



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

*Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio*

por  
**Ileana Wenez**

orientada por  
**Marco Paulo Stigger**

co-orientada por  
**Dagmar Estermann Meyer**

**Porto Alegre  
2005**

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

**Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**

Ileana Wenez

Porto Alegre, 2005.

Ileana Wenez

## **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MOVIMENTO HUMANO.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.

Co-orientadora: Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer.

Porto Alegre

2005

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

W473g Wenetz, Ileana

Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio / Ileana  
Wenetz . – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul, 2005.  
203 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em  
Ciências do Movimento Humano, 2005.

*1. Estudos de gênero. 2. Recreio: brincadeiras. 3.*

*Sexualidade*

I. Título. II. Stigger, Marco Paulo, orientador.

CDU: 796.11:577.8

Catálogo elaborado por Maria Carla Ferreira Garcia CRB-10 / 1343

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A DISSERTAÇÃO  
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS DO RECREIO

ELABORADA POR  
ILEANA WENETZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS  
DO MOVIMENTO HUMANO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MOVIMENTO HUMANO

COMISSÃO EXAMINADORA:

-----  
Profa. Dra. Helena Altmann-PUC-RJ

-----  
Profa. Dra. Jane Felipe. PPG-FACED-UFRGS

-----  
PrOfa. Dra.Silvana Vilodre Goellner  
PGCMH-ESEF-UFRGS

Porto Alegre, 1 de Setembro de 2005.

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se costuma mais à falta de brilho e de mistério daquilo que nos oferece à luz do dia. E algo que nosso peito diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro

Jorge Larrosa, 2002.

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, pelo exemplo constante de vida, pelo amor e carinho e porque *“cuando me fui no me alejé”*.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas podem pensar que este trabalho é individual. Em parte, é pelas horas de trabalho e escrita. Mas ele também tornou-se possível através de diferentes leituras, ajustes, incertezas, dicas e sugestões de muitas pessoas. Cada uma contribuiu de uma maneira diferente ou simplesmente me acompanhou durante o processo. Assim, gostaria de agradecer a todas aquelas pessoas que, além de me ajudarem nesse caminho, acreditaram em mim, muitas vezes antes mesmo que eu o fizesse.

Ao Programa de Pós-Graduação desta escola, agradeço pelo acolhimento e cuidado. Também agradeço aos professores das diferentes disciplinas, que me instigaram a debater com minhas próprias idéias.

Ao governo brasileiro e, particularmente, à CAPES, pela bolsa de estudos, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Aos funcionários da ESEF, pela sua atenção.

A meu orientador, Marco Paulo Stigger, pela competência e, sobretudo, pela confiança em mim. A minha co-orientadora, Dagmar Meyer, pela parceria e sua incansável disposição e atenção para a elaboração deste trabalho, o que fez com que “esquecêssemos” do rótulo de “co-orientação”.

Então, agradeço a meus orientadores, Marco Paulo Stigger e Dagmar Estermann Meyer, pela competência, ética e confiança, por aceitarem o desafio que esta dissertação colocava e uma parceira sem praticamente se conhecerem. A ambos agradeço por seu exemplo não só acadêmico, como também cotidiano, mostrando humildade e curiosidade permanentes.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade para avaliar este trabalho.

Às professoras Jane Felipe e Silvana Goellner, por participarem em diferentes momentos da elaboração deste trabalho de maneira formal e informal e por permitirem acesso a grupos de estudos, grupos de orientação, aulas e conversas sempre que necessário.

A todos os meus colegas do mestrado, pelo acolhimento, parceria e amizade e por se transformarem com rapidez e competência em grandes arguidores teóricos e meus revisores de português.



A Priscila, Raquel e Fernanda, por me ajudarem com minhas fitas.

A meus colegas do grupo de orientação da FACED, Luiz, Maria Cláudia, Sandra, Letícia, Aline, Simone e Helena, pela parceria e crítica respeitosa, o que fez que muitas de suas idéias e sugestões conformassem hoje este trabalho.

A Simone e Helena, pela amizade, parceria e enorme generosidade nesses anos.

Ao grupo de orientação da professora Jane Felipe, especialmente Bianca e Graciema, pela parceria.

A Lene, por aceitar o desafio de transformar meu portunhol em português e pelas aulas de inglês.

Ao professor Alex Branco Fraga, pela leitura de meus trabalhos e sugestões de articulação com a escola.

A José Damico, pela oportunidade de observar seus alunos no dia-a-dia da escola.

Aos membros da escola na qual realizei minha pesquisa: diretora, vice-diretora e professoras (cujos nomes não menciono para proteger as crianças). Sem sua ajuda, este trabalho não teria sido possível.

A Simone e Luciana, por me receberem na minha chegada em Porto Alegre.

A Janaina, Raquel, Micheli e Lílian, por, em diferentes momentos, terem sido mais que colegas de apartamento, tornando-se amigas e parceiras e criando nosso próprio lugar nesta cidade.

A Fernando Gonzalez, pelo incentivo e curiosidade pela pesquisa, assim como por seu apoio para eu começar a transitar no caminho de pesquisadora. Também a Valdi e a toda a sua família, pelas atenções recebidas.

A minha família toda, meus pais, Abel e Raquel, meus irmãos, Adrian, Gabriela e Gerardo. Também a meus tios, tias e primos, a minha querida sobrinha, a cunhadas e cunhados, pela força, motivação, por tolerarem minhas ausências e distância, por sempre torcerem por mim e aceitarem que eu partisse atrás de meus sonhos, mas que, nem por isso, ficaram longe de mim.

A Leonardo, pela parceria e amizade, pela compreensão e amor nessa nova etapa de nossas vidas. Também a toda a sua família, pelo carinho e por tornarem-se minha família.

A meus amigos de lá e de toda a vida, por serem meus amigos de infância e por seguirem sendo, apesar dos quilômetros de distância, meu amigos de hoje.

A todos vocês, obrigada pela sua presença importante. Sem vocês, não teria chegado até aqui!

## RESUMO

### GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS DO RECREIO

Autor: Ileana Wenez

Orientador: Dr. Marco Paulo Stigger

Co-orientadora: Dra. Dagmar Estermann Meyer

A partir das vertentes dos Estudos Culturais e de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo de Michel Foucault, busco, neste estudo, entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina num contexto particular, o recreio escolar. Tentando compreender como se aprende a ser feminina e masculino nesse universo cultural, procuro pensar como o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem nos corpos, generificando-os. Considerando que essas noções se dão através de relações do poder, procurei mapeá-las e identificá-las através de uma metodologia de inspiração etnográfica (observação participante e entrevistas) realizada no recreio de uma escola pública de Porto Alegre, RS, onde grupos de crianças de primeira a quarta série do ensino fundamental realizam suas brincadeiras. Focalizei particularmente uma segunda e uma terceira série, analisando o material empírico através dos pressupostos foucaultianos (gênero, linguagem, identidade, poder, discurso, representação, educação, entre outros). Argumento que, no espaço do recreio, acontece uma aprendizagem não-oficial e não-intencional, a partir da qual ou através da qual crianças aprendem a ser meninos e meninas. Nesse

contexto, existe também uma ocupação dos espaços segundo o gênero, o que inclui maneiras de ocupação, imposição, negociação ou recriação dos próprios espaços e das brincadeiras. Pode ainda observar que, na construção da sexualidade na escola, encontra-se a homossexualidade apesar da norma da heterossexualidade.

Palavras-chave: Estudos de Gênero – recreio – sexualidade – brincadeiras.

## **ABSTRACT**

### **GENDER AND SEXUALITY IN BREAK TIME PLAY**

Author: Ileana Wenez

Advisor: Dr. Marco Paulo Stigger

Co-advisor: Dr. Dagmar Estermann Meyer

From the lines of the Cultural and Gender Studies that approach the post-structuralism of Michel Foucault this study seeks to understand how the meanings of gender that establish different ways of being boys and girls are attributed inside a particular context, the break time play. Trying to understand how one learns to be female and male in this cultural universe, it reflects on how the body becomes target of certain speeches and how the body practices lived in the break time discipline and resist in the bodies, genderizing them. Considering that these actions take place through relations of power, the study sought to map and identify them through an ethnographically inspired methodology (active observation and interviews) that took place in the break time of a public school of Porto Alegre, RS, where groups of children from the 1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> grade of the elementary education play. The study focused especially on groups of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades, analyzing the empiric material through the foucaultian assumptions (gender, language, identity, power, speech, representation, education, among others). The study maintains that in the space of break time a non-official and non-intentional learning takes place, from which or through which the children learn how to be boys and girls. In this context, there is also an occupation of the spaces according to the gender, which includes ways of occupation, imposition,

negotiation or recreation of each one's spaces and of the children's play. It also observes that in the building of the sexuality in school there is homosexuality in spite of the rule of heterosexuality.

Key words: Studies of Gender – break time – sexuality – children's play

## RESUMEN

### GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LOS JUEGOS DEL RECREO

Autor: Ileana Wenez

Orientador: Dr. Marco Paulo Stigger.

Co-orientadora: Dra. Dagmar Estermann Meyer

A partir de las vertientes de los Estudios Culturales y de Género que se aproximan del pós-estructuralismo de Michel Foucault, busco, en este estudio, entender como son atribuidos significados de género que atraviesan o instituyen modos diferenciados de ser niño o niña en un contexto particular, el recreo escolar. Intentando comprender como se aprende a ser femenina y masculino en esse universo cultural, procuro pensar como el cuerpo se torna alvo de determinados discursos y como las prácticas corporales vivenciadas en el recreo disciplinan/resisten en los cuerpos, generificandolos. Considerando que esas nociones se dan a travez de relaciones de poder, procure mapearlas e identificarlas a travez de una metodologia de inspiración etnográfica (observación participante y entrevistas) realizada en el recreo de una escuela pública de Porto Alegre, RS, donde un grupo de niños de primer a cuarto grado de la enseñanza fundamental realizan sus juegos. Focalicé particularmente un segundo y un tercer grado, analizando el material empirico a travez de los presupuestos focaultianos (género, lenguajes, identidad, poder, discurso, representación, educación, entre otros). Argumento que, en el espacio del recreo, sucede un aprendizaje no-oficial y no-intencional, a partir del cual o a travez del cual niños aprenden a ser niños e niñas. En ese contexto, existe también una ocupación de los espacios segun el género, el que

incluye maneras de ocupación, imposición, negociación o recriación de los propios espacios y de los juegos. Pude todavía observar que, en la construcción de la sexualidad en la escuela, se encuentra la homosexualidad a pesar de la norma de la heterosexualidad.

Palabras-claves: Estudios de género-recreo-sexualidad-juegos.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa da Escola.....	85
Figura 2:	Estrutura do Pátio.....	96
Figura 3:	Cartaz.....	98
Figura 4:	Mapa dos Grupos do Recreio.....	116
Figura 5:	As Brincadeiras no recreio.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro n. 1: Conversação com menina de segunda série.....	76
Quadro n. 2: Conversação com menina de segunda série sobre futebol.....	126
Quadro n. 3: Letra e execução da música do grupo Rouge.....	134
Quadro n. 4: Canção jogo de mãos “estavam na praia”.....	140
Quadro n. 5: Como deve ser um menino.....	167
Quadro n. 6: Letras de músicas com seus modos de execução Respectivas “Babalu”.....	194
Quadro n. 7: Letras de músicas com seus modos de execução respectivas “estava na praia”.....	195
Quadro n. 8: Letras de músicas com seus modos de execução Respectivas “Panela”.....	196
Quadro n. 9: Letras de músicas com seus modos de execução respectivas “China”.....	197
Quadro n. 10: Letras de músicas com seus modos de execução respectivas ”China”.....	197
Quadro n. 11: Letras de músicas com seus modos de execução respectivas “PIM-POM”.....	198
Quadro n. 12: Letras de músicas com seus modos de execução respectivas “Galinha”.....	199

## LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

PEC	Programa de Educação Continuada
CIEP	Centro Integrado de Educação Popular.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
SOE	Serviço de Orientação Vocacional.
SEE	Serviço de Supervisão Escolar.
ULBRA	Universidade Luterana de Brasil.
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2. AS TRILHAS DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
2.1 A (des)construção do caminho escolhido.....	29
2.2 Abrindo caminhos .....	30
2.3 Algumas relações entre infância e gênero.....	39
2.4 Referências bibliográficas.....	47
<b>3. DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>54</b>
3.1 A etnografia .....	57
3.2 O Local da pesquisa (a escola).....	61
3.3 A inserção na escola .....	62
3.4 O caminho das mudanças .....	68
3.5 Estranho para quem?.....	75
3.6 Referências bibliográficas.....	78
<b>4 A INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>83</b>
4.1 A escola.....	84
4.2 A cultura escolar .....	90
4.3 O pátio escolar.....	96
4.4 Referências bibliográficas.....	102
<b>5 RECREIO – QUE ESPAÇO É ESSE? .....</b>	<b>104</b>

<b>5.1 A ordem na desordem ou a desordem na ordem .....</b>	<b>113</b>
<b>5.2 O mapa do recreio.....</b>	<b>116</b>
<b>5.3 As brincadeiras .....</b>	<b>120</b>
<b>5.4 A cultura do recreio .....</b>	<b>124</b>
<b>5.5 A erotização infantil no contexto do recreio.....</b>	<b>128</b>
<b>5.6 Referências bibliográficas.....</b>	<b>143</b>
<b>6 GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO.....</b>	<b>149</b>
<b>6.1 A construção da(s) sexualidade(s) nos grupos e nas brincadeiras.....</b>	<b>151</b>
<b>6.2 A institucionalização da heterossexualidade na escola: o exemplo de João.....</b>	<b>153</b>
<b>6.3 Ser macho e cavalheiro, mas não covarde; ser menina, mas não santa nem baranga .....</b>	<b>165</b>
<b>6.4 Referências bibliográficas.....</b>	<b>172</b>
<b>7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>193</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Pátio, sol, sirene, dez e quinze, gritos, corre-corre, risadas, quadras, lanche, bebedouro, chutes, salgadinhos, conversa, passeio, funcionário olhando as crianças, camisetas, corda, segredinhos, futebol, mochilas, jogo de mãos, empurra-empurra, uma menina arruma o cabelo, outras duas fofocam, bola para cima e para baixo, ventinho na cara, um menino amarra o cadarço, uma professora atravessa rapidamente o pátio, alunos e alunas sentados nos bancos, passa outra professora, meninos brincam com fichas no chão, salgadinhos, filas, descanso, passam duas professoras, muitas vozes juntas que não permitem ouvir ninguém, dois meninos se empurram e um terceiro fica olhando, mais para trás, no canteiro, crianças estão sentadas enquanto outra turma joga basquete na quadra. Dois adolescentes passam caminhando, uma menina caminha até a porta, outras duas, mais longe, passam correndo de mãos dadas, uma menina vem por trás, tapa os olhos da colega, deixa-se ver e sai correndo com sua amiga correndo detrás dela, minissaias, abraços, celular, boneca, funcionária xingando uma adolescente, etc.

Alguém reconhece esse momento? Esse espaço fez/faz parte do cotidiano de muitos de nós, seja na época em que éramos escolares, seja como profissionais. Esse espaço possui muitas riquezas em relação à complexidade de cores, sons, sinais, ruídos, situações, etc. A vida da escola aparece, se transforma, muda constantemente através das salas, além das tarefas, dos cadernos e dos objetivos.

O recreio é um momento em que se misturam as vozes das crianças (com risadas ou gritos estridentes) e das professoras (com advertências, chamados à ordem). No recreio, todos esses barulhos misturam-se num som contínuo. A sirene, sempre altíssima, repentinamente cala todos esses ruídos múltiplos e disformes. A

escola marca seu próprio som, seu próprio ritmo, regulariza, marca entrada ou saída, a hora de fazer fila. Mas também acontece um silêncio no recreio – o das vozes que não se ouvem. Quem não fala ou fala e se confunde com as outras falas? Quem resiste a fazer alguma coisa não permitida? Quem foge? Quem cria?

Todas essas misturas, sons, atividades, silêncios acontecem em diferentes espaços da escola, corredores, salas de aula, saguão, etc., mas se potencializam no recreio, esse espaço que se apresenta diante de nós como um caos. Assim, no cotidiano escolar, podemos observar como brincam meninos e meninas, em pequenos grupos ou não, em pares com algum/a colega de turma, simplesmente as meninas de um lado e os meninos de outro ou todos juntos. Percebemos, em algum momento, de maneira geral, que as meninas são mais “tranqüilas” e “mimosas”, enquanto os meninos são mais “inquietos” e “agressivos”.

Embora essas diferenças comportamentais entre os meninos e as meninas possam parecer por demais óbvias e naturais, elas faziam com que eu me questionasse sobre por que elas se definiriam dessa maneira. Será que era *natural*<sup>1</sup> que fosse assim? Ou seria algo aprendido? No cotidiano da escola, nos argumentos do senso comum, essas características parecem ser vistas como “naturais”.

Perguntas desse tipo, muito simples agora, há algum tempo atrás não tinham resposta para mim, já que, na minha formação, isso nunca foi posto em questão (será que não seria algo importante?). Como professora de Educação Física, observar, descrever, analisar, “ler” os corpos dos/as alunos/as é uma atividade não só corriqueira e cotidiana, mas necessária para ensinar conteúdos ou marcar erros técnicos. Já durante a graduação, aprendemos a observar se o/a aluno/a tem má postura, se consegue deslocar-se com facilidade, se possui boa coordenação motora, etc.

Apesar de minhas inquietudes, ao observar grupos diferentes e em diferentes momentos, essas características masculinas e femininas repetiam-se. O que estava acontecendo que eu não conseguia compreender? Esta e outras questões motivaram-me a continuar buscando por respostas, com um interesse investigativo cada vez maior, até que um novo conceito foi-me apresentado: gênero. Para estudá-lo, foi preciso que

---

<sup>1</sup> Esclareço o uso do recurso itálico para destacar aquelas palavras que implicam um desacordo com o sentido tradicional que carregam.

eu me deslocasse do contexto social em que me encontrava, pois não conhecia pesquisadores que atuassem nessa área – no meu caso, na Argentina –, e me encaminhasse, mobilizada por articulação com pesquisadores já conhecidos, para o Brasil. Nesse caminho, realizei diferentes investimentos, como aprender português, selecionar área de pesquisa, construir os primeiros textos para apresentar aos professores no Brasil, realizar algumas disciplinas como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, participar de pesquisas e realizar minha especialização.

Uma vez aqui, titulei-me como Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde na Escola de Educação Física da UFRGS. Foi nesse processo que realizei uma maior aproximação com as temáticas relacionadas a corpo, gênero e sexualidade. Isso permitiu que eu passasse a construir de forma mais consistente o meu objeto de pesquisa.

Nessa trajetória de escolhas e investimentos, entendi que, na cultura contemporânea, os corpos/movimento/práticas corporais assumiram uma maior centralidade e importância social. O corpo tornou-se lugar de identificação, transformação e construção dos sujeitos, e essas características podem ser observadas em diferentes momentos da vida cotidiana. A cultura do movimento humano participa, junto com outras instâncias educativas, desse processo de construção.

Os estudos das práticas corporais inseridas na cultura do movimento humano permitem compreender melhor as relações dos sujeitos com seu próprio corpo a partir de determinados e diferentes significados sociais atribuídos a gênero. Entendo que esses significados devem ser analisados, historicizados e problematizados, pois isso permite uma melhor compreensão de como alguns saberes específicos são constituídos em um determinado tempo e espaço.

Procuro descrever e analisar, a partir das vertentes dos estudos feministas e culturais que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault adotadas neste estudo, como esses significados acabam por ser incorporados pelos indivíduos através de processos de construção de identidades, tornando-os, dessa maneira, sujeitos de determinados discursos ou fragmentos de discursos. Entendo que



tais discursos não possuem um caráter de neutralidade, já que sempre estarão inseridos em formações culturais que se configuram como um campo de lutas.

Observando os recreios de uma escola pública de Porto Alegre, RS, procuro identificar se existe nessa escola um disciplinamento/resistência do corpo infantil e como esse corpo torna-se alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras. Entre outros elementos da cultura, acredito que a dança, as músicas e as brincadeiras podem constituir-se não só como um meio de expressão, mas também como um mecanismo de controle do corpo.

Os estudos de gênero, nesse contexto, podem operar tendo-se as representações de corpo como foco e observando-se como o corpo é parte de uma construção social e histórica que, portanto, está imbricada com significados. Podemos problematizá-lo como construção sociocultural que foi e vai-se determinando segundo o momento histórico particular em que os sujeitos se encontram inseridos.

O gênero configura-se como parte dos movimentos sociais, já que grupos considerados minorias, no sentido da representação e da posição que ocupam na rede social, lutam pela reivindicação de seus direitos e pela aceitação das diferenças. Esses grupos – representados, por exemplo, pelas feministas, pelos *gays*, etc. – conformam-se no campo de estudos que se articulam com as áreas de trabalho sobre gênero em diferentes momentos históricos. Isto é, como esse campo teórico encontra-se em constante construção e considerando-se que as construções muitas vezes implicam a desconstrução de saberes e conhecimentos naturalizados com objetivos de dominação, torna-se presente a dimensão política assumida e levada adiante por esses grupos minoritários. Tais movimentos não têm, desse modo, a intenção de assumir uma posição neutra, mas antes de agir nos espaços estratégicos onde os sujeitos são construídos ou representados, como na instituição escolar e, particularmente, no recreio.

Então, observando os recreios de uma escola pública, procurei identificar e discutir que significados são atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais passíveis de serem observadas nesse espaço. Mais especificamente, busco pensar de que forma, nesse contexto, o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem em corpos de meninas e

meninos, proporcionando um aprendizado particular de ser feminina e de ser masculino.

Diferentes discursos atuam na constituição do sujeito. Eles têm uma construção histórica, fragmentada, configurada de um determinado modo, conformada numa rede que estabelece relações de poder. Com o fim de observar essas articulações, realizo este estudo a partir de uma metodologia de tipo etnográfica, observando turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental durante o tempo do recreio. Entendo que, nesses momentos, os jogos e as brincadeiras possuem um caráter mais *espontâneo* e permitem refletir sobre os significados que as crianças produzem (ou reproduzem) a partir do meio sociocultural onde se encontram inseridas.

No primeiro capítulo, procurarei abordar minha inserção no campo de estudos de gênero e dos estudos culturais pós-estruturalistas, introduzindo algumas noções teóricas desta dissertação. Contextualizarei os pressupostos teóricos, observando as relações com o objeto de pesquisa, e por fim, desenvolverei a temática da infância e do gênero.

No segundo capítulo, abordarei a etnografia como método da pesquisa, que aqui se caracteriza pela observação participante de grupos de primeira a quarta série de uma escola estadual de Porto Alegre. Definirei, por meio da observação participante, duas turmas (uma de segunda e outra de terceira série) com o objetivo de interagir em seu cotidiano, participando não só de recreios, mas de passeios, festas, alguns aniversários e outras atividades escolares. Serão incluídos, por exemplo, o momento do lanche, o ingresso ou a saída da instituição. No mesmo capítulo, apresentarei as diferentes decisões metodológicas, as diferentes etapas do trabalho de campo, as conversas informais e as entrevistas com as crianças.

No terceiro capítulo, descreverei a escola, sua relação com a cidade e o bairro, sua organização e funcionamento, como também a instituição como um espaço cultural. O próximo passo será refletir sobre como o espaço escolar pode ser visto para além de um espaço pedagógico, ou seja, também como um espaço cultural onde aspectos da sociedade se encontram inseridos. Ainda desenvolverei um conjunto de reflexões sobre como podemos entender as práticas corporais que acontecem dentro da escola, admitindo que estas não sejam tão *naturais* ou *livres* como preliminarmente

percebíamos. Ainda nesse capítulo, descreverei as características físicas do pátio da escola e suas relações com o espaço escolar, a sua utilização no contexto do *tempo* da escola e a dinâmica relativa ao deslocamento das crianças dentro desse espaço.

No quarto capítulo, começarei a discussão sobre o recreio, descrevendo sua organização dentro do espaço escolar e como lhe são atribuídos diferentes significados. Verificarei como esse espaço, que pode ser entendido como um caos, acaba tendo uma ordem dentro da desordem que o constitui. Do mesmo modo, será observado como se conformam diferentes grupos sociais e seus deslocamentos dentro desse espaço, o que cada grupo realiza, quais são suas brincadeiras e como ressignificam aquele espaço. Identificarei, ainda, as brincadeiras que as crianças realizam e como elas se reapropriam do espaço para brincar de jogos não estabelecidos. Desenvolverei como o recreio constitui um espaço de aprendizagem não-oficial e não-intencional. Nesse sentido, observarei e identificarei como as brincadeiras e o movimento podem se constituir práticas corporais generificadas.

No quinto capítulo, dando continuidade ao que será desenvolvido no capítulo anterior, particularizarei a discussão, estudando dois grupos observados, uma segunda e uma terceira série, com suas características particulares, problematizando a construção de gênero e sexualidade através das brincadeiras. Também procurarei desenvolver as diferentes características dos subgrupos de cada turma, descrevendo como e quais são as brincadeiras de meninas e de meninos, observando, ainda, as relações e os significados que são atribuídos àquelas crianças que atravessam as fronteiras de gênero participando das brincadeiras consideradas como sendo do outro sexo, abordando como é entendida a homossexualidade na escola.

## 2. AS TRILHAS DA PESQUISA



---

Neste capítulo, pretendo abordar minha inserção nos campos de estudos de gênero e dos estudos culturais pós-estruturalistas, introduzindo algumas implicações teóricas e conceituais. No último tópico, problematizo o conceito de infância e sua relação com o gênero.<sup>2</sup>

---

## 2.1 A (des)construção do caminho escolhido...

(...) ao demandarem soluções ou encaminhamentos, os nossos problemas de investigação nos levam a “lugares” particulares como instituições de ensino e pesquisa, linhas de pesquisa e referenciais teóricos, projetos e partidos políticos, relações profissionais e afetivas (...) (Dagmar Meyer e Rosângela Soares, 2004, p. 5).<sup>3</sup>

A partir de uma certa insatisfação e curiosidade acerca do conhecimento estabelecido como *verdadeiro*, surgiram a apropriação, discussão e configuração de novas escolhas. Essas escolhas foram constituindo-se sem uma ordem preestabelecida, misturando sentimentos, paixões, curiosidades, dúvidas e expectativas. Falo de escolhas, sim, porque elas compreendem opções em termos teóricos, afetivos, intelectuais e políticos (será que é possível separá-los?).

Segundo Sandra Corazza (2002, p.111), para realizar uma pesquisa, encontramos-nos com uma “insatisfação com o já-sabido”, compreendendo que “criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa” (CORAZZA, 2002, p.118) – e eu agregaria: não só a mesa, já que muitas vezes temos que fragmentar /recompôr/decompor nossas concepções.

Confesso que a apropriação da teoria não foi um processo simples nem harmônico, e sim realizado de forma trabalhosa, pois as escolhas teóricas não são

---

<sup>2</sup> A idéia de realizar um resumo do que se pretende no capítulo foi inspirada na tese de doutorado de Jane Felipe (2000).

<sup>3</sup> De acordo com as normas da ABNT, nas citações, deve constar só o sobrenome do autor. Apesar disso, com vistas a identificar o gênero de quem escreve e diferenciar os/as diferentes autores/as, optei por citar nome e sobrenome cada vez que utilizar pela primeira vez um/a autor/a.

neutras, mas políticas<sup>4</sup>. Nesse sentido, o estudo do referencial adotado provocou diferentes aproximações e estranhamentos, considerando que “nossos problemas de investigação nos levam a ‘lugares’ particulares” (MEYER; SOARES, 2004, p. 5). Esses lugares provocaram rupturas e deslocamentos de concepções teóricas, afetivas e políticas, colocando sob suspeita concepções de natureza e cultura, de educação e aprendizagem, de sujeito e de liberdade, permitindo/exigindo que eu, enquanto pesquisadora, observasse/refletisse de um outro modo os pressupostos teóricos promovidos pela Modernidade.<sup>5</sup> Tais concepções foram confrontadas e abaladas não por rejeição a um compromisso político. Ao contrário, ao assumir os campos dos Estudos Feministas, Culturais e do Pós-Estruturalismo<sup>6</sup>, eu, como mulher, professora e pesquisadora, entendo que as lutas são contingentes, provisórias e históricas.

Entendo que a concepção de gênero engloba processos de construção social que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos, em interação com diversas circunstâncias em que estes aprendem a tornar-se homens e mulheres de um determinado modo. Essas aprendizagens, que incluem dimensões sociais e culturais, passam também pelo corpo.

Discursos caracterizados como *naturais* e *hegemônicos* que atuam na constituição do sujeito configuram-se através de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma rede dominante, uma tecnologia de dominação em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (MICHEL FOUCAULT, 2002a; 2002b). Vejamos isso com mais detalhes.

## 2.2 Abrindo caminhos

Como mencionei anteriormente, as escolhas levam-nos a algum lugar; este se constitui, de certo modo, como um mosaico de pedaços de papel e outros materiais colados sobre uma superfície plana, que podem ou não formar uma imagem nítida, mas

---

<sup>4</sup> Dagmar Meyer (2003).

<sup>5</sup> Para mais detalhes, ver Alfredo Veiga-Neto (1995; 2002).

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre pós-estruturalismo e Estudos Culturais, ver Marisa Vorraber Costa (2000); Veiga-Neto (2000), Tomas Tadeu da Silva (2000c). Para ver articulações entre pós-estruturalismo e feminismo, ver Guacira Lopes Louro (2001) e Meyer (2000; 2001 e 2003).

que não estava totalmente predefinida no momento em que começamos a montá-la, não havendo um lado certo ou errado ou uma frente e um verso. Possivelmente, dessa maneira, as coisas vão constituindo-se no decorrer da pesquisa com as escolhas realizadas a partir da própria abordagem teórica selecionada para o trabalho.

Talvez seja interessante, neste momento e de forma sintética, localizar a perspectiva pós-estruturalista a partir do estruturalismo, o movimento teórico francês que surge na década de 50 inspirado nos princípios teóricos do lingüista Ferdinand de Saussure. Basicamente, pode-se dizer que o modelo lingüístico criado por esse autor foi amplamente utilizado pelos estruturalistas, sendo que estes “acreditavam que a aplicação do conceito de ‘estrutura’ permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social” (SILVA, 2000a, p.54-55).

Por volta do final dos anos 60 do século XX e justamente pelas críticas às pretensões científicas do estruturalismo, surge o que veio a ser denominado de pós-estruturalismo. Essa perspectiva preservou algumas características do estruturalismo, como a centralidade da linguagem e dos processos discursivos, por exemplo, mas afastou-se da “preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação” (SILVA, 2002a, p. 93). Também questionou algumas noções/princípios ligados às abordagens científicas, como o primado da razão e da consciência nos sujeitos.

A seguir, abordarei outros conceitos que julgo importantes para a compreensão dos estudos desenvolvidos a partir dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais que se vinculam à perspectiva pós-estruturalista. Cabe destacar que não pretendo realizar uma *revisão* de cada um desses conceitos, nem historicizá-los. Também não pretendo trabalhar com todas as suas possibilidades de operacionalização, mas trazer uma discussão desses termos para incorporá-los ao objeto de pesquisa.

Assim, organizo os conceitos como os pressupostos teóricos que delimitam esta pesquisa, já que apresentam certas implicações. Por exemplo, se considerarmos o conhecimento difundido pelo senso comum, entendemos o sexo anatômico como um conjunto de características diferenciadoras da identidade sexual de uma pessoa. Portanto, se um sujeito tem um pênis, é considerado homem; se tem seios e vulva, é considerado mulher.

Esse conhecimento opera com a diferenciação do sexo anatômico como justificção da diferença, parâmetro a partir do qual se determina a *natureza* de homem e de mulher. Esse tipo de raciocínio leva-nos a um entendimento muito reducionista da constituição de homens e mulheres, entendendo também que se identifica um *único* modo de ser homem e um *único* modo de ser mulher.

Os primeiros estudos desenvolvidos no campo do Feminismo, apesar de seus esforços para reivindicar os direitos das mulheres, também trabalharam com a noção de uma única identidade de mulher, sem distinções, sendo essa categoria definida sempre no singular e não no plural. Através da sua história, podemos observar como as próprias feministas percebem essa dificuldade, na medida em que ativistas negras pobres ou simplesmente de outros pontos do planeta não se identificavam com os princípios colocados (LOURO, 2001; MEYER, 2003).

Surge, então, a necessidade de um termo que tivesse uma maior abrangência como categoria de análise: o gênero (JOAN SCOTT, 1995). Essa noção de gênero que se aproxima do pós-estruturalismo e que trabalha com os aportes de autores como Foucault e Derrida<sup>7</sup> é assumida nesta investigação, embora a articulação dessas áreas não se processe de modo automático. Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas compartilham algumas características interessantes, como, por exemplo, a intensa crítica interna e o fato de serem campos em contínua construção em relação tanto ao objeto quanto à metodologia de pesquisa. Em relação a esse ponto, Meyer (2000, p.21) destaca: “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 alguns desdobramentos, que apresento resumidamente em cinco pressupostos teóricos gerais, numerados com o único fim de auxiliar o leitor.

O primeiro deles permite o afastamento de todos os universalismos, centralizando uma maior importância na *linguagem* a partir do momento da “virada lingüística”, entendendo que a linguagem atribui sentido ao mundo e, dessa forma, constrói *a realidade* na qual vivemos e nos inserimos. Assim, os elementos de nossa vida social são conformados discursiva e lingüisticamente. A linguagem não só

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes ver Derrida (2001).



expressa as características dos elementos de sentido, mas também os constitui (STUART HALL, 1997).

A “virada lingüística” 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).

Outros aspectos da linguagem seriam sua “indeterminação, ambigüidade e instabilidade” (SILVA, 2000b, p. 91). Isso significa que ela não descreve a realidade, mas antes a constrói. É pelo caráter indeterminado, fragmentado, ambíguo e instável da linguagem que se torna possível desterritorializar sentidos que muitas vezes se busca fixar. Ou seja, é justamente pela impossibilidade de a linguagem ter um único sentido que é possível a disputa pelos significados sociais através das relações de poder.

O segundo conceito é o de *representação*, entendida como sistema de significação que permite dar sentido ao nosso mundo. Os sistemas de significação constroem lingüística e culturalmente os sentidos que são atribuídos aos modos de pensar e agir sobre a própria masculinidade e feminilidade (KATHRYN WOODWARD, 2000; SILVA, 2000b).

Segundo Silva (1999, p. 32), a representação é entendida como aquela “marca material, visível, palpável, do conhecimento [...] uma inscrição, marca, traço, significativo”. Nesse sentido, ela se caracteriza pelo aspecto de exterioridade, isto é, elas serão sempre “uma marca material [que será expressada] por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral” (SILVA, 2000b, p. 90-91).

É por isso que os conceitos de linguagem e de representação adquirem, neste estudo, um elevado grau de importância, pois se passa a considerar que a linguagem constitui nossas práticas discursivas e não-discursivas<sup>8</sup> e que a representação as coloca em circulação, produzindo sentidos e construindo realidades (LOURO, 2001, p.65 e 98). Louro (2001, p. 99) entende que, nessa perspectiva, “não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as

---

<sup>8</sup> É necessário destacar que aquilo que Foucault definiu como práticas (discursivas ou não-discursivas) tem extensas implicações, e não pretendo discuti-las nesta problematização. Para mais detalhes, ver Rosa Maria Bueno Fischer (2001).

representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem ‘o real’”.

Desse modo, a observação de práticas discursivas e não-discursivas em locais ou instituições determinadas possibilita analisar a constituição do sujeito feminino e masculino – neste estudo, no contexto do recreio. Permite ainda não só a oportunidade de identificar, como também de refletir criticamente sobre essa construção e problematizar aqueles significados atribuídos ao corpo e ao gênero que determinam ou favorecem determinadas formas de ser, estabelecendo hierarquias entre os corpos.

O terceiro pressuposto possível é a articulação do gênero com a *educação*, ampliando também a noção de educação, antes limitada à família e à escola, passando-se a entendê-la como algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, como também os meios de comunicação, as artes, a música de diferentes tipos, a informática, os brinquedos, os filmes, as revistas, etc. Esses artefatos culturais<sup>9</sup> atuam como modos de ensinar um jeito de ser (HALL, 1997).

Isso permite-nos *ampliar* o entendimento dos espaços que são educativos, bem como das pedagogias e das aprendizagens, agora não nos limitando aos espaços determinados previamente e fixados formalmente para terem essas características. Assim, como desenvolverei no capítulo cinco, é possível entender o recreio como um espaço de aprendizagem social em que as características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional.

O quarto conceito refere-se à *cultura*, concebida 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 instâncias que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas, tais como raça, etnia, nacionalidade, geração e classe. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder. Tais marcadores são significados por relações de poder e hierarquizados – eles adquirem significados através e na cultura, e não fora dela.

---

<sup>9</sup>Trabalho com a idéia dos brinquedos, filmes, músicas, etc. como artefatos culturais em que observamos uma cadeia de produção cultural. Segundo Iole Trindade (2001, p.12), eles são importantes “na medida que não interessa o artefato em si mesmo, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais. Isto permite observar como determinadas músicas, filmes, etc., como artefatos que ‘cristalizam’ de alguma maneira significados e representações de determinadas épocas”.

Além disso, os sujeitos vivem em espaços diferentes, onde as circunstâncias de cada situação histórica e social promovem maneiras diferentes de ser; portanto, a cultura inscreve particularidades nos sujeitos (SILVA, 1999). Ela não só conforma os contextos sociais, como também conforma influências em diferentes estágios da vida de um mesmo sujeito. Assim, é possível observar diferentes modos de viver e de sentir a feminilidade e a masculinidade (MEYER, 2003).

Por outro lado, com o intuito de observar sempre os fenômenos culturais, aceitamos que o foco das análises em tais fenômenos não implica reduzir tudo à cultura. Segundo as palavras de Hall (1997, p.33),

(...) não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, 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.

Aqui pretendo problematizar a própria definição de cultura escolar no ambiente específico da escola e as representações que em torno dela se constroem, já que a cultura tem um papel central na conformação de práticas, saberes e instituições e identidades generificadas.

O quinto conceito é a própria concepção de *gênero*, que se amplia para além da visão de divisões de *papéis*<sup>10</sup>, incluindo todas as formas de construção social, cultural e lingüística dentro das quais se diferenciam homens e mulheres (LINDA NICHOLSON, 2000; LOURO, 2000 e MEYER, 2003). Também se aplica uma observação de como o gênero se estrutura em instituições sociais (LOURO, 1999).

Essa dimensão permite ampliar as análises, possibilitando refletir, indagar e problematizar sobre o modo como determinados *papéis* correspondentes a mulheres e homens são produzidos como se fossem “desígnios naturais”. Essas exigências sociais que se estabelecem através de mecanismos de poder colocam-se também para meninos e meninas dentro do ambiente escolar, seja no recreio ou em qualquer outro espaço, através dos comportamentos exigidos ou permitidos para cada lugar.

---

<sup>10</sup> Para aprofundar a crítica realizada ao conceito de papéis, ver Louro (2001).

Aqui podemos perguntar: quais são os processos pelos quais as crianças aprendem a ser femininas ou masculinas? Quais seriam os mecanismos de controle que atuam sobre o corpo nas brincadeiras?

Também o conceito de poder articula-se com a noção de gênero. No sentido em que Foucault o explora, o poder é entendido não só como algo negativo, mas também produtivo. Ele é disperso e descentralizado e penetra na vida cotidiana dos sujeitos atingindo seus corpos “não para supliciá-lo[s], mutilá-lo[s], mas aprimorá-lo[s], adestrá-lo[s]” (FOUCAULT, 2002b, p. 16). Procura-se, através 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)” (FOUCAULT, 2002b, p. 119).

O poder não é exercido só de cima para baixo. Ele submete e disciplina, mas também é disperso e cria uma rede de forças, oferece diferentes resistências, linhas de fuga, como, por exemplo, quando se observam as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças que vão na contramão daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder de opressor-oprimido em que o poder é vertical. Não obstante, Foucault entende que o oprimido exerce uma força, mas que, de certa forma, é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

Mas o que seria desconstruir? Desconstruir é um procedimento utilizado por Derrida, que problematiza a construção permanente e polarizada da oposição binária, constituída, é claro, por dois pólos opostos, como, por exemplo: branco/negro, natureza/cultura, masculino/feminino, etc. Esses pólos se opõem e se diferenciam, mas estão em constante relação. Os pólos parecem ser rígidos, determinantes e *naturais*, sendo que o segundo pólo sempre deriva do primeiro numa relação de poder em que existe a lógica de dominação-submissão, que parece ser inalterável. A desconstrução dos binarismos de pólos opostos permite problematizar a construção de cada pólo, observando que cada um deles constitui o pólo contrário, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é único, mas plural, internamente fraturado e dividido” (LOURO, 2001, p.31).

Admitir que a desconstrução é possível permite *rachar* a lógica de construções binárias naturalizadas e compreender que essa mesma lógica foi construída marcando um lugar natural e fixo para o gênero. Nesse sentido, permite entender que essas construções não são rígidas, fixas e inalteráveis, mas hierarquizadas, construídas e históricas.

Ao desconstruir, entendemos que não existe uma maneira *universal* ou *verdadeira* de ser mulher ou de ser homem, indicando a possibilidade de haver diferenças. Assim, podemos problematizar as relações de poder implicadas nas práticas sociais e desconstruir essas relações hierárquicas e desiguais da organização social, a qual privilegia algumas representações, práticas ou saberes em detrimento de outras.

Considerando a problematização anterior, cabe destacar que também o corpo passa a ser entendido como uma construção social e lingüística, produto de relações de poder. Segundo Luís Henrique Sacchi dos Santos (1998, p. 69), o corpo está constituído em uma relação entre “o visível e o dizível”. O visível no sentido do concreto ou material de que temos um corpo biológico; o dizível por ser através do discurso que nossos corpos adquirem significado. O corpo configura-se nessa relação, possibilitando articulações entre a herança biológica e a herança cultural. Em relação a esse ponto, não se trata de entender uma herança como *dado* nem negar a materialidade de um corpo biológico, mas de admitir que ele se configura de formas e maneiras diferentes segundo a sociedade onde se encontra, sendo ele produzido na e pela cultura e pela história.

De acordo com Foucault, a partir do século XVIII, o poder político passa a gerir a vida; nessa mesma época, os soberanos são destituídos do poder de decidir sobre a morte. O poder político desenvolve-se entre dois pólos: o corpo-máquina e o corpo-espécie. O primeiro deles, o corpo máquina, centraliza a atenção sobre o adestramento do corpo através das disciplinas, “realizando uma análise anátomo-política do corpo humano” (2003, p. 131) com o fim de aumentar aptidões e forças através do sistema de controles eficazes e econômicos para se obter uma maior utilidade e docilidade.

O segundo pólo, o corpo-espécie, começou a configurar-se na metade do século XVIII, baseado principalmente na mecânica do corpo biológico, assumindo um controle, uma bio-política da população. Esse controle levou-se a cabo através de uma

administração da vida, surgindo diversas formas de disciplina: escolas, colégios, fábricas, etc. Começam a considerar-se algumas questões como públicas, tais como a longevidade, o controle da natalidade, etc.

Nesse sentido, o corpo é entendido como resultado sempre temporário e instável de diversas configurações através dos tempos, adquirindo diferentes significados, mas configurado em e pelas redes de poder. Segundo Alex Branco Fraga (2000, p. 98), esse poder não “emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais<sup>11</sup> da vida cotidiana”.

Em nossos dias e em nosso dia-a-dia, o corpo tornou-se lugar de identidade. Segundo Silvana Goellner, o culto ao corpo que hoje vivenciamos começou a configurar-se no início do século XVIII, intensificando-se no século seguinte. A partir desse momento, o corpo começa a ter uma maior centralidade, formando-se uma “moral das aparências que faz convergir o que se aparenta com o que efetivamente é” (2003, p. 33).

Segundo Denise Sant’ Anna (2000, p. 52), “o corpo é algo que se adquire, se conquista, se constrói”, uma vez que se encontra em contínua modificação. Dessa forma, podemos entender que as aparências físicas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho.

Nos desdobramentos dessas reflexões, pode-se observar a identidade intrinsecamente relacionada. Segundo Antoine Prost (1995, p. 105), “o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal”. Woodward (2000, p. 15) entende que o corpo “é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade”, permitindo refletir quem eu sou. Mas, cuidado, essas mesmas fronteiras também podem ser construídas.

A identidade só pode ser compreendida em relação com a produção da diferença<sup>12</sup>, entendida como um processo social, cultural e discursivo (Silva, 1999, p.25). Mas por que discursivo? Segundo as palavras de Hall (2000, p.109),

---

<sup>11</sup> Defino as práticas corporais como qualquer expressão não só de caráter motriz, como as danças, as brincadeiras, a ginástica e os esportes, mas toda aquela que pode ser realizada por um sujeito, seja ela um movimento específico, uma fala, um gesto ou até um silêncio.

<sup>12</sup> A diferença, *différance* ou *différence* foi um termo cunhado por Jacques Derrida com o fim de assinalar que o processo de significação depende tanto da operação de diferença quanto de uma operação de

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

De acordo com Hall (1998, p. 13), o pensamento acerca de uma única identidade fixa e permanente pode ser considerado como uma fantasia, já que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, a partir das quais poderíamos nos identificar ao menos por um período limitado de tempo. Nesse sentido, é possível afirmar que um sujeito pode ter diferentes identidades segundo o discurso pelo qual foi interpelado<sup>13</sup>.

As identidades também são configuradas através de relações de poder. Portanto, a partir do momento em que se admite a construção de um sujeito generificado, privilegiando-se a conformação de um sujeito heterossexual, masculino, branco e de classe média, privilegiam-se algumas formas de ser em detrimento de outras (LOURO, 2001).

Essas classificações também observam-se na infância e no corpo infantil, já que o corpo, em nossa cultura, se tornou um elemento cada vez mais fundamental, tanto na sua identidade quanto na sua expressão. Mas como se considera a infância?

O tópico a seguir analisa brevemente como é entendida a infância em nossos dias, considerando sua construção e alguns trabalhos que envolvem gênero e infância.

### **2.3 Algumas relações entre infância e gênero**

Neste tópico, problematizarei o conceito de infância na contemporaneidade, entendendo tal conceito como construção social e histórica. Assim, pode-se dizer que

---

detrimento (adiamento) (SILVA, 2000a). Ainda, a diferença “é produzida, também, no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, transformados, negociados” (SILVA, 1999, p. 25).

<sup>13</sup> “Interpelar” é um termo que foi utilizado por Althusser (1971) para explicar a maneira através da qual os sujeitos têm a possibilidade de reconhecer-se, afirmando “esse sou eu”, ocupando diferentes posições de sujeito. Para mais detalhes, ver Woodward (2000) e Silva (2000a; 2000c).

as características que possui atualmente nem sempre foram as mesmas. Não pretendo desenvolver uma abordagem linear do conceito, mas apontar algumas reflexões sobre o tema como, por exemplo, as aprendizagens fora do espaço escolar ou através da mídia. Observarei como o gênero atua nesses contextos e como constitui uma área que favorece a constituição de sujeitos de um determinado modo, construindo identidades generificadas.

Atualmente, várias áreas incluem, entre suas competências, um trabalho específico voltado para a infância, como a medicina, a psicologia, a educação, a pedagogia, o direito e a educação física, entre outras, daí surgindo especialistas que atuam especificamente com essa faixa etária. Mas essa situação nem sempre foi assim. Há séculos atrás, os estudos sobre infância e sua concepção como uma etapa especial e determinada da vida dos indivíduos não existia.

Em nossos dias, a infância é considerada como uma etapa da vida – o período de crescimento que vai desde o nascimento até a puberdade. Na Antigüidade, o indivíduo *enfant* era considerado aquela pessoa incapaz de falar. Esse período também era chamado de primeira infância e poderia estender-se até os sete anos, já que, “na Idade Média, a infância terminava aos 7 anos (...). Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra” (NEIL POSTMAN, 1999, p.28).

Apesar de ser um período geral pelo qual se considera que todas as crianças contemporâneas passam, a infância caracteriza-se de modos diferentes segundo as sociedades e culturas em que se desenvolve, também sendo-lhe atribuídos significados distintos. De acordo com Moysés Kuhlmann (2001, p.16), “a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado se processa em função das transformações sociais (...)”. A infância é entendida como um processo de construção social e histórica de onde se desenvolvem variados princípios ou considerações sobre as crianças. Assim, podemos dizer que a infância se constitui como uma área que está longe de ser considerada homogênea, estável ou natural.

Ao começar as reflexões sobre infância, encontram-se várias referências ao pesquisador Philippe Ariès (1981). Evoco aqui seu trabalho, que traz diferentes fontes de pesquisa, entre elas, o diário de Heroard, médico do príncipe Luis XIII da França.



Nessa obra, Ariès relata os costumes da família real e da comunidade em relação às crianças.

Seu estudo caracterizou-se por dois momentos. O primeiro sustenta que, na época medieval, não havia esse sentimento de infância, o que perdurou até o fim do século XVII. Nessa época, quando a criança podia deslocar-se sem ajuda dos adultos, começava a participar da vida cotidiana, ficava entre eles, seja fazendo as atividades corriqueiras, seja trabalhando. Nessa perspectiva, a idéia de uma etapa de inocência e merecedora dos cuidados dos adultos não existia. O segundo momento sustenta que, a partir do século XVIII, começa a se desenvolver um particular sentimento com relação à infância. A criança passa a ser o centro das atenções de seus familiares.

Apesar do reconhecimento oferecido ao autor, seu trabalho recebeu algumas críticas, sendo que a principal delas se refere a uma das mais importantes conclusões da obra, ou seja, que o desenvolvimento do sentimento de infância se dá a partir da modernidade. Mas, segundo Maria Isabel Bujes (2000, p. 27), apesar das críticas realizadas a sua produção, devemos a ele o reconhecimento de ter observado como mudaram atitudes/sentimentos/rotinas familiares em relação às crianças, vindo a surgir uma diferente percepção da infância.

Tal percepção engloba a compreensão de que a criança é inocente e ingênua e precisa ser cuidada e protegida por um adulto; de que, paralelamente, ocorre o desenvolvimento de um amor maternal incondicional e natural por parte das mulheres; e de que cresce uma dedicação que se configuraria através do tempo como um campo de estudos sobre a criança.

Jorge Larrosa (1998, p. 68) entende que a infância “é 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”. Nesse sentido, a infância constituiria um campo de estudos. Mas simultaneamente, a infância vai além de nossas “tentativas de captura”, ela questiona nossos conhecimentos e seguranças. Assim, as crianças compreendem segundo o autor “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (1998, p.69). Mas como começa esse movimento?

Conforme Walter Kohan (2003), já existia um sentimento da infância entre os gregos. Platão escreveu três métodos educativos sobre como promover a educação entre os jovens, e foram criadas várias escolas, inclusive em diferentes partes do mundo. Essas escolas podiam ser de retórica ou elementares, em que se ensinavam leitura e aritmética. Elas também possuíam ginásios (POSTMAN, 1999, p.21). Mas, segundo Kohan, teria sido no período da modernidade europeia que os sentimentos dirigidos à infância teriam se intensificado como em nenhum outro período anterior.

A partir da modernidade, a infância obtém, então, uma maior centralidade, e a criação da escola como uma nova instituição é configurada com intrincados mecanismos de poder (FOUCAULT, 2002b) que se articulam através da disciplina e do saber. De acordo com Kohan, “(...) a disciplina – o saber e o poder – e a infância estão juntas” (2003, p.70).

Nesse processo de escolarização, destaca-se a normalização das crianças, que se tornam alvo do dispositivo de poder biopolítico. Bujes (2000, p. 28) explica que “adulto e criança se diferenciam e se distanciam numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática institucionalizada”.

Essa constituição da infância contemporânea, configurada por mecanismos de poder, pode ser entendida como uma etapa *construída*, à qual foram atribuídas determinadas características. Essas características são significadas em termos sociais e históricos. Nesse contexto, a infância e as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam delas, não só de como é a criança mas entendendo que à criança são atribuídas significações de raça, idade, sexo, gênero, corpo, etc.

Podemos observar que se entende que o sujeito infantil não é um ser com características de *felicidade e inocência naturais*, mas sim construídas nas relações socioculturais e historicamente imbricadas ou configuradas por diferentes mecanismos. Segundo Mariano Narodowski (1994) e Bujes (2001, p.54), a infância “(...) corresponde a uma criança que passa a ser percebida [na modernidade] como um ser que é inacabado, carente e individualizado. A partir deste pressuposto, observa-se a necessidade de proteção da criança, resguardo e proteção”.

Vemos, então, que tanto a educação infantil quanto as pessoas que se consideravam adequadas para o cuidado da criança foram estabelecidas culturalmente,

já que a educação infantil teve como fim a construção do sujeito infantil (BUJES, 2001). Essas pessoas indicadas como responsáveis pelo cuidado da criança foram as mães (mas não só elas, também as avós), conformadas, desse modo, através das representações que significam e inscrevem a maternidade no corpo da mulher por meio de diferentes mecanismos, como, por exemplo, a família, a igreja, a medicina. Dessa forma, ensinou-se que existia (ou que ainda existe) um desejo *natural* para a maternidade e que a mãe seria responsável pela saúde e formação da criança, criando-se uma representação adequada sobre maternidade e mulher.

Essas representações de maternidade com um único sentido *verdadeiro* de ser mulher não são fixas e inalteráveis – elas são passíveis de serem mudadas com o transcorrer do tempo. Podemos refletir sobre essas representações, observando que não têm um sentido único, mas sim uma pluralidade de significados. Nesse contexto, vemos que as meninas incorporam essas representações, “aprendendo”, sem perceber, o desejo pela *natural* maternidade durante a infância. Em relação a esse aspecto, aprofundarei a análise de algumas brincadeiras em relação à maternidade no Capítulo 4 desta dissertação.

Podemos observar em nosso cotidiano como a própria infância é perpassada por um paradoxo – enquanto se configura como uma etapa em que a criança deve ser protegida, também mostra a criança como possuidora de uma sexualidade<sup>14</sup>, chegando a ser erotizada (algumas crianças sofrem assédios sexuais<sup>15</sup>). Nesse paradoxo, encontramos o que muitos autores chamam de uma crise da infância, chegando-se ao ponto, como faz Narodowski, de formular a pergunta: o que foi a infância? Conclui-se que essa etapa, tal qual a conhecemos hoje, chegou ao seu fim (NARODOWSKI, 1998; POSTMAN, 1999). Segundo Postman (1999), nesse desaparecimento é possível observar cada vez mais sedimentada uma nova visão sobre a infância, que tem na mídia um dos maiores responsáveis pela formulação de novos significados para essa etapa da vida.

Atualmente, também podemos observar outras mudanças na infância, já que, além dos espaços, dos especialistas e das áreas de estudo específicos para crianças,

---

<sup>14</sup> Aprofundarei esse ponto no último capítulo.

<sup>15</sup> Em relação à erotização infantil, ver o tópico 5.5 deste trabalho. Em relação à erotização ver também trabalho de Felipe et. al. (2003).

existe também uma série de produtos dedicados a elas. Trata-se de um conjunto infinito de brinquedos, *video games*, roupas, músicas, guloseimas, filmes, desenhos, sapatos, programas de TV, jornais, revistas, anúncios, livros e esportes que são colocados à disposição da criança.

Shirley Steinberg (1997, p.102) entende esses artefatos culturais como pedagogias culturais que constituem novos espaços de aprendizagens para as crianças, já que as pedagogias culturais 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 de “Kindercultura”: uma cultura particular enraizada no prazer – uma cultura que é produzida por grandes corporações com um alto poder econômico que viabilizam formas e maneiras particulares e hegemônicas de *ser criança*.

A autora (1997, 2001) enfatiza também que a criança está sendo alvo de vários investimentos, no sentido em que se configura como um “potencial consumidor”. Em relação a isso, podemos observar diferentes valores promovidos pela moda ou pela cultura contemporânea que se expressam já em crianças pequenas. Por exemplo, em suas pesquisas em creches, Felipe (2001) observou uma criança de dois anos recusar-se a colocar o casaco para não parecer gorda e uma menina de três anos que, ao deparar-se com uma máscara do Zorro, resolveu usá-la, personificando com imitações e gestos uma conhecida sadomasoquista do momento.

Cabe destacar aqui algumas considerações em relação a infância e gênero, pois, nos últimos anos, diferentes trabalhos têm sido desenvolvidos em temáticas que relacionam a infância e a educação em várias áreas de pesquisa. De uma maneira geral, essas pesquisas abordam temas como o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança, observando os comportamentos em espaços escolares ou conteúdos escolares e propostas pedagógicas, predominantemente na educação infantil (que compreende as idades de 0 a 6 anos). Apesar da relevância da temática, poucos são os trabalhos que problematizam a construção das identidades sexuais e de gênero na infância, conforme apontam alguns/as autores/as (WALKERDINE, 1999; FELIPE, 2000; 2004; STEINBERG, 2001).

Alguns trabalhos sobre essa fase etária têm sido desenvolvidos nesses últimos anos nas áreas dos Estudos Culturais e de Gênero, referindo-se tanto a práticas escolares quanto à problematização de diferentes instâncias de intervenção, como a mídia (RUTH SABAT, 1999), filmes (CLAUDIA RAEL, 2002), propagandas (BIANCA GUIZZO, 2005), revistas (LENI DORNELLES, 2002; CLAUDIA SANTOS, 2004), entre outras.

Entretanto, conforme a revisão bibliográfica realizada (ILEANA WENETZ, 2002), parecem ter sido praticamente esquecidas as idades compreendidas entre os 7 e 11 anos, com poucos estudos realizados, incluindo-se os da área de educação física ou os que abordam as brincadeiras. As pesquisas desenvolvidas que foram encontradas compreendem a faixa etária de 0 a 6 anos ou aproximadamente dos doze anos até a adolescência, conforme pode ser observados nos trabalhos de José Luiz Straub (2002), Daniela Finco (2003), Helena Altmann (1999) e Fraga (2000). Nesse sentido, encontramos diferentes dificuldades. Por um lado, não há muitos trabalhos produzidos; por outro, nem todos os trabalhos realizados utilizam abordagens pós-estruturalistas em suas análises.

Felipe (1999, p. 169) entende que “os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns dos exemplos de como os indivíduos vão se constituindo”. A pesquisa de Straub (2002) desenvolve-se sobre os modos como acontece um disciplinamento do corpo infantil através das brincadeiras, observando como estas são parte de um grande contexto que captura as crianças e o caráter produtivo do poder ao produzir um determinado modo de ser criança; Straub aborda também a forma pela qual a vigilância, a sanção normalizadora e o controle do tempo, do espaço e dos gestos operam nas brincadeiras na construção da criança. Mas como acontece isso em relação a gênero? Será que as crianças são capturadas o tempo todo e nunca desenvolvem mecanismos de fuga?

Como observa Altmann (1999), existe uma ocupação generificada dos espaços Mas essa ocupação não é fixa; meninos e meninas utilizam diferentes estratégias para ocupar o espaço do recreio, constituindo diferentes maneiras de ser menino e de ser menina.

Considerando as reflexões realizadas nos tópicos anteriores, pergunto: **quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais que permeiam o recreio da primeira à quarta série de uma escola pública de Porto Alegre?**

Dividirei essa questão central em algumas perguntas um pouco mais específicas:

- Como e o que se pode aprender sobre feminilidades e masculinidades brincando no recreio? Que significados meninas e meninos conferem, concedem, consentem a essas aprendizagens?
- Como esse corpo torna-se alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras?
- Como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam corpos de meninos e meninas?

Dessa forma e nessa perspectiva é que, ao analisar as crianças no recreio escolar e em outros momentos em que elas podem agir *espontaneamente* (como na entrada e na saída da escola), não serão elas que estarão na mira da observadora, mas antes os significados e as lógicas presentes nas suas relações que, em alguma medida, as constituem como sujeitos masculinos e femininos.

Para identificar esses significados e lógicas, parte da metodologia adotada será a etnografia. Após, essas *descrições* etnográficas serão problematizadas no contexto da perspectiva pós-estruturalista. Nesse sentido, cabe destacar a noção da linguagem não só como um fim descritivo, mas como ela própria constrói a observação/descrição. O diário de campo não é neutro – revela a forma e a linguagem como eu descrevo minhas observações, as falas que quero destacar em detrimento de outras. Nessa ação, eu, como autora, realizo um pequeno exercício de poder, selecionando aquelas falas que considero mais importantes (SACCHI DOS SANTOS, 1999).

Tendo feito essas observações, passo a problematizar as escolhas metodológicas a seguir.

## 2.4 Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) Homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e a Família**. 2da edição. Rio de Janeiro. LTC.1981.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

\_\_\_\_\_. O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**. 25 (1). Jan/Jun. Porto Alegre. 2000. p.25-44.

CORRAZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2da edição. Rio de Janeiro. DP&A. 2002. p. 105-131.

COSTA VORRABER, Marisa. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA VORRABER, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Editora da Universidade. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte. Autêntica. 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

FELIPE, Jane. Entre Tias e Tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: HERON DA SILVA, L (Org.) **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis. Vozes. 1999.

\_\_\_\_\_. **Governando Mulheres e Crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na Primeira Metade de Século XX.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

\_\_\_\_\_. **Entre Tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação.** Acessado em [www.lectfelipe.html](http://www.lectfelipe.html). No dia 17/10/2001.

\_\_\_\_\_. A erotização dos corpos infantis In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis. Vozes. 2003. p. 53-65.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre. Medição. 2004. p. 31-40.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v.14. n.3 (42)-set/dez.2003. p. 89-101.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. n. 114. nov. 2001. p.197-223

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Vozes. Petrópolis. 2002a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Historia da Sexualidade: vontade de saber.** 15<sup>a</sup>. edição. Rio de Janeiro. Editora Graal. 2003.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo** - Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Autêntica. Belo Horizonte. Coleção Trajetória, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Produção Cultural do Corpo. In: LOURO, L. Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Vozes. Petrópolis. 2003.



GUIZZO, Salazzar Bianca. **Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no Contexto da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**. 22 (2). Porto Alegre. Jul/dez. 1997. p.15-46.

\_\_\_\_\_. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução SILVA, T. T da. e Guacira Lopes Louro. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A. 1998.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da Identidade? In: **Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais**. Silva, T. T. (Org.). Petrópolis. Vozes. 2000.

JOAN SCOTT. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**. 20 (2). Porto Alegre, Jul./dez. 1995. p.71-79.

KOHAN, Walter O. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault) In: **Infância entre Educação e Filosofia**. Autêntica. Belo Horizonte. 2003.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Mediação. Porto Alegre. 2001.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.) **Imagens do Outro**. Petrópolis. Vozes. 1998. p.67-86.

LINDA NICHOLSON. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

. \_\_\_\_\_. Corpo Escola e Identidade. **Educação & Realidade**. 25 (2). Porto Alegre. Jul./Dez., 2000. p. 59-76.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 4<sup>a</sup> edição. Petrópolis. Vozes. 2001.

MEYER, Dagmar. **Cultura e Docência teuto-brasileiro- evangélica** no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul. EDUNISC. São Leopoldo. Editora Sinodal. 2000.

\_\_\_\_\_. A arquitetura de um regime de representação cultural: a escola elementar teuto-brasileiro- evangélica no rio grande do sul (1909-1939). **REDES**. Revista do Mestrado em Desenvolvimento Regional UNISC. Estudos sobre imigração alemã. V.6.número especial. Santa Cruz do Sul. Maio 2001. p.53-73.

\_\_\_\_\_. As Mamas como instituintes da Maternidade: uma história do passado? In: **Paradigmas y diseños de la Investigación Cualitativa en salud**. Una antología iberoamericana. Mercado, F et. al. Compiladores. Universidade de Guadalajara. México, 2002. p.375-401.

\_\_\_\_\_. Gênero e Educação: teoria e política. In: Louro, Guacira.; Neckel, Jane F; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_.; SOARES, Rosângela. Corpo, Gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: **Corpo, Gênero e sexualidades**. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). Mediação. Porto Alegre, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Cuerpo Infantil y Escolaridad Moderna**. Educação e a Nova Era. Reflexão. Instituto de Filosofia PUCCAMP, ano XIX n 58 Jan/Abril. Campinas. SP. 1994.

\_\_\_\_\_. Adeus à Infância (e à escola que educava). In: HERON, Luiz da Silva (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto de Globalização**. Vozes. Petrópolis. 1998. p.172-177.

PIRES, Suyan Maria Faviero. **Representações de Gênero em ilustrações de Livros didáticos**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Tradução ALENCAR,S. LAURENIO, M. Rio de Janeiro. Graphia, 1999.

PROST, Antoine; VINCENT, Gerard (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Cia. das letras, v. 5: Da Primeira Guerra a nossos dias. 1995. p. 94-113.

RAEL, Claudia Cordeiro. **A mocinha mudou para melhor?: gênero e sexualidade nos desenhos da Disney**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

SANT'ANNA, Denise. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**. 25 (2). Jul/dez. Porto Alegre, 2000. 49-58

SABATH, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade In: HERON DA SILVA, L. (Org.) **Qual conhecimento? Qual currículo?** Vozes. Petrópolis, 1999.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.

\_\_\_\_\_. **Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2002.

SANTOS, Cláudia Amaral. **A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O currículo como fetiche** – a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2000a.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo. 2da edição. Belo Horizonte. Autêntica. 2000c.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H e outros (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre. PMPA. 1997. p. 98-145.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeiras: práticas culturais de governo da criança**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal e mestra. Queres ler?**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo novo sob o sol? In: **Crítica pós-estruturalista e educação**. VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Porto Alegre. Sulina. 1995.

\_\_\_\_\_. **A Ordem das Disciplinas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1996.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: **Estudos Culturais em Educação**. Vorraber Costa, M. (Org). Editora da Universidade. Porto Alegre. 2000.

\_\_\_\_\_. Olhares...In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A 2da edição. 2002.

WALDERNIKE, Valerie. A cultura Popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. FAGED/UFRGS., v. 24, n. 2, jul/dez. 1999. p. 75-88.

WENETZ, Ileana. **Corpo, sexualidade e Infância: uma revisão bibliográfica na perspectiva pós-estruturalista na Educação Física e Educação no Brasil (1990-2002)**. Monografia (Especialização). UFRGS/ESEF. Porto Alegre. 2003.

WORTMANN CASTAGNA, Maria Lúcia. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação In: **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. VORRABER COSTA, M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. Vozes, 2000.

### 3. DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS



---

Neste capítulo, pretendo abordar as escolhas metodológicas feitas neste estudo, caracterizando o modo de “olhar, observar e/ou refletir” desenvolvido a partir da etnografia. Além de discorrer sobre os instrumentos de investigação utilizados, pretendo, ainda, descrever meu processo de inserção na escola, narrando as diferentes decisões de pesquisa relacionadas com minha percepção de estrangeira em um ambiente escolar brasileiro.

---

Considerando a problematização desenvolvida no capítulo anterior, gostaria de colocar que a combinação da abordagem pós-estruturalista com outras áreas de estudo apresenta, por um lado, uma maior dificuldade por incorporar campos de conhecimento diferentes e, por outro, uma maior produtividade por possibilitar a articulação de diferentes modos de olhar e operar com os conteúdos de maneiras diversas (VEIGANETO, 2000).

A combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos e perspectivas em um único estudo é melhor entendida, então, como uma estratégia para adicionar rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (NORMAN DENZIN, 2000). Essa construção de outros olhares possibilita ver novos caminhos metodológicos que não estão prontos. No entanto, o fato de não ter uma *receita* pronta, acabada ou estruturada não implica tornar o processo de investigação menos rigoroso.

Aqui pretendo admitir que o pesquisador está envolvido com o processo de pesquisa. Nesse sentido, Howard Becker (1997, p. 12) enuncia que prefere “um modelo

artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”. Dessa forma, outorga-se ao pesquisador uma maior flexibilidade para tratar das idéias que aparecem, permitindo-lhe que sua pesquisa seja uma construção de leituras e reflexões realizadas em vários momentos como parte de uma experiência de campo.

A ausência de caminhos determinados *a priori* leva a incertezas e deslocamentos de nossas próprias aprendizagens e modos de olhar. Tais deslocamentos configuram-se de maneiras diferentes, não necessariamente sob as mesmas formas e características. Constituem, enfim, nossos labirintos tumultuosos e desafiantes pelos quais transitamos conformando nossas escolhas metodológicas (CORAZZA, 2002).

Nessa construção de um modo de olhar vão-se costurando diferenças e semelhanças e outros modos de questionar, procurando-se sempre “desterritorializar, desfamiliarizar e levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 1996, p. 47). Trata-se de um olhar não no sentido da visualização fisiológica, mas de uma “visualidade ou regime escópico” entendendo que a visão “é produzida de diferentes modos que definem e delineiam como vemos, o que estamos aptos a ver e como vemos estes modos de ver”, configurando-se um modo que entendemos ser socialmente construído (ROSE, apud MEYER; SOARES 2004, p. 6).

Compreendendo que o olhar é construído, colocamo-nos ante outros sentidos, como refletir, ou “clarificar idéias, visão de mundo, perspectiva de análise, espelhar uma realidade, esclarecer uma questão”, etc. (VEIGA-NETO, 2002, p.24). Assim, entende-se a realidade como sendo configurada também lingüisticamente.

Nesse sentido, segundo Mara Vargas e Meyer (2003, p. 8), estamos

assumindo que o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem. Aprendemos a ver e a interpretar o que vemos de muitas formas diferentes e os modos como olhamos e como traduzimos o que olhamos implicam, no mínimo, um duplo e concomitante aprendizado: aprendemos a olhar, conhecer e definir “coisas” como sendo coisas determinadas e aprendemos a operar com elas, de determinados modos, com e a partir dessas aprendizagens.

Essa reflexão sobre o olhar permite entender como se configuram modos diferentes de observar o mundo, que possibilitam também formas distintas de



questionar e de pensar sobre nossas escolhas e nossos objetos de pesquisa, sem que, por isso, se tornem fixos e inalteráveis.

Essas escolhas na tentativa de compreender e problematizar os sentidos sociais atribuídos ao gênero e ao corpo conduziram-me a uma metodologia inspirada nos estudos etnográficos, já que estes permitem que as questões sejam respondidas no transcorrer do próprio processo investigativo.

### 3.1 A etnografia

A etnografia [...] é uma mistura de arte e de ciência.  
Peter Woods<sup>16</sup>

A etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica [...]. Arte de ver,  
arte de ser, arte de escrever.  
Yves Winkin<sup>17</sup>

Para muitos pesquisadores, a etnografia é entendida como “um conjunto de concepções e procedimentos utilizados tradicionalmente pela antropologia para fins de conhecimento científico da *realidade* social” (Daniela Knauth, 2000, p. 53, grifo meu). Nesse sentido, o pesquisador procura observar e descrever detalhadamente o comportamento humano.

Para outros, a etnografia é entendida, mais do que como método científico, como uma arte em que o etnógrafo precisa aguçar suas observações, refinar o ouvido, ter sensibilidade emocional, penetrar nas vidas de várias e diferentes pessoas, tentando perceber como se sentem. Enquanto isso, não pode se esquecer de colocá-las objetivamente, de poder expressar-se, de recriar situações, de ter capacidade de contar uma história, construindo uma narrativa daquilo que ele observou estando lá entre aquelas pessoas, naquele local específico (WOODS, 1995 p. 20).

Essas características do trabalho etnográfico conformaram-se como algumas das premissas básicas elaboradas por Malinowski.<sup>18</sup> Elas foram elaboradas com o objetivo

<sup>16</sup> Tradução minha de Peter Woods (1995 p. 20).

<sup>17</sup> Winkin (1998, p. 132).

de entender como esse *nativo* sente sua realidade e não como o pesquisador acha que o “outro” sente sua realidade. Com o passar dos anos, perceberam-se algumas limitações dos procedimentos clássicos de operar com a etnografia. A primeira delas foi a necessidade de se aprender a linguagem do grupo que se quer pesquisar e de haver um tempo considerável de convívio.

A tradição etnográfica caracterizou-se, segundo Winkin (1998), por três momentos revolucionários. O primeiro deles começou transformando o “estranho em familiar”, com a observação de grupos culturais diferentes e alheios ao pesquisador, como diferentes sociedades de *nativos* de ilhas pequenas que se encontravam longe da entendida civilização, através de uma observação participante. Num segundo momento, os antropólogos passaram a questionar-se sobre aquilo que se conforma na sua própria sociedade, observando diferentes grupos das cidades, como minorias, etc. Finalmente, num terceiro momento, percebe-se que não é necessário trabalhar só com gangues e outros grupos minoritários. O autor diz que “a cidade não é só isso, não peguem os aspectos lúgubres, complicados, perigosos, há muito mais para se ver em outros lugares [...], utilizem lugares simples, comuns, porque eles vão revelar-se à análise terrivelmente complexos” (WINKIN, 1998, p. 130). Trago, então, o espaço do recreio, que poderia ser considerado como um lugar “simples e natural”, que teria um único sentido e nenhuma importância. Mas, ao contrário, esse espaço constitui-se um local no qual as redes de discurso acontecem criando/atuando um espaço com uma grande complexidade.

Há agora a tentativa de tornar “o familiar em estranho”, ou seja, observar o dia-a-dia, aquilo que percebemos como *natural* de nossa sociedade, preocupando-nos “em descobrir como se constroem e se desenvolvem práticas culturais que – à primeira vista e por estarem tão fortemente inseridas em nossas vidas – costumamos considerar quase que parte de nossa *natureza*” (MARCO PAULO STIGGER, 2002, p. 4, grifo meu). Por exemplo: nossa própria concepção de masculinidade e feminilidade.

Assim, o estudo de inspiração etnográfica possibilita a análise *por dentro* na procura daquilo que se constitui como particular, relacionando-o com a experiência do investigador de campo, o que permite uma maior proximidade entre este e os sujeitos

---

<sup>18</sup> Para mais detalhes, ver Malinowski (1978).

integrantes daquele contexto particular. Segundo Geertz, a etnografia é entendida como uma “descrição densa”, já que o etnógrafo tem que trabalhar com complexas estruturas conceituais que muitas vezes se apresentam interrelacionadas, superpostas, misturadas e heterogêneas, simultaneamente diferentes e estranhas entre si. Ainda, o autor coloca que, ao observar-se a cultura, é possível defini-la como um contexto que pode ser descrito (acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos) de uma maneira inteligível, ou seja, com densidade (1989a, p. 24).

A etnografia, entendida tanto como arte quanto como disciplina científica, consiste em um conjunto de características como saber *ver*, saber *estar* com outros e consigo mesmo e retraduzir aquilo que se percebeu, a interpretação por meio da escrita de um terceiro (WINKIN, 1998). Segundo as idéias de Geertz (1989b, p. 63), o trabalho de articular aquilo que se vivencia no local implica “uma presença do *Lá* em um texto elaborado *Aquí*”.

Isso, à primeira vista, parece muito simples, mas enuncia uma situação um tanto complexa, já que, por um lado, coloca o fato de que o pesquisador pretende não só chegar no campo, mas também se inserir nele, conviver com as pessoas, entrar nas suas vidas, e estas entram na sua, no seu cotidiano, no seu pensamento. Por outro lado, simultaneamente, o pesquisador deve objetivar esse conhecimento e informações de um modo sutil para poder construir uma narrativa daquilo que se percebeu lá, mas não estando mais lá, e sim aqui, em outro momento e em um espaço diferente.

De acordo com Geertz (1989a, p. 24), o etnógrafo procura interpretar as diferentes situações para depois descrevê-las, agregando que

Fazer etnografia é como tentar (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de eclipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Trabalhos com essas características têm sua origem em estudos no campo da antropologia e, nos últimos anos, têm sido cada vez mais utilizados em pesquisas educacionais, no que veio a ser chamado também de “etnografia educativa”, desencadeando uma série de publicações nacionais e estrangeiras. Em tais obras, a etnografia destaca-se como um processo reflexivo do mundo social em que se encontra

inserido; em outras, salientam-se as implicações metodológicas do trabalho de campo (MARTHYN HAMMERSLEY a et. al 1983; WOODS, 1986; MCLAREN, 1992; HAMMERSLEYb et. al, 1995; ELSIE ROCKWELL, 1987; PAUL WILLIS, 1991; TÂNIA DAUSTER apud Juaréz DAYRELL, 1996).

Existe uma diferenciação entre a etnografia tal como ela é utilizada na antropologia e a etnografia educativa, o que faz com que certos requisitos exigidos pela etnografia não sejam, ou melhor, não precisem ser cumpridos no sentido estrito, como, por exemplo, morar por longos períodos de tempo no ambiente a ser pesquisado, ter contato com culturas estranhas ao pesquisador ou utilizar categorias sociais definidas *a priori* para a análise de dados, em vez de categorias construídas em relação com o campo e a teoria (MARLÍ ANDRÉ, 1998).

Mesmo assim, os estudos etnográficos na área educativa permitem, por um lado, que se obtenham respostas mais satisfatórias para questões que outros métodos mais utilizados não logravam e, por outro, que os professores reflitam sobre seu fazer cotidiano (VICENTE MOLINA, 2004). Nesse sentido, são múltiplos os benefícios de se utilizar a etnografia dentro do espaço escolar, já que esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente onde desenvolve sua pesquisa, o que possibilita observar situações e relações que se estabelecem no dia-a-dia do fazer escolar. Também é possível registrar essas atividades através de anotações ou documentos não-oficiais, documentando-se aquilo que é do cotidiano e que as pessoas não abordam porque o seu olhar sobre aquilo não parece importante ou não tem algum sentido específico ou porque remete a desencontros e fracassos que não querem destacar.

Conhecer a escola desse modo é desconstruir a velha imagem de um espaço determinado, controlado e definido e entender como esse espaço escolar é ressignificado por cada sujeito que o compõe; é observar as formas de controle e de resistências; é entender como significados, conteúdos, linguagens, comportamentos são reconstruídos, valorizados ou descartados. Enfim, é compreender o espaço escolar como um espaço em contínuo movimento e transformação.

Por isso, desenvolvi mais especificamente um trabalho inspirado nos estudos etnográficos, os quais se encontram também relacionados com os Estudos Culturais,

buscando que se caracterizem “como uma negociação com, um diálogo, a expressão de trocas e multiplicidade de vozes” (WORTMANN apud CALDEIRA, 2002, p. 86). Os estudos descritivos também são de grande auxílio para a compreensão daquelas áreas em que a produção de conhecimento ainda se encontra num estágio inicial, sendo esse o estado da temática abordada nesta investigação.

A opção por esse tipo de estudo está fundamentada na característica de observação detalhada de um contexto particular. Porém, o estudo não investiga *o lugar*, e sim *no lugar*, observando as relações de gênero *na escola e no recreio*. Ainda, as análises que foram efetuadas não se focalizaram nos sujeitos, mas antes nos discursos e nas representações que os constituem. Nesse sentido, ao analisar as crianças no recreio escolar, não foram elas os alvos, mas antes os significados e as lógicas presentes nas suas relações que, de certo modo, as constituem como sujeitos masculinos e femininos. Isso aconteceu com o objetivo de identificar os significados e lógicas presentes nas relações sociais.

### **3.2 O Local da pesquisa (a escola)**

Realizei o trabalho de campo desta pesquisa em uma escola estadual da zona sul da cidade de Porto Alegre, RS. Entendo a escola como uma instituição social inserida num contexto determinado, onde procurei observar as características sociais que determinam essa instituição em particular. A escola é um espaço de especial relevância no processo de socialização dos sujeitos.

A instituição encontra-se num bairro que poderia ser definido como de classe média, apesar de muitas crianças que moram perto dela não a freqüentarem, estudando em escolas particulares situadas no centro da cidade. Muitos/as alunos/as que estudam nela são de bairros mais populares, como, por exemplo, Cohab, Ponta Grossa, Campo Bom, Ipanema, Aberta dos Morros, Vila Nova, Restinga, Guarujá, Espírito Santo, Hípica, Cavallhada, Vila Nova, Urubatá, Tristeza, etc.<sup>19</sup> Isso se deve

---

<sup>19</sup>Para poder fazer essa afirmativa, além de me dirigir informalmente a professores/as e funcionárias, busquei informações nas fichas de todos os alunos do turno da manhã da escola.

também a características da zona sul, que, de maneira geral, recebeu nos últimos anos uma população de baixo poder aquisitivo que foi sendo deslocada do centro da cidade, estabelecendo-se nesse espaço urbano.<sup>20</sup>

Escolhi o espaço escolar como *locus* e, mais especificamente, o recreio para a realização da pesquisa por entender que eles constituem um ambiente privilegiado na produção e reprodução de identidades sociais em geral e da identidade de gênero em particular. Compreendo o recreio como sendo *livre e espontâneo*<sup>21</sup>, diferente da sala de aula, espaço onde os movimentos dos/as alunos/as se encontra limitado. Primeiramente, observei crianças de primeira a quarta série; com o passar do tempo, definiram-se duas turmas: uma segunda série e uma terceira série.

A escolha da população da pesquisa foi orientada pelas características do trabalho de campo etnográfico e pela observação das relações de gênero. Algumas turmas foram consideradas como *problemáticas* por alguns professores para que se trabalhasse com elas, daí definindo-se, com o transcurso da primeira etapa de pesquisa de campo, um máximo de duas turmas (com um total de 59 crianças).

Concebe-se aqui que o processo de observação somente pode ser compreendido a partir da efetiva participação nas vivências, no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Considero, ainda, que crianças compartilham suas vivências principalmente em torno de jogos e brincadeiras, constituindo, através deles, sua própria ponte para a aprendizagem social que envolve a escola. Com base nisso, relato a seguir minha chegada na escola.

### **3.3 A inserção na escola**

As escolhas metodológicas, todas e cada uma delas, encontram-se permeadas de implicações teóricas. Tentarei, neste tópico, relacionar essas escolhas com autores/as da área, buscando justificá-las. Nesse sentido, a primeira das escolhas

---

<sup>20</sup> Para mais detalhes, ver Memória dos Bairros: Belém Velho (1994) e Restinga (1997), da Prefeitura de Porto Alegre.

metodológicas constituiu-se na definição de um espaço concreto para observação: a escola e a chegada a ela não foram, por múltiplas situações, propositais.

Algumas referências bibliográficas apontam que há categorias que o campo nos mostrará, mas também que há outras que estão escolhidas *a priori*. Além disso, o campo só *mostra* o que somos capazes de ver dentro da perspectiva que molda nossos olhares. Segundo Rockwell (1987, p.14), “o que de fato se faz no trabalho de campo depende do objeto que se constrói”<sup>22</sup>.

Sem dúvida nenhuma, depois de definir que pretendia estudar gênero na escola e no recreio, minha primeira escolha foi de um local para realizar a observação, ou seja, a escola. Fazia pouco tempo que eu estava na cidade, e de fato desconhecia tanto suas características quanto algum local para realizar minha pesquisa. Em diferentes referências bibliográficas (WINKIN, 1998; KNAUTH, et al, 2000; TAYLOR et al, 1996), recomenda-se, como um primeiro passo importante da pesquisa, a escolha do lugar onde vai ser realizada, incluindo-se todas as possíveis dificuldades que possam acontecer, como, por exemplo, como se dá a entrada do pesquisador no campo, como se rompe com a imagem oficial que o grupo deseja projetar, como se conhecem os fatos não-oficiais, como se controlam os informantes, o que se observa, como se registra e algumas estratégias para minimizar essas situações.

Na tentativa de definir um local para minha pesquisa, conversei com uma professora da universidade<sup>23</sup> (praticamente meu único vínculo com a cidade), confessei meu desejo de ir para alguma favela. Ela explicitou uma preocupação com o fato de eu ser uma pessoa de fora e com a possibilidade de meu sotaque me *vender* a situações perigosas, colocando-me numa situação de *presa fácil*, considerando-se, ainda, que eu realizaria meu trabalho de campo sozinha<sup>24</sup>.

Assim, a professora me sugeriu falar com outro professor da universidade, o qual era responsável pela disciplina dos estágios docentes; portanto, ele poderia me

---

<sup>21</sup> Geralmente se expressa no senso comum que o espaço do recreio, é um espaço de grande liberdade e espontaneidade, mas eu não concordo com isso pois as crianças são livres na medida que podem sê-lo. Explorarei mais esse aspecto no tópico do pátio escolar.

<sup>22</sup> As traduções deste autor são de minha responsabilidade.

<sup>23</sup> Agradeço à Profa. Silvana Goellner.

<sup>24</sup> Geralmente, aconselha-se algum tipo de companhia – preferencialmente alguém da própria comunidade – em locais com essas características, principalmente para garantir maior segurança ao próprio pesquisador, como também para facilitar a articulação e as relações com as pessoas do local.

apresentar alguma escola<sup>25</sup>. Foi então que, depois de uma conversa e da apresentação de meu projeto, obtive indicação de uma escola, com as linhas de ônibus que levavam até lá. O professor estaria no local em alguns dias e facilitaria meu ingresso, sem muitos problemas.

Peguei o ônibus indicado e, depois de uma hora de viagem, estava na zona sul da cidade. Essa parte da cidade, eu não conhecia. Ao chegar, percebi um lugar muito tranquilo e bem diferente da zona do centro, perto de onde eu morava. O bairro tinha muitas áreas verdes, muitas casas ajardinadas, onde era possível ouvir pássaros cantando.

As casas estão bastante arrumadas, e há carros na rua. Muitas vezes (fato que eu viria a observar bem depois) vêem-se casas com empregadas domésticas que, no transcorrer da manhã, limpam a casa ou o jardim. Percebi também duas guaritas em todo o comprimento da rua, para o serviço de segurança privada. Lembro que isso chamou minha atenção. Apesar dessas características, os/as alunos/as que freqüentam a escola não são moradores desse bairro, mas de bairros próximos que possuem maiores dificuldades econômicas.

Essa zona de Porto Alegre teve um destino diferenciado do crescimento do resto da cidade. Essa região caracteriza-se por ser um local distante do centro da cidade, de difícil acesso, seja por caminhos adequados ou por transportes, o que, no passado, atraía veranistas, criando-se diferentes áreas e clubes de lazer. De certa maneira, até hoje caracteriza-se como uma zona onde há mais espaços verdes e locais adequados para entretenimento.

Essa parte da cidade, devido ao seu isolamento, recebeu centros de tratamento de doenças, como lepra e tuberculose, que demandaram instalações comunitárias. Com o passar do tempo e o desaparecimento das epidemias, surge novamente o interesse por parte dos veranistas<sup>26</sup>.

Nos últimos anos, toda essa região teve um crescimento importante na cidade, desenvolvendo-se não só construções de casas, mas também de edifícios residenciais e centros comerciais, e ampliando-se ruas e avenidas, como, por exemplo, a avenida

---

<sup>25</sup> Agradeço também ao Prof. Alex Branco Fraga.

<sup>26</sup> Para mais detalhes sobre a constituição histórica dessa região, ver Memória dos Bairros da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1994.



central perto da escola, que aumentou praticamente três vezes seu tamanho. Os/as alunos/as que freqüentam essa escola são de bairros mais distantes, mas que pertencem à região. A maioria dos/as alunos/as vem a pé para a escola; muitos/as deles/as vão e voltam sozinhos/as ou em grupos de irmãos ou vizinhos. Alguns contam com o transporte escolar, que é pago pelos pais, para ir à escola e voltar para casa.

O ingresso na escola não foi muito complexo. O professor da universidade apresentou-me à diretora e conversamos sobre a possibilidade de lá fazer minhas observações para o projeto de pesquisa do mestrado. Não houve nesse momento nenhuma objeção; ao contrário, acho que a diretora gostou da possibilidade de eu realizar meu trabalho na escola. Não apresentei meu projeto oficialmente, apenas contextualizei seus aspectos gerais. Até aquele instante, não tinha sido apresentada aos/as professores/as, aos/as funcionários/as e aos alunos/as; no entanto, comecei a circular pelo local no sentido de iniciar minha negociação com as pessoas<sup>27</sup>.

Como eu já tinha o objetivo de observar o pátio da escola, fiquei observando as aulas dos/das estagiários/as de educação física. Participava de algumas reuniões desse grupo e vestia roupas esportivas, de modo que, assim, facilmente poderia ser confundida como uma estagiária da universidade, uma vez que a escola possuía convênios com a UFRGS para aulas de educação física nas séries iniciais. Isso, sem dúvida, foi uma estratégia de minha parte – conhecer o lugar e as pessoas pelo menos “de vista” antes de ser preciso esclarecer exatamente o que eu fazia lá. Assim foi que passei quase despercebida; digo “quase” porque, na realidade, estava lá e as pessoas notavam a minha presença, sendo que algumas vieram perguntar se era estagiária, etc.

Nesse sentido, Bogdan (et. al, 1994, p. 128) recomenda que o pesquisador se vista de acordo com os códigos de vestuário implícitos: se você está em um local onde as pessoas se vestem informalmente, vista-se também de maneira informal – “vista-se de maneira que pareça apropriada a seu estatuto naquela situação”. Assim, conforme as recomendações do autor, vesti-me de maneira informal. Seguindo o modo de vestir usual da área de educação física, não chamei muito a atenção, ficando misturada com o ambiente. Dessa maneira, as pessoas foram descobrindo aos poucos que eu não era

---

<sup>27</sup> Com o transcorrer da pesquisa, elaborei um consentimento informado, colocando nele minha relação com a universidade e as características da pesquisa, o qual foi assinado, em nível institucional, pela diretora do estabelecimento. (Anexo A).

uma estagiária, mas uma pesquisadora. Enfim, meu ingresso na escola foi muito simples e facilitado, especialmente pela acolhida da direção da escola e pela circulação paralela de algumas pessoas que não eram professores dentro do âmbito escolar (estagiários/as), o que permitiu que me misturasse sem muita dificuldade.

A primeira impressão que tive da escola foi de que tudo era muito tranqüilo e ordenado, características que eu achei que seriam facilitadoras quando do meu contato com os/as alunos/as. Isso porque eu conseguiria estar perto e participar de situações que ficariam prejudicadas se as crianças tivessem características agressivas ou fossem muito agitadas.

Por esse motivo, quando o professor da universidade me falava de outras escolas que eu poderia visitar que “eram mais violentas”, chegando a haver, às vezes, “brigas com garrafas”, observei que, como meu objeto não era a violência escolar, seria melhor ficar num contexto mais tranqüilo (o que não necessariamente implicaria que esse espaço fosse homogeneamente tranqüilo). Posso dizer, então, que essas características de tranqüilidade escolar constituíram uma segunda razão pela qual fiquei nessa escola.

O terceiro grande motivo foi o fato de a escola estar localizada em um extremo da cidade, ou seja, mais distante das escolas centrais. Pressupus que pouca gente (alunos/as, estagiários/as, etc.) poderiam pedir ingresso na escola para fazer observação, situação comum nas escolas do centro, que já não queriam muita gente em seus espaços. Acho que essa situação facilitou ainda mais meu ingresso naquela escola. Devido a essas facilidades, decidi permanecer lá e não trocá-la por outra instituição.

Essas situações de campo, como mencionei anteriormente, parecem ser questões muito simples, mas são muito importantes. Escolher um local onde tenhamos a liberdade de entrar e sair quantas vezes quisermos é um detalhe que pode tanto beneficiar a pesquisa quanto prejudicá-la no caso de não podermos retornar em algum momento. A vantagem de uma pesquisa autorizada é que nos permite ficar livres de obrigações de um participante normal (BOGDAN et al, 1994).

Em relação a esse aspecto, Rockwell (1987) entende que é muito importante procurar um local que tenha correspondência com as perguntas e a pesquisa no

sentido de se ter alguma informação prévia do local. Além disso, considerações importantes, mas menos teóricas, partem da possibilidade de acesso e de aceitação.

Resumindo, eu tinha conhecido o local com antecedência, tinha liberdade de acesso e aceitação pela comunidade escolar e fiquei livre de alguma obrigação ou tarefa específica. Este fato foi positivo teoricamente, já que nunca tive uma função específica, salvo as que eu mesma solicitava. Isso permitiu que me colocasse sempre como pesquisadora. Nesse sentido, procurei não assumir nenhuma responsabilidade, pois, segundo Bogdan (et al, 1994, p. 117), elas poderiam prejudicar a minha mobilidade e liberdade na observação. O autor afirma que o pesquisador deve “evitar ter responsabilidades específicas [...] como ser colocado numa posição em que o pessoal escolar tenha muito controle sobre seu tempo e mobilidade”. No entanto, essa possibilidade não diminuiu minha sensação de desconforto, incerteza e ansiedade.

Nesse sentido, contrariando minhas hipóteses para uma escola estadual, todas as pessoas trabalhavam nas suas tarefas: funcionários/as, diretora, merendeiras, estagiários/as, professores/as, etc. O fato de todas as pessoas que estavam na instituição terem atividades já definidas teve uma relação com o aumento da minha ansiedade, pois eu me sentia uma estranha em um local novo, tentando definir meu lugar de pesquisadora na escola, ou seja, buscando descobrir o que observar, como observar, como registrar o que fosse observado.

Segundo Bogdan et al (1994, p. 124), o pesquisador deve estar preparado para cometer erros. Nesses primeiros dias, a “sensação de desconforto e de não pertencer àquele mundo geralmente acaba com uma indicação clara dos sujeitos”.

Também fiquei confusa quanto à possibilidade de intervir ou não ante algum acontecimento que supostamente não deveria acontecer no pátio, como, por exemplo, uma briga. Lembro, que no começo, não deixava de intervir – primeiro, porque eu mesma considerava essas situações violentas; segundo, porque pensava que, se alguém estivesse me observando e eu não interferisse, essa pessoa poderia me questionar: “o que você está fazendo aqui?!”

Depois de um tempo, optei por não intervir, e o que aconteceu foi que alguém apareceu detrás de mim para intervir e controlar a situação. Afinal de contas, minha função não era cuidar das crianças, embora eu fosse uma pessoa adulta. A não-

intervenção permitia-me observar o desenvolvimento dos acontecimentos e lograr uma parceria maior com as crianças, já que eu não xingava nem dizia que estava “errado”. Tudo isso possibilitou-me uma maior identificação afetiva.

### **3.4 O caminho das mudanças**

Na primeira etapa de campo, minhas observações foram mais intuitivas, e optei por não registrar tudo o que acontecia. Nesse momento, meu objetivo era familiarizar-me com o local e com as pessoas, tentando especificar meu foco de trabalho, pois, segundo Winkin (1998), nessa fase do trabalho de campo, nós, como pesquisadores, não estamos fazendo nada além de visualizar alguma coisa, embora tenhamos a expectativa de observar algo particular dentro do geral. Essa etapa durou aproximadamente três meses.

Uma segunda etapa de observações aconteceu no segundo semestre de 2003. Realizei observações durante três meses com a freqüência de uma visita semanal, seguida da observação participante de três a quatro vezes por semana a partir de março de 2004 até dezembro do mesmo ano. Nesse período, participei de diferentes momentos escolares, ingresso e egresso da instituição, conselhos de classe, festas, passeios, aulas de educação física e em sala de aula, reunião de estagiários/as de educação física, lanche dos/as alunos/as e recreios.

Dessa forma, a relação estabelecida entre a pesquisadora e a população escolhida deu-se na forma de observação participante, com o objetivo de a pesquisadora tornar-se parte do contexto de pesquisa, pois a observação participante apontava para a importância de captar toda a gama de situações ou fenômenos que aconteciam no grupo social (BECKER, 1997). A observação participante apresenta a vantagem de permitir que o pesquisador chegue mais perto das experiências diárias dos sujeitos, observando os significados que atribuem a seus comportamentos (STIGGER, 2002).

A observação participante trazia a necessidade de o pesquisador estar simultaneamente distante e próximo do objeto a ser pesquisado. Segundo Knauth et al

(2000), seria preciso que o observador avaliasse o efeito de sua presença na observação, ou seja, como as situações mudam porque ele as está observando. Em relação a isso, tentei não interromper atividades que as pessoas estivessem desenvolvendo e busquei estar presente no espaço do recreio, conversando e brincando para que minha presença deixasse de ser marcada com o passar do tempo. E isso foi o que aconteceu depois de um período em que minha presença (ou meu sotaque) chamava muito a atenção das crianças.

Depois da escolha do local, minhas primeiras decisões metodológicas foram a definição do grupo que seria observado e também o momento de observação do recreio escolar. Em relação a esses aspectos, em 2002, primeiro ano em que observava o ambiente, o recreio da primeira à oitava série era conjunto. Portanto, a quantidade de crianças no mesmo espaço impossibilitava a observação de algum grupo. Na realidade, a primeira sensação ao chegar no espaço de pesquisa era de desassossego, caos, inquietação, ansiedade. Muitas vezes, com a sensação de angústia, eu me perguntava: como e de que modo eu iria *ler, olhar* para aquele espaço? *O que, quando* ou *com que critérios* eu observaria esse espaço onde muita coisa acontecia ao mesmo tempo?

Apesar disso, nas minhas observações, foi marcante o momento que passei de uma observação a uma observação participante, quando comecei a falar com as crianças, e não só observá-las. Nesse momento, um mundo de conversas, perguntas e informações colocaram-se diante de mim. O que aconteceu, sem ser planejado, foi aquilo que é chamado de “bola de neve”, quando começamos a conversar com um número pequeno de pessoas e, depois de ter um vínculo, pedimos que nos apresentem a outras (TAYLOR, 1996 p. 41). Fiquei pelo período de uma semana sendo a *atração turística da escola*; não precisei pedir que me apresentassem a outras pessoas, pois o sotaque ajudou nesse momento.

Depois disso, passei a brincar com as crianças, e não só ficar observando, o que abriu caminho para um investimento diferente e vínculos sociais a serem estabelecidos entre nós. Participando desse modo, eliminei uma possível associação de minha figura com a de autoridade, criando espaços para a parceria e possibilitando que as crianças atuassem com maior naturalidade, já que “é difícil que a criança aceite um adulto como

igual, embora seja possível que o tolere como membro de um grupo de crianças” (BOGDAN et. al, 1994, p. 126).

Apesar dessas estratégias, a decisão de observar o recreio criou mais tensão do que esperava, e a sensação de desassossego continuava. Portanto, no meu retorno à escola, em 2003, já priorizava a observação dos grupos da primeira à quarta série, sendo ainda muito amplo o foco de observação. Com o passar do tempo, aquela sensação de ansiedade foi diminuindo. Comecei a ver mais prazer naqueles atos, situações ou brincadeiras que, quando *olhava de fora*, pareciam violentos ou rebeldes. Agora, produziam até graça, e tinha que conter minha alegria ao observar situações em que as crianças realizavam brincadeiras diferentes.

No ano de 2004, os horários do recreio mudaram: os primeiros 15 minutos destinavam-se às crianças maiores (da quinta série até a oitava série) e os 15 minutos seguintes seriam reservados para as crianças da primeira à quarta série. Levei um tempo para perceber isso no pátio. Primeiro porque a própria observação demandou que eu adotasse o uso de um relógio, hábito que até então não fazia parte do meu cotidiano; segundo porque, ao tocar a sirene de troca dos recreios, muitos/as alunos/as da área não se mobilizavam para sair do pátio e acabavam ficando muito mais tempo que o seu horário de recreio, ocupando o tempo dos/as outros/as alunos/as. Isso ocorria ora sem motivo aparente, ora porque não tinham aula, ora porque tinham aula no pátio.

Por essas razões, decidi escolher duas turmas. Elas não foram definidas *a priori*. Seriam aquelas que chamassem minha atenção em relação a minha pergunta de pesquisa: foram elas uma segunda e uma terceira série, que já tinha observado no ano anterior e que colocavam situações interessantes, que descreverei no Capítulo 7.

Com dificuldade de lidar com esse contexto tão complexo, foi-me sugerido fazer um movimento diferente: entrar em sala de aula e acompanhar um pouco as crianças na sua rotina para estabelecer as diferenças entre um espaço e outro e poder conhecê-las. Isso realizou-se sem muitas dificuldades. Com o consentimento da diretora e das professoras, comecei a participar das jornadas completas das crianças na escola.

Fiquei duas semanas acompanhando as aulas e, apesar de tentar não ser muito inconveniente, surgiu uma situação interessante: uma conversa que estabeleci com a

supervisora da escola. Ela me perguntou quantos dias eu ficaria dentro da sala de aula, uma vez que “as professoras não gostam muito que fique alguém olhando” (D de C. 4/10/04).

No transcorrer do tempo, esse acontecimento foi mínimo, mas repetiu-se duas vezes mais na mesma semana. Então, pude perceber que as observações que eu realizava há muito tempo no pátio da escola não eram o mesmo que entrar em sala de aula. De fato, no pátio, eu *não incomodava ninguém*, já que não era um lugar que merecesse tanto respeito ou importância quanto a sala de aula, a sala de professores, etc.

Enquanto eu realizava minhas observações em sala de aula, encontrei a tese de doutorado de Tânia Cruz (2004). A leitura desse trabalho encorajou-me a utilizar um instrumento metodológico de que tinha quase desistido pela falta de referencial sobre o uso de entrevistas com crianças. Passei, então, a realizar entrevistas semi-estruturadas, que se conformam com um roteiro de perguntas que poderão 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 com o decorrer da entrevista, o que oferece a liberdade ao entrevistado para argumentar (BURGUESS, 1997).

Procedi dessa forma, mesmo conhecendo as recomendações de Martine Delfos (2001), que entende que não se devem realizar entrevistas com crianças menores de dez anos porque somente a partir dessa fase as crianças têm uma maior liberdade para se expressar ante as perguntas do entrevistado. Apesar de suas recomendações, decidi arriscar-me apoiada em Cruz (2004) e realizei a maioria das entrevistas com crianças entre 8 e 9 anos (segunda e terceira série), as quais não mostravam nenhuma dificuldade em manter a conversação.

Então, segui nas entrevistas de um modo artesanal (BECKER, 1997), o que me permitiu uma maior liberdade. Segundo Luc Albarello et. al (1997, p. 96), a entrevista é uma técnica, mas, “*mais do que uma técnica, é uma arte*”, destacando-se que, por mais que seja superficial como um meio de obter informações, a entrevista é sumamente complexa. Ainda mais se desenvolvemos essa atividade com crianças.

Seguindo as experiências de campo de Cruz<sup>28</sup> (2004), decidi, então, realizar entrevistas com duas crianças (na terceira série) ou três crianças (na segunda série) para não dificultar a transcrição e para não constrangê-las. Nesse sentido, tendo como referência o trabalho da autora, chamei uma criança, e esta, por sua vez, chamava um colega de sua preferência. Dessa maneira, evitavam-se situações de briga durante a entrevista e também se diminuía as possibilidades de constrangimento diante de algumas perguntas.

Antes dessa etapa, decidi aplicar uma outra estratégia, diferente da de Cruz. A estratégia consistia em entrar na sala de aula e apresentar as perguntas para todo o grupo, ouvindo as respostas e apontando algumas considerações no meu caderno. Tal estratégia foi adotada por vários motivos. Um deles foi a possibilidade de as crianças conhecerem as perguntas e não se sentirem *pegas de surpresa*. Um outro motivo foi para que não ficassem ansiosas com a participação ou não quisessem participar – explicitiei que só precisaria disso porque eles eram muitos e eu não conseguiria registrar tudo para meu trabalho.

Outra razão, ainda, foi uma provável diminuição de sua inibição durante as entrevistas, que planejava fazer em outro local e com uma possível gravação. Também esclareci que aqueles que não quisessem participar poderiam colocar seu nome numa lista, e eu não os chamaria – só iriam as crianças que quisessem, já que uma das características da entrevista é deixar o entrevistado à vontade.

Nesse sentido, para transparência do procedimento, elaborei as perguntas e mostrei-as para a direção da escola, pois foi demonstrado um certo interesse naquilo que seria conversado na sala. Tive que aplicar as entrevistas num curto intervalo de tempo, evitando o período de provas dos/as aluno/as. Para minha grata surpresa, a maioria das crianças quis participar. Com isso, vi-me obrigada a realizar mais entrevistas do que imaginara: de 59 crianças, 58 participaram. Um único menino não quis participar porque, conforme relatou, “estava com muita vergonha”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Cruz (2004) realizou entrevistas com crianças de quarta série em duplas com duração de meia hora.

<sup>29</sup> Em relação ao silêncio do menino, interpretei como uma característica pessoal e não como algo relativo à pesquisa em si, até porque demonstrou curiosidade depois de não ter participado. Ainda, procurei respeitar seu silêncio, entendendo que algumas crianças não falam, mas, segundo Zélia Fabri (2002, p.



Cada criança era entrevistada por cerca de 30 minutos em um espaço predeterminado, normalmente uma sala não utilizada pelos/as alunos/as, e a conversa era gravada. Coloquei salgadinhos para as crianças comerem, com o objetivo de deixá-las à vontade, tentando tornar o momento e o ambiente o mais informal possível, pois, oferecendo a possibilidade de elas e eu comermos juntos, repetia uma atividade que realizávamos no recreio, além de considerar que as entrevistas seriam feitas em horários em que muitos dos/as alunos/as deveriam estar no refeitório lanchando. Cabe destacar que isso não foi uma barganha com as crianças no sentido de dar os salgadinhos em troca das falas; ao contrário, entendi que a possibilidade de comer (atividade que faziam no recreio, e não em sala de aula) talvez pudesse deixá-las menos nervosas ao realizar uma atividade que lhes era estranha.

Antes de começar, perguntava às crianças se estavam nervosas, explicava o porquê dos gravadores e o que iríamos conversar. Depois, antes de sair da sala, pedia que não contassem os conteúdos das suas respostas para os colegas; perguntava se tinham gostado, se tinham ficado nervosas, se tinha sido fácil, etc. Percebi que as crianças mantiveram a combinação, já que, quando chegava o outro grupo e eu perguntava se sabiam do que se tinha falado em outras entrevistas, respondiam sempre que não. O roteiro básico elaborado encontra-se em apêndice (A), mas considerando-se a entrevista semi-estruturada como uma “conversa” (BURGESS, 1997), as crianças tiveram liberdade para explorar seu mundo cultural. Dessa forma, uma entrevista ia enriquecendo as que se seguiam.

O fato de ter gravado as conversações foi uma atitude positiva, apesar da ansiedade demonstrada pelas crianças, pois muitas delas nunca tinham ouvido sua voz gravada. Por isso, falavam claramente para gravar sua fala e depois ficavam muito curiosas para ouvir suas próprias vozes.

Expliquei para as crianças que, em nosso caso, a entrevista era um acontecimento único e que não teríamos oportunidade de repeti-la. Nesse sentido, Delfos (2001) entende que isso deve ser esclarecido para que não se alimentem falsas expectativas, uma vez que, ante uma conversa exitosa, a criança pode sentir-se

---

9), “de alguma maneira, *todas* as crianças falam”. No caso desse menino, interpretei como uma preocupação pessoal em realizar as tarefas de sala de aula, articulada com a vergonha de se expor.

aliviada e querer retornar quando, às vezes, isso não é possível. Os/as alunos/as mostraram-se à vontade, e fui adquirindo sua confiança com o passar do tempo.

A possibilidade de realizar as entrevistas colocou-me numa nova situação: o que fazer com os nomes das crianças? Deixava os nomes verdadeiros ou os omitia? Essa simples decisão pode-se tornar uma dificuldade em pesquisas com crianças e levar a sérios problemas, não só acadêmicos, mas legais.

Minha estratégia para sair do impasse foi colocar a situação à direção da escola, já que, por mais que eu considerasse cada criança como um sujeito de minha pesquisa, não seriam elas que assinariam um consentimento ético, mas seus pais. Ainda, como poderia eu preservá-las se o texto fosse publicado? Como evitar a exposição? Será que eu tinha esse direito?

As implicações éticas da pesquisa com crianças são múltiplas. Em conversa com a diretora e com os orientadores, decidimos não revelar o nome real das crianças; portanto, no trabalho, eu lhes daria nomes fictícios. Também considerei a situação da escola como uma unidade. Como só há cinco escolas na cidade de Porto Alegre que seguem o modelo de C.I.E.P.<sup>30</sup>, decidi omitir o nome da escola, mas não as características particulares que permitem sua contextualização<sup>31</sup>.

A saída do campo, que poderia ter ocorrido em junho ou julho, acabou se estendendo até o início de dezembro de 2004, pois meu vínculo afetivo com a escola foi tão grande que, na realidade, eu tinha muita dificuldade para deixar aquele espaço. Devido às características informais do espaço observado, decidi ir embora da mesma forma que cheguei: sem grandes cerimônias nem avisos, simplesmente fui espaçando minhas visitas, diminuindo a quantidade de tempo de cada uma até que deixei de ir. Bogdan et al (1994, p. 144) entendem que “esta transição é psicologicamente eficaz tanto para os investigadores como para os sujeitos”. Conversei novamente com a diretora do estabelecimento e fui-me ausentando do cotidiano escolar, às vezes conversando com algum aluno ou funcionária, até não estar mais presente.

---

<sup>30</sup> C.I.E.P: Centro Integrado de Educação Popular.

<sup>31</sup> Para mais detalhes sobre questões éticas com crianças, ver Sonia Kramer (1992).

### 3.5 Estranho para quem?

Chegar na escola como estrangeira foi uma experiência muito interessante, pois essa condição provocava diferentes reações nas pessoas e também em mim. Isso acontecia porque eu era uma dupla estrangeira – era uma pessoa *de fora da escola* e, ainda, uma pessoa *de fora do país*. Surgiam sensações ou situações que muitas vezes beiravam ao estranho, com a curiosidade das crianças ante o fato de eu ser uma pessoa de fora de seu país, de certa maneira, uma viajante, e uma estranha na sua escola.

Nesse sentido, Rockwell (1987, p.19) entende que a atividade da observação participante coloca o etnógrafo numa situação de exposição – “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.

Eu sempre me encontrei numa dupla situação, similar àquela que relata Fernanda Eugenio (2003, p. 209), contando como se encontrava dividida entre dois *ofícios* do etnógrafo, que são a “observação participante e a sempre perseguida-embora-inatingível tentativa de adotar o ponto de vista do nativo”. A observação participante exigia que eu olhasse e observasse aqueles que também estariam me olhando e observando. O segundo ofício, o ponto de vista do nativo, no meu caso, diferenciando-se da autora, implicava a impossível tarefa de estar no seu mundo, já que, por mais que eu pretendesse, não seria nem criança nem brasileira.

Foi assim, como pesquisadora estrangeira, inserindo-me no cotidiano de uma escola brasileira, que fui definida, por várias crianças dessa escola, com idades diferentes e em distintas situações, como “japonesa, italiana, espanhola, argentina, uruguaia”; também por “espiã, professora, estagiária, tia, professora comprida que fala enrolado, estranha”, ou simplesmente por “amiga”.

Aqui tento responder uma pergunta que todas as pessoas me fizeram ao saber de uma mulher sozinha fora de seu país. Incluída entre essas pessoas, estava a diretora da escola, surpresa pelo fato de eu estar realizando meu mestrado numa

universidade federal brasileira: “como você veio parar aqui?” De certa maneira, eu representei, para crianças, funcionárias/o e professores/as, o diferente, o desconhecido, o incerto, o desconcertante, o estranho, o estrangeiro, o viajante.

A idéia da viagem implica algumas considerações. “Viajar” é definido no dicionário como o ato ou efeito de ir de um lugar a outro razoavelmente distante, deslocar-se, ou seja, um deslocamento que sugere uma idéia de transição no tempo e no espaço. Louro (2004, p. 14) entende que, ao falarmos de viagem, podemos fazer referência também a “uma distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no ‘outro’ distanciado e longínquo”.

Viajar faz referência a esse traslado de um local ao outro, marcando distâncias, tempos, encontros, desencontros, pontos de chegada e de partida, passagens, misturas. Também implica “entre-lugares”, o caminho em si mesmo, se pretender chegar especificamente a algum lugar, mas realizar o trajeto. Enfim, estar em movimento.

Além dessas características, entende-se que o sujeito que viaja é descentrado, fragmentado, dividido, plural e flexível, uma vez que a viagem produz transformações no “corpo, no ‘caráter’, na identidade e no modo de ser e estar. Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas” (LOURO, 2004, p. 15).

Às vezes, a viagem pode caracterizar-se pela liberdade, a escolha de decidir empreender esse caminho, como no exemplo do turista. Outras vezes, não é uma opção do viajante, que se vê compelido a sair do local onde se encontra.

Como relatei anteriormente, nas primeiras semanas de convívio, as crianças estranhavam minha presença, e achei que fui considerada uma *atração turística* porque a novidade se espalhou pela escola e muitas crianças de diferentes idades vinham me ouvir falar e me fazer perguntas. Depois desse tempo, isso foi mudando, já que muitos ficaram sabendo que eu morava no Brasil e que já fazia tempo que eu estava aqui. À medida que fui me misturando no seu cotidiano, deixei essa posição de turista.

Segundo Bauman (1998, p. 114), os turistas “realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando”, isto é, podem estar simultaneamente dentro-fora. Mas o turista guarda uma distância, ele “veda a distância de se reduzir a

proximidade”. Ainda, o autor agrega que os turistas se sentem seguros, podendo mudar a direção ou abandonar um local quando começam a sentir falta da segurança ou quando a finalidade do prazer deixa de estar presente.

Na escola, um dia, depois de vários meses, aconteceu uma situação particular:

Eu estava no recreio, conversando com algumas crianças perto do canteiro central, e aparece Maria, uma menina de uma segunda série. Ela já era conhecida minha, tínhamos conversado várias vezes, e ela sempre me cumprimentava ao me ver. Estava de mãos dadas com outra menina, que chorava sem parar. Elas foram se acercando, e então eu perguntei, preocupada:

Ileana - O que foi? Por que esse choro?

E Maria respondeu:

- É que ela tem medo de você, mas eu falei que não era para ter medo.

Ileana - Medo de mim? Por que você tem medo de mim?

Aí, achei estranho, e fiquei pensando qual poderia ser o motivo...

Ileana – Ah, já sei, é por causa de meu sotaque, porque eu falo assim, diferente?

E a menina fez sinal de que sim.

Maria – Ela acha que você é estranha.

Ileana - Ah! Mas você sabe por que eu falo assim. É porque eu não sou brasileira. Mas não tem que ter medo, só falo diferente.

Depois disso, apareceram outras crianças, e eu aproveitei para perguntar no grupo: “Você tem medo de mim?” E todos começavam a responder: “não”!

Então, um deles explicou para a menina que chorava: “Ela é nossa amiga”, enquanto outra menina se sentava no meu colo. Depois disso, a menina não teve mais medo. (D. de C. 09/06/04).

Quadro n. 1: conversação com menina da segunda série.

Foi assim que as crianças me mostraram aquilo que eu não queria observar, aquilo que eu já sabia de cor, com que lidava no meu dia-a-dia. Justamente o fato de eu ser estrangeira chamava sempre sua atenção, apesar de ser conhecida. Como o espaço e a quantidade de crianças eram grandes, o tempo ia passando e algumas crianças que ainda não tinham conversado comigo achavam isso muito curioso.<sup>32</sup>

Outras características que chamaram minha atenção foram festas, comemorações, a vestimenta e a exposição do corpo na escola. Isso porque no meu país, professores/as, alunos/as e funcionários/as comparecem na instituição com um

<sup>32</sup> Agradeço a José Geraldo Damico pela conversação nesse sentido.

guarda-pó, geralmente branco, que tapa todo o corpo ou a maior parte dele, já que chega até os joelhos. A exposição do corpo chamou minha atenção – nos meses de calor, permitia-se o uso de roupas mais soltas e curtas por parte das pessoas que circulavam pela instituição.

Mas por que achava estranho tudo isso? Por que o corpo chamava a minha atenção? Será que eu tinha aprendido que o corpo deveria ser deixado na porta da escola? bell hooks<sup>33</sup> (1999, p. 115) entende que “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que ser despercebido”.

Esse corpo, um corpo diferente, estranho, alheio e estrangeiro – quem era diferente, as crianças ou eu? Isso dependia de quem estivesse olhando quem, de quem estivesse observando quem. Enfim, tratava-se de uma relação de ida e volta em que muitas vezes me perguntei: tudo isso é estranho para quem? Como diz Larrosa (2002, p.84), “não será o estrangeiro o que nos faz estrangeiros e, justamente por isso, o que nos permite ser nós mesmos?”

### 3.6 Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP. Papyrus. 1998.

ALBARELLO, Luc. et. al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Portugal. Gradiva, 1997.

BAUMAN, Zygmund. **O Mal- Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora.1998.

Bell hooks. Eros, erotismo e o processo civilizatório In: **O Corpo Educado**. Guacira Louro (Org). **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte. Autentica. 1999.

---

<sup>33</sup> Cada vez que eu citar essa autora, seu nome estará em minúscula, pois ela mesma o escreve desse modo.

BECKER, S. Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo. Editora HICITEC. 1997.

BOGDAN, Robert.; KNOP, Sari B. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora. 1994.

BURGUESS, R.G. **A Pesquisa de terreno- uma introdução**. Portugal. Celta.1997.

CRUZ, Tania. **Meninas e Meninos no Recreio: Gênero, sociabilidade e Conflito**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo. 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. VORRABER, Costa Marisa (Org.) Rio de Janeiro. DP&A . 2002.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes- a prática Etnográfica e o Campo da Educação In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1996.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da Pesquisa Qualitativa. In: DEZNIN, Norman, K; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London. Sage. 2000 (2<sup>nd</sup> Edition).

DELFOFOS, Martine. F. **Me escuchas? Como conversar com niños de cuatro a doce años**. Bernard Van Leer Foundation. 2001.

EUGENIO, Fernanda. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho Antropológico**. VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (Orgs.). Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2003.

FABRI DERMATINI, Zelia. B. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. GOULAT, Ana Lúcia;FABRI DERMATINI, Zelia. B.; PRADO, D. Patrícia. (Orgs.) Campinas, SP. Autores Associados. 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. GUANABARA KOOGAN, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Estar Lá, Escrever Aqui**. Diálogo. São Paulo. V.22, n. 3, p. 58-63, 1989b.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Autentica. 2004.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKISON, Paul. Qué es la etnografía? In: **Etnography. Principles in Practice**. Ed. Travistock publications. New York. 1983. (Traz. Bertha Ruiz).

HAMMERSLEY, Martyn; WOODS, Peter. (Orgs.) **Género, Cultura y etnia en la Escuela. Estudios etnográficos**. España. Paidós. 1995b.

KNAUTH, Daniela; CERES, Vítoria; AGRA HASSEN, Maria. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre, RS. TOMO editorial. 2000.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**. N. 84 . Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 1992.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación e Sociedade**. Revista Quatrimestral de Ciência da Educação. Ano XXIII. N 79. Agosto. 2002.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**. Em Direção a uma Economia política de símbolos e gestos na Educação. Petrópolis. Vozes. 1992.

MALINOWSKI, B. **Tema, método e objetivo da pesquisa** In: Os Argonautas do Pacífico Ocidental. Abril Cultural. 1978.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela F. **Modos de ver e movimentar-se pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme**, 2004.

MOLINA, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: **A Pesquisa Qualitativa na Educação**



**Física.** MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto (Orgs). Porto Alegre. Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

Memória dos Bairros. **Belém Velho.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre. RS. 1994.

Memória dos Bairros. **Restinga.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre. RS. 1997.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico** (1982-85). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México. 1987.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, Lazer e Estilos de Vida: um estudo etnográfico.** Campinas, SP. Autores Associados. Editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). São Paulo. Coleção educação física e esportes. 2002.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** La búsqueda de significados. Barcelona. Paidós. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação.** Editora da Universidade. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 2000.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: VORRABER COSTA, Marisa. (Org.) **Caminhos investigativos.** Rio de Janeiro. Mediação. 2002.

WORTMANN CASTAGNA, Maria Lúcia. Análises Culturais- um modo de lidar com histórias que interessam à educação In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

VARGAS, Mara A.; MEYER, Dagmar. A textualização de corpos doentes através de imagens: uma das lições da UTI contemporânea. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 56. n. 2. 2003. p.169-77.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação: Da teoria ao trabalho de Campo**. Papyrus Editora. 1998.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre. Artes Medicas. 1991.

WOODS, Peter. **La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa**. Temas de educación. Barcelona. Paidós. 1995.

## 4 A INSTITUIÇÃO



---

Procuro, neste capítulo, descrever não só as características físicas da escola, sua relação com a cidade e o bairro, sua organização e funcionamento, como também a instituição como um espaço cultural. Busco descrever as características físicas do pátio escolar, a sua utilização no contexto do *tempo* da escola e a dinâmica relativa ao deslocamento das crianças dentro desses espaços. Pretendo, ainda, problematizar “a liberdade” no espaço do recreio, que é entendido tradicionalmente como um espaço só *das crianças e de liberdade* para brincar.

---

#### 4.1 A escola

A escola investigada, como foi dito anteriormente, está situada num bairro da zona sul de Porto Alegre, distante aproximadamente cinco quadras da avenida principal da região, por onde passam as principais linhas de ônibus que circulam por aquele bairro e que continuam em direção à região sul da cidade. É um bairro novo, e sua localização é de difícil delimitação com os bairros que o circundam, pois é uma zona que está tendo um grande crescimento.

Existindo há 40 anos, a escola não esteve sempre localizada no edifício em que se encontra atualmente. Ela está inserida em um projeto político-pedagógico de turno integral (C.I.E.P.) e, por essa razão, tem toda a infra-estrutura necessária para dar conta da permanência dos/as alunos/as. Apesar disso, com a mudança de governo e de projetos políticos, a escola não funciona com turno integral porque não recebe verbas para esse fim. Ela atende 1.406 crianças, 661 alunos/as no turno da manhã e 745 alunos/as no turno da tarde, oferecendo educação infantil, ensino fundamental de primeira a oitava série e educação especial. Também oferece merenda gratuitamente aos/as alunos/as todos os dias da semana.

Tendo em vista a sua inserção no C.I.E.P., a escola tem uma infra-estrutura que não é comum para as escolas estaduais, pois estas geralmente sofrem com a falta de

instalações adequadas e de recursos financeiros. Possui 16 salas de aulas, 16 banheiros (dos quais se utilizam oito<sup>34</sup>), um refeitório, uma sala de informática, um ginásio coberto, sala de professores, sala da direção, secretaria, dois pátios, duas salas de jardim de infância com pátio separado, biblioteca (com aproximadamente 5.000 obras), sala de vídeo, banheiro para professores e funcionários, guarita de segurança (que não tem policial<sup>35</sup>), sala do Serviço de Orientação Vocacional (S.O.E.) e de Serviço de Supervisão Escolar (S.E.E.), sala de educação artística, laboratório de ciências, cozinha, almoxarifado e sala de odontologia (com todos os aparelhos, porém não se encontra em funcionamento).

Perto da entrada da escola, há uma faixa de segurança identificada por dois cones sinalizadores<sup>36</sup>. A escola, com fachada de tijolos à vista, é cercada por grades, havendo uma guarita e um portão também de grades que dá acesso ao saguão. Os portões, em geral, estão chaveados, e, no caso de estarem abertos, sempre uma das funcionárias está no saguão para abri-los e fechá-los. Eles só ficam abertos no horário de entrada e saída da instituição.

No saguão, à direita, encontra-se um quadro colado na parede, espaço geralmente destinado para colocar em destaque o tema com que a escola está trabalhando, sejam datas comemorativas ou outras. Para o ensino médio, é reservado um outro quadro, localizado entre duas pequenas colunas, onde também são afixados avisos, etc. Para o lado esquerdo, encontra-se uma porta que dá acesso ao corredor e à janela da secretaria, na frente da qual há uma mesa e uma cadeira onde ficam as funcionárias que – deste local – observam o pátio principal da escola.

---

<sup>34</sup> Este uso deve-se aos custos de manutenção e quantidades de funcionárias para realizar as tarefas.

<sup>35</sup> A escola não tem orçamento para esse tipo de gastos, e o governo também não provê.

<sup>36</sup> Os cones são parte de um projeto de segurança no trânsito proposto pelo governo do estado que, além de outras medidas, coloca cones nas portas de todas as escolas estaduais como uma maneira a mais de chamar a atenção para que os motoristas tenham mais cuidado ao passar por uma escola.

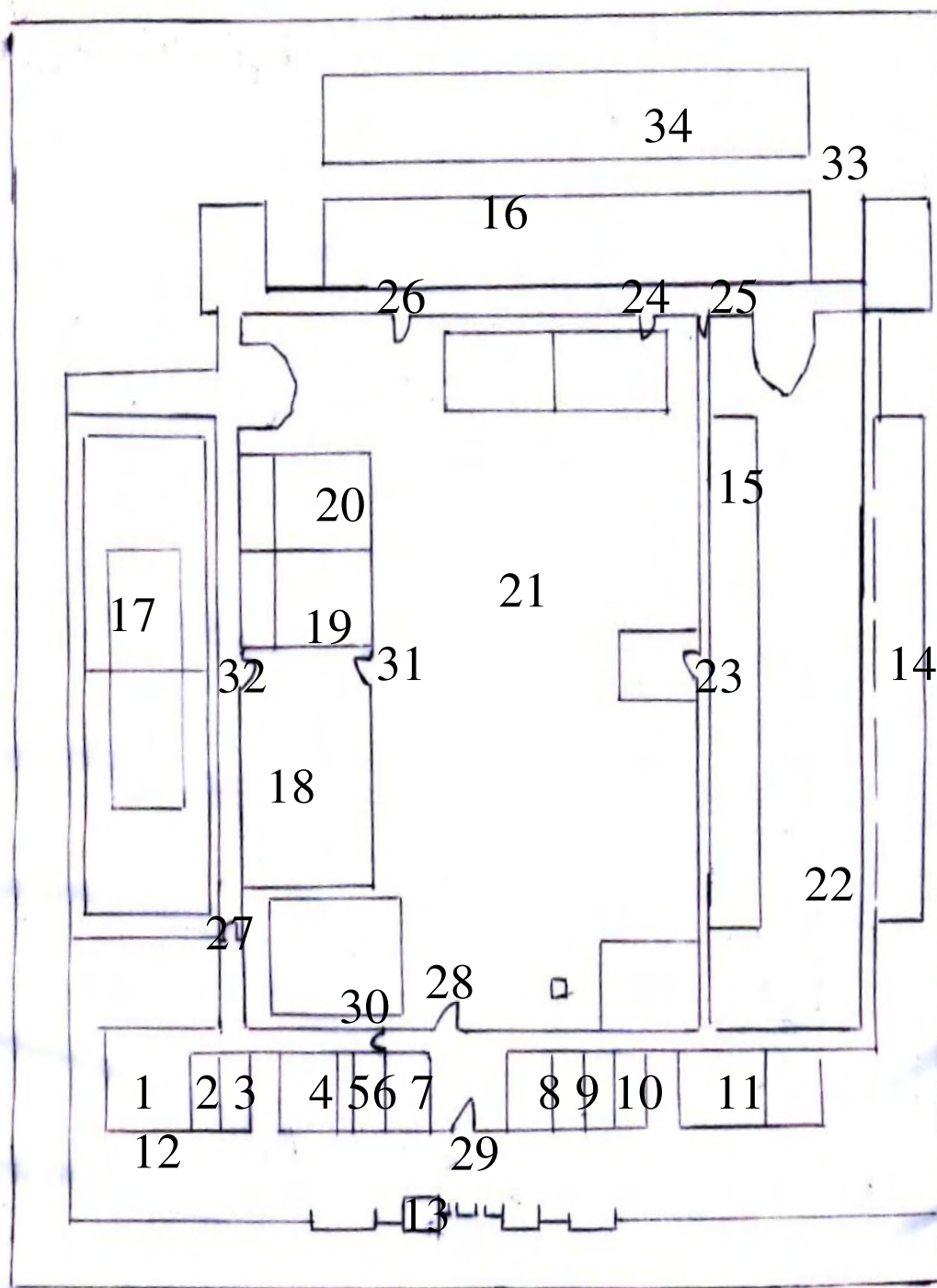


Fig. 1: Mapa da Escola.

Referências: 1) Biblioteca; 2) Informática, arquivo; 3) Almoarifado; 4) Sala de Professores; 5) Sanitários de Professores; 6) Direção; 7) Secretaria; 8) S.E.E.; 9) Sala de Odontologia; 10) S.O.E.; 11) Lab. de Informática; 12) Lab. de Ciências; 13) Sala das Funcionárias; 14) Salas de Aula; 15) Salas de Aula; 16) Salas de Aula; 17) Ginásio; 18) Refeitório; 19) Cozinha; 20) Quiosque; 21) Pátio Principal; 22) Pátio Secundário; 23) Porta do corredor ao pátio; 24) Porta do corredor ao pátio; 25) Porta do corredor às salas de aula; 26) Porta do corredor ao pátio; 27) Porta do corredor ao ginásio; 28) Porta do saguão ao pátio; 29) Porta de ingresso; 30) Porta do

saguão à secretaria; 31) Porta do pátio ao refeitório; 32) Porta do refeitório ao ginásio. 33) Pátio da Escola Infantil. 34) Salas dos/as alunos/as da quinta série até a oitava.

A circulação pela escola é delimitada por muitas portas que, como disse, em geral, ficam trancadas; elas separam os espaços pelos quais é permitido transitar. Por exemplo, a porta que permite o acesso do corredor da biblioteca ao ginásio (27), a porta do refeitório ao ginásio (32), a porta que comunica um dos corredores com as salas do jardim (25) e mesmo algumas portas que dão acesso ao pátio (23, 24 ou 26) permanecem fechadas durante a maior parte do tempo de funcionamento da escola. Portanto, se alguém quiser circular por toda a escola, é obrigado a atravessar o pátio ou passar pelos corredores mais próximos do saguão, espaços que estão sempre sendo observados por alguma funcionária, atenta à circulação de pessoas.

Seguindo-se pelo corredor da esquerda, tem-se a primeira porta da secretaria (7); depois, seguem-se a da direção (6), a dos banheiros dos professores (5), a da sala de professores (4) e a do almoxarifado (3). Já no fim do corredor, encontra-se a porta da biblioteca (1), e, girando pela direita, no corredor, situa-se o ginásio (com seus banheiros) (17). Seguindo-se à direita, encontra-se o refeitório (18 e 19), que se interliga tanto com o ginásio quanto com o pátio principal (21). O outro pátio, o secundário (22), gramado e de menor tamanho, encontra-se para a direita do pátio principal, separado pelas salas de aula (15) e pelos corredores.

Novamente, do ponto por onde se ingressa na escola, agora indo para o corredor da direita, encontramos a sala de odontologia (8), a sala do S.E.E. (9) e do S.O.E (10), o laboratório de informática (11) e o laboratório de ciências (12). No andar superior, estão as salas onde se desenvolvem as aulas para os grupos de quinta a oitava séries (34). O jardim da escola localiza-se, atravessando-se o pátio do lado contrário do refeitório, no fim dos corredores, tendo duas salas e um pátio independente para trás da escola, com vários brinquedos para as crianças, como balanço, escorregador, etc. (33).

As crianças circulam pela escola em vários momentos: no ingresso e egresso, no recreio, na ida e volta do refeitório, dentro do refeitório para lavar as mãos, pegar o lanche ou devolver o prato. A circulação no refeitório começa por volta das nove horas da manhã, desde o atendimento aos pequenos (do jardim à quarta série) até a última

série (a oitava), finalizando perto das dez horas. O percurso para o refeitório é feito em filas, e cada turma tem quinze minutos no refeitório para lanchar.

A circulação dentro da escola fica determinada pela instituição. A porta de ingresso na instituição encontra-se, na maioria das vezes, fechada ou, se aberta, sob o controle de alguma funcionária (29). A porta do lado da secretaria, que comunica o corredor com as salas de professores e da diretora, costuma ficar fechada, mas sem ser chaveada (30). A seguir, a porta que leva do corredor da biblioteca ao ginásio está quase sempre fechada (27), assim como a porta do refeitório que conduz ao ginásio (32). Assim, a única maneira para chegar ao ginásio é atravessando o pátio principal e pegando o outro corredor, que comunica as salas das turmas das últimas séries com o ginásio.

Ainda, a porta que liga o corredor ao jardim de infância está sempre fechada (25). Durante o recreio, as funcionárias controlam todas as portas, e, fora do recreio, algumas dessas portas podem estar fechadas. Dessa forma, para se deslocar de um lugar ao outro é praticamente impossível, a não ser que você passe pelo pátio ou corredores laterais.

No que se refere à organização, a escola se divide entre o jardim, o currículo, que compreende as turmas de primeira a quarta série e a área que compreende as séries de quinta a oitava série. As turmas do currículo possuem cada uma a sua própria sala de aula, porém, as turmas da área não têm uma sala; cada disciplina possui uma sala, por exemplo, sala de literatura, sala de informática, etc., e as turmas circulam entre elas.

Esse tipo de circulação foi implementado pela direção, visto que foi verificado que depredações e estragos materiais ocorriam nas salas em momentos anteriores às aulas ou ao seu término, enquanto os/as alunos/as ficavam esperando os/as professores/as. Com a mudança, segundo a vice-diretora, “se eliminou em noventa por cento a depredação do prédio” (D. de C. 12/12/03). Mas, o outro lado da situação é que as turmas não têm um lugar próprio dentro da instituição, principalmente quando um professor se ausenta. Nesse caso, ficam no pátio da escola, em geral jogando bola ou conversando.



Outras características observadas na organização da escola dizem respeito aos banheiros. Eles estão sempre chaveados, sendo que as funcionárias e as professoras possuem chave; no caso de alguém precisar usá-los, deve solicitar a chave e depois fazer sua devolução. Essa estratégia foi implementada, também, pelo mesmo motivo mencionado anteriormente, ou seja, por causa da constante destruição de vasos, espelhos e lâmpadas do local. Segundo a vice-diretora, com esse procedimento, a destruição também foi diminuída consideravelmente.

O horário de funcionamento da escola no turno da manhã é das sete horas e trinta minutos até as onze horas e quarenta e cinco minutos. No início do turno, os pais podem ingressar na escola, permanecendo no pátio, ou mesmo ir até a porta da sala de aula. Mas, no horário da saída dos/as alunos/as, a recomendação é de que os pais permaneçam fora da escola. Por essa razão, foi construída uma cobertura logo na entrada, com o objetivo de proteger os pais nos dias de chuva. Só os pais das crianças do jardim de infância podem ingressar no pátio e pegar seus filhos, mas só é permitido no momento que a funcionária autorizar, abrindo a porta.

Conforme depoimento da vice-diretora, essa organização do horário foi feita porque os pais ficavam, várias vezes, conversando muito tempo com os professores antes do início da aula, retardando o começo das atividades de classe da respectiva turma. Com essa nova organização, os pais conversam com as professoras em horários previamente marcados ou, na necessidade de conversar antes no início da aula, isso deve ocorrer muito rapidamente.

No refeitório, algumas turmas lavam as mãos, mas outras não. Os/as alunos/as fazem uma única fila para lavar as mãos e pegar o lanche; depois, dirigem-se às mesas e, ao terminarem, deixam o prato numa pia para ser lavado. Quando a professora chama, novamente em fila, os/as alunos/as atravessam o pátio para as salas de aula. Nos dias de chuva, o ingresso e saída do refeitório são realizados através da porta do ginásio, o que modifica a circulação normal.

Outra circulação dos/das alunos/as dentro da instituição e em filas acontece quando se dirigem à biblioteca, uma vez por semana, para o horário do conto e a troca dos livros (que eles retiraram na semana anterior, segundo sua preferência). Nessa atividade, as professoras levam a turma até a biblioteca para efetuarem a troca ou

assistirem à obra (às vezes, a bibliotecárias contam uma história). Isso acontece até a quarta série.

Como pode ser identificado, há diversas formas de controle da circulação dos/as alunos/as, chamando a atenção o fato de que, se por algum motivo, o/a aluno/a demorar mais de quinze minutos no banheiro ou no deslocamento de uma sala para outra, deverá passar pela secretaria para solicitar um bilhete que permita o seu ingresso novamente na sala de aula.

Nesse contexto, no que se refere aos aspectos físicos da escola, há um grande controle sobre a circulação dos/as alunos/as e de outras pessoas que podem utilizar esses espaços, sobre o que pode ser realizado, de que maneira e em que lugares, numa disciplina que, segundo as palavras de Foucault (2002b, p.118), “permite o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. Esse controle e disciplinamento podem ser observados em diferentes mecanismos escolares, seja na distribuição arquitetônica, seja nas diferentes estratégias que a escola aplica, tais como exames, conselhos, notificações aos pais, o bilhete da secretaria, etc.

Nessa breve descrição, pretendi abordar aspectos arquitetônicos e físicos da escola, bem como suas características organizacionais. A seguir, procuro observar como esse mesmo espaço tem características não só pedagógicas e institucionais, mas também culturais.

## **4.2 A cultura escolar**

Além destes aspectos de infra-estrutura e de distribuição dos espaços na escola, outras características a conformam e a caracterizam, como, por exemplo, sua relação com a comunidade e as famílias, as atividades de extensão, festas da comunidade e todos aqueles aspectos que constroem o espaço escolar, pois imbricam significados que fazem sentido nessa escola e a diferenciam de outras.

Nesse sentido, Tarcísio Mauro Vago (1999) entende que a escola é um lugar onde se produz uma cultura específica, que possui também seus agentes escolares

(professores/as, alunos/as e a comunidade), os quais participam dessa construção e não se constituem como meros receptores passivos dos conhecimentos que vêm de fora da instituição. Antonio Vinão 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, desaparecimento, etc.) e as maneiras de organização do próprio pensamento. Com relação a esse aspecto, o mesmo autor (VINÃO FRAGO, 1995, p. 68) afirma que a cultura escolar “é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”.

Numa perspectiva semelhante, Juarez Dayrell (1996) entende que a escola é um espaço sociocultural e polissêmico, uma vez que múltiplos sentidos sobre o mundo e “as coisas do mundo” são produzidos e veiculados dentro dela, não reproduzindo linearmente uma idéia universal de “mundo”, mas apresentando relação com os tempos, espaços, integrantes, sentidos constitutivos daquele lugar, que sempre criam/recriam diferentes significações. Além disso, cabe refletir que o espaço constitui também uma “construção social”; por esse motivo, não podemos entender o espaço como neutro mas como “signo, símbolo e pisadas” das pessoas que o habitam e o constituem. Assim, o espaço “diz e comunica; portanto, educa” (VINÃO FRAGO, 1995, p. 69).

Atividades como a festa da família<sup>37</sup>, a festa junina<sup>38</sup>, a festa da primavera, comemorações patrióticas, carnaval, dia das mães, dia dos pais ou outras atividades

---

<sup>37</sup> Nesse ano, a escola decidiu realizar só uma festa comemorativa da família, e não comemorar a data do dia das mães e dos pais separadamente.

<sup>38</sup> A festa junina chamou muito minha atenção por ser uma comemoração típica do Brasil que, além de misturar costumes pagãos e cristãos, ainda incorpora características da região do país na qual se encontra. As festas juninas (de junho) ou joaninas (de João) correspondem às festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, sendo na noite de 23 para 24 a festa de São João propriamente dita. São comemoradas no Brasil desde o século XVI, trazidas pelos portugueses. Atualmente, nas grandes cidades, onde quase não se acendem mais fogueiras, um dos elementos centrais das festas, a tradição tende a desaparecer. Ocorrem sobretudo nas escolas, onde professores costumam organizá-las de forma que as crianças compareçam em trajes caipiras. Nessas reuniões, procura-se reviver tradições rurais: as danças de quadrilha, comes-e-bebes como pipoca e quentão, jogos e brincadeiras. Informação acessada no dia 15/08/04 no *site* [www.festajunina.com.br](http://www.festajunina.com.br).

que envolvem a participação da comunidade com diversos objetivos (como arrecadar fundos ou discutir sobre transformações da escola) fazem parte do dia-a-dia da escola.

Quanto a isso, a escola conta com uma grande participação de sua comunidade, como pode observar-se em diferentes situações que relatarei a seguir. No ano de 2003, a instituição teve uma proposta do governo estadual de inserir o ensino médio na escola. A resposta da comunidade foi imediata. A escola realizou uma reunião para conversar com os pais, além de diferentes encontros espontâneos entre eles. A resposta da comunidade foi rejeitar a proposta do governo, já que este não repassaria mais verbas para sua efetivação. Um dos motivos alegados pela comunidade escolar para rejeitar a proposta foi o fato de que a escola precisaria ficar aberta de noite, sem segurança, sem direção, etc. Com isso, a decisão foi sustentar um “ensino de qualidade”<sup>39</sup> até a oitava série, e, posteriormente, os/as alunos/as se deslocariam até o centro da cidade para continuar seus estudos.

Em outros momentos do cotidiano escolar, a participação dos pais também é considerável. Isso ocorre quando a escola organiza festas para arrecadar fundos, com o objetivo de realizar diferentes obras, decididas com antecipação. Também reflete-se na quantidade de rifas que as alunas conseguem vender, como, por exemplo, na festa junina, a maior da escola, na qual foram arrecadados seis mil reais.<sup>40</sup> A participação também se estende aos professores. Eles participam na montagem ou criação de elementos necessários para as comemorações e ainda auxiliam na comercialização de cachorro-quente e refrigerante ou levam bolos para serem vendidos.

Talvez por razões como essas, a escola possua uma imagem positiva na região, sendo reconhecida como “uma boa escola”. Isso foi falado por diferentes pessoas, como professores/as, funcionários/as e pais em várias ocasiões. É por esse motivo que, muitas vezes, os/as alunos/as desejam estudar nessa escola, mesmo vindo de bairros distantes, o que implica maior deslocamento e maior gasto econômico ou que as crianças façam o trajeto sozinhas.

---

<sup>39</sup> Fala destacada pela diretora da instituição.

<sup>40</sup> A venda de rifas é realizada pelos alunos, de preferência pelas meninas, já que elas participam de um concurso de beleza no qual vão vestidas de prenda e desfilam, mas ganha a menina que vender mais rifas e não a que estiver melhor vestida ou que for “mais bonita”. A menina ganhadora daquele ano vendeu aproximadamente 600 rifas.

A escola também participa de dois encontros por ano com outras nove escolas da região, nos quais se realizam palestras e outras discussões. Além disso, inspetores e diretores têm encontros permanentes<sup>41</sup>. Chamaram-me a atenção essa organização e a efetiva participação dos/as professores/as, com sua forte identificação com a escola. Os/as professores/as geralmente não faltaram, inclusive em período de greve, à qual somente dois aderiram.

Tal identificação observa-se refletida na construção do símbolo da escola e de sua própria bandeira. Em ambas as situações, houve a participação efetiva da comunidade escolar. A escola também é conhecida pela participação em campeonatos de *badminton*<sup>42</sup>, já tendo conseguido várias medalhas. Esse fato é valorizado pela instituição, pois é nomeado muitas vezes nos documentos escolares, em apresentações sobre a escola e nas cerimônias de parabenização dos/as alunos/as vencedores pela diretora frente aos/as demais alunos/as.

A escola também mantém relações institucionais com outras entidades do contexto educacional, pois possui convênio com a Escola de Educação Física da UFRGS e da U.L.B.R.A<sup>43</sup>. Isso possibilita a realização de aulas de educação física por estagiários/as numa faixa etária que atualmente não é atendida por professores de educação física, visto que eles adotam o sistema de unidocência para as turmas de primeira a quarta série (só no horário da manhã). Além disso, a instituição recebe também estagiários/os de pedagogia, tanto nas séries iniciais quanto no jardim.

Pode-se, ainda, observar uma valorização do/a professor/a. Isso é refletido, primeiro, por várias professoras, destacando-se que a “diretora cobra, mas reconhece o trabalho que é feito”. Comemora-se o aniversário dos/as professores/as ao final de cada mês. Pela comemoração do dia dos professores, foi organizado um almoço no refeitório. Além desses aspectos comemorativos, os/as professores/as parecem ter certa “autonomia ou espaço” para criar novas estratégias ou implementar idéias diferentes, como, por exemplo, a biblioteca, que surgiu por iniciativa de uma docente

---

<sup>41</sup> As dez escolas são: Três de Outubro, Simões Lopes Neto, Tancredo Neves, Monte Líbano, Paulinho Moresco, Medianeira, Paraíba, Jardim Vila Nova e Langendock.

<sup>42</sup> O *badminton* não é um esporte muito conhecido, mas uma das professoras o pratica ativamente, tendo então desenvolvido um projeto para competição nesse esporte em nível escolar a partir de agosto de 2000. É um esporte semelhante ao tênis, que se pratica com raquetes pequenas e uma bola semiesférica, que tem penas na sua parte plana.

que até hoje a coordena, assim como a distribuição de atividades. Tal atenção estende-se aos funcionários, que, no seu dia, foram homenageados com canções e receberam flores e cartões elaborados pelas crianças.

Vemos, assim, que há tanto características materiais ou estruturais quanto sociais compondo o espaço escolar. Isso nos coloca a oportunidade de refletir sobre elas, pois a ocupação e a utilização que se faz de um espaço permite sua conformação *como lugar*, no sentido de que essa noção nos ajuda a compreender o espaço escolar como um espaço particular para os sujeitos, transformando-se em um lugar. Conforme coloca Vinão Frago (1998, p. 61), “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. A construção parte do pressuposto de que o espaço está sempre disponível para tornar-se lugar. Mas existem também impedimentos para tal, pois todas as pessoas não podem ocupar todos os lugares simultaneamente, tendo-se, assim, uma luta ou negociação pela ocupação dos espaços. A escola, como instituição, “controla” essa ocupação dos espaços. Ela ocupa um espaço e um tempo, ela está destinada a um determinado fim – o espaço que ela ocupa não é neutro, ele carrega “vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (VINÃO FRAGO, 1998, p. 64).

Quando coloco aqui o *espaço*, não faço referência só 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 formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade onde 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 certa ordem “que transmite, através de seus traçados e símbolos, uma determinada semântica, ou seja, uma cultura”.

Assim apresentada, a instituição escolar não é identificada apenas como um local pedagógico, mas também como um espaço cultural, entendido como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências, onde os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo com particularidades

---

<sup>43</sup> Universidade Luterana do Brasil.

específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias, que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder.

Assim, ao entender o espaço da escola como *cultural*, é possível considerar que há um espaço social em que a escola se encontra inserida e que, portanto, características desse meio social permeiam ou atravessam a escola. Mas também 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.

Novamente, segundo Vinão Frago (1995, p.68), poderíamos afirmar que o fato de a escola ser uma instituição e ter uma cultura pareceria uma obviedade. O complicado é “concordar sobre o que implica que a escola seja uma instituição e sobre o que seja isso da cultura escolar, e se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares”.

Em relação a isso, em muitas situações, ao observar o espaço escolar, o classificamos como educativo ou social, como formal ou não, mas sempre entendendo que a educação acontece só na escola, pois esse espaço conta com um educador que está presente, que organiza seus conteúdos, que estabelece objetivos, que desenvolve suas aulas sistematicamente. Mas as interações da cultura não podem ser engavetadas em um espaço determinado, já que os limites entre esse “dentro-fora” da escola e o dentro-fora da sala de aula são muitos tênues. Assim, podemos observar como acontecem diferentes ensinamentos de uma maneira não-formal e inclusive não-intencional.

Podemos, ainda, observar aspectos que se encontram fora do espaço físico da escola e que estão compreendidos dentro do espaço escolar. Nesse sentido, no campo dos estudos culturais, a educação, antes limitada à família e à escola, passa a ser entendida como algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, mas também os meios de comunicação, as artes, a música, a informática, os brinquedos, os filmes, as revistas, etc. Esses tipos de educação atuam como modos de ensinar um

jeito de ser que constituem novos espaços de aprendizagens para as crianças e que não se limitam ao espaço físico da escola.

Nesse contexto, cabe destacar que não pretendo observar a cultura escolar como um todo, mas naqueles aspectos que se relacionam com o gênero. Para observar as aprendizagens que relacionam a arquitetura ou o espaço escolar com as relações de gênero, saliento que vivenciamos tempos e espaços plurais. Além disso, como ainda destaca Louro (1995, p. 66), na escola, observam-se filas para meninos e meninas na entrada e na saída, assim como em cada saída para o recreio ou refeitório. Além disso, nota-se que as crianças são distribuídas também pela altura e que guardam sempre “distância entre uns e outros, não se amontoando ou se tocando”; mais ainda, observa-se que há uma ocupação dos espaços por gênero, conforme especificarei no próximo capítulo. Então, como entende Louro (2001, p. 81), para poder compreender como esses aspectos se relacionam entre si e como se produzem, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria os produz”.

Os limites entre espaços/lugares/vivências sociais não parecem ser tão determinados, encontrando-se permeados por significados sociais, sejam de gênero, de idade ou de outros tipos. Observarei, a seguir, as características do pátio escolar para posteriormente desenvolver a ocupação desses espaços.

### **4.3 O pátio escolar**

O pátio da escola estudada tem um formato quase quadrado (Figura 2); possui, em três dos seus lados, janelas que dão para os corredores e, no lado esquerdo, as do refeitório. O pátio tem uma localização central, não é coberto (salvo um pequeno espaço que fica exatamente do lado contrário ao do refeitório), tem baldosas e quase não possui árvores (apenas dois pinheiros grandes e outros dois bem menores).

Olhando-se do saguão, na figura anterior, a partir da porta de ingresso (29) em direção ao pátio principal (21), é possível observar duas quadras de vôlei, uma à direita



(2) e outra à esquerda (3), situada paralelamente à parede do corredor (que sempre tem redes penduradas). Mais no centro do pátio, próximo ao corredor, encontram-se três mastros para o hasteamento das bandeiras (9); três metros para frente, estão dois grandes canteiros com um pinheiro grande cada um (8). Há alguns bancos em forma de V espalhados no espaço lateralmente (10).

Na entrada do refeitório, localizamos bancos contra a parede, dos dois lados (16). À direita, há um bebedouro (12), seguindo-se depois o quiosque da escola (4). Há, ainda, um cantinho com bancos contra a parede, um pouco mais escondido, porque a parede anterior faz uma forma circular em função da escada (7).

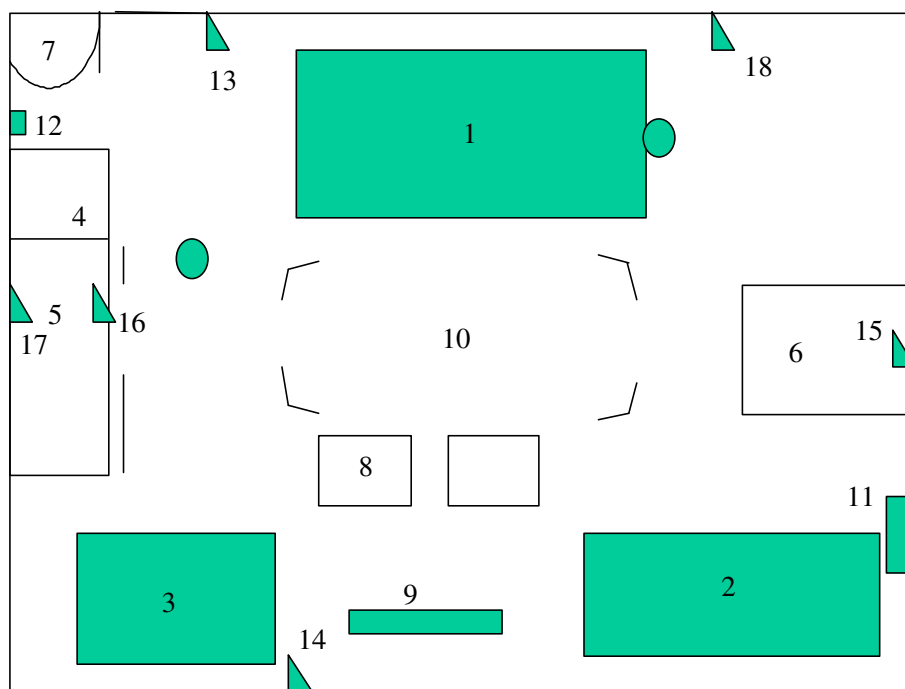


Fig. 2: Estrutura do Pátio.

Referências: 1) Quadra de basquete e futebol; 2) Quadra de vôlei (direita); 3) Quadra de vôlei (esquerda); 4) Quiosque; 5) Refeitório; 6) Saguão do pátio (parte com teto); 7) Estrutura da escada com seus dois bancos; 8) Espaço entre os dois canteiros de pinheiros; 9) Mastros das bandeiras; 10) Espaços entre os bancos; 11 e 12) Bebedouros; 13) Portas de entrada e saída do pátio; 14 e 15) Portas de entrada e saída do pátio; 16) Porta entre pátio e refeitório; 17) Porta entre refeitório e ginásio; 18) Porta de acesso ao pátio.

Podemos considerar que o pátio cumpre diferentes funções escolares; por exemplo, pode ser utilizado para realizar cerimônias, festas, encontros esportivos ou recreativos, aulas de educação física. Geralmente, o pátio é utilizado como um “tempo dentro da escola”, como um espaço que não é organizado dentro da rotina diária como

momento planejado formalmente, com algum objetivo específico fora o de descanso. Em outros momentos, o pátio é apresentado como um espaço em que as turmas circulam mais “livremente”, ou seja, um espaço com menor disciplinarização por parte da escola, já que os/as professores/as não se encontram observando os/as alunos/as.

Mas, embora seja considerado um espaço de liberdade, o pátio também pode ser considerado um espaço de controle. Como a maioria dos lados do pátio tem janelas, é possível ser observado ou observar os acontecimentos do pátio de vários lugares. Digo isso porque, durante o meu trabalho de campo, ao observar as crianças no recreio, percebi que elas também me observavam e que nós (as crianças e eu), por nossa vez, também estávamos sendo observadas por funcionários/as da escola, professores/as, estagiários/as de educação física, etc.

Para exemplificar essa situação, vou relatar um acontecimento que para mim foi definidor dessa condição. Algumas vezes, acontecia algum ato “inadequado” na escola, como, por exemplo, vários meninos brigarem tendo como alvo só um deles. A primeira vez em que isso aconteceu, eu fiquei esperando que eles se dispersassem; porém, como isso não ocorreu, intervim, tentando, logo após, conversar com a suposta vítima.

Em outra ocasião, em vez de intervir, fiquei observando e refletindo sobre “o que aconteceria se eu não estivesse ali”; não se passaram muitos segundos até que alguém (uma funcionária) surgiu detrás de mim, colocando ordem naquela situação. Lembro-me de ter me sentido observada e de até ter esperado que cobrassem alguma atitude de minha parte, mas não foi assim – “as funcionárias não se importaram” (D. de C. 07/04/04).

A partir de então, passei a ver aquele espaço mais como uma espécie de *panóptico* onde nos sentimos constantemente observados, sem saber exatamente por quem e onde, do que como um espaço de espontaneidade, como poderia se imaginar no princípio.

Digo uma espécie porque a idéia geral do *panóptico*<sup>44</sup> parte do princípio de uma construção arquitetônica em forma circular com um centro onde há uma torre, a partir da qual podem ser observados todos e cada um dos pontos da periferia da estrutura circular. Nessa estrutura, garante-se a possibilidade de uma vigilância geral e individual,

---

<sup>44</sup> A idéia do *panóptico* é de Jeremy Bentham.

já que todos os lados, tanto da torre quanto da periferia, são de vidro e “basta colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um estudante” (FOUCAULT, 2002<sup>a</sup>; p. 210). Desse modo, o sujeito colocado na cela passa a se sentir vigiado o tempo todo até quase não precisar da presença do vigia na torre.<sup>45</sup>

Nesse sentido, conforme Fraga (2000), entendo que, como no caso do pátio da escola, que se encontra num espaço central, de certa maneira, é possível afirmar que estarmos nele é como estar na escola toda, já que, desde qualquer ponto do pátio, podemos observar ou ouvir qualquer acontecimento do lugar. Devo lembrar que os/as alunos/as se dirigem para o pátio porque não há outro lugar para ir e eles/elas não podem sair da escola.

Além desses acontecimentos, houve outras situações em que a idéia do panóptico pôde ser aplicada. Por exemplo, quando eu estava observando uma turma de segunda série, as crianças começaram a discutir se eram ou não filmadas enquanto estavam no banheiro. Um menino pediu licença para ir ao banheiro, e vários queriam ir, mas a professora só liberou um. O menino pegou a chave e foi ao banheiro; na volta, todos perguntaram se ele tinha visto a câmera, e ele mostrava um sorriso cúmplice. Depois, fui perguntar a uma funcionária o porquê desse comportamento. Ela respondeu que os banheiros estavam muito sujos, então as funcionárias colocaram cartazes que diziam “sorria, você está sendo filmado”, mas que não tinham efeito. Ela disse também que já haviam retirado os cartazes porque era sexta-feira e no domingo haveria eleições na escola. Ainda havia um cartaz (Fig. 3) igual no banheiro delas, do qual tirei a seguinte fotografia.



Fig. 3: Cartaz.

<sup>45</sup> Para mais detalhes, ver *O Panóptico* (Bentham, 2000) e *Vigiar e Punir* (2002b).

O cartaz corresponde ao princípio do *panóptico* em que se induz o sujeito a um estado consciente e permanente de vigia no qual ele sabe que é vigiado, sem que haja “a necessidade de sê-lo efetivamente”. Constitui-se o princípio de que “o poder tem que ser visível” e “inverificável” no sentido de que o sujeito “não sabe se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (FOUCAULT, 2002b, p.167).

O pátio no momento do recreio parece constituir aquele instante de maior liberdade dentro do espaço escolar. Mas o que se define como liberdade no espaço escolar? Será que é sempre igual? Será que é igual para todos? Conforme observei, o pátio não é um espaço de liberdade igualmente para todos. Para citar um exemplo, relato o que uma aluna disse quando perguntada sobre o recreio. A menina afirmou que não gostava de ir ao pátio e que só ia lá “porque a professora fecha a sala” (D. de C. 22/10/04).

Assim, quando a movimentação na escola se realiza dentro de um certo controle, por alguns corredores e não por outros, sabendo que sou conhecido, que conhecem minha turma e que aquilo que eu fizer será observado, quando preciso pedir autorização para ir ao banheiro e tenho que me encontrar sempre ante “portas fechadas” que preciso “abrir”, seja pela autorização de um olhar ou pela própria chave, como fica a minha liberdade de ir e vir? Ainda, quando, apesar de haver várias portas abertas, sinto-me o tempo todo observado, como fica meu comportamento nesse espaço? Eu estaria sendo livre? O que caracteriza o fato de eu ocupar um espaço e não outro?

A liberdade, segundo Ferreira (1999, p.1208), vem do latim *libertate* e pode ser entendida como a “faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação” e de escolher, como o “estado ou condição de homem livre” ou, ainda, como “independência, autonomia”. Mas, além dessas definições, podemos entender outros sentidos sobre a liberdade.

Então, qual é a liberdade ou prazer que a criança sente no recreio ou na escola se ela não pode escolher em que espaços ficar? Será que é *natural* que seja assim?

Problematizar essas e outras práticas sociais que acontecem no recreio é refletir sobre as lógicas que as constroem, entendendo os significados e os próprios sujeitos como parte de um processo sociohistórico no qual e através do qual eles se configuram de um determinado modo e não de outro.

Segundo Larrosa (2000, p. 329), a liberdade pode ter vários sentidos, pois pode nos oferecer, primeiro, uma “nova verdade”; segundo, um desejo de querer viver, esse gozo de “sentir-se livre”, aqueles sentimentos que às vezes temos intensamente, como carência, um desejo ardente ou alegria.

Pretendo aqui entender a liberdade não num sentido absoluto, mas, ao contrário, muito relativo, compreendendo que cada sujeito atribui um significado a ela e que, além disso, existem diferentes formas de vivê-la. Larrosa (2000, p. 332) enuncia que a liberdade “não está determinada por aquilo que somos (pelo presente), mas que permanece indeterminada naquilo que viemos a ser (na atualidade)”, no sentido de uma transformação ou transgressão dos limites e do que somos, pois isso permite problematizar nosso presente e futuro.

A liberdade também pode ser o abandono da certeza: “talvez a liberdade não seja outra coisa senão aquilo que acontece nessa experiência, na experiência dessa falta de fundamento, de princípio ou de razão” (LARROSA, 2000, p. 334). Pode ser que isso nos leve a entender a relação entre a liberdade e o espaço escolar.

A cultura escolar encontra-se vinculada à liberdade, pois mesmo em um contexto de conflito pode atuar como um instrumento de controle que, portanto, delimita o que se pode ou não fazer. É nesse espaço do que é permitido que cada cultura estabelece e legitima um determinado leque de ações/opções como sendo as possibilidades de liberdade de seus membros; é nesse espaço que se pode optar, fazer algumas escolhas sem coerções previsíveis, enquanto outras são punidas.

Assim, o que é opção e liberdade num determinado contexto, não o é em outro. Essas possibilidades se estabelecem pelo processo de socialização das crianças, processo esse que acontece também no recreio de maneiras não-formais e não-intencionais, mas através do qual todos os membros dessa comunidade escolar aprendem o que pode e o que não pode ser feito, marcando diferenças entre meninos e meninas.

Entender o espaço escolar e suas relações permite observar como se configuram diferentes sentidos como discursos aos quais são atribuídos significados que, mesmo tidos como “dados desde sempre”, não necessariamente são sentidos e vividos desse modo. Nesse contexto, o recreio é um espaço instável, incerto e não-fixo, mas isso não quer dizer que as crianças são “livres e espontâneas” dentro dele, já que brincam, falam e silenciam aquilo que aprendem que pode ser brincado, falado ou silenciado dentro de uma instituição social e generificada como o é a escola, abrindo algumas portas e não outras, onde se circula por um espaço e não por outros.

#### 4.4 Referências bibliográficas

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

DAYRELL, Juarez. **A Escola como espaço sócio-cultural** In: Múltiplos olhares sobre educação e Cultura. Editora UFMG. Belo Horizonte. 1996.

ESCOLANO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como Representación. **TEIAS**. Rio de Janeiro. Ano 1. n. 2. Jul/dez. 2000. p. 99-133.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa 3ra edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal. 2002a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Vozes. Petrópolis. 2002b.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo** - Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Autêntica. Belo Horizonte. Coleção Trajetória. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A Escola e a Pluralidade dos tempos e Espaços. In: **Escola Básica na Virada do Século**. V. COSTA, Marisa (Org.). FACED/UFRGS. Porto Alegre. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4ta edição. Petrópolis. Vozes. 2001.

LARROSA, Jorge. A Libertação da Liberdade. In: **Retratos de Foucault**. PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G (Orgs). Rio de Janeiro. NAU. 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e Conhecimento na Escola: por uma cultura escolar de Educação Física. GTT1: **Educação física/esporte e Escola**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis. 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo In: **Disciplinas e Integração curricular: historia e políticas**. LOPES, C; MACEDO, E. (Orgs). Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A Historia de la Educación e historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação). Set/out/nov/dez. n. 0. Brasília. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço Escolar e da Escola como lugar: Propostas e Questões In: **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. DP&A . Rio de Janeiro. 1998.

## 5 RECREIO – QUE ESPAÇO É ESSE?





---

Neste capítulo, pretendo apresentar as características do recreio escolar, abordando como lhe são atribuídos diferentes significados e como esse espaço – que, à primeira vista, pode se entender como um caos e desordem – tem uma ordem que pode ser compreendida. Quais são os espaços, os lugares de diferentes grupos? O que esses grupos fazem? Como resignificam e negociam esses mesmos locais em relações de gênero e idade? São algumas perguntas que pretendo responder. Identificarei também as brincadeiras que as crianças realizam e como estas se reapropriam do espaço para brincar de jogos não estabelecidos.

---

Na distribuição do tempo escolar, temos, por um lado, quatro horas de trabalho intelectual que implica, na maioria das situações, que a criança fique sentada realizando as tarefas. Por outro lado, temos um período de vinte minutos destinado para as crianças brincarem e se expressarem livremente: o recreio, um período em que as crianças se divertem e se distraem para depois voltarem à sala de aula.

Segundo alguns relatos de experiência (YARA MALHEIROS, 1992; CLARICE MONTEIRO, 1993) e alguns trabalhos científicos (CLAUDIO MANDARINO, 2001, 2002; BEATRIZ OLIVEIRA et. al. 1997; CRUZ, 2004; DERLI NEUENFELDT, 2002; EDILSON DOS SANTOS, 1998), o recreio comumente é falado como um espaço não-sério, diferente das atividades intelectuais; é um espaço em que as brincadeiras não têm ordem, em que as crianças se machucam, brigam e gritam, um espaço de suposta “liberdade” das crianças para brincarem, pois não estão sob o controle dos adultos.

Fora os trabalhos citados, de acordo com minhas revisões bibliográficas, não há muitos estudos desenvolvidos com o objetivo de problematizar o recreio escolar, o qual, se comparado com outras temáticas pedagógicas, institucionais ou curriculares da escola, parece ter sido menosprezado, como, por exemplo, na revisão que envolveu o CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) de 1979 até 2004.

Mas o que seria entendido por recreio? A palavra “recreio” parece surgir como algo “dado”, mas o próprio recreio pode ser encarado como uma prática passível de ter

diferentes significados. Segundo Ferreira (1999), a palavra “recreio” deriva de recrear, significando divertimento, prazer. O mesmo autor ainda faz referência ao lugar ou período destinado ao recrear, como um espaço nas escolas ou intervalo livre entre as aulas. “Recrear” vem do latim (*recreare*) e parece indicar a possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar.

Segundo Oliveira et al (1997), o recreio conta com vários sentidos que lhe são atribuídos ou fins para os quais é utilizado. O primeiro desses fins seria o relativo ao currículo, já que se podem desenvolver nesse espaço/momento aulas de educação física; segundo, os tempos diários de intervalo entre duas disciplinas; terceiro, o tempo livre por motivo da ausência de algum professor; quarto, os espaços livres previstos nos horários devido ao sistema duplo (esse último caso não se aplica nesta pesquisa, já que a escola não contava com um sistema duplo).

Alguns trabalhos observam a temática do recreio orientado ou dirigido, desenvolvendo tanto relatos de experiências (MONTEIRO, 1993; EDVALDO BRANDÃO et al, 2002; JOÃO CARVALHO et al., 2002; KARINA NONES et al, 2004), quanto pesquisas ou projetos escolares (CARVALHO et al, 2002; SANTOS, 1998; NEUENFELDT, 2002) e revisões bibliográficas (LEONARD FABRINE, 2002).

Os trabalhos científicos abordam diferentes pontos, como, por exemplo, alunos com deficiência mental (MANDARINO, 2001, 2002), violência e gênero (CRUZ, 2004), desenvolvimento do jogo da criança (CARLOS NETO, 1997), o “Bullying” na escola (OLIVEIRA et al, 1997). Outros estudos etnográficos abordam as relações de gênero (ELIZABETH GRUGEON, 1995, JULIA STANLEY, 1995), aspectos do fazer escolar, as características das brincadeiras (SHIRLEY STEINBERG, 1997; 2001, PETER SMITH, 1997) e as crianças na pré-escola (DANIELA FINCO, 2003; MARIA RAMALHO, 1997). Também há trabalhos que articulam as relações de gênero e a ocupação dos espaços da escola (ALTMANN, 1998; RODRIGUES, 2001; VINICIUS GONÇALVES, 2004).

O que foi referido acima demonstra que alguns aspectos ligados a situações que ocorrem no espaço da escola ou do recreio foram considerados, mas poucos estudos concentram-se no recreio, menos ainda na relação gênero/recreio por meio de um estudo etnográfico. Por esses motivos e junto com a temática do gênero, esse tópico despertou em mim várias incertezas e desafios, pois parecia um *corpus* de pesquisa

que, apesar de ter muito a dizer, poucos pesquisadores consideravam como um espaço que merecia ser observado.

Em relação à articulação entre gênero e recreio, alguns autores colocaram considerações nos seus trabalhos, apesar de não ser seu foco. Altmann (1998) problematizou as relações de gênero na escola com turmas de quinta série, realizando observações nos momentos das aulas da educação física e nos jogos olímpicos escolares. No seu estudo, a autora acaba observando também o espaço do recreio e reconhecendo-o como um local que precisa ser analisado. Ela chega a afirmar que o recreio constituía um espaço só dos/as alunos/as – tão deles/as que ela mesma se sentia uma intrusa espionando suas vidas.

Mas como poderíamos entender esse momento? Se ele merece ser um espaço a ser observado, quais são as práticas que acontecem nele? De acordo com o que vem sendo dito, podemos considerar o recreio como um espaço de simples dispersão? Quais são os sentidos atribuídos a ele?

Essas perguntas partem do pressuposto de que o recreio se configura como um espaço com particularidades específicas não só em relação ao momento que possibilita ser vivenciado, mas por aqueles significados que a ele são atribuídos pela comunidade escolar em particular. O mesmo pode ser dito em relação à escola e à sociedade onde a instituição e o recreio se encontram inseridos. Foi nessa perspectiva que observei o recreio da escola investigada.

Com o fim de situar a leitor, esclareço que divido o texto a seguir em diferentes assuntos ou categorias, como o espaço, o tempo e as atividades. Tudo isso está presente simultaneamente no recreio, constituindo partes de um mesmo evento ou acontecimento social.

O espaço físico escolar possui diferentes características. Temos uma primeira delimitação entre o que está dentro e o que está fora da instituição (escola/rua) e os limites entre a sala de aula e o recreio. Essas delimitações do espaço, segundo Diana Milstein et. al (1999), estão configuradas por elementos fixos, como paredes, janelas, etc. Outras são relativamente móveis, como no caso do mobiliário da instituição. Segundo esses autores, as portas seriam um elemento fixo; mas, como pude observar, as portas, apesar de sua fixidez, têm a possibilidade de serem abertas ou fechadas

conforme a vontade do sujeito. Por esse motivo e também por observar que, nas escolas, elas acabam “determinando” uma circulação, entendendo as portas como elementos móveis.

Tais elementos ou estruturas vão marcando/delimitando os espaços “adequados ou corretos”, permeando nossas práticas sociais, classificando, distinguindo o lugar para cada coisa (ou para cada sujeito), assim definindo o que Foucault (2002b) denominou de *quadriculamento*. Determinam-se, desse modo, onde se deve estar, de que modos, por onde circular, por onde não circular, como fazer os deslocamentos, qual é a sala da diretora, qual é a sala dos/as professores/as, os espaços das funcionárias e dos/as alunos/as. Tudo isso deixa implícito que o/a aluno/a não pode ocupar o espaço determinado para a diretora ou funcionária. A decisão, por exemplo, de permanecer ou não num lugar não é uma decisão individual do/a aluno/a, pois, se um aluno/a fica chateado/a em sala de aula, ele/ela não pode simplesmente sair da sala. Em relação ao espaço do recreio, o fato de querer ocupar um espaço não significa que ele possa ser efetivamente ocupado.

Conforme minhas observações e com fins didáticos, classifico os espaços do recreio em três tipos. O primeiro tipo seria o dos espaços fixos, pois eles estão com uma função predeterminada ou fixa; por exemplo, um banco, uma quadra, um canteiro são espaços construídos com a finalidade de alguém sentar-se, de se realizar um esporte ou de conter uma árvore ou planta. O segundo tipo de espaço seria o de apropriação. Esses espaços podem ou não estar predeterminados para uma função, constituindo-se como local de que um grupo se apropria, assim assumindo a condição de “lugar” num sentido de identidade. O terceiro tipo compreende os espaços de transição, ou seja, os que são utilizados só para deslocamento ou o que fica entre os outros dois espaços anteriores, mas nunca como um espaço neutro. No tópico sobre os mapas do recreio, aprofundarei a noção de que o espaço não é fixo e tem uma organização.

Enfim, como era o recreio na escola? A rotina geral do recreio acontece da seguinte maneira: como não havia pátio coberto, nos dias de chuva, o recreio era suspenso e os/as alunos/as tinham uns cinco minutos para lanchar dentro da sala de

aula. Nesses dias, os/as alunos/s eram dispensados quinze minutos antes do encerramento normal do turno da escola.

Como já relatei no capítulo metodológico, quando comecei minhas primeiras aproximações na escola, o recreio acontecia em quinze minutos e todas as séries, desde a primeira até a oitava, ficavam juntas. A partir de março do ano de 2004, a escola adotou uma mudança no recreio, separando os primeiros quinze minutos para as séries da área (da quinta à oitava) e os outros quinze minutos para as séries do currículo. Desse modo, o recreio passou de um encontro de 609 crianças para dois encontros de 364 crianças no mesmo espaço.<sup>46</sup>

Em geral, o tempo do recreio é o mesmo, aproximadamente uns quinze minutos. O recreio dura uns minutos a mais apenas quando há festa para comemorar os aniversários dos professores/as uma vez por mês<sup>47</sup>. Outras vezes, o tempo do recreio pode estender-se além do som “oficial” da sirene, pois muitas crianças continuam a brincar e não vão para as salas de aula ou, no caso de irem para as salas, continuam com a atividade que estavam realizando no recreio.

Também são marcados os horários e o calendário acadêmico aos quais a escola, como instituição, tem que se adequar, existindo um horário semelhante ao de outras escolas. Determinam-se os horários que regem os diferentes momentos de entrada e saída da instituição, a duração das aulas, do recreio, do lanche, do conto, etc. Marcam-se os horários, distribuindo-se as horas e minutos para as atividades, definindo-se os lugares onde devem ser realizadas e predeterminando o tempo em que devem ser desenvolvidas. Isso tudo, através da disciplina, busca “docilizar” o corpo da criança (FOUCAULT, 2002b, p. 118).

Ao toque da sirene, várias crianças aparecem no pátio. Muitas delas vão ao quiosque e ficam fazendo fila mais da metade do recreio para comprar seu lanche. Depois, brincam, tomam água. Enquanto isso, as/os funcionárias/os se fazem presentes no espaço do pátio. Os/as professores/as se dirigem para a sala de professores para tomar seu café. Durante o recreio, os/as funcionários/as ficam

---

<sup>46</sup> Número aproximado. Observei esse número na soma de crianças matriculadas por turma que participam do mesmo recreio.

<sup>47</sup> Numa data preestabelecida, se comemoram os aniversários de professores que aniversariam naquele mês. A diretora do estabelecimento compra bolo e salgadinhos para eles tomarem com o café nesse dia. Também são confeccionados cartões no computador, que são assinados por todos.

observando as crianças brincarem e controlando o ingresso e saída nos corredores, já que o movimento por esses espaços não é liberado. Os/as professores/as não estão presentes, e os/as alunos/as se movimentam de um lado para o outro.

Também durante o recreio, algumas turmas da área (da quarta à oitava série) têm aula no pátio, ou seja, no mesmo espaço e tempo do recreio. É visível a dificuldades dos/as professores/as nos primeiros minutos de suas aulas para tentar iniciá-las, já que muitos/as alunos/as atravessam-se no espaço, querem pegar a bola ou conversar com alguém, etc.

No fim do recreio, toca novamente a sirene, algumas professoras começam a se dirigir ao pátio e ficam esperando as crianças perto das paredes laterais contrárias às do refeitório. Em geral, elas não precisam esperar muito tempo, pois, à medida que vão se aproximando, algumas crianças já correm ao seu encontro para serem as primeiras na fila. As professoras verificam se a fila está organizada e se todos os/as seus/suas alunos/as se encontram nela quietos e sem brigar para começar a se deslocar para a sala de aula.

Se algum/a aluno/a ainda não terminou seu lanche, fica no pátio até terminá-lo, mas isso não é muito comum. Em geral, se o/a aluno/a percebe que está no pátio e que sua turma e professora não estão mais lá, sai correndo para cumprir com seus horários. As crianças vão tomar água, outras continuam a brincar. Pouco a pouco, o recreio esvazia-se. Os/as funcionários/as voltam as suas funções. Minutos depois, o quiosque fecha, e as mulheres que cuidam dele pegam seu carrinho (no qual levam e trazem a comida todos os dias) e vão embora.

Mesmo que essa descrição preliminar dê conta – em alguma medida – do que é o recreio, parece-me que, para cada observador/a ou participante do recreio, há a atribuição de um significado diferente a esse momento da vida escolar. Para mim, o recreio representa um *corpus* investigativo, mas, e para os outros? O que será que representa o recreio para as crianças, para os/as professores/as, para os/as estagiários/as, para os/as funcionários/as e para a direção da escola? Parece-me que o recreio possibilita que se assumam ou se atribuam diferentes significados em relação a ele. Mas qual é o significado atribuído ao recreio pelas diferentes pessoas?

No recreio, espaço em que observava e era observada, comecei a refletir sobre os significados a ele atribuídos. Para a direção da escola, o recreio representa um espaço em que muitas crianças se machucam e se acidentam. Mas será que esse era o único sentido ou havia outros? Sobre isso, na entrevista realizada com a vice-diretora, ela afirmou que o recreio

[...] é o meu maior problema, pois, em cada final de recreio, assim, na frente da minha porta, têm 5, 6, 7 alunos porque brigaram no recreio, porque discutiram, porque... Sabe, esse ano teve casos, assim, de quebrar dente, de levar ponto na cabeça ou aqui e ali por causa de brigas [...].

Na seqüência da entrevista, perguntada sobre as razões dos machucados das crianças, a professora relatou que eram “por agressão, por agressão, é... Então, eu vejo que está crescendo muito esse índice nos pequenos”<sup>48</sup> (D. de C. 12/12/03). Conforme pode ser observado nesse depoimento, um sentido presente é o de recreio como espaço de violência ou de indisciplina.

A violência e a indisciplina escolar têm sido focos de vários estudos tanto em nível nacional quanto local. Em pesquisa realizada no Brasil pela UNESCO, a violência escolar é problematizada, observando-se como é uma problemática multidimensional em que se exploram seus aspectos físicos e simbólicos.<sup>49</sup> Cruz (2004) desenvolveu uma pesquisa em São Paulo sobre violência e recreio em que problematiza situações do cotidiano escolar, observando o comportamento de meninos e de meninas.

Segundo Abramovay et. al. (2003), a violência pode ser definida como os danos físicos ou simbólicos que uma pessoa ou grupos sofrem. A violência é associada à pobreza e desigualdade social. Assim, as autoras afirmam que, nas escolas brasileiras, a violência física pode observar-se em “brigas, agressões, invasões, depredações e até mortes” (p. 79) entre alunos/as, professores/as ou funcionários/as.

Nesse sentido, a vice-diretora expressa:

E o pior [do recreio], eu acho que é a violência mesmo, a agressividade, assim, aquelas brincadeiras para machucar mesmo (...). Eles brincam é de chutar, de soco, de briga, de luta e acabam brincando com as gurias também, que acabam entrando, é brincadeira de pegar, que tem aquela brincadeira de pegar que tu

<sup>48</sup> Quando a vice-diretora menciona os “pequenos” está se referindo a crianças entre 8 e 13 anos.

<sup>49</sup> A pesquisa foi realizada em 13 unidades da Federação e no Distrito Federal. Em Porto Alegre, teve 2.868 informantes (alunos: 2.000; professores: 311; pais: 57) em 16 escolas públicas e 5 privadas. Para mais detalhes sobre violência escolar, ver Abramovay, Miriam (2003), Cruz (2004), Oliveira et al (1997) e Smith (1997).

tens que bater no outro e fugir e... sabe? Tudo vai tomando uma proporção de agressividade. É isso aí que nos preocupa (D. de C. 12/12/03).

Esse assunto também é tratado por alguns estudos que aprofundam as relações entre mídia e a projeção de desenhos animados, como, por exemplo, os *Power Rangers*, e as brigas escolares, observando-se que “muitas das lutas de artes marciais no programa têm lugar em campos, pátios de escolas, quintais e parques, um autêntico ambiente de recreação” (MCLAREN et al, 2001, p. 185). Destaca-se, ainda, a participação da TV e do cinema na espetacularização de uma violência banalizada e estetizada.

Conforme a pesquisa de Cruz (2004), entre os/as alunos/as, meninas e meninos vivem os conflitos de modos diferentes. Nos meninos, observa-se uma aproximação através das “lutinhas”, uma brincadeira que não garante que, em algum momento, uma criança não possa se sentir agredida e passe a lutar com mais seriedade. As meninas parecem ter uma maior afinidade por jogos não-agressivos, o que não necessariamente significa que, quando se coloca uma disputa entre os dois gêneros, elas não sejam agressivas. Mas, no recreio da escola pesquisada, o que predominava era a brincadeira. As características da brincadeira no recreio também foram observadas nessa pesquisa.

Porém, contrariando a pesquisa brasileira de Abramovay et al (2003), na escola que pesquisei, não há registros de estupros, invasões ou porte de armas, mas sim registros informais de pequenos furtos, tanto entre alunos/as quanto entre professores/as, o que parece ser um tema que a escola ainda não conseguiu esclarecer, pois as pessoas tendem a não falar quando surge a discussão. Acredito que a violência escolar merece mais atenção por parte de pesquisadores, pois constitui uma problemática atual da escola. Não há somente *uma* possibilidade de abordá-la e de atuar em relação a ela – isso depende, especificamente, das características particulares da cada escola.

Na fala da vice-diretora, aparecem diferentes significados para o recreio, desde descanso de/as professores/as e alunos/as até punição. Por exemplo, ela afirma: “Às vezes, a gente acaba punindo, tirando o recreio porque... A gente procura mostrar para eles que, se eles não sabem aproveitar aquele tempo que eles têm para se divertir,



para descansar até, eles passam a não ter aquele momento” (D. de C. 12/12/03). No sentido de descanso, o recreio pode funcionar como uma espécie de “trégua” entre professores/as e alunos/as. Diz a vice-diretora:

Bom, é assim, são os 15 minutos que a gente tem, até os professores de sala de aula têm para o seu descanso, aquele momento para fazer o seu lanche, para ir ao banheiro, até mesmo para trocar idéias com os colegas, então... Para nós, o recreio é indispensável. Mesmo porque o aluno também, tu vê que, trabalhando as quatro horas daquele turno, se tu não tiveres um intervalinho para eles darem uma relaxada, a coisa fica insuportável (D. de C. 12/12/03).

Há, ainda, um sentido relacionado com o corpo, como gasto de energia:

“E... Então, faz parte daqueles momentos ali, os 15 minutos para eles darem uma arejada, assim, distrair um pouquinho para depois continuarem a atividade. E depois, a gente vê, naqueles dias de chuva, [...] eles não fazem o recreio. [...] Mas, naquele turno, tu sentes que os alunos já não renderam tanto, que eles ficam inquietos, impacientes, precisando jogar um pouquinho daquela energia para fora, assim. Então, faz falta o recreio (D. de C. 12/12/03).

Discursos sobre o “gasto de energia” do corpo para poder “render melhor depois” nas atividades consideradas mais sérias fazem parte do senso comum, estando presentes também nas áreas de educação física infantil e no lazer. Dessa forma, permeiam os significados atribuídos ao momento do recreio.

Para as funcionárias, o recreio passa a ser um momento que não inclui muito prazer: “um espaço legal, mas que já não é tanto assim como no começo do serviço. Agora é um espaço barulhento e de muito trabalho” (D. de C. 12/10/04). Mas todos acham que a melhor parte do recreio seria a integração das turmas: “às vezes, tu vê um aluno ali de 3ª série com um aluno de 1ª, um de 5ª com um de 8ª, quer dizer, eles se integram, eles procuram se relacionar. Aquele lado social é o que eu acho o melhor do recreio” (Vice-diretora, 12/12/03).

## 5.1 A ordem na desordem ou a desordem na ordem

Algumas possíveis características ou sentidos do recreio poderiam ser expressas por qualquer uma das seguintes palavras e expressões: dez horas, sinal, pátio, barulho, agitação, correria, filas, balas, chutes, brincadeiras, merenda, salgadinhos, brinquedos, lanche, tapas, risadas, batidas, conversa, sanduíches, mordidas, fofocas, abraços,

jogos, danças, beijos, curiosidade, respeito, violência, empurrões, bola, cuspidas, música, conversa, descanso, roupas coloridas, meninas, botas, jaquetas *jeans*, minissaias, brigas, gritaria, machucado, amizade, caminhar, bater, tombos, choro, emoção, brincos, batom, olhares interessados, confidências, olhares desinteressados, professora passando, funcionária olhando de longe, meninas pulando de lá para cá, sapateado, danças, segredinhos, xixi, cochicho, cabeça atrás de cabeça, professoras no pátio, corre-corre, fila, deslocamentos, saída, silêncios.

Num primeiro momento, ao observar-se toda essa confluência no espaço aberto do pátio escolar, pode-se ter a sensação do caos. O pátio escolar é limitado apenas pelas paredes dos lados, os espaços de quadras, os bancos, os cestos, os canteiros. Os espaços vazios misturam-se sem ter um limite exato com os espaços de transição.

Também as crianças correm de um lado ao outro, lanchando, brincando, conversando, pulando, etc. Enfim, o que elas fazem? De que elas brincam? Todos brincam as mesmas brincadeiras? Como é a ocupação do espaço? Como tudo isso se relaciona com meninas e meninos?

Como já relatei anteriormente, eu sentia uma contínua ansiedade e tinha uma desconcertante sensação ao estar no recreio, tendo em vista a quantidade de crianças no mesmo espaço se movimentando o tempo todo e realizando atividades diferentes, o que dificulta a própria observação das atividades como um todo. Isso se refletia também no contato com sujeitos “anônimos”, já que, por mais que eu selecionasse algum grupo, sempre havia crianças que me cumprimentavam e que nunca consegui distinguir pelos nomes. Da mesma forma, a contínua informalidade do espaço no qual todos convivíamos me causava estranheza.

Porém, depois de muito tempo de observação, fui capaz de aceitar que esse espaço sempre seria um pouco inteligível e que, dentro daquele caos, eu encontraria uma ordem possível em grupos ou atividades diferenciados. Isso porque esses grupos ocupavam relativamente os mesmos espaços ou faziam as mesmas atividades. De acordo com minhas observações, nesse caos de muitos acontecimentos simultâneos, existe uma certa regularidade, na medida em que se observa, por determinados períodos, que crianças e grupos brincam das mesmas brincadeiras e nos mesmos lugares.

Mas por que eu fazia esse contínuo esforço de achar uma ordem? Segundo Bruno Latour (et. al. 1997, p. 288), “nossa concepção de mundo leva-nos a considerar que as coisas estão ordenadas, que a ordem é a regra e que a desordem deve ser afastada em toda parte em que isso é possível”. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que uma afirmação/observação não pode aparecer da desordem – aprendemos que a desordem tem que ser eliminada de nossas argumentações.

E o que é definido como ordem? Poderíamos defini-la como uma disposição das coisas, um arranjo, mas também podemos, segundo Zygmund Bauman, entendê-la como “um meio regular e estável para os nossos atos” em que as coisas e acontecimentos estão arranjados numa hierarquia, ocupando um lugar que é considerado “conveniente”, “justo” ou “adequado” (1998, p. 15).

Segundo as idéias de Latour (et. al. 1997, p. 281), pode-se conceber que a desordem deve ser considerada regra e a ordem como a exceção. Procura-se “conservar um traço”, buscando uma regularidade que permita refletir alguns significados, neste caso, no recreio. Assim, seria possível pensar que uma certa ordem e regularidade repousam sobre a desordem. Utilizo essa metáfora para refletir que, no espaço do recreio, tanto a ordem quanto a desordem são produzidas simultaneamente, já que, por um lado, estão todas as crianças fazendo diferentes atividades e movimentando-se em distintas situações e, por outro, é possível observar alguns traços comuns.

Esses traços comuns permitem-nos supor que, nesse contexto complexo, há grupos, regras, significados, negociações que seguem um sentido construído pelos seus próprios integrantes, criando uma regularidade nesse espaço e nesses grupos. Porém isso não significa que não haja mudanças, ou seja, o fato de um grupo de crianças fazer uma brincadeira no mesmo canto do pátio durante oito meses não implica necessariamente que isso sempre aconteça desse modo. Por algum motivo que varia em cada grupo em particular, as crianças trocam de lugar ou de brincadeiras, dependendo da vontade de algum líder, de alguma brincadeira feita em aula de que gostaram muito, ou outras razões.

## 5.2 O mapa do recreio

Roberto Da Matta (1993) ao estudar as aldeias sugere realizar um mapa do local pesquisado, pois isso nos permite uma familiaridade maior com o ambiente, observando a relação dos espaços com os grupos que os ocupam para, inclusive, compará-los com o passar do tempo. Além disso, o autor propõe fazer um censo para estabelecer alguns padrões como, por exemplo, o sexo e a idade das pessoas que conformam os grupos.

O mapa do recreio é constituído por diferentes subgrupos, nem fixos nem permanentes, mas que possuem uma certa regularidade, proximidade de interesses, idade ou afeição. Muitos deles são constituídos por pessoas das mesmas turmas, e poucos por vizinhança ou relações de parentesco, como primos ou irmãos. Nesses subgrupos, regras, significados ou negociações não-oficiais e não-intencionais são ensinadas, aprendidas ou imitadas sem que isso seja o objetivo sistemático da escola. Ditos significados ou regras vão se configurando, se conformando ou criando uma rede de articulações muito complexas, criando sua própria cultura. Vinão Frago (1998) entende que a cultura escolar inclui aspectos institucionalizados entre os quais estariam também os modos de vida e tudo aquilo que faz parte do cotidiano escolar.

O recreio como um todo pode ter algumas características interessantes. De acordo com a descrição que realizei no capítulo anterior sobre o pátio, situarei diferentes grupos e o modo como ocupam um lugar nesse espaço realizando diferentes atividades. Os grupos poderão estar divididos por gênero, idade, interesses e, ainda, por outros motivos: vizinhança, amizade ou outros tipos de relações sociais que articulam significados no convívio cotidiano da escola.

No recreio, as crianças da primeira à quarta série convivem com as crianças da quinta à oitava série. Mesmo tendo diferentes períodos de recreio, no momento de troca entre um e outro, as crianças acabam observando os diferentes comportamentos entre elas. Às vezes, irmãos/as, primos/as ou vizinhos/as se encontram, conversam ou até brincam um pouco juntos. Mesmo considerando o recreio um problema, a direção ainda vê a integração das turmas como o melhor daquele momento, como vimos anteriormente no comentário da vice-diretora.

As relações sociais entre as crianças podem ser tanto afetivas e harmoniosas quanto hostis e agressivas. Conforme observado, tudo depende dos integrantes da relação e das situações – ora as crianças estão brincando juntas, numa situação consensual, ora não estão: as “localizações” das crianças mudam.

Descrevi no capítulo anterior as características físicas do pátio. Demonstro, a seguir, conforme a Figura 4, os grupos que ocupam esses diferentes espaços.

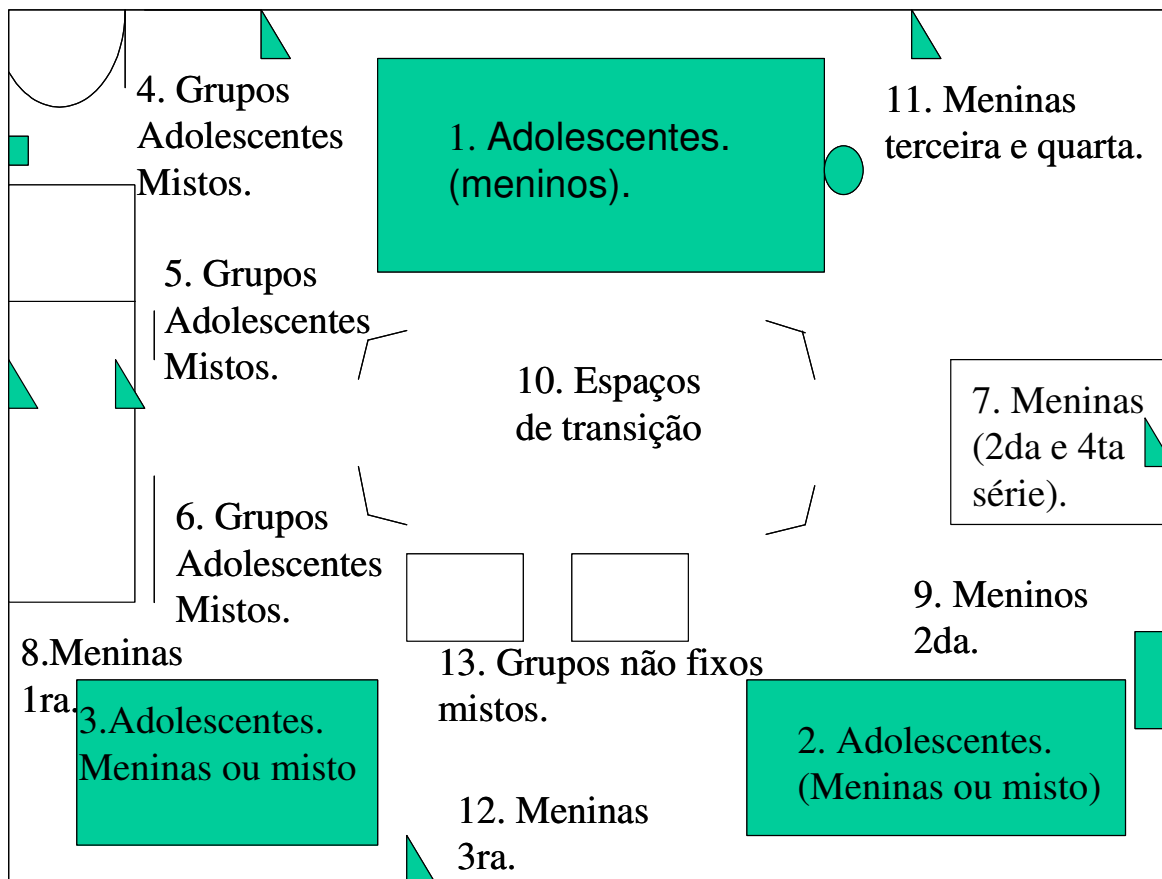


Fig. 4: Mapa dos grupos do recreio.

Referências: 1) grupos de adolescentes (meninos); 2 e 3) Quadra geralmente ocupada por adolescentes (meninas ou misto); 4, 5 e 6) Grupos adolescentes mistos; 7) Quarta série, meninas; 8) Primeira série, meninas; 9) Grupo de meninos, segunda série; 10) Espaços de transição; 11) Grupo de terceira e quarta série, meninas; 12) Grupo de terceira série, meninas; 13) Vários grupos não-fixos entre primeira e segunda série (misto).

De maneira geral, os grupos da quinta à oitava série ocupam as quadras esportivas, principalmente a quadra 1, bem como o canto perto das escadas e os bancos na frente do refeitório, que correspondem aos números 4, 5 e 6. Na maioria das situações, são os meninos que ocupam as quadras, e as meninas, os bancos.

Com esses espaços tomados, as crianças menores ocupam as quadras 2 e 3. A quadra 1 é sempre ocupada pelos meninos, que lá jogam futebol ou basquete. As quadras 2 e 3, de vôlei, são ocupadas quando a quadra de basquete já está sendo usada ou quando a maioria dos participantes é de meninas. Isso acontece desse modo porque as meninas preferem jogar vôlei e nem todos os jovens (masculinos) apreciam esse jogo. Apesar disso, é muito mais provável observar grupos mistos jogando vôlei do que futebol.

O espaço detrás da quadra 3 é ocupado por meninas das primeiras séries, enquanto os meninos jogam futebol dentro da quadra (3). Por seu lado, isso também se aplica à quadra 2, de vôlei, só que esse espaço é ocupado pelos meninos da segunda série para jogar futebol. Em ambos os casos, isso só acontece se os adolescentes não estão no pátio, porque, quando estão lá, ocupam o lugar através de diferentes negociações, que detalharei mais adiante.

Os adolescentes ocupam, na maioria das vezes, mais espaço, pois não só utilizam as quadras esportivas, como também costumam pegar a bola e chutá-la o mais alto e longe possível, cabendo a outros colegas pegar a bola e chutá-la novamente. Desse modo, eles não ocupam um espaço específico; conforme vão chutando a bola e dependendo da direção que ela toma, novos espaços e lugares vão sendo ocupados. Assim, os espaços são também ocupados segundo a idade.

Os espaços entre as quadras de vôlei, entre os mastros e os canteiros são ocupados por crianças da primeira à terceira série, que ficam fazendo diferentes atividades, brincando de diferentes jogos ou lanchando. O espaço número 7 é o espaço das meninas da quarta série.

Os espaços, de maneira geral, mantêm-se organizados por turma, mas alguns grupos deslocam-se mais sem constituir um lugar fixo. Também há circulações e trocas de alguns dos membros do grupo, por diferentes razões, como, por exemplo, amizade, vizinhança, laços familiares. Nesses casos, as crianças compartilham o recreio como um espaço para brincar com pessoas que já não estão sempre no seu dia-a-dia e acabam circulando pelo menos por dois grupos.

Esse relato explica somente o deslocamento de algumas crianças, nesses bancos que estão a poucos metros de distância e em poucos minutos de observação.

As crianças vão mudando de espaços segundo sua vontade e interesses, mas elas se reapropriam dos espaços, fugindo um pouco daquilo que se espera que seja feito; por exemplo, no relato anterior, o banco sempre é usado para sentar, mas, muitas vezes, também para pular.

Vários são os “movimentos” que acontecem. A seguir, relatarei o movimento de algumas crianças só para dar uma breve idéia dos deslocamentos que ocorrem, sejam individuais, em pares ou em grupos.

Meninos de segunda série estão jogando futebol na quadra 2; três meninos que, de maneira geral, não participam do jogo de futebol se deslocam pelos espaços intermediários, brincando de lutas. Outros dois meninos da mesma turma ficam sentados perto da porta de ingresso do pátio (lateral), brincando com figurinhas. Enquanto isso, as meninas ficam passeando ou brincando de pega-pega. Depois, já quase no fim do recreio, alguns meninos saem correndo. Pedro, que estava jogando futebol, sobe no teto pelas grades da janela para procurar a bola, vem uma funcionária e depois outra. Eles voltam a jogar. Minutos depois, Filipe deixa a torneira aberta, e novamente vem umas das funcionárias. Um grupo de meninas de terceira série está sentado em um dos bancos perto do canteiro; depois correm e ficam no banco do outro lado. Outras três meninas brincam, a sobrinha de uma delas (que é da primeira série) fica no banco, vão juntas para o banco da frente e depois sentam no muro do canteiro. Num outro banco, está um grupo da primeira série, e, no banco da frente, está a segunda série, cada grupo brincando de coisas diferentes.

Nessa confusão, é possível observar uma ordem transformando aquilo que Geertz (1989, p. 45) enuncia como a intenção de não reduzir o complexo a simples, mas de realizar a “substituição de uma complexidade menos inteligível por outra mais inteligível”. A possibilidade de visualização dos grupos segundo as séries ou o gênero, conforme destacado neste tópico, é um exemplo de certa regularidade na tentativa de transformar o recreio em um espaço mais inteligível.

Mas o fato de ter uma regularidade não implica que os espaços ocupados fossem fixos ou estáveis. Havia uma série de diálogos e negociações, que explorarei no tópico a seguir, constituindo aquilo que Barrie Thorne (1999) denominou de uma “geografia generificada”.

### 5.3 As brincadeiras

No pátio do recreio, acontecem simultaneamente diferentes brincadeiras. Além dos jogos esportivos tradicionais, como vôlei, basquete ou futebol, e algumas outras brincadeiras, como pular corda, elástico, pega-pega, jogos de mãos e dança, lá acontecem jogos que mostram diferentes características de reapropriação do espaço, onde sentidos diferentes do habitual são outorgados. Essas brincadeiras, que podem passar despercebidas, são realizadas por grupos diferentes, dividindo-se, por exemplo, segundo o sexo e a idade.

Para visualizar algumas dessas atividades, destaco a seguir a figura do pátio, no qual acontecem simultaneamente todas as brincadeiras.

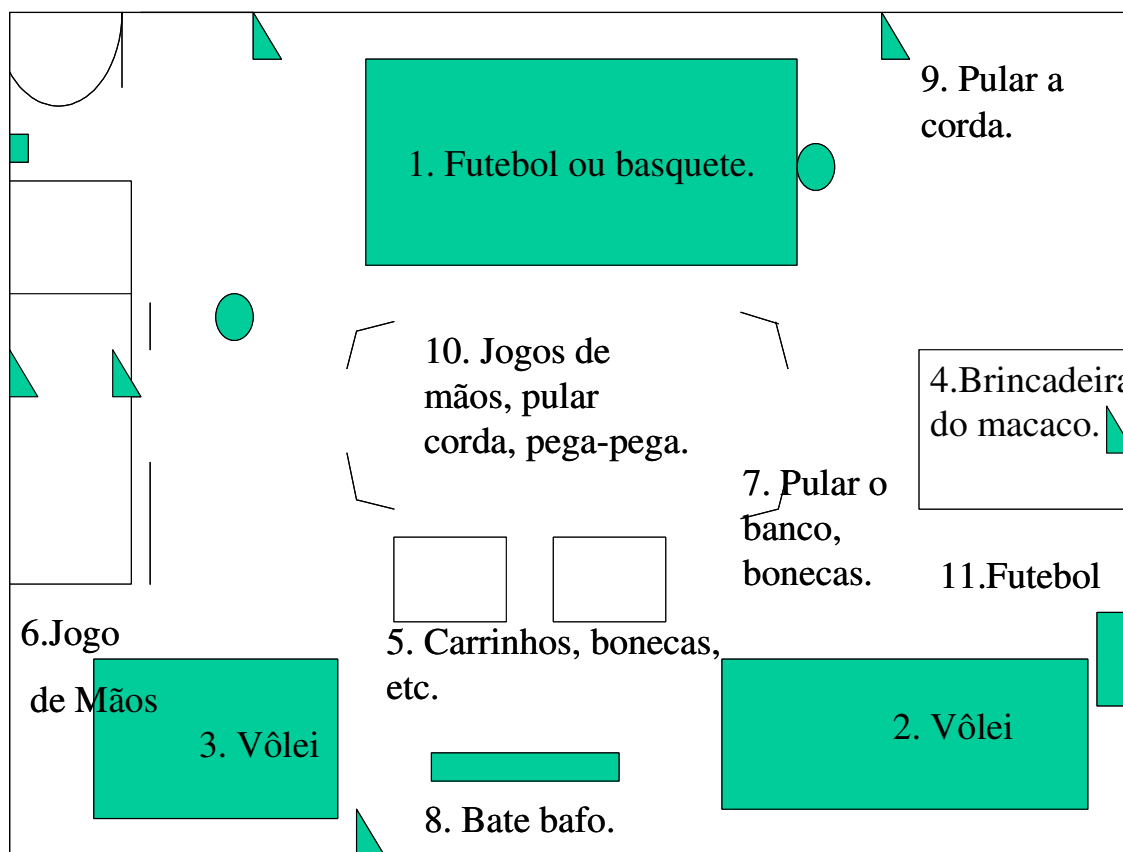


Fig. 5: As brincadeiras no recreio.

Referências: 1) Futebol ou basquete; 2 e 3) Vôlei; 4) Brincadeira do macaco; 5) Brincadeiras de carrinhos, bonecas, etc.; 6) Jogos de mãos; 7) Brincadeiras de pular o banco, bonecas, etc.; 8) Bate-bafo; 9) Pular corda; 10) Jogos de mãos, pega-pega, pular corda, etc.; 11) Futebol, caso a quadra esteja ocupada por adolescentes jogando vôlei.



Embora haja espaços predefinidos para os esportes e as quadras ocupem muito do espaço do pátio, há outros espaços não definidos. Na maioria das vezes, o basquete e o futebol são praticados pelos adolescentes do sexo masculino (1), e o vôlei, pelas adolescentes; em algumas situações, o vôlei é misto, mas sempre dentro das quadras (2 e 3).

Simultaneamente, outras brincadeiras são realizadas, com outros sujeitos e em outros espaços do pátio (6 e 10), mas algumas, como os jogos de mãos, acontecem sem um espaço predeterminado, sendo praticadas quase exclusivamente por meninas da primeira à quarta série. Quanto mais novas as meninas, mais brincam desses jogos. Os jogos de mãos caracterizam-se por serem cantados, combinados com movimentos de mãos ou pés, com muito pouco tempo de duração. As músicas são simples e, muitas vezes, repetitivas. De modo geral, são aprendidas na escola, mas as crianças não lembram quem lhes ensinou. As brincadeiras não têm nome específico – as crianças as identificam falando a primeira palavra que deve ser cantada. Destacarei algumas músicas identificadas no recreio e seu modo de execução. Só com fins didáticos, aparecem enumeradas, colocando-se num quadro as letras e, ao lado, o modo de execução correspondente à expressão (Anexo B).

Uma outra brincadeira observada só entre meninas foi o passa-anel, realizada no espaço do canteiro central (5). As meninas sentam-se lado a lado, e uma delas fica de pé, com um anel escondido entre as mãos; as que estão sentadas estendem os braços com as mãos unidas. A que está com o anel passa suas mãos entre as mãos de cada uma das outras meninas, deixando o anel com uma delas. A que ficar com o anel deverá passá-lo na próxima vez.

Outro jogo que apareceu entre as meninas foi o das cinco Marias, jogo tradicional que antigamente era praticado com cinco pedras lisas. Uma criança estava jogando com saquinhos de tecido preenchidos com grãos de feijão. Um saquinho é arremessado para cima; enquanto está no ar, deve-se pegar um dos outros que ficaram sobre a mesa ou no chão e assim sucessivamente.

Se é dia de levar brinquedo, as meninas da primeira à quarta série podem brincar de bonecas de diferentes tipos, posicionando-se tanto no canteiro quanto em alguns dos bancos do pátio (5 ou 7).

Enquanto isso, os meninos da primeira à quarta série podem estar jogando futebol (3; 2 ou 11) ou praticando outras brincadeiras. Em alguns dias, eles podem levar brinquedos; os meninos da primeira série, então, podem brincar com carrinhos sobre o canteiro central ou num canto do pátio, perto da portas de ingresso lateral (8).

Os meninos brincam também com umas fichas que vêm nos pacotes de salgadinhos e têm desenhos de lutadores japoneses. Colocam-se duas fichas juntas, uma em cima da outra, sobre um banco ou no chão. Depois disso, um dos meninos dá um tapa nas fichas. Se elas levantam e viram, ele fica com as duas; se não consegue virá-las, é a vez de um outro colega bater. Também jogavam cartas com esses lutadores japoneses. Parece que esses jogos são conhecidos popularmente em Porto Alegre como “bater bafo”, mas não ouvi nenhuma criança fazer referência ao jogo usando esse nome.

Além dessas brincadeiras, muitas vezes, meninas e meninos brincavam de diferentes jogos que implicassem algum tipo de corrida, como, por exemplo, o esconde-esconde, que foi praticado poucas vezes porque não havia muito espaço onde se esconder e as crianças que se escondiam eram sempre achadas. Também brincavam de pega-pega ou pega-pega paralítico, no qual saem correndo, mas, quando são tocados/as por um/a colega, em vez de passar a ser o que tem que pegar, ficam quietos e, se fizerem algum movimento, perdem.

Havia, ainda, a brincadeira do elefante colorido, em que um dos integrantes fica na frente do grupo, separado por um espaço e de costas para os/as colegas. A pessoa que está na frente fala uma cor, virando-se de frente para os/as colegas. Estes devem sair correndo para tocar alguma coisa que seja da cor que o/a colega falou antes de serem pegos por ele. Se a criança é pega antes de tocar um elemento da cor mencionada, passa a ser o elefante colorido e tem que ir para a frente falar uma cor.

Essas brincadeiras ocupam todo o espaço disponível. Geralmente, se as quadras esportivas estão ocupadas, acabam se desenvolvendo pelo resto do espaço do pátio, sem lugar específico (8 ou 10).

Além dessas, há brincadeiras que as próprias crianças inventam, como brincar de se empurrar levemente ou de pisar no pé de um colega – “pisar na barata” –, quando todos tentam tirar o pé para não ser “pisado”. Outra brincadeira consistia em carregar colegas – dois cruzam os braços e levam um outro colega sentado.

Havia também outros jogos nos quais as crianças se reapropriavam do espaço. Um deles, que serve como exemplo, é o jogo do macaco, que sempre era jogado debaixo do único teto do pátio (4), sustentado por pilares. Nesses pilares, as crianças subiam. Uma delas ficava no meio e, quando gritava “cada macacão em seu galho”, todos tinham que trocar de lugar e a pessoa que estava no meio devia tentar pegar alguém antes de subir no galho.

As meninas, além disso, dançavam e brincavam de pular o banco, ajudadas por uma colega de cada lado. A brincadeira é a seguinte: duas pessoas se colocam de pé sobre o banco, de frente uma para a outra, deixando um espaço entre elas; as colegas realizavam uma fileira na lateral, dando-se as mãos, colocando um pé sobre o banco e pulando para o outro lado. Essa brincadeira parecia ser muito mais divertida do que pular corda.

Outros exemplos de apropriação do espaço estão vinculados à utilização das quadras, pois elas podem ser utilizadas para os esportes para os quais foram planejadas ou para outras atividades, sem que seus limites sejam parâmetro. Isso também acontece com outros elementos, como o próprio chão ou os bancos. Por exemplo, o chão em frente à porta pode ser usado como mesa para jogar as figurinhas, os bancos podem servir como passarela, as janelas podem funcionar como arquibancada para olhar a partida de vôlei, etc. No recreio, aconteciam diferentes brincadeiras, que estarão relatadas no último tópico deste capítulo. Nesses jogos, existiam diferentes negociações, tanto dos espaços quanto das próprias brincadeiras em si, que tinham implicações de gênero.

## 5.4 A cultura do recreio

O recreio escolar desenvolve-se no pátio da escola, ocupado, na sua grande maioria, só pelas crianças. É um momento que acontece todos os dias, dentro da rotina escolar e com inumeráveis regras, nem sempre explícitas – embora a sua forma de funcionamento seja conhecida por todos que nele estão inseridos. Nesse sentido, o recreio desenvolve-se com particularidades diferentes em cada instituição e vai se complexificando, caracterizando um espaço particular, com suas próprias regras e negociações, criando sua própria cultura. A cultura do recreio poderia ser denominada de *cultura oral do recreio*. O ingresso nessa cultura “requer aprender um conjunto de regras e rituais [...] que podem ser diferentes para meninas e meninos” (GRUGEON, 1995, p. 24). Essa cultura pode ser dita oral porque constitui uma cultura própria das crianças e do espaço do recreio, não se limitando só a um vocabulário oral, mas englobando também gestos, atitudes, significados, etc.

A cultura do recreio vai criando suas próprias regras, o que permite passar de uma experiência distante para uma experiência próxima que os membros de uma cultura específica utilizam para compreender seu próprio contexto (GEERTZ, 1999). Cria-se uma cultura específica dentro do contexto escolar e do recreio com algumas particularidades, como, por exemplo, uma negociação que inclui a maneira de lidar com os espaços conforme gênero e geração.

Nesse sentido, podemos notar algumas situações. Estava observando crianças de primeira a quarta série, e havia dois grupos. Um deles, de meninas da primeira série, estava brincando numa quadra de vôlei; na outra quadra de vôlei, meninos de uma segunda série jogavam futebol. Num determinado momento, adolescentes que tinham um horário vago passaram a ocupar os espaços.

A ocupação de espaços era muito diferenciada pela idade e pelo gênero. O grupo de meninas que estava brincando era de primeira série. Quando apareceram as garotas maiores com uma bola de vôlei querendo ocupar o espaço, perceberam que as meninas menores estavam na quadra. Uma das adolescentes aproximou-se e perguntou: “vocês poderiam brincar atrás da quadra? Assim, a gente joga bola”. As

meninas menores concordaram, imediatamente foram para trás da quadra, continuaram brincando, liberando pacificamente o espaço para as adolescentes.

As meninas pequenas fizeram isso sem reclamar e não pareceram ficar chateadas, pois tinham ainda um espaço para brincar. Não houve uma situação visível de imposição – elas tinham a opção de ficar no espaço, mas havia menos meninas do que adolescentes, assim justificando-se a troca de lugar.

No caso dos meninos, foi diferente. O grupo de adolescentes começou a chegar na quadra e foi ocupando o espaço. Em nenhum momento os adolescentes perguntaram alguma coisa ou se dirigiram aos meninos menores, já que muito deles saíram imediatamente do lugar. Mas um deles não gostou da invasão. Começou aí uma ameaça corporal para que o menor se mantivesse fora da quadra. Então, o menino menor ficou pisando na linha e olhando para os adolescentes. Um deles veio e ficou bem pertinho do pequeno, ameaçando-o, para ele sair. Cabe destacar que, nesse suposto “diálogo”, não falaram nenhuma palavra. Quando o menino menor viu-se superado em tamanho pelo adolescente, desistiu de ficar na quadra e voltou a jogar futebol na lateral, junto com seus colegas. Posteriormente, quando realizei as entrevistas, confirmei isso – os adolescentes dirigem-se aos meninos menores falando: “o meu, vão saindo” (03/11/04).

Aqui, nesses exemplos, podemos observar diferentes maneiras de se movimentar no espaço do recreio, segundo o gênero. As meninas foram mais tranquilas e conversadoras ou se submeteram mais facilmente, e os meninos mostraram-se mais violentos e agressivos. Isso corresponde com aquilo que comumente é falado sobre o gênero: “meninas são mais submissas, e meninos são mais violentos”, como se essas características fossem intrínsecas aos gêneros. Mas nem sempre os meninos são mais agressivos e as meninas, mais submissas. Em alguns casos, são as meninas que procuram mais a briga, como durante a brincadeira do pega-pega, quando ficam chutando ou batendo nos meninos ou, ao serem pegas por um menino, ficam batendo nele até serem liberadas.

Em outras situações, a negociação, a conversação ou o diálogo entre os grupos são totalmente dispensados, como aconteceu no exemplo que relato a seguir. As meninas da primeira série ficavam sempre brincando atrás da quadra de vôlei 3, que

constitui um canto no pátio. Perguntei-lhes por que ficavam brincando sempre no mesmo lugar, tendo todo o pátio, e elas responderam, sem hesitar: “porque aqui ninguém nos atrapalha!” (D. de C. 21/10/04).

Os comportamentos generificados no espaço escolar já foram observados também em outros trabalhos. Por exemplo, segundo Neto (1997, p. 17), as crianças de 8 a 12 anos preferiam, por ordem de importância, os espaços esportivos, depois as zonas de jogo livre, as zonas verdes e os espaços de aventura e finalmente as áreas de descanso. Isso reflete também as condições de infra-estrutura da instituição. No caso da escola pesquisada, o pátio dividiu-se em quadras esportivas, com algumas zonas de descanso demarcadas pelos bancos. Então, é de se esperar que, com tão poucas opções, os primeiros espaços a serem ocupados sejam as quadras esportivas e pelos adolescentes, que têm maior tamanho corporal e mais idade. Destaco que identifiquei essa divisão dos espaços como classificações dos/as próprios/as alunos/as, pois, na escola que pesquisei, não estava entendida essa divisão “oficialmente”, mas os/as alunos/as sabiam aonde se dirigir se queriam descansar, brincar de bola ou realizar outra atividade.

Thorne (1993) estudou o pátio de escolas norte-americanas e observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que meninas, principalmente os espaços esportivos. Em relação a esse aspecto, Grugeon (1995) entende que, com um simples olhar no pátio do recreio, é possível observar agrupamentos de meninas que denotam certa intimidade e meninos correndo de um lado para o outro. Isso também pôde ser observado na escola pesquisada, onde os meninos ocupam mais as quadras esportivas; no caso de não ocuparem as quadras, utilizam mais os espaços, seja correndo, seja dando grandes chutes na bola de um canto ao outro do pátio. Enquanto isso, as meninas aparentam uma maior intimidade, pois ficam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas sempre conversando. Altmann (1998, p. 26) refere que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço da escola”, destacando que as meninas resistem a essa dominação brincando de jogos não-esportivos e não jogando futebol.

Nos exemplos relatados neste tópico, as resistências/dominações/negociações são passíveis de serem observadas em situações em que, às diferenças de gênero, se

agregam a idade, a força ou a habilidade técnica. Segundo as idéias de Altmann (1998, p. 56), “gênero, idade, força e habilidade (...) formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios”.

A seguir, gostaria de apresentar um exemplo de uma situação do dia-a-dia da escola, vivenciada por meninos e meninas da mesma idade.

Eu estava observando o recreio, uma segunda série. As crianças estavam jogando futebol numas das quadras do pátio; entre vários meninos, havia só uma menina. Ela errou uma jogada, e alguns colegas falaram algo não muito amigável. Ela ficou chateada e saiu da quadra, vindo sentar num banco perto de mim. Eu comecei a conversar com ela e perguntei:

Ileana – Por que você saiu do jogo?

Ana – Porque eu não consegui jogar, não fiz gol.

Ileana – Mas o que eles te falaram?

Ana – Falaram que eu não sabia jogar, por isso, eu saí.

Ileana – E quem te falou isso?

Ana – Os meninos.

Ileana – E por que eles fizeram isso?

Ana – Não sei...

Ileana – Mas eles não brincam com vocês?

Ana – Não. Olha lá, eles estão jogando futebol e não deixam ninguém jogar com eles.

Ileana – Só eles quatro?

Ana – Sim.

Ileana – E você não pode entrar?

Ana – Não.

Ileana – Mas em toda a quadra?

Ana – Sim, não pode.

Ileana – Por quê?

Ana – Não sei, eles só querem jogar futebol (D. de Campo 8/12/03)<sup>50</sup>.

Quadro n. 2: conversação com uma menina de segunda série sobre o futebol.

A partir desse diálogo, algumas questões podem ser formuladas. Será que isso acontece porque ela é menina? Será que aconteceria o mesmo se fosse um menino? Quem autoriza essa apropriação do espaço? Como respostas a essas questões, poderíamos considerar que, apesar de a menina não saber exatamente o motivo pelo qual ela não pode jogar, ela aprendeu uma regra que não permitia negociação. Essa

regra não está explícita em lugar algum. Ela não só não pode jogar futebol, como não pode jogar com os meninos nem pisar na quadra para brincar de outra coisa porque os meninos se apropriam e legitimam esse espaço como próprio para um jogo masculino.

Conforme já foi observado nos trabalhos de Altmann (1998) e Gonçalves (2004), os meninos, através de sua habilidade técnica do saber jogar futebol, impõem-se no espaço (a quadra) e também no tempo do recreio, supostamente um espaço de liberdade para todas as crianças brincarem. Destaco que as meninas não são vítimas dessa ordem – dependendo do tipo de jogo, em certos momentos, elas a subvertem. No exemplo citado, provavelmente pelo fato de o futebol no Brasil ser um jogo tradicionalmente masculino, Ana parece ter sido excluída tanto pelo fato de ser menina quanto pela sua menor habilidade técnica. Em algumas situações, as meninas têm uma habilidade técnica, mas os meninos não têm interesse em jogar com elas, como acontece nas observações realizadas por Altmann (1998).

Essa situação empírica mostra como a produção de meninos e de meninas não só é parte de um processo de construção entendido comumente como natural ou biológico, como também é constituído por características sociais, históricas, afetivas, econômicas, etc. Tal processo também configura o recreio escolar como um espaço em que as vivências quotidianas e os sentidos atribuídos a elas fazem diferença ou fazem sentidos que marcam os corpos para distingui-los, pois define o que se deve ou não fazer, de que modos e em que lugar, caracterizando os corpos e gestos de uma maneira em detrimento de outra. Dessa forma, a escola delimita os espaços, separa e institui o que cada um pode e não pode fazer, ela “informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2001 p.58).

## **5.5 A erotização infantil no contexto do recreio**

Considero, então, que no espaço do recreio vários significados sociais se fazem presentes no quotidiano escolar. Além do que foi referido anteriormente (no que diz respeito à organização dos tempos e dos espaços, da cultura escolar, da organização

---

<sup>50</sup> Os nomes das crianças são fictícios.



dos grupos e das brincadeiras generificadas), podemos observar que esse momento da vida escolar também está vinculado a outras formas de controle/regulação sobre o corpo infantil.

Diversos mecanismos contribuem para uma construção/conformação de meninas e de meninos, agindo no sentido de moldar uma imagem feminina ou masculina. Aqui vemos as pedagogias culturais e outras instâncias sociais, que, de diferentes modos, atuam na construção de meninos e meninas como possuidores de diferentes características. Além disso, podemos observar, por exemplo, como a erotização que se viabiliza em relação à mulher adulta não se restringe só a ela. Há também uma erotização infantil, entendida aqui como construção de uma menina sensualizada, que se faz presente no nosso cotidiano.

Na cultura específica do recreio, entre outras atividades, observou-se a dança, com ou sem música. Isso levou-me a refletir sobre a infância e a erotização, observando quem dança, para quem e de que maneira, ou seja, abordar algumas diferenças generificadas no espaço do recreio. Entendo que a dança não necessariamente precisa ser relacionada com a erotização infantil, mas, para poder compreender por que ela é significada ou associada com a erotização, desenvolverei a seguir algumas considerações.

Em relação a isso, Louro (1999, p. 63) aponta que as “práticas cotidianas” são as que devemos problematizar, pois são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.

As relações que se estabelecem entre a infância, o erotismo e a contemporaneidade se conformam, por sua vez, como um elemento histórico particular que vai constituindo características diferenciadas. Essas características diferentes interagem com a escola, modificando-se com o passar do tempo, e nem sempre deixam as mesmas “marcas”. Entendo as marcas como características (corporais ou não) que ficam inscritas nos sujeitos. Segundo as idéias de Louro (1997, p. 74), sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (1997, p. 62), procurando um sujeito disciplinado e organizado.

Os mecanismos que podemos observar podem ser muitos e variados: a própria organização da escola por idades, classes sociais, conteúdos e currículo determina um tipo de controle. Mas também podemos identificá-los nos desenvolvimentos das conversas informais, no que cada aluno/a aprende que pode e não pode fazer na escola, os movimentos ou jogos que pode realizar, como fazer e onde fazer. Todas essas características encontram-se inseridas na cultura da escola. Como entende Louro, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (2001, p. 81).

Mas como atuam esses mecanismos de controle? De acordo com Foucault (2002a, p.12), passamos de um controle-repressão para um controle-estimulação: “Fique nu...seja magro, bonito, bronzeado!”. De diferentes maneiras, através da mídia, das músicas, das roupas ou acessórios, esse controle-estimulação chega também às crianças. E a escola não fica fora dessa problemática sem a possibilidade de observar essas mudanças. Segundo Felipe (2000, p. 97), em pesquisa realizada em escolas infantis, “(...) as músicas tão amplamente utilizadas nas escolas infantis exerciam a função de controlar os mínimos gestos e atitudes das crianças, mas de uma forma prazerosa (...) A música era uma espécie de deflagradora deste auto-ordenamento”.

Em diferentes mecanismos e em alguns produtos culturais, como, por exemplo, as revistas infantis, é possível observar, segundo Dornelles (2002, p.155), como existe um jeito de subjetivar as meninas em dois aspectos que ocorrem simultaneamente: a inocência e a erotização. Isso permite entender a erotização na infância como um fenômeno que não é natural dessa etapa.

Esse fato poderia considerar-se paradoxal porque, apesar das possibilidades de interação que se colocam entre o professor e o aluno nas atividades do dia-a-dia, não há uma aceitação do próprio corpo dentro do espaço da escola. Em atividades como jogos, danças, esportes, entre outras, que permitem uma maior expressão do/a aluno/a, uma gestualidade própria fica em evidência e medos ou dificuldades de lidar ou mostrar o próprio corpo podem ser trabalhados e observados, tanto no momento da aula quanto durante o recreio.

Além desses aspectos, existe uma intencionalidade em que os movimentos, gestos, expressões se concretizam. Segundo Louro (2001, p. 61), “gestos, movimentos,

sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. E como isso ocorre no recreio da escola?

No começo de minhas observações, a escola colocava músicas no recreio. Os/as alunos/as levavam a música de sua preferência, e a diretora ou as secretárias as colocava para tocar durante o recreio. Com o passar do tempo, isso deixou de acontecer. Mas algumas situações interessantes ocorreram.

Eu estava saindo de um dos corredores quando começou o recreio. Ao chegar à janela, observei várias fileiras de meninas realizando uma coreografia enquanto no pátio tocava uma música que eu não conhecia. Ao princípio, pensei que havia uma professora lá e que, por isso, elas estariam realizando uma coreografia tão concentradas. Mas, para minha surpresa, só estavam as meninas! Eram quatro fileiras de meninas com, no mínimo, umas cinco ou seis participantes, todas dançando uma música no mesmo ritmo.

Depois, sentada num banco do pátio, perguntei ao grupo de estagiários/as que música era aquela. Eles/elas não só me informaram da música em si, como também comentaram que o grupo que cantava era formado por cinco garotas que tinham sido “selecionadas” para esse fim. Essa situação fez com que me deparasse com duas grandes temáticas. A primeira, uma erotização das meninas através de um adequado disciplinamento do corpo infantil (daquilo que “se espera” delas), e a segunda, a construção de produtos para a cultura infantil, sejam eles brinquedos, roupas e, agora, até músicas coreografadas e ídolos preestabelecidos! Vejamos isso com mais detalhes.

Eu estava no recreio, perto do canteiro central do pátio. Era um recreio sem música. Naquele momento, não havia docentes nem funcionárias no pátio. Cinco meninas estão cantando a música do grupo Rouge<sup>51</sup>, repetindo movimentos em cima do banco, e não deixam mais ninguém subir nele. Outras colegas, não podendo subir

---

<sup>51</sup>Grupo de cinco garotas que foram selecionadas entre 30 mil garotas entre 18 e 25 anos através de diferentes avaliações e testes, constituindo parte de um processo seletivo que implicou morarem na mesma casa e serem filmadas o tempo todo para um programa de televisão. Após serem escolhidas, as garotas passaram por uma transformação de visual e produziram um CD, que já estava sendo promovido pela gravadora desde as inscrições da seleção. Em nenhum dos 16 países que já exibiram *Popstars* (incluindo Austrália, Alemanha, Argentina, França e Inglaterra), uma etapa reuniu tanta gente para uma avaliação. Informação acessada no dia 17/10/2002 no site: [www.popstar.aol.com.br](http://www.popstar.aol.com.br).

naquele banco, vão até o banco da frente e fazem movimentos iguais aos do outro grupo. O primeiro grupo grita “imitonas!”. Elas realizam uma coreografia já pronta, mas uma delas fica mexendo os quadris, outra vai passando as mãos pelo corpo, levantando nesse movimento sua camiseta e mostrando a barriga; então, fecham os olhos e mexem nos cabelos, cantando a música.

Todas elas ficam movimentando os quadris e o bumbum e mexendo na roupa, como, por exemplo, levantando um pouco a camiseta ou mexendo com as alças das blusas. Como já mencionei, elas realizavam uma coreografia pronta que inclui o movimento de quadris e bumbum, mas a coreografia original não tem os movimentos de toque e de puxar as roupas. Depois disso, um grupo de meninas de segunda série fica de pé sobre o banco, discutem quem sabe a dança e quem não, tentando cantar uma e outra vez a música sem êxito, até que uma delas fala: “a que não sabe, que desça”. Pede então que uma colega cante a música, depois baixa a alça de sua blusa sobre o braço, mostrando o ombro, e continua dançando, mexendo os ombros e os quadris (D. de C. 26\08\02).

Em outro recreio, a música está presente e muito alta. Meninas de diferentes idades estão dançando em fileiras. Algumas meninas não sabem a dança e ficam imitando os movimentos – todas procuram saber. Essa atividade é importante para elas e é valorizada como tal, pois, quando chega uma delas com o CD, várias ficam por perto e forma-se um aglomerado de meninas com o mesmo interesse. Ficam todas de um lado para outro só conversando sobre as músicas. Além disso, a menina que leva o CD fica com a função de procurar a direção para que o coloquem para tocar e todas possam dançar. A menina que sabe a coreografia fica ensinando as letras ou os próprios movimentos para as outras.

Enquanto isso, alguns meninos começam a mostrar-se interessados nessa atividade, até que aparece um colega e implica com eles. Imediatamente, os meninos que estavam interessados parecem já não estar mais. Nesse sentido, quando realizei as entrevistas, muitos dos meninos afirmaram que “o recreio era legal com música”, pois “era legal ver as meninas dançarem”.

Algo que fica ainda por questionar é: por que elas cantam? Valerie Walkerdine (1998) procurou refletir sobre a idéia da competição de talentos e o que isso significa

nas vidas de meninas da classe operária na Inglaterra. Salvo as diferenças em relação a esta pesquisa, creio que algumas aproximações são possíveis, sobretudo quanto às relações entre música, infância e sexualidade. As meninas cantam porque, além de isso constituir uma atividade comum e de seu agrado, elas cantam

música *pop* para adultos, interpretada por mulheres famosas, tocada nas rádios e na televisão. As meninas se apresentam como talentos porque esse é o caminho para o sucesso, é o que elas devem imitar, e este sucesso é claramente oposto ao sucesso representado pela vida escolar (WALKERDINE, 1998, p. 149).

E o que fazem os meninos enquanto as meninas dançam? No começo das observações, fiquei pensando que as meninas estavam muito mais expostas (e elas estão) do que os meninos, já que eles simplesmente não participavam. Mas, observando minuciosamente, posso concluir que tanto as meninas quanto os meninos estão sob uma forte regulação de sua conduta. Os meninos constituem um grupo não tão exposto, mas nem por isso não-regulado. Eles constituem um “silêncio” e precisam tanto se ajustar a um modelo de masculinidade que é preciso reforçar o tempo todo e qualquer “escorregada” pode ser motivo suficiente para gozação.

Então, enquanto as meninas dançavam, muitos meninos da mesma idade ficavam em volta, não só observando, mas dançando também; porém, disfarçavam o movimento ou o exageravam, faziam de conta que não o faziam, realizavam parte dos movimentos ou incluíam gestos que ridicularizavam a execução. Os meninos estavam jogando outra coisa e, de repente, movimentavam-se no mesmo ritmo que as meninas; ou estavam sentados e depois sabiam todos os passos, etc. Enfim, faziam qualquer coisa que não permitisse afirmar que estavam realizando o movimento “tal como as meninas”.

Mas será que as meninas entendem o que cantam? Será que sabem ou gostam de cantar? Será que as meninas perdem esse caráter de inocência por estarem dançando músicas com conteúdo sexual? Segundo Walkerdine (1998, p. 157), a complexidade desse fenômeno vai muito além dessas questões: trata-se da “projeção que se faz sobre essas meninas: o fenômeno massivo da menina-mulher erotizada”.

Nesse sentido, gostaria de colocar duas considerações. A primeira é que, no ano em que realizei meu trabalho na escola, a música da moda não tinha na letra um

conteúdo sexual explícito, o que não implica considerar que nunca houve ou haverá músicas com conteúdos sexuais no ambiente escolar. A segunda consideração é que, apesar disso, foi possível observar uma erotização nas meninas através do jeito de dançar.

Assim, no exemplo da música observada na escola, a letra não tinha um significado sexual. No entanto, a maneira como as meninas dançavam, apesar de a coreografia estar pronta, “agregava” movimentos e gestos não incluídos na forma original. Tais movimentos e gestos é que se apresentam erotizados, “naturalizando” um modo “normal” de ser menina.

No Brasil, algumas características comuns podem ser observadas nas músicas de Rouge, Kelly Key, Sandy e Junior, Broz, etc, grupos, cantoras e cantores que atualmente se encontram na “moda” e atingem crianças em idade escolar. As músicas possuem características semelhantes, como a facilidade na execução, o ritmo de quatro<sup>52</sup>, letras sem um sentido específico ou com conteúdo sexual. Se a música não tem um conteúdo sexual explícito, este pode ser acrescentado de acordo com a execução da dança pela menina, ou seja, ou jeito de dançar. Pretendo, além de identificar as músicas, observar os significados que são incorporados a essa práticas, refletindo sobre aquilo que as meninas e os meninos fazem enquanto dançam.

A música do grupo Rouge tem o nome de “Ragatanga” e diz assim:

Letra da música	Modo de execução
Olha lá, quem vem virando a esquina! Vem Diego com toda a alegria, festejando Com a lua em seus olhos, roupa de água marinha E seu jeito de malandro E com a magia e pura alma Ele chega com a dança	Mexer os quadris com bastante balanço no ritmo da música!!! Depois de mexer os quadris, mergulhar uma mão e preparar-se para o próximo passo. Agora é hora de mergulhar a outra mão. O próximo passo: uma mão na

<sup>52</sup> Quando falo em ritmo de quatro, faço referência a um ritmo musical de quatro tempos básicos, que se batem sempre e se repetem.

<p>Possuído pelo ritmo “ragatanga”  E o DJ que já conhece  Toca o som da meia-noite pra Diego, a  canção mais desejada  Ele dança, ele curte, ele canta.  Aserehe ra de re  De hebe tu de hebere sebiunvaba  mahabi  An de bugui an de buididipi (por três  vezes).  Não é por acaso que eu encontro todo  dia  Por onde eu vou caminhando  Diego tem sua magia e esta alegria  rastafari, Afroçigana  E com a magia e pura alma!  Ele chega com a dança  Possuído pelo ritmo “ragatanga”  Aserehe ra de re  De hebe tu de hebere sebiunvaba  mahabi  An de bugui an de buididipi (por três  vezes)</p>	<p>cintura, depois a outra. Não esquecer  de continuar mexendo o quadril.  Cruzar as mãos, balançando o corpo.  Inverter. Mão de baixo vai para cima,  mão de cima vai para baixo.  Cruzar as mãos, balançando o corpo.  Inverter. Mão de baixo vai para cima,  mão de cima vai para baixo.  Depois, novamente, uma mão depois  a outra. Cruzar as mãos e depois  colocar uma mão na frente da  cabeça, a outra atrás e, com as  pernas meio afastadas, dar uma  tremidinha.  Começar tudo novamente....<sup>53</sup></p>
---	---

Quadro n. 3: letra e execução da música do grupo Rouge.

Essa versão em português vem de uma música espanhola, “Aserejé”, do grupo “Las Ketchups”, que tinha feito sucesso no verão europeu, mas que também estava sendo um sucesso em outros países<sup>54</sup>. A música, na sua versão original, diz assim:

<sup>53</sup> Descrição retirada originalmente da página do grupo Rouge: [www.popstar.aol.com.br](http://www.popstar.aol.com.br), acessado em 17/10/2002, mas posteriormente modificado para ser incluído neste texto.

<sup>54</sup> Em julho desse ano, estive na Argentina e fui notificada por amigos do sucesso musical do grupo, fato que foi comprovado por mim ao ouvir excessivas repetições dessa música no rádio; portanto, copieei a música na sua versão em espanhol.

“Mira lo que se avecina  
a la vuelta de la esquina  
viene Diego rumbeando.  
Con la luna en las pupilas  
y su traje agua marina  
parece de contrabando.  
Y donde mas no cabe un alma  
alli se mete a darse caña  
poseido por el ritmo ragatanga.  
Y el DJ que lo conoce  
toca el himno de las doce  
para Diego la canción más deseada  
Y la baila, y la goza y la canta...  
Aserejé, ja deje tejebe tude jebere  
sebiunouba majabi an de bugui an de buididipí  
No es cosa de brujeria  
que lo encuentre to's los dias  
por donde voy caminando.  
Diego tiene chuleria  
y ese punto de alegria  
rastafari afrogitano.  
Y donde mas no cabe un alma  
alli se mete a darse caña  
poseido por el ritmo ragatanga.  
Y el DJ que lo conoce  
toca el himno de las doce  
para Diego la canción más deseada  
Y la baila, y la goza y la canta...  
Aserejé, ja deje tejebe tude jebere  
sebiunouba majabi an de bugui an de buididipí (x3)



Independentemente do conteúdo dessas letras, um ponto merece ser colocado: os refrões não necessariamente precisam ter um sentido. Segundo a própria banda, “a letra do refrão não tem tradução definida, mas o jogo de palavras aliado a uma rítmica empolgante faz da música um mantra<sup>55</sup>. O som, ou melhor, o ritmo ‘Ragatanga’ é *dance music* com influências de *surf music*”.<sup>56</sup>

Em relação a isso, alguns estudos etnográficos observaram certas particularidades. Como expressa Ashon-Warner (apud GRUGEON, 1995, p. 25), “era curioso comprovar como a cultura oral do pátio do recreio tocava temas de nascimento, morte, namorados e casamento utilizando um vocabulário dinâmico e dramático (...) e tudo isso cantado com um estribilho sem sentido: rom pom puli, ili ili chicali chicali, tiquer taquer tuey”.<sup>57</sup> Destaca-se, ainda, que as músicas possuem estribilhos ou frases sem sentido. Em relação a isso, Turner et al (apud GRUGEON, 1995, p. 41) “descobriram que as rimas proibidas não são meramente atos infantis de rebelião (...) senão também instrumentos de oposição e crítica”.

Walkerdine (apud GRUGEON, 1995, p. 39), no seu relato descritivo, entende que as garotas nem sempre se comportam de um modo passivo e dependente dos meninos. Pelo contrário, elas estão constantemente em competição com os garotos, seja para determinar o jogo ou para ressignificá-lo em diferentes “práticas discursivas” em que possam atuar ativamente. Continuando com as idéias da autora, para poder entender as brincadeiras das crianças, é preciso compreender as práticas que elas recriam em seus jogos.

Essas situações colocam-nos ante algumas possibilidades de reflexão. A sexualidade inscreve-se nos corpos infantis, sendo essa inscrição erotizada ou não. Mas como podemos refletir sobre a erotização infantil? Esse tema traz algumas questões para discussão. A primeira delas é que observar uma certa erotização nas

---

<sup>55</sup> Segundo Houassis (2000), o mantra é definido na cultura indiana como uma sílaba, palavra ou verso pronunciados segundo prescrições ritualísticas e musicais, tendo em vista uma finalidade mágica ou o estabelecimento de um estado contemplativo [Um mantra pode simbolizar ou evocar uma filosofia mística (*dársana*), um livro sagrado ou um deus; é amplamente utilizado no ritualismo hinduísta e no budista, nas práticas psicofísicas da *ioga* e no *tantrismo*.]

<sup>56</sup> Idem.

meninas atentaria contra a noção de uma *inocência natural nas crianças*. Por outro lado, segundo Walkerdine (1998, p.127), caberia perguntarmo-nos por que as meninas aderem a esse tipo de dança. “Seria muito simples explicar que elas aderem porque o ritmo é fácil, ou que as letras sexualmente explícitas estavam além da compreensão dessas meninas, e portanto seriam irrelevantes”.

Bujes (2000, p. 28) agrega a isso que a produção de saber sobre a infância tem uma relação com o regulamento da conduta das crianças conjuntamente com a implementação de estratégias educacionais. Segundo a autora, a infância é alvo de conhecimento porque as relações de poder tornaram essa etapa como um “objeto conhecível” sobre o qual se constrói o desejo de saber e conhecer. Nesse sentido, o corpo da criança constitui-se em objeto de interesse em meados do século XVIII e torna-se útil enquanto se torna produtivo e submisso (BUJES, 2000, p. 30).

A partir da revisão bibliográfica realizada (WENETZ, 2003), podemos observar que a sexualidade infantil no pós-estruturalismo não tem sido muito abordada. Os/as autores/as que trabalharam a infância e o corpo fizeram interessantes aportes através da educação sem contemplar as relações que se colocam sobre o corpo ou através dele, e, como reflete Narodowski (1994, p. 45), “o corpo na escola não é criativo; não ocupa um lugar relevante; é censurado; está, enfim, desprezado”.

E o que seria a sexualidade? A sexualidade é entendida como os diferentes modos de expressar os desejos e prazeres, os quais têm uma dimensão social, já que as maneiras de se expressar “também são socialmente aprendidas e codificadas”. Então, partindo do pressuposto de que a sexualidade é “aprendida e construída”, podemos refletir como a sexualidade se constitui em um “dispositivo histórico” (LOURO, 1999, p.11). Conforme Foucault, o dispositivo é

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (...) o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Ainda, como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve a função principal de responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2002a, p. 244).

---

<sup>57</sup> A tradução dessa autora foi feita por mim.

Esse dispositivo refletiria o quanto a sexualidade é construída com a finalidade de produzir uma verdade sobre ela ou, nas palavras de Foucault, a “história política de uma produção da *verdade* (2002a, p. 230)”, tendo ainda uma dimensão não só social, como também política.

Segundo Weeks, a sexualidade tem “tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico (...)”, pois os significados que atribuímos a nossa sexualidade e a nosso corpo são “socialmente organizados, sendo sustentados 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” (1999, p. 43).

Mas e a sexualidade infantil? A sexualidade infantil não foi negada, mas criada. Por exemplo, a masturbação infantil foi abordada no começo do século XVIII, sendo reorganizada a partir de uma ressignificação das relações “entre crianças, adultos, pais, educadores”. A criança transformou-se num problema para pais, escolas e “instâncias de higiene pública”, criando-se uma “sexualidade das crianças”, que passou a ser alvo e instrumento de poder que precisaria ser vigiado (FOUCAULT, 2002a, p. 232). Nesse sentido, a sexualidade infantil é absorvida pela família, não existe e não deve haver manifestação sobre ela. As crianças não têm sexo; então, não devem falar sobre isso – “o que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também” (FOUCAULT, 2003, p.10).

No Capítulo 5, continuarei desenvolvendo as relações entre sexualidade, identidade e corpo, focalizando a homossexualidade. Mas vejamos agora outras implicações da infância contemporânea.

Uma outra grande temática que se coloca é a produção de uma cultura infantil na qual a criança é um potencial consumidor. Nesse sentido, as meninas da primeira à quarta série do ensino fundamental não só vivenciam, como também conhecem e gostam das músicas destinadas para adolescentes, reconhecendo cantores/as, coreografias e letras. Mas talvez pudéssemos entender essas músicas como produtos culturais massificados que chegam através da mídia impondo uma moda. Por outro lado, as mensagens não entram simplesmente “no corpo da pessoa” sem esta interagir, rejeitar, analisar ou aceitar.

Stanley (1995, p. 63), na sua pesquisa com adolescentes, entende que é possível identificar uma imagem social da estudante “*sexy* que se esconde na pornografia de nossa sociedade”. A autora considera que o corpo da aluna encontra-se “engolido” no corpo do “*body* de ginástica” da moda, e esse fato simbolizaria “a imaturidade e a submissão” da vítima da moda. Mas a autora também afirma que as garotas tranqüilas de sua escola não pertenceriam a esse modelo de vítima, mas se encontrariam respondendo a outro modelo particular característico da escola, que era o da aluna estudiosa.

No caso da escola que pesquisei, foi possível observar como as meninas respondiam a um modelo globalizado de imagem *sexy*, já que não havia uma preocupação em se constituir como aluna tranqüila, vitimizada ou estudiosa, mas sim como uma aluna engraçada e “ligada na coreografia”. Como entende Louro (1999, p. 60), “através de muitas instituições e práticas, essas concepções, como corpo, sexualidade, infância, erotização, escola, entre outras, foram e são aprendidas e interiorizadas; tornaram-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’), e a escola é parte importante desse processo”.

Cabe lembrar que as meninas misturam sucessos *pop* com outras músicas infantis. Para exemplificar isso, destacarei duas canções infantis, uma cantada na execução de um jogo de mãos e outra ao pular a corda.

A canção a seguir corresponde a um jogo de mãos:

Letra da música	Modo de execução
Estava na praia De óculos escuros e maiô. Tirei meus óculos, Ele nem olhou, Tirei meu maiô, E ele desmaiou. Conte para meu pai, E o chicote pegou,	Com as mãos separadas, bater dos lados do corpo com um movimento de cima para baixo.          A mão direita levanta, imitando um chicote.

Contei para minha mãe, E ela me xingou, Contei para minha avó, Ela nem ligou, Contei para meu avô, E a bengala vô, Contei para meu namorado E ele me matou.	Levantar o dedo indicador para cima.  Fazer um movimento solto com a mão. Levantar o braço como se algo voasse.  Pegar a colega pelo pescoço como se fosse estrangulá-la.
--	--

Quadro n. 4: canção de jogo de mãos “estava na praia”.

Nessa música, podemos identificar como a mulher sempre é colocada como mais passiva e o homem como mais agressivo. Independentemente das situações, essas características sempre se mantêm iguais e fixas, sendo “normal e natural” que sejam desse modo. Nesse sentido, a mulher pode “xingar ou nem ligar”, enquanto que o homem estaria autorizado a “usar chicote ou até matar”.

A canção a seguir é do jogo de pular a corda:

Moça bonita de laço e de fita,  
com quem  
você  
pretende se casar?  
Loiro, moreno, negro, sarara?  
É capitão, soldado ou ladrão?  
Quantos filhos você quer ter?  
1,2,3,4,5,6,7... (a criança pula até errar)

Nessa brincadeira, as meninas parecem ser um alvo mais visível da sexualidade. Sobre a feminilidade aí representada, constitui-se o destino “normal ou natural” para a mulher: o casamento e a maternidade. Analisemos isso com mais detalhamento.

A feminilidade pode ser definida pelo dicionário como um conjunto de qualidades próprias da mulher, aquelas características que se entendem como femininas. Mas quais seriam algumas dessas qualidades “próprias”? Podemos observar como o que é

atribuído à mulher muda segundo os diferentes momentos históricos, enquanto que algumas características se mantêm sob diferentes formas – por exemplo, a maternidade, a castidade ou a frigidez. Todas essas modificações e expressões sociais, políticas e culturais também atuam nas práticas escolares. A seguir, desenvolverei brevemente algumas concepções de mulher e como as maneiras de entendê-las se fazem presentes nas práticas escolares.

A primeira e mais recorrente das imagens de feminilidade engloba as idéias de maternidade, submissão e de sacrifício constante pelo marido e pelos filhos. Essa concepção define-se a partir de diferentes discursos, como os da medicina e da igreja, e o próprio discurso de família nuclear, na qual a responsabilidade e organização do lar e o bem-estar de todos os seus membros constituem uma obrigação da mulher. Essa determinação estaria pautada pela própria “natureza” da mulher.

Segundo Silvana Goellner (2000, p. 61), “no contexto da valorização da família, de higienização dos corpos e do fortalecimento de raça, ser feminina é ser também saudável e bela para cumprir os desígnios de seu sexo: casamento e procriação”. Aquelas mulheres que não se ajustassem a esse destino seriam consideradas como “solteironas”, com todo um significado de ineficiência e desonra.

Ao analisar a historicidade da maternidade, Tubert (apud MEYER, 2002, p. 386) explica como a atual imagem de mãe foi construída a partir de três pressupostos que se conjugam pela maternidade, já que

a maternidade *equivale* e *decorre* da capacidade de geração biológica de um novo ser; o de que a geração deste novo ser *está circunscrita* ao corpo da mulher que processa a reprodução biológica e de que a identidade da mulher *se reduz* à identidade de mãe.

Essa identidade de mãe e as representações de mulher e do corpo feminino são condicionadas por características sociais. Segundo Meyer (2002, p. 390), as mães serão responsáveis de diferentes formas “pela saúde física, emocional e moral do corpo social, como esteio do lar e da família, como agentes de purificação e/ou regeneração social, como educadoras e símbolos da nação e da pátria.”

Na canção acima, as questões de maternidade podem ser observadas em falas como a que diz que a moça, além de ser bonita, usa “laço de fita”, fazendo-se referência a uma menina arrumada e delicada que tem por objetivo casar com alguém, não importando a profissão do marido, pois este até pode ser ladrão. A música mostra a finalidade da mulher: casar-se e ter filhos.

Essas características foram observadas em outros estudos, como no caso da “Heathlands school”, uma escola de Londres, na qual a pesquisadora (EPSTEIN, 2000, p.126) enuncia que, nas interações sexuais das meninas mais novas, o casamento parece ser um dos principais desejos, citando um exemplo. No pátio na escola, as meninas cantavam canções em que apareciam versos sobre matrimônio e filhos, como “(...) Elias, Elias, você me quer? Talvez sim, talvez não”, ou outros versos, como “quantos filhos vais ter? 5, 10, 15 (se repete até que alguém sai)”. Já os meninos não participam dessas brincadeiras. Em algumas situações, se alguns dos meninos brinca, não cantam as canções, somente prestam muita atenção na quantidade de saltos que cada um dá. Aqui, mais uma vez, é possível observar um comportamento generificado em brincadeiras do recreio.

## 5.6 Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 1998.

ABROMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. Versão Resumida da UNESCO, USAID, UNAIDS, CONSED, UNDIME, Banco Mundial, Fundação Ford, Instituto Ayrton Senna. UNESCO Brasil. 2003.

BRANDÃO, Edvaldo Leite ; DE MOURA COSTA, Marta; EURIDICE IVO, Laudicéa. **Projeto recreio no CEFET/AL: relato de**

**experiência** In: 14 ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e lazer). Santa Cruz do Sul. 13-16 nov. 2002. (texto completo em Cd-rom).

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal- Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora.1998.

BUJES, Maria Isabel. O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**. 25 (1). Jan/Jun. Porto Alegre. 2000. p.25-44.

CRUZ, Tania. **Meninas e Meninos no Recreio: Gênero, sociabilidade e Conflito**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo. 2004.

CARVALHO, João E.; WOSS, Eliane Regina. **Projeto recreio: uma experiência de aprendizagem através da manifestação corporal**. In: 14 ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e lazer). Santa Cruz do Sul. 13-16 nov. 2002. (texto completo em Cd-rom).

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia Social. Rocco. Rio de Janeiro. 1987.

DORNELLES, Leni V. **Meninas no Papel**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e Instituição escolar**. Ediciones Morata. Madrid. 2000.

FABRINE, Leonard Silva. **Um Olhar para O tempo do Recreio a escola**. In: 14 ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e lazer). Santa Cruz do Sul. 13-16 nov. 2002. (texto completo em Cd-rom).

FELIPE, Jane. **Governando Mulheres e Crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na Primeira Metade de Século XX**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-



Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa 3ra edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3(42)-set/dez. São Paulo. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Vozes. Petrópolis, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Historia da Sexualidade 1: Vontade de saber**. Edições GRAAL Ltda. São Paulo. 2003.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo** - Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Autêntica. Belo Horizonte. Coleção Trajetória. 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Guanabara-Koogan, 1989a.

\_\_\_\_\_. Do Ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: **O Saber Local: novos Ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução: MELLO JOSCELYNE, Vera. 2da edição. Petrópolis. Vozes. 1999.

GOELLNER, Silvana. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**. Ano VII. N. 13-2000. p. 61-70.

GRUGEON, Elizabeth. **Implicaciones de Género en la cultura del patio del recreo** In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn (Orgs.). Género, Cultura y Etnia en la Escuela: Informes Etnográficos. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. España. 1995

GONÇALVES, Vinicius Pauletti. A Quadra e Os Cantos: a arquitetura dos Gêneros nas Práticas corporais escolares. **GTT04: Educação Física e Escola**. Primeiro congresso sulbrasileiro. 2004. (Texto completo em cd-rom).

HOUASSIS. Dicionário da língua portuguesa. 2001.

LATOURE, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A Vida no laboratório: a produção dos fatos científicos**. Tradução: RAMALHO VIANNA, Ângela. Rio de Janeiro. Relumê Dumará.1997.

LOURO, Guacira Louro. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 4<sup>a</sup> edição. Petrópolis. Vozes. 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

MANDARINO, Cláudio Marques. Relações de Poder e manifestações corporais de um aluno com deficiência mental no recreio escolar. **Revista Perfil**. Ano V. n. 5. Programa de Pós-Graduação em Ciências do movimento Humano. ESEF/ UFRGS. Porto Alegre, 2001. p. 87-102.

\_\_\_\_\_. Regularidade e Agressividade: categorias de análise no recreio de um aluno com deficiência mental. **Movimento**. Vol. 8. N. 2. Programa de Pós-Graduação em Ciências do movimento Humano UFRGS/ESEF. Porto Alegre. Maio/ Agosto, 2002. p. 63-76.

MILSTEIN, Diana e MENDES, Héctor. **La Escuela em el Cuerpo- estudios sobre el ordem escolar y la construcción social de los alunos en escuelas primarias**. Pedro Niño. España. 1999.

MALHEIROS, YARA. recreio com ordem: todos brincam sem se machucar. **Nova Escola**. Ano VIII. N. 56. Porto Alegre, 1992. p. 52-53.

MEYER, Dagmar Estermann. **As Mamas como instituintes da Maternidade: uma história do passado?** In: Paradigmas y diseños de la Investigación Cualitativa en salud. Una antología iberoamericana. Mercado, F et. al. Compiladores. Universidade de Guadalajara. México, 2002. p.375-401.

MONTEIRO, Clarice Escott. Brincando e Aprendendo muito...no recreio da escola. **Prospectiva** n. 21, Maio. Porto Alegre. 1993. p. 10-13.

MCLAREN, Peter e MORRIS, Janes. Powers Rangers: a estética da justiça falomilitarista. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Cuerpo Infantil y Escolaridad Moderna. **Educación e a Nova Era**. Reflexão. Instituto de Filosofia PUCCAMP, ano XIX n 58 Jan/Abril. Campinas, SP. 1994.

NEUENFELDT, Derli Juliano. Recreio escolar: alguns minutos, mas muitos acontecimentos. In: **14 ENAREL** (Encontro Nacional de Recreação e lazer). Santa Cruz do Sul. 13-16 nov. 2002. (texto completo cd-rom).

NONES TOMELIN, Karina; ANDRADE, Maria da Conceição L. **a eufemização dos mecanismos disciplinares em atividades escolares: o projeto recreio**. In: 1ro. Seminário brasileiro de Estudos Culturais em Educação: poder, identidade e diferença. Canoas, 2004. (texto completo cd-rom).

NETO, Carlos. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 1997.

OLIVEIRA, Beatriz Pereira; NETO, Carlos; SMITH, Peter. Os Espaços do Recreio e a prevenção do "Bullying" na Escola. In: NETO, Carlos (Org.). **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 1997.

RAMALHO, Maria Helena. Análise Multidimensional do Recreio Pré-escolar. In: NETO, Carlos (Org.). **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 1997.

SANTOS, Edmilson dos. A Corporeidade no recreio: por um espaço desportivo In: SANTOS, Edmilson dos (Org.). **Educação Física Escolar: por uma cultura desportiva**. Sulina. Novo Hamburgo. FEEVALE.1998.

STANLEY, Julia. **El sexo y la alumna tranqüila**. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY Martyn. Género, Cultura y Etnia en la Escuela: Informes Etnográficos. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. 1995. España.

STEIMERG, Shirley. **Kindercultura: A construção da Infância pelas Grandes Corporações In: Identidade Social e Conhecimento**. In: DA SILVA, H e AZEVEDO (Orgs). Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, 1997.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2001.

SMITH, Peter. Lutar e Brincar e Lutar a Sério: Perspectivas sobre a sua relação. In: NETO, Carlos (Org.). **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 1997.

THORNE, Barrie. Gender Play: girls and boys in school. Rutgers University Press. United States.1997.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço Escolar e da Escola como lugar: Propostas e Questões In: **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. VIÑAO FRAGO, A e ESCOLANO, A Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro. DP&A . 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade In: **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (Org.). Belo Horizonte. Autentica. 1999.

WENETZ, Ileana. **Corpo, sexualidade e Infância: uma revisão bibliográfica na perspectiva pós-estruturalista na Educação Física e Educação no Brasil (1990-2002)**. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.UFRGS/ESEF. Porto Alegre. 2003.

WALKERDINE, Valerie. **Daddy's Girl – Young Girls and Popular Culture** Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1998.

## 6 GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO



---

Neste capítulo, descrevo e analiso as características dos dois grupos observados, uma segunda e uma terceira série, problematizando a construção de gênero e sexualidade através das brincadeiras. Também procuro desenvolver as diferentes características dos subgrupos de cada turma, observando como e quais são as brincadeiras de meninas e de meninos e, ainda, quais são as relações e significados atribuídos àquelas crianças que atravessam as fronteiras de gênero participando de brincadeiras que seriam consideradas do outro sexo.

---

Como já foi referido anteriormente, este trabalho foi desenvolvido no universo de dois grupos que realizavam suas brincadeiras no recreio. Além disso, teve a busca de informações através da observação participante e da utilização de entrevistas.

Depois de ter apresentado e discutido as características gerais da escola, do pátio e do recreio, gostaria de concentrar um pouco mais esta abordagem, pois, devido à quantidade de crianças compartilhando o mesmo espaço, decidi observar duas turmas, uma segunda e uma terceira série. Essas turmas não foram escolhidas *a priori*. Depois de um período de observação participante, eu tinha um conhecimento geral de todas as turmas, mas as duas escolhidas chamaram particularmente minha atenção.

Uma das turmas, uma segunda série, era caracterizada como uma turma “problemática”. Os estagiários de educação física tinham dificuldades de lidar com ela, pois não era homogênea e as crianças eram muito inquietas. Além disso, os *meninos nunca brincavam com as meninas e vice-versa*. Em algumas situações, observei até três estagiários tentando controlar o grupo porque as crianças não realizavam as atividades que eles solicitavam, meninas e meninos discutiam, os meninos não paravam de se empurrar e se chutar.

Já a turma de terceira série era mais homogênea, mas dividida em vários subgrupos, tendo, por sua vez, como marca principal, um menino brincando num grupo exclusivamente de meninas. A seguir, detalharei um pouco mais as características de cada uma delas.

## 6.1 A construção da(s) sexualidade(s) nos grupos e nas brincadeiras

“O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios do recreio [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 2003, p. 30).

O excerto acima reúne algumas palavras que, à primeira vista, podem não ter uma relação explícita: “pátios, recreios, sexualidade, crianças”. Parece ainda um pouco mais difícil incluir a palavra “brincadeira” nesse conjunto. Especificamente, pergunto: as brincadeiras participam da construção da sexualidade das crianças? Como isso acontece?

A turma de terceira série que observei tinha 30 crianças – 11 meninos e 19 meninas –, e algumas delas (uma minoria) eram negras.<sup>58</sup> Essa turma parecia constituir um grupo bastante homogêneo no que se refere às características de aprendizagem e comportamento. Conforme observado, a turma valorizava bastante os/as alunos/as considerados/as “inteligentes” e aqueles/as que eram vistos/as como “bons/boas alunos/as”. Isso pôde ser identificado em atitudes como a preocupação em ter à disposição vários materiais (estojos) sobre a mesa, assim como nas disputas para ver quem terminava os exercícios primeiro; este segundo aspecto era motivo de admiração e valorização por parte dos/as alunos/as.

Mas essa primeira impressão de unidade se dissolveria ao conhecermos a turma. Vários subgrupos convivem nela, havendo dois principais em que a disputa pela liderança se dá entre dois meninos. A principal diferença entre eles é que um dos grupos, liderado por Paulo, é formado exclusivamente por meninos; o outro grupo é constituído por meninas e um menino, João, seu líder. Diferentes brincadeiras são desenvolvidas pelos subgrupos.

---

<sup>58</sup> Não destaquei características em referência à raça ou etnia por não ser o foco da discussão. Além disso, as crianças negras são minoria na escola, e nenhuma das professoras da primeira à quarta série é negra, havendo algumas nas séries mais avançadas. Posteriormente, destacarei uma situação em que o tema da raça aparece.

Cheguei a essa turma procurando um aluno “problemático” que já vinha sendo por mim identificado no diário de campo: “João é colocado como um aluno problemático que atrapalha a aula e que tem umas falas e comportamentos com conotações sexuais” (10/11/03).

Assim, fui observar a turma num dia que em estavam realizando a aula de educação física. Fiquei observando até quase o fim das atividades sem perceber qual era o aluno problemático. Após ter perguntado ao estagiário, ele apontou para João e relatou: “é uma criança muito mimada pela mãe, que fica sempre com as gurias”. Ao responder a minha indagação sobre o que o aluno apresentava para ser considerado “problemático”, o estagiário respondeu: “não é problemático, mas tem uns rasgos... Outro dia, ele caiu, sujou a roupa, foi lá e limpou até deixar bem limpinha” (e o estagiário riu). Mais tarde, no momento de a turma voltar para a sala de aula, o estagiário dirigiu-se a mim e disse: “olha o jeitinho de caminhar” – e riu novamente (D. de C. 07/12/03).

Numa intensa relação com a questão da sexualidade, um menino com características ou interesses diferentes dos de outros meninos era colocado como um aluno *problemático*. Dessa maneira, no começo do ano 2004, no momento das observações, decidi observar mais aquela turma em que meninas e meninos se dividiam em subgrupos e um menino brincava com as meninas.

Desse modo, temos o grupo de Paulo, que chamei de grupo A, composto por aproximadamente oito meninos (Paulo, Everton, Lucas, Juliano, Diego, Pedro, Antônio e Thiago), e o grupo de João, aqui identificado por B, com sete a onze meninas e mais um menino (Evelyn, Cecília, Mônica, Lourdes, Paula, Letícia, Bárbara, Juliana, Liliane, Brenda, Janaina e Bruno). Outros subgrupos menores se somam a essa divisão, constituindo três minigrupos, compostos de duas a quatro crianças cada um.

Então, temos também o grupo C, composto por Jéssica, Fernanda, Débora e Daniela; o grupo D, integrado por Gisele, Júlia, Camila e Angélica; e, finalmente, o grupo E, composto por Aline, Marcelo e Everton (que já foi nomeado anteriormente). Saliento que essa divisão não implica que os subgrupos sejam fixos, pois as crianças circulam entre os grupos. Optei por essa divisão por dois motivos: primeiro porque até as crianças que circulam por dois ou mais grupos não costumam abandonar totalmente



o subgrupo; segundo porque a classificação foi elaborada a partir das entrevistas em que elas respondiam com quem brincavam menos ou mais na turma.

Esses subgrupos costumavam participar de algumas brincadeiras comuns como, por exemplo, a turma de Paulo brincava geralmente de futebol, mas sem ocupar sempre o mesmo espaço. Apesar disso, a maioria das vezes, ocupavam o espaço entre a quadra de vôlei e a parte coberta do pátio. O grupo de João, primeiramente, ocupava um dos cantos mais próximos da porta perto do canteiro, mas, perto do final do ano, passou a ocupar um dos lados das escadas do pátio. O grupo geralmente brincava de pega-pega, corda, jogos de mãos, etc. Essa mudança de lugar aconteceu porque o líder do grupo quis.

O grupo C costumava brincar de pega-pega e não ocupava um espaço único. Também isso acontecia no grupo D; elas (grupo só de meninas) ficavam circulando pelo pátio, pois uma das integrantes não gostava de brincar e poucas vezes corria ou participava de uma brincadeira específica. O grupo E, composto por uma menina e dois meninos, costumava brincar de futebol com o grupo de Paulo.

## **6.2 A institucionalização da heterossexualidade na escola: o exemplo de João**

Nessa turma em particular, as relações de João com o ambiente escolar permitem várias reflexões. Por exemplo, um dia, no recreio, perguntei para ele: “por que você brinca com meninas?” Ele respondeu: “minha mãe perguntou para a terapeuta por que eu gosto de brincar só com meninas, e ela disse que, se eu brincasse de pai e irmão, não tem problema”. Então, perguntei: “mas vocês brincam de família aqui na escola?” Ao que João respondeu: “não” (confirmei aí minha observação, pois nunca vi o grupo brincar de família no recreio) (D. de C. 2/03/2004).

Nesse exemplo, podemos observar várias implicações. A primeira constitui o poder de autoridade que o especialista tem, nesse caso, a terapeuta, para falar sobre como deve ou não ser o comportamento de uma criança e quanto esse comportamento

pode ser considerado normal ou anormal. Criam-se, assim, tanto um discurso científico quanto um sujeito autorizado a falar de um lugar de autoridade (CELÍ PINTO,1989). Dessa forma, ao mesmo tempo em que os discursos são institucionalizados, constroem seus próprios sujeitos de autoridade, criando também seus locais. O discurso da medicina, por exemplo, constrói um sujeito normal estabelecendo seus padrões e enunciando esse discurso, seja no hospital, na escola ou no consultório.

A segunda implicação é que o especialista enuncia sugestões que são tomadas como verdades. Em relação a isso, Foucault (2002a) entende que os discursos constroem um regime de verdade no qual ou a partir do qual se entende que aquilo que é argumentado torna-se tão rotineiro que acaba tendo um efeito de poder, assim constituindo uma *verdade*.

Finalmente, a terceira refere-se à heterossexualidade, que segue instituída como regra, pois João poderia brincar de qualquer coisa, desde que sempre representasse o papel de homem. Ele poderia ser quem quisesse, desde que a heterossexualidade fosse mantida. Aqui vemos desenvolver-se a norma da linguagem da heterossexualidade.

O discurso dito científico é passível de ser encontrado nas falas das crianças diluído no discurso do senso comum. Segundo Pinto (1989), os discursos do senso comum são aqueles discursos que circulam e dão sentido à vida quotidiana, têm uma presença nos ditados populares, remetem a metáforas tão arraigadas que até parecem deixar de sê-las.

Ainda, os discursos do senso comum podem ser reconhecidos no tempo e no espaço, já que podem ser enunciados num contexto em que se disputam diferentes significados através de relações de poder – o discurso constitui aquilo “pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2001, p.10). Essa reflexão anterior também poderia relacionar-se com a fala do estagiário de educação física, previamente mencionada, na qual ele se colocava num lugar de autoridade que lhe é conferido pelo discurso pedagógico.

As próprias falas das crianças permitem observar a instauração de uma norma de linguagem que pode atuar de maneira repetida sobre a sexualidade e gênero das crianças, operando como uma produção de identidades. Por exemplo, Janaína enuncia

que “as meninas de outras turmas que chamam ele [João] de bicha, [é] só porque ele anda com menina”. Mas Janaína diz que ele pode brincar do que ele quiser, desde que não queira namorar homem: “o João não tem que se importar se ele quiser andar com menina. Ou ele quer namorar homem? Não, ‘né’?!”. Nessas falas, podemos observar como ele é visto pelas meninas, aceitando que brinque com elas qualquer brincadeira, mas entendendo que ele deve manter sua heterossexualidade.

Essas situações colocam o tema da sexualidade e da homossexualidade na escola. Continuando com as idéias do capítulo anterior, pensar a sexualidade no ambiente escolar coloca-nos a possibilidade de observar como diferentes representações interagem umas com as outras, sejam elas contraditórias ou não. Segundo Débora Britzman (1996, p. 74), precisamos entender que as contradições “exigem que lidemos com representações generificadas e sexuais – aceitas ou rejeitadas – que circulam, formal e informalmente, nas escolas”.

Essas representações podem ser observadas no corpo, um corpo sempre a ser modificado, imperfeito, um corpo no rascunho (DAVID LE BRETON, 2003) em que, além de múltiplas formas de controle e regulação, também diferentes vivências podem ser percebidas. O corpo torna-se lugar de identidade e de sexualidade. A sexualidade não só constitui uma escolha pessoal, mas também é uma questão social e política.

Problematizar essas noções e práticas no espaço do recreio produz um estranhamento daquelas práticas tão familiares – estranhamento que, como dizem Meyer et al (2004, p.12), permite “politizar os temas vinculados ao corpo em sua articulação com gênero e sexualidade, pois trazem para o centro do debate questões de poder, de identidade e de política”. Além disso, pode-se dizer que a sexualidade é construída em um processo que dura toda a vida (WEEKS, 1999).

Naquela turma em particular, o tema da homossexualidade parecia ter uma importância para os subgrupos. Apesar de sua divisão, a rivalidade entre os componentes da turma parecia estar entre o grupo de Paulo e o de João, e o sujeito que parecia contribuir para tal rivalidade era João, por muitos considerado como *gay*. João era um menino branco e loiro, tinha 9 anos de idade na época da observação e gostava de brincar de elástico, pular corda, pega-pega e vôlei. Nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os

meninos, nem na sala de aula nem fora dela. Usava roupas tipo surfista, fazia luzes nos cabelos e os arrumava com gel.

Minha primeira reação quando comecei a observar a turma foi ver João como vítima, pois ele recebia sempre o apelido de “bicha” por parte dos colegas meninos e de crianças de outras séries também. Isso era tão corriqueiro que eu mesma observei várias situações em que ele era chamado assim – isso era *normal*. Suas colegas, respondendo minha pergunta sobre como ele era considerado na escola e quem o chamava de “bicha”, explicitaram: “ah! da primeira série... da segunda... Todos dizem, até os grandes da oitava série”.

Segundo Mary Castro et al (2004, p. 287), nas escolas brasileiras, os apelidos mais comuns entre os atribuídos para alunos considerados homossexuais são: “boiola (boiolão); bicha (bichinha e bichona), viado, travesti, Luz Clarita (em referência à personagem da novela de TV “Chiquititas”), Vera Verão (em referência à personagem do programa de TV “Zorra Total”), sapatão (sapatona), gay”. Na escola pesquisada, registravam-se só alguns desses termos: bicha, viado e *gay*. Mas registrei outras, como bambi ou fruta.

Com o passar do tempo, percebi que João não era uma vítima; ao contrário, era líder de um grupo e causa de muitas discussões em sala de aula. Era considerado um aluno estudioso, inquieto e inteligente, mas muito rebelde, perturbando com sua fala constante ou suas atitudes para com as professoras. Em muitas ocasiões em que estive envolvido em alguma discussão com colegas, foi até a direção para reclamar dos apelidos que recebia. Mas geralmente sua mãe ia à instituição em sua defesa. Isso provocou brigas entre os meninos, de mães com professoras e de mães com crianças. Tais situações criavam uma certa inquietação de maneira geral dentro da rotina da turma na escola – a aula não se desenvolvia normalmente ou a diretora precisava intervir e conversar com a turma, com as mães ou com os/as alunos/as.

Acho oportuno refletir sobre essa agitação. Acredito que, por um lado, só o fato de algo assim acontecer já atrapalha o que poderíamos denominar como *um dia normal* na rotina escolar. Por outro lado, possibilita-nos pensar qual seria o lugar da sexualidade na escola, uma vez que, nesse caso, a sexualidade de uma das crianças é colocada em discussão. O lugar da sexualidade na escola parece ser o lugar que

incomoda – conforme Foucault (2003, p 36), “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar sempre, valorizando-o como *o segredo*”.

Na turma observada, João exercia uma certa liderança com as meninas, entrando em contínua briga com Paulo, o líder do outro grupo. O motivo (ou motivos) dessa constante discussão, nenhuma das crianças soube estabelecer. Mas parecia ser um pouco de ciúmes, pois João conseguia ficar com as meninas. Por exemplo, Bruno expressou: “o Paulo andava só com as gurias, mas um dia ele se machucou e as gurias não foram com ele; ele reclamou com a professora porque as gurias não estavam com ele. Claro, ele não tem o poder...”.

Algumas meninas, apesar de participarem do grupo B, se queixavam de não ter muitas meninas com quem brincar. Segundo Letícia: “se o João não gosta, as gurias não vão”. Juliana: “é sempre assim, e na hora de jogar vôlei todo mundo quer ir com ele”. Camila: “para brincar de pega-pega, tem uma ou duas. ‘Cadê’ as outras? Estão com o João”. Quando perguntei o que gostariam que mudasse no recreio, Júlia disse: “que as meninas brincassem mais com a gente e não só com o João”. Muitas crianças entendiam “que a turma do João é uma ‘ganguezinha’, porque convidam sempre para brincar, mas elas não querem. Elas fazem tudo o que ele quer”.

Na escola, é possível observar essas articulações classificando o que é *normal* para cada espaço da instituição, distribuído por idade, por gênero ou por capacidades. Meninos e meninas aprendem, através de práticas sociais quotidianas, quais são seus “distintos lugares sociais” em sua construção como sujeitos femininos e masculinos (LOURO, 2001, p. 70). Mais ainda, a escola situa os sujeitos que dela participam hierarquizados de acordo com um padrão central em que a norma que se estabelece é a da heterossexualidade e também do homem jovem, rico e branco.

Além disso, apesar de observar-se um aspecto não-fixo e relacional na identidade, pode-se refletir sobre como algumas representações ocupam uma posição mais central do que outras. Essas identidades são entendidas como normais e constituem-se hegemônicas. Coloca-se como o padrão *natural* e *sadio* da sexualidade a

heterossexualidade, e tudo o que se afasta desse padrão é desvio, é um ponto fora do centro, é desviante ou “*queer*”<sup>59</sup>.

Esses processos de regularização tornam-se repetitivos, mostrando a constante necessidade de contenção dos comportamentos que se colocam fora do padrão, nesse caso, a homossexualidade. Nesse sentido, as construções sobre a sexualidade contribuem simultaneamente para normalizar a heterossexualidade e a homossexualidade, estabelecendo uma sexualidade tida como sadia (BRITZMAN, 1996; WEEKS, 1999).

Segundo Weeks (1999), a partir do século XIX, desenvolve-se a categoria da homossexualidade relacionada a uma identidade em que se favorece tanto a homossexualidade quanto o sujeito homossexual. Antes disso, as relações que se estabeleciam com o mesmo sexo eram entendidas como sodomia, uma atividade considerada pecaminosa (WEEKS, 1999; LOURO, 2004).

Com o passar do tempo, a heterossexualidade vem a ser concebida como uma norma, enquanto a homossexualidade torna-se mais estigmatizada até que, no fim do século XIX, se constitui uma categoria tanto científica quanto sociológica. Um novo modelo surge ainda no século XIX explicando a homossexualidade de homens e mulheres através de um modelo só de homens<sup>60</sup> (WEEKS, 1999; LOURO, 2004).

A partir de 1970, observam-se diferentes disputas sociais pelo significado da homossexualidade. Os grupos homossexuais surgem, tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como ponto de origem de suas primeiras expressões organizadas. Simultaneamente, emerge um conjunto de reivindicações em diferentes áreas, como na arte, na literatura, etc. Também observa-se que os grupos homossexuais estão permeados por diferenças de raça, etnicidade, nacionalidade, geração, classe, etc.

Nos anos 80, com o advento da AIDS, esses grupos são considerados como “grupos de risco”, sendo alvo de violência e humilhações sociais até que outras pessoas não-homossexuais começam a ser vítimas da doença. Assim, o discurso desloca-se para a sexualidade e a prática do sexo seguro.<sup>61</sup>

<sup>59</sup> Para mais detalhes, ver Louro (2004).

<sup>60</sup> Para aprofundar sobre os modelos de estudo, ver Richard Parker (2000).

<sup>61</sup> Para ver mais detalhes sobre o impacto da AIDS em estudos no Brasil, ver “entrevista com Richard Parker In: Horizontes Antropológicos. 17 (2002); Veriano Terto Junior (1996). Para aprofundar a perspectiva feminina, ver Knauth (1998). Para aprofundar relações entre AIDS e gênero, ver relatórios de

O estigma que a homossexualidade carrega pode ser também observado no cotidiano escolar, no modo como meninos se nomeiam entre si. As regras lingüísticas, construídas num determinado tempo e espaço, estão inseridas num contexto histórico. Assim, a eleição de determinadas maneiras de nomear não é neutra; pelo contrário, constitui uma ação de poder. Se entendermos que os sujeitos são conformados pelos diferentes discursos que aprendem e que se posicionam como sujeitos possuidores de um corpo, de gênero e de sexualidade, então os significados imbricados nas linguagens utilizadas nesses processos de construção são passíveis de serem problematizados.

Os apelidos entre colegas, sejam meninos ou meninas, parecem ser sempre colocados no presente, apesar de se referirem a falas que aconteceram dias atrás. As crianças não dizem “ele foi chamado”, mas sim “ele é chamado de bicha”; já quando se referem, por exemplo, a um acontecimento com outras pessoas, dizem: “ele/a foi”, sempre no passado.

Apesar dos apelidos, como a turma valoriza quem é bom/boa aluno/a, João é considerado pelas meninas como um bom aluno ou mesmo como o mais inteligente da turma, bonito e rebelde. Também é considerado inteligente e rico pelos meninos, como comenta Marcelo: “(...) por que ele não vai a uma escola particular se ele é de classe alta? Porque aqui é classe média e classe baixa. Por que ele acha que ele é rico só porque está estudando aqui?” Então, perguntei-lhe: “você acha que ele é rico?” E Marcelo respondeu: “eu acho porque ele tem o cabelo e roupa boa (...)”. Essa percepção de João como aluno rico repete-se nas entrevistas com uma das meninas da segunda série, que afirmou: “o único que se acha o mais rico do colégio é o João, da turma da terceira série”.

Em realidade, João não é um menino rico. Seu pai é pedreiro, e sua mãe trabalha num salão de beleza. Moram perto da escola, num edifício popular onde residem também vários/as colegas da mesma turma. Mas João mantém os cabelos mais arrumados, usa roupas melhores do que as de outros colegas e tem telefone celular.

A classificação quanto a ser ou não “bicha” parece dever-se ao tipo de brincadeira de que participa e às pessoas com quem brinca. As crianças colocam a questão de ser ou não motivo suficiente para chamar João de “bicha” o fato de ele participar de brincadeiras de meninas. Surgem, então, algumas dificuldades e contradições. Ao perguntar-lhes se existem ou não brincadeiras só de meninas ou só de meninos, muitas crianças reconhecem brincadeiras como boneca, pega-pega, corda, vôlei, elástico, amarelinha, casinha e roda como sendo de meninas. No entanto, há margem para dúvidas, pois todos consideram que brincadeira de bonecas é de menina, mas brincadeiras como pular corda, pega-pega, elástico e vôlei podem ser consideradas como de meninos, de meninas e meninos ou só de meninos.

No caso das brincadeiras para meninos, encontram-se o futebol e luta como brincadeiras tradicionais, aparecendo ainda pega-pega, corrente, soco e matemática<sup>62</sup>. Brincadeiras que muitas crianças reconhecem como de meninas e de meninos são vôlei, pega-pega, corda, esconde-esconde, elástico, caçador e boneco. Os meninos não aceitam como sendo própria deles a brincadeira com bonecas, mas sim com bonecos, em que a única diferença é que o boneco representa um homem (muitas vezes, um musculoso lutador).

Nesses exemplos, podemos observar como algumas brincadeiras se repetem, sendo classificadas de diferentes maneiras, o que depende de algumas características. Primeiro, que muitas crianças identificam mais facilmente as brincadeiras de seu próprio gênero – não sabem colocar as do outro gênero, mas sabem de quais elas próprias brincam. Segundo, a experiência prévia de uma criança em relação às brincadeiras do outro gênero, por exemplo, uma menina jogar futebol ou um menino pular corda, dificulta sua posterior classificação da brincadeira como só de um gênero. Isso desconstrói a idéia de que as brincadeiras por si sós estabelecem quem deve brincar – como afirma Liliane: “todos brincam”.

Quando perguntei a Liliane se futebol era de menino, ela me disse: “olha, eu já brinquei de futebol”. Perguntei-lhe ainda: “há brincadeiras de meninas?” E Liliane

---

<sup>62</sup> A brincadeira de matemática foi relatada por Bruno: “um menino vem e fala um número, e você tem que falar: “matemática”. Se você não falar, eles começam a te dar soco, soco sem parar, e, se você quer sair, tem que passar pela ‘maquina’”. A máquina é um túnel feito de crianças pelo qual você passa, e elas “dão chutes e socos até você passar”.



afirmou: “não, porque todo mundo brinca com o João”. E Marcelo, ao me ouvir, falou: “mas ela também brinca!” (fazendo referência a sua colega, que brincava de futebol) .

Essas experiências no cotidiano escolar também são reguladas por diferentes motivos, como se pode perceber no exemplo a seguir. Estava realizando a entrevista e perguntei a duas meninas: “há brincadeiras de meninos?” E Letícia me respondeu: “a brincadeira de meninos que eu mais gosto é de futebol”. Perguntei: “você gosta de futebol?” Letícia: “é, mas de que adianta brincar, se daí nós ficamos num grupo e os meninos em outro, não tem mais ninguém para brincar”.

Além desses aspectos, o que acontece com aquelas crianças que atravessam as fronteiras de gênero, como as meninas que brincam de futebol ou como o menino que pula corda ou faz balé? Aqui algumas situações colocam-se no caso de meninas que jogam futebol: elas têm técnica ou sua habilidade motriz possibilita uma integração porque são “boas de bola”. Isso já foi observado no trabalho de Altmann (1998), mostrando que a habilidade motora parece atuar como um mecanismo de exclusão e inclusão nos esportes. Além disso, essas meninas não deixam de gostar ou de brincar com outras meninas. Mônica, ao referir-se a uma menina que joga futebol, disse: “ninguém fala nada para ela, nadinha”.

Mas há uma menina que não brinca com as outras. Será que ela é incomodada? O que as outras meninas pensam sobre ela? Nesse caso, perguntei a Aline se alguém implicava por ela sempre jogar futebol com os meninos, e ela me respondeu que não. A maioria das crianças reconhece que não implica com ela, mas, segundo Brenda, “às vezes os meninos pegam no pé dela, que ela é meio menino [...] que ela tem jeito de menino, até a voz dela, falam de ‘menino’, ela quer jogar bola e nunca vai brincar com as meninas de pular corda”.

Essas falas reafirmam o que vinha sendo discutido: que o comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não. Se alguma delas tenta resistir através da própria brincadeira podem ser capturadas novamente ao serem classificadas como “*menino*” ou outros apelidos. Isso se estabelece para não desequilibrar a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher.

Mas o que acontece se, ao contrário, um menino participa de brincadeira de meninas? Trago aqui exemplos de três crianças diferentes. No primeiro caso, temos Pedro, que faz balé no bairro dele na parte da tarde, mas na escola só brinca de futebol e pertence ao grupo de Paulo, composto só por meninos. Como ele é um menino “que faz as coisas que um menino deveria fazer”, então, ninguém implica com ele, apesar de os outros meninos saberem que ele faz balé. No segundo caso, temos Bruno, menino que brinca no grupo B com as meninas. Ele também é considerado como “bicha” por algumas das colegas, mas, segundo Júlia, “às vezes, e só os grandes, porque o Bruno tem um irmão. Ele mostra o irmão, e ninguém fala mais nada”. No terceiro caso, temos João, que só brinca com meninas e tem alguns traços diferentes. Como disse Gisele: “ele brinca de tudo com as meninas, de boneca, de tudo, ele desfila, rebola a bunda...” E perguntei: “como rebola a bunda?” Ao que Gisele respondeu: “ele fica assim [Gisele fica de pé e começa a caminhar como se desfilasse] rebolando, como se desfilasse para as meninas. Elas ficam loucas”.

Este menino, que não brinca de futebol, é considerado homossexual devido a algumas características em relação a expressões e interesses. A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretende ser heterossexual; do contrário, poderá ser classificado como desviante.

Como já foi referido, João também é considerado rico e inteligente. Assim, podemos observar como um mesmo sujeito permite uma “classificação dentro dos padrões do normal ou anormal” por parte de colegas. Assim sendo, João tem um aspecto que seria considerado negativo ou desviante, como é a homossexualidade, mas é um menino branco, inteligente e rico, valores/categorias correspondentes a uma norma, àquilo que seria desejado ou tido como “adequado ou correto”.

Nesse sentido, as pessoas facilmente podem circular entre um discurso de vítima ou não, dentro da normalidade ou fora dela. Mas como um menino que é considerado homossexual e rejeitado por isso acaba sendo um líder?

Em relação a esse ponto, Gayle Rubin (1999, p.153) entende que existe uma hierarquia do valor atribuído ao sexo, desenvolvendo um círculo central daquilo que é atribuído como “bom, normal, natural e sexo abençoado”, o que compreende, mais especificamente, a heterossexualidade, o casamento, a monogamia, na privacidade,

não-pornográfico, o sexo com a finalidade da procriação, entre casais, com fins não comerciais, numa relação estabelecida, com sujeitos da mesma geração e com a utilização só dos corpos. Esse círculo encontra-se contornado por outro círculo maior no qual se estabelecem outros limites, considerados “mau, anormal, não-natural e sexo condenado”, o que inclui a homossexualidade, o não-casamento, a promiscuidade, sexo não-procriativo, comercial, sozinho ou em grupos, de encontros casuais, diferentes gerações, em público, pornográfico, com manipulação de objetos e sadomasoquismo.

Mas esses limites entre o bom e o mau sexo conservam uma linha imaginária entre eles em que se estabelecem diferentes discursos, sejam políticos, psicológicos, religiosos, populares, etc. De um lado, existe um sexo seguro, saudável, santificado, maduro, legal e politicamente correto. De outro lado, há o que é entendido como perigoso, psicopatológico e politicamente rejeitado. Essa linha aparece como uma divisão entre o sexo ordenado e o caótico.

Mas esse “sistema não é monolítico, uma estrutura onipotente”. Está sempre em contínuas “batalhas sobre as definições, avaliações, argumentos, privilégios e custos sobre o comportamento sexual”, constituindo uma luta política sobre o sexo (GAYLE, 1999, p. 161). Dessa maneira, algumas categorias mobilizam-se, atravessando a linha imaginária entre os sexos, atravessando-a em direção à respeitabilidade. Isso ocorre particularmente com três categorias: a masturbação, os casais que não casaram legalmente e algumas formas de homossexualidade.

Podemos pensar que João, apesar de ser considerado homossexual por colegas, pode exercer liderança, no caso, sobre as meninas e não sobre os meninos – mas uma liderança que os meninos não podem negar, assim como não podem questionar suas qualidades de bom aluno. Quando desenvolvo que ele não é só vítima é porque ele também acaba implicando com colegas, sejam meninos ou meninas. Essas crianças podem ou não ser de seu próprio grupo, e ele nunca lhes pede desculpa. Se a criança quiser fazer as pazes com ele, tem que ir procurá-lo para conversar – “no único caso que ele vai e pede desculpa é com Evelyn, só porque é sua namorada” (Bruno 29/11/04).

Ainda, duas falas das crianças chamaram minha atenção. A primeira é relatada por Mônica e Débora. Elas são colegas de turma de João, são duas amigas, vizinhas,

sentam juntas na sala e brincam no recreio sempre com as suas sobrinhas, que são um ano mais novas. De maneira geral, não participam de brincadeiras com o resto das meninas e dos meninos. Segundo elas, João as chamou de lésbicas porque elas gostavam de “ficar uma grudada na outra”.

A segunda situação refere-se ao acontecido com duas meninas negras da segunda série que foi observada. Vanessa e Sabrina começaram a perguntar-me se João tinha sido entrevistado naquela mesma sala, falando que ele era o pior. Posteriormente, perguntei-lhes o porquê disso, e elas disseram: “ele fica implicando com a gente só por causa de nossa cor [...] fica dizendo ‘negra’”. Insisto, então, perguntando como isso acontecia, e Sabrina fala: “às vezes porque somos negras e outras porque a gente implica também”.

Nesses exemplos, podemos observar que, do mesmo modo como João se constitui um alvo de apelidos e agressões, também acaba sendo agressivo com colegas da escola. No espaço escolar, um menino com interesses que seriam considerados de meninas é visto como homossexual. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de institucionalizar a heterossexualidade.

No caso de João, seu interesse dirige-se para brincadeiras com as meninas, para as coisas que interessam a elas. Ele não se define como menina, mas como menino, se desenha como tal e sempre que fazem alguma atividade, como teatro, por exemplo, ele cumpre o lugar de menino (pode ser de um neném, mas menino) e, inclusive, até namora uma menina da sala. Mas isso parece não ser o suficiente, ele continua a ser tratado como homossexual por colegas de aula e por outras crianças da escola. Nesse ponto, eu me pergunto: será que ele não conserva todas as suas expressões (sejam gritos, o jeito de se movimentar e o interesse em brincar com as meninas) para manter uma liderança entre elas mais do que por demonstrar algum interesse sexual propriamente dito?

Por outro lado, parece que os significados que as crianças outorgam a homossexualidade, não sempre são os mesmos, ora é o “bicha”, ora é o menino que “usa gel, e tem luzes no cabelo, é rico, inteligente, brinca com as meninas, esta na moda, etc”. Os significados que poderíamos distinguir entre o “mundo adulto e o mundo infantil” se misturam sem permitir uma delimitação precisa entre essas fronteiras. Nesse

aspecto podemos considerar que além de diferentes significados para a homossexualidade se observam conjuntamente e de maneira sobrepostas e imbricadas diferentes representações de masculinidade.

Observar como as normas acontecem dentro do espaço escolar e como elas se encontram relacionadas à produção das diferenças e desigualdades de gênero permite argumentar como as crianças atribuem diferentes significados às brincadeiras de meninos e de meninas. As divisões entre meninos e meninas observam-se também na turma da segunda série observada.

### **6.3 Ser macho e cavalheiro, mas não covarde; ser menina, mas não santa nem baranga**

A turma de segunda série era composta por 30 alunos, dos quais 19 eram meninos e 11 eram meninas. Dentro desse grupo, encontravam-se cinco meninos e três meninas negros. Essa turma, ao contrário do que ocorria com a maioria das outras turmas da escola, apresentava uma característica particular: desde a primeira série, os meninos não brincavam com as meninas, e, por sua vez, as meninas não brincavam com os meninos.

Assim, basicamente, a turma dividia-se entre o grupo dos meninos e o grupo das meninas. Em cada grupo, os integrantes brincam juntos, mas de maneira dispersa, no sentido de que quase não é possível observá-los conjuntamente no recreio. Isso acontece, sobretudo, com as meninas, que se dividem em grupos de duas a quatro crianças, brincando com pessoas distintas em diferentes atividades, geralmente correr, caminhar, cada macaco no seu galho, jogos de mãos ou pular corda<sup>63</sup>.

Os meninos subdividem-se em dois grupos, um que sempre está jogando futebol e outro que sempre está brincando de luta. Na sala de aula, os meninos disputam quem é “o mais homem” ou “mais macho”, conferindo a liderança para o menino que é considerado mais forte e mais rápido. Isso pode ser observado através de suas contínuas implicâncias uns com os outros, quando falam, em repetidas situações: “ah! está aí o bebezinho da mamãe”, “chorão”, “essas são brincadeiras de criancinhas” ou

---

<sup>63</sup> As brincadeiras de cada macaco em seu galho e jogos de mãos estão explicados no tópico 5.3.

“eu sou macho”, por exemplo. Constitui um costume entre eles ficar cuspidando (uma atividade entendida como tradicionalmente masculina) no pátio enquanto jogam futebol.

Esses comportamentos são reforçados por quem exerce ou não a liderança. Os meninos estão habituados a *dialogar* através de chutes, tapas e empurrões. Isso é colocado de tal maneira que até os meninos considerados mais tranquilos e passivos, seja pelas professoras, seja por colegas e até mesmo por mim, em minhas observações, também ficam brincando de luta o recreio todo. Sua maneira de se impor ou não no grupo é através desses mecanismos, em que o menino menor ou mais fraco fica em uma posição de inferioridade em relação aos outros meninos, maiores ou mais fortes. Esses significados são observados também na prática de brincadeiras como o futebol.

Cabe salientar que eles mesmos se classificavam como mais fortes ou menos fortes e que a divisão dos subgrupos também acontecia em relação a isso. Os meninos menos fortes não participavam do futebol; apesar disso, brincavam de lutas, ou seja, ambas brincadeiras tradicionalmente masculinas. Não entanto, ambas as brincadeiras não eram permitidas na escola, embora fossem praticadas em certos momentos.

Entre as duas brincadeiras, a luta decididamente é proibida, uma vez que, sempre que houver alguma pessoa com autoridade por perto, serão repreendidos, o que não acontece no caso do futebol. Apesar da proibição, eles brincam de manhã, ao chegar na escola, no recreio e no horário de saída até o momento em que tem que ir para suas casas. Isso se dá segundo eles, porque muitos querem ser jogadores profissionais.

Aqui, igual à terceira série, novamente se repete o esporte (nesses casos, o futebol) como um elemento masculino em que, a partir ou através de sua prática, se reforçam características que devem corresponder a um homem. Inclusive aparece a habilidade motriz (habilidade, força ou rapidez) de saber jogar para participar, porque os meninos, se não participam, é “porque não sabem jogar”, e as meninas porque “dão nas canelas”. Assim, meninas eram excluídas, não só por serem meninas, mas também por se mostrarem menos habilidosas. A exclusão também acontecia com aqueles meninos que, apesar de gostar do esporte, eram menos habilidosos.

Quando perguntei do que gostavam no recreio, um dos líderes dos meninos respondeu: “do futebol e das mulheres”, comentário seguido de grande comemoração pelos colegas. Perguntei, então, qual era a diferença, pois ele tinha colegas mulheres em sala de aula, e ele disse: “não, professora, essas são mulheres miniatura”. Perguntei ainda: “e de que mulheres você gosta? Da quinta e da sexta, por exemplo? Erik: “claro!” (D. de C.02/11/04).

Segundo os relatos, parece que na primeira série (no ano 2003) havia uma “ganguê”<sup>64</sup> que ficava implicando e batendo nos colegas no recreio. Mas, através de diferentes mecanismos normalizadores da escola, como, por exemplo, o bilhete no caderno, conversas com a Diretora e notas aos pais, isso foi resolvido e já não havia mais nenhuma.

Essas maneiras de os meninos atuarem podem realizar-se de outro modo por parte dos meninos, pois a brincadeira de luta está proibida na escola. Nesse sentido, o futebol também está proibido – eles não podem levar bola para jogar, mas brincam pegando uma latinha de refrigerante ou uma garrafinha.

Outras brincadeiras, como as cartas japonesas<sup>65</sup> e o pião, também são proibidas. Aqui é interessante observar que todas essas brincadeiras são proibidas, e muitas delas de fato não são praticadas. A luta precisa ser disfarçada, mas o futebol não precisa. Como os meninos procuram no lixo um material para ser utilizado como bola, já houve casos de crianças machucadas pelo material, mas a brincadeira segue acontecendo sem bola. Desse modo, podemos observar como essa brincadeira pode ser interpretada como uma resistência por parte dos meninos, no sentido de que existe uma relação de poder, uma vez que o poder também produz (FOUCAULT, 2002 a;2002b).

Nessa turma, meninas e meninos acham que brincadeiras de meninas são: vôlei, corda, boneca Barbie, cada macaco no seu galho, bambolê, corrida, pega-pega, mamãe e filha, esconde-esconde, bruxinha. Acham que as brincadeiras de meninos são: futebol, luta, pião, cartas de YUGI-OH (personagens dos desenhos japoneses), basquete, vôlei, *video game*. Uma minoria dessa turma acha que brincadeiras como

---

<sup>64</sup> A “ganguê”, segundo eles, é um grupo de pessoas que se reúnem, participando de várias atividades ruins, como bater nos colegas e pegar seus lanches.

<sup>65</sup> As cartas japonesas são cartas de baralho com desenhos japoneses.

esconde-esconde, pega-pega, vôlei, elástico e corda podem ser para meninos e meninas. Nesse exemplo, é possível perceber como meninos e meninas diferenciam sem dificuldades quais seriam as brincadeiras para meninos e para meninas.

E justamente essa segurança por parte de meninas e de meninos em relação às brincadeiras é que chamou muito minha atenção – como eles não duvidam de que é *natural* e *normal* que algumas brincadeiras sejam só para meninas e outras só para meninos, como está tão naturalizado esse sentido para todos eles, não produzindo um estranhamento. Nesse sentido, Foucault (2002) fala sobre os efeitos de verdade de um discurso – este torna-se tão natural, que é tomado como uma *verdade*.

Ao questionar por que os meninos não brincavam com meninas e vice-versa, as respostas se repetem sem as crianças conseguirem dar maiores detalhes. Por exemplo: “porque meninos/as são chatos/as”, “só brincam de futebol”, “só brincam coisa de menina”, “quando a gente quer brincar, eles não querem, e, quando a gente não quer, eles querem”, “essa brincadeira não pode, é proibida”, “os meninos dão muita rasteira”, etc.

Isso também se reflete na necessidade de colocar-se uma norma, e novamente a oposição entre heterossexualidade e homossexualidade é reforçada. Para citar um exemplo, quando entrevistava os meninos e perguntava por que eles podiam brincar de bonecos mas não de boneca Barbie, Igor falou: “porque senão, vão pensar aquilo”. Perguntei: “o que”? E Igor disse: “que você vira bicha” (3/11/04). Ou, ainda, como disse Gabriel: “chamam de bixinha quando menino brinca com as meninas de bonecas” (04/11/04).

Como os sentidos atribuídos às brincadeiras estavam tão naturalizados e os meninos poderiam ser compreendidos como muitos agressivos e as meninas como meigas, no decorrer das entrevistas, perguntei a essa turma o que seria para eles/elas ser um menino e ser uma menina. Segundo os meninos, o menino deve ser cavalheiro, educado, mas também rebelde, como se observa nesta conversa:



<p>I – Nós somos cavalheiros. Não falamos para a professora o que elas fazem em nós.</p> <p>D – É. Também menino não bate em menina.</p> <p>Ileana – O que é ser cavalheiro?</p> <p>D – Não bater em menina.</p> <p>I – Se a menina tem um lápis pequeno, emprestar um grande que o menino tem.</p> <p>D – Ser educado.</p> <p>I – Mas menino, na realidade, também é bagunceiro.</p>
---

Quadro n. 5: Como deve ser o menino.

Nessas falas, podemos observar como “bater em menina” não é permitido, enquanto que “bater em menino” constitui uma atividade que reforça a masculinidade. Nesse sentido, bater em menino parece constituir uma atividade “natural” e corriqueira, conformando um modo de resolver as coisas e de brincar, pois se um menino é “bagunceiro”, isso faz parte daquilo que se espera de um menino, enquanto que, das meninas, se espera que sejam “comportadas”.

Por outro lado, se as meninas não são comportadas, isso ainda não justifica que os meninos batam nelas, pois eles não podem ser covardes. Perguntei a eles se batiam nas meninas, e as respostas de todos os meninos foram unânimes. Sérgio: “claro que não, não somos covardes, somos amigos das meninas”; Erick: “a gente não é covarde”; Daniel: “não, porque a gente não é covarde [...] elas querem sempre dar tapa nos meninos”.

Nesse sentido, a menina deve ser “educada, bem vestida e se arrumar bem, ser quieta, mas não ser bagunceira”. Apesar disso, as meninas não são passivas ou “santas”. Elas aproveitam que os meninos não batem nelas para bater neles. Assim, quando perguntei se os meninos batiam nelas, Erika respondeu: “não, porque a gente bate neles primeiro” – e riu; Júlia reconhece: “eles batem na gente, mas às vezes a gente dá uma batidinha neles”.

As meninas parecem ser passivas e meigas e utilizam essa estratégia em sala de aula. Em geral, parecem não ser responsáveis pela “bagunça” que pode chegar a acontecer na sala. Então, muitas vezes, tiram proveito dessa representação, sobretudo com as professoras, e se defendem da implicância dos meninos através de tapas e chutes. Numa situação, Karine, uma menina que poderia ser definida pela professora e

por mim como uma menina meiga, que sempre cuida da aparência e fica passando batom, estava sentada num banco ao meu lado. Perto dela, Braian estava implicando e chamando-a de “baranga”. Ela ficou calada, olhando para mim – acho que esperava que eu xingasse Braian, mas isso não aconteceu. Então, perguntei: “que significa ‘baranga’?” Karine: “mulher feia”. Indaguei: “e por que ele te chama assim?” Karine: “porque ele é gay!”

Aqui a resposta de Karine parece estar “deslocada”, pois qual seria a relação entre chamar alguém de “baranga” e ser *gay*? Porém, não está tão deslocada assim: chamar Braian de *gay* serviu como uma *acusação* com um caráter tão pejorativo quanto outro apelido ou mesmo o apelido que ela recebeu. Esse aspecto só reforça a dimensão pejorativa de “ser *gay*”.

Aqui aparece novamente a questão da homossexualidade, mas as meninas destacaram a palavra “baranga” em mais duas situações. Uma delas aconteceu quando Amanda falou que o que não gostava no recreio era que “os colegas me imitam e me chamam de baranga”. Já Mariana disse: “quando a gente brincava de as meninas pegarem os meninos, às vezes nos chamavam de barangas”.

Essa palavra, segundo o dicionário Ferreira (1999, p. 267), define “de má qualidade; de pouco ou nenhum valor” ou faz referência a uma “mulher muito feia ou muito maltratada”. No sentido popular, tem uma conotação sexual, indicando uma mulher que estabelece muito rapidamente relações afetivo-sexuais com pessoas desconhecidas. Mas, nas situações colocadas pelas crianças, a conotação foi só de mulher feia, não se detalhando alguma implicação sexual.

Considerando as falas destacadas, é possível observar como os pressupostos de masculinidade e de feminilidade se constituem como noções *homogêneas* e *universais*, como “dados desde sempre dessa maneira”. Mas também podemos salientar as diferentes configurações que se desenham e reconfiguram sendo alvo de disputas no espaço do recreio. Ainda, entendendo o caráter relacional do gênero, posso argumentar que os mesmos discursos que promovem os meninos como agressivos e as meninas como meigas e quietas possibilitam que os meninos sejam considerados cavalheiros ou covardes e as meninas, barangas. Assim, múltiplas identidades generificadas são constituídas simultaneamente.

Dessa forma, observam-se, no espaço escolar, diferentes tentativas de se estabelecer uma sexualidade como norma e diferentes mecanismos, sejam os apelidos ou outras atividades, como maneiras de perpetuá-la. Através de diferentes maneiras, as crianças naturalizam os comportamentos esperados para meninas e meninos.

As crianças permitem observar, através de suas práticas corporais, brincadeiras, expressões e silêncios, as relações de gênero, as noções de masculinidade e feminilidade como noções universais e homogêneas e os processos de fixação de uma norma heterossexual que possibilita processos de individualização e classificação constantes. Ainda, as crianças fogem, reagem, disputam, aceitam, negociam através de processos não-passivos nem neutros que ajudam a pluralizar essas noções de feminilidade e masculinidade.

Em relação aos silêncios dentro do espaço do recreio, podemos observar como meninas ficam mais expostas nas brincadeiras que os meninos, mas os meninos encontram-se “capturados”, no sentido de “ter que se ajustar” a uma norma de heterossexualidade. Outro silêncio constitui a quase ausência das meninas no futebol. Assim, lidamos com uma “ausência generificada”, no sentido de que meninos não aparecem dançando e de que meninas não brincam de futebol.

Sempre que as normas deixam de ser problematizadas, elas operam para produzir noções de masculinidade e de feminilidade. Possivelmente, essa naturalização por parte das crianças constitui um rastro sobre os silêncios no espaço escolar, sobre a invisibilidade das discussões que estão relacionadas a gênero e sexualidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Conforme Louro (2000, p. 68), “a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível”.

Essas falas no cotidiano do recreio permitem-nos observar o quanto o gênero precisa ser discutido no ambiente escolar. Nesse contexto, as falas são utilizadas para justificar uma neutralidade e imparcialidade no processo de construção de maneiras de ser meninos e meninas. Essa naturalização por parte das crianças possibilita-nos refletir sobre sua dificuldade em percebê-la, pois já é normal que seja assim e não de outro modo.

## 6.4 Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) Homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.1998.

BRITZMANN, Debora P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. 21 (1). Jan-Jun. 1996. p. 71-95.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorene B. **Juventudes e Sexualidade**. Ministério de Educação. Ministério de Saúde/Coordenação de DST/AIDS. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Instituto Ayrton Senna. 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade** (Orgs.). Porto Alegre. Mediação. 2004.

Dagmar Meyer et. al. **Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com agentes comunitários/as de saúde do Programa Saúde da família**. Porto Alegre. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 2003 (relatório final de pesquisa).

EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. **Sexualidades e Instituição escolar**. Ediciones Morata. Madrid. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa** 3ra edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Editora Graal . 2002a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis. Vozes. 2002b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo. Edições Loyola. 2001.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade 1: vontade de saber.** São Paulo. Editora graal, 2003.

KNAUTH, Daniela. e GOMES, Ceres Vitoria. Entrevista com Richard Parker. **Horizontes Antropológicos: Sexualidade e AIDS.** PPGAS/UFRGS. Porto Alegre. Ano 8, n. 17, junho. 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo:** Antropologia e Sociedade. Campinas, SP. Papyrus. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo estranho.** Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Autentica. 2004.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade.** 25 (2). Jul/dez. 2000. p. 59-76.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e Gênero na Escola. In: VEIGA-NETO, Alfredo; SCHMIDT, Sarai (Orgs.). **A educação em Tempos de Globalização.** DP&A Rio de Janeiro. 2001.

PARKER, Richard. Teorias de Intervenção e prevenção ao HIV/AIDS. In: **Na contramão da AIDS: Sexualidade, Intervenção, Política.** PARKER, Richard. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. Rio de Janeiro. Editora 34. 2000.

PINTO, Celi. R. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney.** O Discurso do Plano Cruzado. São Paulo. Hucitec. 1989.

RUBIN, Gayle S. Thinking sex: notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality In: **From gender to sexuality.** PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. UCL Press. London,. 1999.

TERTO, Veriano Junior. Homossexuais soropositivos e soropositivos homossexuais: questões da homossexualidade masculina em tempos de AIDS. In: **Sexualidades Brasileiras.** PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria. (Orgs.). Rio de Janeiro. Relume Dumará. 1996.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade In: **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (Org.). Belo Horizonte. Autentica. 1999.

## **7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR**

Chegando o momento de escrever a “conclusão” desta dissertação, sinto-me, ao mesmo tempo, numa difícil e desafiadora situação. Difícil porque envolve o argumento de que se escreve alguma idéia final quando todos nós sabemos que o conhecimento não é definitivo e que, apesar de ter realizado uma pesquisa de dois anos, tenho apenas um conhecimento sempre em construção e refutável. Desafiadora porque, ao contrário de visualizar alguns pontos de chegada, percebo novos e instigantes pontos de partida, num processo ou caminho que nunca acaba. Desse modo, neste tópico, tenho por finalidade retomar resumidamente alguns pontos das análises realizadas nos capítulos anteriores.

Em relação ao primeiro capítulo, gostaria de colocar a riqueza da perspectiva escolhida para esta dissertação, pois nela não há a preocupação de apresentar “receitas prontas” ou “soluções”, mas sim uma procura de problematização daquilo que tomamos como “natural”. Com esse pressuposto, realizei esta pesquisa, procurando refletir sobre os modos pelos quais se torna possível um discurso de gênero e de sexualidade de meninos e de meninas e sobre como a linguagem não só participa desses processos de construção, como também os constrói.

Nesse sentido, pretendi problematizar aquelas concepções entendidas como “naturais” tanto nas questões de gênero quanto de sexualidade para definir um jeito de ser menina e de ser menino. Essas concepções atravessam/permeiam as expressões corriqueiras de nosso cotidiano. Observar/mapear essas complexidades permite

*desnaturalizar* as lógicas subjacentes à construção sobre masculinidade e feminilidade no recreio, desconstruindo nossas próprias concepções.

Problematizar essas nuances nas relações de gênero nos grupos de primeira a quarta série do ensino fundamental tornou-se uma atividade muito desafiadora e produtiva. Por um lado, considerando-se que o gênero é uma categoria relacional, isso implica compreender que meninos e meninas se constroem mutuamente, simultaneamente e com diferenças entre si. Ainda, entendo que essa infância não é homogênea, mas construída e possuidora de características próprias, área na qual poucas referências e trabalhos de pesquisa têm se desenvolvido.

Desse modo, problematizar as expressões/acontecimentos naturalizados no cotidiano das crianças, de agrado, de desagradado ou simplesmente de preferências por uma determinada brincadeira torna-se por si só algo para se refletir. Mais ainda, somam-se a isso as diferenças outorgadas à feminilidade e à masculinidade dentro da instituição escolar.

Também tornou-se uma provocação articular a perspectiva escolhida, os estudos de gênero e a etnografia com a infância. Isso foi desenvolvido no segundo capítulo, onde encontrei dificuldade pela quase ausência de trabalhos que relacionem essas áreas, mas não por isso foi menos emocionante. Nesse sentido, destaco a grande riqueza dessa articulação no convívio com as crianças no seu cotidiano, possibilitando “conhecê-las” como sujeitos participantes de sua cultura.

As escolhas metodológicas que realizei foram tomadas a partir e *dentro* desse contexto, onde o que era estranho (seja cidade, escola, linguagem, costumes, gírias), passaram a se tornar familiares para depois, novamente, eu poder “estranhá-lo”. Ainda, realizar um trabalho em que se pretende observar mais de 300 crianças compartilhando o mesmo espaço por 15 minutos, em atividades diferentes, em distintas direções e sem nenhuma organização aparente, por si só foi o suficiente para criar em mim uma sensação de caos e de desassossego.

No terceiro capítulo, abordo a escola, que, além de ser configurada num espaço físico determinado no sentido de possuir características físicas e arquitetônicas que lhe conferem um sentido, também constitui um espaço permeado pelos significados sociais e culturais em que o limite entre fora e dentro não é intransponível ou passível de ser



“fixado”. Nesse universo, a cultura da cidade e da mídia mistura-se com a construção de uma cultura escolar; inserida nesse universo, a escola tem sua dinâmica, seu tempo, sua organização e também cria seus próprios ritmos.

Na escola, desenvolvem-se diferentes espaços na constituição de suas salas e dos pátios, nos deslocamentos das crianças. Observa-se que a própria escola não é um espaço só das crianças, mas um espaço onde ou através do qual se faz aquilo que pode ser feito, havendo também um espaço para as fugas e resistências por parte das crianças.

Gostaria de destacar que a escola não constitui um lugar homogêneo e de paz absoluta. Ela é uma instituição onde se discutem, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados através de processos em que as crianças se encontram inseridas participando de negociações culturais ou imposições tanto ou mais complexas e até tão cruéis quanto os processos de que participam os adultos.

Nesse contexto, cada espaço da instituição confere um sentido, sejam as salas de aula, a sala de professores, a cozinha, o saguão, o corredor ou o pátio. Esses espaços criam suas próprias características, configurando sua própria cultura. Comumente, a instituição exerce um controle sobre as crianças, ditando por onde elas podem ou não circular.

Esse controle estende-se até o recreio. Nesses espaços (tanto escola quanto recreio), as crianças “não são tão livres” quanto poderíamos acreditar a partir de um olhar à distância. As crianças não brincam todas juntas, não fazem sempre o que querem, nem todas brincam em todos os espaços e, ainda, nem todas brincam do que gostariam.

Assim, observar esses momentos tradicionalmente entendidos como de dispersão e lazer constituíram um caminho árduo – novamente, pela ausência de referências bibliográficas. Isso talvez por o lazer ter sido considerado um “tema menor”, que não parece importante, como “vida entre parênteses” ou um “saco vazio” onde atividades “livres” são inseridas para “passar o tempo”, sem nenhuma intencionalidade.

Esses momentos se caracterizariam por não ter nenhuma dimensão educativa e, sobretudo, em relação a gênero, como se “nascêssemos” possuidores de um determinado gênero, não existindo nada que construa/reforce/permeie as

aprendizagens. Porém, de acordo com as observações realizadas, identifiquei como acontecem aprendizagens não-oficiais e não-intencionais, no espaço escolar e no recreio, que não são parte dos objetivos curriculares da instituição, mas que a permeiam/constituem.

No Capítulo 4, abordo como é entendido o espaço do recreio na escola. Verifico como um espaço de dispersão em que supostamente nada acontece, visto como um caos de gritos, empurrões, chutes, etc., ainda é entendido como sinônimo de *liberdade*, um espaço onde as crianças brincam espontaneamente.

Conforme minhas observações, esse espaço possui diferentes significados, segundo as pessoas que dele participam, sejam crianças, funcionários/as ou professores/as, salientando-se que, dentro desses grupos, nem todos/as vêem o recreio da mesma maneira. O recreio é vivenciado por diferentes pessoas, e cada uma delas outorga a esse momento um significado diferente.

Também dentro desse caos que constitui esse momento existe uma possibilidade de haver uma ordem, ou seja, o recreio tem sua própria rotina – o que as crianças fazem e não fazem, do que brincam, com quem e em que espaços. O recreio constitui um momento que parece ser um caos, mas pode-se observar nele uma certa ordem, uma regularidade.

Essa ordem está conformada por vários elementos – os grupos, as atividades, a rotina, as brincadeiras. Os grupos geralmente ocupam os mesmos espaços, realizando as mesmas brincadeiras. Eles têm seu ritmo próprio, que confere um ritmo geral ao recreio. Mas esses grupos circulam, deslocam-se, não são fixos; por exemplo, podem mudar de lugar ou de atividades.

Com todas essas características mencionadas, o recreio cria e recria sua própria cultura, ele se complexifica, estabelece suas regras. Acontecem no recreio diferentes imposições e/ou negociações, segundo o gênero e a idade. Assim, é possível observar como esse espaço não é um espaço de *liberdade* e de *espontaneidade* como poderia parecer num primeiro momento, pois existe uma certa imposição/negociação do que pode ser feito, em que parte do pátio e com quais crianças. Meninos e meninas conformam grupos, deslocam-se, mudam de espaços, circulam, etc.

Entre outros aspectos, a música atravessa os limites físicos da escola. Meninas dançam as músicas da moda, mas também realizam os gestos de uma maneira sensualizada, tocam seu corpo ou o mostram. Nesse sentido, também foi observado que as meninas se encontram mais expostas, configurando-se sua erotização através das músicas do momento.

Enquanto isso, os meninos parecem constituir um silêncio. O fato de estarem menos “à mostra” não implica que não estejam regularizados pelos mecanismos que normalizam os corpos das crianças. Eles precisam o tempo todo reafirmar sua masculinidade. Desse modo, enquanto as meninas dançam, os meninos “fazem de conta” que não dançam ou ridicularizam os gestos, exageram-nos, dançam, mas logo se sentam, etc.

Nesse espaço, acontecem aprendizagens. No que se refere a gênero, as crianças aprendem a se constituir meninos e meninas no espaço do recreio. Em relação a esse ponto, 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 reapropriação dos espaços. Os grupos acabam configurando um mapa ou uma “geografia dos gêneros” em que, em diferentes partes do pátio, acontecem diferentes brincadeiras, segundo o gênero e a idade. Há brincadeiras tradicionais e esperadas, como um esporte na quadra esportiva, mas também realizam-se algumas brincadeiras em lugares não esperados.

No contexto da escola estudada, meninos adolescentes ocupam mais as quadras esportivas do que as adolescentes. Estas ficam em espaços menores ou praticam o vôlei. Meninos brincam geralmente de futebol ou luta; meninas brincam mais de pular corda, elástico ou pega-pega. Também os meninos de primeira a quarta série ocupam mais espaços do que as meninas. As meninas da quarta série, por sua vez, ocupam mais espaços do que as meninas da primeira série. Dessa forma, vemos que existe uma negociação/imposição dos espaços segundo o gênero e a idade.

O esporte funciona como uma estratégia de legitimação da masculinidade para os meninos, que assim ocupam a maior parte do pátio. É um espaço em que meninas

não brincam devido à articulação de dois elementos: por serem meninas e por serem menos habilidosas. Isso também se aplica àqueles meninos considerados menos habilidosos e fortes, estabelecendo-se aí um parâmetro de “masculinidade”.

Em relação a esses aspectos, com o fim de aprofundar as relações entre gênero e sexualidade, foquei minhas análises em dois grupos, uma segunda série e uma terceira série. Na turma da terceira série, foi possível observar a institucionalização da heterossexualidade como norma: um menino que brinca só com as meninas é considerado homossexual num sentido pejorativo.

Nesse mesmo grupo, observei como algumas crianças (tanto meninas quanto meninos) atravessam as fronteiras do gênero realizando brincadeiras que são consideradas do outro gênero; apesar disso, não são tratadas depreciativamente pelos colegas porque essas crianças não colocam em xeque a norma da heterossexualidade, ou seja, embora realizem as brincadeiras do outro gênero, permanecem com sua masculinidade, no caso de meninos, e sua feminilidade, no caso de meninas.

No grupo da segunda série, observei como as meninas e os meninos “devem ser”. Suas “classificações” já constituem parte do seu cotidiano, então, é “normal que a/o menina/o seja assim”. Observei também como meninas e meninos saem desses padrões considerados “naturais”.

À medida que isso acontece, novas estratégias de regularização aparecem. Meninas são chamadas de “barangas”, e meninos devem ser cavalheiros, mas não covardes nem “bebezinhos da mamãe”. Assim, os meninos têm que, de maneira repetida e insistente, reforçar sua heterossexualidade, devendo “ser machos” e definindo-a através de quem é mais forte e mais rápido.

Nesse sentido, meninos e meninas “classificam” brincadeiras como sendo de meninas ou de meninos. As crianças que tiveram alguma experiência realizando uma brincadeira do outro gênero têm, posteriormente, maiores “dificuldades” em classificar uma brincadeira como sendo exclusivamente de meninos ou de meninas, salvo as brincadeiras com bonecas, que sempre são definidas como “de meninas”, e as lutas e/ou futebol, que, na maior parte das vezes, são definidas como “de meninos”.

Isso leva-nos a considerar que as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma produção dos sujeitos disciplinados por viverem dentro

de um contexto social e histórico onde assumem um jeito de ser menino e um jeito de ser menina, enquadrados nos padrões que sua sociedade considera como *normais*. Nesse contexto cultural, a criança produz e é produzida através das brincadeiras.

Mas se, por um lado, o gênero é identificado nos discursos e nas ações observadas na escola, dentro do espaço escolar o gênero também se constitui um “silêncio”. Isso porque não há uma problematização nesse sentido por parte de professores e de alunos/as. A diferença se constrói como uma lógica estabelecida *a priori*, a partir da qual ou através da qual as crianças aprendem a justificar a segregação.

Concluindo, vale dizer que o tema é instigante. Nesta pesquisa, algumas escolhas foram realizadas, possivelmente inúmeras outras poderiam ter sido feitas – outros caminhos que teriam levado a um trabalho de outras características. Apesar disso, realizei essas escolhas. Não tenho certeza se foram as melhores, mas mantenho a intenção de não finalizar e de começar novamente.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - : Entrevista para as crianças

1. Você gosta do recreio? Por que?
2. O que tu achas bom no recreio? Por que?
3. O que tem de ruim? Por que?
4. Do que você brinca? Por que você brinca disso e não daquela brincadeira?
5. Com quem você brinca mais? Por que?
6. Com quem você brinca menos? Por que?
7. Você brinca com meninos? Por que?
8. Você brinca com meninas? por que?
9. O que vocês gostariam que mudasse no recreio?
10. Há brincadeiras de meninos?
11. Há brincadeiras de meninas?
12. Você brinca com crianças de outra série? De onde você conhece?

## APÊNDICE B: uma entrevista

Entrevista Turma 32.

Data: 7/11/04.

(Duas meninas: Brenda e Jéssica).

P. O que vocês contarem aqui eu não vou contar para ninguém. Eu não vou contar nem para mãe, nem para pai, nem para professor. Ou só quero saber como vocês brincam, como vocês se brigam, por que brigam, sabe. Eu só quero saber o que vocês acham das coisas e aí então eu posso dizer: bom, tantas crianças gostam do recreio. Não vou dizer nomes, então não fiquem nervosos que eu não vou contar para ninguém. A primeira pergunta então: vocês gostam do recreio?

G. Gostamos.

P. Por que vocês gostam?

G2. dá para correr.

G1. Dá para brincar.

G2. De “soco”, um monte de coisa.

G1. Só é ruim na hora que a gente vê crianças brigando.

P. Ah, brigando.

G2. É O João e o Paulo brigando.

G1. É o João e o Paulo se pegaram no pau, esses dias né. O ruim é a gente ver e não ter nenhum adulto, assim, por perto. Mas bom que tem colegas ao lado para chamar né. Daí, a Evelyn chamou e a (nome da funcionaria) separou a briga.

P. E quem brigou, o João e o Paulo?

G. Sim.

P. E quem separou?

G2. A ...(Funcionaria)

P. E por que brigaram?

G2. Eu não sei.

G1. Porque um chamou o outro de bicha e o outro de “quatro-olho”. Daí um chamava o outro de “barbie”. O João chamou o Paulo de “barbie”, de bichinha. O João chamou o

Paulo de “quatro-olho” que (...). É tipo duas turmas separadas. Que era o Paulo ...Era tipo o Paulo tava fazendo um negócio, o Juliano, o Diego ta todo mundo com ele. Ta todo mundo junto com o Paulo. Só que, porém, a maior parte das gurias tão tudo com o João. Daí, tipo a gente corta a turma no meio né, a 32 no meio porque...assim...a turma separada. Foi isso que a profesora falou, ela não gosta da turma separada.

G2. Mas também a professora (nome da diretora) daí ela falou um monte de coisa lá. Bah, eu fiquei assim, fiquei muito chateada porque eu não vim no dia, mas as gurias disseram...Bah o quê que foi? Daí as gurias me falaram.

P. E vocês sabem o que é bicha?

G1. Para mim, eu acho que é tipo um homem que não gosta de mulher, que gosta muito de usar roupa de mulher, que se veste de mulher.

P. E tu Jéssica?

G2. A mesma coisa.

P. E vocês acham que o João é?

G2. Ele não é. Ele pode até brincar de barbie porque o meu amigo, antes, ele também brincava comigo de barbie, comigo e com a minha amiga também.

G1. Não. Ele brinca de barbie com a gente. Eu falo para ele, eu falo para todo mundo. Se eu usar uma roupa rosa não vai mudar nada em mim. Se o João usar uma roupa rosa, ou o Paulo, (não entendi) não vai mudar nada, não vai ser menos homem. Então para que chamam de barbie, deixa andar com guria.

P. Chamam ele de barbie também ?

G1. É, o Paulo chamou ele um dia de quatro-olho daí eu disse, porque ele é quatro-olho? Ele precisa desses óculos para enxergar.

G2. Eu também uso óculos, mas ninguém fala.

G1. Eu acho estranho que todo mundo goza com a gente, mas (não entendi) pelo Paulo e pelo João. Ou deve ser porque eles são sempre os chefes da turma que eles tão sempre mandando.

P. Eles são os chefes da turma?

G1. Não, né. A maioria das pessoas não obedece. Que eu saiba, não obedece. Eu também não obedeço o João.

P. Mas eles mandam?



G1. Eles mandam. Tem umas macaquinhas lá, tipo a Letícia. Ele dá um tapa, não pode chorar. A Letícia é assim ó. Hoje deu um baita dum tapão nas costas da Letícia, a Letícia não pode contar para a ninguém, não pode chorar porque senão todo mundo briga com ela. A maioria, todas as amigas dela tão no João. Ela não quer acabar no grupo do Paulo. Ela disse assim: ou eu me separo e fico sozinha ou eu conto para a Sora. Eu disse assim: Letícia, qualquer coisa e ele te bateu nas costas. Fala para a Sora. (não entendi). Ele me deu um tapa nas costas, eu ia falar para a Sora, não aconteceu nada e eu continuei brincando com ele. Se ele te ignorar, tu ignora também junto.

G2. Vai começar a briga, vai começar a briga.

G1. Não, um ignora o outro, não fala um com o outro. E aí não faz nada. Não começa a briga, daí (não entendi). Se o Paulo chama o João de barbie, os guris também chamam ele de barbie.

G2. Mas ele não é uma barbie! Ele gosta de brincar de barbie, mas pó, o Paulo...

G1. O Paulo já brincou de barbie comigo. Ele pediu para mim guardar isso, mas daí eu não...ele disse que não quer que eu fale para ninguém, que esses dias, bom, mês passado a mãe dele tava numa festa e ele não tinha nada para fazer. Ele tava longe da casa dele, aí, eu tava brincando de barbie. Daí ele chegou e disse que ia brincar junto...

P. E brincaram!

G1. E a gente brincou.

G2. (não entendi) nisso dos outros.

G1. O João pode até ter barbie dentro de casa, pode ter boneca, pode ter barbie, pode ter casinha de barbie, pode ter roupa de barbie, pode ter roupa de boneca, só que não importa. Não importa. Desde que ele seja um guri...Dizem assim ó, que o João tem uma infância muito sofrida, porque (não entendi). Os dois têm uma infância muito sofrida, se atinge agora quando criança, imagine quando adulto. Se já tão brigando agora, se se encontrar no futuro. Então eu digo, eu acho melhor vocês não brigarem. Se um brigar com o outro, vocês vão chamar o outro de bichinha, de quatro-olho...Só não separem, ta agora ta tudo bem o Paulo brincando com o João. Daí, (não entendi) o Everson e o João.

P. Não brigar, só o Everson?

G1. Daí eles começaram a brigar.

P. Ta, então o que determina é a briga nessa série então?

G1. É.

P. De que vocês brincam no recreio?

G1. Eu sempre brinquei com o João de “guri pega as gurias”, né. Só que a gente não tem brincado mais porque nossa colega, ela tava correndo, ela tropeçou e quebrou o dente. Então a gente não tem brincado mais. Isso foi sexta-feira. Daí a gente, hoje ta chovendo, amanhã senão tiver chovendo a gente vai .

P. E de que vocês brincavam, de pega-pega e de que mais?

G2. Eu brinco, assim, com as gurias, eu, a Débora e a Daniela não fazemos nada. Nós só comemos ali depois nós brincamos de pega-pega, esconde-esconde, assim. Mais não tem mais nenhuma (não entendi). É tri legal brincar com elas. E também com o João.

P. Ta, brincam com os meninos, vocês?

G2. Eu brinco.

P. Com quem tu brinca?

G2. Com o João, com o Bruno com o....

G1. A maioria dos meninos da sala brincam com o João e com a gente.

P. Os meninos brincam com o João?

G1. Aham.

P. Tem algum outro colega que tem sido chamado de bicha ou alguma coisa assim.

G1. Não.

G2. Não.

P. De gordo...

G1. De gordo, o Thiago. Chamaram ele de bolinha...

P. E as meninas?

G1. As meninas não.

G2. É diferente das gurias. Os outros são assim sabe brigam, mas nós não somos como o João entendeu. O quê que tem o João ...as gurias podem ser amigas dele. Ele pode ser assim brincar de barbie também. O João é um idiota! Ai ele não é um idiota, ele é meu colega. Pára com isso.

P. Ta, e brincam com as meninas?

G2. Brincam.

P. Com todas assim?

G1. Com todas.

P. Com quem vocês brincam mais? E com quem vocês brincam menos?

G1. Como eu brinco menos é com a Julia, com a Gisele. E com quem que eu brinco mais é com a Letícia, a Evelyn, a Angélica, a Daniela (não entendi), e quem mais...a Janaina, a Mônica, a Lourdes, a (não entendi), a Paula e eu acho que é só.

P. E tu?

G2. Com a Débora, com a Daniela, com o João, com o Bruno também, as mesmas gurias, Letícia, Evelyn, Angélica, com a Gisele, com a Julia, com a Janaina, com os guris, com o Paulo, com o Thiago, com o Everton, com o Juliano.

P. E com quem tu não brinca?

G2. Ah, com os guris.

G1. Com quem eu não gosto de brincar porque ele é muito chato é o Paulo.

P. É, por que ele é chato?

G1. Porque ele ta sempre mexendo nos outros, ta sempre incomodando, se a gente ta quieto aí ele vem (não entendi) na gente. Isso é muito chato, sabe. Eu falo para a mãe dele, a mãe dele xinga ele, mas ele continua. Ele não quer saber de fazer isso ou aquilo, ele quer que dê atenção para ele porque a mãe dele trabalha muito né. E o pai dele ta separado, então o padrasto dele é da Brigada e só volta para casa para almoçar e trocar a roupa. E a mãe dele ta sempre fora, não sei qual o trabalho que ela faz. Ela ta sempre fora.

P. E é o mais chato da turma ele, para ti?

G1. É o mais chato da turma.

G2. Eu acho chato o Juliano. Ele brinca de futebol assim: ai, vocês querem brincar de pé na bola e nós também. Dai ele: ai tu não sabe jogar assim...não sabe jogar pé na bola. Lá em casa, os guris também brincam comigo também, os guris lá, mas aí é diferente.

P. Tu joga futebol na tua casa e aqui não?

G2. É..a de futebol, de um monte de coisa. Quase todo mundo do meu bairro brincam de um monte de coisa. Eu sei onde que a Janaina mora...eu sei quase todas as casas. Eu sei a do João. Oh, João vem brincar comigo assim de pé na bola, (não entendi) as minhas amigas vêm junto.

P. Você acham que tem brincadeiras de meninos?

G2. Tem.

P. Qual?

G2. Futebol.

G1. Pé na bola pode ser para menino e para menina. Um chuta e o outro tem que buscar e a gente tem que todos se esconder. É tipo esconde-esconde.

P. Como se chama?

G2. Pé na bola.

P. Qual outro?

G2. Vôlei.

P. E de meninas tem?

G. Vôlei, corda, amarelinha...

P. Amarelinha como se brinca?

G1. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e vai até o dez né.

P. Ai é que fica pulando aqui até chegar...

G1. Aham, se tu jogar a pedra assim num, você não pode pular...

P. Tem outras meninas mais?

G1. Bom, que a gente brinque assim , deixa eu ver...três toques

P. Qual é três toques?

G1. Que a gente tem que fazer três toques e aí no quarto toque que a gente jogar, nos três toques... assim ó: um, dois, três daí se bater numa guria ela tem que ficar no meio. Daí pra salvar, só tocando a bola (não entendi). Se a menina tiver com mais três pessoas de corrente, tocam a bola nela, solta todo mundo, pega todo mundo de novo.

P. E pega=pega, é de menino, menina ou dos dois?

G2. Dos dois.

G1. É.

P. Tem outro assim que seja dos dois?

G1. Esconde-esconde a gente não brinca no colégio porque não tem muito lugar para se esconder, né.

P. Aí, vocês se pudessem melhorar alguma brincadeira, alguma coisa da escola no recreio, o que vocês gostariam que mudasse?

G1. Eu, as brigas.

G2. Também. É muita briga. O (não entendi) também brigam. As crianças também...Os pequenos também vêem isso. Bah, e eles têm que mudar.

P. Vocês ficam aonde no pátio?

G1. Lá no canto da “Maná” (nome da mulher do quiosque). Tem a frutinha da Maná e tem um cantinho. Ali, às vezes, a gente conversa, daí a gente fica num banco vermelho que tem, logo que a gente sai do banheiro. Ai a gente fica no banco também.

P. Comendo ali?

G1. É. Daí, às vezes, não dá todo mundo no vermelho, daí a gente separa um pouco para um banco verde, né. Aí assim vai.

P. E tua mãe te deixa usar batom?

G1. Sim. É uns batom bem clarinho, né. A maioria dos batom...Eu tenho uma caixinha cheia de batom, daí só tem batom clarinho que a minha mãe não deixa eu usar batom escuro. Minha colega me deu um rosa pink, daí minha mãe disse: não é para ti usar, né! Daí, minha mãe trocou comigo e me deu um rosa bem clarinho e pegou o rosa pink para ela.

P. Tranqüilo, gurias? Foi fácil?

G1. Aham.

P. Terminou, vocês querem falar alguma coisa a mais que a gente não falou? Qual o menino mais gato da sala, por exemplo?

G2. O João.

P. Tu acha também?

G1. A maioria das gurias caem, ficam de boca aberta lá embaixo por causa do João.

G2. Risos.

G1. Mas o João, dizem que ele já tem namorada que é a Evelyn, a que quebrou o dente, né. Que no aniversário dele a Evelyn inventou de dar um beijo nele, na boca, de pegar ele virar e “pá”. Dar um beijo nele. Daí ele disse que foi o melhor presente de

aniversário dele. Daí, todo mundo: que dia é o casamento? Daí o João disse: ainda não tem casamento, primeiro ela... tem que ser namoro de três meses ou três anos. Eu disse: pode ser de dez também porque tenho uma amiga da minha mãe que ela tava namorando dez anos com um...e esse ano ela casou.

P. Tava assim, o mais gato é o João, o mais chato é o Paulo , e o mais inteligente?

G2. O João.

P. O mais rebelde, quem que é?

G1. O mais inteligente, que eu acho é o Diego. Ele ta sempre ligado na Sora. Para onde a Sora... se a Sora ta olhando para lá, ele ta olhando para o rosto da Sora, ele presta atenção. Faz de conta que a Sora ta falando com ele, só com ele. Ele presta bastante atenção. Se alguém pergunta para ele qual é a capital do Rio de Janeiro, ele responde tudo certo. Então a gente fica impressionada com ele. Até o João mesmo disse que quem é mais esperto que ele é o Diego.

P. Que mais então? O mais chato, o mais gato, o mais inteligente, o mais rebelde quem que é?

G1. A Janaina. Ela é muito rebelde. A gente pergunta ela cobra da gente também. Se a gente esquece um negócio em casa que disse que ia dar, tipo...Eu pedi um livro pra ela emprestado e ela me emprestou. Eu tava lendo o livro ainda e ela: ta, e cadê meu livro? Eu “a recém” só li quarenta e oito páginas, Janaina . Acalma, fica calminha. Daí, ela não, como é que vou ficar calma, esse livro nem é meu. Eu disse: de quem é? Então Janaina, pára não mente. Daí, ela ta bem. Daí, ela que é a mais rebelde.

P. E outro mais assim não sei... O melhor amigo e a melhor amiga?

G2. Minha melhor amiga...meus dois melhores amigos é a Débora e a Daniela. Porque eles vão na minha casa também e isso é muito legal.

G1. Minhas três melhores amiga é a Paula, Letícia e a Jéssica. Elas é que são (não entendi), que qualquer coisa, qualquer acidente com elas, elas telefonam ou eu telefono para elas: ta bem. Esses dias, no meio da noite, a Letícia me ligou para ficar contando história. Era meia-noite do sábado e ela contando história. E eu: Letícia , eu to...para que ligar agora no meio da noite, liga depois, liga as oito. E ela: Não tem que ser agora! O João ligou para ela no meio da noite e foram passando, até que a gente ficou conversando de três.

G2. Mas como?

G1. Conversando. Daí, era eu a Letícia e o João.

P. Tu mora perto do João, né?

G1. É.

G2. Eu moro lá na Avenida Serraria, pra lá.

P. Então ta, gurias. Alguma coisa mais que vocês queiram falar? Ah esqueci...A professora é chata?

G2. Não.

G1. Eu acho ela bem chata.

G2. A professora Gabriela era muito chata.

G1. A Gabriela.

G2. Vai, que dia.

P. Mas ela era a mais chata ou não?

G2. A Gabriela era (não entendi).

G1. A Gabriela não era chata.

P. E vocês no recreio vão primeiro, vocês vão no banheiro, compram e brincam? Ou brincam, vão no banheiro...como é assim? O que vocês fazem primeiro?

G2. Compra.

P. Compra primeiro?

G1. É que tem gente que trás de casa...eu sempre fico comprando, mas, as vezes, eu levo de casa.

P. E primeiro come e depois brincam?

G1. Primeiro a gente come, depois a gente vai no banheiro e depois a gente brinca.

P. Então é isso.

P. Que foi? Ainda tão com vergonha.

G1. (risos). Sora, sabe essa turma que vai vir?

P. Aqui vai vir a turma 30 e outra da segunda série vai vir.

G2. Hoje você vai passar só na nossa?

P. Sim, acho que nos 3 dias só na turma de vocês

P. Pronto gurias. Deu, foi difícil, foi fácil?

G2 Foi fácil.

P. Foi fácil, gostaram de vir?

G1. Aham.

FIM



## ANEXOS

### ANEXO A - Consentimento informado

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 mestranda Ileana Wenez, que está desenvolvendo sua dissertação, neste Programa, sob minha orientação. O projeto de investigação de Ileana está em fase de elaboração e deverá ser finalizado, em sessão pública, em abril de 2005.

A mestranda gostaria de desenvolver sua pesquisa com grupos de alunos que freqüentam 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 desta mesma escola, sua monografia de conclusão de curso. 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 certa 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 mestrado..

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  
Prf. do PPGCH/UFRGS

Solicitação subscrita por Dr.  
Coordenadora do PPG-EDU/UFRGS

Porto Alegre, 20 de Outubro de 2004.

ANEXO B - As músicas das brincadeiras identificadas no recreio:

1. Flai si (palmas duas vezes) si ou lá (palmas duas vezes),  
 É isso aí (palmas duas vezes), flai si (palmas duas vezes),  
 Junta a cadeira (batem palmas),  
 Bolacha recheada (batem palmas),  
 Pede alho e óleo (batem palmas),  
 Com água e salada (batem palmas),  
 Dê aqui açúcar (batem palmas),  
 Dê aqui limão, (batem palmas),  
 Limão, limão, limão (batem palmas),  
 Aqui dou a minha mão (batem palmas),  
 Aqui dou a outra mão (batem palmas),  
 Vai começar, (batem palmas),  
 Um cha-cha-cha, (batem palmas),  
 Da Vanderléia, do Vanderlei, (batem palmas),  
 A velha caiu, (batem palmas),  
 O velho viu, (batem palmas),  
 A calcinha dela, (batem palmas),  
 Verde e amarela, (batem palmas),  
 Cor de Brasil, (batem palmas),  
 Quem se mexer, (batem palmas),  
 Imita a velha (ficam quietas um tempo porque ninguém quer imitar a velha).  
 Tempo de duração: 40 segundos.

1. Papai foi na feira, (batem palmas),  
 não sabia que comprar (batem palmas),  
 comprou mortadela (batem palmas),  
 para Olívia se sentar (batem palmas),  
 a Olívia se sentou (batem palmas),  
 a cadela emborrachou, (batem palmas),

a Olívia foi parar no corredor, (batem palmas),  
 Olívia vai ter neném, (batem palmas),  
 papai vai ser papai, (batem palmas),  
 vai fazer xixi, (batem palmas),  
 então Olívia vai virar... neném!  
 Tempo de duração: 22 segundos.

3. Letras	Modo de execução
Babalu,	(Com as mãos juntas, levá-las de um lado a outro junto com as mãos da colega, depois de ir para a direita e esquerda, ficar no centro)
Babalu da Califórnia Califórnia do Brasil.	(Deixar uma mão no meio fixa e a outra sobe e bate com a da colega desce no meio novamente e depois bate com a mão da colega embaixo da mão fixa).
Estados Unidos,	Mão esquerda no ombro direito e mão direita no ombro esquerdo.
Balance seu vestido	Mexer o corpo de um lado para outro.
Para frente,	Pular para a frente
Para trás	Pular para trás
1, 2, 3.	Pular para a frente

Quadro 6– Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “Babalu”.

Tempo de duração: 12 segundos. Depois, elas repetem de longe e ficam fazendo os movimentos no ar.

4. Ana Paula virou catapora, (batem palmas)  
 Por 24 horas, (batem palmas)  
 e ...fhiss (elas separam um pouco as pernas)  
 Ana Paula virou catapora, (batem palmas)  
 Por 24 horas, (batem palmas)

e ...fhisss (elas separam ainda um pouco as pernas)

Continuam até não conseguir mais ficar em pé.

Tempo de duração: 15 a 20 segundos.

5. Letra	Modo de execução
<p>Estava na praia De óculos escuros e maiô. Tirei meus óculos, Ele nem olhou, Tirei meu maiô, E ele desmaiou. Contei para meu pai, E o chicote pegou,  Contei para minha mãe, E ela me xingou. Contei para minha avó, Ela nem ligou Contei para meu avô, E a bengala vôu. Contei para meu namorado, E ele me matou.</p>	<p>Com as mãos separadas, batendo aos lados do corpo com um movimento de cima para baixo.</p> <p>A mão direita levanta, imitando um chicote.</p> <p>Levantar o dedo indicador.</p> <p>Fazer um movimento solto com a mão . Levantar o braço como se algo voasse.</p> <p>Pegar a colega pelo pescoço como se fosse estrangulá-la.</p>

Quadro 7 – Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “Estava na praia”.

6. Letra	Modo de execução
Panela Pa, pa, ne, pa Desce um tricô, Tricô, tricô - tar, Falou, falou, falou, Ameixa, mouxa, Mixou!	Deixar as mãos do lado do corpo com as palmas para cima e depois ir subindo e descendo para ir batendo palmas. Esse movimento se repete até quando se fala “mixou”. Aí o movimento vai de baixo para cima.

Quadro 8– Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “Panela”.

Na brincadeira a seguir, foram identificadas duas versões, a primeira realizada pelas meninas da primeira série:

7.1. Letras	Modos de execução
Estava na China - na Sabendo que era a China - na Como se fosse na China - na Ooohhhh... China - na Estava com rock ‘n’ roll Sabendo que era rock ‘n’ roll Como se fosse rock ‘n’ roll Ooooooohhhh, rock ‘n’ roll Estava com clips Sabendo que era clips Como se fosse clips Oooooohhhhhh, clips Estava no Havaí Sabendo que era Havaí Como se fosse Havaí Oooooohhhhhhhh, Havaí	Ficar puxando os olhos cada vez que se fala “China”.  Cada vez que se fala “ooohhh”, girar as mãos.  Ficar fazendo de conta que toca uma guitarra cada vez que se fala “rock ‘n’ roll”  Cruzar as mãos no peito.  Balançar as mãos para um lado e

Estava na China - na Sabendo que era rock 'n' roll Como se fosse clips Oooooohhhhhhm, Havaí	outro do corpo.  Fazer todos os sinais correspondentes.
--	---

Quadro 9 – Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “China”.

A versão seguinte era realizada pelas meninas da terceira série:

7.2. Letra	Modo de Execução
Estava na China - na Sabendo que era a China - na Como se fosse na China - na Ooohhhh...China - na Estava em halloween Sabendo que era halloween Como se todo fosse, halloween Ooooooohhhh, halloween Estava com clips Sabendo que era clips Como se fosse clips Oooooohhhhhh, clips Estava na dança Sabendo que era dança Como se fosse tudo fosse dança Oooooohhhhhhhh, dança Estava na China - na Sabendo que era halloween Como se todo fosse clips Oooooohhhhhhm, dança	Puxar os olhos.  Cada vez que se fala “ooohhh”, girar as mãos.  Colocar o dorso da mão embaixo o cotovelo do outro braço.  Colocar antebraços e braços juntos com as palmas separadas para fora.  Mãos na cintura, mexer os quadris.

Quadro 10 – Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “China”.

8. Um trem maluco, (batem palmas),  
 Que saiu de Pernambuco, (batem palmas),  
 Vai fazendo chiqui,chiqui, (batem palmas),  
 Até chegar ao Ceará, (batem palmas),  
 Rebola bola, rebola bem (rebolam a cadeira),  
 Eu também sou da família (rebolam a cadeira),  
 Também quero rebolar, (rebolam a cadeira),  
 Um pouquinho de coca-cola, (fazer que bebe usando o braço direito)  
 Um pouquinho de guaraná (fazer que bebe usando o braço esquerdo)  
 Para refrescar (batem palmas),  
 A Nana minha professora (batem palmas),  
 Me ensinou a namorar (batem palmas),  
 7 e 7 são 14, mais 7, 21(batem palmas),  
 Tenho 7 namorados (batem palmas),  
 Mas eu gosto só de um, (batem palmas),  
 Gosta só de um? (batem palmas),  
 Dá um tapa no bumbum (e cada uma dá um tapa no bumbum da colega)

9. Letra	Modo de execução
pim, po, ne, ta pe, ta, pe, ta, pe, ru, ge pe, ta, pe, ta, pe, ru, ge faz pim pom	Fechar as mãos. Com uma das mãos, uma menina toca os punhos das colegas enquanto recita os versos. Esconder a mão que for tocada na última sílaba.

Quadro 11– Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “PIM-POM”.



10. Letra	Modo de execução
Dança da galinha  e....upa galinha	Giro  Movimentar os braços imitando uma galinha.  A criança bate seu bumbum no da colega.

Quadro 12 – Letras de músicas com seus modos de execução respectivos “galinha”.

11. Lá vem o pato, pataqui, patacolá, (batem palmas),  
 lá vem o pato para ver o que que há, (batem palmas),  
 o pato pateta pintou um caneco, (batem palmas),  
 sugou a galinha, bateu no marreco, (batem palmas),  
 pulou no poleiro no pé do cavalo, (batem palmas),  
 levou um coice, criou um galo, (batem palmas),  
 comeu um pedaço de genipapo, (batem palmas),  
 ficou engasgado com dor no papo, (batem palmas),  
 caiu no poço, quebrou a tigela, (batem palmas),  
 tanto fez o moço que foi parar na panela (batem palmas),  
 cua-cua-cua. (batem palmas),

12. sabonete, de listra azul, (batem palmas),  
 listra azul, listra azul, (batem palmas),  
 tem um prazer de apresentar, (batem palmas),  
 olha lá, olha lá, (batem palmas),  
 um novo filme de cowoys, (batem palmas),  
 cooooways, (batem palmas),  
 um novo filme de neném(batem palmas),  
 neeeennee (imitando um choro)  
 um novo filme de amor, (batem palmas),  
 chuich, chuich (imitando um beijo, elas dão um beijo na mão),  
 um novo filme de comida, (batem palmas),  
 arroz, feijão, salada e macarrão, (batem palmas),

quem se mexer vai virar sabão, (batem palmas),  
 Tempo de Duração: 45 segundos.

13. só nos duas (batem palmas),  
 eu com está (batem palmas),  
 tu com aquela (batem palmas),  
 nos cima (batem palmas),  
 nós embaixo, (batem palmas),  
 nos cima, no embaixo, (batem palmas),  
 Tempo de Duração: 5 segundos.

14. fui no cemitério, (batem palmas),  
 terio, terio, terio, (batem palmas),  
 era meia-noite, (batem palmas),  
 noite, noite, noite, (batem palmas),  
 vi uma caveira, (batem palmas),  
 veira, veira, veira, (batem palmas),  
 era vagabuts, (batem palmas),  
 buts, buts, (batem palmas),  
 olha o respeito, (batem palmas),  
 peito, peito, peito, (batem palmas),  
 de esmola, (batem palmas),  
 mola, mola, mola, (batem palmas),  
 tem uma coca-cola, (batem palmas),  
 cola, cola, cola. (batem palmas),  
 Tempo de duração: 23 segundos.

15. Escravos de Jó, (batem palmas),  
 jogavam caxangá, (batem palmas),  
 tira, bota, deixa o Zé Pereira que se vá, (batem palmas),  
 guerreiros com guerreiros, (batem palmas),

fazem zigue, zigue, zá (batem palmas),  
 guerreiros com guerreiros, (batem palmas),  
 fazem zigue, zigue, zá. (batem palmas),  
 Tempo de duração: 14 segundos.

Outra brincadeira que geralmente é realizada por meninas da primeira à quarta série, mas que, em algumas situações, alguns meninos também realizam é pular corda. As músicas para pular corda têm características semelhantes às das músicas dos jogos de mãos. Elas são de curta duração e não têm nome específico. Acontecem geralmente nos espaços 9 e 10 do pátio.

Algumas das canções são:

1. moça bonita de laço de fita,  
 com quem  
 você  
 pretende se casar?  
 loiro, moreno, negro, sarará  
 é capitão, soldado ou ladrão?  
 quantos filhos você quer ter?  
 1,2,3,4,5,6,7, etc. (até a criança errar)  
 Tempo de duração se a criança pular até o número sete: 21 segundos.
  
2. Suco gelado, cabelo arrepiado  
 Qual é a letra de seu namorado?  
 A,b,c,d,e (vai dizendo o abecedário até a criança errar)  
 Tempo de duração: 12 segundos até a letra e.
  
3. uma velhinha bateu na minha porta, (pulando)  
 e eu abri! (pulando)  
 Senhoras e senhores, (pulando)  
 Põe a mão no chão, (toca com uma mão no chão)

Senhoras e senhores, (pulando)

Pule num pé só, (pula num pé só)

Senhoras e senhores, (pulando)

Dê uma rodadinha, (a criança dá um giro)

E vai para o olho da rua (e a criança sai da corda e vai para a fila)

Tempo de duração: 19 segundos.