



CULTURA INFANTIL NO ESPAÇO/TEMPO DO RECREIO

Maria Regina Ferreira da Costa
Rogério Goulart da Silva

RESUMO

Cultura infantil no espaço/tempo do recreio analisa como meninas e meninos estabeleceram as relações dos e entre os sexos. A opção teórica fundamentada no feminismo da diferença sexual dá sentido/significado ao corpo-sexuado no feminino e no masculino e trata do simbólico. Ao focalizar o recreio da quarta série através de um estudo de caso (Stake, 1998) de uma escola da periferia da cidade de Curitiba-PR perguntamos quais regras circulavam e quem as ditava e, qual a ação do/as inspetor/as no espaço/tempo do recreio. Escutamos as crianças quando estas se dirigiram até nós e dialogamos com o inspetor/as no sentido de compreender suas atitudes. Observamos que os meninos ocuparam a quadra central e para tanto utilizaram estratégias, mas nem todos jogaram futebol, o que demonstrou uma heterogeneidade nas formas de ser menino. As meninas ao romper a fronteira do espaço enfrentaram a força dos meninos. Estas desenharam, pintaram e brincaram evidenciando outros modos de relação como silêncio, espera, isto é, a sentidos que a escola deveria privilegiar. Concluímos que o recreio é um espaço/tempo de (re) criação da cultura o que nos auxilia a compreender as relações dos e entre os sexos de distintos sentidos.

Palavras chave: recreio, feminismo da diferença sexual e cultura infantil

CHILD CULTURE IN THE SPACE/TIME OF THE RECREATION

ABSTRACT

Child culture in the space/time of the recreation analyzes as girls and boys had established the relations. The theoretical option's the feminism of the sexual difference that of the meant to the body-sex in the female one and the male and deals with the symbolic one. When focusing the recreation through a study of case (Stake, 1998) of a school of the periphery of the city of Curitiba-PR we ask which rules circulated and who dictated to them, which the action of inspetor/as in the space/time of the recreation. We listen to the children when these if had directed until us and dialogue with inspetor/as in the direction to understand its attitudes. We observe that the boys had occupied the central square and they had in such a way used strategies. The girls when breaching the border of the space had faced the force of the boys. They had drawn, painted and played evidencing other ways of relation as silence, wait, that is, the directions that the school would have to privilege. We conclude that the recreation is a space/time of (re) creation of the culture what it assists in them to understand the relations.

Key words: recreation, feminism of the sexual difference, child culture



CULTURA INFANTIL EN EL ESPACIO/TIEMPO DEL RECREO ESCOLAR

RESUMEN

Cultura infantil en el espacio/tiempo del recreo escolar investiga cómo niños y niñas entablaron las relaciones de los sexos y entre los sexos. La opción teórica del feminismo de la diferencia sexual proporciona significado/sentido al cuerpo-sexuado en femenino y masculino. Al tratar el recreo de cuarta de primaria de una escuela de la ciudad Curitiba-PR a través del estudio de caso (Stake, 1998) preguntamos cuáles reglas estaban presentes, quién las dictaba y cuál era la acción del inspector/as. Escuchamos los niños cuando estos se dirigían hacia nosotros y dialogamos con el inspector/as para comprender sus actitudes. Observamos que los niños ocuparon la cuadra central y utilizaron estrategias, pero ni todos jugaron al fútbol lo que demuestra una heterogeneidad en las formas de ser niño. Las chicas al romper la frontera del espacio enfrentaron la fuerza de los chicos. Estas dibujaron, pintaron y jugaron evidenciando otros modos de relación como el silencio, la espera, o sea, los sentidos que la escuela debía privilegiar. Concluimos que el recreo es un espacio/tiempo de (re) creación de cultura lo que ayudamos a comprender las relaciones de los sexos y entre los sexos al proveer distintos sentidos.

Palabras clave: recreo, feminismo de la diferencia sexual y cultura infantil

Cultura escolar

Existem inúmeras características culturais que aproximam ou distanciam os comportamentos nas/das escolas, bem como as investigações sobre elas, e há outras que as diferenciam. Contudo, parece não haver inconveniente em considerar as escolas como entidades ou instituições com cultura própria. Os produtores desta cultura são os atores/as, os discursos, as linguagens, as instituições e as práticas.

No estudo *Cultura infantil no espaço/tempo do recreio* utilizamos o entendimento de cultura escolar no sentido antropológico do termo, o qual envolve, em grupos humanos, a transmissão de valores, de normas de comportamento e de práticas (FORQUIN, 1992). Esta abordagem do conceito de “cultura” permite situar, de acordo com as observações realizadas, a diversidade das instituições, das práticas, das experiências e, portanto, fornecer elementos para a análise. “O trabalho sobre a dimensão cultural deve permitir evidenciar representações subjacentes à constituição das prescrições e das práticas e recusar as que parecem ‘naturais’ para reencontrar sua lógica” (BROUGÈRE; RAYNA, 1999, p.15).

Entendendo a escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem é imprescindível que a criança não se sinta limitada pelas barreiras espaciais e tampouco pedagógicas. No espaço/tempo do recreio há múltiplas relações, pois a criança aprende a lidar com as regras e normas anteriormente postas, já que naquele momento estão estabelecendo interação social em situações distintas àquelas da sala de aula. No entanto, na maioria das escolas brasileiras, tais espaços ainda são compreendidos apenas como local onde as crianças se reúnem ou extravasam necessidades de movimento, e/ou convivência social,



quando não estão desenvolvendo atividades em sala de aula, para os quais, de maneira geral, não são elaborados projetos específicos (FEDRIZZI, 2002). Com isto, cabe afirmar que o pátio de recreio é o espaço/tempo em que a cultura infantil é constituída através dos jogos, ou seja, uma cultura dos pares e entre os pares que auxilia meninos e meninas na construção de sua identidade. Em outras palavras, nas situações de brincadeira, a criança, ainda que seja de modo inconsciente, é agente do próprio desenvolvimento, na medida em que atua selecionando suas atividades e objetos, seus lugares preferidos. Por outro lado, apesar da oxigenação frente às imposições das regras institucionais de sala de aula, é influenciada pelo ambiente em que se encontra e que atua sobre ela, facilitando, contribuindo e, até mesmo, alterando seus comportamentos, os quais, por sua vez, também modificam o ambiente.

Delalande (2001, 2003) analisou os processos de socialização entre pares, no âmbito das atividades de recreio, na escola maternal e nas primeiras séries do ensino fundamental e, diante das observações e de entrevistas com as crianças, mostrou que as mesmas instauram regras de vida entre si no espaço privilegiado do pátio durante o recreio, pois nesses *locus* de acontecimentos se revela uma microssociedade. Quer se tratem dos jogos, das brigas ou dos amores nascentes, as crianças adotaram normas de funcionamento grupais adequadas a valores aos quais aderem e, em particular, àqueles da solidariedade. Nestas condições, “o recreio aparece como momento de cultura, de socialização fundamental entre as crianças, pois ocorre distante do olhar dos adultos, embora sob sua proteção” (DELALANDE, 2003, p.10).

Saberes/fazer do cotidiano do pátio de recreio

Nesta pesquisa são observadas e analisadas as ações e gestos dos sujeitos que, de forma direta ou indireta, estiveram envolvidos nas relações e redes cotidianas do espaço/tempo do recreio, notadamente dos alunos, alunas da quarta série do ensino fundamental, de duas inspetoras e dois inspetores.

Buscou-se escutar as distintas manifestações e falas dos meninos e das meninas de duas Escolas, enquanto campo/espaço de observação de estudantes acadêmicos do Curso de Educação Física da UFPR, matriculados na disciplina Projetos Integrados¹. A partir destas observações durante conversas desinteressadas, objetivou-se fortalecer, com eles e elas, processos de análise que levassem em conta os sujeitos enquanto autores e autoras do espaço e tempo ocupados.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho centrou-se no estudo de caso qualitativo (Stake, 1998), baseada nas observações das atividades executadas pelos meninos, meninas. Tal método ajudou a indagar quais as eram as regras de ocupação do espaço, quem as ditava durante o recreio e como agiam e reagiam os/as inspetores/as frente às ações e acontecimentos naquele demarcado tempo e lugar. Também foram efetuadas conversas informais com as crianças e inspetores/as. A coleta das informações deu-se no primeiro semestre de 2010, durante o período de recreio de duas escolas, pois são marcadas pela violência urbana dos bairros onde estão assentadas.

¹ A disciplina Projetos Integrados: foi criada como matéria do novo currículo da Educação Física, para articular relação interdisciplinar entre projetos, disciplinas e demais atividades acadêmicas. Neste sentido, os alunos/as da disciplina ficaram co-responsáveis, com os bolsistas de projetos de extensão, pela observação e análise de duas escolas localizadas num bairro periférico de Curitiba, que atendem crianças em situação de vulnerabilidade econômica. Escolas que, em similitude com demais escolas tradicionais enquadram, com regras e normas, meninas e meninos a um determinado modo de ser, ao mesmo tempo, sendo lugares onde as estes/as transgridem as regras impostas, (re)criando e/ou reforçando cultura.



Confeccionou-se um diário de campo (Taylor; Bogdan, 1996) enquanto instrumento de anotações do que era observado e percebido, durante o recreio; não ignorando porém o valor da escuta das falas que surgiam em situações de conflito e nos momentos de manifestação de afeto ou solidariedade. Nos registros foram contempladas ações e palavras das meninas, dos meninos, das inspetoras e dos inspetores. As conversas informais com inspetores/as e as palavras das crianças auxiliaram a compreensão do que era importante para elas, por exemplo: porque choravam, o que fizeram, do que brincavam, porque gostavam ou não do recreio, por que e em que momentos os/as inspetores/as recriminavam ou dialogavam com as crianças, etc.

No decorrer deste estudo compreendeu-se a necessidade de esforços coletivos e individuais na busca de conhecimentos que levem os investigadores a indagar sobre si mesmos, sobre suas histórias de vida, seus “lugares”, tanto como alunos/as que foram quanto como professores/as pesquisadores/as que são. De alguma forma, é possível o retorno a esses “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares” (Augé, 1994), de onde, de fato, nunca saímos.

Cultura infantil no pátio do recreio

A infância como enigma conforme Larrosa (1998, p. 69) vai do impossível porque a infância abarca além do que nossos saberes, práticas e instituições já decodificaram e como verdadeiro porque “... sempre vão muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida”. A infância nesse sentido é o *outro*, não o que sabemos e tampouco o que não sabemos, mas o que escapa a qualquer objetivação. Com isso, a alteridade da infância é radical, é sua absoluta heterogeneidade. De acordo com tais reflexões não objetivou-se neste estudo mapear, cartografar ou enquadrar as atividades das crianças, mas sim questionar o modo como os adultos veem os comportamentos dos meninos e das meninas.

As crianças (re) produzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto, mas principalmente criam e recriam as realidades que proporcionam outros sentidos ao mundo. Assim compreende-se que há modos diversos e plurais das condições de vida das meninas e dos meninos.

As análises deste estudo estão respaldadas no feminismo da diferença sexual² e, ao propor tal abordagem compreende-se que o ser mulher, ou a identidade feminina, está no terreno da diferença, onde é possível desfrutar da liberdade feminina, porque a liberdade da mulher lhe corresponde por ser mulher e não apesar do seu sexo. Para Garretas (2000, p.42) “... a diferença de ser mulher e a diferença de ser homem é constitutiva do corpo humano em sua liberdade de ser”. Assim enfatiza-se que o corpo-sexuado leva consigo experiências ímpares no modo de *ser* e *estar* no mundo. Ao tratar do feminismo da diferença a análise enfoca as questões simbólicas, contra a idéia de que a anatomia é destino.

² A diferença sexual não significa diversidade de gênero, nem tampouco indaga a desvantagem das mulheres com relação aos homens e não especula conteúdos da política da igualdade. Para saber mais sobre esta perspectiva ver: María Milagros Rivera. *El fraude de la igualdad: los desafíos del feminismo hoy*. Barcelona: Planeta, 1997 e *Nombrar el mundo en femenino: Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria, 1994.



Diariamente as crianças, durante o recreio brincaram de jogar bola, se divertiram nos brinquedos do parquinho como: a gangorra, o escorregador, o trepa-trepa, escalaram as traves de futebol e de basquete na quadra coberta, desenharam, pintaram, andaram de um lado a outro, etc.

Nas movimentações das crianças constatou-se diferenças nas preferências das atividades e espaços ocupados, isto é, meninos jogavam bola e meninas caçador ou vôlei. Por outro lado, houve relações entre eles e elas nas diferentes atividades realizadas na quadra de areia. Foi possível ver que meninos de todas as séries brincavam de “lutinha” como um modo de estabelecer contato com os “representantes” do seu sexo, um modo permitido de se relacionar que nem sempre terminava bem, pois entre uma lutinha e outra, alguém apanhava, chorava, se irritava. Esta iniciava como brincadeira, mas acabava em brigas que culminavam no choro ou no sentimento de raiva, ou pior, no desejo de vingança, já que a brincadeira significava uma espécie de competição para ver quem era mais forte, corroborando para que as crianças se machucassem umas as outras. Nestes casos, as inspetoras diziam que “isso é coisa de menino”. Tal atividade corresponde ao modelo masculino onde impera a força e a agressividade e, aqui cabe ressaltar que os meninos devem, sim, aprender a defender-se e ao mesmo tempo aprender a respeitar e reconhecer o *outro* na sua diferença. Cabe indagar, porém, qual é a melhor maneira de defender-se de agressões, acoso ou outros tipos de constrangimento. Nos casos observados, contrariando nossas expectativas, os inspetores da escola tiveram postura totalmente diferente das inspetoras, pois suas ações giravam entre a escuta e a conversa com as crianças. Entretanto, o que chamou atenção é que um dos inspetores brincava com os meninos e com as meninas, aconselhava os mais exaltados/as a não tomar atitudes agressivas, dizendo “*não é legal fazer isso com os outros, pô! Vocês não gostam que alguém faça a mesma coisa com vocês, não é?!*”. O inspetor se destacava pelo modo de agir direcionado ao cuidado, a escuta, ao diálogo com meninos e meninas. Outro aspecto que chamou atenção foi a presença masculina sendo diferencial neste ambiente, já que a quase totalidade dos profissionais que trabalham nas duas escolas investigadas é do sexo feminino. Os inspetores sabiam o nome de cada uma das crianças e o fato de terem sido reconhecidas em sua singularidade e pluralidade, foi determinante, pois a partir do momento em que perceberam que faziam parte daquele ambiente, eles/as se sentiram importantes e especiais.

Cabe ressaltar que a ‘autoridade’ carismática dos inspetores - um deles por conquista afetiva e o outro por fazer parte da vizinhança - é fator agregador nas relações sociais da escola. Esta forma de autoridade, pelo reconhecimento, vem de encontro ao conceito trabalhado por Hannah Arendt no sentido de renunciar as práticas de poder e de domínio que são significativas, mas não suficientes; o que se tenta colocar em seu lugar é a autoridade, lembrando que há uma relação entre poder e autoridade. Esta condição é um algo *mais*, de qualidade simbólica das relações, além de ser figura de intercâmbio, que não se encarna, senão que existe enquanto circula. Exige-se um esforço para romper com a exclusão e a homologação do feminino ao masculino, daí emerge a necessidade de reinventar a estrutura simbólica do desejo e do intercâmbio. A disparidade e autoridade são dois apoios do desejo distintos do poder ou de descentramento do poder nas relações educativas, isto é, atua-se conscientemente com o *máximo de autoridade e com o mínimo de poder*.

Não menos surpreendente, porque semelhante à realidade de outras escolas, é a estratégia de transgressão dos meninos cuja finalidade é a de garantir o usufruto da quadra coberta. Antes de tocar o sinal para o recreio alguns meninos com idade entre 09 e 11 anos comentaram que pediam à professora para ir ao banheiro. Mas, para que não houvesse desconfiança, havia um rodízio entre quem iria pegar a bola e quem iria à quadra, de modo a garantir o espaço. Cabe afirmar que a quadra coberta sempre foi o



local almejado pelos meninos, tendo preferência os mais habilidosos. Os estudos de (Sousa; Altmann, 1999) e (Scharagrodsky, 2004) também evidenciaram este aspecto.

Para desfrutar da atividade preferida vários meninos brincavam com uma única bola de borracha e o jogo era parecido com futebol, mas exacerbado à base de cotoveladas, chutes, ponta-pé e pescoção que eram distribuídos por todos contra todos, independente dos lados a defender e em quem estivesse atrapalhando. A agressividade parecia ser utilizada como forma de mostrar aos meninos e meninas 'quem mandava' no jogo e no espaço destinado a esta prática. Evidenciou-se nestas ações a relação de poder entre eles, e entre eles e elas; no caso dos meninos, vale ressaltar que desde pequenos aprendem que jogar futebol é coisa de homem e para homens. Louro (1997) cita a pesquisa realizada por Messner sobre masculinidade onde assinala que para muitos homens praticar esporte durante a vida escolar era considerado 'natural', isto é, gostar de futebol é fundamental para o menino ser considerado 'normal' e 'sadio'.

Ao observar o jogo de futebol dos meninos não era visível quais as regras adotadas, mas estes a sabiam antemão. Era perceptível que os meninos criaram suas próprias regras, seu próprio jogo. Na verdade eram muitos meninos amontoados rolando a bola de lá para cá com chutes e pontapés. A maioria das crianças que brincava na cancha de areia, numa das escolas, e num espaço alternativo em outra, era menino; em ambas faziam montinhos ou caminhos para jogar bolinha de gude. O número de meninas presente neste local era pequeno comparado com os meninos, mas ainda assim, por sua presença proporcionaram visibilidade ao feminino. Aqui todos conviviam com tranquilidade. De modo geral, as meninas ocuparam este espaço nas aulas de Educação Física para jogar caçador ou vôlei, já que os meninos estavam na quadra coberta. Estes espaços são reduzidos e marginais e Scharagrodsky assinala que estes:

(...) incidem nas práticas de modo a separar e hierarquizar, incluindo, excluindo e reforçando estereótipos naturalizados como a passividade, a intimidade, a proteção e o encapsulamento da mulher. A utilização, proporcionalmente menor, do espaço por parte das meninas durante as atividades contribui para estimulá-las a ideia da proteção corporal e estas devem permanecer encapsuladas no espaço pessoal (SCHARAGRODSKY, 2004, p.70).

Contudo, houve tentativas de utilização do espaço da quadra coberta pelas meninas. A experiência, no entanto, deixou marcas que assinalaram que ir além do espaço demarcado ao seu sexo implica conflito/agressões dos meninos. Tais manifestações agressivas foram consentidas pelas inspetoras que culpavam as meninas por sua ousadia. Restaram a estas a indignação ou resignação com um sistema que as puniu quando reivindicaram seu direito de participar junto com os meninos. Muitas vezes, ambos se indignaram com a situação. No caso dos meninos estes julgaram que as meninas não eram habilidosas e, por sua vez as meninas demonstraram indignação como efeito da impotência, do desprezo dos meninos e das próprias meninas que não acreditaram em si ou mesmo dos adultos refratárias ao dilema.

Neste caso a inspetora - do sexo feminino - que defendeu a visão patriarcal, auferiu privilégio aos meninos como ato naturalizado. Nesse sentido, é importante assinalar o que Moreno afirma:

Há um preconceito estendido em acreditar que a visão androcêntrica do mundo é a que possuem os homens, mas isto não é assim, na verdade é a que possui a maioria dos seres



humanos, homens e mulheres, educados nesta visão e que não puderam ou quiseram desvencilhar dela. (MORENO, 1993, p.16)

Olhando como meninos e meninas interagem durante o tempo disponível para brincar é possível afirmar que prevaleceu o domínio do masculino e, que de modo inconsciente tentaram anular a representação feminina homologando-a ao masculino. Cabe dizer que se a mulher tolera tal ideal é porque ela mesma participa do pensamento androcêntrico e o tem inconscientemente incorporado³. Agindo assim é a fiel defensora e guardiã dos valores patriarcais. Daí que se os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes que dificultam a modificação do modo de atuar, é necessário transformá-lo a fim de tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que se pretende modificar, tendo a escola como *locus* apropriado para tal.

Muitas vezes, priva-se a autonomia das meninas e alguns meninos. De fato, o estereótipo significa repetição, mas também imitação de comportamentos e perda de criatividade a ambos os sexos. Para transformar esta situação é importante possibilitar aos meninos e meninas tempos equitativos, atividades diferentes das tradicionais e materiais diversificados; não para comparar meninas com meninos, mas para desconstruir o encerramento de meninos e meninas em determinados comportamentos.

O presente estudo, neste sentido, evidenciou que meninos e meninas não são educados tendo como premissa o fator ‘em relação’, mas sim, em confronto para dizer quem é melhor, o que deve ser seguido e reproduzido por todos e, principalmente o que é “adequado” para cada um dos sexos. Contudo, um dos inspetores teve atuação diferencial que deveria ser valorizada no espaço e tempo escolar. Pois, quando a relação e a prática da relação – que é um algo *mais* de qualidade simbólica entre homens e mulheres que transformam-se mutuamente – tem base na liberdade relacional e na experiência, observa-se aí uma relação aberta, disposta a troca e atenção aos sentidos.

Ensinar com o corte da diferença sexual significa colocar no centro a relação, transformando as formas de saber na escola. Segundo Piussi:

(...) trata de colocar no centro a relação, neste caso, mostrar como central a relação de interesse entre docente e discente e, a relação de interesse e de amor com o saber que se ensina. Assim saímos da imparcialidade e standardização do saber das relações e dos procedimentos didáticos, com seu pressuposto implícito de igualdade de todo alunado entre si e, também saímos da suposta neutralidade e imparcialidade das/os professoras/es, mostrando como entra em jogo a própria subjetividade, como podem entrar em jogo as paixões para despertar também nas e nos mais pequenos o amor pelo conhecimento para fazer crescer sua subjetividade. (PIUSSI, 1999, p. 53)

³ Devido à socialização das meninas e mulheres na cultura patriarcal, como cultura universal, as mesmas chegam à escola com carência de formas simbólicas maternas, enquanto estrutura psicológica e cognitiva, pois a mãe já não é a fonte primária de adaptação positiva no mundo. Da mãe real as meninas recebem escassos signos de comportamento propriamente femininos; por outro lado recebem e interiorizam a desvalorização do seu sexo e/ou sua neutralização. A mediação feminina, que é de uma “igual” ou de raiz simbólica, é fundamental para que as meninas possam entrar no mundo assistidas pela autoridade social de seu sexo, assumindo como significante a noção esclarecida de diferença sexual feminina. Muraro, Luisa. *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y Horas, 1994.



Para Chiantera; Candolo (1996) resignificar os comportamentos das meninas é uma conquista de liberdade feminina, que nasce da valorização das relações entre mulheres, que é da genealogia feminina. O fato de reconhecer a existência e o valor da diferença feminina e masculina é uma possibilidade de intercâmbio e riqueza. Nas duas escolas investigadas a maioria das meninas levou para o recreio, livros de estória, cadernos, lápis, canetinhas coloridas para escrever e desenhar, entre outras atividades desenvolvidas. Este comportamento introduz na escola a diferença feminina, já que entra em cena o silêncio, a espera, a paciência, a tranquilidade, as trocas, etc. e tais modos de se portar não estão relacionados só com a afetividade, mas com uma diferença de estilo que influenciará no plano cognitivo de cada uma delas. Ao agir assim, as meninas, muitas vezes, são tratadas como se fossem ineficientes, carentes, etc.

A reflexão necessita do silêncio e, se a escola é uma instituição que ensina a pensar, questionar, a buscar os porquês é fundamental que este modo de atuar seja pensado pelos que estão na escola. Moreno (1993, p.15) diz que: “A discriminação da mulher, as características negativas que lhes foram atribuídas foram apoiadas frequentemente em concepções científicas fortemente influenciadas por preconceitos ideológicos”. Certo é que deveríamos possibilitar amplitude de atividades a todas as crianças, meninos/as. Mas, há que resignificar o sentido da espera ou do silêncio que as meninas têm em relação ao mundo.

No estudo realizado por Cruz; Carvalho (2006) *Jogos de gênero: recreio numa escola de ensino fundamental*, as autoras analisaram as relações conflituosas de crianças de 07 a 10 anos de ambos os sexos no momento do recreio escolar. Estas autoras denominaram a aproximação conflituosa entre meninos e meninas em três diferentes modos: atividades turbulentas (como correrias, pega-pegas e perseguições), episódios de invasão (em que crianças de um sexo invadem os espaços e as brincadeiras em desenvolvimento por um grupo de outro sexo) e provocações verbais ou físicas, que incluíam os xingamentos proferidos pelos meninos e os tapas das garotas contra eles.

No recreio emergiram manifestações da sexualidade, bem como trocas de ofensas por parte de ambos os sexos, ou seja, um jogo de inocência e malícia transpondo as regras instituídas; na verdade é um modo de ensaiar e afrontar o mundo adulto desde o horizonte infantil precocemente erotizado. Uma das formas presentes nos jogos de aproximação, distanciamento e transgressão surgiu no ato das meninas aproximarem-se pelas costas dos meninos, baixarem as calças deles e, saírem correndo. Além disso, o jogo da paquera era visível na manifestação de gestos e comportamentos, muitas vezes grosseiros, tais como palavras chulas ‘gostosa, galinha, etc.’; outras de modo afetivo com trocas de “selinhos” e abraços.

Amiúde, as crianças foram silenciadas quando o tema era a sexualidade e induzidas a questionar e responder de acordo com o padrão de conduta moral pré-estabelecido; a escola teve o intuito de vigiar para moldar o comportamento das meninas e dos meninos. A instituição transmite mensagens contraditórias aos meninos/as, pois ao mesmo tempo em que impõe regras e normas de comportamento, releva os palavrões ditos por eles e elas. As “brincadeiras” de ‘passar a mão na bunda’ das meninas foram naturalizadas quando as estas reclamaram às inspetoras, pois tais educadoras diziam “isso é coisa de menino” ou “tinha que ser menino mesmo para agir dessa forma”. Por outro lado, uma inspetora brigou com as meninas e fez questão de frisar que a culpa era delas, pois ficavam “assanhando” os meninos usando calças jeans agarradas e mandou que saíssem de perto dela. Frente a esse tipo de ‘noção educativa’, recorre-se a Moraes, para quem:

O conceito de patriarcado delinea as ideologias de gênero e as crenças culturais sobre a natureza das mulheres e dos homens nas sociedades (...) envolve a crença de que se uma



mulher se veste de forma diferente da habitual certamente está ‘pedindo’ para ser atacada sexualmente por um homem. Essas e outras crenças, devido à força da ideologia patriarcal, refletem a legitimação dos direitos masculinos, sob certas condições, de espancar, maltratar ou mesmo estuprar uma mulher com o respaldo de uma impunidade social absurda, considerando que tanto homens quanto inúmeras mulheres apóiam as incoerências dessa ideologia. (MORAES, 2002, p.28-29)

As mensagens que as meninas recebem são dúbias já que a mídia, a moda, etc. propagam que as roupas que mostram as formas corporais são mais *sexy* e, portanto, as meninas desde pequenas aprendem qual o significado que seu corpo deve apresentar, na maioria das vezes, como meninas-mulheres. Isto é, as mulheres devem se vestir para os homens e serem atrativas ao olhar masculino androcêntrico. Mas, levar a culpa pelo desrespeito ou ataque do outro sexo ao seu próprio corpo revela que no patriarcado o corpo da mulher pertence ao homem e tal ideia tem sido transmitida de geração após geração.

Algumas alunas da 4ª série iam à escola maquiada e, se recusavam a usar uniforme. Denota-se que elas utilizaram da feminilidade sedutora tal como afirma Carvalho (2001) quando a maquiagem, as roupas apertadas e as bijuterias chamativas são formas de atrair a atenção dos meninos. Neste caso, era a de provocá-los em sala de aula e principalmente durante o recreio, pois naquele momento e espaço não estavam sob a vigilância constante das professoras.

De acordo com Garretas (1996, p.68) o adorno oferece uma manifestação de liberdade feminina na história e ao mesmo tempo apresenta uma linguagem perigosa e conflitiva nas sociedades patriarcais, já que seu significado é o de sedução masculina. “Gostar de adornar-se é uma herança feminina que recorda que é ela – que é a mãe – a criadora do corpo, da sede e figura da existência humana”.

É importante assinalar que a liberdade feminina não chega pela necessidade histórica, mas porque é possibilitada sua chegada. Reconhecer a diferença sexual na educação é um gesto simbólico que pode ser iniciado desde a pedagogia da diferença sexual que, para Piuissi:

(...) é uma prática política que pretende modificar a realidade, e a escola, desde a base, reconhecendo a subjetividade de quem a constrói no dia-a-dia, mulheres e homens. Tudo desde o protagonismo do simbólico, que denomina o mundo no feminino e tenta colocar ordem na desordem da escola androcêntrica e homologadora. (PIUSSI, 2001, p.57)

Os espaços projetados e construídos pelos adultos destinados às crianças, como a escola, não garantem relações fundamentadas no respeito pela diferença e diversidade, pela pluralidade das infâncias ali encontradas. Grugeon (1995, p. 27) assinala que: “O pátio do recreio é um lugar onde se encontra o cultivo da cultura oral, uma espécie de contracultura ou ações ‘subversivas’ que se opõem a cultura oficial da escola”.

Se queremos erradicar o sexismo na escola no tocante à linguagem, comportamentos, conteúdos, didática, etc. nossa tarefa é educar meninos e meninas em relação. Estabelecer relações de ‘autoridade’, as quais tornem possível gerar pensamento e crescimento mútuo, portanto, possibilitando distintos desejos dos meninos e meninas.

Considerações finais



Na distribuição do tempo escolar, em muitos contextos, o recreio ocupa de quinze a vinte minutos da rotina instituída em todos os segmentos da escola ocupados por alunos/as, professores/as, funcionários/as e demais envolvidos nesse cotidiano. Neste sentido, acompanhar o recreio, observando os fenômenos emergentes naquela rotina, possibilitou analisar os diferentes modos de apropriação do espaço e do tempo vividos por meninas e meninos da quarta série do ensino fundamental. Cabe registrar que, apesar do recreio escolar abranger pouco tempo de “respiro” didático, pode-se afirmar que este é, invariavelmente, o momento mais esperado nas escolas, tanto pelos discentes, quanto pelos docentes. A partir daí, emergiram fronteiras em situações de espacialidades, temporalidades e territorialidades, em que se mesclavam relações de poder entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas, demarcando os acontecimentos no específico ‘lugar do tempo’ onde eles e elas criam e recriam cultura.

Meninos e meninas ao circularem “livremente” pelo pátio de recreio inscrevem marcas no próprio corpo e organizam os espaços, enquanto estes dão sentido ao corpo. Evidencia-se, pois que a ação de um dos inspetores, na figura de representação masculina, ao escutar meninos e meninas, e de sua capacidade de dialogar com eles e elas, marcou a diferença simbólica na escola, por conseguinte, na educação das meninas e meninos, pois de acordo com Moreno (1999, p.74): “Não intervir equivale a apoiar o modelo existente”. Se meninos e meninas fizerem ‘o que quiserem’ os mesmos estão fadados à ‘falsa liberdade’, dando margem a equívocos porque tenderão a reproduzir os esquemas e modelos do seu meio; ou seja, estarão à mercê do ambiente formatado pelo modelo androcêntrico. O inspetor supra-citado, ao agir de modo adequado nas ações necessárias à interlocução entre meninos e meninas, colaborou para que cada um/a compreendesse suas ações e influência no contexto comum.

Pode-se afirmar nesse caso, que o masculino não cimentou atitudes de afirmação androcêntrica, mas sim operou-se trabalho com novos sentidos, aventando a possibilidade de relação conforme a diferença, nomeadamente, sexual. Ao fim ao cabo, educar na perspectiva da diferença sexual significa cuidar da relação como o espaço de um tempo privilegiado na busca de encontrar a medida justa, de oferecer palavras e gestos que orientem e motivem à organização do pensamento. Isto significa, portanto, construir um saber compartilhado, com paciência e, se for necessário, de longa duração. Há que saber, portanto, “entrar” na história do outro encontrando ou cruzando sua subjetividade, cuidando das emoções de modo que haja sintonia entre o sentimento e o pensamento, entre pensamento e gesto ou ação, etc.

Cabe aos professores, professoras e demais educadores e educadoras terem presente os discursos e as ações que reforçam o encerramento dos gestos e pensamento na cultura androcêntrica, para a partir da análise das próprias formas de pensar a relação masculino e feminino, colocar em xeque os conceitos que os engessam. Prestar atenção, não só nas formas de atuação, mas também nas ideias que permanecem no encrudescido discurso do pertencimento às questões de gênero. Sendo assim, conforme as manifestações analisadas e as perspectivas encontradas há possibilidades de enfrentamento do presente problema e possíveis mudanças do ponto de vista educativo na co-educação.

Referências

- AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo: Papirus, 1994.
 BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
 BROUGÈRE, G.; RAYNA, S. *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris: UNESCO, 1999.



- CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 2, ano 9, 2º sem., p.554-574, 2001
- CHIANTERA, A.; CANDOLO, G. Intermedio. In: PIUSSI, A. M.; BIANCHI, L.(ed). *Saber que se sabe: mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria, 1996, p.77-90.
- CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu* (26), p.113-143, janeiro-julho. 2006.
- DELANDE, J. *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- _____. *La récré expliquée aux parents*. Paris: Audibert, 2003.
- FEDRIZZI, B. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In Del Rio, V.; Duarte, C. R.; Rheingantz, P. A. (Orgs.) *Projeto do lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, p.221-229.
- FORQUIN, J. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p.28-54, 1992.
- GARRETAS, M. M. R. *El cuerpo indispensable: significados del cuerpo de mujer*. Madrid: horas y Horas, 1996.
- _____. *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria, 2000.
- GRUGEON, E. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Comp.) *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995, p.23-48.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.67-86.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MORAES, M. *Ser humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MORENO, M. *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria, 1993.
- PIUSSI, A. M. Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en educación. In: LOMAS, C. (Org.) *Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 1999, p.43-67.
- _____. El sentido libre de la diferencia sexual. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 306, octubre, p.57-61, 2001.
- SCHARAGRODSKY, P. A. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p.59-76, jan./abr., 2004.
- SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº48, p.52-68, Agosto/99.
- STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1996.

Universidade Federal do Paraná
Rua Coração de Maria nº 92



Curitiba/PR

rogeriodeporto@gmail.com, mariaregina_costa@yahoo.com.br,

Recurso tecnológico: Multimídia