

TCC/UNICAMP

Si38i



1290001309

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO:
UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR**

ALAN MARQUES DA SILVA

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas como exigência
para a obtenção do título de
graduação – Licenciatura em Educação
Física sob a orientação do Prof. Dr.
Jocimar Daolio.

CAMPINAS

2003

UNIDADE	18512
N.º CHAMADA	18512
TCC/UNIVERSIDADE	18512
V.º	
EX.	
TOMBO BCL	
PROF.	
PRCO	
PRCO	
DATA	
N.º CPD	

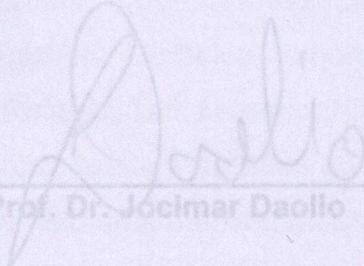
ALAN MARQUES DA SILVA
ALAN MARQUES DA SILVA

INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO:
UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR

**INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO:
UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para obtenção do título de graduação – Licenciatura em Educação Física sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para obtenção do título de graduação – Licenciatura em Educação Física sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.


Prof. Dr. Jocimar Daolio

Prof. Dra. Eliana Ayoub


Prof. Msdo. Romildo Sotério da Magalhães

CAMPINAS

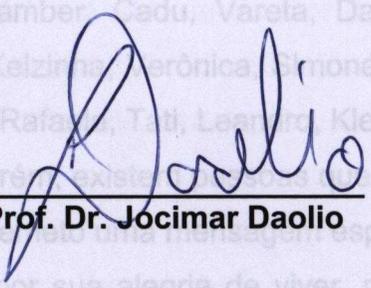
2003

AGRADECIMENTOS

ALAN MARQUES DA SILVA

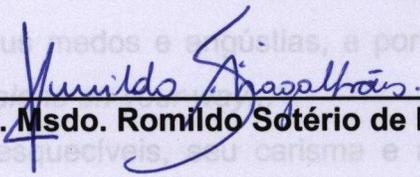
INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO: UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para obtenção do título de graduação – Licenciatura em Educação Física sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.



Prof. Dr. Jocimar Daolio

Profa. Dra. Eliana Ayoub



Prof. Msdo. Romildo Sotério de Magalhães

AGRADECIMENTOS

Peço licença ao (a) leitor (a) nesse momento para me alongar nessa parte do trabalho pelo fato de, nesses melhores anos de minha vida, ter conhecido pessoas tão especiais que não podem ser esquecidas em decorrência de meras formalidades 'estéticas' do texto.

Primeiramente, agradeço a inteligência suprema do Universo, cujo conhecimento humano denomina Deus, por me fazer trilhar caminhos tão sinuosos para que eu chegasse até esse momento. Agradeço também a Kardec e a Gandhi por constantemente me ligarem à Ele. E a Ele eu agradeço por essas pessoas tão especiais em minha vida:

Meu pai, Vilmar, amigo e companheiro sem o qual dificilmente esse momento seria possível. Minha mãe, Neusa, pelo incentivo em minha escolha profissional e a minha irmã, Elen, pelo simples fato de sua existência.

O professor Jocimar Daolio, por sua amizade e pela confiança em mim depositada para a realização desse trabalho e pela dignidade como que se posiciona diante da vida.

As professoras Carmem Lúcia Soares (Carminha) e Eliana Ayoub (Nana) pelo respeito e competência demonstrados em suas aulas, por viverem aquilo que ensinam, por não considerarem seus alunos tolos...

As pessoas especiais que compuseram a turma 00 diurno, amigos e amigas cujo relacionamento foi de fundamental importância para minha vida: Anandis, Pika, Chamber, Cadu, Vareta, Dajane, Juzona, Silvia, Marina, Alberto, Nizay, Rachel, Kelzinha, Verônica, Simone, Sabrina, Fred, Henrique, Clodoaldo, Renata, Mairona, Rafaela, Tati, Leandro, Klebão, Felipe, Jundiaí, Carioca...

Porém, existem pessoas que desfrutaram conosco momentos mais especiais, e a elas remeto uma mensagem especial:

Mi – por sua alegria de viver, por seus medos e angústias, e por me ajudar enquanto eu te ajudava *"You'll never run alone on your way..."*;

Lu – esses últimos meses foram inesquecíveis, seu carisma e alegria são contagiantes, muitas baladas não de vir... *"Movie on, movie on"*;

Mairinha e Natacha – pelo carinho da amizade de vocês;

João -... figuraça!!!! *"E então, que a mono acabou..."*;

Marcel – por nossas andanças pela *"Enchants Lands".... "Forever Young"*;

Marcão (Tuba) – por nossas histórias de vida tão parecidas e tão diferentes ao mesmo tempo, desde os primeiros momentos da faculdade;

Juzinha – por seu carisma e carinho contagiantes;

Juliano – pela confiança e respeito às minhas idéias;

Isa (bela) – por nossas conversas breves, porém densas, acerca de nossas angústias e inquietações. Um dia vou lhe contar todas as coisas que você me fez pensar...;

Marcinha – pelo carisma e companheirismo sempre presentes;

Dani (98D) – por seu "brilho" que tantas vezes iluminou o meu caminho.

Aos amigos (as) também especiais: Branco (00N), Fábio (99N), Papaléo (01D), Du (01D), Simone (99D), pela simplicidade e densidade com a qual se posicionam diante da vida. Aos 'phenômenos' Faísca (98N), Tocotó (98D), Batavo (98N), Lemão (01N), Turuta (99D), Mazuco (02D). A galera 99N: Leandrinho, Miúdo, Tiagão, Menchini, Ponte, Betão, Rachel, Zambeli, Serginho e Tião.

Aos amigos (as) de estágio, Milton e Kamilla, e a todas as maravilhosas crianças e profissionais da E.M.E.I. na qual o estágio foi realizado. A Patrícia (pedagogia) e ao Vêi (99N), pela amizade e cuidadosa revisão do presente trabalho.

Ao pessoal do programa Universidade Solidária – UNISOL – 2002. Aprendemos muito naquele longínquo sertão de Alagoas...

A D. Cláudia por me acolher durante esses quatro anos em sua pensão e a todos que passaram e lá estão convivendo comigo: Gregório, Raúl, Karime, Attrot, Cleymone, Marcelo, Duarte, Seu Carlos. Tato e Pingo, os cães mais figuras que já vi... (T. S. Eliot)

Aos funcionários (as) da FEF e dependências: Seu Milton, Lurdinha, Beeroth, Geraldo, Tião, Paulinhos, Juninho; João, Henrique, Simone e seu Zezinho (xerox).

Certa vez, li uma frase que dizia *"As pessoas entram em nossas vidas por acaso, mas não é por acaso que elas permanecem"*. Espero que vocês permaneçam por muito tempo em minha vida. A todos vocês, meu muito obrigado e SUCESSO!!!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como um grupo de crianças pré-escolares confere significados às relações de gênero nos jogos e brincadeiras por elas realizados no ambiente escolar. Parte-se, portanto, da consideração da infância como um grupo social com características próprias (a partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès e do campo denominado de Sociologia da Infância) e do jogo (a partir dos estudos de Huizinga) como um elemento da cultura, cultura essa que vem embasar toda a compreensão acerca do tema em questão. Foi realizada uma análise do tipo etnográfica numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada na cidade de Campinas – SP durante 23 dias no 'horário do parque' das crianças da pré-escola (quatro turmas com idade entre 5 e 6 anos), tendo como principal técnica de investigação a observação participante. A partir daí foi possível identificar a complexa lógica de significados presentes nas brincadeiras analisadas, não só em relação ao gênero, mas também a outras categorias de investigação. Espera-se, dessa forma, contribuir para que o (a) profissional da área verifique como as concepções de gênero encontram-se presentes no âmbito do jogo inserido no ambiente escolar e como sua atuação pode proporcionar a ressignificação de determinados constructos sociais em relação a essa categoria de análise.

Palavras-chaves: Cultura; Gênero; Jogo; Educação Infantil

*“Não cessemos de explorar
E o final de toda a nossa exploração
Será voltar ao mesmo lugar
E conhecê-lo pela primeira vez”.*

(T. S. Eliot)

*“O rio atinge o seu objetivo
porque aprendeu a contornar os obstáculos”*

(Anônimo)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como um grupo de crianças pré-escolares confere significados às relações de gênero nos jogos e brincadeiras por elas realizados no ambiente escolar. Parte-se, portanto, da consideração da infância como um grupo social com características próprias (a partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès e do campo denominado de Sociologia da Infância) e do jogo (a partir dos estudos de Huizinga) como um elemento da cultura, cultura essa que vem embasar toda a compreensão acerca do tema em questão. Foi realizada uma análise do tipo etnográfica numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada na cidade de Campinas – SP durante 23 dias no 'horário do parque' das crianças da pré-escola (quatro turmas com idade entre 5 e 6 anos), tendo como principal técnica de investigação a observação participante. A partir daí foi possível identificar a complexa lógica de significados presentes nas brincadeiras analisadas, não só em relação ao gênero, mas também a outras categorias de investigação. Espera-se, dessa forma, contribuir para que o (a) profissional da área verifique como as concepções de gênero encontram-se presentes no âmbito do jogo inserido no ambiente escolar e como sua atuação pode proporcionar a ressignificação de determinados constructos sociais em relação a essa categoria de análise.

Palavras chaves: Cultura; Gênero; Jogo; Educação Física.

ABSTRACT

This study is concerned with analysing how a group of children develop its understanding of the gender relations in the games they play at school. It considers childhood as a social group with its own characteristics (according to Philippe Ariès and the Sociology of Childhood) and the game as a cultural aspect (based on the studies of Huizinga). Such culture is the basis for the comprehension of the studied problem. An ethnographic analysis was made in a city school for children in Campinas – SP, during 23 days while its students were in their 'playground time'. These children were from 5 to 6 years old. The main investigation technique was the participant observation. This made it possible to identify the complex logic of meanings in the analysed games not only related to the gender, but also to other relations investigated. The results are expected to help the professional verify how the student's concepts of gender are inserted into the games they play at school and how this professional can act in order to give different meanings to certain social concepts related to the categories analysed.

Keywords: Culture; Gender; Game; Physical Education.

2.1.1. O futebol	38
2.1.2. O palco e a dança	43
2.1.3. O esconde-esconde	45
2.1.4. O jogo do (a) namorado (a)	46
2.1.5. O jogo de polícia e ladrão	47
2.1.6. A caixa de areia	48
2.1.7. A brincadeira da "lutinha"	49
2.1.8. O jogo da casinha	50

3. EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS	SUMÁRIO	53
3.1. A formação dos grupos pelos diferentes espaços		54
APRESENTAÇÃO		11
3.2. O gênero		56
INTRODUÇÃO		14
3.4. A relação criança - adulto		60
1. INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO COMO ELEMENTOS DA CULTURA		15
4. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO JOGO, DO GÊNERO E DA INFÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR		
1.1. A caracterização da Infância		15
1.2. Um conceito de cultura		18
1.3. O Jogo como elemento da Cultura		21
1.4. Pelos meandros do gênero		24
1.5. O Gênero e a Escola		29
1.6. A respeito do método e das formas de análise		31
2. SUJEITOS E LUGARES		35
2.1. Atividades observadas		38
2.1.1. O futebol		38
2.1.2. O palco e a dança		43
2.1.3. O esconde-esconde		45
2.1.4. O jogo do (a) namorado (a)		46
2.1.5. O jogo de polícia e ladrão		47
2.1.6. A caixa de areia		48
2.1.7. A brincadeira da "lutinha"		49
2.1.8. O jogo da casinha		50

3. EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS	53
3.1. A formação dos grupos pelos diferentes espaços.....	54
3.2. O gênero.....	56
3.3. A violência (real e simbólica).....	59
3.4. A relação criança - adulto.....	60
4. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO JOGO, DO GÊNERO E DA INFÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	62
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
6. ANEXO	66

Numa dessas conversas ocasionais que permeiam nossa vida e que mudam completamente nosso destino, um colega me disse que iria prestar vestibular para Educação Física. Foi como se uma "luz" abrisse à minha frente, algo que jamais havia pensado. Sempre foi a matéria que melhor me empenhei durante meus anos escolares, obtendo notas altas e participando com bastante entusiasmo de todas as aulas. Era uma Educação Física esportivizada, bem organizada, do tipo "rola bola", mas bem organizada.

Comecei então a trabalhar essa idéia de infiltrar-me pelos "meandros da EF". Num primeiro momento foi necessário convencer meus pais. Afinal, uma mudança de um curso de Administração de Empresas para Educação Física não é algo culturalmente bem aceito por determinados grupos familiares e setores da sociedade. Prestei nas três Universidades públicas paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Queria unicamente a USP, pelo "status" e pela proximidade de minha residência (sou paulistano, lá do Aricanduva). Passei na UNICAMP e na UNESP, optando pela primeira, acreditando que logo seria chamado pela USP. Talvez até tenha sido, mas já estava tão bem adaptado em Campinas, bem "enturmado", longe da casa dos meus pais, que já não pensava mais em voltar.

APRESENTAÇÃO

Pouco sabemos sobre a existência e definição dos destinos humanos e aquilo que o mesmo nos reserva. Porém, algo que compreendi nesses meus poucos anos de vida é que tudo começa com as nossas escolhas...

Antes de entrar para a Universidade, eu pretendia fazer o curso de Administração de Empresas; para quem cursava o curso técnico de Administração, nada mais óbvio. Naquela época, eu ainda realizava o Ensino Médio na parte da manhã e um pré-vestibular gratuito oferecido pelo Grêmio Politécnico da USP. Tempos difíceis aqueles, que me faziam dormir e comer bem pouco. Eram meados de 1999 e estávamos em meio aos Jogos Panamericanos. Já estava muito desanimado com a baixa qualidade do curso de Administração e a lógica e modelo de sociedade que o mesmo pregava. Foi quando entrei em crise sobre aquilo que realmente gostaria de seguir.

Numa dessas conversas ocasionais que permeiam nossa vida e que mudam completamente nosso destino, um colega me disse que iria prestar vestibular para Educação Física. Foi como se uma “luz” abrisse à minha frente, algo que jamais havia pensado. Sempre foi a matéria que melhor me empenhei durante meus anos escolares, obtendo notas altas e participando com bastante entusiasmo de todas as aulas. Era uma Educação Física esportivizada, bem organizada, do tipo “rola bola”, mas bem organizada.

Comecei então a trabalhar essa idéia de infiltrar-me pelos “meandros da EF”. Num primeiro momento foi necessário convencer meus pais. Afinal, uma mudança de um curso de Administração de Empresas para Educação Física não é algo culturalmente bem aceito por determinados grupos familiares e setores da sociedade. Prestei nas três Universidades públicas paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Queria unicamente a USP, pelo “status” e pela proximidade de minha residência (sou paulistano, lá do Aricanduva). Passei na UNICAMP e na UNESP, optando pela primeira, acreditando que logo seria chamado pela USP. Talvez até tenha sido, mas já estava tão bem adaptado em Campinas, bem “enturmado”, longe da casa dos meus pais, que já não pensava mais em voltar.

E aos 17 anos eu me via definitivamente fora de casa, imerso em um outro mundo, o universitário, que num primeiro momento me proporcionou um “choque”. Um certo “estranhamento”, uma mistura de confusão, tristeza, raiva. Eram os sentimentos que mais permeavam minhas ações naquela época, por motivos demasiados longos para serem abordados nessa apresentação.

Foi justamente nesse período que entrei em contato com os estudos provenientes das Ciências Humanas, em especial os da Filosofia, da História, da Sociologia e principalmente da Antropologia. Foi nesta última que pude compreender melhor aquilo que se passava comigo, ao meu redor, tornando aquilo que eu considerava “estranho” em familiar. Foi realmente uma imersão que espero que dure por toda minha vida. Foi apaixonante o conhecimento do particular, de como conceitos mais gerais são discutidos na particularidade, da lógica de significados que permeiam as relações humanas. Neste momento também comecei a freqüentar um grupo de estudos, coordenado pelo professor Jocimar Daolio, que se debruçava sobre essa área do conhecimento. Foi fantástico.

Porém, ao aprender que a vida não se desenvolve de forma linear, outros conhecimentos me foram apresentados e oscilei por uns 2 anos por outras fontes teóricas, embora nunca tivesse me desligado totalmente da Antropologia. No terceiro ano, na matéria EL 202 – Estrutura e Funcionamento do Sistema de Ensino entrei em contato com uma professora que trabalhava numa linha parecida com a antropológica (embora depois eu percebesse que era sociológica). Com a licença do professor Jocimar Daolio e precisando entregar um semiprojeto de monografia, entrei em contato com essa professora para desenvolvimento desse trabalho. Ela me sugeriu, então, uma pesquisa sobre o corpo masculino e feminino na instituição escolar, especialmente na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa de campo e forneceu-me as leituras necessárias. Comecei a desenvolver o trabalho e, apesar de algumas dificuldades iniciais, consegui manter um bom diário de campo. Foi nesse período que comecei a entrar em contato com as discussões acerca do gênero, as quais foram retomadas novamente em algumas disciplinas da Licenciatura.

Porém, por mais um desses desvios de destino, a professora em questão ganhou uma bolsa de estudos de livre docência na França. Decidi então pela

orientação do professor Jocimar com o qual eu mantinha contato através do grupo de estudo.

Após as oscilações, parece que o ciclo havia se fechado. Aprendi muito nesse “vai-volta” até me decidir pelos estudos antropológicos da EF como área de conhecimento. Após uma discussão, o professor Jocimar sugeriu que eu centrasse mais o foco de análise e decidi optar por analisar os jogos e brincadeiras presentes em minhas anotações (embora não tenha sido este meu foco de observação, mas sim uma parte daquilo que eu vinha observando).

Estou fascinado pelo universo infantil, pelos jogos e brincadeiras, e pretendo seguir meus estudos nas áreas da Cultura Popular e da Cultura Infantil. E é com grande satisfação que apresento agora este meu trabalho.

Assim, para dar início a essa investigação, foi realizada uma análise do tipo etnográfica numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada no distrito de Barão Geraldo/Campinas (SP) por meio da qual foi possível, ainda que de forma introdutória, compreender a lógica de significados que esse determinado grupo de crianças atribui às questões do gênero articuladas no ambiente escolar.

No primeiro capítulo denominado *“Infância, Jogo e Gênero como elementos da cultura”* apresento as fontes teóricas utilizadas para a realização da pesquisa e o referencial metodológico utilizado para mesma. No segundo capítulo intitulado *“Sujeitos e lugares”*, apresento os “atores” e os locais/espacos que compuseram a análise, assim como a descrição das atividades observadas.

No capítulo seguinte, o terceiro, realizo uma análise interpretativa dessas atividades frente aos objetivos dessa pesquisa e a outros pontos de discussão. A partir daí, seguem-se as considerações finais que, longe de encerrar o assunto, vêm ressaltar a importância dos estudos de gênero e da infância na área de Educação Física.

Espero, dessa forma, contribuir para o entendimento dessas relações presentes no ambiente proporcionado pelo jogo para que o (a) profissional de Educação Física, ao lidar em suas aulas com o conteúdo de Jogos/Brincadeiras, construa juntamente com as crianças um conjunto de atividades que possa ressignificar as concepções de gênero presentes nas atividades das mesmas.

INTRODUÇÃO

1. INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO COMO ELEMENTOS DA CULTURA

A presente pesquisa pretende analisar como um determinado grupo de crianças inseridas no ambiente escolar, no caso a pré-escola, conferem significados às relações de gênero nos jogos e brincadeiras por elas desenvolvidas. Pelo fato de não existir na instituição a presença de um programa específico de Educação Física, acredito que poderei analisar melhor a questão do gênero nas atividades por um outro viés, ou seja, por um olhar que não se limita à estrutura e funcionamento de um determinado programa de atividades, mas que está aberto às manifestações do grupo social a ser estudado.

Assim, para dar vazão a essas inquietações, foi realizada uma análise do tipo etnográfica numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada no distrito de Barão Geraldo/Campinas (SP) por meio da qual foi possível, ainda que de forma introdutória, compreender a lógica de significados que esse determinado grupo de crianças atribui às questões do gênero articuladas no ambiente escolar.

No primeiro capítulo denominado "*Infância, Jogo e Gênero como elementos da cultura*" apresento as fontes teóricas utilizadas para a realização da pesquisa e o referencial metodológico utilizado pela mesma. No segundo capítulo intitulado "*Sujeitos e lugares*", apresento os "atores" e os locais/espços que compuseram a análise, assim como a descrição das atividades observadas.

No capítulo seguinte, o terceiro, realizo uma análise interpretativa dessas atividades frente aos objetivos dessa pesquisa e a outros pontos de discussão. A partir daí, seguem-se as considerações finais que, longe de encerrar o assunto, vêm ressaltar a importância dos estudos de gênero e da infância na área de Educação Física.

Espero, dessa forma, contribuir para o entendimento dessas relações presentes no ambiente proporcionado pelo jogo para que o (a) profissional de Educação Física, ao lidar em suas aulas com o conteúdo de Jogos/Brincadeiras, construa juntamente com as crianças um conjunto de atividades que possa ressignificar as concepções de gênero presentes nas atividades das mesmas.

Compreender como esse processo de construção social do gênero se realiza tanto pela ação pedagógica e pela instituição escolar, como também e principalmente

pelas relações estabelecidas e construídas entre as próprias crianças, é o que

1. INFÂNCIA, JOGO E GÊNERO COMO ELEMENTOS DA CULTURA

Dentro desse âmbito de análise, encontrei base teórica para traçar essas considerações dentro da denominada "Sociologia da Infância". Essa área de conhecimento foi se configurando a

"Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de Cultura" (Geertz, 1989).

teórica que considerava tal grupo como um simples objeto passivo (Sirota, 2001). Assim, James e Prout (apud Sirota 1990, p.18), ao caracterizarem a infância como uma

1.1. A caracterização da Infância

A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela Antes de partir diretamente aos objetivos da presente pesquisa, acredito ser interessante uma caracterização desse período da vida denominado infância. A presente pesquisa, ao se propor a analisar como determinado grupo de crianças pré-escolares conferem sentido às relações de gênero nos jogos e brincadeiras por elas desenvolvidos, leva em consideração as especificidades desse grupo social em suas diversas manifestações.

Dessa forma, considero esse grupo de crianças analisadas como "atores" sociais, contrapondo-se, nesse sentido, às concepções que consideram a infância como um período vazio que o mundo adulto preenche.

Assim, quando me refiro a esse determinado grupo de crianças pré-escolares não considero somente a ação dos (as) professores (as), funcionários (as), organização e espaços escolares em relação a essas crianças, mas também a ação das próprias crianças que entram em contato com essa estrutura educacional, que é constantemente por elas ressignificada. Ou seja, as crianças inseridas nessa estrutura atuam como verdadeiras protagonistas nesse "palco" escolar.

Porém, a análise dessa rede de significados não ficará baseada somente naquilo que os atores sociais compreendem, na forma como convivem, mas também naquilo que não está explícito, ou seja, as regras "ocultas" desse "jogo" que não são percebidas por eles. Compreender como esse processo de construção social do gênero se realiza tanto pela ação pedagógica e pela instituição escolar, como também e principalmente

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 33-80, março/2001.

pelas relações estabelecidas e construídas entre as próprias crianças, é o que caracteriza meu maior desafio nessa pesquisa.

Dentro desse âmbito de análise, encontrei base teórica para traçar essas considerações dentro da denominada “Sociologia da Infância”. Essa área de conhecimento foi se configurando a partir de uma visão que considerava a infância como um grupo social específico, com características próprias, quebrando uma tradição teórica que considerava tal grupo como um simples objeto passivo (Sirota, 2001). Assim, James e Prout (apud Sirota 1990, p.18), ao caracterizarem a infância como uma construção social, apontam que:

A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

Analisando obras que caracterizam esse campo de análise na França, Sirota (2001) encontra, dentre a diversidade de trabalhos produzidos, aspectos que consideram as crianças como atores e não como seres em “devir”. Essa perspectiva foi desenvolvida em inúmeras pesquisas que tratam do corpo infantil, dos rituais, do “ofício de criança”. Ofício que muitas vezes se sobrepõem ao ofício de aluno, já que a criança passa parte de sua infância na instituição escolar. Para Sirota (1990, p. 28)¹, “... trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”.

Caracterizando esse grupo específico a ser estudado dentro de uma categoria de análise denominada infância, parto também da contribuição do historiador francês Philippe Ariès. Em sua obra “*História Social da Criança e da Família*”, Ariès (1981) aponta como o interesse pela infância foi se modificando ao longo dos tempos.

A partir de um traçado iconográfico da infância, esse autor consegue verificar a forma pela qual, ao longo dos séculos, a sociedade (no caso, a europeia) foi dando

¹ Sugiro para aprofundamento a leitura dos textos de SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001 e MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 33-60, março/2001.

forma característica a essa fase da vida. Na Idade Média, por exemplo, tal “sentimento”² da infância praticamente não existia, principalmente pelos altos índices de mortalidade que acometiam as crianças da época. As crianças eram representadas nas pinturas como “mini adultos”, ou seja, não havia naquele período uma distinção clara entre o universo adulto e o universo infantil.

Isso foi se modificando ao longo dos séculos, principalmente pela representação mais realista e sentimental das crianças nas associações com os anjos, com o menino Jesus e na representação nua dessas crianças nos retratos. Desenvolvia-se, dessa forma, um processo de construção de uma infância “santa”, que possuía uma “alma”, e foi justamente esse o período no qual o já citado “sentimento da infância” destacou-se.

Dando prosseguimento à sua obra, Ariès (1981) ressalta a importância do século XVII, período no qual encontrou numerosos retratos de crianças sozinhas ou mesmo ocupando posições centrais. Além disso, verificou um acentuado interesse por parte da sociedade pelos hábitos e manifestações das crianças com conseqüente atribuição de expressões e locuções tais como “mimada”, “inocente”, etc. É nesse período que a criança ganha um traje especial que a distingue dos adultos. Porém, isso não permitiu que houvesse uma distinção clara entre a criança e o adolescente até o século XVIII.

O autor verifica que o primeiro sentimento de infância surgiu na família, naquilo que denomina de “paparicação” da criança. Já o segundo sentimento foi desenvolvido por parte dos eclesiásticos, “homens da lei” e moralistas do século XVIII, que consideravam as crianças como “frágeis criaturas” que deveriam ser preservadas e disciplinadas. Tal sentimento acabou sendo apropriado na vida familiar, e no século XVIII a família já possuía em seu interior esses dois sentimentos, associados agora com a higiene e a saúde física, ou seja, o cuidado com o corpo.

Interessante na análise de Ariès (1981, p. 39) é o fato de colocar que “*As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais*”. Dessa forma, já naquela época haviam comportamentos esperados para as diferentes fases da vida e, apesar desses comportamentos se modificarem ao longo do tempo, sempre

Um conceito importante que permeia este trabalho é, sem dúvida, o conceito de cultura. Este termo foi e ainda é utilizado muitas vezes de forma preconceituosa.

definido grau de conhecimento de uma pessoa ou

² Aqui o autor trata do sentimento não como “afeição”, mas sim como “... a consciência dessa particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (p. 156).

são considerados como “naturais”, ou seja, específicos e característicos de cada período da vida.

Vemos, portanto, como é importante essa caracterização da infância como uma construção social imbuída de significados, como um período no qual são esperados determinados tipos de comportamentos, sendo alguns reforçados e outros negados. Considerando que a sociedade organizada em suas diversas estruturas, tais como a família, a escola, a mídia etc., participa desse processo de construção social da infância, é possível afirmar que as concepções de infância irão se desenvolver de diferentes formas nas diferentes culturas. Assim, Áries estudou em um lugar específico, no caso a sociedade europeia, o que certamente se apresentará de forma diferente numa outra sociedade, como a oriental, por exemplo.

Assim como Sirota (2001), considero que essa construção social da infância é realizada a partir da relação existente entre “atores” (sujeitos) – estruturas (família, escola etc.), num movimento que se articula reciprocamente com o micro (sala de aula, escola) e o macro (sociedade em geral). Dessa forma, verifica-se a complexidade presente ao se propor analisar os jogos e brincadeiras desenvolvidos pelas crianças em determinada instituição escolar.

É importante ressaltar um outro fator que deve ser levado em consideração nessa análise que pretendo realizar, ou seja, aquele que parte da minha concepção de infância (no papel de observador), confrontando-se mutuamente com as concepções de infância presentes na sociedade à qual pertenço, na instituição educacional e nas próprias crianças analisadas, criando, dessa forma, uma rede que se interpõem e deve ser levada em consideração na constituição dessa análise.

1.2. Um conceito de cultura

Um conceito importante que permeia este trabalho é, sem dúvida, o conceito de cultura. Este termo foi e ainda é utilizado muitas vezes de forma preconceituosa, indevida, significando um determinado grau de conhecimento de uma pessoa ou mesmo determinadas atividades realizadas pelos seres humanos.

Chauí (1994) traz uma importante contribuição para a compreensão desses significados que o termo cultura adquiriu ao longo dos anos, principalmente por estabelecer uma interessante relação da construção deste conceito com o de Natureza. Assim, a autora analisa o conceito de cultura desde sua origem no verbo latino *colere*, significando cultivo, criação, cuidado; passando pelo século XVIII, período no qual este termo era utilizado para significar os resultados da formação ou educação dos seres humanos, até um conceito mais recente que o coloca como a relação entre os seres humanos historicamente situados e socialmente organizados (p. 293). Ao analisar a relação entre Cultura e Antropologia, a autora ressalta a especificidade do estudo desta área de conhecimento no sentido de atribuir à cultura uma ordem simbólica e, dessa forma:

Quando dizemos que a Cultura é a invenção de uma ordem simbólica, estamos dizendo que nela e por ela os humanos atribuem à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente (Chauí, 1994, p. 294).

Portanto, ao nos reportarmos à cultura como um sistema simbólico que orienta e dá sentido à existência humana, o entendimento do conceito de cultura será aqui compreendido a partir da definição de Clifford Geertz (1989, p. 15) ao colocar que: *“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”*.

Porém, isso não leva ao entendimento da cultura como uma entidade cognitiva, que existe somente na “psique” humana, mas pública, pois, para Geertz (1989, p. 22), *“A cultura é pública, porque o significado o é”*. Ou seja, ela é algo vivo que emerge das relações entre os seres humanos, estando cotidianamente presente em nossas vidas, em nossas ações e comportamentos. E mais adiante o mesmo autor afirma que “... é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (p.27).

E acrescenta posteriormente que

A cultura é melhor vista não como complexos de padrões de comportamentos mas como um conjunto de mecanismos de controle para governar o

comportamento. E o homem é o animal que mais depende de tais mecanismos de controle extragenéticos para ordenar seu comportamento (Geertz, 1989, p. 57).

Nesse sentido, retomando as afirmações já expostas anteriormente, não considero que esses atores sociais, ou seja, esse determinado grupo de crianças observadas, sigam um *script* (roteiro/padrões) de comportamentos e atitudes estabelecido pela sociedade pronto e definido, em que só lhes cabe o papel de atuar sobre bases de elementos significantes pré-estabelecidos. Para Sirota (1994, p. 12), os comportamentos (no caso de sua análise e constituição da sala de aula como objeto de estudo) devem ser compreendidos como sistemas de signos e dessa forma:

Os comportamentos observados serão então considerados como um sistema de signos simbolizando o sentido e a problemática que o período escolar representa para os atores em questão, em função dos conjuntos dos determinantes sociais nos quais eles se situam. O sentido desses comportamentos decorre ao mesmo tempo da própria situação, mas também do conjunto das práticas nas quais se inserem.

Assim, o “jogo” desses atores sociais na instituição escolar se configura numa rede que envolve um conjunto de comportamentos não “isolados”, deslocados de um contexto, mas sim inseridos nessa determinada instituição educacional e naquilo que ela significa, principalmente no que diz respeito às suas normas, valores e objetivos e, também, no confronto com a “autoridade” representada principalmente pela figura da professora. Ou seja, esses comportamentos possuem características específicas pelo local no qual estão inseridos: a pré - escola na sua multiplicidade e complexidade de estruturas sociais significantes.

O que desejo enfatizar aqui é a especificidade desse “palco”/espaço escolar, que requer atuações específicas desses “atores”, inserindo os indivíduos num “jogo” de normas, regras, comportamentos, diferente do sistema de significados presentes no ambiente extra-escolar, mas a ele totalmente relacionado.

E é justamente nessa dinâmica fluida e emaranhada presente nos pequenos aspectos do cotidiano que a análise cultural, compreendida através da interpretação do significado presente nos comportamentos dos indivíduos e do grupo social em questão,

³ O Jogo e o Brincar (brincadeira) serão utilizados como sinônimos nesse trabalho.

poderá desvelar a complexa “teia” de significados que permeiam as relações entre os seres humanos.

1.3. O Jogo como elemento da Cultura.

Um importante fator para que eu utilizasse as contribuições desse autor foi o fato dele romper com as concepções de jogo que o tratam com finalidades biológicas e/ou psicológicas e, dessa forma, insinua que o jogo possui uma utilidade para determinar a consideração o caráter histórico-cultural do autor “A intensidade do jogo e suas finalidades biológicas” (Huizinga, 1980, p. 5).

“Procuraremos compreender o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa ‘imaginação’. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida” (Huizinga, 1980, p. 7).

Quando me proponho a analisar as relações de gênero expressas pelos jogos/brincadeiras de um grupo de crianças, é importante que eu situe que o jogo, ou o brincar³ se apresenta como uma manifestação desse grupo social situado dentro de uma determinada cultura. Dessa forma, diferentes tipos de sociedades irão se expressar de diferentes formas pelo e através do jogo.

Sem dúvida existem muitos autores que falam sobre o jogo, e não é um trabalho fácil analisar essas diferentes concepções existentes. Assim, decidi centrar maiores atenções numa concepção de jogo que vai ao encontro do que venho desenvolvendo durante esta pesquisa, mais especificamente na relação estabelecida com a cultura. Nesse sentido, utilizarei a obra de Johan Huizinga intitulada “*Homo Ludens: o jogo como um elemento da cultura*”.

Huizinga (1980) traz uma importante contribuição ao estudo do jogo a partir do momento em que se propõe a estudá-lo como fenômeno cultural, numa perspectiva histórica, situando-o como um elemento *da* cultura e não *na* cultura. Mais que uma brincadeira com as palavras, o autor procura com esse “jogo” de expressões, integrar o conceito de jogo ao de cultura e não situar o jogo dentre as diversas manifestações culturais. Assim, ao caracterizar que o jogo possui formas significantes, determinados sentidos e significados nas diferentes sociedades, o autor aponta que devemos

³ O Jogo e o Brincar (brincadeira) serão utilizados como sinônimos nesse trabalho.

considerar o jogo como fazem seus jogadores, ou seja, em sua significação primária (Huizinga, 1980, p. 7). Assim, para Huizinga (1980, p.18), *“O que é importante para a ciência da cultura é procurar compreender o significado dessas figurações no espírito dos povos que as praticam e nelas crêem”*.

Um importante fator para que eu utilizasse as contribuições desse autor foi o fato dele romper com as concepções de jogo que o tratam com finalidades biológicas e/ou psicológicas e, dessa forma, instrumentalizam o jogo ao considerarem que o mesmo possui uma utilidade para determinado fim. Portanto, uma abordagem que leve em consideração o caráter histórico-cultural do jogo será utilizada nesse trabalho, pois para o autor *“A intensidade do jogo e seu poder não podem ser explicadas por análises biológicas”* (Huizinga, 1980, p. 5).

Ao explanar sua teoria sobre o jogo, o autor identifica diversos níveis imbricados em sua composição, explicitando-os minuciosamente e chegando a uma concepção na qual:

Jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 1980, p. 33).

E coloca que *“O jogo autêntico possui além dessas características... e de seu ambiente de alegria, pelo menos um outro traço dos mais fundamentais, a saber a consciência, mesmo que seja latente, de estar “apenas fazendo de conta”*” (Huizinga, 1980, p. 26). Assim, ao estarem inseridos nesse contexto que o jogo proporciona, os indivíduos possuem durante sua realização, a consciência do “não real”.

Uma outra característica importante que o autor descreve diz respeito aos dois aspectos fundamentais que podemos encontrar no jogo: uma *luta* por alguma coisa ou a *representação* de alguma coisa. Para o autor *“Estas duas funções podem também por vezes confundir-se de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou então, se torne uma luta para representação de alguma coisa”* (Huizinga, 1980, p. 16).

Dessa forma, é possível perguntar, para o caso específico deste estudo, como um determinado grupo de crianças, através de seus jogos/brincadeiras, representa as

relações de gênero nessas atividades. Vale ressaltar que, para o autor, “representar” significa “mostrar”. Assim, espero, a partir dessas considerações, identificar os aspectos de “luta/representação” nas brincadeiras apresentadas pelas crianças, articulando-os à dinâmica na qual essa “luta/representação” está inserida.

Um outro ponto que merece destaque na obra de Huizinga (1980, p. 12) é o fato de considerar que o jogo atua como função individual e social. Assim, o *“Jogo promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces e outros meios semelhantes”* (Huizinga, 1980, p. 16).

Ao longo de sua obra Huizinga irá desenvolver outros aspectos relacionados ao jogo nas suas relações com a competição, guerra etc. Aqui nessa pesquisa acredito ser de fundamental importância o entendimento da análise como um fenômeno altamente significativo para compreensão das relações estabelecidas pelo grupo social em específico.

É importante ressaltar nesse momento a relação existente entre o jogo e a Educação Física Escolar. A partir de um referencial denominado de crítico-superador desenvolvido no livro *“Metodologia do Ensino de Educação Física”*, também considero nessa análise o jogo como um dos conhecimentos da denominada “cultura corporal”, ao lado de conteúdos como a ginástica, a dança, o esporte e a luta. Dessa forma, ao longo de sua trajetória escolar, o (a) aluno (a) deverá apropriar-se do conhecimento do jogo, que foi socialmente construído ao longo de toda a história da humanidade, como elemento dessa chamada “cultura corporal”.

Enfim, espero ter conseguido explicitar a forma pela qual eu vejo esse fenômeno do jogo, ou seja, como um fenômeno dotado de múltiplos significados, intensidade, lógica etc. Também não pretendo com isso transmitir a idéia de uma possível “instrumentalização” do jogo a partir das relações de gênero, mas sim ressaltar que o jogo no caso estudado também é uma luta/representação das relações de gênero dentro do grupo social observado.

* Sara Delamont (1985, p. 22) afirma que a palavra sexo diz respeito aos aspectos biológicos que distinguem machos e fêmeas. Já a palavra gênero é utilizada para acentuar as diferenças não biológicas existentes entre os sexos, tais como os comportamentos, os interesses, os vestuários etc.

1.4. Pelos meandros do gênero...

“Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas diferentes de perceber, de se movimentar; formas diferentes – e geralmente opostas – de se comportar, de se expressar, de ‘preferir’. Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a ‘saber fazer’ coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas” (Louro, 1995, p. 6).

Falar sobre gênero não é uma das questões mais fáceis dentro do âmbito acadêmico. Tenho acompanhado o quanto este polêmico e instigante tema vem sendo abordado pelas pesquisas em Ciências Humanas nas mais diversas áreas, tais como a História, a Sociologia, a Antropologia etc. Na Educação Física em específico, um trabalho recentemente publicado por Agripino Júnior (2003) *“Educação Física e Gênero: olhares em cena”* apresenta uma importante contribuição para a análise dos trabalhos produzidos na pós-graduação strictus sensu em nossa área de conhecimento. Para começar a explorar esta temática, acredito ser necessário situar historicamente como se deu a constituição desse campo de análise denominado “gênero”.

O termo gênero começou a ser utilizado a partir da década de 1970 por feministas americanas que buscavam acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo⁴ (Soihet, 1999). Estes estudos tiveram força principalmente pelos movimentos feministas dessa época que, segundo Cardoso (1994, p. 266) ao estudarem a questão do gênero, tinham por objetivo

... conhecer as influências dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas distintas sociedades e épocas, numa tentativa de conhecer o funcionamento e o significado destes sistemas simbólicos na organização social, como também “descolar” a noção de papel sexual do sexo biológico, colocando-os como constructos sociais.

⁴ Sara Delamont (1985, p. 22) afirma que a palavra sexo diz respeito aos aspectos biológicos que distinguem machos e fêmeas. Já a palavra gênero é utilizada para acentuar as diferenças não biológicas existentes entre os sexos, tais como os comportamentos, os interesses, os vestuários etc.

Porém, Joan Scott (1990), a partir da análise da produção científica acerca do gênero, aponta que no início do processo de constituição desse campo de pesquisa o termo “gênero” era estritamente relacionado aos estudos de assuntos relativos às mulheres. Para essa autora, a utilização do termo “gênero”

... rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (Scott, 1990, p. 75).

Sendo assim, os estudos iniciais nessa área estiveram basicamente centrados em dois focos de análise: um primeiro referente às pesquisas relativas à “mulher”, ainda que desvinculado e independente da relação com a categoria de “homem”, e um segundo que buscava alcançar concepções generalizantes e universalizantes dessas categorias, no intuito de descobrir propriedades características de cada sexo (biológico) na sua relação com o masculino e feminino (gênero) (Hita, 1999).

Com os avanços dos estudos desta área, muitas críticas foram surgindo em relação a estes trabalhos, buscando-se encontrar categorias que levassem em consideração o caráter relacional existente entre a construção social do gênero. Assim, Hita (1999, p. 371) aponta que

Apesar da categoria ‘gênero’ (cujo significado denota seu caráter relacional) estar beirando os seus 30 anos de existência, a utilização da noção como “relação” entre homens e mulheres é bastante recente nas práticas de pesquisa. Até pouco tempo atrás a categoria “gênero” era utilizada como sinônimo de estudos sobre a mulher e, portanto, excluía o homem da análise.

Esse panorama, segundo a autora, foi se modificando com o passar dos anos diante grande variedade de estudos sobre masculinidade que começaram a surgir. O que a autora aponta é o fato de muitos estudos relacionados ao gênero ainda tratarem do tema de forma isolada e polarizada, ou seja, sem compreender o aspecto relacional presente a partir da comparação com o diferente para a identificação da identidade a ser estudada (Hita, 1999, p. 372).

Dessa forma, Joan Scott (1990, p. 22) afirma que os principais estudos sobre gênero enfatizam a:

... a necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária [masculino versus feminino], de uma historicização e desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual (...) em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas.

Os estudos dessa autora ressaltam a importância da articulação do gênero com outras categorias de análise, tais como a classe social e a raça, por exemplo. Scott (1990) também desenvolveu uma minuciosa teoria da definição do gênero a partir de duas proposições: a primeira que diz respeito ao gênero como “... um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e a segunda que coloca o gênero como uma forma primária de dar significado as relações de poder (Scott, 1990, p. 86). Nesse segundo ponto, a autora realiza uma instigante empreitada para verificar como o gênero legitima e constrói as relações sociais, mais especificamente no que tange às relações estabelecidas no âmbito da política.

Outro ponto interessante em seus estudos, ao abordar os quatro elementos constitutivos de sua primeira proposição, é o fato de afirmar que a questão do gênero implica em um conjunto de símbolos culturalmente disponíveis na sociedade. Segundo a autora, as interpretações dos significados desses símbolos presentes nas mais diferentes instituições, sejam elas religiosas, científicas ou educacionais, são aquelas responsáveis por construir (em parte, eu acrescentaria) o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino (Scott, 1990, p. 86). Ou seja, para além de generalizações ou concepções absolutas, a forma centrada no significado, (considerando que estas questões se desenvolvem num determinado contexto social) é de fundamental importância para uma análise que fuja das concepções binárias e que leve em consideração a especificidade de cada grupo social, podendo, dessa forma, desconstruir os estereótipos traçados para os sexos.

Quando apresentei minhas bases teóricas a respeito do conceito de cultura, numa perspectiva baseada no significado e levando em consideração, assim como Louro (1999, p. 11), que “A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos sexo e gays e lésbicas como desviantes da norma heterossexual.

é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”, acredito, assim como Rosaldo (1980, apud Scott, 1990, p. 86) que

... devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado: “Vejo agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta”.

Para Louro (1999), é no âmbito da cultura e da história que as relações de identidade de gênero (assim como as de raça, classe, nacionalidade) são definidas como identidades sociais. Nessa concepção, o sujeito é portador de várias identidades que são, para a autora, transitórias e contingentes, possuindo um caráter histórico e plural. Porém, a autora verifica que, ao contrário da transitoriedade de outras identidades sociais como a de classe social, por exemplo, a transitoriedade das identidades de gênero não é mais facilmente aceita, pois a admissão de uma nova identidade de gênero é considerada pela sociedade como uma alteração que atinge a “essência” do sujeito (Louro, 1999).

Portanto, a partir dessas e outras análises a autora irá afirmar que “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. E acrescenta mais adiante que “As identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder” (Louro, 1999, p. 16).

Assim, grupos que se encontram nessa classificação “normal” na sociedade tomam para si o direito de representar a todos os outros, apresentando suas características como sendo o padrão daquela sociedade. Em nossa sociedade, por exemplo, a “norma” (“padrão”) estabelecida para o gênero masculino, ou mesmo para o gênero humano, remete-nos ao sujeito de cor branca, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 1999, p. 15). A partir dessa referência, os (as) que estão fora desse padrão serão marcados (as), levando a considerar a mulher como o segundo sexo e gays e lésbicas como desviantes da norma heterossexual.

Ainda dentro desse âmbito de análise, Louro (1995, p.3) afirma que a construção do gênero se caracteriza por um processo no qual toda a sociedade está envolvida, a partir de suas diferentes instituições, seus discursos, práticas e simbolismos. A autora aponta que a construção de homens e mulheres se dá num processo de relação, cujos sujeitos são distintos historicamente. Dessa forma, homens e mulheres sempre foram e serão *diferentes*, pois há diferenças entre homens e mulheres de culturas diferentes, assim como essas diferenças também se encontram entre os grupos situados em determinada cultura. O problema, que venho concordar com a autora, é quando se procura atribuir tais *diferenças* a uma ordem "natural" na qual se transforma, por um lento e gradativo processo que pertence à esfera cultural, as *diferenças* em *desigualdades*.

Louro (1995, p.3) aponta que

... acabamos por naturalizar o que é social, acabamos por 'colar', aos corpos femininos e masculinos, destinos, possibilidades, sentimentos, disposições, tornando-os 'inerentes' a cada um dos gêneros. Atributos que são sociais e históricos - portanto atributos que são produzidos e fabricados, de diferentes modos, por diferentes sujeitos, em diferentes momentos e sociedades - acabam por serem percebidos como universais e eternos.

Ao falar de corpo, parto da compreensão do corpo como uma construção cultural a partir de um referencial teórico proveniente das Ciências Humanas. Assim, levo em consideração um conjunto de significados socialmente estabelecido e historicamente construído. Sendo os corpos continuamente significados e alterados pela cultura, existe um conjunto de valores e significados em torno do corpo que varia de sociedade para sociedade, que constroem e delimitam as fronteiras entre aqueles que estão em consonância com um padrão cultural estabelecido e construído ao longo dos tempos e aqueles que ficam à margem destes padrões.

Importante nesse sentido são as contribuições de Marcel Mauss (1974, p. 211), no que diz respeito às técnicas corporais, ou seja, "*... as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos*". Assim, é pelo corpo que podemos perceber as características de cada cultura, seja em suas vestimentas, nos modos de andar, de falar, de sentar, de se comportar etc. Esse conceito será de fundamental importância, pois fornece um amplo campo de pesquisa e

de análise. É importante lembrarmos também, como afirma Mauss, que as formas de transmitir essas técnicas também variam com a Cultura, configurando-se num dos processos pelo qual os grupos sociais se modificam com o passar dos tempos.

Assim, quando me proponho a estudar um determinado grupo de crianças, procuro identificar essas técnicas em seus corpos e a forma como elas articulam esse conjunto de técnicas em seu meio social. A partir dessas considerações, essas crianças configuram-se como um grupo de características próprias, que não se apresentam somente como simples reprodutores das técnicas do mundo adulto, mas sim como um grupo que ressignifica a cada dia essas técnicas e as articula no cotidiano. A observação dos gestos, dos movimentos, dos comportamentos, será decisiva para a compreensão das relações estabelecidas pelo e através do corpo entre essas crianças.

Espero, dessa forma, contribuir para o entendimento do corpo como objeto de análise na infância a partir dos comportamentos, valores, atitudes e expressões das crianças. Também procuro desenvolver ao longo dessa pesquisa um processo de “desconstrução”, desmistificando os estereótipos traçados para a infância e, dentro dessa categoria, os estereótipos traçados para os gêneros, pois em nossa sociedade existem diferenças na constituição de crianças e de adultos, e ainda há diferenças entre ser menino e homem, entre ser menina e ser mulher.

1.5. O Gênero e a Escola

Em relação ao âmbito escolar, Louro (1999, p. 18) aponta que a ação pedagógica realizada nessa instituição possui função bem mais profunda do que apenas garantir a aquisição de atributos lógicos e intelectuais, pois aponta que a instituição escolar opera na formação de homens e mulheres de “verdade”.

O “corpo escolarizado”, como denomina a autora, deve mostrar as marcas desse processo de escolarização e essas marcas, ao serem valorizadas pela sociedade, acabam tornando-se referência para todos (as). A instituição escolar cria e aplica uma série de mecanismos disciplinares que formam o homem e a mulher de “verdade”, caracterizando ações e comportamentos específicos aos gêneros.

Os indivíduos (crianças e jovens no papel de alunos), ao passarem grande parte de sua vida infantil e juvenil nos bancos escolares, possuirão marcados em seus corpos as marcas visíveis desses processos. Porém, como já abordado, a ação pedagógica, no que diz respeito à produção dessas marcas, também é realizada por outras instituições, tais como a Igreja, a mídia, a família, que reforçam ainda mais esses estigmas. Ou seja:

... a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, 'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero 'normais' a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (Louro, 1999, p. 26).

São muito interessantes os apontamentos da autora que destacam a tênue linha na qual a escola tem de se equilibrar para incentivar a sexualidade "normal" ao mesmo tempo em que precisa contê-la. Isso se caracteriza por um processo que busca manter a pureza e a inocência das crianças mesmo que isso "... implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais" (Louro, 1999, p. 26).

Louro (1995), ao defender a idéia da escola como uma das instituições "produtora" de sujeitos, constata que não se participa passivamente nesse processo, ou seja, somos fabricados e nos fabricamos durante o processo de escolarização. Dessa forma, as crianças analisadas também participam desse processo como atores na construção de seus próprios corpos. Se pensarmos na infância e na sua relação com o ambiente escolar, podemos considerar que a criança, nesse caso representando o papel de aluno, não constrói sua identidade de gênero somente pela ação direta que sofre na família ou na escola.

Um estudo clássico existente dessa relação entre as questões de gênero e a escola foi desenvolvido por Sara Delamont (1985) em sua obra denominada "*Os papéis sexuais e a escola*". Nesta obra, a autora apresenta inúmeros exemplos de como a escola está impregnada de idéias estereotipadas sobre as funções masculinas e femininas, desenvolvendo um interessante estudo no qual coloca a escola como a instituição da sociedade que mais fortalece as diferenças de gênero.

Sara Delamont (1985)

1.6. A respeito do método e das formas de análise

"A etnografia consiste na arte de ver, na arte de ser e na arte de escrever".
(Winkin, 1998, p. 132)

A observação do grupo em questão baseou-se na análise do tipo etnográfica, que será melhor detalhada a partir de agora. Não é de hoje que antropólogos e sociólogos vêm se apropriando desse instrumento de investigação, a etnografia, para construir seus campos de pesquisa. A etnografia, ao longo dos tempos, foi se modificando assim como a própria Antropologia.

Laplantine (1988) afirma que é apenas no final do século XVIII que se começa a construir um saber científico que toma o ser humano como objeto de conhecimento, e não mais a natureza. Nessa época é que se pensa em aplicar ao próprio ser humano os métodos até então utilizados na área física ou biológica.

Foi somente no século XIX que esse novo saber começou a adquirir um indício de legitimidade entre outras disciplinas científicas, período durante o qual à Antropologia se atribuí objetos empíricos autônomos: o estudo das civilizações que não pertencem à civilização ocidental. Porém, com o decorrer do tempo, a Antropologia percebeu que o objeto empírico que tinha escolhido estava desaparecendo.

No século XX, a Antropologia ainda se configurava numa estreita ligação com a concepção evolucionista de Ser Humano. O conceito de cultura existente na Antropologia nessa época nos remetia a um conjunto de produções materiais de determinado grupo social. Esse mesmo conceito foi por muito tempo utilizado para estabelecer comparações entre esses diversos grupos, colocando seres humanos com culturas diferentes como inferiores e fortalecendo uma visão preconceituosa que justificou por muito tempo a intervenção das culturas ditas "civilizadas", nas chamadas culturas "primitivas".

Já no final do século XIX e início do século XX, alguns pesquisadores (as), a partir dos estudos provenientes de suas práticas de campo nos grupos nativos, procuraram compreender os comportamentos desses grupos pela lógica de significados que dá sentido aos seus comportamentos. Esse foi o principal ponto de transformação

dos conceitos de ser humano e cultura na Antropologia, que a partir desse momento passou a ser a ciência que procurava compreender os seres humanos em suas particularidades culturais. Essas transformações possibilitaram que o ser humano fosse visto como culturalmente diferente e a cultura fosse considerada como um processo dinâmico inerente a todos os humanos.

Nesse período, alguns autores se destacaram nessa nova configuração da Antropologia e, conseqüentemente, da etnografia. Laplantine (1988) ressalta os estudos de Boas (1858–1942) e Malinowski (1884–1942). Este último destacou-se principalmente por revolucionar a prática etnográfica ao entrar diretamente em contato com as populações que estudava, rompendo com a tradição dos viajantes ou missionários⁵. Em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, ao estudar os valores e costumes dos Trobriandeses, Malinowski afirma que os mesmos possuem uma lógica e uma coerência em suas ações e comportamentos, não sendo apenas ações dotadas de misticismo pertencente a um povo primitivo e “culturalmente” atrasado.

Logicamente as transições aqui colocadas não se deram de forma tão rápida e direta, mas foram processos que se desenvolveram durante todo esse período. É importante salientar que o processo de constituição dessa área do conhecimento se desenvolveu concomitantemente a uma visão de ciência que caracterizou e permeou os respectivos períodos.

Atualmente, diversos autores ligados à Sociologia, à Antropologia, entre outras áreas do conhecimento se utilizam da etnografia para constituírem seus campos de estudo. André (1995, p. 27) afirma que a pesquisa do tipo etnográfico⁶ caracteriza-se, segundo os antropólogos, por “... (1) *um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas*”.

Laplantine (1988) dedica um capítulo em sua obra “Aprender Antropologia” ao observador e à questão da observação participante. Assim, apresenta a figura desse observador como algo integrante do próprio campo de investigação, pois o mesmo perturba aquilo que observa e é, por aquilo que observa, perturbado.

⁵ As observações anteriores a esse período eram realizadas por viajantes ou missionários que as enviavam para os pesquisadores que as analisavam em seus gabinetes. Porém, a etnografia só veio adquirir o importante papel que possui a partir do momento em que se percebe, segundo Laplantine (1988, p. 75), que “... o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa”.

⁶ André (1995) fala em estudo do tipo etnográfico pois o que se percebe geralmente por parte dos pesquisadores não ligados diretamente à Antropologia é uma adaptação da etnografia a determinados contextos e não a etnografia propriamente dita.

A autora caracteriza esse tipo de estudo por três fases específicas: a observação participante⁷ (realizada a partir do acompanhamento da turma em suas diversas atividades realizadas no cotidiano pré - escolar), as entrevistas e a análise de documentos. No caso da presente pesquisa, somente a primeira etapa foi contemplada.

Para a autora, o estudo do tipo etnográfico caracteriza-se pela busca de formulação de hipóteses, conceitos, novas formas de entendimento da realidade. O que se propõe é uma interpretação de uma determinada realidade, não o seu retrato ou sua reprodução.

Colocadas essas questões acerca da análise do tipo etnográfica, pretende-se obter um panorama daquilo que permeia a lógica de significados desse determinado grupo social, aproximando-se daquilo que Geertz (1989) denomina de uma descrição densa. Este autor, ao caracterizar a etnografia como uma descrição densa, aponta que o etnógrafo, ou pesquisador, depara-se com uma "... multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar" (Geertz, 1989, p. 20).

André (1995) ressalta que é imprescindível a descrição bem detalhada do contexto. Ao analisar as obras que tratam da pesquisa etnográfica, levando em consideração seus procedimentos de realização, era comum que eu encontrasse referências como essa, propondo que o observador ficasse atento a todos os gestos, todos os movimentos, enfim, a tudo que pudesse ser observável. A princípio, considerava essa observação de minúcias, detalhes, rotinas do cotidiano como uma certa "neurose". Falsa ilusão. Verifiquei o quão importante foram tais detalhes, que pareciam ser desprezíveis no início, para a elaboração final do trabalho. Configuraram-

sempre uma ser "total", mas nunca "absoluta". É importante a consideração de

⁷ Laplantine (1988) dedica um capítulo em sua obra "Aprender Antropologia" ao observador e à questão da observação participante. Assim, apresenta a figura desse observador como algo integrante do próprio campo de investigação, pois o mesmo perturba aquilo que observa e é, por aquilo que observa, perturbado. Quebra-se, nesse sentido, a idéia de tentar isolar os atores sociais em suas manifestações, na busca de uma neutralidade que não existe. As emoções, aquilo que o observador sentiu, gostou, não gostou, desconfiou, constituem, para o autor, uma importante fonte de conhecimentos, que enriquece em muito o trabalho e a própria experiência de vida do observador. Dessa forma, o pesquisador não é neutro, pertence a um determinado contexto social e carrega em si as marcas dessa sociedade, em seu corpo, suas ações, formas de pensamento etc. No caso da presente pesquisa, eu possuo uma determinada visão de escola, de infância, do masculino, do feminino, que diz respeito a elementos significantes de minha própria cultura, e vejo esse determinado grupo a ser estudado com o olhar dessa cultura.

se como peças fundamentais desse “quebra-cabeça” chamado etnografia, sem as quais não se poderia construir uma visão de totalidade.

É nesse sentido que Laplantine (1988) refere-se a essa abordagem microsociológica da etnografia, que centra suas atenções naquilo que aparentemente não é relevante em nossos comportamentos sociais. Trata-se de um estudo do “pequeno” e do “cotidiano”, no qual o pesquisador se interessa por aquilo mais “habitual”, “fútil”, tais como os gestos, as expressões corporais, a higiene etc.

Laplantine (1988, p. 150) considera a etnografia como uma experiência de “imersão total” que, longe de executar uma análise “de fora”, “do longe”, “em suas manifestações exteriores”, a sociedade (ou grupo estudado) deve ser compreendida nas significações que os próprios sujeitos atribuem a seus comportamentos, caracterizando o movimento “de dentro”, “do próximo”. Nesse caso, é importante considerarmos o fato de quem olha um determinado fenômeno, observa-o com o viés de sua cultura, com uma determinada lógica de significados, o que de certa forma influencia a análise.

O autor aponta que um primeiro momento de análise caracteriza-se por essa “imersão”, essa “impregnação” pelos hábitos e comportamentos nessa determinada sociedade (ou grupo), atentando, num segundo momento, para uma “separação”, na qual o observador, ao olhar “de fora”, adequa o que foi visto a uma linguagem científica, num movimento que procura compreender aquilo que foge da lógica dos atores sociais.

E é nesse movimento que se constitui a análise etnográfica. Movimento próprio da observação participante, situado na tênue fronteira que separa essas duas realidades distintas. Para Laplantine (1988), procura-se analisar a “rede densa das interações” que caracteriza o grupo social. O autor também afirma que esse tipo de análise sempre busca ser “total”, mas nunca “absoluta”. É importante a consideração de André (1995) ao apontar que o pesquisador oferece apenas uma representação/reconstrução do real, admitindo a possibilidade da existência de outras.

⁸ São dois andares com escorregadores, argolas, trapézios, cordas, etc.

2. SUJEITOS E LUGARES

Explicitado o referencial teórico, assim como os aspectos referentes à metodologia utilizada para a análise, darei início agora a uma descrição específica dos locais e dos sujeitos que fizeram parte da análise, numa tentativa de inserir o (a) leitor (a) na dinâmica dos indivíduos observados.

Assim, a E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) em questão localiza-se no distrito de Barão Geraldo, Campinas - SP. O bairro situado nesse distrito possui características basicamente residenciais, com exceção de duas avenidas comerciais próximas, uma ao lado da pré - escola e outra uma quadra a frente. Fora essas duas avenidas, geralmente mais movimentadas, não existe grande movimentação de veículos ou pessoas no bairro. Porém, isso se modifica ao se aproximar o horário de entrada e saída da pré - escola. Em poucos minutos, forma-se um aglomerado de pais/mães/responsáveis e crianças na porta da mesma, além da forte concentração de carros e peruas, "agitando" o local que, pouco tempo depois volta à sua calma tradicional.

O espaço físico e infra-estrutura da E.M.E.I. são realmente características que as diferenciam num primeiro momento de outras instituições de mesmo porte. Ao entrar pelo portão principal da instituição, sou gentilmente recepcionado por um porteiro fardado, que também exerce o cargo de segurança, que logo me indica a sala da direção para maiores informações. Passando o portão, adentro um espaço no qual as crianças esperam as professoras para descerem às salas de aula e esperam seus/suas responsáveis para buscá-las na hora da saída. Pelas laterais desse espaço, desemboca pelo lado direito uma descida que passa por trás de algumas das salas de aula e, pelo lado esquerdo, outra descida que leva a um parquinho anexo (o "pequeno parque", ou o "parque de cima", como as crianças e as professoras o chamam) que possui gangorras, escorregadores, casinha multi - uso⁸, gira-gira etc.

⁸ São dois andares com escorregadores, argolas, trapézios, cordas, etc.

Seguindo em frente, entro no prédio principal que possui, do lado direito, a sala da dentista e, do lado esquerdo, a sala da direção. Descendo as escadas à frente, entro num grande salão, o da biblioteca, que também é utilizado como sala de vídeo. Saindo desse salão, tenho acesso à área externa, de onde avisto, à frente, uma grande arquibancada direcionada a um palco, uma espécie de teatro de arena (denominado de anfiteatro) numa disposição semicircular. Do lado esquerdo, há um grande refeitório e do lado direito um conjunto de salas num único bloco. Do lado esquerdo do teatro de arena, também existe um outro bloco de salas.

Atrás do teatro, visualiza-se a caixa de areia que possui do seu lado direito um quiosque, com uma mesa em forma de "U". Do lado direito desse quiosque, é possível visualizar uma pequena piscina. Numa área posterior à caixa de areia, ao quiosque e à piscina, estende-se uma grande área na qual se concentra uma grande quantidade de brinquedos, área essa que será chamada de "grande parque". Este se encontra numa área situada atrás das salas e do refeitório e se junta ao "pequeno parque", já descrito acima. O anexo fornecerá uma melhor visualização por parte do (a) leitor (a) das dependências da instituição em questão (**Ver ANEXO A**).

Após o contato prévio com a diretora da E.M.E.I. uma semana antes do início da pesquisa a respeito da possibilidade da realização do estágio⁹ e da pesquisa em questão, retornei para acertar alguns detalhes pendentes do estágio. Havia mencionado sobre a realização da pesquisa no último contato, que foi prontamente aceita, apenas proibindo o uso de máquina fotográfica ou filmadora sem a prévia autorização dos pais e da prefeitura. A diretora estava bem animada, pois já teve muitos estagiários da Unicamp e no presente momento não contava com nenhum trabalho direcionado especificamente na área de Educação Física.

Posteriormente, a diretora pede que a coordenadora pedagógica me atendesse e solucionasse minhas questões ligadas ao estágio e à pesquisa. Sendo assim, mostrou-me o quadro com os principais horários que estariam disponíveis para a realização do estágio (no caso, o "horário do parque") e, conseqüentemente, da pesquisa (**Ver Quadro 1**):

⁹ Disciplina obrigatória do curso de graduação em Educação Física da Unicamp denominada EL 895 – Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado.

HORÁRIO	TURMAS	IDADES
8:15 as 9:00	INFANTIL I e PRÉ A	5 e 6 anos
9:00 as 9:45	PRÉ B e PRÉ D	6 anos
9:45 as 10:30	MATERNAL e INFANTIL II	4 e 5 anos
10:30 as 11:15	PRÉ A e PRÉ B	6 anos

Quadro 1 – Horários da utilização do parque pelas turmas no período da manhã.

No total, são sete turmas divididas em quatro de 6 anos, duas de 5 anos e uma de 4 anos, que seguem os horários de lanche, parque, sala e piscina. São aproximadamente 30 crianças por sala, sendo apenas duas delas - por possuírem uma criança portadora de necessidades especiais - com 25 e 23 crianças. Existem na escola, portanto, aproximadamente 200 crianças (isso apenas no período da manhã). Andando com a coordenadora pela pré - escola, sou apresentado à outros (as) professores (as) e funcionários (vigia, merendeiras, faxineiras), e é neste momento que a coordenadora explicou-lhes a respeito de minha presença no local. Após isso, deixou-me à vontade e comecei a realizar as observações.

Sendo assim, a partir do mês de Março de 2003, foram realizadas observações com frequência de três dias semanais sendo que, após um mês, a frequência passou para dois dias semanais, em virtude do Estágio Supervisionado¹⁰ realizado no terceiro dia. Nesse período, observei mais atentamente alguns aspectos do cotidiano que se processavam naquele espaço educacional nas mais diferentes turmas nos mais diferentes espaços.

Decorrido exatamente um mês após o início da pesquisa, a análise já era centrada especificamente nas turmas da pré-escola¹¹, com o acompanhamento de todas as suas atividades durante o período em que se encontravam no parque (aproximadamente duas horas – das 9:00 às 11:00). Contudo, após exatos vinte dias de

¹⁰ É importante salientar que alguns casos ocorridos durante a realização do estágio também contribuíram para o entendimento de algumas questões ligadas aos objetivos dessa pesquisa.

¹¹ Porém, isso não impediu que algumas turmas do Infantil (5 anos) fossem observadas.

observações, a escola (de âmbito municipal) ficou fechada por aproximadamente um mês e meio devido à paralisação dos servidores municipais de Campinas, interrompendo a seqüência de anotações. Somente em Julho foi possível reiniciar o trabalho, porém com observações mais intensivas (três dias semanais) durante uma semana antes do período de recesso escolar da E.M.E.I. Foram totalizados vinte e três dias de observações (de duração máxima de duas horas), das atividades desenvolvidas pelas crianças da pré-escola no horário do parque.

O diário de campo constituiu-se como um importante instrumento para as observações no que se refere, especialmente, à coleta dos dados. Todos os jogos e brincadeiras visualizados foram anotados, todos os comentários, dúvidas, suposições, detalhes foram anotados, não me preocupando muito com a forma do texto, anotando muitas vezes em forma de tópicos. Os dias e horários também eram anotados, além de todos os movimentos e desenhos das crianças, que me pediam curiosas para verificarem meu caderno. Posteriormente, digitava as anotações procurando colocá-las de forma mais textual, no intuito de dar ao texto uma dinâmica em relação àquilo que foi visualizado e, realizando muitas vezes nesse momento, o questionamento de alguns pontos, ou mesmo uma análise interpretativa.

Assim, convido o (a) leitor (a) a verificar as atividades que pude observar para, num posterior momento, discutir numa análise mais profunda essas atividades frente aos objetivos dessa pesquisa.

2.1. Atividades observadas

2.1.1. O futebol

A partir de minhas observações, verifiquei uma das atividades que mais centrava a atenção dos meninos no horário do parque, o futebol. Desenvolvido num espaço que não ultrapassava três metros de largura por dez de comprimento, numa área semi-

circular situada entre o palco e as escadarias do teatro, o futebol era uma das atividades que chamou muito minha atenção.

Muitos poderiam pensar nesse momento que seria lógico que o futebol estivesse ali presente e que não se saberia explicar porque chamaria a atenção de alguém, já que estamos no “país do futebol”, estando esta prática corporal arraigada em nossa cultura. Porém, o que mais chamava minha atenção, daquilo que me parecia familiar, era a forma pela qual esta atividade era executada.

O futebol, sendo uma das atividades que presenciei desde os primeiros dias de observação, era praticado por todas as turmas e idades, porém dificilmente com mistura de membros entre as salas. Foi dessa forma que percebi a forte rivalidade existente entre as turmas (em especial as da pré-escola). Essa rivalidade se construía pela mistura dos códigos criados por cada grupo específico, não somente nas brincadeiras.

Cada sala possuía um conjunto de códigos (normas de conduta e disciplina) criados entre professora e crianças, sendo que essas normas são cobradas por ambas as partes nos mais diferentes locais. Como são códigos diferentes entre as salas, geralmente quando um sujeito ou grupo entra em contato com outro ocorre esse confronto de códigos, pronunciado pela professora e, na maioria das vezes, pelas próprias crianças. Isso foi melhor verificado, por exemplo, pelos nomes dados às turmas, os quais são constantemente chamado pelas crianças e pela professora. Um outro exemplo ocorreu quando uma professora que estava com sua turma na escadaria do anfiteatro não permitiu que uma menina de outra sala conversasse com uma menina de sua turma. Nas aulas do estágio supervisionado, a presença de uma criança de outra turma nos é denunciada pelas próprias crianças. Por isso o futebol geralmente era jogado somente entre os membros da mesma sala, apenas um ou outro de uma sala juntava-se ao grupo, submetendo-se, dessa forma, às regras deste.

Aparentemente, o que me fazia lembrar que tal atividade se configurasse no futebol era a presença de uma pequena bola de borracha e de um pequeno gol pré-fabricado de metal (40 por 60 cm), em apenas um dos lados do espaço destinado à sua prática. O outro gol era delimitado pela parede que dava início a uma escadaria que levava ao quiosque. Dificilmente o jogo de futebol ultrapassava a soma de dez

não bateu nele, não deu soco, apenas uma rasteira, um carrinho do futebol.

praticantes, sendo que muitos desistiam de jogar logo que ficavam muito tempo sem tocar a bola.

Num O que mais chamou a atenção nessa atividade foi a maneira como era realizada. Era um jogo absorvente para seus praticantes, realizado na mais profunda seriedade. Seriedade que fazia parte do jogo e nem por isso o tornava menos divertido, como vimos em Huizinga (1980). O jogo do futebol possuía uma vivacidade a cada movimento realizado por seus praticantes (principalmente quando conseguiam acertar a bola) na disputa de cada jogada, de cada lance. Um aspecto que chamava atenção de um observador atento era o extremo uso da força física que faziam os meninos que participavam do jogo de futebol. Era uma mistura de empurrões, carrinhos, pernadas, chutes, lances de segurar a camiseta. Claro que a falta de habilidade com o jogo vez ou outra acarretava um lance mais violento, porém isso não justificava todos os lances mais “duros” presentes no jogo. Numa das observações, foram comuns os gritos de “*Tem que quebrar*”, “*Quebra ele*”, até quando um menino se dirigiu a mim e disse “*Quebrei o pau*”. Geralmente, aqueles que sofriam as agressões reclamavam, porém isso não impedia que também se transformassem em “agressores” nos lances posteriores ou em outros jogos.

Num determinado dia, um menino se dirigiu a uma professora que estava com sua turma na escadaria e disse que foi empurrado por outro menino, lance este que o fez cair no chão. A professora, limpando-o, disse na mais profunda calma: “*O jogo é assim mesmo, a gente corre, cai*”. Outros meninos que estavam do lado dele e o acompanharam até a professora, concordaram com a fala da mesma: “*É assim mesmo...*”, ou mesmo confirmando com a cabeça. Muitas vezes, essa cena de dirigir-se à professora para reclamar de uma “agressão” sofrida era por mim presenciada. Algumas vezes, a professora “advertia” o “agressor”, porém mais para “acalmá-lo” do que realmente para adverti-lo.

Certa vez, um menino se dirigiu à professora e avisou que dois meninos estavam brigando. A professora mandou chamar os dois e perguntou o que aconteceu. O menino, que estava quase chorando, disse então que o outro “bateu” nele. O “agressor”, por sua vez, interrompeu a fala do “agredido” e disse com muita certeza que não bateu nele, não deu soco, apenas uma rasteira, um carrinho do futebol.

Em poucos momentos durante as observações pude verificar a presença de meninas no jogo, além de uma vez que uma das professoras também resolveu jogar. Num determinado momento, numa das manhãs de observação, uma menina entrou no jogo, mas saiu poucos minutos depois. Uma outra menina entrou no jogo, porém, nas poucas vezes em que teve a oportunidade de tocar a bola, foi muito cobrada pelos outros meninos que também estavam jogando, muitas vezes até com palavras ofensivas. Assim, sua permanência naquele jogo teve vida curta. O que se demonstrava a mim dava a impressão de ser uma tentativa de tirar aquela "intrusa" de qualquer forma do jogo. Nesse caso, verifiquei que o futebol configurava-se para os meninos como uma atividade restrita, na qual os mesmos faziam questão de mostrar isso a cada lance, a cada jogada.

Porém, isso não impedia que as meninas também praticassem o futebol. Presenciei, ainda que raríssimas vezes, pequenos grupos de meninas jogando futebol, porém sem o objetivo do gol e num espaço mais reduzido. A duração da atividade era menor do que a dos meninos (que podia durar até o período inteiro do parque – 45 minutos).

A professora também desfrutou por pouco tempo desse jogo quando resolveu brincar com os meninos. Entretanto, não verifiquei, por parte dos meninos, uma atitude mais agressiva em relação a ela. A bola ainda era chutada de um lado para o outro com bastante força, mas o contato corporal e a dinâmica (ritmo) do jogo diminuíram. Quando a professora se retirou, juntou-se a um grupo de meninas e começou a jogar com elas. Quando ela parou de jogar, as meninas logo desistiram e foram realizar outra atividade no parque. Nesse deslocamento de olhar, decorreu o tempo necessário para que o jogo de futebol dos meninos retomasse sua dinâmica característica.

Uma outra característica do futebol praticado no local observado era o modo pelo qual ocorria a divisão de times ou equipes. Os meninos, quando questionados sobre tal divisão, sabiam exatamente quem pertencia e quem não pertencia ao seu time, embora não existisse um momento no qual essa divisão ocorria. Porém, isso não era um fator relevante já que os mesmos dificilmente tocavam a bola para um companheiro em específico. Quando a bola vinha na direção de algum deles, respondiam com um forte chute, muitas vezes sem direção, a partir do qual todos voltavam a correr atrás da bola.

Isso não impedia que alguns reclamassem de determinado sujeito que não tocavam a bola. Os meninos também sabiam exatamente de que lado marcavam o gol e vibravam com mais intensidade com o gol que era marcado do lado que possuía o gol pré-fabricado.

Uma cena, uma “farsa”, ilustra bem a posição que o futebol ocupa no sistema de relações entre os meninos. Certo dia, quando estava observando algumas atividades das meninas, voltei minhas atenções ao futebol dos meninos e pude observar uma curiosa cena. Num determinado momento, um menino reclamou que não queria mais a presença de outro, alegando que o mesmo ficava puxando sua camiseta durante todo o jogo. Então, ele parou o jogo, segurou a bola e começou a discursar, alegando que o menino deveria ser expulso do jogo. Os outros meninos tentavam tirar a bola de sua mão para continuarem o jogo, porém sem êxito, já que o menino estava disposto a interromper a partida enquanto o possível “transgressor” não fosse retirado.

Após alguns minutos de discussão, um outro menino resolveu tomar uma atitude: “partiu para cima” do denunciante, peitando-o, e dizendo que o possível “transgressor” não iria sair do jogo, afrontando diretamente suas ordens. A partir daí, seguiu-se uma seqüência de “peitadas” e acusações; outros meninos se juntaram à discussão, formando-se um grande grupo que diziam palavras tais como “vai”, “o que é que é?”, “yeah”. Era uma grande confusão regada a gritos, “peitadas”, empurrões etc. Aparentemente isso se caracterizaria numa daquelas discussões nas quais seria necessária a intervenção de um adulto. Aparentemente, se tudo não se tratasse de uma “farsa”. Passados alguns minutos, bastou um dos meninos rir para que todos comessem a rir e a se empurrarem, logo recomeçando o futebol novamente.

Um outro ponto de discussão que permeava esse jogo realizado com tamanho afinco era aquele que perpassa as regras básicas do jogo. Os pedidos de “falta” eram constantemente invocados; os lances com as mãos eram duramente reprimidos e geralmente “criticados”, desaconselhados, principalmente quando tendiam a parar o jogo, como foi visto no caso acima. Existia um forte apelo às regras oficiais do jogo, sendo que poucas alterações eram realizadas, embora todo o espaço da prática estivesse bem longe do oficial.

Certo dia, após insistentes pedidos dos meninos, acabei me envolvendo com o jogo de futebol. Com minha lógica de jogo, inocentemente perguntei de que time eu era, quem compunha a minha equipe. De forma rápida e um pouco complicada, um dos meninos me respondeu que eu era do time de *lá*, apontando aleatoriamente para alguns garotos que faziam parte da minha equipe. O jogo foi iniciado após o pontapé do goleiro¹².

Iniciado o jogo, percebi uma forte tendência à aglomeração dos praticantes, um grande tumulto, empurra-empurra. Com um pouco de minha habilidade, conseguia levar a bola para áreas isoladas, mas sempre acompanhado por outros meninos. Eram constantes as reclamações também à minha pessoa pelo fato de não passar a bola, entretanto o jogo manteve sua dinâmica característica, com os empurrões, pontapés.

As partidas também eram caracterizadas como partidas oficiais. Alguns dos meninos vinham até minha presença nas escadarias e diziam o placar do jogo em questão, geralmente com uma contagem superior àquela que estamos habituados a verificar nesse esporte, tais como 13 x 11, 12 x 10 etc. Os nomes dos times eram misturados entre países e clubes brasileiros. Pude presenciar a partida entre Brasil e Nigéria, Brasil e Alemanha, que seria seguida no dia posterior pela partida de Brasil e Ponte Preta. Numa das salas, pude verificar certa vez uma acirrada discussão sobre os times do Campeonato Brasileiro, a respeito principalmente da colocação na tabela, próximos jogos etc.

2.1.2. O palco e a dança

Num dos dias de observação, analisando o jogo de futebol dos meninos, um fato provocou o deslocamento do meu olhar. Em certo momento durante o jogo, após um

¹² Aliás, esta é uma das posições pela qual pude presenciar muitas discussões. Estou me referindo, nesse caso, ao gol pré-fabricado, pois para o outro gol praticamente não existia a figura do goleiro, e quando possuía funcionava mais como um goleiro-linha. Nesse sentido, muitos eram os casos de discussões acerca de quem ocuparia o gol, com acusações do tipo "Só você vai no gol?", "Você já foi!" etc. O que se percebe é o simbolismo do qual é dotado o goleiro, principalmente o de ser o único que pode segurar a bola com as mãos sem ser criticado, de dar o pontapé inicial e que tem o poder de recomençar o jogo.

daqueles chutes fortes sem direção de um menino, a bola foi para o palco do anfiteatro, sendo avidamente seguida pelos meninos. Uma menina que estava ao meu lado naquele momento, ao ver a cena, disse num tom de irritação: *“Ei, o palco é para dançar, para o balé... não é para jogar”*. A bola já há muito havia saído do palco devido à dinâmica do jogo, porém isso foi algo que chamou minha atenção.

Dentre as poucas atividades que pude presenciar naquele palco durante as observações, verifiquei num determinado dia a execução de uma coreografia pelas meninas de uma música muito veiculada nos meios de comunicação de massa naquele período. Após a professora colocar o aparelho de som num banquinho no palco, fez tocar a música e algumas meninas começaram a exprimir uma tentativa de realizar uma coreografia. Aos poucos, mais meninas foram chegando e contabilizei mais de vinte meninas no palco, todas em fila, voltadas para frente e olhando umas às outras exibindo a tentativa de executar alguns gestos e movimentos de forma sincronizada. Buscavam acompanhar essa seqüência de movimentos (já pré-estabelecidos pelo grupo que lançou a música) a partir de um grupo de três ou quatro meninas que melhor desenvolviam a coreografia. Terminada a música, as músicas seguintes não apresentavam nenhum tipo de coreografia, as meninas apenas ouviam ou cantavam a música, o que levava sempre um grupo de meninas a pedir para a professora para colocar na música novamente, fato esse que veio a se repetir diversas vezes.

Certo dia, observando do último degrau da arquibancada as meninas dançando no palco, um menino se dirigiu a mim e apontou para o palco para que eu visse a atividade das meninas. Conversei com ele e perguntei porque ele não iria para ao palco dançar. Num primeiro momento ele me disse que sim, que iria e que não haveria problema. Desceu correndo as escadarias em direção ao palco, porém, num rápido e súbito movimento, desviou de rumo e começou a correr atrás da bola de futebol com os outros meninos, que nem eram os da sua sala. Foi então que comecei a questionar sobre que força era aquela que o impedia de dançar no palco com as meninas. Quais os códigos ali criados para que ele não se juntasse àquele determinado grupo? Procurarei responder essas indagações mais adiante.

Um outro exemplo interessante foi por mim observado certa vez numa das salas. Vi um grupo de meninos realizando determinados movimentos característicos do balé. Vi um grupo de meninos realizando determinados movimentos característicos do balé. Vi um grupo de meninos realizando determinados movimentos característicos do balé. Logo que ela entrou na sala, os

Eles rodopiavam um de cada vez e colocavam a mão acima da cabeça. O que chamou minha atenção nesta atividade foi o fato dos meninos rirem muito durante a execução dos gestos, muitas vezes realizando-os de forma “desengonçada”, num tom de escárnio.

Enquanto sua turma se dirigia pelo trajeto do refeitório até a sala. Eles se escondiam, esperavam a turma passar e entravam no final da fila. Executavam isso com muita vivacidade, concentração e até com um certo medo de serem encontrados.

2.1.3. O esconde-esconde. ficassem em silêncio, abaixados, de forma a não serem vistos.

Um outro jogo que as crianças desenvolviam era o jogo do esconde-esconde. Embora algumas crianças brincassem desse jogo algumas vezes no horário do parque, com todas suas regras, objetivos etc., esse era melhor realizado de maneira “não-formal”, principalmente quando se escondiam de suas professoras.

Era comum visualizar crianças que não estavam no horário do parque (o que indicava que deveriam estar com sua turma num outro espaço da escola) brincando com as outras turmas. Certa vez encontrei um grupo de meninas escondidas nos canos do parquinho, conversando. Ao me verem, pararam a conversa e ficaram me olhando. Olharam para mim envergonhadas, mudaram de cano e não mais se incomodaram. Como não esbocei nenhuma tomada de atitude, continuaram a conversar e ficaram lá por um bom tempo (a turma delas nesse momento estava em atividade na sala de aula).

Sempre que eu perguntava para alguma criança “fugitiva” se a mesma não teria que ficar na sala, me respondiam geralmente com uma afirmação muito vaga, não muito clara, ou mesmo afirmavam que a professora deixava que elas ficassem lá fora. “A gente passeia, brinca...”, elas respondiam. Mas não era raro ver professoras saindo das salas e chamando por suas crianças “fugitivas”. Percebi também que a fuga da sala ocorria mais por parte dos meninos do que das meninas, fazendo com que as professoras procurassem e se preocupassem muito mais com a saída dos meninos. “Eu não vou mais brincar com vocês porque estão fora da sala de aula”, ameaçou uma das professoras para alguns meninos que estavam na arquibancada.

Certo dia, um grupo de meninos no parque, que deveria estar na sala, se escondeu da professora que apareceu na porta da sala. Logo que ela entrou na sala, os

meninos voltaram, fingiram que nada havia acontecido e saíram novamente. Ficaram por um bom tempo nesse jogo de esconde-esconde com a professora¹³.

Num outro momento, alguns garotos brincavam de se esconderem de sua professora enquanto sua turma se dirigia pelo trajeto do refeitório até a sala. Eles se escondiam, esperavam a turma passar e entravam no final da fila. Executavam isso com muita vivacidade, concentração e até com um certo medo de serem encontrados. Pediam uns aos outros que ficassem em silêncio, abaixados, de forma a não serem vistos.

2.1.4. O jogo do (a) namorado (a)

Num determinado dia da observação, presenciei alguns meninos brincando com um coração de cimento que estava no chão (não sei se propositalmente desenhado ou o acaso de um pouco de cimento que restou no chão). Reparei que os meninos que estavam brincando nesse local estabeleceram uma regra na qual quem pisasse no coração era o “namorado”. Ficavam pulando o coração de um lado para o outro, mas sem pisar no mesmo. De repente, um menino realizou um salto que não foi suficiente para pular o coração, pois ele saltou para cima, com força, numa clara tentativa de pisar no coração, de experimentar o que poderia ocorrer. Foi o suficiente para que todos os outros meninos gritassem em coro “namorado, namorado”. O menino ficou constrangido no começo, até um pouco nervoso, agüentando o forte coro que insistentemente gritava em sua direção.

Em algumas conversas durante as brincadeiras das crianças, pude presenciar algumas crianças acusando umas às outras dizendo que era namorada (o) de fulano(a), o que não era bem recebida pela (o) “acusada (o)”. Porém, muitas vezes, as crianças brincavam de namorado (a) de “mentirinha”. A palavra “mentirinha” era sempre reforçada quando se pronunciava que fulano (a) era namorado (a) de ciclana (o). Era extremamente desagradável para as crianças serem acusadas de serem namorados

¹³ Não é por acaso que durante a realização do Estágio Supervisionado, as crianças ao serem

(as) “de verdade”. Ficavam constrangidas, nervosas e muitas vezes até choravam se muitas crianças comessem a zombar da situação.

Muitas vezes, era comum verificar que, enquanto eu conversava com alguma menina, alguns meninos passavam do nosso lado, ou mesmo esperavam a conversa terminar, e começavam a acusar a menina de ser a “namoradinha” do professor.

Outras questões ainda permeavam esse tema, tais como aquelas ligadas às expressões tão fortemente veiculadas pela mídia. Certo dia, uma menina foi chamada de “popozuda” por um menino e foi denunciar à sua professora. A professora, por sua vez, mandou chamar o menino para esclarecimentos. Ao se explicar, o garoto afirmou ter sido um menino da outra sala que chamou a menina dessa forma. A professora, então, mandou o menino continuar a brincar, rindo daquela constrangedora situação.

2.1.5. O jogo de polícia e ladrão

Certo dia, quando eu estava na arquibancada, alguns meninos vieram ao meu encontro e me mostraram algumas armas que fizeram com “legos”¹⁴, e logo depois ficaram brincando próximos a mim. Era um grupo formado por quatro ou cinco meninos, que possuíam “armas” de diversos tamanhos e “calibres”.

Após algumas perguntas que comecei a fazer, ensinaram-me as diferentes posições da arma para identificação da polícia e do ladrão. Aprendi que a polícia coloca a arma na cintura, de lado, à mostra, e os bandidos a escondem na parte frontal do quadril por baixo da camisa, que é para ninguém ver que eles estão armados. Enquanto me ensinavam isso, mostravam com os brinquedos e com os gestos cada posição em que a arma deveria ser colocada para cada caso. Depois, ainda próximo de mim, ficaram brincando pela arquibancada quando, em determinado momento, a professora chamou fortemente a atenção do grupo. Não sei se esse fato ocorreu porque eu estava anotando e eles mostraram suas “armas” para mim (e eu poderia escrever em minhas anotações) ou se porque não estavam na sala. Nunca a tinha visto tão nervosa.

perguntadas sobre quais brincadeiras gostavam mais, o esconde-esconde aparecia em maior número.

Enfim, a questão que se coloca é o conhecimento que aquelas crianças demonstraram acerca da atividade. Não era um brincar aleatório, possuía regras claras para seus participantes (os meninos, no caso). Num outro momento, presenciei um outro grupo de meninos (com três integrantes) com grandes “armas” de lego em determinado canto do parque. Eles ficaram parados naquele canto por um bom tempo. Quando me aproximei, fui cumprimentado fria e seriamente por um dos meninos que estava à frente do grupo, uma espécie de líder, chefão, que me disse um “pode passar” juntamente com um leve aceno de cabeça.

2.1.6. A caixa de areia “lutinha”

Um outro espaço no qual pude presenciar algumas brincadeiras das crianças foi a caixa de areia. Situada atrás do anfiteatro, era um local muito procurado pelas crianças para realização de suas brincadeiras.

Na caixa de areia, as crianças geralmente brincavam sentadas. Elas ficavam dispostas em pequenos grupos dentro do círculo de areia, não passando de um total de cinco grupos, devido ao reduzido espaço da caixa de areia. Os grupos também não eram muito numerosos, no máximo quatro por grupo e em alguns momentos algumas crianças até brincavam sozinhas, embora fosse por um breve período. Grande parte dos grupos eram divididos entre meninos e meninas, com algumas exceções de grupos com duas pessoas, que muitas vezes era composto por um menino e uma menina. Algumas tentativas de se formar grandes grupos mistos eram logo frustradas, seja pelo fato das inúmeras discussões entre meninos e meninas ou mesmo pelo material e espaço disponível na areia.

Durante as brincadeiras realizadas nesse local, observei que os meninos basicamente brincavam mais com carrinhos, lavando-os, transportando-os pela areia, ou mesmo se empenhando na construção de túneis, barragens (quando levavam água para a caixa de areia). Enquanto isso, as meninas se dedicavam mais às ações de

¹⁴ Tipo de brinquedo no qual se juntam várias peças para se formar determinada figura, objeto etc.

encher baldes e forminhas, fazendo bolinhos com as mãos e mexendo com as “pazinhas”. Isso não ocorria de forma generalizada, pois havia meninas que brincavam com os carrinhos (e até os lavavam com os meninos), enquanto também havia meninos que faziam bolinhos e brincavam com os baldes e forminhas. Porém, o que verifiquei foram atitudes isoladas nesses casos, ou seja, não observei nenhum grupo de meninos brincando de baldes e “pazinhas” (para fazerem bolinhos), ou mesmo nenhum grupo de meninas brincando de carrinhos ou empenhando-se na construção de túneis ou barragens.

2.1.7. A brincadeira da “lutinha”

Os grupos formados pelos meninos oscilavam muitas e muitas vezes de um brinquedo para outro no espaço do parque. O que mais observei durante essas movimentações foi a brincadeira por eles denominada de “lutinha”. A “lutinha” se processava nas diferentes turmas nos mais distintos momentos. Ela se caracterizava por uma seqüência de golpes (socos e chutes), empurrões e movimentos de agarrar o oponente, podendo se desenvolver em qualquer espaço do parque.

Não eram poucos os casos dos meninos que reclamavam às suas respectivas professoras que foram “vítimas” de algum soco ou chute durante essas brincadeiras, embora durante a reclamação os meninos sempre omitiam a palavra brincadeira¹⁵. Essas reclamações eram realizadas somente após um golpe mais forte, que provocava alguma dor no “agredido”. Esse fato demonstrava que aquilo já havia ultrapassado o nível da brincadeira. Mesmo assim, as mesmas crianças que acabavam desistindo dessa brincadeira em decorrência desses casos, logo voltavam novamente a realizá-la, mesmo sabendo que estariam sujeitas novamente aos mesmos socos e empurrões que as fizeram desistir de tal atividade num primeiro momento.

¹⁵ Geralmente eles já iniciam a reclamação dizendo que fulano o bateu, o acertou, deu-lhe um soco ou um chute e não presenciei em nenhuma reclamação mencionarem o fato de que estavam brincando de “lutinha”.

uma Inicialmente, a "lutinha" por mim visualizada contava com um mínimo de dois e um máximo de quatro participantes que, insistentemente, devolviam os golpes que acabavam de receber do oponente. Dificilmente era realizada em grupos maiores e quando mais pessoas juntavam-se a esse pequeno grupo, logo começava uma correria que provocava a dissolução desse grande grupo e, conseqüentemente, a interrupção da brincadeira. Poderíamos pensar num primeiro momento que esse fato tratava-se de uma clara tentativa de fugir de um confronto maior que provocasse grandes conseqüências, tais como contusões, machucados etc. Para além disso, os meninos tinham a plena consciência de que, ao mesmo tempo em que praticavam a "lutinha" como uma forma de legitimar o grupo ao qual pertenciam, não poderiam deixar que essa situação escapasse do controle deles, pois uma intervenção de alguma autoridade da escola (seja ela professoras, funcionários (as) etc.) na possível "confusão" poderia ocasionar sérias conseqüências de caráter disciplinar aos meninos e conseqüente proibição, talvez até definitiva, da brincadeira da "lutinha".

forma Certa vez verifiquei um grupo de meninas realizando uma brincadeira parecida com a "lutinha". Elas se davam socos e chutes de forma um pouco mais lenta, paradas no local, muitas vezes nem acertando a "adversária". Um fato que chamou minha atenção foi o de elas também rirem bastante durante a execução desses gestos, realizando-os com escárnio, assim como os meninos quando executavam os gestos do balé na sala.

2.1.8. O jogo da casinha

Uma outra brincadeira por mim constantemente visualizada nas brincadeiras do parque é considerada uma das mais tradicionais para as meninas: a brincadeira da casinha. Com a utilização de mini-acessórios de cozinha, escritório etc., a brincadeira era realizada nos mais diferentes espaços, sendo uma das atividades que foi vista durante todos os dias de observação.

O que se percebe num primeiro momento é que a casinha nunca é deixada sozinha. Sempre há alguém para arrumar as coisas. Em determinada turma, existia

uma menina com necessidades especiais (paraplegia) que, ao brincar de casinha, era colocada no chão e ficava brincando com os acessórios. Ela era sempre a mãe da casa, apesar de ser a menor dentre todas as meninas da brincadeira, sendo às outras meninas destinados os papéis de filhas. A “mãe” dava conselhos às suas “filhas” e pedia ajuda nas tarefas da “casa”. Embora tenhamos de levar em consideração o fato de que a menina não podia se mover para deixar a casinha, é interessante observarmos a construção em torno da figura tradicional da mãe, ou seja, aquela figura que fica em casa, arrumando-a e limpando-a.

A maioria das crianças que brincavam de casinha eram meninas sim, porém isso não impedia que os meninos também brincassem algumas vezes, ainda que de forma diferente da realizada pelas meninas. Primeiramente, é importante destacar o fato de que a presença dos meninos nas brincadeiras de casinha era algo extremamente perturbador para as meninas, que geralmente reclamavam com sua professora por qualquer motivo. Essa relação entre meninos e meninas na casinha se desenrolava de forma um pouco agressiva, embora não tivesse presenciado nenhum caso de agressão. As meninas alteravam o seu tom de voz, colocavam-se mais próximas aos brinquedos da “casinha” e se posicionavam de costas para os meninos.

Nas poucas vezes em que presenciei meninos na tentativa de se juntarem às meninas para brincarem, logo eram denunciados pelas meninas para a professora, ou que estavam incomodando ou que não as deixavam brincar. Aparentemente, a única coisa que os meninos queriam era a chance de brincarem junto com elas.

Qualquer tentativa de algum menino brincar na casinha não era bem recebida pelas meninas. Quando um dos meninos de determinada turma começou a se interessar pela brincadeira da casinha, numa tentativa de participar dela, ficou de certa forma “deslocado”. Esse menino, que exercia uma certa liderança com seus companheiros de sala, logo foi embora, mas depois retornou liderando um grupo de meninos que começou a jogar gravetos na casinha das meninas.

Quando esse tipo de hostilidade não fica visível, ela aparece de forma diferente na brincadeira. Assim, o menino que se dispunha a brincar com as meninas agia praticamente como um ser passivo, sujeitava-se às regras criadas pelas próprias meninas, não exprimia nenhum tipo de comentário ou sugestão de modificação na

estrutura da “casa”. Contentava-se em apreciar os objetos da “casa”, tocá-los, mas sem se atrever a mudá-los de lugar. Nas vezes em que presenciei esse ato, o menino era duramente repreendido por qualquer menina que estivesse mais próxima do local, ou mesmo a menina já denunciava diretamente à professora como no caso abaixo.

Certa vez, um menino tentou pegar o carrinho de supermercado da casinha e foi denunciado por uma menina que disse à professora: “Tia, ele está levando as coisas pra lá”. A professora logo repreendeu o menino (“P., deixa as coisas aí e vai brincar com os meninos”) que, dessa forma, despejou os acessórios no chão, ainda ficando ali por perto. Depois foi brincar com os meninos de uma outra turma e voltou mais tarde a brincar de casinha, mas agora sozinho.

Enfim, tendo exposto a descrição das atividades observadas no local em questão, convido nesse momento o (a) leitor (a) a analisarmos mais profundamente essas atividades e estabelecermos as possíveis relações existentes dentro desse contexto específico.

O que se verifica é a forma pela qual as crianças (lembrem-se bem, estamos falando de crianças) dão formas características a esse “jogo” do gênero que se processa naquela instituição em particular. Uma luta, um embate, um “jogo” pelo controle dos espaços, pelas formas de pertencimento a um determinado grupo a partir da contradição e diferenciação com o “outro”. Um “jogo” de poder travado constantemente, dia após dia que, para além de reproduzir valores vigentes da sociedade²³ em questão, dinamiza e ressignifica esses valores nas atividades desenvolvidas e observadas.

Porém, é importante salientar que meninos e meninas não se preocupam diariamente em conquistar espaços e demonstrarem as características de seu grupo. Sabemos que o ambiente proporcionado pelo jogo vai além disso, ou seja, as crianças também lidam e agem em nome de determinados significados que o ambiente do jogo pode proporcionar.

²³ Sociedade expressa principalmente, no caso estudado, pela família, pela mídia, pelas próprias brincadeiras realizadas fora do ambiente escolar pela criança.

3. EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS

“A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (Clifford Geertz).

Ao adentrar nos aspectos interpretativos da observação, não pretendo polarizar dois campos distintos e estritamente codificados das brincadeiras de meninos e meninas, ou mesmo que nessa escola em particular meninos brincam disso e meninas brincam daquilo. Acredito que isso seria demasiado “pobre” para qualquer tipo de análise inicial face à fluidez e complexidade que se apresentam os fenômenos sociais. Uma análise desse tipo viria apenas reforçar a mera reprodução das relações de gênero por parte das crianças considerando-as, nesse caso, como seres passivos nesse processo.

O que se verifica é a forma pela qual as crianças (lembrem-se bem, estamos falando de crianças) dão formas características a esse “jogo” do gênero que se processa naquela instituição em particular. Uma luta, um embate, um “jogo” pelo controle dos espaços, pelas formas de pertencimento a um determinado grupo a partir da confrontação e diferenciação com o “outro”. Um “jogo” de poder travado constantemente, dia após dia que, para além de reproduzir valores vigentes da sociedade¹⁶ em questão, dinamiza e ressignifica esses valores nas atividades desenvolvidas e observadas.

Porém, é importante salientar que meninos e meninas não se preocupam diariamente em conquistarem espaços e demonstrarem as características de seu grupo. Sabemos que o ambiente proporcionado pelo jogo vai além disso, ou seja, as crianças também lidam e agem em nome de determinados significados que o ambiente do jogo pode proporcionar.

¹⁶ Sociedade expressa principalmente, no caso estudado, pela família, pela mídia, pelas próprias brincadeiras realizadas fora do ambiente escolar pela criança.

3.1. A formação dos grupos pelos diferentes espaços.

A formação dos grupos era de fundamental importância, no caso estudado, para direcionar grande parte dos comportamentos dos indivíduos. Como vimos, em algumas brincadeiras descritas, a simples presença do grupo inibia a realização de determinada atividade, sendo que na ausência do mesmo a mesma atividade se desenvolvia, embora ainda com certas restrições. Como exemplo, retomo a cena em que o menino disse para mim que iria dançar no palco com as meninas e, por fim, correu para o grupo dos meninos que estavam jogando futebol.

Isso foi melhor visualizado nas brincadeiras realizadas na caixa da areia, por exemplo, quando meninos e meninas realizavam atividades semelhantes em determinados momentos, ainda que desenvolvessem brincadeiras diferenciadas em grande parte do tempo. Neste espaço, as ações individuais de brincar com aquele pertencente a um outro grupo não eram tão contestadas, embora vimos que na caixa de areia os grupos se constituíam e brincavam de formas características. Vimos que essa inter-relação dos grupos não ocorreu no caso do futebol e da dança, ou da casinha e da "lutinha", pois estas eram realizadas em grupos maiores daqueles situados na caixa de areia.

Nesse sentido, os grupos formados pelos meninos geralmente eram os mais numerosos, deslocavam-se mais pelo parque e me proporcionavam, assim como as meninas, curiosas cenas. Certa vez, pude observar um grupo de meninos com um comportamento parecido com o de algumas "gangues" de rua, tudo isso para "caçar" um outro menino, um "rebelde" que nunca ficava na sala. Os garotos diziam a ele que agiam em nome da professora e muitas vezes usavam de violência contra o "fugitivo". Queriam bater nele porque, segundo eles, o menino os mordida. Tentaram pegá-lo algumas vezes, mas sem êxito, pois o menino reagia. Então, um da "gangue" disse: *"Então vamos pegar o gordinho, que é mais fácil"*. Ou seja, não importava se era ou não para capturar o "fugitivo", mas as ações desenvolvidas deveriam caracterizar a configuração desse pequeno grupo, independente de quem fosse a "vítima".

O grupo, dessa forma, agia como um sistema regulador ao fornecer a lógica de significados que iriam direcionar as ações e os próprios comportamentos do grupo e dos indivíduos. As diferentes brincadeiras realizadas pelo grupo tais como a "lutinha", as rodinhas de maquiagem, a "casinha", o futebol solicitavam atitudes e comportamentos esperados que caracterizariam os diferentes grupos.

Certa vez, um grande grupo de meninos com integrantes das mais diversas salas, na maioria da pré-escola estavam no brinquedo dos "canos" e pude notar apenas a presença de uma menina junto àquele imenso grupo. De repente, esse grande grupo de meninos começou a correr atrás da menina, provocando-a. Durante o trajeto da perseguição, outras meninas que viram a cena diziam: "*Meninos são fogo da nossa sala*". O grupo continuou a perseguição até que a menina chegou à sua professora e falou alguma coisa. Os meninos cessaram a "caçada" momentaneamente, ficando ainda por perto da menina. Quando a menina saiu do lado da professora, um grupo ainda maior começou a correr atrás dela. Nessa perseguição, porém, eram permitidas algumas paradas que eles chamavam de "piques", que geralmente era o ponto mais próximo do lugar que a menina ficava cansada. Era o "pega-menina". A menina só ficava dizendo: "*Pára, pára*". Perguntei a um menino o que eles estavam fazendo. "*Só estamos brincando*", ele disse.

Assim, vemos que a fala das meninas de que os meninos da sala são "fogo" vem reforçar um sistema de comportamentos condizentes e esperados para a condição de meninos. Ora, individualmente não se vê meninos correndo atrás de uma menina, mas o grupo no caso pode realizar tal ação sem nenhum tipo de questionamento por parte dos indivíduos e dos grupos.

Em grande parte dos momentos observados, foi possível identificar ações de posicionamento por parte das crianças dentro de um grupo específico. Refiro-me as ações de posicionamento pois, apesar de algumas crianças brincarem sozinhas, grande parte delas participavam das atividades inseridas em determinado grupo. Assim, durante as brincadeiras existia a todo o momento um conjunto de elementos significantes que se configuravam para o indivíduo no posicionamento dentro de determinado grupo. Embora os meninos deixassem isso mais claro através dos

empurrões, da hostilidade com aqueles que não eram da sua sala, com a perseguição, a formação das “gangues”, isso também operava dentro do grupo das meninas.

Durante as brincadeiras de casinha, os rituais de maquiagem, as andanças pelo parque e as passagens pelos brinquedos, as meninas também articulavam os dispositivos de afirmação de pertencimento a um determinado grupo com determinadas regras, modos de agir, de se comportar. O grupo das meninas, por exemplo, era o único que andava de mãos dadas pelo parque, que trazia acessórios como colares, pulseiras, bolsas, maquiagem além dos acessórios necessários para a brincadeira da casinha. Vemos que a construção da identidade do grupo inscreve nos corpos de cada criança marcas que os diferenciam de outros grupos, tanto na relação entre grupos de salas diferentes ou mesmo grupos pertencentes à própria sala.

Essa identificação com o grupo foi verificada nas mais diversas atividades como a “lutinha”, a “casinha”, a “dança”, o “futebol”, a partir da forma pela qual se configurava determinada atividade em sua especificidade. Assim, foi principalmente no momento em que as crianças buscavam uma inter-relação dessas atividades que foi possível visualizar o conjunto de códigos e significados que permeavam as relações de gênero, como veremos a partir de agora.

3.2. O gênero

Poderíamos partir inicialmente neste tópico para a discussão da questão chave desta pesquisa, que desencadeou todo o seu processo de construção: *“Quais são os significados atribuídos pelas crianças às relações de gênero nos jogos e brincadeiras por elas desenvolvidos?”*;

Inicialmente, já vimos como o jogo/brincadeira promove a criação de grupos sociais diferenciados, que exprimem suas diferenças pelo e através do jogo nas mais diferentes atividades. Dessa forma, meninos e meninas são testados constantemente pelos próprios grupos na definição de que lado estão nesse jogo do “gênero” através de mecanismos criados pelos próprios grupos.

Se analisarmos, por exemplo, o jogo do (a) namorado (a), veremos como o relacionamento, o envolvimento com o indivíduo pertencente a um outro grupo indica uma identificação com o "diferente". Isso dificulta a relação entre os grupos de meninos e meninas, principalmente quando envolve uma forte presença do grupo. Quando vimos, por exemplo, a execução dos gestos de balé por parte dos meninos verificamos claramente que, ao executarem os movimentos daquela forma, tais gestos não são pertencentes àquele determinado grupo e, sendo pertencentes ao "outro", são realizados de forma cômica, "desengonçada", pejorativa. O mesmo foi verificado pelos gestos da "lutinha" realizados pelas meninas e na cena do menino que não quis dançar no palco com as meninas, ou mesmo quando as meninas dificultaram a presença dos meninos na casinha e os meninos dificultaram a presença das meninas no futebol. Vimos, portanto, uma das formas pela qual os grupos "jogam" com essas regras de pertencimento. A palavra "jogo" entra de forma significativa nessa relação pois, como vimos, essa relação fica sempre no âmbito do "faz de conta".

Um outro exemplo interessante desse "jogo" ao qual acabei de me referir, aliado aos mecanismos de pertencimento a um grupo, foi visualizado na "falsa luta" do jogo de futebol dos meninos a qual denominei de "farsa". Naquela atividade, assim como nas demais observadas, vimos claramente o que Huizinga aponta como aspectos característicos do jogo: uma *luta* e uma *representação* de alguma coisa. A luta, no caso, pela representação do jogo da masculinidade, em que os membros daquele determinado grupo mostraram isso a todos (e a eles mesmos), o modo como eram, como agiam, de como se obtinha acesso àquele grupo restrito que caracterizava o grupo dos meninos.

A partir da observação da relação palco (dança) X "chão" (futebol), foi possível verificar um processo de delimitação dos espaços destinados aos meninos e às meninas, um "jogo" de poder que segue determinadas regras e que, por sua simplicidade, apresenta-se de forma muito complexa. As próprias atividades desenvolvidas naquele espaço significavam e demarcavam espaços específicos destinados a meninos e meninas, no qual dificilmente ocorria ruptura e que delimitavam movimentos específicos para os diferentes grupos. Isso não impedia que os meninos passassem para o palco e que as meninas brincassem no "chão". Um fato que me

chamou a atenção, como vimos, foi o de presenciar cenas de meninas jogando bola, mas nenhuma cena de um menino dançando no palco, apesar deles exprimirem tentativas de brincarem na casinha, por exemplo.

Porém, não pretendo me prender à análise do eixo dicotômico do masculino-feminino, mas sim na forma pela qual essas categorias se inter cruzam, relacionam-se e “jogam” com seus papéis para além dos estereótipos criados pela família, pela mídia etc. Como vimos, e defendo nessa pesquisa, esse determinado grupo de crianças não recebe uma influência unívoca e passiva da sociedade. Para além disso, pelos jogos e brincadeiras, reconstroem e dinamizam essa relação, sendo também agentes nesse processo de construção dessa categoria de análise.

Foi muito interessante analisar as duas atividades consideradas estereotipadas para meninos e meninas: o futebol e a casinha, respectivamente. Como vimos, da mesma forma que existe um conjunto de normas criadas pelos grupos que colocam tal brincadeira para menino e tal brincadeira para menina, também existe uma certa “liberdade” na qual os indivíduos tentam se apropriar dessa outra atividade considerada pertencente a um outro grupo.

O que vimos foram os mecanismos criados por ambos os grupos para se admitir ou não a presença do “outro”, do “diferente”, na brincadeira. Vimos tanto uma nova configuração da brincadeira como um conjunto de códigos e regras diferentes que demonstravam a quem pertencia determinada atividade. Assim, o que fazia com que as meninas desistissem do futebol e os meninos desistissem da casinha? Eram os mecanismos criados pelos próprios grupos para dificultar o acesso à brincadeira. Brincadeira essa que pertencia a uma esfera de significados característicos de um determinado grupo. E o acesso a essa esfera de significados passava por determinados procedimentos criados pelo próprio grupo.

Esses mecanismos foram visualizados através dos empurrões, xingamentos, da nova configuração do jogo de futebol dos meninos, assim como o fato das meninas falarem num tom mais ríspido com os meninos, virarem-se de costas e ficarem mais próximas dos acessórios na brincadeira da casinha. Foi possível verificar, dessa forma, que as próprias crianças se privavam das possibilidades de vivência de uma ou outra

brincadeira pelas dificuldades criadas por esse determinado grupo, ou seja, os próprios sujeitos “castram” suas possibilidades de vivência das atividades.

Assim, não era “natural” que os meninos brincassem de “lutinha” e as meninas brincassem de casinha. Esse determinado grupo de crianças “jogava” com diferentes níveis de atividades e desenvolviam, por um lento e gradativo processo de ordem cultural, os significados que orientavam as ações e comportamentos daquele determinado grupo.

3.3. A violência (real e simbólica)

A formação dos grupos e das relações de gênero nesses grupos também estava permeada por outras relações que achei importante destacar. Percebi também na análise das brincadeiras uma forte presença da violência por parte das crianças, manifestada tanto num nível real quanto simbólico.

Assim, vimos a forte verbalização realizada pelos meninos no jogo de futebol expressada pelos xingamentos, gritos, que muitas vezes desembocavam numa violência real (o “quebrar”). O “carrinho” no jogo de futebol foi interpretado como um ato de violência permitida, legitimado pelo fato de estar inserido no jogo de futebol, fato que é “natural” dessa prática esportiva. Vimos também que a presença de meninas neste jogo tornava o ambiente mais hostil. Hostilidade expressa através dos gritos, xingamentos e a partir da nova configuração do jogo, embora não chegasse a uma violência física (o “quebrar”) propriamente dita. No jogo de polícia e ladrão, por exemplo, vimos como as crianças “jogam” com determinados significados implícitos na configuração dos grupos sociais (os “policiais” e os “bandidos”) no que tange os aspectos tocantes a uma simbologia do poder, expressada, principalmente, no conhecimento demonstrado em relação às armas utilizadas, aos usos de terminologias próprias e aos usos adequados do “equipamento”.

Isso, porém, não era algo restrito ao grupo dos meninos. Os grupos das meninas também se utilizavam dessa violência simbólica, principalmente no jogo da casinha.

Nesse sentido, a presença dos meninos nesta atividade fazia com que elas mudassem o tom de voz e alterassem o seu comportamento corriqueiro.

Essa violência dava formas características aos grupos, fossem eles de meninos ou meninas e nas relações estabelecidas entre eles, mediando uma série de significados que permeavam as relações e as configurações dos diferentes grupos. Poderíamos também nos questionar nesse momento sobre a influência do grupo familiar e principalmente da mídia em relação a esses valores, já que essa influência foi verificada nas diversas brincadeiras: na estrutura da "casinha" (mães, filhas), na utilização da maquiagem pelas meninas, na utilização de uma música "da moda" pelas meninas ao dançarem no palco, nos códigos do jogo de futebol pelos meninos (a partir da utilização das regras mais próximas das oficiais do esporte, a agressividade presente) e no conhecimento acerca do posicionamento das "armas" no corpo.

3.4. A relação criança - adulto

Foi possível também estender essa análise para a relação estabelecida entre criança - adulto nessa instituição educacional específica. Vimos que essa relação não se configurava pura e simplesmente numa relação hierárquica na qual crianças se submetiam a um rígido controle disciplinar na qual deviam plena obediência às suas professoras. Elas respeitavam essa autoridade constituída na figura da professora como vimos, por exemplo, na configuração do jogo de futebol com a presença da professora (que não deixa de ser também "menina") no qual os meninos estabeleceram um outro tipo de relação com a presença da mesma.

Interessante verificarmos como as crianças tentavam resolver os casos mais conflituosos com a professora, nos quais a mesma atuava como uma espécie de "juíza". Vimos também o conformismo da professora em não quebrar, e por vezes reforçar, concepções das diferenças de gênero nos jogos/brincadeiras realizados pelas crianças, como foi visto no caso da "violência" no futebol (quando a mesma aceitou a violência no jogo como algo característico do mesmo), no jogo da "casinha" (quando os meninos gostariam de participar, mas não poderiam interferir), de não conversar com os meninos

sobre o fato da nova configuração do jogo de futebol com a presença da menina, entre outros fatores.

Mas também vimos que as crianças criam formas alternativas de quebrar essa "ordem" colocada pela instituição em questão, representada principalmente pela autoridade da professora. Isso foi verificado nos exemplos do jogo do esconde-esconde, da "lutinha" (quando os meninos sabiam exatamente até onde poderiam levar essa brincadeira para que a mesma continuasse sendo permitida). Assim, elas não são passivas nessa relação adulto - criança e também não se colocam somente contrárias a essa relação; elas "jogam" com determinados conjuntos de regras e comportamentos colocados pela instituição, num constante movimento de "ceder-conquistar".

O próprio jogo do esconde-esconde proporciona uma outra ordem na relação criança adulto quando era realizado com a professora, pois o mesmo agia como uma quebra da rigidez e da formalidade escolar. As crianças, dessa forma, não se submetiam diretamente às regras do ambiente educacional, mas "jogavam" com ela, experimentavam até onde era possível ganhar e ceder nessa relação, não se configurando numa relação de disciplina/obediência por parte das crianças nem tão somente de resistência delas frente à organização escolar, mas sim no "jogo" travado entre esses dois extremos.

Vimos também o quanto a instituição educacional corrobora nas construções das relações de gênero, executando um lento e gradativo processo que molda determinados corpos e comportamentos para meninos e meninas. Ela estabelece limites para os comportamentos das crianças, que no caso são diferentes para meninos e meninas e esse parece ser um dos fatores diferenciais mais aceitos, mais "naturais" no âmbito dessa instituição.

elas também "jogam" com essas relações de gênero, procurando proporcionar uma nova dinâmica a isso. É importante que o (a) profissional possua uma visão menos idealista da infância, como um grupo "de vir", respeitando seus conhecimentos e ampliando-os a partir de sua intervenção pedagógica.

Fica clara a importância do (a) profissional em Educação Física em ressignificar as concepções de gênero presentes no jogo ao lidar em suas aulas com esse conhecimento. Acredito no jogo como espaço privilegiado de ressignificação, deixando

4. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO JOGO, DO GÊNERO E DA INFÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A partir das discussões apresentadas, pude verificar que as crianças não reproduzem um sistema de relações existente na sociedade, como se fossem um grupo que absorvesse de forma passiva as normas do ambiente escolar, da família e da sociedade em geral. Verifiquei que, a partir das relações entre criança - adulto, escola - sociedade, os próprios grupos infantis se constroem nessa relação articulada entre a família, a escola e a mídia. Essa influência da mídia a qual me refiro foi percebida em diversos momentos da análise, como por exemplo, nos vestuários das meninas e dos meninos, nas músicas que eles (as) cantavam, na menção de programas televisivos (principalmente as novelas), na dança das meninas no palco (realizada com a música "da moda") ou como no futebol (no qual os meninos procuravam utilizar-se do contexto oficial das regras do esporte).

A partir da análise dos jogos/brincadeiras desenvolvidos pelas crianças, percebi a forma pela qual elas dinamizavam, "jogavam" com alguns dos significados presentes na sociedade (ambiente extra-escolar) dentro do ambiente escolar. Porém, esse ambiente escolar muitas vezes não rompe com determinados estereótipos e concepções relativas ao gênero apesar do gênero permear constantemente as relações entre as crianças observadas.

Também pude constatar que esse grupo infantil não se configura num grupo dotado de uma "pureza" ou de uma ingenuidade "natural". Como vimos, as crianças também desenvolvem formas de segregações de gênero na escola pelo jogo. Porém, elas também "jogam" com essas relações de gênero, procurando proporcionar uma nova dinâmica a isso. É importante que o (a) profissional possua uma visão menos idealista da infância, como um grupo "devir", respeitando seus conhecimentos e ampliando-os a partir de sua intervenção pedagógica.

Fica clara a importância do (a) profissional em Educação Física em ressignificar as concepções de gênero presentes no jogo ao lidar em suas aulas com esse conhecimento. Acredito no jogo como espaço privilegiado de ressignificação, deixando

clara a importância de que esse (a) profissional não realize uma instrumentalização do mesmo para lidar com as questões de gênero, mas sim no sentido de saber trabalhar com as situações conflituosas, preconceituosas, e discuti-las com as próprias crianças.

Isso pode ser realizado a partir da execução de uma proposta que lide com atividades que possibilitem a vivência das mais diversas experiências, sem divisão de sexos, de forma que os sujeitos tenham o conhecimento dessas atividades como um patrimônio histórico-cultural da humanidade, e não como algo pertencente a um determinado grupo em específico (como por exemplo, um jogo só de meninos ou um jogo só de meninas).

Que esse (a) profissional possa construir com as crianças a idéia de que a realização de determinadas atividades por um grupo não implica a descaracterização do mesmo mas, pelo contrário, o complementa. Que o "outro" possa ser visto como igual a partir do reconhecimento de suas diferenças pois acredito, assim como Laplantine (1988, p. 22) que *"... aquilo que os seres humanos tem em comum é sua capacidade para se diferenciarem uns dos outros (...); pois se há algo natural nessa espécie particular que é a espécie humana, é sua aptidão à variação cultural"*.

Assim, o que torna os seres humanos iguais é justamente o fato de sermos diferentes. E pessoalmente acredito que se há algo de mais belo nessa vida não reside no fato de sermos apenas homens ou mulheres, mas justamente, a partir do momento que nos tornamos capazes de enxergar o "outro" como a si mesmo, compreendermos o fato de todos nós sermos seres humanos.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (orgs.) Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

(Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Livros Técnicos e Científicos: Rio de Janeiro, 1981.
- CARDOSO, F.L. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 15 (3), p. 265-268, 1994.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELAMONT, S. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- HITA, M. G. Masculino, Feminino, Plural. **Cadernos PAGU** (13), p. 371-383, 1999.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (orgs.) **Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUZ JÚNIOR, A.A. **Educação Física e Gênero: olhares em cena.** São Luís: Imprensa Universitária/UFMA/CORSUP, 2003.

MALINOWSKI, B.K. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril, 1984.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 33-60, março/2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março/2001.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo.** Campinas: Papyrus, 1998.

6. ANEXO

ANEXO A - MAPA DA E.M.E.I.

