira de menino dava para meninos tanto quanto para meninas. Mas continuavam nessa direção de se afastar do menino, ou seja, nas falas existia um tensionamento na fronteira com aquela brincadeira para menina. Para facilitar minha argumentação, coloco a seguir um esquema (Figura 8), no qual há três colunas representativas de brincadeiras de meninas, brincadeiras de meninas e de meninos e, finalmente, brincadeira de meninos. As linhas representam a fronteira que opera entre um gênero e outro, ou seja, aquilo que Debbie Epstein *et al.* chamam de “border work” (2001, p. 160), pois é aquele limite ou fronteira na qual o gênero trabalha.

Figura 8 – Brincadeiras e fronteiras de gênero



Fonte: A autora (2011)

Nas três colunas acima, encontram-se as brincadeiras mais nomeadas pelas crianças, segundo sua classificação. Atravessando essas três colunas está um círculo que representa ora as brincadeiras observadas na pesquisa de campo, ora as que possuem mais dados através dos questionários (que também foram as mais observadas). Mas, dentro desse círculo, as brincadeiras também estão posicionadas conforme a classificação das crianças. Assim, por exemplo, o futebol pode ser tanto considerado como de menino quanto como de menino e menina. Ainda, a boneca pode ser, em alguns casos, de menino e de menina, porém, dependendo de qual boneca (por exemplo, a Barbie), seria só de menina. Observa-se como a Barbie se encontra longe da prática dos meninos. Em outros casos, a brincadeira encontra-se na fronteira; nesses casos, trago como exemplo a boneca (mas não a Barbie) e o futebol. Também pode ser visto como o taco passa a ser uma brincadeira de menino, e não de menina e de menino, como colocado nas falas das crianças. Brincadeiras como balé, pega-pega, vôlei, boneca e futebol acabam permanecendo nas fronteiras do gênero. No diagrama apresentado, algumas brincadeiras provocaram mais polêmicas, posicionamentos e argumentos por parte das crianças: a boneca (categoria em que incluo as variantes boneco e Barbie) e o futebol. Tais nuances, aproximações e distanciamentos motivaram os desdobramentos de análise, realizados no próximo capítulo.

Gostaria de destacar que utilizei o recurso do gráfico como uma maneira de apresentar ao leitor de maneira resumida e esquematizada os dados construídos empiricamente e que me permitiriam, de alguma maneira inicial, a quantificação e mobilização das classificações que analiticamente foram observadas. No próximo capítulo, aprofundarei as falas que permitiram observar as formas como o gênero opera.

5 OS PROCESSOS DE GENERIFICAÇÃO E DE SEXUALIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e problematizar como o gênero constitui as crianças e, ao mesmo tempo, como por elas é constituído durante suas brincadeiras no recreio. Para isso, analisarei os diferentes modos que as crianças utilizam para se aproximar e se afastar das brincadeiras, ou seja, como elas estabelecem os diferentes modos de brincar em que meninos e meninas brincam ora juntos, ora separados. Nesse movimento de brincar juntos, brincar separados e brincar juntos/separados, argumentarei que as brincadeiras tanto têm implicações com a (re)produção de gênero quanto estão implicadas com os diferentes modos de realização das brincadeiras.

Bujes (2000) entende que brinquedos e brincadeiras, nas práticas de educação infantil, são tradicionalmente discutidos segundo três pontos de vista que englobam as práticas dos professores e as institucionais. No primeiro, brinquedos ou brincadeiras são compreendidos como elementos que desestabilizam a aula, ou seja, são vistos como elementos que desarticulam as relações e as normas de conduta que regulam o espaço da sala de aula. No segundo, aborda-se o brinquedo na sua utilidade, para assim incorporá-lo ao cotidiano da criança. Desse modo, ele passa a ser um objeto de conhecimento, tratado cientificamente e incorporado em conteúdos e planos de aulas. No terceiro, observa-se a brincadeira ou o brinquedo como objeto que envolve perigo, seja em função de características físicas, seja de aspectos morais ou religiosos. Geralmente, dentre esses aspectos perigosos se encontram expressões que trazem à tona a discussão sobre a sexualidade ou a agressividade; por exemplo, ter um brinquedo de armas e brincar de guerra poderia ser potencializador de violência presente ou futura.

Mas ainda há elementos que incluem o modo como o gênero é incorporado nas brincadeiras e como ele opera nesse contexto. Essa incorporação ocorre de diversos modos ou maneiras, constituindo diferentes processos de generificação. Com o termo 'processo de generificação', refiro-me aos diferentes modos através dos quais significados ou atributos culturais de feminilidade e de masculinidade são incorporados/aprendidos pelos sujeitos, e a partir dos quais eles articulam diferentes negociações, rejeições ou aceitações que constituem essas aprendizagens. Assim, examinar os processos de generificação que se dão nas vivências coletivas de crianças permite discutir como, a quem e de que jeito os

significados culturais de feminilidade e masculinidade são atribuídos nas brincadeiras que as crianças realizam.

O processo de generificação acontece através da aproximação ou do afastamento das crianças na realização da brincadeira, pois o sujeito estará a ele articulado, independentemente do modo como se envolve na atividade, seja brincando por vontade própria, seja brincando direcionado por adultos, seja falando sobre a brincadeira, seja se afastando de quem brinca. Assim, temos um processo dinâmico e contínuo de negociação, na medida em que a criança, convivendo com as outras (tanto meninas quanto meninos), modifica-se e constitui-se. Por exemplo, uma brincadeira pode ser caracterizada pelo modo como se brinca (brincadeira de boneca), pelo sujeito que brinca (menino ou menina), pelos parceiros com os quais se envolve na brincadeira (individual ou coletivamente) e ainda pelo brinquedo em si, o objeto de que se necessita para brincar (a boneca). Além disso, existem diferentes modos de brincar, e é justamente através dessa vivência da brincadeira que sentidos de gênero são atribuídos⁶⁸.

A brincadeira pode ser realizada de diferentes modos, aos quais nomearei estratégias. O termo estratégia é utilizado por Foucault com três sentidos: o primeiro, para referir-se à escolha dos meios designados para chegar a um fim, ou seja, “a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (2009, p. 151). O segundo diz respeito ao jogo, ao modo como “um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca de como os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover” (ibidem, p. 151). Finalmente, o terceiro sentido refere-se a um conjunto de procedimentos utilizados com o objetivo de limitar o inimigo durante o combate, com a finalidade de obter a vitória pela desistência do outro. Tais sentidos resumem a noção de estratégia como “escolha das soluções ganhadoras” (ibidem, p. 152).

Utilizarei aqui a noção de estratégias para analisar diferentes modos de generificação e de sexualização da brincadeira e do brinquedo, observando em diferentes momentos como crianças ora criam estratégias que sustentam separações por gênero ora utilizam estratégias que não se diferenciam em função do gênero, ou ainda, que permitem o borramento ou a transgressão de fronteiras de gênero. Pretendo, ainda, mapear como

⁶⁸ Cabe destacar que, nos grupos focais, meu objetivo não foi que as crianças descrevessem as brincadeiras ou que dissessem onde elas eram realizadas e com quais parceiros; a finalidade era compreender como elas negociavam ou identificavam os processos de generificação.

meninos e meninas utilizam essas estratégias para negociar, flexibilizar ou resistir aos processos de generificação em suas brincadeiras.

Nesta análise, focalizarei três estratégias através das quais é possível distinguir modos diversos para operar nas brincadeiras: a separação entre meninos e meninas, a indiferenciação de gênero na brincadeira e o borramento de fronteiras que se constituem como diferentes formas de conflitualidade ou negociação. Mas vejamos as brincadeiras e o uso de tais estratégias com mais detalhes.

5.1 “A BARBIE É MUITO MAIS FEMININA”: A BONECA EM CENA

Em algumas brincadeiras, a generificação através da separação parece estar mais nítida ou cristalizada; nítida, no sentido de mais inteligível, e cristalizada porque, de alguma maneira, aqueles significados são incorporados ‘naturalmente’ em tal brincadeira. Para discutir isso, trago a boneca, tradicionalmente caracterizada como brincadeira de meninas, e que envolve o uso de um objeto que representa o neném ou a criança pequena, exigindo cuidados maternos por parte das meninas. Em nosso contexto cultural, é entendido e estimulado que são as meninas que brincam com as bonecas.

Em diferentes expressões de crianças, é possível observar quais atributos culturais envolvidos na brincadeira de boneca são vinculados a meninos e a meninas. Assim, é possível distinguir como “os meninos são mais fortes”, “fazem coisa de meninos” e que as meninas “são mais fracas” ou que simplesmente “fazem coisas de meninas”, como se fossem duas características facilmente demarcadas e fixas no jeito de ser menino e na maneira de ser menina.

Desse modo, temos a primeira estratégia, que consiste na separação demarcada das brincadeiras de meninos e de meninas. A separação atua de maneira que fiquem, de um lado, meninas com atributos tradicionais da feminilidade – como delicadas e meigas – e, de outro, meninos com atributos da masculinidade, como ativos e agressivos. Essa primeira estratégia é de algum modo a mais visível e hegemônica, ao observar as brincadeiras das crianças com bonecas. Vejamos algumas falas:

Menina: Eu acho que os homens podem brincar de boneca, mas Barbie é muito mais feminina.

Ileana: Todos vocês concordam que a Barbie é muito mais de menina?

Crianças: Sim, é óbvio, sim.

Ileana: Por que é mais de menina?

Menino: Porque é mais de menina.

Menino: A roupa...

Menino: Guris brincam de boneca, só que às vezes eles brincam quando uma prima quer brincar com ele.

Caetano: O menino não brinca de Barbie porque Barbie foi feita mais para menina [...], mas quando tem aquelas bonecas só com cabelo assim [gesto de cabelos longos] [...] porque foi feita para menina, a Barbie.

Nessas falas, podemos observar alguns elementos ligados ao universo do feminino. Ao falar sobre a boneca, a menina fala “é mais feminina”, e os meninos dizem que “é feita para menina” porque tem “cabelo longo”, ou ainda “é a roupa”. Note-se que geralmente o sujeito que fala para marcar esse lugar do masculino é menino, e não menina.

Também temos, aqui, uma separação entre as bonecas de maneira geral e a Barbie, pois esta “é muito mais feminina”. Inclusive, pode-se identificar que, na minha insistência em perguntar, as crianças respondem com muita naturalidade que “é óbvio”, porque a Barbie é boneca de menina, e ninguém coloca isso em questão. Percebe-se como as crianças naturalizam, nessas falas, o brincar de meninas e de meninos. Eles/as não duvidam, nem hesitam sobre isso, pois para as crianças é simples: meninos fazem tal coisa e meninas fazem outra. Essas representações que atravessam suas vivências coletivas nas brincadeiras são configuradas de determinado modo e permeadas por diferentes elementos que constituem esse ‘natural’. Ele é tão legitimado que nem é contestado ou disputado pelos meninos – ou seja, nesse caso não acontece disputa ou negociação. Finalmente, temos a situação em que a transgressão ao imperativo ‘menino não brinca de boneca’ aparece, quando um deles admite que eles podem, sim, brincar, desde que seja com parentes⁶⁹.

A boneca Barbie pertence à empresa Mattel⁷⁰, a qual surgiu em 1945 nos Estados Unidos (hoje multinacional). Começou com a fabricação de móveis de bonecas, até que, em 1959, lançou a Barbie, com o objetivo de dar outras características às bonecas, pois “a

⁶⁹ Voltarei a esse aspecto mais adiante.

⁷⁰ Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

fisionomia das demais bonecas da época era infantil demais, esta era uma boneca em três dimensões com um ar mais adulto, capaz de proporcionar às meninas todos os sonhos possíveis”⁷¹.

Tanto o corpo quanto essa idealização do feminino tiveram muitas críticas, pois a referida boneca promove o corpo extremamente magro, o cabelo loiro, liso e longo, os olhos claros e a pele branca. Apesar dessas críticas, a autora Susan Willis reconhece que a Barbie tem resistido por décadas “com seu narizinho arrebitado, sorriso congelado, seios pontudos, corpo rígido e pernas finas e longas como lápis” (1997, p. 39).

Poderíamos perguntar-nos: por que a Barbie teve e tem todo esse êxito? Por que meninas de ontem e de hoje se encantam com ela? Talvez porque a Barbie seja “a mimada que tem tudo”⁷², talvez porque ela possua tudo (roupas, acessórios, navios, jatos, armas, brincos, jogos, carros, namorado etc., sem necessariamente utilizá-los), talvez porque seja amada e querida por todos... Assim, a Barbie “nos prova que se tentarmos com afincos podemos ter qualquer coisa e todas as coisas. A Barbie sempre prospera. Ela pode ser o que quiser” (STEINBERG, 2001, p. 328). Ela fascina porque lembra tudo o que seria bom e saudável, em uma infância cor de rosa; ela valoriza a família e é “estritamente heterossexual, autossuficiente, filantrópica e moralista; ela também está pronta para conduzir ‘outra’ pessoa na sua vida, não importa a cor e a etnia” (ibidem, p. 328).

Nessa direção, cabe destacar que, para as crianças, os termos brincar de boneca e brincar de Barbie não têm exatamente o mesmo sentido, pois os meninos fazem mais esforços para se afastar da segunda brincadeira. Eles utilizam vários argumentos para não ultrapassar a fronteira de gênero: negam enfaticamente, justificam a separação, levantam dúvidas sobre afirmações dos colegas e deboçam e riem, não legitimando algumas afirmações. Quando eu perguntava sobre brincar com Barbie, eles respondiam enfaticamente: “não!”. Geralmente, são os meninos os que mais falam e que utilizam um tom conclusivo, é um ‘não’ curto, sem meio termo. É um ‘não’ sem dúvida. Mas basta alguém (seja menino ou menina) apresentar um caso de meninos brincando com bonecas para que se instale uma cadeia de reações, como mostro no seguinte diálogo:

⁷¹ Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

⁷² Título de um texto sobre a Barbie, escrito por Steinberg (2001).

Ileana: Daniel, dá para menino brincar com Barbie?
Menino: NÃO!
Meninos: NÃO!
Ileana: Quem acha que não?
Menino: Se eu quiser, eu brinco! Se eu quiser, eu brinco de Barbie!
Menino: Aí não tem nada a ver!
Menino: Tem uns guris que brincam.
Adão: Tem um amigo meu que brincava com uma Barbie.
Cláudio: Eu acho que Barbie não dá
Ileana: Não dá? Por que não dá?
Cláudio: Porque é coisa de menina!
Menino: Eu acho que até é biba [risos].

Nesse diálogo, temos primeiro a negação enfática, seguida da fala de um menino que levanta a probabilidade de que pode brincar. Em resposta a ele, outro menino relativiza sua afirmação, até com um certo desprezo, dizendo: “aí não tem nada a ver”. Depois, eles procuram relatar vivências anteriores, como “tem guris que brincam” ou “tem um amigo meu que brincava com uma Barbie”. Outro menino acrescenta, em tom duvidoso, “eu acho que Barbie não dá”, utilizando o argumento “porque é coisa de menina!”. Nesse momento, surge então o apelido “biba” e as risadas, que pretendem concretizar o deboche e a ridicularização, tendo o efeito de uma ‘acusação’ de o menino gostar de meninas.

Destaco que tanto os meninos quanto as meninas afirmaram que “menino não brinca de boneca”. Ao mesmo tempo, as crianças admitem que meninos brincam, sim, de boneca, porém essa possibilidade se abre somente em determinadas circunstâncias⁷³.

A segunda estratégia utilizada é aquela em que o gênero de quem brinca não faz diferença (o que chamei de ‘indiferenciação’), ou seja, trata-se daquela brincadeira em que, para as crianças, é indiferente se é menino ou menina quem está brincando. São aquelas em que, habitualmente, eles brincam juntos, como o pega-pega ou o pular corda.

No caso da brincadeira de boneca, de uma maneira mais visível ela é direcionada somente para as meninas, e os meninos não brincam, chegando-se ao extremo dessa separação quando a brincadeira implica a boneca Barbie. Apesar disso, no outro extremo,

⁷³ Ditas situações de ridicularização já foram problematizadas em outras brincadeiras, mais especificamente na dança, em que se ridiculariza ou exagera os gestos e se desvaloriza o menino que dança. Ver: Wenetz (2005) e Fraga (2000).

em algumas situações e sob algumas características (por exemplo, brincar em casa e com uma parente, geralmente menor ou mais nova), o menino pode brincar. Assim, a separação de gênero se transmuta em indiferenciação, e a brincadeira da boneca Barbie, que seria 'só para as meninas', incorpora outro sentido, permitindo que meninos e meninas brinquem juntos em alguns momentos.

Além disso, há outra possibilidade que suspende a separação, segundo as crianças: quando um menino brinca de boneca porque "ele vai na casa de uma amiga e não tem outro brinquedo". Outra situação em que é possível os meninos brincarem mais livremente com bonecas é quando eles são pequenos. As crianças também mencionam que a frequência com que se brinca com boneca é um critério para aceitar que meninos brinquem com bonecas e, no limite, com Barbies. Ou seja, se brincar 'de vez em quando', então menino pode brincar de boneca. Quando insisto na pergunta se bonecas podem ser brinquedos de meninos, eles respondem: "Ele[s] pode[m] brincar, mas alguém de fora pode olhar e falar para ele que [ele] é gay por isso". Vejamos essas falas com mais detalhes:

Ileana: Menino não pode brincar de boneca?

Menina: Eu tenho um primo que brinca de boneca todo dia.

Tânia: Uma pergunta: quantos anos ele tem?

Menina: Oito.

Ileana: Por que a pergunta de quantos anos ele tem? Se tivesse 13 seria problema?

Tânia: Não.

Menina: A Vitória diz que eles compartilham os brinquedos para brincar juntos.

Menino: O primo não gosta, mas brinca para brincar com ela.

Sérgio: Meu primo brincou de boneco, de boneca não.

Ileana: Menino brinca de boneca?

Crianças: Boneca não, boneco sim.

Ileana: Ele não pode brincar de boneca?

Menina: Se quiser ele pode!

Menino: Até pode.

Ileana: Sempre pode?

Menina: Vou dar um exemplo. Se ele brincar de boneca, daí o Vicente [um dos colegas] vai lá e fica chamando ele de gay, viado e não sei o que mais.

Menina: Meu primo brincou até os 12 anos de boneca e nem por isso hoje é gay.

Nesse diálogo, identificamos como todos os elementos que delimitam as circunstâncias em que os meninos podem brincar de bonecas estão articulados e emergem na mesma conversação, isto é, os significados que são atribuídos àquela brincadeira estão o tempo inteiro em validação. Também aparece um destaque: o de que brincar de boneco pode. O boneco constitui para os meninos um brinquedo muito diferente da boneca, e eles fazem questão de destacar essa diferença; de boneca meninos até podem brincar, mas alguém de fora poderá dizer que tais meninos são gays.

As crianças ainda justificam sua participação nas brincadeiras, como se eles fossem forçados a fazê-lo:

Menina: Ô sora, mas tem vários [meninos] que brincam [de boneca].
Ileana: Os meninos brincam com boneca?
Meninas: Sim.
Ileana: Vocês, meninos, brincam com boneca?
Meninos: [Um a um vai dizendo] Eu não. Eu não. Não.
Ileana: Se é para menina, por que vocês brincam?
Menino: Minha prima pequeninha, ela começa a chorar o dia todo. Daí, eu tenho que brincar se não a mãe dela bate em mim.
Menino: Bah, que espancamento.
Menino: Se vai levar uma surra, então brinca com ela.
 [...]
Ileana: Eu queria fazer uma pergunta para ele: então, tu brincas com ela?
Menino: Eu brinco. Se eu não fizer, eles cortam a TV, o play, tudo.
Ileana: Aí, tu brincas com ela, e ela não chora.
Menino: Eles cortam o play. Pegam a tesoura e cortam o play.
Menino: Quem brinca com boneca e boneco são as crianças pequenas. Quando as crianças crescem, elas ficam jogando *videogame*.

Nesse trecho, o menino brinca com a prima porque ela é pequena. Se ele não brincar, suas diversões preferidas serão cortadas pelos pais e ele será castigado. O menino dá a entender que ele é obrigado a ter que satisfazer sua prima nessa brincadeira ou 'tarefa'

dentro do grupo familiar. Nesse caso, os outros meninos o apoiam, afirmando que “se vai levar uma surra, brinca com ela” e sendo irônicos, pois o menino sofreria um “espancamento”⁷⁴.

Também aparece a naturalização de que menino brinca com boneca enquanto ele for pequeno. Ante uma fala de um menino que me diz “Ô sora, também quem brinca de boneca, não quer dizer que é bicha. Talvez para brincar com uma...”, e diante da minha insistência em tentar compreender quando eles podiam ou quando não podiam brincar de bonecas, perguntei: “Quem brinca de boneca com parente, [então] ele é homem e não bicha?”. E os meninos responderam: “Daí é homem”. Questionei novamente: “É homem?”. E outro menino confirma: “É, não é um bicha”. Podemos observar aqui que o termo homem, para eles, incorpora de forma tácita também o sentido de heterossexualidade – para eles, homem sempre é heterossexual. Assim, temos uma sobreposição entre gênero e heterossexualidade, que serve para distanciar a homossexualidade da masculinidade, pois o menino que brinca com parente seria “homem” (e, portanto, heterossexual), e não “bicha”.

Nessas situações, o processo de generificação acontece a partir da identificação de alguns elementos que eles utilizam para realizar uma classificação do que é feminino e do que é masculino. Posteriormente, essas características tendem a se ramificar, permitindo operar com subclassificações ou subgrupos, que vão tornando os critérios mais minuciosos e, ao mesmo tempo, também mais imprecisos ou borrados.

A terceira estratégia constitui a negociação ou a conflitualidade que tem lugar entre meninas ou meninos. Esta pode aparecer com duas características: o borramento ou a transgressão de fronteiras de gênero e algumas articulações entre a sexualidade e o gênero.

O borramento ou a transgressão das fronteiras de gênero acontecem quando meninos ou meninas se aproximam de uma atividade que é considerada do outro gênero. Na medida em que vão realizando essa atividade, outros mecanismos podem atuar com a finalidade de afastar a criança dessa brincadeira e reinseri-la nas atividades permitidas e esperadas. Assim, se um menino realiza a atividade de brincar com boneca, por exemplo, diferentes falas, comportamentos e reações das pessoas podem acontecer, tendo como consequência o deboche, as risadas ou os apelidos sobre eles, com a finalidade de não

⁷⁴ Não teve indícios que as crianças sofressem violências nessas situações, o importante é destacar que eles mesmos ironizaram isto, como se de fato, não tivessem outra opção que ser obrigados a brincar.

legitimar aqueles que estão realizando essa prática (no exemplo, o menino que brinca de Barbie).

O atravessamento dessa fronteira de gênero em alguns casos ocasiona uma transgressão que será ‘castigada’ ou uma resignificação do feminino e/ou do masculino. Por exemplo, a menina que brinca com carrinhos⁷⁵ ou com a bola, hoje, não é definida por quem olha como uma sapatona *a priori* (fato que era mais possível há alguns anos). Essa resignificação envolve algumas sutilezas que legitimam ou não o borramento: se tem menino que está brincando, se não tem mais outros meninos para brincar, se a menina só brinca aquela brincadeira etc. Nesse sentido, a brincadeira que a menina realiza pode assumir uma gama de significados que anteriormente não possuía.

Na brincadeira da boneca, é possível observar a transgressão de fronteiras de gênero e de sexualidade, quando eles sentenciam como deve ser feita:

<p>Ileana: Você disse que a embalagem da Barbie é bem rosinha, que nem uma biba, menino não usa rosa?</p> <p>Menino: Usa, só que... até nas propagandas de Barbie, eu nunca vi um menino!</p> <p>Menino: Tem um namorado da Barbie, também.</p> <p>Menino: É um boneco, nós estamos falando da boneca da Barbie, é sempre guria brincando!</p> <p>Adão: Tá, porque daí se eles botarem guri vai ficar muito estranho também, né?</p> <p>Menino: É!</p> <p>[burburinho das crianças]</p>

Nesse trecho, crianças destacam que o rosa está ligado à menina e à Barbie. Ao destacar que existe o namorado da Barbie, eles enfatizam que “é boneco e não boneca”. As crianças ainda trazem o argumento de que menino nunca aparece nas propagandas brincando com a Barbie, e se aparecesse seria “muito estranho”. Tal estranhamento permite a intervenção de pessoas que se encontram fora das brincadeiras. Nesse afastamento, meninos se consideram legitimados para fazerem comentários que mantenham aquelas

⁷⁵ Voltarei a esse aspecto no próximo tópico, pois observam-se articulações diferentes segundo a brincadeira que é realizada.

atividades ainda mais distantes deles e reafirmem seu não lugar de menina: falas como “é brincadeira de menina” ou “vai virar gay” apareceram duas vezes, anteriormente.

Percebe-se como aparece nessas falas o argumento de que alguém pode olhar e falar para o menino que não pode brincar. Trabalhos como os de Guerra (2005) e Oliveira (1998) discutem como os meninos são inseridos desde muito cedo no mundo masculino, através de uma rede de vigilância, com a finalidade de que adotem posturas identificadas com a masculinidade hegemônica. Isso, entretanto, não significa que não exista na cultura uma multiplicidade de sentidos para a masculinidade. Mas nem sempre esses sentidos são convergentes; às vezes eles divergem e se contrapõem. Ribeiro *et al.* (2004) destacam como professoras das séries iniciais utilizam diferentes estratégias pedagógicas ou de ordem frente a situações nas quais o gênero ou a sexualidade emergem durante as aulas com as crianças. Uma delas é a vigilância, que atua como um mecanismo para prevenir as condutas não desejadas dentro do espaço escolar e para encaminhar a sexualidade ‘anormal’ para uma sexualidade aceita e normalizada.

Susan Willis (1997) entende que pais e professores chamam muito mais a atenção dos meninos do que das meninas. Ou seja, pais dificilmente repreendem suas filhas por se vestirem como meninos ou como homens em suas brincadeiras. Mas, nas situações inversas, os pais demonstram um grande desagrado quando seus filhos experimentam roupas femininas ou utilizam maquiagens nas suas brincadeiras. Tais situações e regulações externas, vindas de terceiros, fazem com que as crianças, principalmente os meninos, se sintam mais vigiadas. Dessa forma, elas vão ensaiando e avaliando como e quando podem brincar e quais são os efeitos de suas participações em determinadas brincadeiras.

Constato que essa vigilância estabelecida mais pontualmente sobre meninos produz o que vou chamar de ‘zona de segurança’, a qual é um espaço ou uma distância que a criança estabelece para se sentir segura e não se aproximar muito daquilo que representa um perigo. Ou seja, no caso dos meninos um perigo seria participar com muita frequência de brincadeiras definidas culturalmente como femininas, ou vice-versa. No contexto desta tese, instaurar uma zona de segurança no processo de generificação das brincadeiras que venho discutindo significa manter uma distância das fronteiras de gênero que separam as formas de brincar das crianças, inclusive quando as atravessam. Bello (2006) trabalhou essa noção

chamando-a de “códigos de segurança”, que seria aquele mecanismo que a criança utiliza para não se aproximar muito daquilo que eles “não pretendem/deviam ser” (p. 83)⁷⁶.

Nessa direção, quando as crianças têm conhecimento de outras opções sexuais, ridicularizam-nas ou a quem se aproximar delas. Na sua pesquisa, Bello (2006) também observou como crianças tinham atitudes homofóbicas e que elas, “embora muito pequenas, têm uma ideia muito clara do que é homossexual, e dos perigos que se corre quando ficam expostas a esse tipo de pessoa” (p. 79). Assim, outras formas de controle e regulação da transgressão de fronteiras são a risada, o deboche e o apelido, como mecanismos de afastar os meninos do que não devem fazer parte: a homossexualidade. Os apelidos aparecem em diversas situações, como podemos observar. Desse modo, quem brinca de Barbie “é biba”, “é bicha”, “é gay”; se o menino brincar muito com a boneca, pode ficar “muito abixonado”, “pode virar” ou ainda pode ser “um traveco”. A ideia de que o menino “pode virar” ou pode ficar “muito abixonado” permite entender uma identidade desviante, ou seja, uma identidade que não é a masculina heterossexual.

Além do que já foi discutido até aqui, as crianças utilizam a atribuição de outro sentido ao brincar de boneca, qual seja, a masculinização do brinquedo. Segundo os meninos, é muito diferente brincar de boneco, pois boneco é para menino:

Menino: É de menina, entendeu? As bonecas são todas de menina.

Ileana: E boneco é para menino?

Menino: Ô sora, também tem “o”.

Menino: Boneco.

Menino: Menino brinca de bonecO e não bonecA!

Menino: Daí é biba.

Menina: Vai dizer que tu não tem boneco da Mattel?

Menino: Ah, eu tenho, mas eu não brinco.

Adão: Mattel.

Meninos: [...] escreve boneco então! É boneco!

Menino: É boneco, menino.

Nesse movimento, quando os meninos, ao reforçar seu argumento, destacam o uso da letra ‘o’ e não da ‘a’, estão taxativamente marcando a diferença entre uma coisa e a

⁷⁶ Os códigos de segurança, em ação, foram observados em diferentes brincadeiras.

outra, na qual uma boneca é para menina e boneco é para menino, sem que isso permita articular as duas palavras no termo plural ‘bonecas’, por exemplo. Por conseguinte, de um lado temos a boneca e quem brincar com ela pode ser considerado como “biba”; por outro lado, temos o boneco com ‘o’, que é para menino. Percebe-se que os sentidos de brincar com boneca se multiplicam, pois boneca é feminino, e boneco, masculino – o objeto brinquedo assume diferentes sentidos e produz diferentes efeitos, segundo o gênero que lhe é atribuído.

Nesse processo de atribuição de gênero, podemos ainda observar a nomeação de duas marcas para esses brinquedos, quando a menina questiona “Vai dizer que tu não tem boneco da Mattel?” e ele admite que tem, mas “eu não brinco”. Os meninos admitem brincar com bonecos, e aqui legitimam esse lugar destacando a Hot Wheels – linha de carrinhos de metal em baixa escala e que também pertence à Mattel.

A produção da Mattel foi adquirindo diversas marcas, entre elas estão: Barbie, Polly, Fisher-Price, Hot Wheels e Matchbox. Também articulou sua publicidade e produção a produtos da Disney⁷⁷. Hoje a empresa tem mais de 30 fábricas e distribui seus produtos em mais de 150 países, incluído o Brasil, produzindo principalmente jogos, bonecas, carrinhos em miniatura, brinquedos educativos. Assim, podemos observar que existe uma cultura infantil do consumo, da qual fazem parte os brinquedos generificados: “compramos dentro de um gênero, assim como dentro de um estilo” (WILLIS, 1997, p. 35).

Nas falas já citadas neste tópico, podemos identificar algumas nas quais os meninos admitem e dizem: “Eu brinco de Barbie” ou “Se eu quiser, eu brinco”. Nesses exemplos, produziu-se um silêncio na sala quando os meninos falaram, indo ao encontro da afirmação de Louro (1997, p. 68): “o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma garantia da ‘norma’”. No exemplo citado, a norma seria que menino não brincasse de Barbie. Como é um menino o sujeito que fala, produz-se o silêncio que tensiona aquilo que as crianças entendem como ‘normal’. Outro caso de silenciamento se deu quando os meninos falaram dos bonecos de diversos tipos, praticamente ignorando o namorado da Barbie (Ken), salvo em algumas ocasiões. Parece que Ken é compreendido em si mesmo como ‘uma extensão de/da Barbie’ e não como um boneco em si, pois ele só faz sentido se a criança já tem a Barbie para brincar – o que o transforma em um boneco com o qual os meninos também

⁷⁷ Para aprofundar em relação aos filmes da Disney como artefatos nos estudos culturais e nas relações de gênero, ver a pesquisa de Sabat (2003).

não brincariam. Ainda, só se brincaria com o namorado da Barbie como par da boneca e não com o boneco em si, uma vez que ele não é como os outros – não é nem musculoso, nem super-herói, nem soldado.

Cruz *et al.* (2006) pesquisaram manifestações de conflitualidade durante as brincadeiras das crianças no recreio. Observando as situações de conflitos por oposição, a autora identificou que, na maioria das brincadeiras meninos *versus* meninas, quando as crianças se aproximavam para brincar, dois elementos se conjugavam: por um lado, um aspecto lúdico e, pelo outro, um elemento de agressividade. Nessa direção, três diferentes modos de interação foram observados nessas aproximações conflituosas: as atividades de turbulência, como correrias e pega-pegas; os episódios de invasão, que era quando um grupo de meninas invadia uma brincadeira ou espaço dos meninos (ou vice-versa); e as provocações tanto verbais quanto físicas, que incluíam xingamentos e tapas entre meninos e meninas.

As autoras ainda entendem que, brincando ou brigando juntos, meninas e meninos estabeleciam diferentes jogos de gênero, nos quais as crianças podiam reforçar a bipolaridade de gênero ou diluir as fronteiras entre as representações de feminilidade e de masculinidade.

Nessas fronteiras do borramento ou da transgressão das fronteiras, e com a finalidade de aprofundar as relações de como o gênero opera, trarei a seguir a articulação entre a sexualidade e o gênero. Em tal relação, aconteceu o seguinte no contexto dos grupos focais, quando uma das meninas me perguntou: “Sora, é verdade que a Barbie é lésbica?”. A partir dessa fala, vários movimentos analíticos podem ser feitos. Nesse exemplo, a ênfase está localizada no brinquedo e não na brincadeira, pois é da boneca que afinal estamos falando.

Nessa direção, brinquedos e sexualidade misturam-se, apesar de serem duas palavras que, em princípio, não estão muito articuladas entre si. Ao menos no senso comum, pretende-se que crianças fiquem afastadas da sexualidade, como se fosse um ‘perigo’ ou ‘coisa’ alheia a elas e da qual devemos protegê-las (como se isso fosse possível). Paradoxalmente, a exposição de meninas como modelos adultas, a erotização infantil e a pedofilização parecem ser fatos cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Segundo Felipe (2003, p. 56), nesse cotidiano contemporâneo “tem sido possível vivenciar novas

modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade”. Também tenho observado como a erotização das crianças acontece nas brincadeiras do recreio escolar (WENETZ, 2005).

Na pergunta da menina sobre a sexualidade da Barbie, podemos identificar como diferentes elementos aparecem: a questão do que é ser lésbica e a dúvida se um brinquedo pode ou não influenciar a opção/orientação sexual da criança. Será que tal ‘influência’ acontece assim? De maneira geral, pode ocorrer por muitos motivos, pois os brinquedos destinados a crianças pequenas não mostram características sexuais em sentido estrito (seios, pênis, vulva, pelos pubianos etc.) no corpo do brinquedo. Deixariam, então, de ser considerados ‘perigosos’, uma vez que se supõe que brinquedos que tivessem características sexuais nos seus corpos incitariam a sexualidade da criança.

Temos aqui uma materialização do pressuposto de uma infância inocente, assexuada e que precisa ser protegida. Tal pressuposto se materializa, neste caso, no corpo do brinquedo – bonecas geralmente não têm órgãos sexuais, e bonecos, embora extremamente masculinizados e com músculos exuberantes, também não os possuem. De acordo com Willis (1997, p. 38), essa atitude permite que as crianças apreendam a sexualidade “como polimorfa e multidimensional”.

Embora destacada pelas mudanças corporais, a Barbie “tem seios perfeitos (embora sem mamilos), uma cintura fina e longas pernas esbeltas”, contudo possui “partes íntimas parcamente construídas” (STEINBERG, 2001, p. 325). A boneca vem com namorado, mas eles não chegam ao casamento. A Barbie não se casa, não tem filhos e, sobretudo, não envelhece. Nesse sentido, ela parece concretizar no brinquedo uma ‘eternização da juventude’ assexuada.

Desse modo, poderíamos perguntar-nos como seria uma identidade sexualizada da Barbie (além da Barbie lésbica que a aluna referiu). Segundo Steinberg (ibidem), é possível pensar, por exemplo, na possibilidade de

[...] uma Barbie operária de fábrica, uma Barbie prostituta, uma Barbie traficante de drogas – poderia um Ken cafetão estar muito longe? Que tal Barbies mais ativas politicamente? Barbie protesto, acorrentada à sua casa do Sonho? Barbie bissexual, completa, com Ken e Midge? (p. 338).

Nessa perspectiva, podemos argumentar que os brinquedos e as brincadeiras operam de diversos modos com significados de corpo, gênero e sexualidade na cultura infantil. Esses modos e alguns de seus efeitos podem ser descritos e entendidos em diversas

brincadeiras. A seguir, examinarei uma brincadeira que também foi foco de discussão das crianças em minha investigação: o futebol.

5.2 NEGOCIAÇÕES DE MASCULINIDADE(S) E FEMINILIDADE(S): O FUTEBOL EM DISPUTA

Como já foi colocado anteriormente, crianças estão imbricadas em processos de generificação, mobilizados por diferentes estratégias que nomeei 'separação', 'indiferenciação' e 'borramento de fronteiras'. Temos ainda um desdobramento dessa terceira estratégia, que corresponde às articulações da sexualidade e do gênero. A estratégia do borramento de fronteiras, além de permitir a análise de determinadas formas de conexão entre sexualidade e gênero, possibilita examinar a mobilidade e a provisoriade de determinados elementos constitutivos de representações de feminilidade e masculinidade, quando estes são negociados e disputados entre meninas e meninos nas brincadeiras.

Nessa direção, de maneira geral, observei uma maior flexibilização das meninas em relação à inclusão dos meninos nas suas brincadeiras e um reforço, por parte dos meninos, nas identidades de gênero masculinas.

A flexibilização das meninas e o reforço dos meninos foram percebidos através de alguns aspectos do material empírico: o sujeito que fala (se é menino ou menina) e como essas falas são realizadas, tanto na frequência, na intensidade ou no argumento que as crianças tentam destacar. Desse modo, identifiquei que os meninos falaram mais do que as meninas e de diferentes formas, pois oferecem maior resistência a algumas situações em que é possível a transgressão das fronteiras de gênero. Todavia ambos descrevem/negociam como essa transgressão deve/pode ser feita.

As brincadeiras que colocaram essas negociações em pauta, de forma mais visível, foram aquelas que, tradicionalmente, deveriam ser realizadas só pelas meninas (como a brincadeira de boneca) ou só pelos meninos (como o futebol, o skate e o boxe). Assim, foi possível observado como as crianças utilizam determinados adjetivos para definir aquilo que é feminino e aquilo que é masculino. Neste tópico, com uma finalidade mais didática, darei

mais ênfase ao futebol⁷⁸, trazendo, nesse contexto, as maneiras como operam as três estratégias do processo de generificação.

No universo da criança, o futebol é entendido como brincadeira de meninos. A atividade é geralmente definida como masculina porque precisaria ser realizada “com mais força”, porque é “muito violenta”, porque os meninos “gostam de adrenalina” ou porque os homens são “mais experientes” no momento da prática. Ao contrário, a menina, quando brinca, “cai” ou “tem medo”. Consideram que elas “não sabem as regras direito”, em relação ao futebol, ou gostam de esporte “mais calminho”:

Ileana: Quais brincadeiras que dá para brincar juntos e quais não dá?

Menina: Como futebol.

Menina: É porque os meninos dão mais com força.

Ileana: Se os dois podem brincar: por que não podem brincar juntos?

Benício: É uma brincadeira muito violenta.

Menina: Acho que futebol dá para os dois jogarem e para os dois jogarem juntos.

Ileana: Por quê?

Menino: Normalmente é esporte de meninos, porque a maioria das meninas tem medo, né, não é por que não gosta só, tem medo, a guria cai, e meninos gostam de adrenalina.

Ileana: Por que você acha que os meninos não gostam de brincar com as meninas?

Menino: Elas não sabem as regras direito... Os homens são mais experientes.

Vicente: Assim, eu acho que skate é um esporte mais para guri, por que é um esporte que pode se machucar, que é mais assim... adrenalina, e a menina gosta de esporte mais calminho geralmente.

Menina: Nada a ver.

Menina: A maioria das mulheres gosta de ginástica e não é calminho.

Menina: Mas é poucas mulheres.

⁷⁸ Vários dos elementos que serão destacados emergiram também em outras brincadeiras do universo do brincar da criança.

Nesses trechos, podemos identificar como emergem alguns elementos que são utilizados para legitimar o modo em que opera a primeira estratégia, de separação entre meninos e meninas. Crianças utilizam determinados adjetivos para justificar a separação. Em suas falas, observa-se como sempre são os meninos que enfatizam o espaço do masculino, ou seja, são eles que falam e são eles também que trazem esses argumentos que reforçam a masculinidade.

Ao mesmo tempo, a brincadeira do futebol ocupa outro espaço no leque das brincadeiras: parece que todos sabem sobre futebol, no sentido que se autorizam a saber ou a querer falar sobre ele. A atividade ainda acontece com frequência muito maior do que as outras brincadeiras. Nessa direção, apesar de as meninas brincarem menos, elas também brincam na escola e, na maioria das vezes (conforme registros no diário de campo), brincam com seus colegas de turma, como pode ser observado no seguinte comentário:

Carla: Aqui tem uma foto sobre crianças jogando futebol, e acho muito legal, e tem as meninas aqui da quarta série da turma 41 do colégio Gomes que também estão jogando futebol. E aqui tem uma mulher lutando boxe.

Ileana: Tu achas que isso é esporte de menino ou de menina?

Carla: [...] isso aqui eu achei muito legal, porque eu jogo futebol desde que eu tinha seis anos, e o futebol, eu jogo, a Cintia joga e o resto todo mundo joga, então eu acho legal.

A fala acima indica um movimento que coloca a separação em xeque, ao sinalizar que, durante o jogo do futebol, meninos e meninas brincam juntos e que isso é “legal”. Mas não são todas as crianças que brincam juntas, e o brincar junto não acontece em todos os recreios. Assim, podemos observar a oscilação entre as estratégias da separação e da indiferenciação, pois, dependendo do grupo de crianças ou do momento do jogo, crianças brincam separadas e não admitem brincar juntas. Em outros contextos e situações, o gênero torna-se indiferenciado, permitindo que meninas e meninos brinquem juntos. A indiferenciação pode estar dada *per se*, ou seja, o gênero e a sexualidade de quem brinca não estão colocados como questão na cultura da qual as crianças fazem parte, ou pode resultar de processos de disputa e de negociação que envolvem o que chamei de borramento de fronteiras. Explorarei essa última estratégia do borramento de fronteiras

entre o masculino e o feminino sob diferentes aspectos, que tem lugar quando meninas realizam atividades masculinas, e vice-versa.

Os meninos destacam que a menina que quer jogar futebol tem que preencher algumas condições. Por exemplo, os meninos dizem que “elas fazem e se a gente faz vão chorar com a professora” [fazendo referência a machucar-se durante o jogo]. Eles explicam, ainda, que as meninas “não podem tomar uma bolada e ficar chorando, porque é futebol, tu toma bolada e não pode ficar chorando”. Faz parte do jogo a possibilidade de ser atingido pela bola e, no caso de o menino levar uma bolada, ele não chora (ou espera-se que ele não chore).

Aqui, demanda-se das meninas, além de possuir habilidade ou rendimento no jogo, que tenham a capacidade de continuar o jogo sem chorar. Uma das implicações do conceito de gênero, naquilo que se refere ao seu caráter relacional, mais especificamente, permite argumentar que os mesmos discursos que possibilitam que as meninas sejam narradas e posicionadas como desprovidas de habilidade, força ou adrenalina (só para citar alguns exemplos de quesitos considerados adequados para essa brincadeira) permitem simultaneamente que os meninos sejam apresentados e descritos como sendo dotados, por natureza, de habilidade, força ou adrenalina. A capacidade corporal dos meninos não é colocada em questionamento e espera-se que as meninas se aproximem o quanto for possível desses requisitos que fariam “parte do jogo”.

Ao identificar a masculinidade e a feminilidade, podemos observar como elas operam em polos diferentes e contrapostos. Por um lado, temos aquelas atribuições do corpo feminino como a fragilidade, a beleza e a delicadeza. Por outro lado, temos a virilidade, a força e a agressividade atribuídas ao corpo masculino. Ao identificar o borramento das fronteiras de gênero, percebemos um tensionamento nessa linearidade. Como se posiciona o corpo das mulheres (e mais especificamente das meninas) nessa prática do futebol?

O Brasil encontra-se atravessado pelo senso comum de que o futebol faz parte de uma identidade nacional, a qual está marcada pela masculinidade. Ouve-se, reiteradamente, que futebol é “coisa para macho”⁷⁹. Segundo Damo (2007b, p. 54- grifos do autor), os meninos jogam para “se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado como um espaço privilegiado da *homossociabilidade masculina*- de um certo modelo de masculinidade”.

⁷⁹ Título do texto citado (FRANZINI, 2005).

Bandeira (2009) realizou uma pesquisa problematizando como as masculinidades são vivenciadas nos estádios de futebol, focalizando dois estádios tradicionais da cidade de Porto Alegre, que foram o Beira-Rio e o Olímpico Monumental. Identificou que existem diversas representações de masculinidades que permitem que os homens se coloquem em outras posições além daquela de torcedor⁸⁰. O autor compreendeu que os estádios exercem uma pedagogia cultural, entendida aqui como “uma série de prescrições, algo que os sujeitos são reiteradamente convidados a fazer” (ibidem, p. 19); investimentos que são realizados desde o nascimento e, inclusive, durante a infância⁸¹. Nesses investimentos, Bandeira detectou quatro eixos de análise. O primeiro é a raça, a garra e a luta pelas quais os jogadores/torcedores apresentam uma necessidade de ir além, articulando-se com o estilo de jogo gaúcho. No segundo eixo, violência e socialização, são identificados a homofobia e o contato físico como maneiras de operar a sociabilidade masculina. O terceiro, o “amor de macho” (ibidem, p. 113), aborda a afetividade masculina, destacando-se que em alguns momentos existe uma quebra nas restrições afetivas entre os homens (é claro, da mesma torcida). Finalmente, o quarto eixo é o da masculinidade subalterna, que seria a masculinidade conformada pela equipe rival. Dessa maneira, a ‘nossa’ equipe tem uma hierarquia (no sentido da representação do masculino) sobre a outra equipe. Através da problematização desses eixos, Bandeira (2009) nos apresenta como a masculinidade está em contínua construção.

Nesse contexto de construção de masculinidade – e apesar disso –, as mulheres participavam do futebol, mas sempre na sombra dos acontecimentos. Franzini (2005) coloca em dúvida se o futebol “é coisa para macho” e explora historicamente a prática das mulheres no país; aponta que ela foi deslegitimada como prática feminina, e até proibida, porque atentaria contra a saúde da mulher, uma vez que apresentava determinados “riscos” que poderiam causar problemas ao “frágil” organismo feminino – afetando, principalmente, sua capacidade reprodutiva” (p. 321). Através desses investimentos históricos, estabeleceu-se uma relação natural entre o futebol e a masculinização da mulher. O conceito de gênero, entretanto, permitiria questionar a neutralidade e a universalidade atribuídas a algumas

⁸⁰ Para aprofundar-se em relação às mulheres torcedoras, ver Silveira e Wenzel (2009) e Buchmann (2009).

⁸¹ O autor destaca uma reportagem de jornal para visualizar como existem, para os meninos, identificações com os símbolos dos clubes de Porto Alegre, nas cores azul (Grêmio) e vermelho (Internacional). Também relata sua experiência desde a época de criança, quando aos cinco anos de idade surpreendeu-se ao ouvir o pai falar palavrão e ao saber que no estádio poderia falá-los (BANDEIRA, 2009, p. 14).

características de meninos e de meninas que são utilizadas para justificar as diferenças de rendimentos entre eles. Naturalizou-se que meninas são mais frágeis e delicadas para as brincadeiras, e os meninos, mais dispostos e agressivos.

Ao observar o gênero como uma forma de exercício de poder, poderíamos problematizar quais são os discursos do biológico que legitimam que meninos são mais habilidosos na brincadeira do futebol. Tal brincadeira tem significado e organizado o contexto social e, de uma maneira mais ampliada, o contexto escolar. O que se nomeia e reconhece como sendo ‘diferenças biológicas’ parece contribuir para legitimar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho corporal. O medo, as atividades calmas ou a pouca força das meninas permanecem sendo adjetivos que explicam o comportamento de meninas; por outro lado, meninos seriam corajosos, gostariam de atividades agitadas e teriam mais força. Desse modo, feminilidade e masculinidade atravessam as negociações necessárias ao desenvolvimento das brincadeiras.

Dornelles pesquisou como professores de educação física escolar justificam as separações das aulas entre meninos e meninas. As falas trazem vários elementos do âmbito do biológico para legitimar as separações. Em relação a esse aspecto, Santos (2007) cita Emily Martin para apontar algumas pistas sobre como ditos elementos do discurso biológico atravessam e configuram outras representações no cotidiano escolar. Martin indica elementos da reprodução humana, em que os sentidos que são atribuídos à fisiologia reprodutiva (masculina e feminina) são articulados às representações do senso comum: o óvulo da mulher é descrito geralmente como grande, passivo e imóvel; ao contrário, os espermatozoides são descritos como ativos, velozes e com uma cauda forte. Incorporados do senso comum para o discurso científico e nele legitimados, tais “enunciados de feminilidade passiva e masculinidade ativa atravessam e justificam a separação” (DORNELLES, 2007, p. 130). A autora ainda destaca que “trata-se de uma diferença que impossibilita o trabalho misto com meninos, que têm potência, se movimentam com facilidade e são velozes – características valoradas como positivas nas atividades esportivas” (ibidem, p. 130).

Nessa direção, ao pensar nas brincadeiras de meninos e de meninas, nas suas negociações e nas relações de poder que as atravessam, algumas características acopladas a meninas e a meninos parecem ser mais valorizadas e hierarquizadas do que outras. Vejamos, a seguir, alguns exemplos – tanto de meninos quanto de meninas – que produzem

diferentes possibilidades para participar ou não do jogo do futebol. Mais especificamente, os modos que meninas utilizam para brincar ou se afastar quando os meninos jogam futebol, e vice-versa.

As meninas a que me refiro na sequência faziam parte da escolinha de futebol dentro da escola. Uma delas – Carla, que era da quarta série – foi meu vínculo com as outras; fui enviando recados até que um dia nos encontramos no corredor e indaguei se elas faziam uma entrevista, se estavam jogando etc. Nas semanas seguintes, enviei a autorização para os pais, pois essas famílias não me conheciam, já que *a priori* não eram informantes da pesquisa (porque estavam na quinta série). Pelo que elas tinham falado no corredor, eu sabia que duas delas tinham desistido, seguidas de uma terceira, e que, em função disso, o pai da quarta menina também a tirou do time. Priscila e Verônica fizeram futebol por um ano, tinham o apoio dos pais para realizarem a atividade e saíram. Vejamos o que elas falam sobre os motivos dessa saída:

Priscila: A gente começou aqui, daí a gente ficou um ano, quase que ficou um ano, só que começou os guris a jogar né, jogaram mal né, daí eles começaram a culpar as gurias, eles jogam mal e culpam as gurias, daí eu saí por causa disso.

Uma das meninas: É por causa da força, eles chutavam mais forte nas gurias do que nos guris, por causa da força eu saí.

Outra menina: Daí por causa da gente ter saído a Carla, como ela ficou sozinha, o padrasto dela tirou ela também porque... Se a gente voltasse a jogar, o pai dela deixaria ela voltar.

Ileana: E era legal?

As duas meninas: Era.

Priscila: [...] eu a Carla e a Verônica se dava muito bem, porque o resto era... chatinho... Eh, eu ia jogar...

Ileana: Mas por que era chatinho?

Priscila: Porque assim ó, os guris... Eu gostava de jogar mais por causa da Carla e da Verônica, né, porque as duas gostam de jogar. Era chatinho porque, como é que eu vou explicar?

Ileana: O que faziam os guris que eram chatos na aula?

Uma das meninas: Deboche.

Verônica: Mas eu não sei por que eu perdi a vontade de jogar bola.

Ileana: O que mais faziam os gurus?

Priscila: Teve uma vez, né, que no começo da escolinha eu fui jogar futebol no campeonato, era difícil tirar a bola e, sem querer mesmo, eu fiz um gol contra. Eles ficaram semanas e semanas, semanas falando nisso. Me dava uma raiva quando eles disseram “oi Pri, fez gol contra”, “jogou para o outro time? Fez gol contra!”. Isso me dava uma raiva! A Verônica e a Carla me consolavam a não fazer nada que pudesse me prejudicar na escolinha, daí quando eles cansaram, eles pararam de falar isso. Desde essa época eu não falo com eles, só dois falavam.

Priscila: Eu saí por causa disso, eu não curtia muuuito futebol, eu comecei a curtir mais por causa da Verônica que gostava mais, e a Carla, né. Daí eu fui jogando mais, mas quando saiu, aquela... parece assim que alguns pais tiraram os filhos das escolinhas, entendeu? Tinha o Vicente, a irmã dele é bem pequenininha, tinha nove ou oito anos, ela era pequenininha. A irmã dele decidiu sair da escolinha porque a escolinha estava chata.

Em todas essas frases, podemos observar diferentes motivos pelos quais as meninas deixaram a escolinha: “eles jogam mal e culpam as gurias”, “por causa da força”, “porque não tinha mais meninas”, “deboche”, “eu fiz gol contra”, “porque a escolinha estava chata”. Também perguntei a elas porque não havia mais meninas jogando, ao que responderam:

Verônica: Porque não gostam de futebol, as meninas de uns tempos para cá elas são acostumadas a saírem mais, não dão mais muita bola para o esporte.

Ileana: Vocês conseguem jogar, por exemplo, no recreio, futebol com essas gurias, conseguem brincar ou não?

Priscila: Elas não jogam, elas ficam num canto conversando, não jogam mais. A gente jogava na quarta e na terceira, quando a gente jogava antes, agora só fica num canto. Eu nem lembro mais de jogar futebol como a gente jogava com a Carla, quando a gente jogava na terceira e na quarta, a gente não lembra mais.

Ileana: E vocês têm vontade ainda de jogar assim?

Verônica: Eu perdi um pouco da vontade porque depois que eu saí da escolinha eu não fiquei mais jogando futebol, daí o meu pai disse “quando vocês quiserem voltar a gente vê isso”, mas eu não fiquei mais com vontade.

Ileana: E tu?

Priscila: Eu também não, só de vez em quando se a gente vai na pracinha e tem algum amigo para jogar eu jogo, mas não de vontade, vontade assim de jogar.

As informações fornecidas nas conversas com as meninas foram confirmadas em entrevistas pelos pais. As meninas da turma já estavam interessadas em sair e organizar festas, usar maquiagem e não em ficar jogando ou realizando atividades. Essa mudança em relação à brincadeira, segundo expressaram alguns pais, parece ser estimulada em casa; ou seja, enquanto é menina pode brincar, mas quando vai ficando “maior” ou “mais grande”⁸² os familiares parecem querer que não joguem mais.

Ileana: Por que não tinha mais meninas?

Carla: [Risos]. Aham, elas saíram porque não quiseram mais fazer. Daí eu tive que sair. Daí eu tive que sair.

Ileana: E por que você teve que sair?

Carla: É que daí meu padrasto disse que se tivesse passeio, que daí eu não podia ir.

Ileana: Tá e tu, saiu antes por quê?

Susana: Minha mãe não me deixava mais porque eram vários passeios e daí ela não me deixou e me tirou.

Ileana: Então por que será que eles gostam e não queriam que você fizesse?

Carla: Eu parei porque minha mãe diz que meu padrasto falou para a minha mãe que era melhor me tirar porque só tinha guri.

Ileana: Aí tu achou que não valia a pena por tão pouquinhas?

Luciana: Achei que não, porque futebol de menina é diferente de futebol de menino, entre eles mesmo eles jogam. Eu sinto essa diferença, sabe. Não tem mais nenhuma menina, ninguém quer entrar para escolinha, elas jogam aqui por jogar, mas na escolinha mesmo ninguém quer. Se a Cintia achar... “Ah não vou entrar, não tem ninguém da minha idade, só tem guri”, então ela não, não quis entrar.

Uma das alegações dos pais era a dificuldade de acompanhá-las nos campeonatos (“tinha muito passeio”); se eles não fossem, as meninas ficariam sozinhas ou teriam que

⁸² Os pais iam utilizando diferentes palavras para fazer referência ao mesmo acontecimento: que a menina não tinha mais idade para ficar jogando na rua com os meninos. Thomassim (2010), no contexto da Vila Fátima, observou como meninas, num processo gradual, praticamente vão abandonando as atividades esportivas.

passar a noite fora para poder participar das competições. Por outro lado, em outras pesquisas algumas mulheres praticantes de futebol falaram que começaram a jogar futebol “brincando na rua do bairro onde moravam com apoio dos pais, encontrando algumas dificuldades para continuar jogando em nível escolar, seja por preconceito seja por não terem parceiras para realizar um time” (SILVEIRA; WENETZ, 2009, p. 5). Apesar disso, a própria família da jogadora “passou a apoiar, acompanhar e torcer por suas filhas na prática do futsal” (ibidem, p. 5).

É possível mapear – em todas as situações que foram apresentadas quanto ao jogo do futebol – diferentes formas de resistência, por parte dos meninos, em relação à presença da menina na brincadeira do futebol. Essa resistência se expressa, principalmente, através do deboche ou de observações pejorativas em relação à técnica ou ao tipo de jogo. Ainda existe outra forma de oposição mais sutil, que pode ser o ato de não passar a bola a elas. Considerando as observações e os registros realizados, esses tipos de resistência não são necessariamente atravessados por questões de gênero, pois às vezes as exclusões são de meninos maiores a menores, em que a força e a velocidade estão num primeiro plano. Outras vezes, os meninos mais habilidosos tecnicamente resistem aos menos habilidosos; às vezes são vínculos de amizade, pois só querem brincar entre eles; e em outras oportunidades ocorre de meninos para com as meninas.

O abandono do futebol pelas meninas também se dá pelos medos que os pais possuem em relação à própria prática: às vezes é porque a rotina ou o dinheiro não permitem, às vezes porque é só a “única menina da turma” (como apontou o pai de uma garota). A vigilância sobre elas acontece na medida em que vão crescendo, momento em que os pais começam se preocupar por “ter uma moça” jogando o futebol, quando ela já “está maior”. Enquanto isso, para os meninos (como foi destacado no tópico anterior), a vigilância é mais fortemente exercida quando eles são pequenos. Nesse sentido, pode-se pensar que, em uma infância aparentemente assexuada, é preciso investir de formas diferenciadas para garantir a produção de uma articulação adequada do gênero à sexualidade, quando se trata de meninos e de meninas.

No caso dos meninos que deixaram a escolinha de futebol, as razões foram outras. Um dos que entrevistei acabou chamando minha atenção através de uma conversa informal com a professora da sala. Segundo esta, quando ele trouxe o questionário parecia não

querer “falar muito alto” sobre os motivos que o levaram a abandonar a atividade. Ele não queria que os colegas soubessem ou talvez que ele não gostava de realizar a prática.

No caso do Raul, seu pai o tinha levado ao futebol, e no começo ele não gostou, “porque antes eu não sabia muito de futebol”. Depois, ele destacou: “Comecei a gostar porque daí ficou legal, começaram a passar [a bola] para mim e eu chutava certo. Aí eu fiquei no futebol” (Raul, 3/12/2009 – segunda série). Aqui pode ser observado que um tempo para se adaptar e o desenvolvimento de certa habilidade técnica para o jogo permitiram sua integração na atividade. Nathan, outro colega que estava com ele no momento da entrevista, complementou: “É! Um dos motivos que eu saí foi que nunca eles passavam para mim, eu ficava na frente deles tipo assim ‘Oi! Eu tô aqui!’. Estava na frente deles, tipo assim, quase passavam por cima de mim. Não viam? É chato.” (Nathan, 3/12/2009 – segunda série).

As falas dos meninos que praticavam e deixaram o futebol me permitem argumentar que a habilidade técnica acaba sendo um requisito para a inclusão no jogo (mesmo que eles estivessem numa escolinha de futebol) e que a capacidade ou a disposição para desenvolver essas habilidades pode ser determinante para a permanência no grupo.

Nesse sentido, a habilidade técnica pode funcionar como um mecanismo que tanto justifica a separação entre os gêneros – ou dentro do mesmo gênero – como permite o borramento de fronteiras. Segundo Altmann (1998) e Dornelles (2007), já foram observadas experiências nesse aspecto. Um menino pode jogar com as meninas porque “não sabe jogar” e uma menina pode jogar com os meninos porque “sabe jogar” (ALTMANN, 1998, p. 53).

A possibilidade de desnaturalizar a polaridade masculino-feminino e compreender que ela é uma construção cultural permite entender a habilidade técnica como um elemento que pode tensioná-la produtivamente. Dornelles (2007, p. 132) entende que “o critério habilidade racha com os essencialismos de gênero, rompe com a singularidade do ser menino e do ser menina na escola e visibiliza as posições de poder na relação entre as diferentes masculinidades/feminilidades”.

A importância da habilidade durante o jogo já foi observada em diversas pesquisas (ALTMANN, 2003; DAMO, 2007b; WENETZ, 2005; DORNELLES, 2007; THOMASSIM, 2010), a fim de identificar o quanto o fato de as meninas terem incorporado alguns elementos necessários para a realização do jogo permite sua participação nele, e vice-versa. De acordo com Lenskyj (1986 *apud* ADELMAN, 2003, p. 448), “a habilidade esportiva dificilmente se

compatibilizava com a subordinação feminina tradicional [...]; de fato, o esporte oferecia a possibilidade de tornar iguais as relações entre os sexos”.

Além da habilidade técnica, há outros elementos que atravessam a brincadeira e permitem a negociação entre meninos e meninas. Meninos valorizam um jogo forte ou aguerrido, em que fazem parte elementos como virilidade, força e coragem, por exemplo. Assim, meninas atrapalham o jogo dos meninos não só pela falta de habilidade no jogo mas também porque não jogam para valer. Damo (2007b, p. 67) entende que as meninas, ao jogar, precisam “medir-se, hostilizar-se, fazer-se temer, subjugar e, sobretudo, fazê-lo aberta e publicamente [...] é um arbitrário imposto aos meninos, e os jogos são absorventes na medida em que suscitam tais atitudes”.

Nessa direção, espera-se que meninas “não tenham raça”, “não saibam jogar” ou ainda que não “levem a sério o jogo”, ou seja, que meninas tenham medo durante a partida. O contrário disso foi o caso da menina Marina, observada por Damo (2007a). Ela participava das peladas da rua no mesmo nível de envolvimento que seus amigos. Thomassim (2010) identificou Mônica, que, de forma similar, jogava com seus amigos na rua e demonstrava, além de habilidade, não ter medo da bola. Ante a pergunta do pesquisador a um menino, sobre os motivos que o levaram a escolher essa guria (Mônica) para jogar no seu time, recebeu a resposta: “Que guria?!” (ibidem, p. 168). Aqui, parece existir uma invisibilização da menina, por ela possuir aquelas características dentro do campo de jogo, como destaca o autor.

O futebol tem permitido ser o campo de disputa, resistência, multiplicidade de sentidos e negociações de meninos e de meninas. Brincadeira que consegue conter uma grande ambiguidade e que permite diferentes posicionamentos. Adelman (2003, p. 449) entende que esta

[...] persistência de grande ambivalência em relação ao *significado* da atividade física e esportiva das mulheres [e meninas] sugere que este seja um dos mais importantes espaços de conflito relativos à definição da corporalidade feminina na atualidade, com certeza vinculado àquele outro campo de conflito, o da *sexualidade*.

Tal ambivalência quanto ao significado da prática do futebol e também a possibilidade da incorporação de elementos técnicos (do saber brincar) e afetivos em relação às amizades expressadas pelos grupos que brincavam juntos permitem identificar o

produtivo da área do brincar, no qual os sentidos não são fixos mas mutáveis, segundo o desejo de brincar e compartilhar entre as crianças.

Ainda em relação ao futebol, trarei mais algumas reflexões do borramento de fronteiras feminino/masculino, pois podem ser feitas algumas outras considerações no caso de meninas jogando futebol. Segundo Louro (2004), existe a premissa de que a um determinado sexo – no sentido de características biológicas – corresponde um determinado gênero, e este, por sua vez, indicaria um desejo. Assim, uma pessoa com corpo de mulher seria feminina e gostaria de homens. Essa sequência permite uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, que opera reafirmando e repetindo a norma, na qual a lógica binária masculino/feminino se mantém e o corpo é identificado como de macho ou fêmea. Nessa direção, espera-se que homens e mulheres sejam definidos de uma única maneira e que os desejos e as maneiras de viver a sexualidade possuam uma coerência interna.

Mas essa ordem ou tríade não é segura e pode ser desafiada, transformada e, inclusive, subvertida. Para mantê-la, precisam ser realizados diversos investimentos “continuados e repetidos” e não poupar “esforços para defendê-la [...] pois dita sequência não é natural, nem segura” (LOURO, 2004, p. 81). Com a finalidade de visualizar como essa tríade opera, cito a seguir um exemplo no qual mostrei às crianças duas imagens da jogadora Marta e duas do jogador Cristiano Ronaldo, as quais suscitaram diferentes comentários. No caso das fotografias de Marta, ela aparecia com roupas de futebol: uma durante um jogo e outra em estúdio.

Figura 9 – Jogadora Marta



Fonte: Disponível em: <http://www.google.com.br/imgres>. Acesso em: 22 agosto 2009.

Enquanto passei mostrando as imagens de Marta⁸³ (Figura 9), um dos meninos falou que era “machorra”; outro disse que era “Pelé com saia”. Em função desses comentários, travamos o seguinte diálogo:

Ileana: Tá, mas por que tu falou machorra, e você [fazendo referência a outro menino] falou Pelé de saia?

Caetano: Não, é porque Pelé de saia é como chamam ela, machorra foi só brincadeira.

Adão: Aham, brincadeira!

Ileana: Ela é feia? [fiz tal pergunta por causa das expressões que eles faziam]

Meninas: É.

Adão: É, tem cara de homem!
[burburinho]

Ileana: O que é uma cara de homem, o que é uma cara de mulher?

Adão: Cara de homem tem bigode.

Ileana: Ela tem bigode?

Adão: Deve fazer!

Nesse excerto, podemos problematizar como os apelidos entram para reforçar que ela, como mulher, estaria fazendo uma atividade que não é comum, e isso se manifesta nas expressões e nos cochichos sobre o aspecto físico dela: mulher “feia”, “tem cara de homem”, “deve fazer o bigode”. Segundo Goellner (2005, p. 143), a relação “entre o futebol e a masculinização da mulher” pode ser entendida como sendo um dos efeitos da “naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza”. Um determinado tipo de beleza ‘feminina’ parece ser incompatível com a inclusão das mulheres em práticas corporais entendidas como masculinas, porque estas contribuiriam para uma masculinização da mulher. Nessa direção, a mulher até pode participar, desde que essa prática não resulte em um corpo forte,

⁸³ As figuras dos jogadores foram escolhidas a partir de perguntar no primeiro grupo focal sobre preferências. As imagens foram selecionadas na internet e na época a Marta só aparecia em fotos jogando futebol. Posteriormente, quando ela ganhou prêmios às imagens dela usando vestido, maquiagem e em outras situações que não estavam situadas no jogo apareceram. Isto já nos coloca em si um atravessamento de gênero.

suado ou musculoso, pois perderia aqueles atributos de fragilidade, beleza e delicadeza associados ao feminino.

As crianças que realizam atividades as quais a tradição não espera que desenvolvam são compreendidas como desviantes. Seriam desvios de uma norma sexo-gênero-sexualidade, em que o sexo (macho/fêmea) determinaria, respectivamente, uma identidade de gênero naturalizada (masculinidade/feminilidade) e, na mesma sequência, o desejo pelo sexo oposto (mulheres/homens).

Nessa relação, entende-se que a mulher deve aproximar-se o máximo possível de representações hegemônicas de feminilidade, inclusive durante a prática esportiva. Isso implica,

[...] sobretudo, feminizar a aparência e o uso dos seus corpos. É também construir uma narrativa que ressalta a beleza, a graciosidade e a sensualidade como seus maiores atributos, reforçando, portanto, uma representação hegemônica de feminilidade. (ibidem, p. 148).

Destacarei a seguir alguns aspectos relativos à masculinização e à prática do esporte por mulheres – e não por meninas –, com o objetivo de contextualizar o meio no qual as brincadeiras e as meninas se inserem. Nessa perspectiva, Angelita Jaeger (2009) pesquisou mulheres atletas de fisiculturismo e destacou que “o corpo feminino potencializado repercute e produz diferentes reverberações nas pessoas que o veem” (p. 74). Isso parece acontecer tanto no âmbito da própria prática quanto fora dela, pois a “beleza da atleta parece vir de um outro lugar, produzida na esfera do fantástico” (ibidem, p. 71). Mas é uma beleza que não corresponde à beleza normativa. As mulheres fisiculturistas investem nos treinos, na alimentação e no corpo malhado, mas simultaneamente investem naqueles atributos que permeiam uma feminilidade normalizada, como maquiagem, brincos, maiôs com bordados, penteados, unhas pintadas etc. São investimentos necessários para se aproximar de uma feminilidade esperada.

A masculinização no futebol feminino possui um segundo aspecto relacionado à homossexualidade, em que a própria sexualidade da mulher é colocada sob suspeita. Autoras como Dornelles (2004) e Silveira (2008) têm pesquisado a prática do futebol feminino em Porto Alegre. Nesse contexto, ambas destacam que existe uma pluralidade de vivências no cotidiano da atividade, segundo as mulheres. Em relação à masculinização,

muitas praticantes do futebol entendem que “se promove o jogo masculino mas que não por isso as mulheres são masculinizadas” (SILVEIRA; WENETZ, 2009, p. 5).

Silveira (2008), ao estudar as mulheres na prática do futebol, também observou esse fato, em que simultaneamente se investe em um tipo de feminilidade fora do campo (unhas, cuidados com roupas e acessórios), embora dentro do campo elas tenham ‘raça’ se for necessário. Desse modo, a autora destaca que “se há o jogo duro, ações violentas, gestos que põem o corpo em risco, machucando-o ou prejudicando esteticamente há também um cuidado com as roupas, as unhas, os cabelos, se aproximando da delicadeza e vaidade do feminino hegemônico da sociedade” (ibidem, p. 76).

Jaeger (2009) entende que, no processo de masculinização, as mulheres fisiculturistas (e para mim também o futebol, como um esporte tradicionalmente masculino) encontram-se em um duplo movimento: um primeiro campo envolve as representações do masculino que constituem o espaço da virilidade, a força e a agressividade; e um segundo campo compreende as instituições esportivas que promovem e fortalecem tal representação. Assim, as mulheres estariam “adentrando em um espaço que é duplamente masculinizado” (JAEGER, 2009, p. 221).

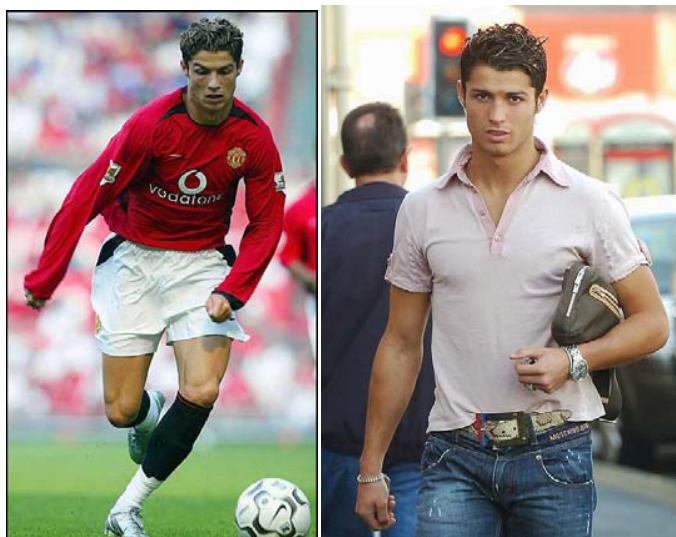
Ainda em relação às instituições esportivas, Adelman (2003) entrevistou atletas de hipismo e vôlei. As mulheres do hipismo concordaram não sentir o preconceito, mas afirmaram: “Você (como mulher) tem que conquistar sua posição, porque os mesmos preconceitos que existem na sociedade em geral existem aqui” (ibidem, p. 454). É possível observar um aumento da participação feminina no hipismo, mas, como destaca a autora, o fato de separar competições de homens e de mulheres pode reforçar a noção de inferioridade destas. As atletas consideram que o preconceito estaria “mais arraigado na cultura do que nas instituições esportivas. São as famílias, as portadoras dessa cultura, agindo de forma a dificultar o avanço das meninas em um esporte que envolve risco físico considerável” (ibidem, p. 455). Ainda de acordo com elas, a atitude dos pais costuma ser de segurar mais as meninas do que os meninos:

Às vezes a mãe chega para o professor: ‘Olha, a fulana não está muito bem hoje’. Então, o professor pega mais leve. Com o menino, geralmente, é o contrário. O pai já chega e fala: ‘pode pegar pesado; puxe a orelha dele’... Então, é como se o professor já tivesse um consentimento para pegar mais no pé do menino que da menina. (ibidem, p. 455).

Em um esporte tido como masculino, quando é praticado por mulheres (ou meninas), fala-se que deve ser realizado sempre de uma mesma forma, para “evitar que sejam transpostos alguns limites culturalmente construídos e identificados como inerentes a cada gênero. Assim, se o futebol não pode masculinizar deve, no sentido inverso, reforçar sua feminilização” (GOELLNER, 2005, p. 148). Então se produz uma feminização das mulheres que envolve explorar sua beleza, graciosidade e que promove a espetacularização desse corpo feminino⁸⁴.

Em relação à imagem de futebol exposta aos meninos, a discussão não é atravessada pela masculinização ou pela feiura, mas pela homossexualidade. As imagens de Cristiano Ronaldo que foram mostradas na sala apresentavam o jogador durante uma partida e também fora de campo, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 10 – Jogador Cristiano Ronaldo



Fonte: Disponível em: <http://www.google.com.br/imgres>. Acesso em: 22 agosto 2009.

Ao mostrar as imagens para as crianças, suas reações foram diversas. Meninas começaram a dar suspiros e gritar, dizendo: “gato”, “lindo”, “meu namorado” etc. Um menino falou que ele era um “traveco com buço”. Alguns responderam “tá louco”, enquanto outros destacaram que ele “é gay”. Na sequência, um terceiro menino falou muito enfaticamente: “Jogador de futebol não é gay!”. A partir dessa manifestação, a discussão das crianças (na qual os meninos foram mais enfáticos) centralizou-se nos argumentos que

⁸⁴ Segundo as ideias da autora, a espetacularização da mulher permite dois tipos de conclusões no âmbito do esporte. De um lado, a espetacularização do corpo feminino é aceita e exageradamente promovida. Por outro, provoca estranhamentos nesses corpos (sobretudo no âmbito das lutas e no futebol), e a aparência corporal serve de pretexto para duvidar tanto da feminilidade da mulher quanto do seu sexo (GOELLNER, 2005).

justificariam se um jogador seria homossexual ou não. Assim, alguns meninos disseram “Adão: como que ele é gay, se eu nunca vi ele sem mulher?”. Outros falaram: “Ô sora, tem um jogador de futebol que jogava no São Paulo e é gay, o Richarlyson. Até apelidaram ele de bicharlisson”. A discussão estendeu-se, então perguntei:

Ileana: Vocês acham que um cara que joga bola e é gay, ele pode jogar?
Crianças: Pode!
Menino: Pode, mas vai ter discriminação.
Adão: Pode, mas nenhum gay ia jogar futebol. Tem muito gay, e nenhum joga futebol.
Menino: Mas não todos.
Adão: Por que ele quer ficar com o namorado dele, e não com a bola.
Crianças: Pode.
Menina: Depende, se ele for bom.
Adão: Não.
Menino: Se ele jogar bem.
Menino: Não tem nada a ver não deixar o cara jogar bola porque ele é gay.

Nessa fala, podemos identificar como a discussão parece nunca se esgotar e como tanto meninas quanto meninos vão colocando suas ideias sobre a participação de gays no futebol. Noções naturalizadas acerca de uma certa articulação de sexualidade com gênero operam igualmente nas discussões sobre as figuras feminina (Marta) e masculina (Cristiano). O que parece estar em questão, *a priori*, não são as práticas sexuais do/a jogador/a, estrito senso, mas uma identidade de gênero desviante daquilo que tradicionalmente se espera. Então a jogadora Marta é “machorra” e Cristiano Ronaldo é “gay” em função da aparência de seus corpos e/ou das roupas que vestem.

As reações das crianças às figuras dos jogadores permitem discutir como acontece o borramento de fronteiras, pois temos uma imagem de mulher que não é passiva e de uma masculinidade que coloca em cheque a representação da masculinidade ativa. Problematicando o borramento do masculino-feminino, é possível compreender como uma menina mais ativa ou um menino mais sensível podem pôr em questão as marcas no corpo biológico e nas brincadeiras que as crianças realizam como construções culturais.

Considerando todos os argumentos detalhados neste tópico, poderíamos nos perguntar: por que o futebol ainda se mantém com essa hegemonia do masculino? Vários argumentos podem ser elencados para responder a essa pergunta, mas vou me ater a apenas um. Talvez a hegemonia se mantenha porque ela se encontra dentro da norma que permite uma legitimação da prática, que também vai se reforçando diariamente.

Como foi observado aqui, são atribuídos à prática do futebol múltiplos sentidos, negociados e disputados todos os dias por meninos e meninas. Assim, meninos e meninas podem utilizar o futebol para justificar sua separação ou para brincar juntos. Meninos e meninas ficam fora do jogo por diferentes motivos e situações, embora os espaços do futebol pareçam ser sempre lócus legítimo de negociação e disputa.

O futebol é possivelmente a porta de entrada para problematizar as nuances do borramento de fronteiras entre o masculino e o feminino, e um espaço de negociação que constitui e permeia as brincadeiras das crianças. Como entende Goellner (2005), no Brasil a relação do futebol está articulada na identidade nacional. Desse modo, podemos problematizar como é ainda necessário pensar nesse espaço para “ressignificar alguns dos sentidos que a eles estão incorporados de forma a afirmar que esse espaço é também seu, um espaço de sociabilidade e de exercício de liberdades” (GOELLNER, 2005, p. 150). Nessa direção, as brincadeiras – e, neste caso específico, o futebol – são vistas como espaços que permitem algumas liberdades em relação ao gênero, o que parece já ser de conhecimento das crianças.

Para finalizar este capítulo, gostaria de refletir um atravessamento que foi possível perceber nas duas brincadeiras escolhidas para análise, que foi como meninos e meninas se posicionavam de maneiras diferentes nas atividades. As meninas geralmente têm assumido uma característica de serem muito mais flexíveis e abertas à inclusão, seja dos meninos em suas brincadeiras, seja da sua própria em outras práticas, inclusive naquelas brincadeiras que elas não conhecem. Elas também conseguem se interrogar mais (no sentido de duvidar de suas certezas), por exemplo, sobre as separações entre masculino e feminino nas brincadeiras. Enquanto isso, os meninos parecem ‘adequar-se’ à maior vigilância que veem sendo realizada sobre eles; ou seja, meninos parecem ser mais rigorosos na observação daquilo que menino e menina pode fazer.

Essa diferenciação pode ser percebida na seguinte conversação, na qual as crianças estavam observando uma imagem com mulheres realizando diferentes atividades, como futebol e boxe:

Cíntia: Aqui dizem [fazendo referência à discussão dos meninos] que é usado só para homem, mas hoje, em pleno século 21, já não tem mais sexo, não tem limite de ser só para homem ou só para mulher: nadar, moto, mulher jogar futebol. Eu falo que, quando eu crescer, vou tentar jogar futebol sério, eu jogo com meu pai e minha mãe.

Roberto: Cíntia, eu não sei certo, não quero dizer que mulher não serve para jogar futebol, lutar boxe, só assim vai continuar mulher, ainda é no futebol menino. Tipo, o homem tem muito preconceito de mulher jogar futebol, não proíbe ela de jogar, mas ainda tem preconceito...

Menino: Cíntia, tu acha legal mulher fazer boxe?

Cíntia: Eu acho legal lutar boxe, porque mulher não tem que ser mais feminina.

Ileana: Tu acha que o futebol pode ser, mas o boxe não?

Cíntia: Isso. Mulher lutar boxe, eu acho no futuro vai ser normal.

Nesse trecho as crianças fazem referência ao boxe, contudo poderia ser a qualquer outra brincadeira entendida tradicionalmente como masculina (embora o boxe ainda tenha entre as crianças uma ideia de mais violento do que o futebol).

Apesar disso, podemos elencar vários elementos em relação à prática do boxe ou do futebol. Como destaquei anteriormente, o futebol parece ser uma prática mais cotidiana para as crianças do que o boxe. Entretanto essa fala denota como as meninas estão abertas à possibilidade de ressignificar as práticas. Assim, “a mulher pode lutar boxe”, pois ela “não tem que ser mais feminina”, ou no futuro “vai ser normal” ela fazer boxe como hoje faz futebol. Embora, como destaca o menino, as meninas fazem futebol e seguem sendo “mulher”, e o homem “não proíbe elas de jogar, mas ainda tem preconceito”.

Das análises realizadas neste capítulo, operei com o gênero e a sexualidade como marcadores que atuam separados, mas também se aproximam. Contudo tal separação foi realizada com fins didáticos. No dia a dia da escola, gênero e sexualidade entrecruzam-se, sobrepõem-se e articulam-se. Em relação ao material empírico construído, foram observados mais elementos em relação a processos de generificação do que a processos de sexualização, ao contrário do que eu mesma imaginava.

Desse modo, pretendi problematizar como o gênero constitui as crianças e como elas negociam e ressignificam o gênero nas suas brincadeiras. Identifiquei diferentes processos de generificação que ocorrem nas brincadeiras, os quais permitem mapear como esses sentidos são construídos e negociados em diferentes instâncias do brincar. Assim, meninos e meninas brincam ora juntos, ora separados, num processo que possibilita aprender a dividir, negociar, conflitar, diluir e legitimar a segregação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da tese constitui um desafio que marca nossa vida pessoal e profissional; vários autores têm destacado isso nos seus textos, pois não são sutis os investimentos necessários para concluir a pesquisa. No decorrer do processo de pesquisa, ela pode nos levar por muitos caminhos diferentes e escolhas que precisaram ser feitas. Considero que essas características tornam o fazer pesquisa um fascínio e igualmente um árduo trabalho. Trabalho que, neste momento, acaba tendo mais uma expectativa de pausa do que finalização ou de esgotamento das questões pesquisadas que continuam a embasar ou mobilizar novas interrogações.

Durante o percurso da construção da tese, estive inserida simultaneamente em dois grupos de pesquisa diferentes. O Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF), da Escola de Educação Física da UFRGS, e o Grupo de Estudo em Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da Faculdade de Educação da mesma universidade. Ao participar dos dois grupos, tive, por um lado, o desafio de conciliar duas agendas, disciplinas, leituras, encontros e atividades não necessariamente compatíveis. Por outro lado, isso permitiu a possibilidade de transitar por outros espaços, discutir amplamente com uma maior quantidade de colegas, participar de reuniões de orientação, assistir a defesas e qualificações e outros múltiplos encontros. Também destaco o diálogo entre dois professores orientadores diferentes. Diálogo que só me permitiu uma maior riqueza e aprendizagem.

Trabalhar com crianças implica articular métodos diferentes e criar estratégias, fazendo um próprio caminho de erros e acertos e no qual não é possível utilizar uma receita pronta e acabada, pois a própria temática e suas implicações tanto de pesquisa quanto éticas estão sempre se reelaborando. Ainda, articular as crianças àqueles espaços 'não oficiais' da escola e às suas brincadeiras torna-se tanto necessário quanto produtivo. Problematizar aquelas naturalizações de nosso cotidiano permite compreender como sujeitos (neste caso, crianças) se tornam meninos e meninas, identificando como o gênero e a sexualidade as constituem no âmbito de seu cotidiano e de suas práticas.

Com esse pressuposto, procurei refletir sobre como se configuram as vivências coletivas das crianças nas suas brincadeiras, em distintos espaços. Nesse contexto, busquei identificar que estratégias constituem/atravessam o processo de generificação nas

brincadeiras das crianças. A partir desses primeiros questionamentos, elaborei o primeiro capítulo, no qual abordei a infância como uma construção social, cultural e histórica, em que o próprio sujeito criança vai se constituindo e conformando um sujeito social.

Pesquisar com crianças vem se constituindo uma nova área de pesquisa. Fazer pesquisa nessa área, para mim, esteve articulado ao interesse de compreender o quanto a criança e seus espaços de vivências coletivas na cidade vão sendo modificados segundo as características sociais, arquitetônicas e urbanas dessa cidade. Assim, em diferentes espaços da cidade e através das pedagogias culturais podemos mapear diferentes aprendizagens de gênero e sexualidade. Aprendizagens que permitem identificar como o gênero e a sexualidade operam e são incorporados (e de quais maneiras) nas brincadeiras de meninos e de meninas. Desse modo, foi possível, nesta tese, identificar um jeito de ser menina e de ser menino e problematizar diversos modos pelos quais se torna possível um discurso de gênero e de sexualidade no contexto das brincadeiras de um determinado grupo de crianças.

A etnografia mostrou-se uma metodologia muito produtiva e permitiu a articulação entre diversos procedimentos de pesquisa (diários de campo, questionários, elaboração de fichas específicas nas atividades extraescolares e entrevistas com professores, com pais e crianças) e possibilitou a criação de várias estratégias metodológicas no decorrer do processo da pesquisa. Também a reflexão do fazer etnográfico permitiu problematizar o porquê dos espaços vazios na cidade e identificar alguns indícios de como a sociabilidade das crianças modifica-se nesse contexto. Sobretudo, gostaria de destacar a possibilidade de realizar entrevistas e grupos focais com crianças como maneiras de intervenção diferenciadas para trabalhar com meninas e meninos.

Como destaquei no primeiro parágrafo desta conclusão, no transcorrer da pesquisa foi necessário realizar várias escolhas e elas tiveram suas implicações não só teóricas como metodológicas. Hoje acredito que a necessidade de articular diversos procedimentos de pesquisa com crianças foi necessário, mas altamente bem-sucedido; recomendo, por exemplo, a articulação entre etnografia e grupos de discussão. Todas essas possibilidades de construção me permitiram entender os diferentes significados atribuídos pelos diversos sujeitos às mesmas brincadeiras, brinquedos, acontecimentos escolares etc. Isso foi desenvolvido no segundo capítulo, no qual destaquei a grande riqueza dessa articulação no convívio com as crianças no seu cotidiano, possibilitando 'conhecê-las' como sujeitos participantes de sua cultura.

No capítulo três tentei identificar o contexto da cidade no qual a criança se encontra inserida para visualizar quais são as relações de sociabilidade que as crianças tinham. Temáticas como planejamento urbano, sensação de insegurança, espaços de lazer urbanos (praças, ruas ou outros) tornaram-se um grande guarda-chuva que configura as características das vivências coletivas das crianças, e quais as possibilidades desses espaços e brincadeiras. Nesse contexto, foi possível identificar a polissemia da rua e como os sujeitos têm também uma relação afetiva com ela, quanto às brincadeiras realizadas na infância, e uma ideia de que um espaço no qual as relações de vizinhança são construídas pode também ser considerado 'perigoso', por estar ligado aos espaços abertos.

Ditos espaços também têm atravessamentos de gênero que vão constituindo e legitimando alguns sentidos e não outros. O bairro, com suas características gerais, sua movimentação, seus aspectos geográficos, seus espaços disponíveis, sua articulação com a cidade, vai formar, de alguma maneira, as vivências coletivas das crianças. Desse modo, as praças são representadas no senso comum e acadêmico como um espaço aberto, disponível e adequado para as crianças brincarem, mas, conforme as observações realizadas, as praças nas grandes cidades vêm se tornando, crescentemente, espaços vazios. Nesse contexto urbano e através das identificações desses diferentes espaços no bairro onde a escola se encontra inserida e no qual as crianças desta tese circulam, foi possível identificar o quanto a cidade não lhes oferece espaços de sociabilidade e como seus pais ou responsáveis, por diferentes motivos, têm medo do 'estranho' e da rua e não têm confiança nesses espaços. Nesse capítulo, foi explorado ainda que crianças brincam mais em casa, com uma maior frequência e com parentes, e também foi visto que a maioria não realiza esportes ou atividades físicas.

No capítulo quatro, aprofundo como a escola torna-se o espaço no qual os pais esperam ter essa 'segurança' ou 'proteção' da criança, conformando assim diferentes escolas segundo quem vive ou fala sobre ela. Desse modo, pais ou responsáveis, funcionários e crianças atribuem diferentes sentidos a esse mesmo espaço e constroem diferentes escolas e culturas escolares. A escola, ou melhor dito, as diferentes escolas que são constituídas permitem que as crianças estabeleçam uma relação com sua comunidade e com seu espaço de brincadeira, criando sua própria cultura escolar.

Os sujeitos outorgam diversos significados e os (re)constroem cotidianamente, e isso implica também suas formas de organização do espaço, este também entendido como

heterogêneo. Assim, os espaços de brincadeira configuram-se em relação, dentro ou fora da escola. Fora da escola, identifiquei e mapeei quais são as atividades que as crianças realizam e em quais espaços. Praças e ruas estão cada vez mais vazias (pelo menos nesta pesquisa e nos grupos observados). Ainda estabeleci algumas diferenças entre o espaço da praça (heterotopia da cidade) e o pátio da escola. No espaço dentro da escola, as crianças permitem identificar um mapa do recreio, no qual meninos e meninas realizam suas brincadeiras ocupando diferentes espaços no pátio segundo o gênero e seus interesses e, desse modo, configuram uma “geografia de gênero” (THORNE, 1997).

Também observei que as crianças classificavam de maneiras diferentes as brincadeiras: as brincadeiras só de meninas, as brincadeiras de meninos e aquelas que os dois brincavam. Mas também foi identificado que algumas brincadeiras eram mais alvo de disputa e negociação entre meninas e meninos. Desse modo, meninos e meninas falavam e se posicionavam de diversas maneiras em relação às brincadeiras. Percebi uma certa mobilidade entre as classificações dessas brincadeiras, além disso, quando uma criança possuía uma vivência em brincadeiras consideradas de outro gênero, tinha mais dificuldades para classificar essa brincadeira para um determinado gênero.

A partir dessa organização dos dados empíricos e observando o modo como meninos e meninas disputavam e negociavam essas representações – ou seja, se era brincadeira de menino ou de menina –, observei que a maior disputa residia entre aquelas brincadeiras que se encontravam no que chamei de fronteiras de gênero. Ou seja, naquelas atividades entendidas como sendo de meninas e nas quais meninos, por algum motivo, brincavam, e vice-versa. Tais fronteiras de gênero constituíam momentos nos quais crianças disputavam mais os sentidos atribuídos àquela brincadeira, e era nesses pontos de fronteira que mais operavam os processos de generificação.

Nesse momento, escolhi duas brincadeiras (embora o universo das brincadeiras observadas tenha sido variado) para discutir os diversos modos pelos quais o gênero e a sexualidade atuam. A primeira brincadeira escolhida foi o brincar de boneca e nela descrevi e analisei como três estratégias dos processos de generificação se desenvolvem, ou seja, como uma brincadeira que tem *a priori* um sentido único passa a lidar com uma multiplicidade de sentidos. Assim, o brincar de boneca permite tanto a separação quanto a indiferença em relação ao gênero e, ainda, o borramento de fronteiras que se constitui quando a sexualidade se articula ao gênero. Nessa direção, identifiquei que meninos

também brincam com bonecas, contudo alguns requisitos e condições são necessárias para isso: brincam com bonecos, mas não com bonecas; brincam com bonecas quando é com as parentes (sobretudo menores), mas não com a Barbie. Nessas diferentes negociações do brincar com a boneca, descrevi e analisei o que chamei de zona de segurança – um espaço ou uma distância que a criança estabelece para se sentir segura e não se aproximar muito daquilo que representa um perigo. Ou seja, no caso dos meninos, um perigo seria participar com muita frequência de brincadeiras definidas culturalmente como femininas, ou vice-versa.

A segunda brincadeira foi o futebol, na qual tanto meninos quanto meninas não se cansavam de disputar e negociar. O futebol, brincadeira (e posteriormente esporte) que reflete (até certo ponto) uma identidade nacional, permitiu identificar o quanto o gênero opera na constituição de meninas e de meninos. Assim, foram exploradas as três estratégias novamente, mas a brincadeira do futebol permitiu-me explorar a articulação da sexualidade no gênero e a prática corporal vivenciada por meninos e meninas na escola. Nessa direção, processos de masculinização e de sexualização foram identificados.

Nesse último capítulo, também discuti como, nessa vivência coletiva das crianças no futebol, a habilidade técnica ou esportiva opera como uma capacidade que permite a inclusão/exclusão de meninas nas brincadeiras de meninos, e vice-versa. Ainda problematizei como não só o elemento da habilidade técnica é importante, mas que, se a menina quiser jogar futebol, ela precisa ter o desempenho que um menino teria durante o jogo. Assim, a menina precisa ‘não ter medo da bola’ ou ‘não ficar chorando’, elementos considerados indissociáveis para o ‘saber jogar’ etc.

Como destaquei no início desta conclusão, muitas escolhas foram feitas e elas nem sempre se constituíram como um processo prazeroso. Como em todo trabalho, também no trabalho de pesquisa se escolhe uma porção daquilo que foi vivido para ser compartilhado. Parte do material empírico produzido não está explorado nesta tese, como outras brincadeiras observadas. A articulação do corpo nessas brincadeiras também não foi muito evidenciada; esse tema não foi silenciado, mas propositalmente colocado em um plano secundário, pois outros exemplos, acontecimentos e vivências de campo permitiam um maior aprofundamento das unidades analíticas que elegi.

Dos acontecimentos explorados nesta tese, alguns desdobramentos podem ser destacados. Primeiro, ao pensar a cidade como um espaço político mas também geográfico,

pude discutir como as relações entre o espaço público e privado se estabelecem, determinando e configurando a convivência das pessoas de um determinado modo. Nessa articulação, o espaço promove algumas relações sociais e não outras dentro do contexto urbano (violência, características sociais, bairros periféricos etc.) e produz possibilidades da sociabilidade das crianças, demarcando quais espaços elas têm na cidade e como podem se apropriar ou não desses espaços. Nessa direção, percebo a necessidade de uma maior discussão sobre as relações de violência e segurança pública na cidade e como isso configura os espaços nos quais as crianças brincam. Ainda nesse contexto, pesquisas que articulem o lazer e as crianças se tornam ainda mais produtivas e imperativas.

Segundo, ao problematizar o lazer das crianças dentro do espaço da família, entendi que os *playgrounds* não necessariamente seriam espaços de 'liberdade' ou oferecem acesso irrestrito a essas crianças. Partindo do pressuposto de que o tempo de lazer das crianças deriva, de certa maneira, do tempo disponível dos pais ou parentes mais próximos de sua convivência (considerando aqui marcadores sociais de classe social, gênero, religião, entre outros) e, ainda, compreendendo que alguns espaços como escolas ou praças não constituem necessariamente espaços de 'liberdade', seria importante investigar como é conformado o lazer dentro do espaço da família.

Terceiro, na medida em que for possível, é oportuno aprofundar a discussão das relações entre brincadeiras de crianças com outros marcadores além do gênero e a sexualidade, por exemplo, com geração, religião, raça/etnia etc., o que, em função dos modos de encaminhar a produção do material empírico e da própria pesquisa não se colocou como possibilidade neste momento.

Por fim, gostaria de destacar os processos de amizade que acontecem entre as crianças. Com poucos minutos de convivência coletiva (aqui especificamente fazendo a referência à brincadeira), na escola elas tornam-se amigas e nessa relação ora brincam juntas, ora separadas, aprendendo conjuntamente os aspectos que legitimam a segregação, mas também aqueles que permitem sua suspensão, suas rupturas e/ou transformações.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, jul./dez. 2003.

ALBARELLO, Luc *et al.* **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e a família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. **“Eu canto, bebo e brigo... alegria de meu coração”**: currículo de masculinidades nos estádios de futebol. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BECKER, S. Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOGDAN, Robert; KNOP, Sari B. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOYLLE, D. Ellen; MARSHALL, Nancy L.; ROBESON, Wendy W. Gender as play: fourth-grade girls and boys on the playground. **American Behavioral Scientist**, v. 46, n. 10, p. 1326-1345,

June 2003. Disponível em: <[http:// http://abs.sagepub.com/content/46/10/1326.abstract](http://abs.sagepub.com/content/46/10/1326.abstract)>. Acesso em: 9 jun. 2008.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUCHMANN, Carolina Butzke. **Os significados de ser torcedora para integrantes do núcleo de mulheres gremistas**. 2009. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRABER, Marisa Costa (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 205-228.

_____. A invenção do Eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

_____. Outras infâncias? In: SOMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

BURGUSS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 1997.

CALAF, Priscila Pinto. **Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATRIM-CARLINI, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONNELL, Robert, W. Políticas de masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte. **Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CORSÁRIO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/agosto 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Pesquisas com crianças** (Textos do seminário com o autor). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio**: gênero, sociabilidade e conflito. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAL’IGNA, Maria Claudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMICO, José Geraldo Soares. Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, maio/ago. 2006.

_____. Heterotopias urbanas: a cidade e a praça. In: FRAGA, Alex B. *et al.* (orgs.). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009. p. 110-125. (Série Esporte, Lazer e Saúde).

DAMO, Arlei Sander. A dinâmica do gênero nos jogos de futebol a partir de uma etnografia. **Gênero**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 135-150, 1. sem. 2007a.

_____. A rua e o futebol. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZALES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (orgs.). **O esporte na cidade**: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007b. p. 51-70.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DEBERTOLI, J. A. Oliveira. Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBERTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 71-86.

DELFO, Martine. F. **Me escuchas?** Como conversar con niños de cuatro a doce años. The Hague (Países Baixos): Bernard Van Leer Foundation, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes. **O futebol feminino de várzea: uma análise cultural**. 2004. Monografia (Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Distintos destinos?: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

EPSTEIN, Debbie *et al.* Boys and girls come out: making masculinities and femininities in school playgrounds. **Men and Masculinities**, v. 4, n. 2, p. 158-172, Oct. 2001. Disponível em: <<http://jmm.sagepub.com/content/4/2/158.full.pdf+html>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

ESCOLANO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como representación. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-133, jul./dez. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-193.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 53-65.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

_____. **El cuerpo utópico: las heterotopias**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. *et al.* (orgs.). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009. (Série Esporte, Lazer e Saúde).

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989a.

_____. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989b.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBERTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 47-69.

GOODWIN, Marjorie Harness. Exclusion in girls' peer groups: ethnographic analysis of language practices on the playground. **Human Development**, Basel (Suíça), v. 45, n. 6, p. 392-415, Nov./Dec. 2002.

GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIZZO, Bianca S.; FELIPE, Jane. **Estudos culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção**. Disponível em: <http://www.geerge.com/index1.html>. Acesso em: 4 maio 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

_____. The work of representation. In: **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage; New Delhi: Open University, 1997b. p. 13-74.

HISTÓRIA do bairro Vila Ipiranga. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=174&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: 10 ago. 2010.

HOOBS, Bell. Eros, erotismo e o processo civilizatório In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

IGNEN, Cathy Van. Geographies of gender, sexuality and race: reframing the focus on space in sport sociology. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 38, n. 2, p. 201-216, Jun. 2003. Disponível em: <<http://irs.sagepub.com/content/38/2/201.full.pdf+html>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Mundo de Arte).

KELLE, Helga. Gender and territoriality in games played by nine- to twelve-year-old schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 29, n. 2, p. 164-197, Apr. 2000.

KNAUTH, Daniela Riva; VICTORA, Ceres Gomes; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRUEGUER, Richard A. **El grupo de discusión**: guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Ediciones Pirámide, 1991.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Mediação: Porto Alegre, 2001.

LARAIRA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MAGNANI, José Guilherme C. Quando o campo é a cidade: fazendo uma antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme C.; TORRES, Lilian de Lucca (org.). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Edusp, 1996. p. 12-53.

_____. A antropologia urbana e os desafios da Metrópole. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-233.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que educava). In: HERON, Luiz da Silva (org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

NETO, Carlos. **Jogo e desenvolvimento da criança**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Discurso sobre masculinidade. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-23, 1998.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semi-árido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PORTO Alegre está com medo. **Correio do Povo**, p. 16, 7 dez. 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RECHIA, Simone. Espaço e planejamento urbano na sociedade contemporânea: políticas públicas e a busca por uma marca identitária na cidade de Curitiba. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2005.

_____. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

RIBEIRO, Paula Regina; SOUZA, Nádya Geisa Silveira de; SOUZA, Diego Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **O prazer justificado: história e lazer** (São Paulo, 1969-1979). São Paulo: Marco Zero, 1992.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção: 1986-2000**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: COSTA, Paula Regina *et al.* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 80-92.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 21, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____; WENETZ, Ileana. Mulheres praticantes de futsal torcem? Pra quem? **Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 136, sept. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd136/mulheres-praticantes-de-futsal-torcem.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

SOUZA, Mairise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha: estudo sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOUZA, Felipe Silveira de. Parque Alemanha: um novo tipo de espaço público na cidade de Porto Alegre. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 15., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: AGB, 2008.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: PMPA, 1997. p. 98-145.

_____. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (orgs.). **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 57-72, jan. 2009.

_____; TRENTINI Edson B.; FREITAS, Maitê Venuto de. Parques públicos, sociabilidades urbanas e políticas de lazer. In: FRAGA, Alex B. *et al.* (orgs.). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009. p. 36-52. (Série Esporte, Lazer e Saúde).

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Porto Alegre: 2001. 1 fita de videocassete (26 min): son., color.

SWAIN, Jon. The role of sport in the construction of masculinities in English independent junior school. **Sport, Education and Society**, v. 11, n. 4, p. 317-335, Nov. 2006.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

TSCHOKE, Aline. **Lazer e infância: possibilidades e limites para a vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Espaço e currículo. In: LOPES, Aline Casimiro; MACEDO, Elizabeht (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82,

set./dez. 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2004.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 60-89.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. p. 35-82.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Sociabilidades e Gênero: negociações/imposições no espaço do recreio. In: Marco Paulo Stigger, Fernando Jaime Gonzalez, Raquel da Silveira. (Org.). **O Esporte Na Cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2007, v. p. 117-132.

WILLIS, Susan. **Cotidiano**: para começo de conversa. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. Juego a cambio de Beneficios In: LUKE, Carmen (org). **Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana**. Madrid: Morata, 1999.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pro-Posições**, v. 12, n. 1 (34), mar. 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/34-artigos-wortmannmlc.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

ZACARIAS, L. dos Santos. **Crianças no mundo da rua**: socialização, cultura e gênero. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

APÊNDICE A – Carta de apresentação à escola

Senhora Professora _____

Escola Estadual _____

Porto Alegre, RS.

Senhora Professora

Dirijo-me a V. Sa., no exercício da função de professor orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para apresentar-lhe a doutoranda Ileana Wenez, que está desenvolvendo sua tese, neste Programa, sob minha orientação. O projeto de investigação de Ileana está em fase de elaboração e deverá ser finalizado, em sessão pública, em dezembro de 2010.

A doutoranda gostaria de desenvolver sua pesquisa com grupos de alunos que frequentam a escola, onde se focaliza a problemática das relações de gênero nas práticas corporais no ambiente escolar, uma vez que ela é egressa do Curso de Educação Física e desenvolveu, na sua especialização e mestrado desta mesma escola. Estamos, pois, nos dirigindo a essa direção para solicitar o exame e posterior formalização dessa autorização, a fim de que ela possa dar encaminhamento aos trâmites necessários à implementação de seu processo de investigação.

Estou certo de que a investigação de Ileana poderá gerar subsídios interessantes para qualificar o trabalho pedagógico com crianças de séries iniciais, no que se refere ao entendimento das relações sociais no ambiente escolar, ao término de seu curso de doutorado.

Agradecendo, de antemão, a atenção que for dispensada à minha orientanda, coloco-me a seu inteiro dispor para prestar quaisquer informações que ainda se façam necessárias e fico aguardando a manifestação oficial dessa Direção para que possamos dar início ao trabalho de campo.

Cordialmente,

Dr. Marco Paulo Stigger, professor do PPGCH/UFRGS

Solicitação subscrita por Dr.

Coordenadora do PPG-EDU/UFRGS

Porto Alegre, _____.

APÊNDICE B – Consentimento informado para pais ou responsáveis

Este documento tem como objetivo solicitar a autorização do pai, da mãe ou da pessoa responsável pela criança _____ para que a mesma possa participar da pesquisa “O brincar generificado: como as crianças e brincadeiras circulam entre os diferentes tempos e espaços” que está sendo desenvolvida pela Profa. Ileana Wenez, na Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, junto à turma _____, com a anuência da Diretora Valeria Macedo Cardoso e da Profa. _____, responsável da turma. A pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Marco Paulo Stigger, professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem por objetivo estudar de que modo as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental aprendem a se comportar como meninos e como meninas durante suas brincadeiras, seja nos espaços escolares, familiares ou do bairro. Depois de uma convivência com a turma _____, a pesquisadora acompanhará os alunos e as alunas nos espaços antes mencionados pelo período de seis meses a um ano e, em local a ser combinado, realizará entrevistas que serão gravadas e transcritas. Caso seja necessário, entrevistará também o pai, a mãe ou alguma pessoa responsável. A participação das crianças nesta pesquisa não implicará nenhum gasto para suas famílias e a pessoa responsável por ela tem a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer instante.

As informações obtidas durante o estudo serão analisadas e utilizadas apenas para esta pesquisa, sem mencionar os nomes das pessoas envolvidas em nenhuma apresentação oral, nem em trabalhos escritos referentes à investigação que venham a ser publicados. Qualquer informação sobre o trabalho realizado pode ser obtida em contato com a Profa. Ileana no telefone 8411-8866 ou com o Prof. Marco Paulo no telefone: 3308-5829.

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento, declaro que conheço os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como os procedimentos a que minha filha ou meu filho será submetida/o e autorizo sua participação.

Assinatura da pessoa responsável pela criança: _____

Assinatura da Profa. Pesquisadora: _____

Assinatura do Prof. Orientador: _____

Porto Alegre, 26 de outubro de 2009.

APÊNDICE C – Consentimento informado para professores

Este documento tem como objetivo solicitar o consentimento do profissional abaixo assinado a participar da pesquisa “O brincar generificado: como as crianças e brincadeiras circulam entre os diferentes tempos e espaços”, desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, com a anuência da Diretora _____ . A pesquisa está sendo desenvolvida pela Profa. Ileana Wenez e orientada pelo Prof. Marco Paulo Stigger, professor da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A investigação tem por finalidade estudar de que modo crianças dos anos iniciais do ensino fundamental constroem as relações de gênero durante suas brincadeiras, seja nos espaços escolares, familiares ou do bairro. Depois de uma convivência com a turma, a pesquisadora acompanhará os alunos e as alunas nos espaços antes mencionados pelo período de seis meses a um ano e, em local a ser combinado, realizará entrevistas que serão gravadas e transcritas. A Profa. Ileana Wenez entrevistará também os profissionais que participam do convívio social da criança na escola.

As informações das entrevistas serão analisadas e utilizadas apenas para esta pesquisa, sem mencionar os nomes das pessoas envolvidas em nenhuma apresentação oral, nem em trabalhos escritos referentes à investigação que venham a ser publicados. O profissional tem a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer instante e sua adesão não implicará custo pessoal.

Qualquer informação sobre o trabalho realizado pode ser obtida em contato com a Profa. Ileana no telefone 8411-8866 ou com o Prof. Marco Paulo no telefone 3308-5853.

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento, declaro que conheço os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como seus procedimentos e aceito dela participar.

Assinatura do profissional: _____

Assinatura da Profa. Pesquisadora: _____

Assinatura da Prof. Orientador: _____

Porto Alegre, ___ de _____ de 2009.

APÊNDICE D – Consentimento informado para as pessoas responsáveis pelas crianças

Este documento tem como objetivo solicitar o consentimento da pessoa abaixo assinada a participar da pesquisa “O brincar generificado: como as crianças e brincadeiras circulam entre os diferentes tempos e espaços”, desenvolvida pela Profa. Ileana Wenez, para seu Doutorado, na Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, com a anuência da Diretora Valeria Macedo Cardoso. A pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Marco Paulo Stigger, professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A investigação tem por finalidade estudar de que modo as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprendem a se comportar como meninos e como meninas durante suas brincadeiras, seja nos espaços escolares, familiares ou do bairro. Após acompanhar as crianças, a Profa. Ileana entrevistará também as pessoas adultas que participam do convívio familiar da criança participante da pesquisa.

As informações das entrevistas serão analisadas e utilizadas apenas para esta pesquisa, sem mencionar os nomes das pessoas envolvidas em nenhuma apresentação oral, nem em trabalhos escritos referentes à investigação que venham a ser publicados. A pessoa entrevistada tem a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer instante e sua adesão não implicará custo pessoal.

Qualquer informação sobre o trabalho realizado pode ser obtida em contato com a Profa. Ileana no telefone 8411-8866 ou com o Prof. Marco Paulo no telefone: 3308-5829.

Eu, _____,
pelo presente Termo de Consentimento, declaro que conheço os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como seus procedimentos e aceito dela participar.

Assinatura da pessoa entrevistada: _____

Assinatura da Profa. Pesquisadora: _____

Assinatura do Prof. Orientador: _____

Porto Alegre, 26 de outubro de 2009.

APÊNDICE E – Roteiro do questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS SOCIOCULTURAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisa: *“O brincar generificado: como as crianças e brincadeiras circulam entre diferentes tempos e espaços”*.

Para pais ou responsáveis:

O preenchimento do questionário abaixo não é obrigatório. Agradecemos às crianças e famílias que fornecerem as informações a seguir, as quais ajudarão identificar os espaços de lazer da comunidade, como parte da pesquisa realizada pela Profa. Ileana Wenez, da UFRGS, sobre as atividades das crianças do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental da Escola Gomes Carneiro.

Nome do aluno: _____
Idade: _____ Série/Ano: _____
Escola que estuda: _____
Qual a rua e o bairro em que você mora? _____

1. O que você faz no horário do recreio?

2. Com quem você brinca no recreio?

3. O que você faz no horário em que você não está na escola?

ATIVIDADE	DIAS	HORÁRIOS	LOCAIS
estuda			
brincadeiras			
trabalha			
esportes			
dança			

teatro			
capoeira			
música			
ver TV			
atividades domésticas			
natação			
CTG			
coral			
balé			
outras atividades (citar):			

4. Participa de algum projeto governamental (Escola Aberta, projetos esportivos)?

5. Participa de alguma escolinha privada (esporte, música, dança etc.)?

6. Onde brinca com mais frequência?

7. Com quem você faz essa atividade?

() amigos/as da escola

() amigos/as do bairro

() parentes (primo/a, irmão/a etc.)

() amigos/as do clube

() outros: _____

APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas (professores)

Dados gerais:

A. Identificação:

- Qual é seu nome?
- Qual é a sua área de formação?
- Faz quantos anos você trabalha em escola?
- Faz quantos anos você dá aula nesta escola?

B. Escola:

- Qual é sua opinião sobre a escola?
- Acha que é uma “boa escola”?
- Quais seriam as melhores coisas da escola?
- Quais seriam as piores coisas da escola?

C. Turma

- Como você descreveria a turma que você tem esse ano?
- Gostaria agora que você falasse de Amanda.
- Ela brinca mais com quem?
- Como ela é na sala?
- O que caracteriza ela e o Samuel?
- O que a mãe, família tem conversado com você?
- É uma família que participa das atividades da escola?
- Alguma outra coisa que não te perguntei, alguma dúvida?

APÊNDICE G – Entrevistas com as meninas que deixaram a atividade (futebol)**A. Identificação:**

- Qual é seu nome?
- Qual é sua idade?
- Que série você vai?
- Vocês faziam que atividade esportiva?
- Quanto tempo vocês fizeram?
- Quantas meninas tinha no time?
- Por que vocês acham que não tinha mais meninas?
- Deixaram por que motivos?
- Os pais de vocês diziam o que de participarem do futebol?
- Vocês jogam futebol em outros espaços ou momentos, por exemplo, na escola, na rua, no recreio?
- Futebol, para vocês é jogo de menina ou de menino?

APÊNDICE H – Entrevistas com as crianças diversas atividades (meninos)

A. Identificação:

- Qual é seu nome?
- Qual é sua idade?
- Que série você vai?
- Vocês são amigos?
- Com quem vocês brincam mais?
- E menos?

B. Atividades:

- Vocês praticam esportes? Quais?
- Quanto tempo vocês fazem?
- Quantas crianças participam? Tem meninas?
- Por que vocês acham que não tinha mais meninas?
- Deixaram _____ por que motivos?
- Os pais “davam força”?
- Por quê?
- Vocês jogam futebol?
- Vocês jogam futebol em outros espaços ou momentos, por exemplo, na escola, na rua, no recreio?
- Futebol, para vocês é jogo de menina ou de menino?
- Vocês brincam o que no recreio?
- Que outras atividades vocês fazem?
- Em que dias e horários?
- Os pais de vocês gostam dessas atividades?
- Com quem você brinca nelas?
- Com quem você brinca em casa?
- Por que o CTG/futebol/escoteiro? (segundo quais delas a criança participa, perguntar de cada uma delas).

C. Atividades específicas:

- Por que essa atividade?
- Você gosta dessa atividade ou gostaria de fazer outra?
- Faz quanto tempo você participa?
- Fez amigos?
- Acha que tem atividades esportivas específicas para meninos e meninas?
- Quais seriam essas atividades?
- Vocês brincam na rua?
- Alguém da família cuida dele/a ou você brinca sozinho?
- Alguém leva e traz você para as atividades?
- Vão a alguma praça ou parque?
- Gostaria de comentar alguma coisa que não coloquei?

APÊNDICE I – Entrevistas com pais ou responsáveis

A. Identificação:

- Qual é seu nome?
- Qual é sua profissão?
- Qual é a sua religião?
- Qual é seu estado civil?
- Como está composto seu grupo familiar?
- Qual é o nome de seu/sua filho/a e a idade?
- Quais são as atividades que seu/sua filho/a realiza?
- Qual é sua opinião sobre a escola?

B. Atividades:

- Quais atividades ele/a realiza fora da escola?
- Tem alguma atividade esportiva?
- Você considera importante que ele/a realize atividades esportivas ou lúdicas nessa idade?
- Por que essas atividades e não outras?
- Com quem ela/e brinca nelas?
- Com quem ela/e brinca mais em casa?
- Em que espaços isto se dá?
- Por que o CTG/futebol/escoteiro? (segundo quais deles a criança participa, perguntar de cada uma delas).

C. Atividades específicas:

- Por que essa atividade?
- O que ela/e aprende no CTG?
- Ele/a gosta dessa atividade ou gostaria de fazer outra?
- Faz quanto tempo ele/a participa?
- Ele/a fez amigos?
- O que você acha de um menino dançar?
- Se ele fosse menina, faria essas outras atividades?
- Acha que tem atividades esportivas específicas para meninos e meninas?
- Quais seriam essas atividades?
- Ele/a que quer realizar essas atividades?
- Quais aprendizagens você acha que ele/a aprende nessas atividades que realiza?
- Seu/sua filho/a brinca na rua?
- Alguém da família cuida dele/a ou ele/a brinca sozinho/a?
- Alguém leva e traz para as atividades?
- Quais espaços públicos ele/a transita, por exemplo, praças e parques?
- Acha que nesse bairro ele/a tem possibilidades de brincar na rua?
- Quais são os motivos de suas preocupações na criança realizar as brincadeiras na rua?
- E na escola?
- Seria o mesmo se ele/a fosse menina/menino?
- Gostaria de comentar alguma coisa que não coloquei?

APÊNDICE J – Ficha do CTG

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

- ✚ Como devem ser “uma *boa* prenda e um *bom* peão”? (maneira de ser; modo de agir; roupas que usa; coisas que deve conhecer; coisas que deve saber fazer etc.).

Boa prenda:

Por quê?

Bom peão:

Por quê?

- ✚ Marque com um “X” as atividades *de meninos*, as *de meninas*, e as *de meninos e meninas*.

	MENINO	MENINA	MENINO E MENINA
FUTEBOL			
VÔLEI			
PEGA-PEGA			
CARTAS YU-GI-OH			
DANÇA CTG			
BALÉ			
BOLITA			

APÊNDICE K – Ficha do futebol (primeiro grupo: meninos maiores)

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

1. Como devem as meninas e os meninos? (maneira de ser; modo de agir; roupas que usa; coisas que deve conhecer; coisas que deve saber fazer etc.).

Um menino deve ser:

Por quê?

Uma menina deve ser:


Por quê?

2. Marque com um "X" as atividades *de meninos*, *de meninas*, e *as de meninos e meninas*.

	MENINO	MENINA	MENINO E MENINA
FUTEBOL			
VÔLEI			
PEGA-PEGA			
CARTAS YU-GI-OH			
DANÇA CTG			
BALÉ			
BOLITA			

APÊNDICE L – Ficha do futebol (segundo grupo: meninos menores)

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

 Marque com um "X" as atividades *de meninos*, *as de meninas*, e *as de meninos e meninas*.

	MENINO	MENINA	MENINO E MENINA
FUTEBOL			
VÔLEI			
PEGA-PEGA			
CARTAS YU-GI-OH			
DANÇA CTG			
BALÉ			
BOLITA			

APÊNDICE M – Atividades do grupo focal

Encontro 1: dia X de novembro de 2009

- ✚ Apresentação minha, Lorena e da atividade a ser desenvolvida.
Momentos das falas (levar novelo de lã pelúcia para falar).

Aqui destacar a importância das falas de cada um dos colegas e de realizar a atividade /brincadeira sem se sobrepor ao colega. Que não é avaliativo nem tem uma única resposta certa.

- ✚ Atividade: levar uma caixa de papelão forrada com diversos materiais para eles tirarem sem ver, um elemento cada um, e ir respondendo aos questionamentos.

- Elementos:

- material de escritório (canetas, calendário, grampeador, *pendrive*, folhas brancas);
- livro, colher, pente, batom, gel, brinco, sabão, pasta de dentes, calculadora, brinquedos, boneca, boneco, pintura de unhas, protetor solar, jornal, ferramenta, chaves, pingente (que seja tanto de menino quanto de menina), copo, celular.

Perguntas:

- O que você achou desse elemento?
- Para que ele é usado?
- Você usaria?
- Quem você conhece que utiliza isso?
- Acha que é para menina, menino ou para os dois?
- Você preferiria ter tirado que coisa?
- Você trocaria por qual elemento que já saiu?

(Enquanto eles vão falando, eu coloco os elementos no quadro que seriam de meninos, meninas ou ambos)

- ✚ Colocar numa folha quais artistas, esportistas ou ídolos da música eles e elas gostam.
- ✚ Finalização
- ✚ Duração: uma hora.
- ✚ Objetivo do encontro: mapear os significados de gênero e sexualidade que as crianças possuem.

Encontro 2: dia X de novembro de 2009

- ✚ Retomada do encontro anterior
- ✚ Atividade: apresentar nova atividade com cartões no centro de um círculo no chão, virados para baixo, que contenham diversas imagens (mulheres fortes, homens e mulheres gordos, pessoas de cor, belas e feias, de outras culturas etc.). Uma vez cada um deles vai escolhendo e virando uma imagem e dizendo o que ela representa.

Perguntas:

- Que corpo é esse?
- De quem parece ser?
- É homem ou mulher?
- O que você acha dele?
- Gostaria de se ver assim?

(Ir perguntando e ver o que cada um deles acha daquela imagem)

- ✚ Colocar no quadro as palavras ou características que eles acham que são para cada corpo.
- ✚ Discuti-las
- ✚ Finalização

Duração: uma hora.

Objetivo: mapear os significados atribuídos ao corpo.

Encontro 3: dia X de novembro de 2009

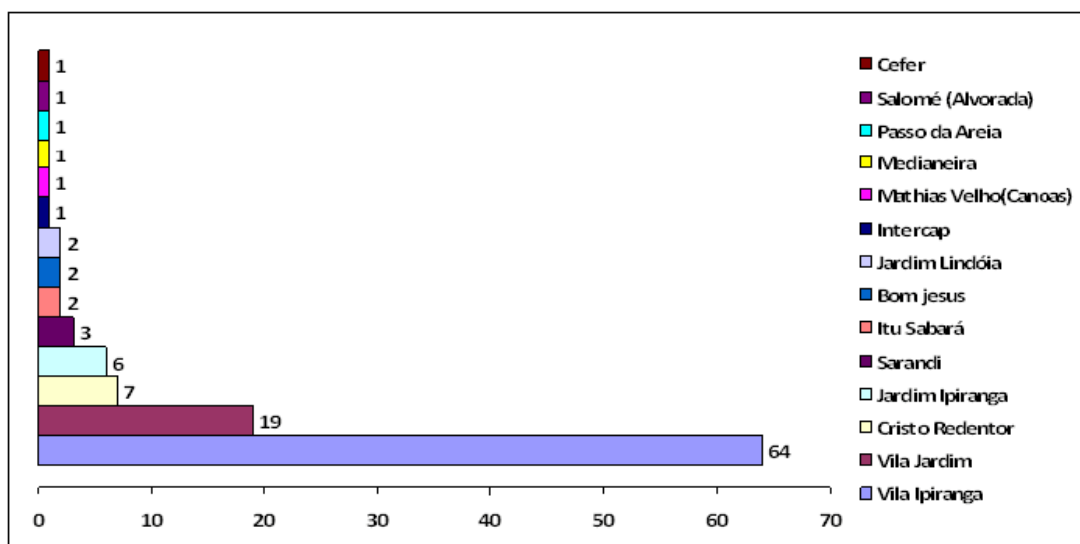
- ✚ Retomada do encontro anterior
- ✚ Trazer ídolos que eles colocaram no papel (Cristiano Ronaldo, Marta, Beckham etc.) e discutir como esses aspectos não são fixos para meninos e meninas;
- ✚ Como isso se dá no cotidiano deles, brincadeiras quais são de meninos e quais de meninas.
- ✚ Finalização e fechamento dos encontros.

Duração: uma hora.

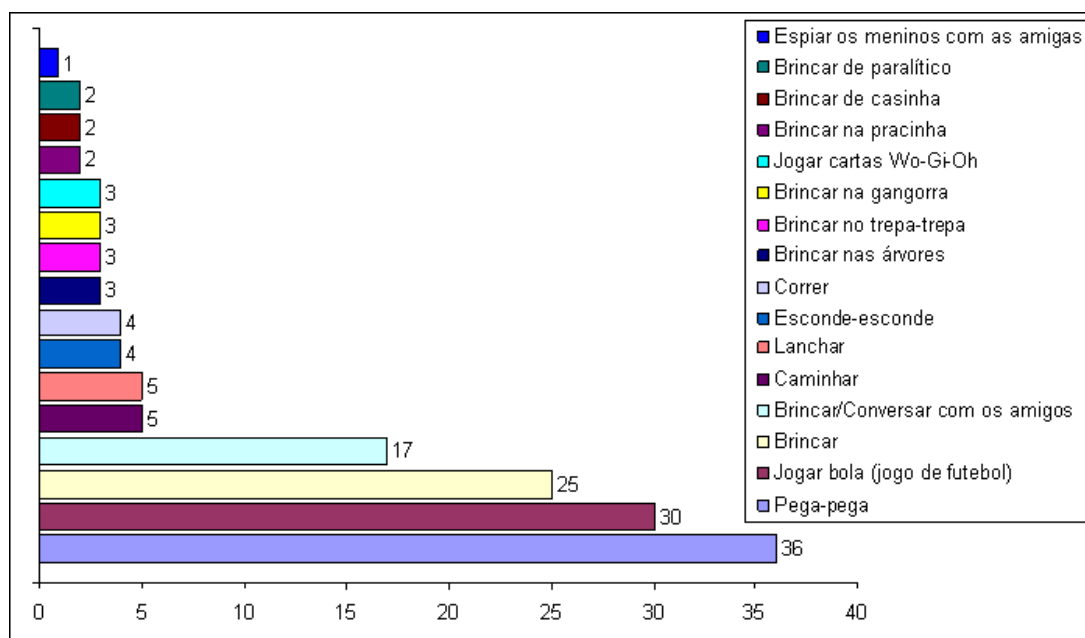
Objetivo: mapear os significados no cotidiano e nas brincadeiras. Desconstruir os significados colocados.

APÊNDICE N – Gráficos e dados gerais dos questionários e Gráficos completos das atividades extras e Grupos Focais

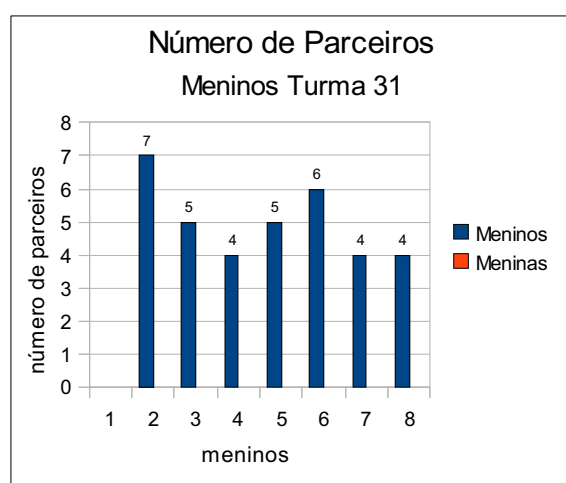
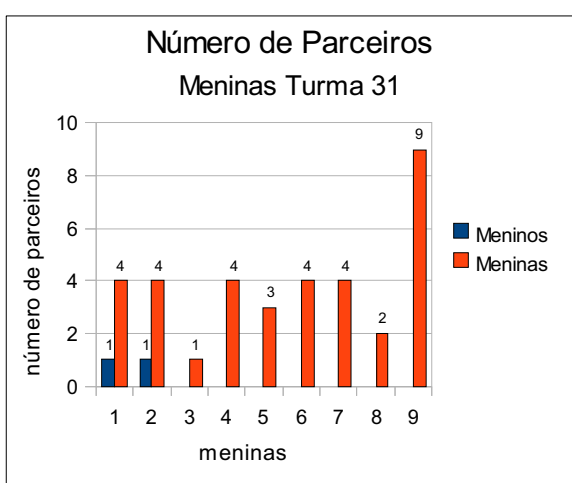
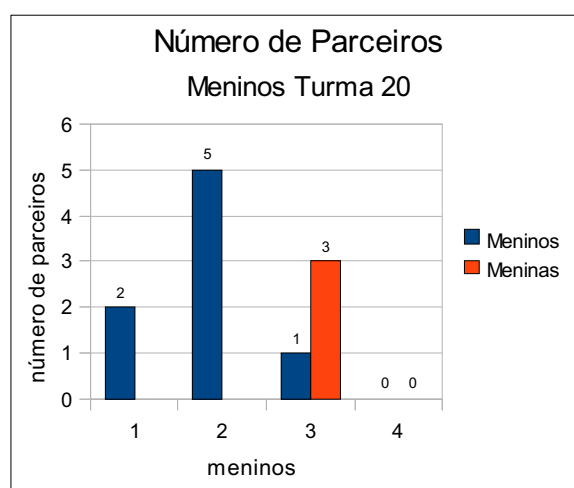
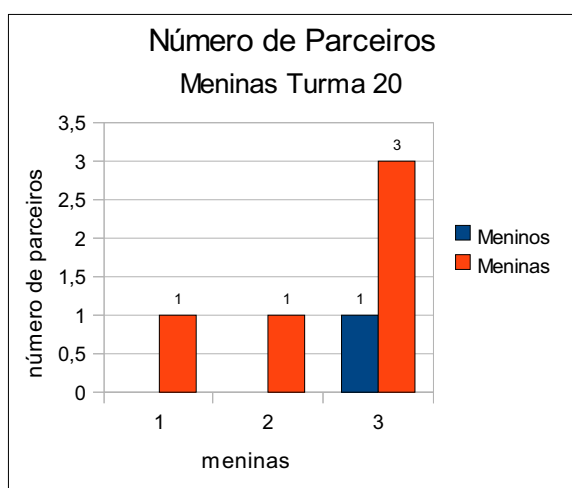
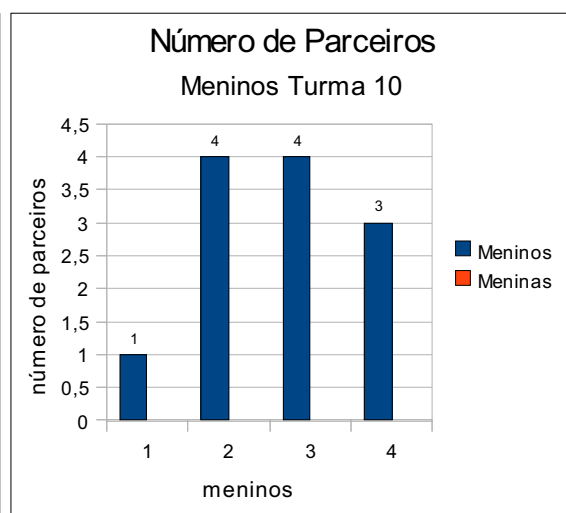
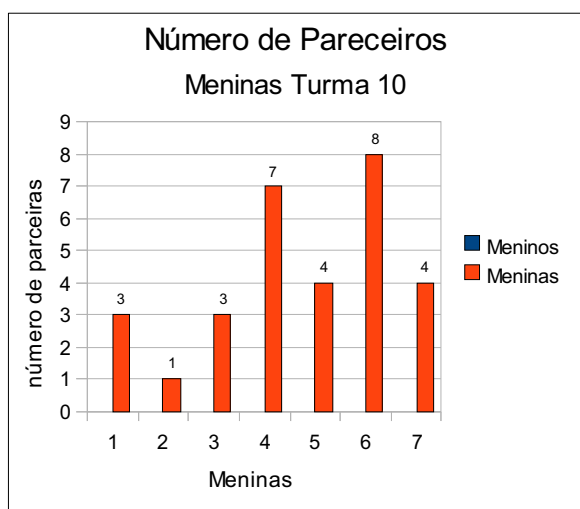
Alunos que participaram e seus respectivos bairros

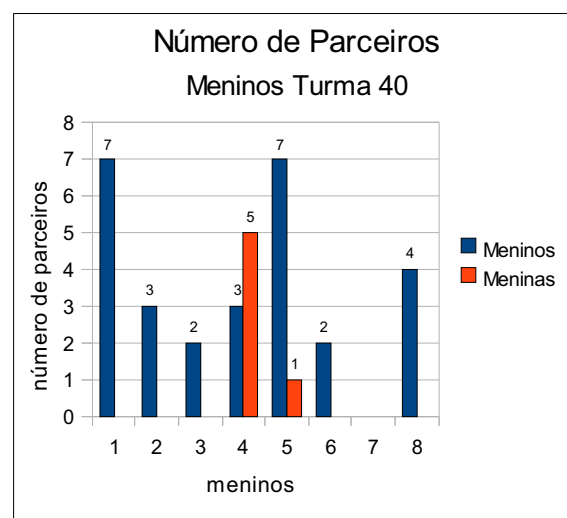
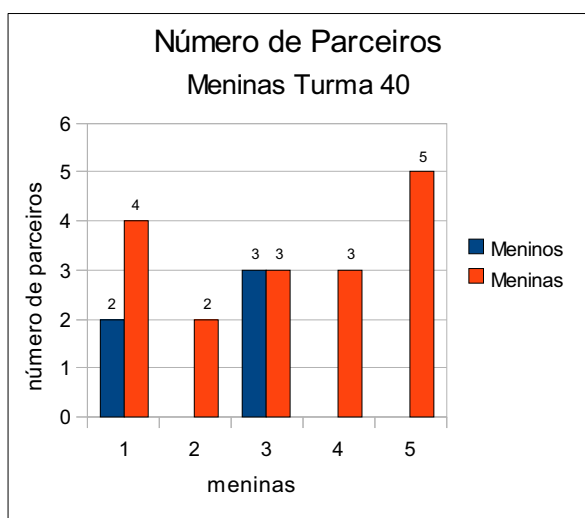
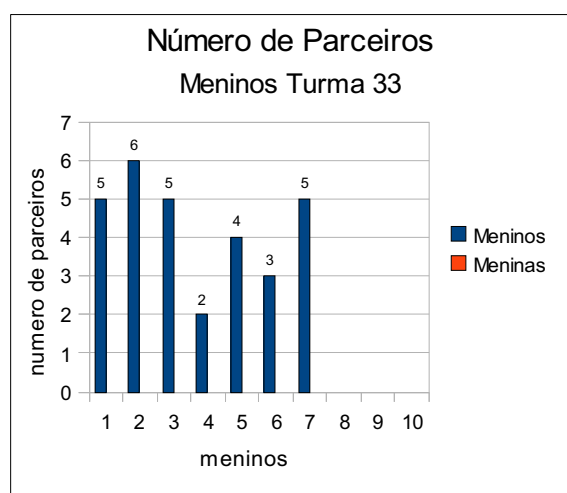
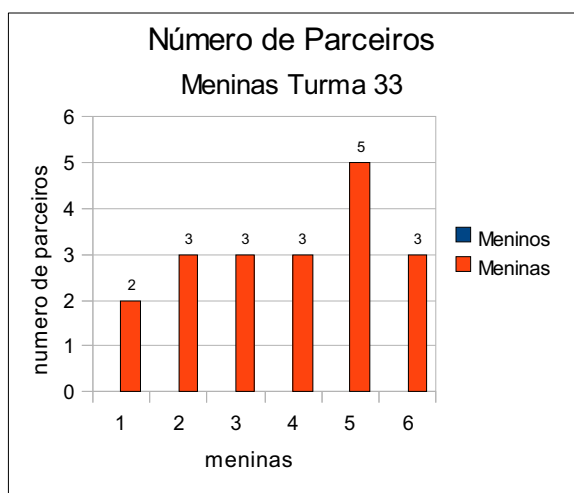
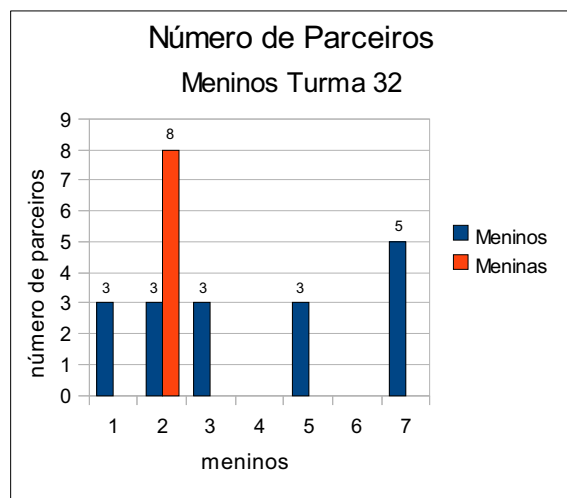
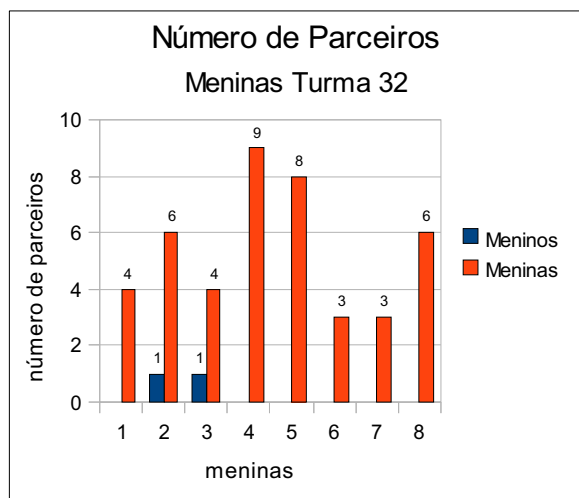


O que você faz no horário do recreio?



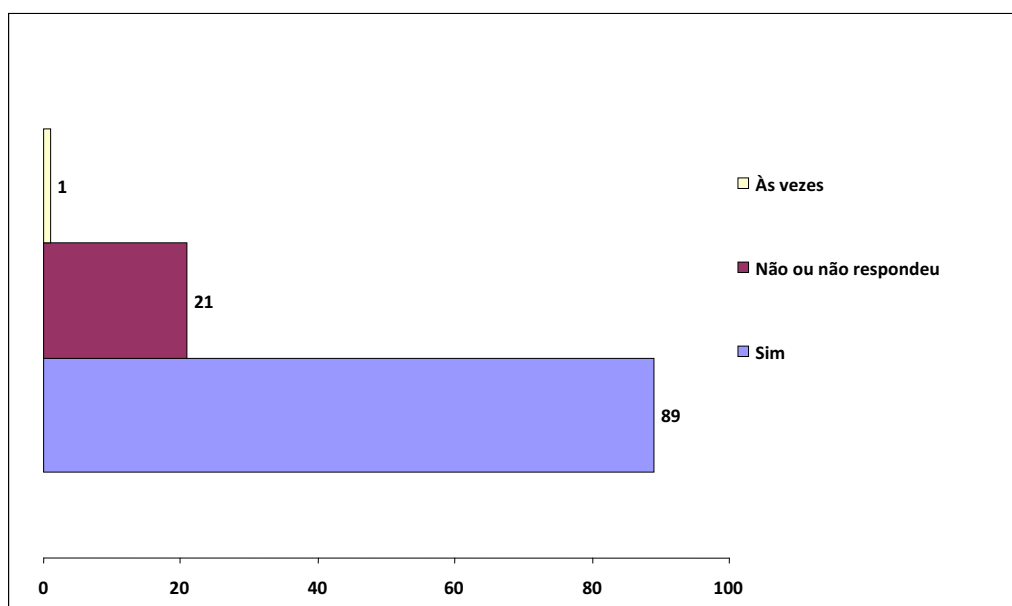
Com quem você brinca no recreio? (número de parceiros)



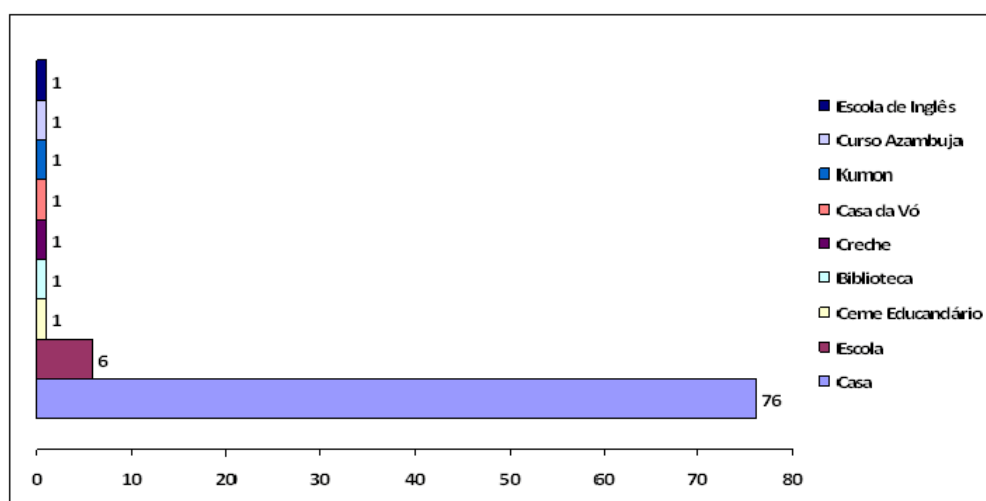


O que você faz no horário que não está na escola?(tabelas de atividades, dias, horários e locais)

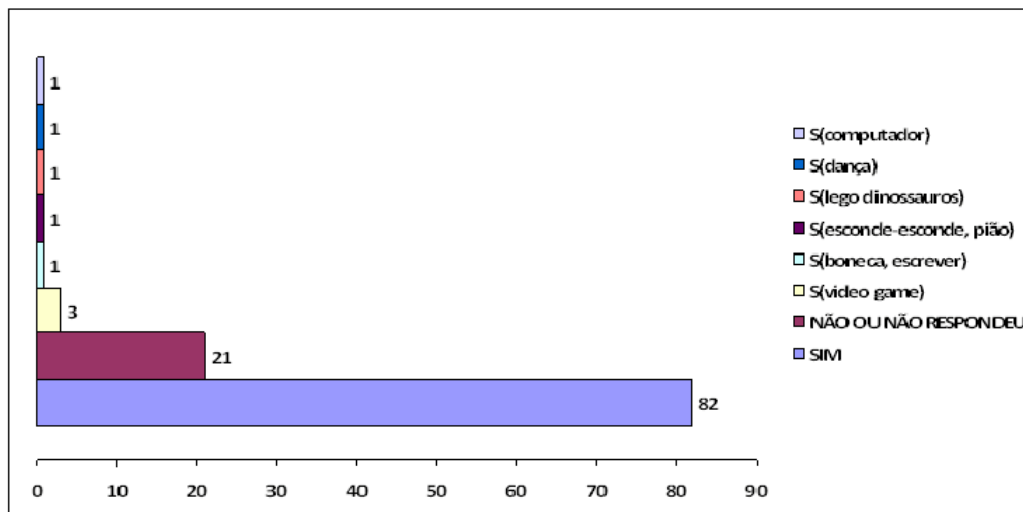
Estuda



Onde estuda?

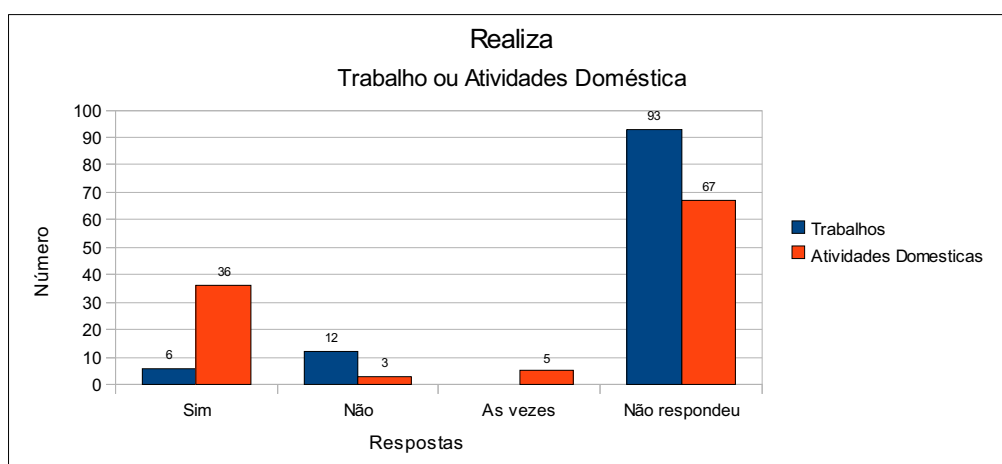


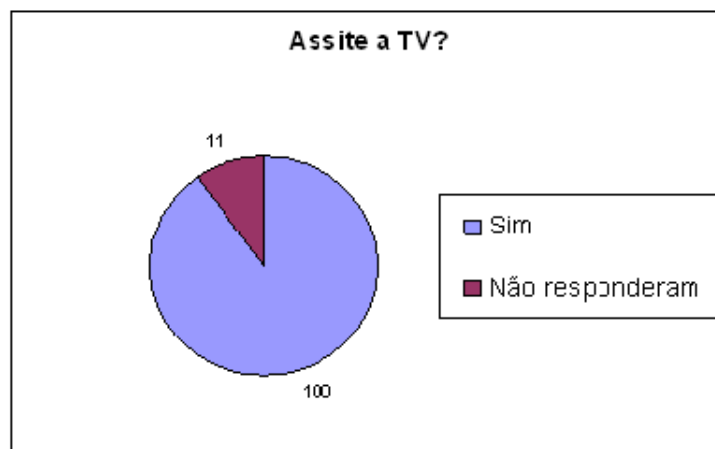
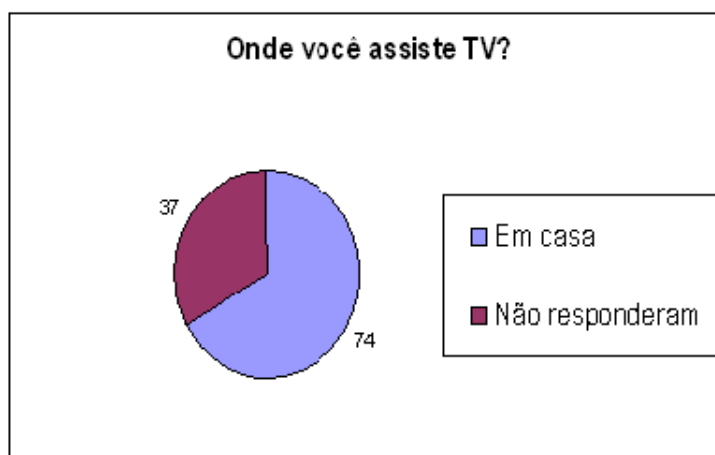
Brincadeiras fora da escola



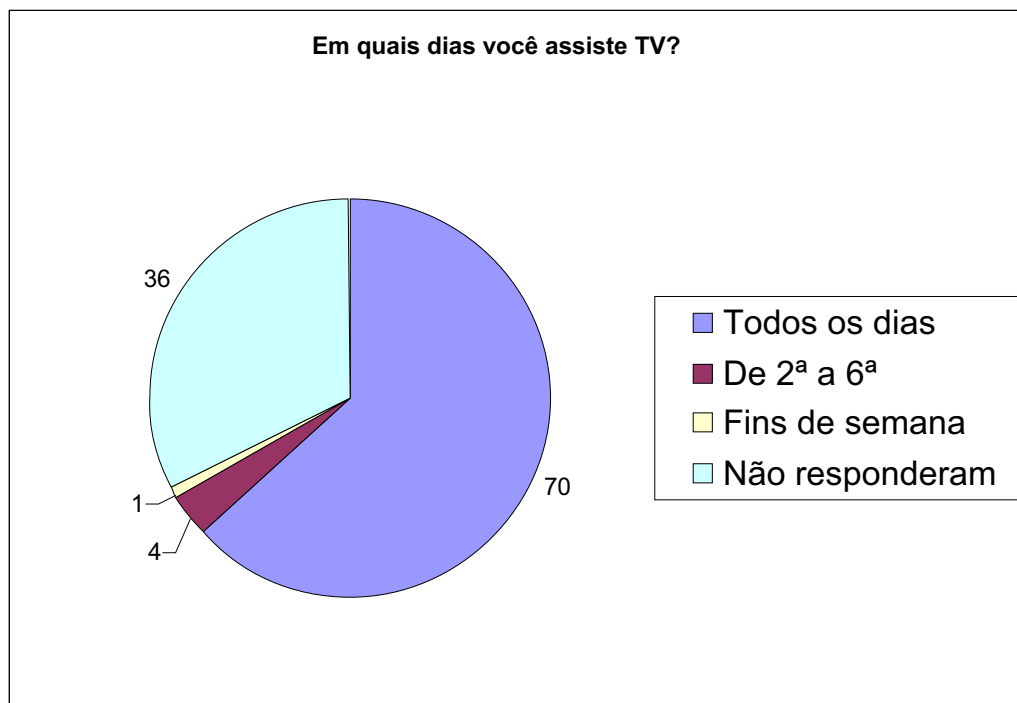
Trabalha (as crianças não trabalhavam mas realizavam algumas tarefas domésticas)

Realiza trabalhos ou atividades domésticas?

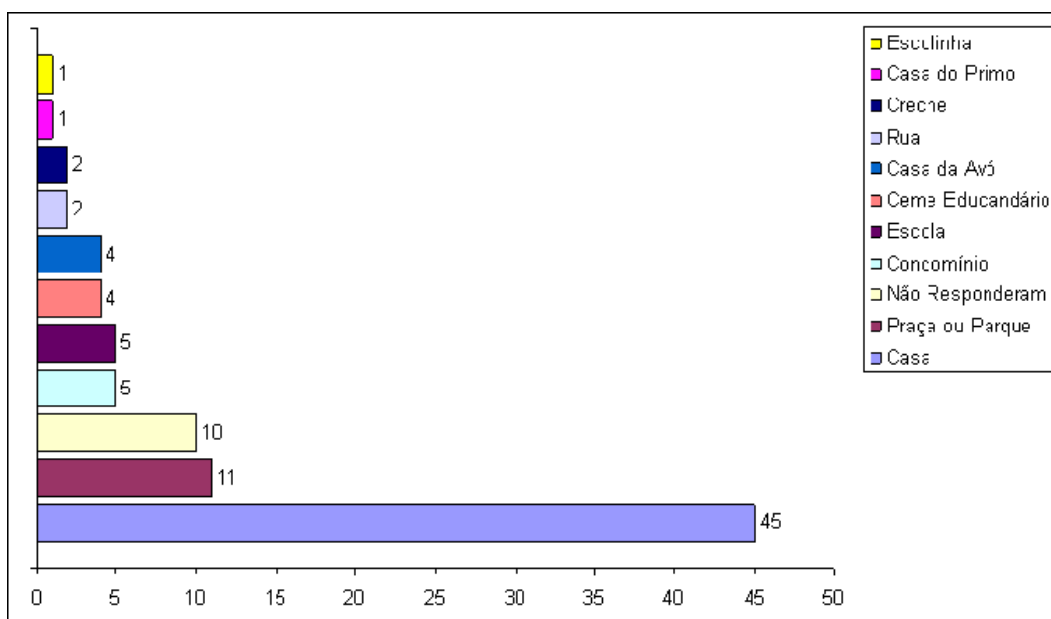


Assiste TV?**Onde?**

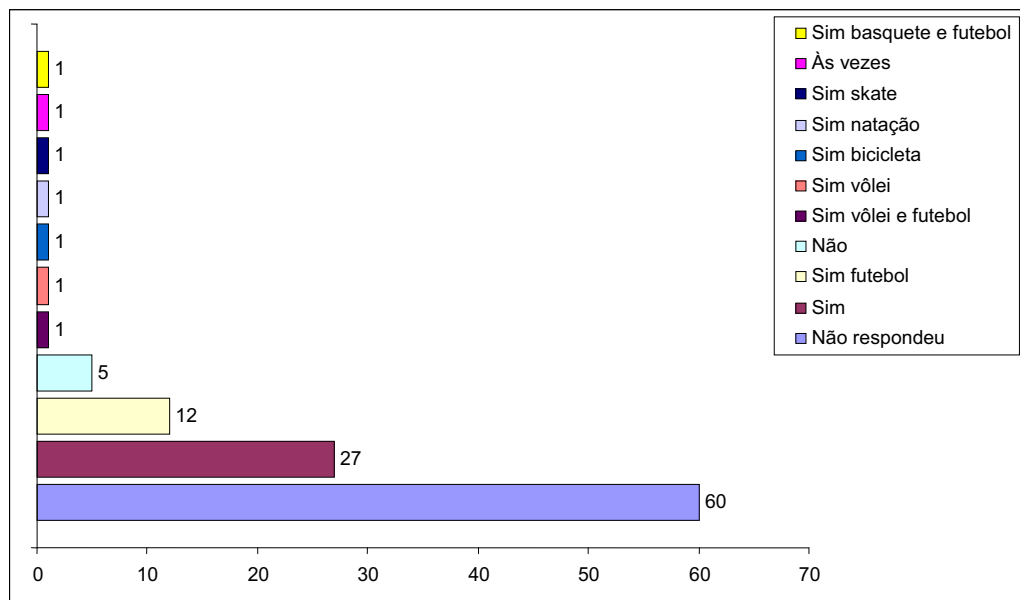
Em quais dias?



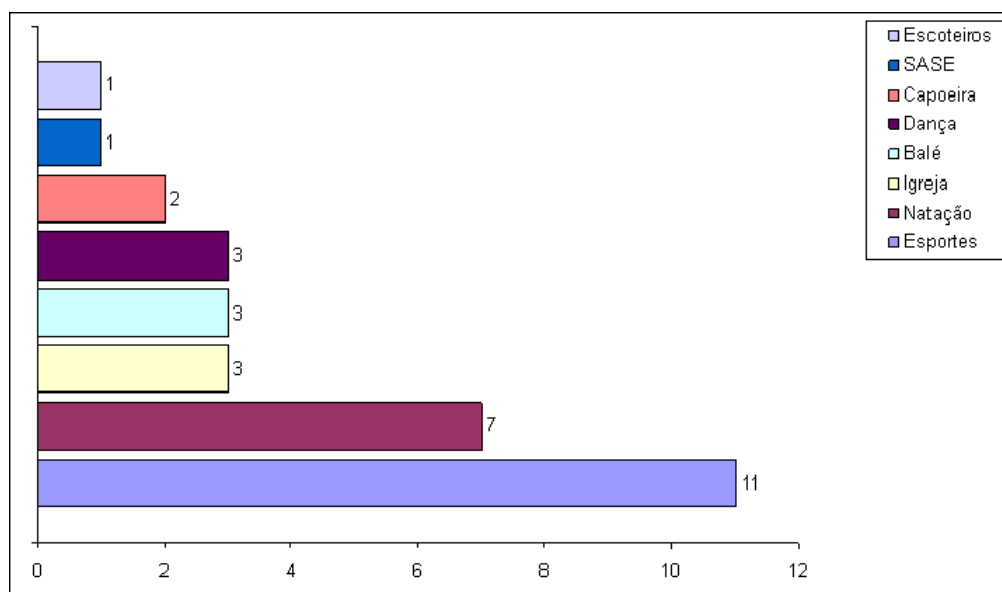
Onde você brinca?

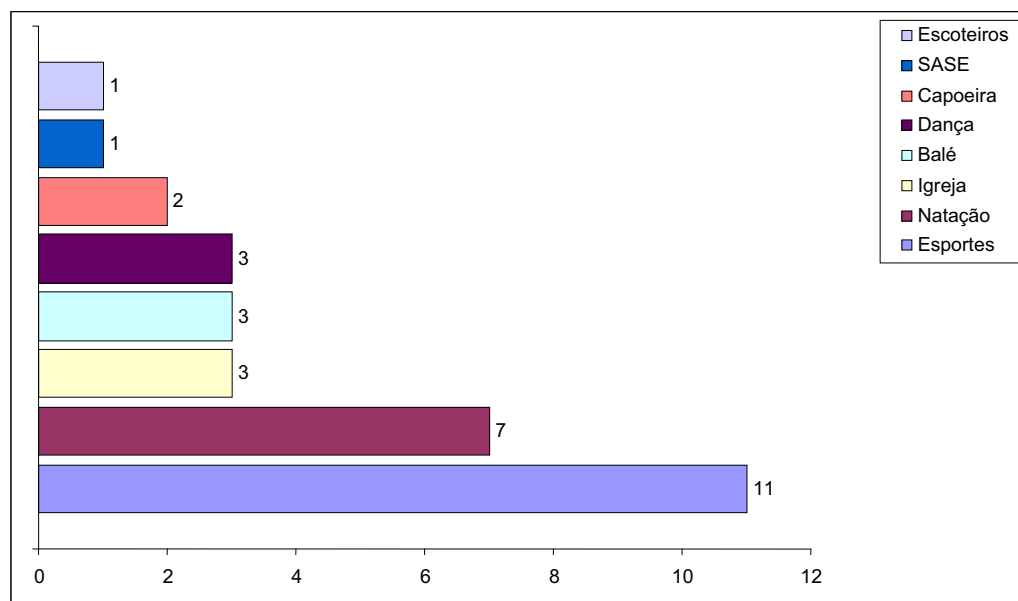


Pratica esportes?



Atividades fora da escola

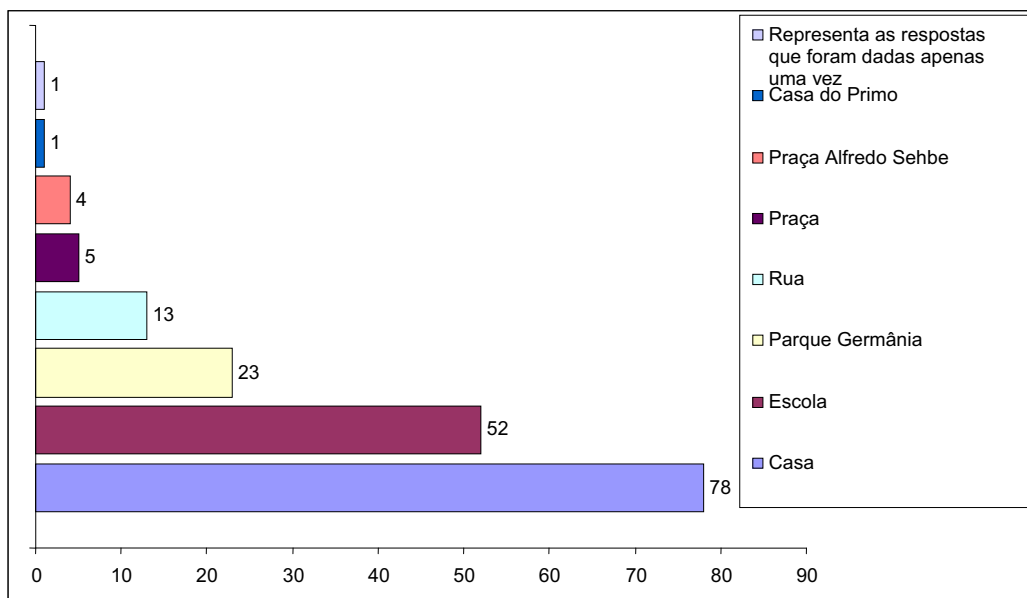


Número de alunos que realizam atividades extras fora da escola e as respectivas atividades

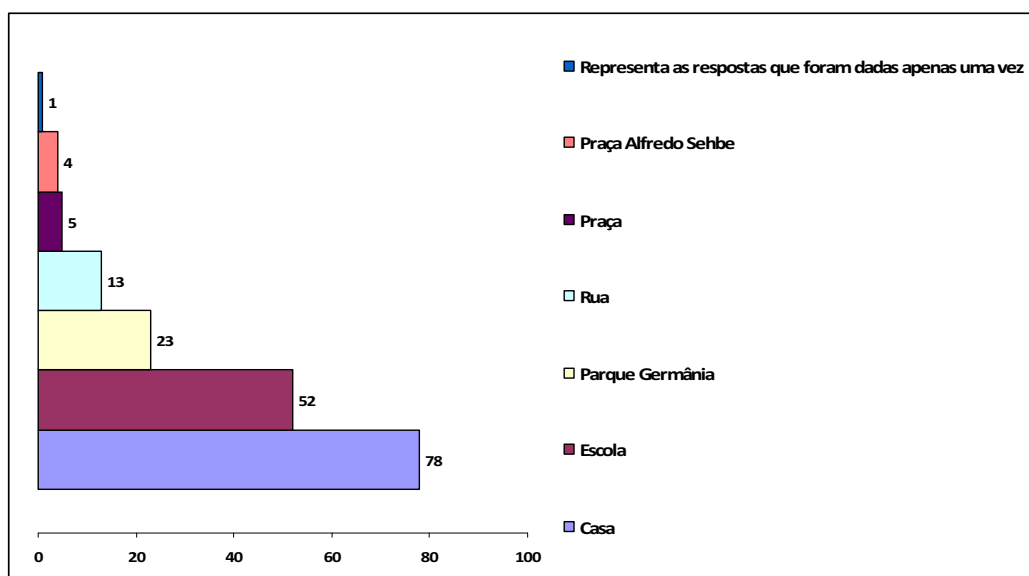
Participa de algum projeto governamental? (Escola Aberta, projetos esportivos) não responderam

Participa de alguma escolinha privada? (esporte, música, dança etc.): não

Onde você brinca com mais frequência?

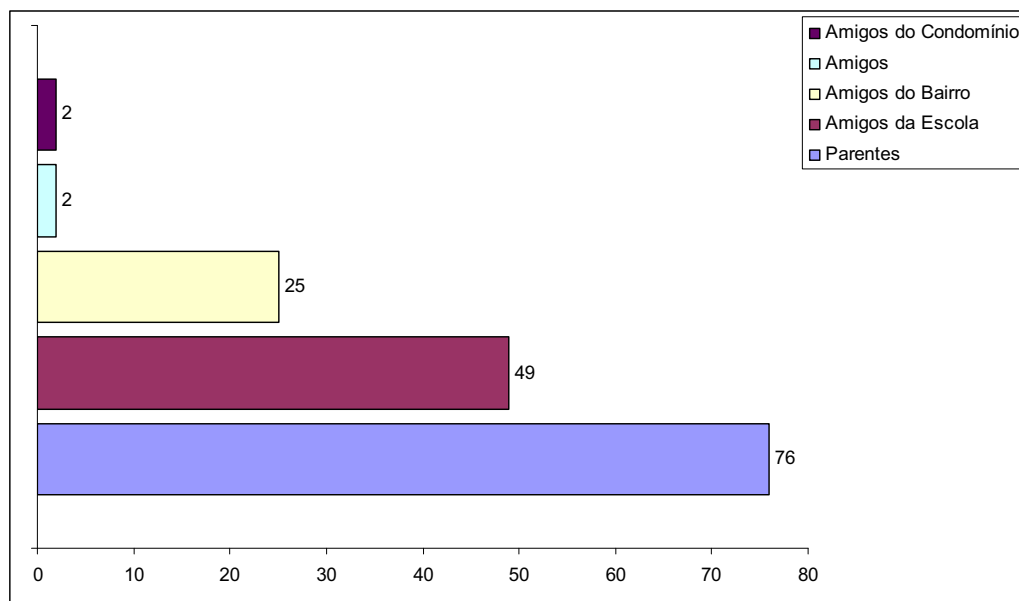


Onde você brinca com mais frequência? (referente a pergunta 6 do questionário)



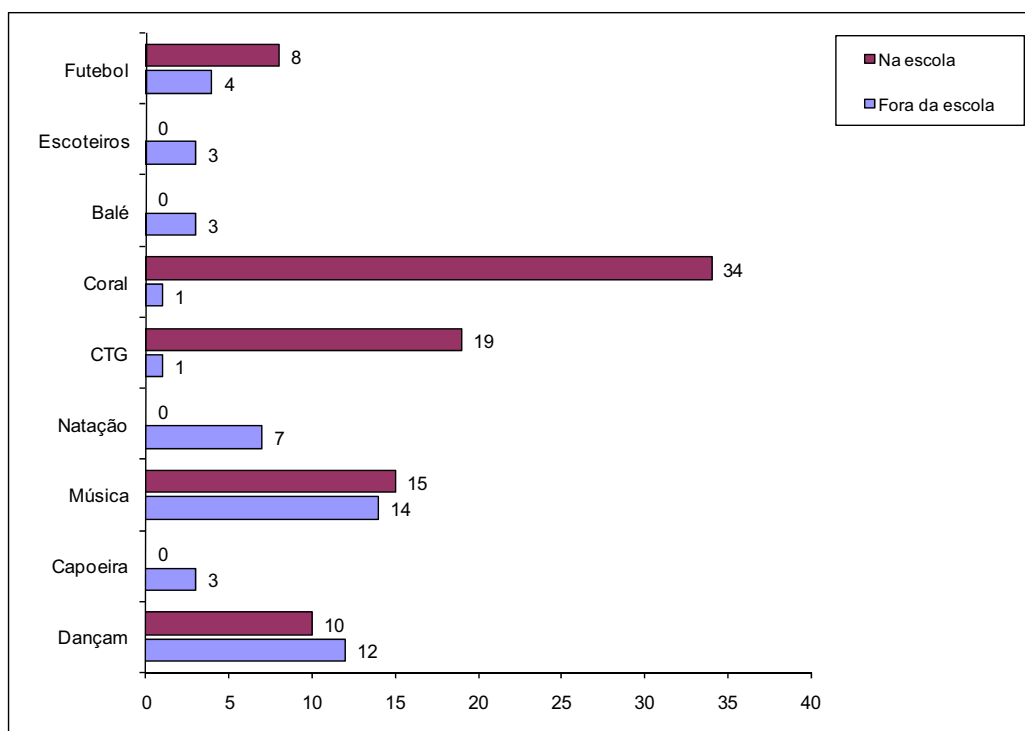
A cor azul com número 1, representa todas as respostas que foram dadas apenas uma vez, segue abaixo a lista delas: Pátio do condomínio, Árvores na escola, Parques, Praça farroupilha, Creche (pequeno circo mágico), Escola de esporte, Casa da Eduarda (amiga), Praça nossa senhora do trabalho, Quarto, Escola (rola bola), Parque da redenção, Escola de esporte São Jose, Praça do condomínio

Com quem você faz essa atividade?



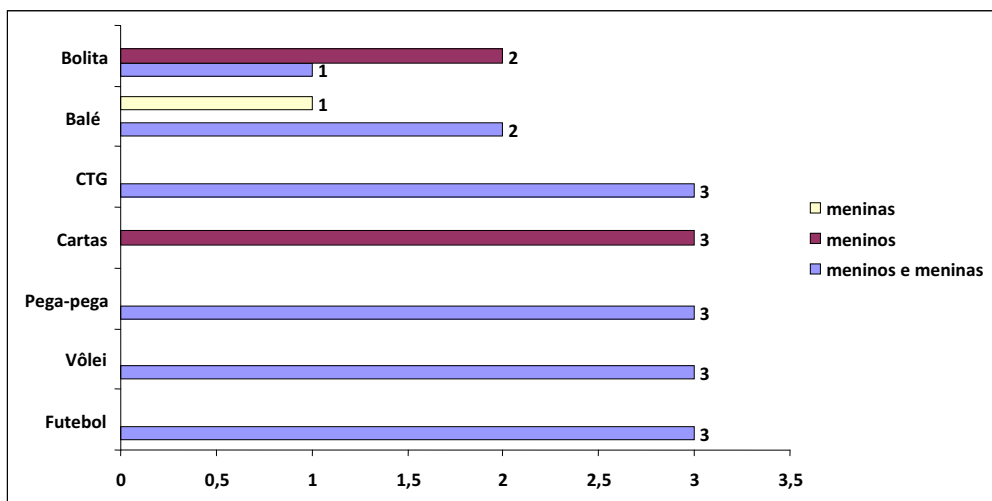
(A soma é maior que 111 porque algumas crianças responderam várias das alternativas)

Comparativo de atividades na escola e fora dela

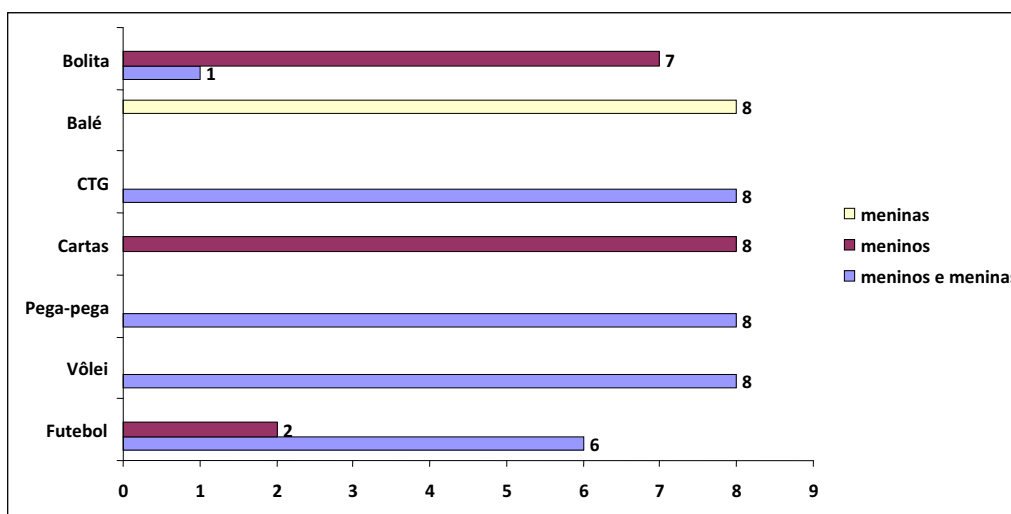


Danças Gaúchas (CTG)

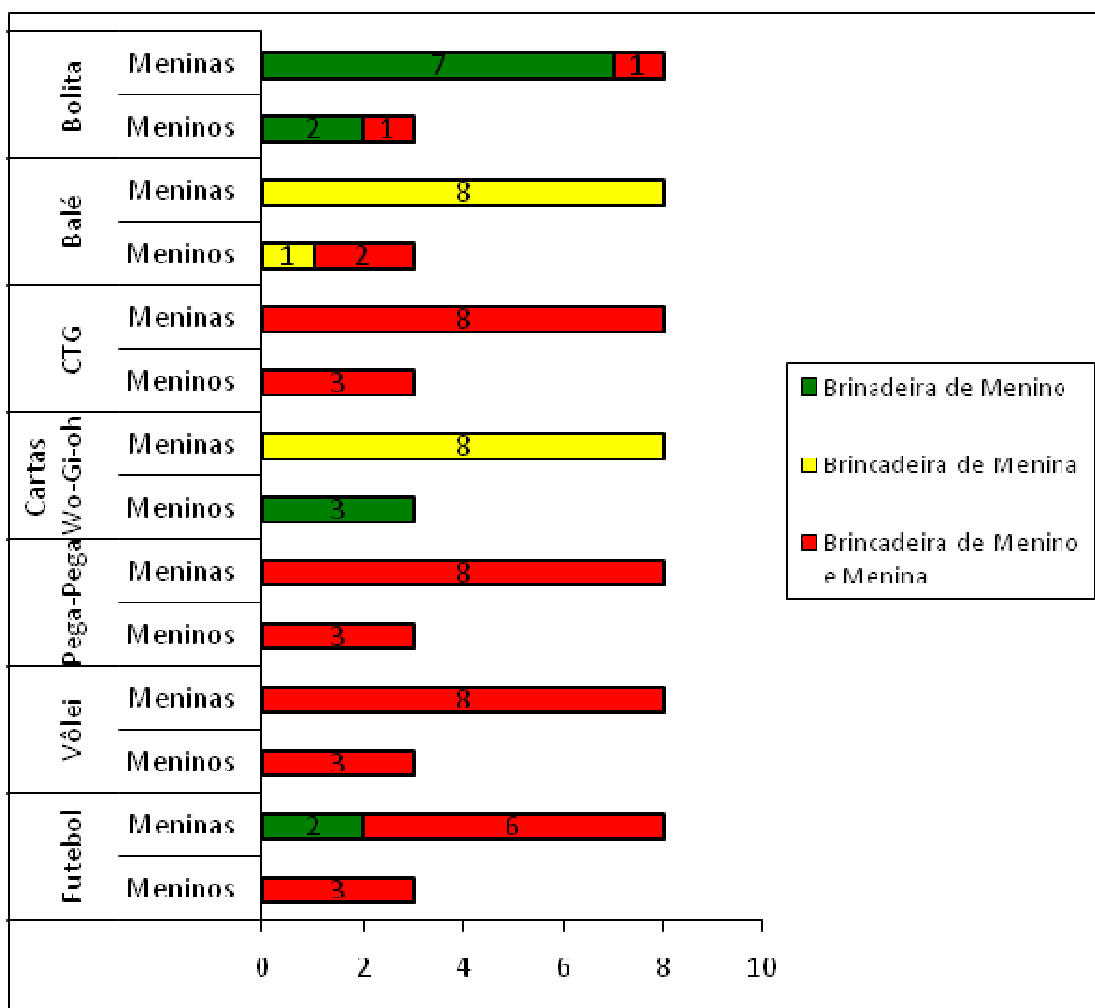
Respostas dos meninos do CTG, classificando as brincadeiras de acordo com o gênero



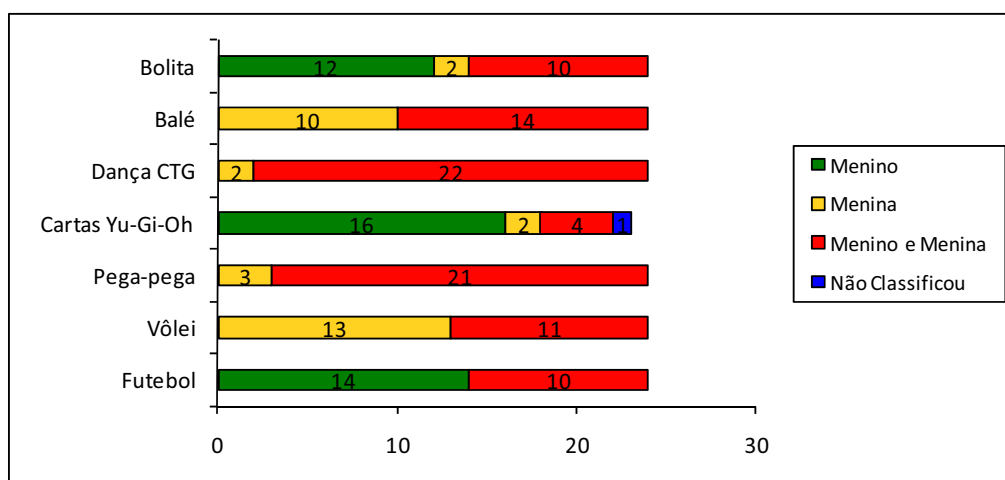
Respostas das meninas do CTG, classificando as brincadeiras de acordo com o gênero



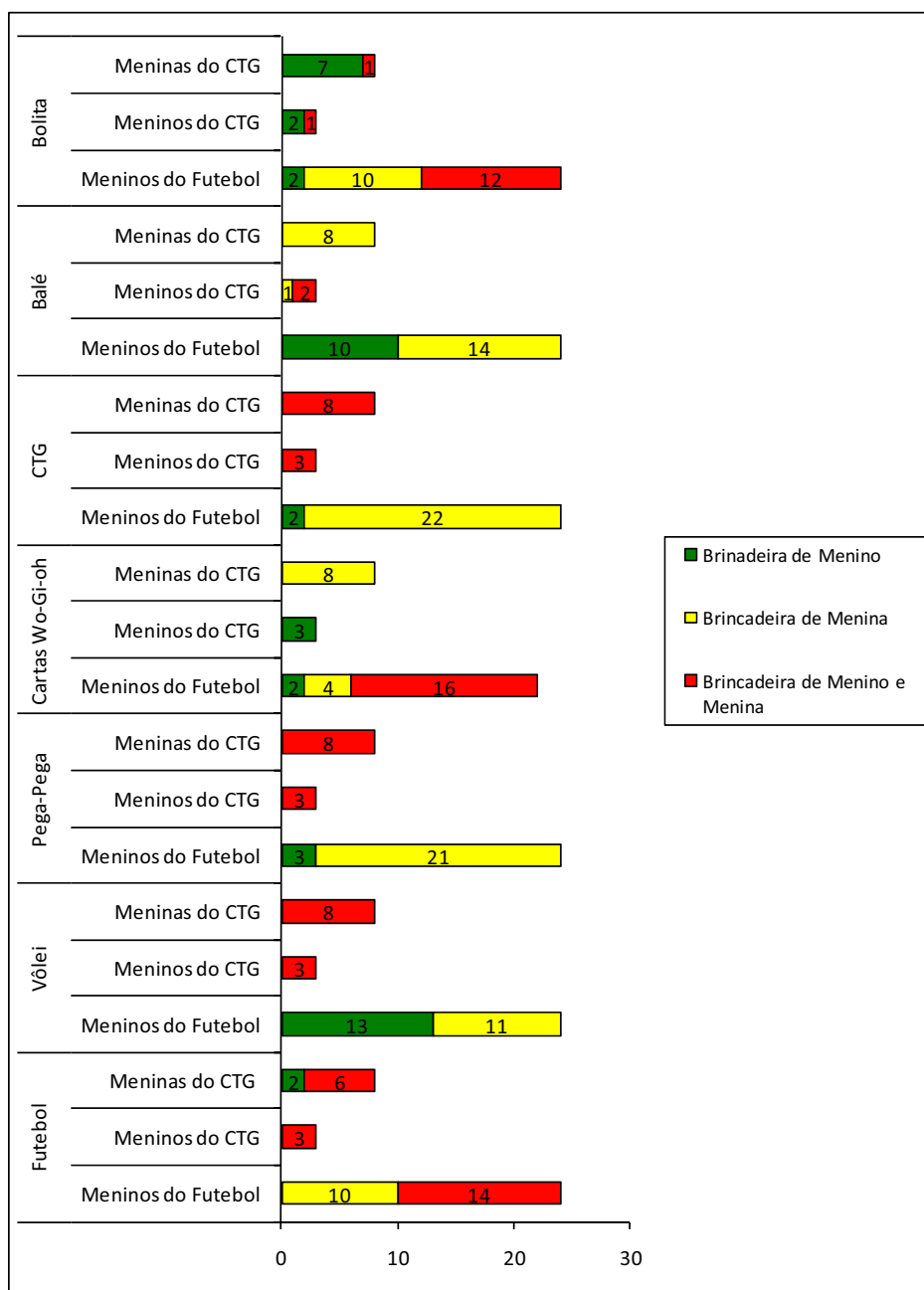
CTG meninas e meninos



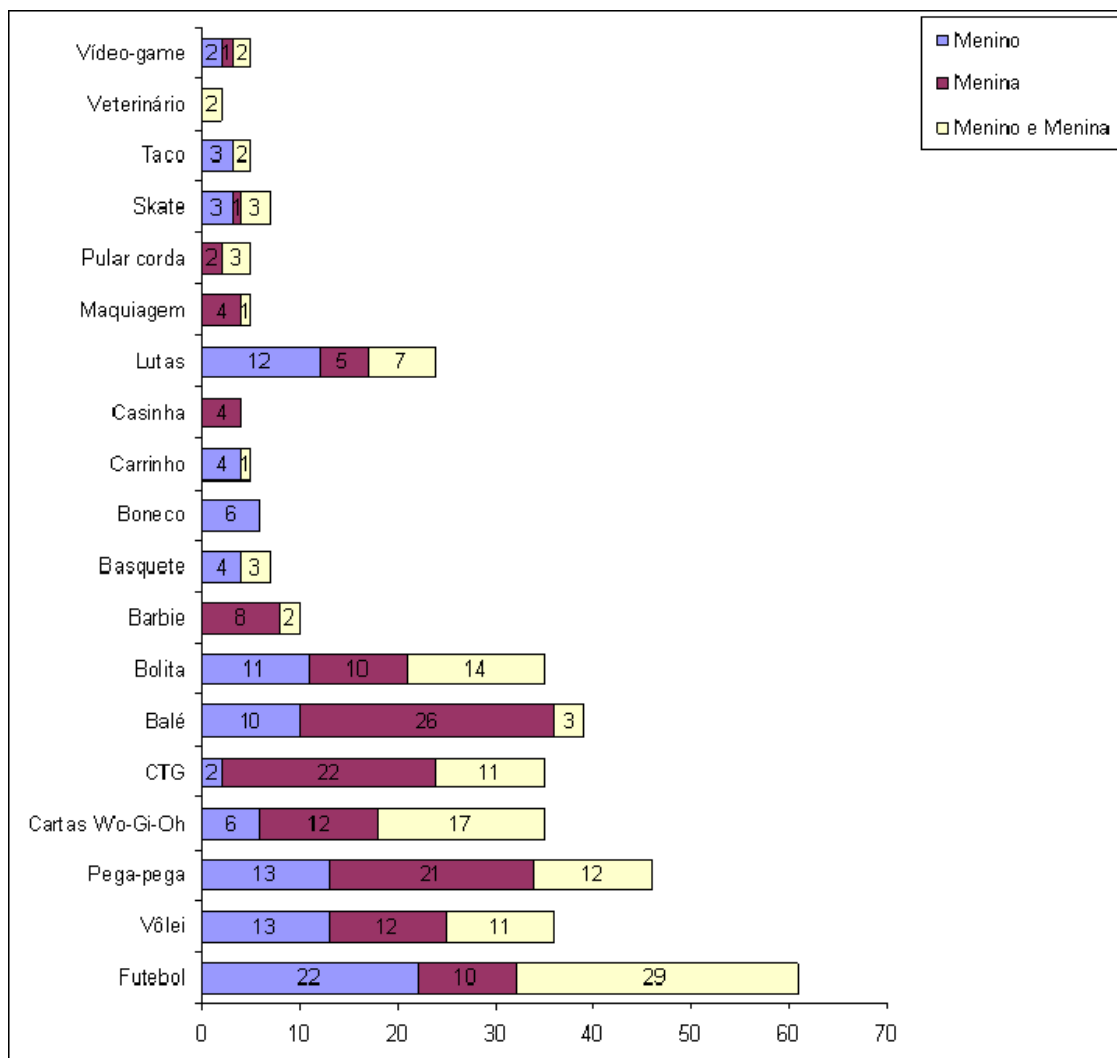
Futebol



Geral CTG e Futebol



Respostas dos meninos do futebol e do CTG (meninas e meninos) e do grupo focal, classificando as brincadeiras de acordo com o gênero



APÊNDICE O – Fichas das entrevistas

Nome da criança	Nome de pai/mãe	Endereço	Telefone	Data e horário da entrevista	Data e horários possíveis

ANEXO A – Mapas Google

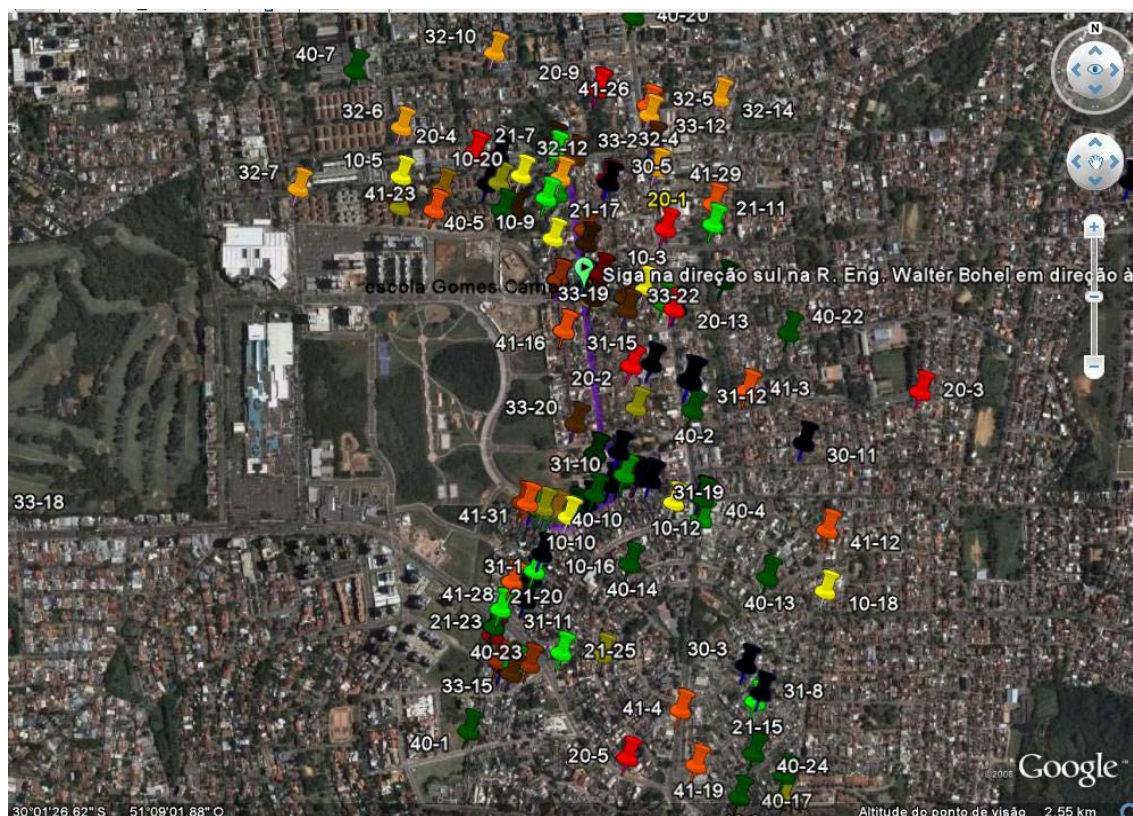


Figura A: A foto apresenta os bairros mais próximos da escola e os endereços das crianças que residem nas proximidades da escola (o círculo verde indica a posição da escola).

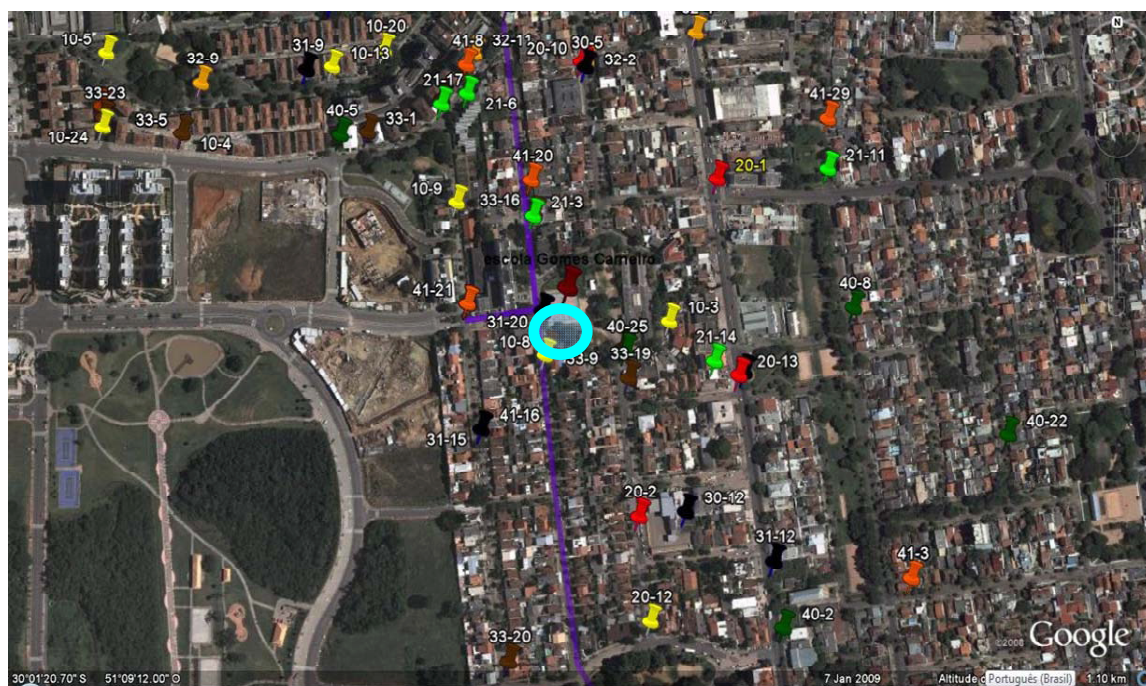


Figura B: Nesta imagem é possível observar um número considerável de praças e o Parque Germânia, que rodeiam a escola. O círculo azul representa a escola



Figura C: A área circulada no mapa mostra uma rua próxima à escola e que apresenta uma grande concentração de alunos da escola (em número de 10).