



AS BRINCADEIRAS NO PATIO ESCOLAR: A GEOGRAFIA DE GÊNERO

Ileana Wenz

RESUMO

Neste artigo pretendo abordar como no contexto da escola as crianças aprendem significados de gênero brincando no recreio. Tenho como referências os estudos de gênero e a etnografia enquanto perspectiva metodológica. A pesquisa foi realizada em uma escola de Porto Alegre/RS, sendo que esta aparece com múltiplos sentidos para as crianças, sendo principalmente, um espaço de brincadeira. No pátio escolar e durante os recreios, as crianças ocupam diversos espaços segundo o gênero, geração e os interesses, constituindo uma geografia do gênero. Elas classificam as brincadeiras de maneira diferenciada ressignificando os sentidos de gênero e de sexualidade presentes nestas.

PALAVRAS-CHAVE: escola; gênero; brincadeira

A BRINCADEIRA NA ESCOLA

Este artigo se desdobra da minha tese¹, na qual procurava mapear e problematizar as diferentes representações presentes nas vivências coletivas das crianças, especificamente nas suas brincadeiras de grupos do ensino fundamental de uma escola pública² de Porto Alegre, RS. Nesta pesquisa, observei como o gênero atravessa/institui e/ou conforma as ações e os discursos desse grupo social.

A partir dos estudos de gênero e considerando a etnografia perspectiva metodológica, busco identificar as diversas configurações presentes nas brincadeiras das crianças. Essas configurações são negociadas e/ou construídas em diferentes espaços, conformando modos de ser e de conhecer distintos nas crianças, particularmente, nas diferenças do ser feminino e do ser masculino no cotidiano escolar.

Ainda, no contexto escolar devemos considerar os atravessamentos com o lazer, sobretudo no recreio. O lazer foi abordado por diferentes autores entre eles Dumazedier³

¹ Intitulada “XXXXXX” (2012).

² A Escola foi fundada em 2008, esta situada na zona norte de Porto Alegre/RS, em uma antiga praça do bairro. O corpo docente é composto de 80 professores, a equipe de funcionários tem 14 pessoas, e o corpo discente possui em torno de 1.300 alunos (fundamental, médio e EJA). Funciona nos três turnos e o terreno da escola é muito heterogêneo, tanto em níveis quanto no tipo de solo, possuindo declives e muitas árvores.

³ Segundo o autor a definição de lazer pode ser entendida como “(...) um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (1976, p.34).

(1976). Mas, posteriormente a abordagem do autor foi criticada, pois ao operar como um “conjunto de obrigações” restringe a prática de determinadas atividades, pois supõe que o indivíduo deve estar ocupado com algo. Nessa direção, o lazer é entendido como um contraponto à liberação das obrigações institucionais, e não apenas trabalho⁴ (GOMES, 2005, p.26).

Influenciado por Dumazedier, Marcellino (1986) aprofundou as discussões de lazer. Segundo ele o lazer combina os aspectos de tempo e atitude. O tempo refere-se ao tempo disponível, obtido pelo indivíduo após as obrigações e a atitude é a relação estabelecida entre o sujeito e a experiência vivida, resultante da escolha pessoal. Ainda, ele fez uma crítica a visão funcionalista do lazer, pois ela promove o ajuste do indivíduo de maneira não crítica a seu contexto⁵.

Cabe destacar que o lazer é uma dimensão da cultura⁶. Nesse sentido, Gomes (2008) define o lazer como uma “criação humana que está em constante diálogo com as demais esferas da vida. Participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade, é um dos fios tecidos na rede urbana de significados, símbolos e significações” (p.4). Continuando com as ideias da autora o lazer constitui uma dimensão da cultura, pois “está constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em que o tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo” (GOMES, 2004, p.125).

Ao falar do lúdico utilizo também a noção de ‘pedagogias culturais’⁷ para discutir como aprendizagens culturais acontecem em diferentes espaços, entre eles os espaços/tempos de lazer. Assim, a partir da concepção de pedagogias culturais, pode-se dizer que as crianças aprendem de maneira não intencional e não oficial em espaços/tempos de lazer ou de dispersão, sem que o objetivo nesse contexto seja, necessariamente, de que determinados significados sejam aprendidos, destacando alguns significados em detrimento de outros.

⁴ Para Dumazedier (1976 *apud* GOMES, 2005) o lazer possuiu quatro características constituintes: a primeira, é o caráter obrigatório liberação das obrigações de diversos tipos mas é resultante de uma escolha pessoal; a segunda, é o caráter desinteressado pois o lazer não esta necessariamente submetido a algum fim; o terceiro, o caráter hedonístico (o lazer é marcado pela procura de uma satisfação) e o quarto, o caráter pessoal (descanso, divertimento e desenvolvimento da personalidade);

⁵ O autor utiliza a palavra “antilazer” como exemplo dessas critica (1987; 2002).

⁶ Cultura é concebida como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências em que os sujeitos se conformam em grupos diversos, com particularidades específicas. Ainda, ao articular com o conceito de lazer, Marcellino (1896) destaca a importância do aspecto desinteressado da vivencia.

⁷ Utilizarei aspas simples para destacar palavras que denotam outros sentidos daqueles que tradicionalmente carregam.

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

Considerando a escola como um espaço cultural, a educação pode ser entendida, num sentido amplo, como um processo de negociações/aprendizagens culturais que acontecem dentro de um contexto em particular. Nesse aspecto, é possível pensar em uma articulação do lazer com a educação, esta entendida “como um conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura” (MEYER, 2003, p. 52). Tais processos possuem significados e atribuições que podem ser tanto valorizados quanto desprezados e atuam sobre os sujeitos, imbricando-se entre as relações sociais. Desse modo, muitos deles educam os sujeitos de uma forma não intencional.

Mas que espaços/tempos seriam esses? Dentro da escola podemos pensar que os espaços/tempos de lazer são aqueles destinados à dispersão, como o pátio da escola. Crianças não podem correr dentro da sala de aula, não podem entrar na sala da diretora e não é para fazer bagunça no banheiro. Entretanto, no pátio, algumas atividades como correr, pular, fazer bagunça e conversar costumam ser permitidas e até mesmo incentivadas. Mas como podemos lidar com tal cultura? Steinberg considera que, se nós pretendemos conhecer as crianças, “essa pedagogia nos dá uma linha direta [...] com suas percepções de si mesmas e do mundo” (1997, p. 141). Ao encontrar-se com o conhecimento oficial da escola, permite novas formas de aprendizagem e de construção da infância⁸.

Sarmento (2005, p. 366) acrescenta que a inclusão de jogos eletrônicos modificou “o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças [...]”.

A afirmação acima nos permite refletir sobre como a educação da criança vem se configurando através do tempo, e explorarei neste artigo como o espaço da brincadeira é também um espaço de aprendizagem. Pois, é possível observar espaços de educação em momentos ou espaços não oficiais ou de lazer, partindo do pressuposto que as atividades desenvolvidas no espaço do lazer *sempre educam* (STIGGER, 2009), independentemente de isso ser ou não o objetivo do professor. Isso pode acontecer em momentos vivenciados no tempo disponível, como nos grupos que realizam atividades esportivas e/ou recreativas,

⁸ Atualmente, além dos especialistas e das áreas de estudo específicos, existe também uma série de produtos direcionados para diferentes grupos e sujeitos. Trata-se de um conjunto infinito de *videogames*, roupas, músicas, acessórios, guloseimas, filmes, desenhos, sapatos, programas de TV, jornais, revistas, anúncios, livros e esportes que são colocados à disposição.

observando-se diferentes estratégias e características de cada grupo, determinando uma ‘cultura’ do grupo sobre o sentido que os sujeitos atribuem a suas práticas.

Nessa direção, embora o brincar seja considerado uma atividade ‘natural’, prazerosa e espontânea da criança, as brincadeiras fazem parte de uma cultura e um momento histórico específico, e muitas delas são ressignificadas através da cultura. Pretendo trabalhar com as brincadeiras e o brinquedo (considerando-o aqui como sinônimo de jogo⁹), entendendo-os como artefatos culturais que se encontram “comprometidos ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis” e ainda como “manifestações da cultura vivida, [que] estão envolvidas no processo de produção e imposição de significados” (BUJES, 2000, p. 206). A pesquisadora Susan Willis (1999, p. 181) pondera que, no contexto escolar, “a brincadeira das crianças tem a capacidade de liberar a imaginação e transformar as identidades sociais tradicionais”, pois as crianças as negociam/aceitam nesse contexto cultural em particular. Mas vejamos com mais detalhes o recreio e o pátio escolar.

O RECREIO ‘DAS CRIANÇAS’

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

Como pode ser observado no trecho acima, a escola tem para as crianças outra dinâmica ou dimensão no seu cotidiano. Para elas a escola pode ter vários sentidos, elas podem ser alunos/as, podem fazer algumas atividades extras ou não. Mas além de alunos/as,

⁹ Não farei distinções entre o jogar e o brincar. Apesar de existirem em português os dois termos, em outras línguas é comum que exista apenas uma designação para elas. Em inglês é *play*; em francês, *jouer*. Para aprofundar distinções, ver Brougère (1998).

elas são crianças. Também as crianças são ‘colegas’ entre elas. A constituição das crianças é a mostrada a partir da relação com a ‘da escola’ e ‘dos pais’, mas não se resume a estas: há uma escola ‘das crianças’. Nessa dimensão, analisam-se as brincadeiras e como elas estão marcadas pelo gênero (mas também pela série e pelo parentesco).

No recreio, as crianças podem brincar por quase todos os espaços. Falo ‘quase’ porque dos espaços destinados à prática de esportes, há uma quadra poliesportiva com grade que fica fechada durante o recreio, segundo uma das professoras, por vários motivos: para que os alunos do ensino médio não ‘matem aula’ para ficar brincando; para que pessoas da comunidade não entrem na escola para ficar brincando na quadra em horário escolar; e para que se identifique mais facilmente o grupo que ocupa a quadra, caso um aluno esqueça algum objeto. Sendo assim, esse espaço permanece fechado, e às vezes as crianças utilizam o corredor para brincar que une a entrada às quadras. Podemos observar um relativo ‘controle’ que os adultos – e não as crianças – exercem sobre aquele espaço. E, quando o espaço está aberto, existe uma certa legitimidade de que serão as crianças maiores e não as menores que ocuparão esse espaço.

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

A vigilância na escola acontece também durante a saída e a entrada da instituição; alguém fica olhando (geralmente o porteiro) qual criança vai chegando e depois desses horários fecha a grade para não permitir a saída. Essa vigilância se traduz na circulação nos espaços, pois alguns estão com o acesso fechado, como ao edifício do DMAE¹⁰, que está separado por grades. No caso de espaços abertos, a circulação é controlada.

Assim, podemos observar a dificuldade da circulação na escola, pois não é possível entrar pela porta de ingresso sem ser percebido ou entrar no saguão da escola sem que alguém

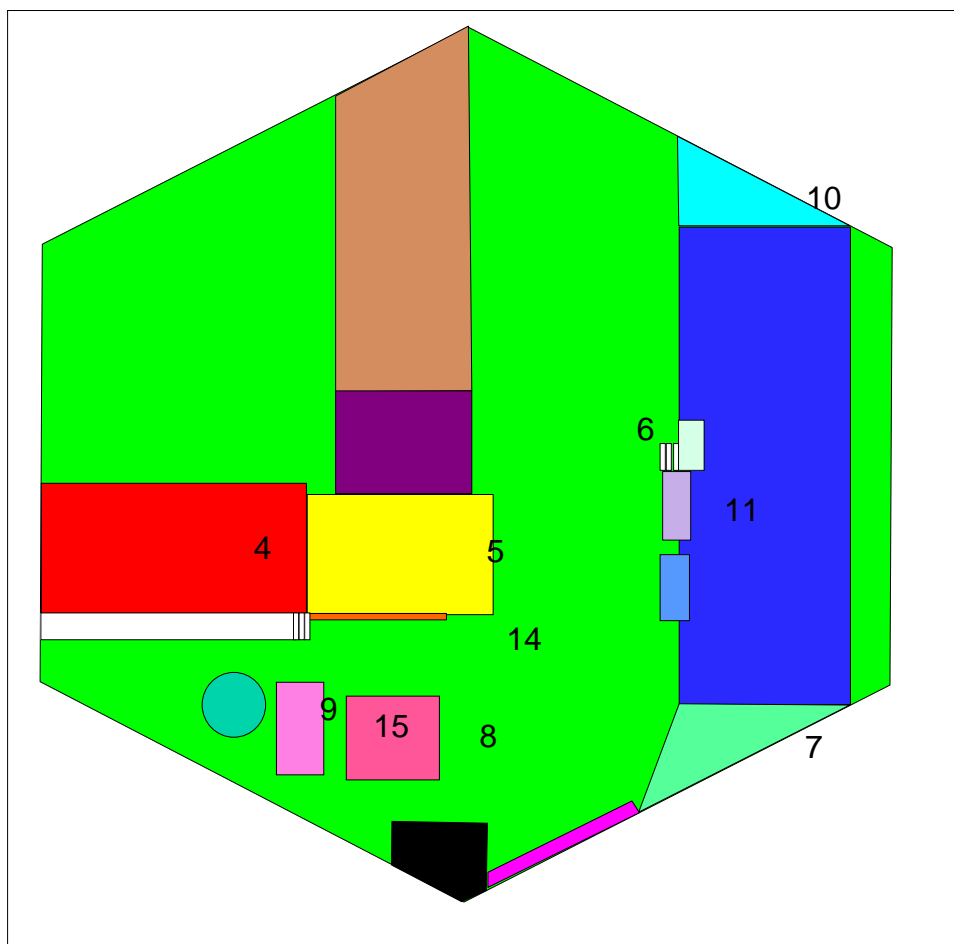
¹⁰ O prédio da DMAE é o responsável pelo cuidado do tanque de água e esta separado da escola por uma cerca de arame.

venha a conversar com você. Também as crianças não podem estar indefinidamente pelos corredores e, quando isso acontece, tem um chamado de atenção ou devem levar um bilhete para poder ingressar novamente na sala de aula. Também o espaço da escola é dividido e segmentado, assim cada turma ocupa um espaço em determinados horários. Apesar disso, alguns espaços permitem uma disputa ou negociação maior. O espaço da sala de uma turma se diferencia notavelmente do espaço do pátio, que permite uma negociação na maior parte do tempo, sobretudo durante o recreio.

Em relação ao espaço no recreio, as crianças ocupavam determinados espaços no pátio. Considerando essa ocupação/reapropriação dos espaços utilizarei o conceito de mapa de Da Matta (1993)¹¹, com o transcorrer do tempo, isso permite que se realize uma comparação, estabelecendo algumas características, como sexo e idade das pessoas que conformam tais grupos. O mapa do recreio pode ter diferentes características, e já foi realizado por mim em outra pesquisa (WENETZ, 2005), mas era um espaço mais fechado, considerando as diferenças geográficas e de distribuição das crianças. Aqui, apresento a seguir, outro esquema, situando quais brincadeiras acontecem segundo o espaço, com o objetivo didático de visualizar a variedade de brincadeiras, destacando a articulação com os marcadores de gênero e de idade que as constituem.

Figura 1 – Esquema das brincadeiras no pátio

¹¹ Da Matta (1993) pesquisou as aldeias aborígenes e sugere realizar um mapa do local estudado, já que isso permitiria uma maior familiaridade com o espaço observado, mapeando os grupos que o ocupam.



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

Fonte: A autora (2012)

Como podemos observar na figura, a quadra sobre o tanque¹² (4) ainda é um espaço que se encontra quase sempre fechado. Quando é aberto, seu uso é privilegiado para os maiores, que o utilizam preferencialmente para jogar futebol. O jogo acontece em dois grupos, separados em meninos e meninas, em quadras distintas, porém às vezes jogam com equipes mistas. Os grupos que praticam futebol geralmente são numerosos, com oito ou mais jogadores. A professora de educação física trabalha os conhecimentos de futebol como um conteúdo curricular para todos durante suas aulas. Outras vezes, joga-se também basquete e vôlei. O fato de a professora incentivar o futebol feminino parece estimular as meninas da escola a praticarem essa modalidade esportiva, que ainda tem se caracterizado, socialmente, como uma atividade masculina. Digo isso por perceber que, à medida que aumenta a idade (a

¹² Constitui um tanque de forma retangular e o teto dele é, simultaneamente, a base da quadra.

partir da quinta série), mais meninas jogam futebol em momentos livres. O mesmo não acontece com as meninas das séries anteriores.

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

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

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

A área verde (9) é ocupada por um grupo misto de meninas e meninos. Em alguns momentos, há mais meninas do que meninos. As crianças realizam diferentes atividades: sobem nas árvores, brincam de pular de pedra em pedra e manter o equilíbrio, brincam de esconde-esconde ou fazem uma fila, penduram-se sobre um galho e rodam sobre ele. São mais as meninas das segundas e terceiras séries que gostam de fazer essa brincadeira, chegando a ter uma participação de um grupo de oito ou mais, conforme o dia. Na área verde não costuma haver uma disputa pelo espaço, pois as crianças vão e voltam. A área fica num canto da escola onde é possível se esconder, ficar mais longe dos outros para contar um segredo ou até brigar sem ser visto.

Meninas da primeira série pegam as folhas das árvores para brincar de fazer comida ou simplesmente sobem e sentam na árvore para conversar. Esse é um dos espaços do pátio

que permite uma maior apropriação pelas crianças, possuindo maior variedade de brincadeiras observadas e tendo alunos de séries variadas circulando. A área verde, comparada com todos os outros espaços do pátio (inclusive as quadras esportivas, a quadra de areia e outras áreas livres), é um dos poucos lugares em que meninas e meninos brincam juntos. Posso concluir que a área verde, dentro da arquitetura do pátio e da escola, permite mais variedade de brincadeiras e borra as fronteiras do gênero. O local desperta mais interesse no horário do recreio e na saída da escola, tanto nos grupos da manhã quanto nos da tarde. Outras considerações podem ser feitas no sentido de que o espaço fica no canto do pátio e longe do olhar das professoras, o que possibilita que as crianças se sintam menos vigiadas. Além disso, a característica da área verde (árvores, grama, pedras etc.) dá maior liberdade de criação ou apropriação do espaço.

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

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

Entre essas zonas, existe uma casa de madeira (15), aberta em uma das laterais, que fornece uma proteção relativa. A casa tem um cartaz de CTG, parecendo um local que servirá para guardar materiais ou realizar alguma atividade específica. O CTG também permite

brincar de esconde-esconde, para contar na parede, ou de pega-pega, como a ‘casa’ onde as crianças estarão salvas. As duas atividades, esconde-esconde e pega-pega, têm como participantes muitos meninos e meninas, entre a segunda e a terceira séries. O grupo da quarta série também participa do pega-pega, mas com menor frequência e só entre as crianças da mesma série, chegando a ter cerca de 15 participantes.

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

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

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

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

correr sem olhar aonde iam ou por simplesmente escorregar e cair sobre as pedras. Para elas, essas atividades não eram consideradas como perigosas. Apesar disso, com o passar do tempo vi que não eram brincadeiras realizadas com frequência e, por algum motivo, talvez o controle das funcionárias ou a falta de interesse das crianças, elas praticamente sumiram de sua rotina.

Ainda, no que se refere aos vínculos de brincadeiras, se davam por gênero e geração, ou seja, grupos de meninos e de meninas brincam com colegas de turma. Quando há alguma diferença etária, as crianças são parentes ou têm algum outro vínculo de realizarem outras atividades na escola.

No pátio, como destaquei, foi possível mapear como as crianças ocupam e realizam diferentes atividades em diversos locais. Thorne (1997, p. 44), destaca que, no pátio,

[...] na área onde os adultos exercem um controle mínimo e as crianças são relativamente livres para escolher suas próprias atividades e companheiros, há uma grande separação pelo gênero. Atividades, espaços e equipamentos são fortemente modelados por gênero: o pátio, em resumo, tem uma fixada geografia de gênero.¹³

Na distribuição do pátio destacada, é possível observar uma “geografia do gênero”, conforme identificado por Thorne (ibidem) em suas pesquisas nos pátios de escolas norte-americanas, em que meninos ocupavam dez vezes mais espaços esportivos do que meninas. A geografia do gênero também foi pesquisada por Debbie Epstein *et al.* (2001), através de um estudo etnográfico nas brincadeiras do recreio de crianças de duas escolas de ensino fundamental do norte de Londres, em que observaram como crianças estariam envolvidas na reprodução de identidades culturais de gênero hegemônicas nos pátios. Porém a pesquisa explorou também como as crianças configuram diferentes modos de ser, encontrando-se mais abertas às diferentes possibilidades e diferenças. Os autores ainda verificaram como a geografia do pátio se organiza, destacando mais espaço nas quadras esportivas ocupadas pelos meninos, principalmente para o jogo de futebol¹⁴.

Em pesquisa anterior (XXXXX), também percebi a geografia de gênero no pátio do recreio, no qual foram mapeados os diferentes grupos e subgrupos de crianças. No pátio pesquisado, meninos ocupavam mais espaços do que as meninas, especialmente nos espaços esportivos. Ainda demarcou-se que as meninas da primeira série ocupavam o canto menor e mais escondido, justificando que “aqui ninguém nos atrapalha!”.

¹³ Tradução minha.

¹⁴ Para aprofundar as relações com a geografia, ver Costa (2007). Para aprofundar as relações entre geografia, gênero e sexualidade, ver Igenen (2003).

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

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

Nessa direção, podemos observar como o espaço é heterogêneo, e simultaneamente produz vários sentidos para as crianças dentro do espaço escolar e suas brincadeiras. Simultaneamente, contribui tanto ao lazer quanto a ludicidade das crianças, recuperando o que Bramante (1998 *apud* GOMES, 2005, p. 32) reflete sobre o lazer: “(...) o eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade”. Dita liberdade, nunca absoluta, mas possível e passível de continuas negociações entre os sujeitos que dela fazem parte.

CONCLUSÃO

A escola, ou melhor dito, as diferentes escolas que são constituídas, permitem que as crianças estabeleçam uma relação com sua comunidade e com seu espaço de brincadeira, criando sua própria cultura escolar. Os sujeitos outorgam diversos significados e os (re)constróem cotidianamente, e isso implica também suas formas de organização do espaço, este também entendido como heterogêneo. Assim, os espaços de brincadeira configuram-se em relação, dentro da escola.

Desse modo, no espaço escolar é possível observar ressignificações de lazer por parte das crianças, negociando sentidos dentro do contexto da brincadeira. Práticas lúdicas que assumem significados diversos e dialogam em nesse contexto particular, em um determinado tempo/espaço e, simultaneamente, adquirem um sentido (e não necessariamente o mesmo) para os sujeitos e para as instituições escolares.

No espaço dentro da escola, as crianças permitem identificar um mapa do recreio, no qual meninos e meninas realizam suas brincadeiras ocupando diferentes espaços no pátio segundo o gênero e seus interesses e, desse modo, configuram uma “geografia de gênero” (THORNE, 1997). Nessa distribuição, o espaço verde permite uma maior variedades de

brincadeiras como também promove que meninos e meninas brinquem não só nesse espaço mas entre eles.

GAMES AT THE SCHOOL YARD: THE GEOGRAPHY OF GENDER

ABSTRACT

In this article I intend to address, in the context of school, how children learn the meanings of gender playing at recess. As a reference I use gender studies and ethnography as a methodological perspective. The research was conducted in a school from Porto Alegre/RS, and the former appears in multiple meanings for the children, especially working as a space for playing. At the school yard and during recess, the children occupy several spaces based on gender, generation and interests, constituting a geography of gender. They classify the games in a differentiated way redefining the meanings of gender and sexuality present in such games.

KEYWORDS: *school; gender; game;*

LOS JUEGOS EN EL PATIO ESCOLAR: LA GEOGRAFIA DE GÉNERO

RESUMEN

En este artículo pretendo abordar como en el contexto de la escuela los niños aprenden significados de género jugando en el recreo. Tengo como referencia los estudios de género y la etnografía como perspectiva metodológica. La investigación fue realizada en una escuela de Porto Alegre/RS, siendo que esta aparece con multiples sentidos para los niños siendo principalmente un espacio de juegos. En el patio escolar y durante los recreos, los niños ocupan diversos espacios según el género, generación e intereses, constituyendo una geografía de género. Ellos clasifican los juegos de manera diferente resignificando los sentidos de género y de sexualidad presentes en ellas.

PALABRAS CLAVES: *escuela; género; juegos*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRABER, M. C. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 205-228.

_____. Outras infâncias? In: SOMER, Luis Henrique; BUJES, M. I. E. (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, R. H. da. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à*

multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

_____. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo. Perspectiva, 1976

EPSTEIN, D. *et al.* Boys and girls come out: making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, v. 4, n. 2, p. 158-172, Oct. 2001. Disponível em: <<http://jmm.sagepub.com/content/4/2/158.full.pdf+html>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

GOMES, C. L. *Lazer e trabalho*. Brasília. SESI/DN,2005.

_____. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. In: *Revista Itinerarium*. v.1.2008 p.1-18. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/itinerarium/article/viewArticle/204>. Acesso: 16 de Março de 2013.

IGNEN, C. V. Geographies of gender, sexuality and race: reframing the focus on space in sport sociology. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 38, n. 2, p. 201-216, Jun. 2003. Acesso: <<http://irs.sagepub.com/content/38/2/201.full.pdf+html>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e Educação*. Campinas. Papyrus, 1987.

_____. *Estudos de Lazer: uma introdução*. Campinas, SP. Autores associados, 2002.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. *et. al.* (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 21, p. 361-378, maio/ago. 2005.

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

STIGGER, M. P. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 57-72, jan. 2009.

THORNE, B. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

WENETZ, I. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. *Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

WILLIS, S. Juego a cambio de Beneficios In: LUKE, C. (org). *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999.