



CARTOGRAFIA DOS TERRITÓRIOS DA ESCOLA: MAPEANDO ESPAÇOS HETEROTÓPICOS DE LAZER QUE POSSIBILITAM INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM GÊNERO NO BRINCAR DE CRIANÇAS

CARTOGRAFÍA DE TERRITORIOS ESCOLARES: MAPEO DE ESPACIOS DE OCIO HETEROTÓPICOS QUE PERMITEN INFLECCIONES DE APRENDIZAJE DE GÉNERO EN EL JUEGO INFANTIL

SCHOOL TERRITORIES CARTOGRAPHY: MAPPING HETEROTOPIC LEISURE SPACES THAT ENABLE GENDER LEARNING INFLECTIONS IN

Revista **CHILDREN'S PLAY**
Diversidade
e Educação
Leandro Veloso Silva¹

RESUMO

Este estudo busca relatar alguns passos e propostas de reconhecimentos de uma pesquisa de doutorado – PPGIEL – EEEFTO/UFMG, que se insere no campo das Ciências Sociais, Humanas e nos Estudos do Lazer, pela proposição de abordar e problematizar questões no entorno do sujeito social ‘criança’ no seu processo de conhecer e aprender no decorrer do ‘brincar’ nos momentos de ‘lazer’ da/na ‘infância’ nos territórios da Escola. Nesse sentido, tem como objetivo se movimentar com a escola e com seus atores e sujeitos sociais para identificar nesses territórios, espaços heterotópicos de lazer, e problematizar que esses espaços possibilitam inflexões de aprendizagem em gênero, por meio das práticas sociais presentes no(s) brincar(es) da(s) infância(s). Para tanto, se subsidia num movimento de uma pesquisa bibliográfica, ancorada nos caminhos metodológicos desenhados por meio de uma pesquisa qualitativa e pós-crítica, tendo como rota a abordagem de uma cartografia.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia. Territórios da escola. Espaços heterotópicos de lazer. Inflexões de aprendizagem em gênero.

¹ Doutor em Estudos do Lazer – Cultura e Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FESEX – UFLA - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

RESUMEN

Este estudio busca reportar algunos pasos y propuestas para el reconocimiento de una investigación de doctorado - PPGIEL - EEEFTO / UFMG, la cual se inserta en el campo de las Ciencias Sociales, Humanidades y Estudios del Ocio, con el propósito de abordar y problematizar temas que rodean el tema social. 'niño' en su proceso de conocimiento y aprendizaje en el transcurso del 'juego' en los momentos de 'ocio' de / en la 'infancia' en los territorios de la Escuela. En este sentido, busca moverse con la escuela y sus actores y sujetos sociales para identificar espacios de ocio heterotópicos en estos territorios, y problematizar que estos espacios posibilitan inflexiones de aprendizaje en género, a través de las prácticas sociales presentes en el juego infantil. Para ello, se subvenciona en un movimiento de investigación bibliográfica, anclado en los caminos metodológicos diseñados a través de una investigación cualitativa y poscrítica, teniendo como recorrido el planteamiento de una cartografía.

PALABRAS-CLAVE: Cartografía. Territorios escolares. Espacios de ocio heterotópicos. Inflexiones del aprendizaje de género.

ABSTRACT

This study seeks to report some steps and proposals for recognizing a doctoral research - PPGIEL - EEEFTO / UFMG, which is inserted in the field of Social Sciences, Humanities and Leisure Studies, for the purpose of addressing and problematizing issues surrounding the social subject 'child' in their process of knowing and learning in the course of 'playing' in the 'leisure' moments of / in 'childhood' in the School's territories. In this sense, it aims to move with the school and its actors and social subjects to identify heterotopic leisure spaces in these territories, and to problematize that these spaces enable inflections of learning in gender, through the social practices present in childhood playing. To this end, it is subsidized in a movement of a bibliographic research, anchored in the methodological paths designed through a qualitative and post-critical research, having as a route the approach of a cartography.

KEYWORDS: Cartography. School territories. Heterotopic leisure spaces. Inflexions of gender learning.

Introdução: os primeiros traços dos territórios...

Na produção destes estudos, o movimento de pesquisa apresenta uma proposta de reconhecimentos que se inserem, no campo das Ciências Sociais, Humanas e nos Estudos do Lazer, pela proposição de abordar e problematizar questões no entorno do sujeito social 'criança', no seu processo de conhecer e aprender, no decorrer do 'brincar' da/na 'infância', verificados em espaços que podem ser considerados como de lazer e que no movimento desta pesquisa, buscaremos identificar e mapear no relevo e geografia da escola.

Propõe problematizar não tão somente o movimento da criança que aprende brincando, mas também mapear os espaços que essa criança percebe, descobre e se

apropriada na escola e, na interação dos brincar, passa a aprender e a reconhecer de muitas formas diferentes o mundo ao seu redor.

Pois a compreensão de aprendizagem, percebida nos brincar das/nas infâncias, possibilitada pelas relações humanas e pelas práticas sociais que se estabelecem, produz territorialidade e cultura.

Tais interfaces que permeiam a educação do sujeito social ‘criança’, nessas verificações, podem subsidiar-se pelos contributos dos Estudos Culturais articulados aos contributos dos Estudos do Lazer, que, na intenção de desenhar uma Pesquisa Pós-critica, vislumbra identificar processualidades educacionais, em acontecimentos das e nas infâncias, localizados intencionalmente em espaços de lazer que aqui serão identificados nos territórios da escola.

Não há, com a produção destes estudos, qualquer intenção de contemplar discussões, reforçar ou defender posicionamentos teóricos sobre qualquer tentativa ou modelo de escolarização da infância para o cenário da educação da ‘criança’.

O direcionamento dos olhares foi traçado, a partir de uma ótica, que contempla a percepção de crianças e suas infâncias, em seus espaços de educação, compreendendo uma faixa etária que variou dos 5 aos 7 anos, sendo/estando ela pertencente à última etapa da Educação Infantil ou Primeira Série do Ensino Fundamental da Educação Básica em instituições de ensino de Lavras sul de Minas Gerais, o que reforça que nossa intencionalidade foi/é percebê-la como criança que compõe a geografia e paisagem de uma ‘instituição educacional’ e, portanto ‘território escolar’.

A palavra infância etimologicamente se origina do latim e significa ‘ausência de fala’ e ainda ‘dependência’ e desta forma se constitui num termo cujo significado é difícil significar, pois são muitas as definições que não ouvem a criança como sujeito social, ou que a apresentam como reprodução de um mini adulto. Aqui nesses estudos a compreensão de ‘infância’ perpassa por muitas destas concepções e construções ao longo da história social humana, e reconhece que todas são relevantes para nossos entendimentos, mas os reconhecimentos da infância que nos orientará no caminho de nossos estudos é a forma de pensar permeada pelo ‘sentimento de infância’ que expressa à especificidade da criança na modernidade, como direciona os estudos de Philippe Ariès (1981), quando nos orienta a entender a criança como ‘sujeito social diferente do adulto’, e vista como um ser social com características e necessidades

próprias de conhecimento e reconhecimento, assumindo um papel central nas relações que viabiliza sua existência e fala na sociedade.

Desta forma, e maneira de pensar, podemos compreender também que durante seu processo de aquisição de conhecimento e construção de saberes, a criança deve/pode ser vista como um sujeito social pleno que constrói sua identidade pessoal, assim como nos instiga a compreender Kuhlmann (1998), quando nos propõe refletir, que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais, são mais do que representações dos adultos, são transformações sociais.

[...] a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p. 16).

Nesse sentido, “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras de história” (KUHLMANN, 1998, p. 31). De acordo com estes pensamentos podemos entender que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social.

E com a certeza de que a criança tem papel ativo no seu processo de aprendizagem, e que por meio das interações e práticas sociais que experimentam, significam e interpelam o mundo ao seu redor, é que o foco e interesse pensado para essa produção advêm da minha trajetória de formação e atuação como professor de Educação Física e Pedagogo, que vivência, experimenta, e descobre sempre novas possibilidades de ensinar e aprender nestes territórios.

Por isso o desejo em refletir e produzir conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem da infância e suas práticas corporais e sociais na/da escola, surge pela percepção de que esse é o espaço onde o lazer e o brincar, representam momentos em que o sujeito social – criança – se constrói, desconstrói, reconstrói pelo contato com o grupo social (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Momentos que podem representar ‘*inflexões de aprendizagem*’ das infâncias, pois estas inflexões se traduzem num ‘*movimento interno de mudança*’, a partir de reconhecimento e transformação de saberes, de posturas e principalmente da forma como aprender e educar-se na interação e experimentação dos acontecimentos (SILVA, 2013).

Ponto de inflexão e/ou inflexão equivale a um movimento interior que permite acontecer e se perceber mudanças. É um conceito matemático utilizado [deslocado] para designar que em algum momento aconteceram movimentos e mudanças e que algo se modificou e se transformou na estrutura do pensamento, do comportamento e do conhecimento que se tem (SILVA, 2013, p. 32).

Desta forma podemos entender o movimento das inflexões de aprendizagem, como um movimento de aprendizagem que pode se traduzir pela possibilidade de mudança, de mudar, de ampliar, de transformar o que foi/é aprendido e recompor o arcabouço do conhecimento prévio que se tem e que impulsiona e compõe o campo de conhecimentos de um sujeito social, sempre e posteriormente, para construção de ‘novos saberes’.

Inflexões estas que podem redimensionar a percepção e interpretação de acontecimentos dos saberes, aprendizagens e práticas sociais, e nos inundar de curiosidades e questionamentos, tais como: É possível mapear espaços de lazer nos territórios da escola? É possível relacionar aprendizagem com acontecimentos nos brincares e lazer das infâncias na escola? Que lugares são destinados ao brincar na escola e apropriados pelas crianças para o lazer da e na infância neste território? Que podem suscitar esses lugares e espaços de lazer na escola às aprendizagens? A escola oportuniza lugares e espaços de lazer que permitem crianças aprender novos saberes brincando?! Inflexões de aprendizagem em gênero podem acontecer nos brincares e lazer das infâncias? Como? De que maneira?

Ante tais questionamentos significativos e disparadores de outras tantas questões, o que se busca, então, é instaurar um ‘espaço’ para formas de compreensão ainda mais amplas de Lazer e de Educação da criança que brinca na infância e se educa em seu tempo livre e em seu tempo e espaço de satisfação e prazer, para assim redimensionar a aprendizagem em estudos que poderão dimensionar e apontar novos saberes e suas interlocuções possíveis e futuras, transformando a visão do lazer, de educação, dos espaços e territórios da escola, da criança que brinca e aprende por meio do que podemos entender como ‘Lazer-Educação’(DATTILO, 2015).

John Dattilo (2015), perspectivando o ‘lazer-educação’, propõe lançar olhares para construção e estabelecimento de modelos de trabalhos educativos em espaços que envolvam e percorram situações de lazer e de educação que se sustentam e ganham significado mais amplo por propor atividades, vivências e experiências capazes de estimular e equilibrar a participação social.

Participação motivada pela capacidade de interagir, se posicionar, ser e se tornar parte do grupo social, através de momentos sistematizados para esses acontecimentos resultantes em aprendizagens (DATTILO, 2015).

Aprendizagens estas, que nos territórios da escola podemos dizer que acontece de forma coletiva e situada nos mais diversos espaços destinados aos brincar e simultaneamente ao lazer das infâncias e do mundo que cerca cada criança (SILVA, 2020).

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi se movimentar com a escola e com seus atores e sujeitos sociais para ‘compreender como a cartografia pode mapear espaços dentro dos territórios da escola, e, desta forma, apontar os acontecimentos de inflexões de aprendizagem em gênero, por meio das práticas sociais presentes nos brincar dessas crianças em lugares que identificamos e denominamos como sendo ‘espaços heterotópicos de lazer’.

Pois é fato que escola constitui-se em uma rota identificável e construída pela sociedade para a formação e aprendizagem de seus sujeitos sociais e do próprio grupo social em que esses sujeitos se inserem. Essa potencialidade da escola é inegável, tanto mais que a maioria das crianças crescem e aprendem em seus espaços, por meio do brincar, do seu momento de lazer e tempo livre e, ainda, por meio das práticas sociais que se estabelecem nesses momentos e acontecimentos, pois o tempo livre, o tempo de brincar, o tempo de lazer também devem ser considerados tempo de aprender e de conhecer novos saberes (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Os espaços diversos que compõem a paisagem dos territórios da escola devem e podem proporcionar as crianças – sujeitos sociais em formação, atores de sua própria vida – conhecimentos e oportunidades para que possam viver, conviver, produzir e trabalhar, dando sentido às suas vidas. Devem, também, propiciar às crianças processos de educação e de educar-se, na interação de sua vivência, visto que a educação é inerente à sua experimentação vivida (SILVA, 2020).

Experimentações que reforçam nossa percepção de educação, nestes acontecimentos, como um processo natural dos brincar possibilitado pelas ações dos sujeitos sociais crianças. Percepção que se alinha às ideias e pensamentos de Carlos Rodrigues Brandão (1981), ao nos reafirmar que todos nós estamos envolvidos com nossas processualidades de educação, não importando os lugares.

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Brandão (1981) nos instiga a pensar também que a escola não é o único lugar em que a educação acontece, e o ensino escolar não é a sua única prática, o que nos subsidia a pensar todo e qualquer acontecimento dos espaços nos territórios da escola.

Sem esquecer que no contexto atual, não se educa somente pela ótica de uma ‘educação para o trabalho’, mas também e paralelamente por uma ótica de ‘educação pelo lazer’ e/ou de ‘educação por meio do lazer’ num movimento que podemos localizamos nestes estudos como ‘lazer-educação’, pois é perceptível que a educação está intimamente imbricada no lazer, assim como o lazer está permeado pela educação numa processualidade mutua de situações e acontecimentos.

Marcassa (2004) concebe o lazer como um “espaço de educação constante” por promover também o desenvolvimento pessoal e social e se constituir em instrumento de desenvolvimento da humanidade, “pois toda experiência de lazer se constitui no e pelo universo da produção simbólica da humanidade” (p. 4).

Christianne Luce Gomes (2003) nos remete a refletir e entender o ‘lazer’ como ‘necessidade humana’ e como ‘dimensão da cultura’ caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social da experiência humana.

A educação, quando acolhe as experiências culturais de lazer, tem como intenção formar o sujeito social – criança – para que experimente e viva o seu tempo disponível de forma cada vez mais positiva, mais construtiva, sendo um processo de desenvolvimento onde a criança amplia o conhecimento de si, do outro, das formas de lazer e das relações do lazer com a possibilidade do brincar e aprender, que irá constituir a sua vida no grupo social (SILVA, 2020).

Na Escola o sujeito social - criança, ao participar e construir atividades em espaços de lazer e educação nesse território pode desenvolver-se de forma individual, ou socialmente no coletivo de crianças, condições indispensáveis para garantir uma participação mais efetiva na constituição de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e social.

A criança pode aprender a ser, a viver e a conviver em sociedade para tecer, participar e escrever sua história possível. E é justamente essa nossa ideia, repensar os

territórios da/na Escola como espaços localizáveis de práticas sociais, de práticas de/para o lazer da infância, e consequentemente de/para o ‘lazer-educação’.

A educação e o lazer, ou a educação e o tempo livre da/na escola, sendo mais abrangente, com a intenção de formar o sujeito social – criança – para que ela experimente e viva o seu tempo disponível de forma livre e positiva, sendo um processo de construção por meio do qual a criança amplia o conhecimento de si, do outro, do lazer e das relações possíveis entre o lazer, os brincarés e as aprendizagens, que irão constituir a sua vida no grupo social.

O lazer e os brincarés podem compor significativamente o escopo de formação, desenvolvimento e construção das crianças. Nesse sentido, o convite é para lançar olhares para o deleite dos ‘brincarés’, para a criança que se movimenta no deleite do ‘lazer’ das e nas infâncias e que brincam e se constroem no relevo desses espaços e territórios identificados na paisagem construída pela escola e em toda sua territorialidade.

Mais não olhares comuns e desatentos. Olhares de minúcias, que buscam a percepção de que a criança na escola se reconstrói socialmente, culturalmente e historicamente a partir das vivências experimentadas em grupo. Vivências estas permeadas por marcadores sociais hegemônicos como classe, gênero, geração, etnicidade e etc...

Segundo Pires (2007):

A infância deve ser entendida como uma construção social. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode ser separada das outras variáveis, como classe, gênero ou etnicidade. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que cercam e das sociedades onde vivem. (PIRES, 2007, p. 27).

Dessa forma ‘o lazer e os brincarés’, elementos de produção das infâncias, se tornam variáveis de análises de construções sociais, e não podem ou devem ser entendida tão somente como diversão ou maneira de uma criança se comportar, ou apenas se entreter.

Podem e devem ser compreendidos, como uma possibilidade educacional de aprendizagem cultural e de transformação da realidade, pois o ‘ato de brincar’ no tempo/espaço de lazer, possibilita reconhecimentos baseados numa conotação crítica e transformadora do processo do aprender e da aprendizagem.

Desenhando linhas e construindo possibilidades metodológicas...

A cartografia, metodologia de pesquisa proposta para desenhar estes estudos, foi à pensada por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari (1977; 1996) e quando deslocada para o movimento de uma pesquisa pós-crítica, parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988, p.175). “Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre” (OLIVEIRA, 2012, p. 284). Cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

É com esse pensamento que se adotou a cartografia como princípio dos métodos nesses estudos, por entender que as infâncias se constituem por vida que se constrói, reconstrói, que pulsa, que corre, desbrava, avança percorre e transcorrem múltiplos caminhos, lugares, locais, sítios, territórios e espaços dentro de ‘espaços outros’ perfeitamente identificáveis, localizáveis na intenção da investigação. Nessa direção, a cartografia nos direciona como:

Uma prática geográfica de acompanhamento de processos em curso [...] se oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação. [...] Convoca [o pesquisador] para um exercício cognitivo peculiar, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 31).

Nesse sentido, as infâncias, seus espaços e territórios, não podem ou devem ser reduzidas a mero ‘objetos’ de uma simples representação, pois o que representam é maior do que se pode se objetivar no momento investigado, pois muda com a fluidez e a velocidade do desenvolvimento que se pretende alcançar com as formas de aprender os saberes do contexto vida.

Segundo ANJOS (2013) numa cartografia “o objeto de pesquisa não preexiste, vai sendo produzido à medida que a investigação acontece” (p.25), à medida que o/a pesquisador/a é tocado pela experiência e vivência.

Desta forma, mapear e territorializar a criança no movimento do brincar das infâncias nos territórios da escola para alicerçar uma nova possibilidade de educar a infância, pode redirecionar processos de reconhecimento e aprendizagem numa movimentação cartográfica do local – espaços – destes acontecimentos, procedimento

metodológico que se preocupa com todo entorno da pesquisa, desde a produção do conhecimento e episteme, perpassando por toda sua processualidade em si.

Ao analisar a criança que se constitui e brinca na infância em territórios de lazer da/na escola, não se pretende traçar uma única rota, ou identificar um único caminho, mas recriar e compreender que as infâncias concebem de diferentes maneiras e trajetórias seu corpo vivido, sentido e experimentado em cada espaço do território, por tanto, muitos serão os caminhos possíveis.

Uma *hipótese* é a identificação de múltiplas linhas e espaços mapeando as trajetórias e rotas que compõem a interpretação do comportamento da criança que brinca na infância, do seu corpo que aprende nas experimentações das infâncias, diante da constituição social, histórica e cultural presente nas práticas corporais do ‘brincar e do lazer’.

Esta identificação nos parece: “um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais” (OLIVEIRA, 2012, p.286).

A cartografia de espaços e territórios por onde os corpos das crianças brincam, permite exatamente isto, reforçar a *hipótese* de: reconhecimentos de lugares de apropriação e elaboração de conhecimento, saberes e acontecimentos de inflexões de aprendizagem em espaços não hegemônicos, de inflexões de aprendizagem em gênero em tempos/espaços/territórios educacionais ‘outros, destinados aos brincar e ao lazer das infâncias nos territórios da escola.

Para tanto, foram utilizados os seguintes *instrumentos investigativos*: A técnica e experiência da ‘*observação participante*’ do e no brincar, pois permite investigar tanto os saberes, quanto as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana, se engajando em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, e históricos (ROCHA & ECKERT, 2008).

Registros dos acontecimentos em ‘*diário/caderno de campo*’ por permitir que num primeiro momento, o pesquisador anote tudo para depois conseguir fazer um procedimento mais analítico do que escreveu (WINKIN, 1998).

Utilização de ‘*imagens fotográficas*’ dos espaços nos territórios escolares, por permitir expor, discutir e demonstrar as relações entre os acontecimentos e as imagens produzidas a partir dele (SONTAG, 2004), e por fim ‘*análise crítica do discurso*’ segundo os pressupostos foucaultianos, trajeto onde se identificou ‘*enunciados*’

produzidos e registrados no decorrer das práticas sociais possibilitadas pelo brincar da infância na escola – ‘*as falas das crianças*’ – em momentos e diálogos específicos do/no ‘brincar e lazer’ na escola nos espaços e territórios destinados as infâncias.

Sempre discorrendo sobre alguns aspectos importantes na movimentação da pesquisa e da possibilidade de geração de dados com as crianças, tais como: a entrada no campo e o consentimento para estar lá; a ética na pesquisa com crianças; a problematização da produção e da análise dos dados; e os instrumentos utilizados na pesquisa com crianças.

Lançando mão destes instrumentos investigativos e considerando estes aspectos importantes para inserção no campo de pesquisa, foi também importante considerar as diferentes maneiras e expressões de cada criança participante, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, jogos, brincadeiras, brinquedos, criações, produções, imitações, conflitos, entre outras nuances de acontecimentos, que poderiam significar e sinalizar algumas estratégias para compreendermos as ‘culturas infantis’ e o ‘modo’ como as crianças da/na escola, brincam, aprendem, constroem e vivem as suas vidas nos territórios da escola.

Para isso, foi estimado um processo permeado por sensibilidades, para que, em decorrência, também pudéssemos ser capazes de compreender e de construir ‘*elos de sentidos*’² para interpretar a realidade percebida.

Elos de sentidos, advindos de processos de indução pela experimentação da realidade que permite, na processualidade do mapeamento, traçar e desenhar mapas identificáveis sobre os acontecimentos nos espaços do território desbravado estabelecendo a construção cartográfica.

Para tanto, o movimento da pesquisa em campo foi à aproximação e inserção do ‘*eu pesquisador*’ junto a cada grupo de crianças participantes dos processos de observações que iriam decorrer a cada encontro e possibilidade do ‘*estar junto*’ no tempo/espaço social de lazer da criança da/na escola.

Essa primeira aproximação acontecia com a chegada à sala de aula, local na/da escola onde, inicialmente, encontrava com as crianças, para depois nos deslocarmos

² Chamaremos de *elos de sentido* os pontos convergentes, para se interpretar, analisar e conectar partes distintas dos acontecimentos, mas, ao mesmo tempo, articuladores de partes da realidade percebida, permitindo a verificação e interpretação desses acontecimentos no tempo/espaço social da criança, percebidos na escola e, desta maneira, chegar a uma denominação possível aos espaços investigados e identificados no decorrer da geração dos dados empíricos.

para os espaços de apropriação e utilização do tempo livre ao lazer. Momento denominado por nossas sensações e necessidades de *'estar junto'* – para estabelecer vínculos, ganhar a confiança e firmar, por meio de uma postura amistosa e lúdica, a parceria necessária à aceitação e inserção no/do grupo de crianças da escola e de cada instituição educacional – território escolar – que serviu como paisagem de nossas verificações.

Nos primeiros encontros, apresentações, conversas, brincadeiras, conquistas e a busca de estabelecer confiança, permearam a intencionalidade do *'estar junto'* e de pertencer gradativamente a cada tempo de aceitação e proximidade estabelecida com o grupo pesquisado, além da possibilidade de registrar todos os acontecimentos significativos, sendo importante momento para investigar o conhecimento e percepção das próprias crianças sobre as temáticas de nossas verificações.

Neste estudo cartográfico, foram/são utilizados então, caminhos investigativos, desenhados a partir das observações, do diário/caderno de campo, das imagens fotográficas dos espaços mapeados nos territórios, identificados e utilizados, e dos discursos e falas enunciadas de maneira formal e informal pelas crianças, os quais podem ser considerados importantes instrumentos de investigação, geração/produção de dados para garantir a obtenção de nosso objetivo traçado.

Territórios da Escola: lugares de aprendizagens e de uma 'educação menor' que possibilita saberes e novos saberes...

FIGURA 1: Espaços e Territórios da Escola: lugares de aprendizagens

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa

Para compreender os espaços e territórios da escola como lugares de aprendizagem, é preciso, a princípio, entender as coordenadas e a localização desse lugar como uma organização responsável pelo ‘ensino oficial’.

E pensados assim, para atender aos projetos educacionais, aos planos decenais, as políticas públicas e de educação, aos parâmetros e diretrizes constituídos pela LDB, organizada e produzida pelas cabeças pensantes a serviço do ‘poder’ (GALLO, 2002), que constituem o processo educativo formal da escola, que indireta ou diretamente constituirá o dever de cada criança da escola.

A partir desta visão e compreensão, podemos interpretar a escola como um lugar de uma ‘*educação maior*’ – “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer (...) educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p. 173), pré-estabelecidos e que escolarizam a maioria dos processos e acontecimentos, o que nos permite compreender a educação como dominante que determina os lugares e espaços de cada acontecimento.

Nossas verificações caminham, a fim de problematizar esses espaços instituídos por essa educação dominante e, assim, iluminar nosso olhar para a descoberta de outros espaços no próprio território da escola, também capazes de promover aprendizagem, de educar o sujeito social – criança – sem se preocupar diretamente com a intencionalidade instituída pela paisagem da ‘*educação maior*’ da escola.

Busca-se, assim, verificar e identificar outros espaços da/na escola, espaços outros capazes de uma ‘*educação menor*’, de educar a infância na escola pelos processos em que a própria criança possa vir a ser protagonista e pelo seu dever nos territórios da escola no sentido de “produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil” (KOHAN, 2005, p. 94).

O conceito ‘*maior*’ e ‘*menor*’ foi pensado e criado pela parceria de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a partir da produção de: *Kafka – por uma literatura menor* – como dispositivo para analisar a obra revolucionária do judeu tcheco *Franz Kafka* e deslocado conceitualmente por Sílvia Gallo (2002, 2008, 2013), para o cenário da educação, em que a ‘*educação maior*’ e ‘*educação menor*’ surgem como dispositivo para se pensar sobre a ‘*educação*’, sobretudo, aquela praticada nas escolas do território nacional Brasil.

Nesse sentido, segundo Gallo, a ‘educação menor’ busca sempre processos educativos para repensarmos a educação instituída pelas condições hierarquizadas do/no ‘jogo de poder’ que representa a ‘educação maior’.

Gallo (2002) complementa que “a educação menor investe em processos educativos comprometidos com transformações em seu *status quo* e insiste em investir num processo educativo comprometido com a singularização dos processos e sujeitos, sempre entrelaçando valores libertários na busca de um ‘devir’ deleuziano na/para a educação.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira (...) como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização (GALLO, 2002, p. 173)

Se a educação maior é a produzida na macro política, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micro política, expressa nas ações cotidianas dos sujeitos sociais da escola. Pois segundo os pensamentos do autor, a principal característica do ‘menor’ é que não é ‘modelo’ e não pode tornar-se modelo, pois, quando isso acontece, torna-se maior, estabelecido, instituído.

Se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle do que está instituído, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizados e de novos saberes, é sempre a ‘brecha’ para a educação menor agir em outros espaços, fazendo emergir possibilidades que escapem a qualquer controle instituído.

Espaços Heterotópicos nos Territórios da Escola: os espaços outros...

O filósofo francês Michel Foucault (1967) já nos convidava a refletir sobre “outros espaços”, quando apontava que a atualidade ou em suas palavras “a época atual, seria talvez de preferência a época do espaço” de espaços conhecidos, explorados, mas também de outros espaços prontos a serem explorados, ou de um ‘espaço outro’ localizável dentro do próprio território do espaço.

Foucault chamou de *heterotopia* a invenção e criação de espaços outros. Esta forma de pensar nos foi apresentada durante a Conferência que o autor realizou no Círculo de Estudos Arquitetônicos em 1967, denominados ‘*Outros Espaços*’, e o

marcante em seus pensamentos é a situação de que, cotidianamente, vivenciamos e experimentamos a época do espaço e de ‘espaços outros’. Segundo Foucault (2009):

Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta [...] menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2009, p. 411).

De acordo com seus escritos o espaço não pode ser simplesmente considerado utópico ou lugares imaginados e que não se encontram geograficamente localizáveis, é preciso redimensionar o pensamento para sua compreensão como sendo ‘heterotopia’, ou seja, utopias localizáveis nos espaços reais.

A invenção de espaços outros, ou heterotopia, propõe pensar e refletir sobre os outros espaços que coexistem com o espaço instituído, pois são:

Lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam (...) chamarei em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2006, p.415).

Para Foucault, o modo como reconhecemos o espaço, de como o objetivamos em nossos pensamentos, ideias e teorias não é uma inovação, pois o espaço, na sua experiência de existir e territorializar, produzem uma história, não sendo possível desconsiderar o entrecruzamento vital entre tempo e espaço.

Cláudia Ribeiro (2008) nos aponta que as heterotopias podem ser entendidas como lugares reais que se efetivam ao mesmo tempo em que se contrapõem ao espaço instituído, coexistindo com ele dessa forma. “Numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares” (RIBEIRO, 2008, p. 2).

Lugares outros, heterotópicos, que mesmo identificáveis estão fora do instituído e em oposição a ele, numa contraposição ao pensamento que alcança e normaliza os acontecimentos, ao mesmo tempo em que compõe, neutraliza, invertem ou intervém em tais acontecimentos do espaço instituído.

As ideias no entorno dessa maneira de pensar e reconhecer os territórios e os espaços que o compõe nos permite refletir e compreender os espaços educativos do

território da escola como um “*espaço heterotópico*” de aprendizagem, ou seja, ‘um outro espaço’ para aprender (SILVA, 2013).

Nesse sentido, os espaços destinados aos brincar e lazer das infâncias, dentro do cenário atual da Educação e dos territórios da Escola, se aproximam de um ‘espaço educativo outro’, de um ‘espaço heterotópico para o lazer’ destas infâncias que aprendem em um ‘outro espaço’ que não o instituído.

Espaço de heterotopia ou espaço heterotópico para que ocorram aprendizagens e aprendizagens de novos saberes – *inflexões de aprendizagem* – por justapor o espaço que se destina ao brincar para aprender, ao lazer para fruição e satisfação dos modos de aprender dentro do processo de ensino-aprendizagem dos territórios educacionais da escola.

É um outro espaço para a aprendizagem que a criança se apropria, um espaço fora da normalização, da institucionalização, da padronização das instituições de ensino, das práticas hegemônicas de se educar, de uma nova história tecida em espaços dentro do próprio território experimentado no tempo e em seus entrecruzamentos (SILVA, 2013).

Lugares possíveis, de fuga, mas também de possibilidades reais, interligando educação, os brincar e o lazer das infâncias, a aprendizagem e as *inflexões de aprendizagem* decorrentes.

Assim, os espaços de lazer dos territórios da escola, podem ser considerados na identificação de seu tempo/espaço de acontecimentos, como ‘espaços outros’ para os brincar e as aprendizagens dessa experimentação, se tornando assim, ‘espaços heterotópicos para o Lazer-Educação’.

Espaços heterotópicos de lazer nos territórios da escola: o desenho dos mapas...

No movimento propiciado pela cartografia, procurou-se, enquanto pesquisa estabelecer vínculos e aproximações positivas, com o intuito de se pesquisar junto com cada grupo de crianças observadas, nas processualidades das verificações, territórios e espaços de apropriação para os brincar e lazer. Sendo assim, podemos buscar a todo o momento, perceber e escutar as crianças com sensibilidade e muita seriedade, por meio de seus gestos ações, comportamentos, suas falas e discursos, pela identificação do seu movimento de brincar, dos jogos e brincadeiras acontecidos e até dos brinquedos utilizados, em seu tempo livre de lazer na escola e de suas movimentações, negociações

e enfrentamentos nas interações percebidas, em suas práticas sociais, que se estabelecem a cada acontecimento.

Gosto de brincar na escola (...). Na hora do brincar ou na hora do recreio, cada um pode escolher do que brincar... Pode escolher o jogo ou qual brincadeira vai fazer e participar, por isso é bom! Podemos ser o que quiser... Fazer o que quiser... E escolher onde... Tem muitos lugares bons na escola... 'Mas meninas e meninos têm que ser diferente'... [depois de uma pequena pausa]... Bom às vezes... Porque brincar junto também é legal...

(Fala de uma Criança Participante - Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

A intensidade dessa e de outras muitas falas registradas, nos remeteram a refletir sobre cada paisagem da pesquisa - Escolas e Territórios - observada e identificada ao longo de 30 encontros para '*estar junto*' das crianças, compreendendo o que cada instituição educacional, delimitava e destinava como sendo tempo/espaço social livre para criança brincar na escola e em seus territórios e espaços foram unanimemente encontrados: a '*hora do recreio*' e a '*hora do brincar*'.

Tempo/espaço também percebido e reconhecido pelas próprias crianças como tempo livre, de lazer, nos territórios da escola, como tempo livre para livre escolha do brincar, tempo livre para a criança ser criança.

Em cada paisagem da pesquisa, variou-se de acordo com as necessidades da instituição uma média de permanência junto ao grupo de crianças que durou por volta de quase 04 meses de observações dentro dos semestres letivo (entre abril e novembro de 2018).

A movimentação no entorno de cada encontro para o '*estar junto*' das crianças, consistia em estabelecer 'contato' e 'diálogos' possíveis, para 'observar' a apropriação e uso dos espaços no território da escola, e assim perceber o acontecimento dos brincar e as relações e socializações estabelecidas a partir das atividades manifestações lúdicas, de livre escolha (jogos e brincadeiras) da infância em seu tempo dito livre na escola.

Este processo de envolvimento e observação das crianças e suas relações tornaram possíveis 'registrar' em diário/caderno de campo, as práticas sociais que se estabeleciam (escolhas de espaços, negociações, divergências, combinados, conversas, etc.), bem como os discursos enunciados por meio das falas das crianças no decorrer das processualidades, diante das situações e acontecimentos, o que reforçou a ideia de acontecimentos das inflexões de aprendizagem em gênero.

Desta forma ousou-se identificar/verificar e sugerir os lugares possíveis para as aprendizagens e inflexões de aprendizagens manifestadas pela criança por meio de

práticas sociais, delas próprias ou no processo de reprodução de suas vivências e experiências no momento do lazer, no momento do brincar.

Os ‘*elos de sentidos*’ subsidiaram nomear e desenhar no mapa, não só o espaço/tempo de apropriação da criança que brinca nos espaços e territórios da escola, mas também a representação destes na rica complexidade de experiências que constituem cada espaço.

Nesse sentido tais ‘*elos*’ constituíram-se pelas experiências percebidas e apresentam-se, a partir das observações, investigações e percepções do espaço como sendo representado pela criança e para ela como sendo:

- *Espaços de diversão*: representando elos de sentidos que remetem a ‘euforia do momento experimentado’.

Os ‘*espaços de diversão*’, são lugares que contemplam para a criança um estado ou sensação de divertimento, de entretenimento, de distração, de recreação, ou seja, sentimentos ligados a fruição do prazer em ser, em participar e arriscar-se, em criar, imaginar e fazer parte de algo, promovendo um estado de alegria e de satisfação interior na apropriação dos espaços eleitos.

- *Espaços de aventura e desafios*: representando elos de sentidos que remetem a ‘superação de desafios e de limites’.

Os ‘*espaços de aventura e desafio*’ são espaços que contemplam para a criança o estado ou a sensação de emoção, do inesperado, da não certeza ou domínio do que virá pela frente, de ocorrências surpreendentes para a realidade vivenciada, de empreendimentos, de ousadia, e até de acontecimentos estranhos que provocam o aventurar-se em experimentar algo novo e desconhecido, algo desafiador.

- *Espaços de passagem*: representando elos de sentidos que remetem a ‘transposição de lugares reais e do/no imaginário da criança’.

Os ‘*espaços de passagem*’ para as crianças, são espaços que contemplam o estado ou a sensação de passagem ou passar de um espaço a outro, de travessia ou de atravessar, de transpor-se ou transferir-se de um lugar a outro, de um espaço a outro que não aquele em que se encontra, ou seja, imbricados de sentimentos ligados a fruição do prazer em sentir e do desejo de se imaginar mudanças fictícias na realidade experimentada, promovendo um estado imaginário, ilusório e simbólico que criativamente possibilita satisfação em ser, estar, criar, imaginar e fazer.

- *Espaços secretos*: representando elos de sentidos que remetem ‘ao que está escondido e longe do governo dos adultos’.

Para as crianças, os ‘espaços secretos’ são espaços que contemplam o estado e a sensação de coisas e situações ocultas, escondidas, em segredo, preservadas pelo esconderijo, pela sensação de se esconder, se esquivar, mesmo que momentaneamente da realidade vivida e estabelecida pelo mundo adulto, ou seja, sentimentos ligados a fruição do prazer em sentir-se secretamente oculto, em segredo e escondido dessa realidade, mesmo estando perfeitamente exposto a realidade (SILVA, 2020).

FIGURA 2: Espaços heterotópicos de lazer que possibilitam acontecimentos de inflexões de aprendizagem

Território Escolar I



Território Escolar II



Território Escolar III



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisa.

Espaços apropriados ou de apropriação pelas infâncias, observados/identificados/mapeados na possibilidade de participação dos/nos acontecimentos que se configuraram em momentos onde as socializações das crianças se manifestavam e se efetivavam por meio das 'falas' - discursos enunciados - que determinavam todo acontecimento, como o estabelecer das regras e normas combinadas para os brincareis, e por consequência no uso dos espaços nos territórios da escola.

Para cada espaço de apropriação, tempo/espaço de escolhas para os acontecimentos do brincar. Para cada espaço usado pelas crianças, ‘elos de sentidos’ que identificaram os espaços, e desenharam os mapas e as significações que

possibilitavam a construção de novos saberes ou a transformação e redimensionamento das aprendizagens a partir das vivências, experiências e experimentações.

Inflexões de aprendizagem em gênero no brincar de crianças...

Seguindo a premissa de que o movimento de inflexões acontece a todo tempo, em nosso processo de aprendizagem e de que aprendemos, por meio das interações estabelecidas, nas práticas sociais de nossas relações humanas, portanto marcado por processos identitários que envolvem os marcadores das diferenças, buscaremos, neste momento, apontar e problematizar alguns dos acontecimentos que identificamos como inflexões de aprendizagem em gênero, nas práticas sociais da infância, que se estabeleceram nos espaços de lazer mapeados nos territórios da escola.

Cada espaço identificado, no mapa cartográfico de nossas verificações, seja de diversão, de aventura e desafios, de passagem ou secretos, representa um rico espaço - espaço/tempo da escola - território de muitos sentimentos e experiências em que intensamente se efetivaram práticas sociais estabelecidas, na interação do convívio nos 'brincares' e lazer da infância, espaços de apropriação que permitem o aprender, que permitem aprendizagens.

Representam acontecimentos de transformação do que se sabe, ou do que se reproduz, na prática de se conviver com 'o outro', em novos saberes a partir dos embates e confronto de ideias e pensamentos divergentes que 'o outro' expressa e solicita acontecer.

São essas nuances de acontecimentos que podem e irão nos apontar mudanças comportamentais na realidade experimentada e que evidenciam efetivamente nossas inflexões de aprendizagem. Permitem confrontar os saberes de cada um, ou que cada criança traz consigo – conhecimento prévio – para o surgimento de novos saberes que conduzirão as relações estabelecidas no convívio e no ato de brincar e de se educar nos momentos de lazer da/na escola.

É por isso que destacamos pequenas cenas – diálogos e enunciados – que compõem narrativas da vida cotidiana das crianças que brincam na escola – pedaços da vida – em seu momento de apropriação dos espaços, para reafirmar a existência dos espaços outros de lazer nos territórios da escola, de lazer-educação e, assim, constatar mais uma vez os acontecimentos de inflexões de aprendizagem em gênero.

Segue, então, um pouco mais dos discursos enunciados por algumas crianças, nos brincares dos espaços de lazer, que podem corroborar com nosso processo metodológico

de observar, perceber e interpretar as infâncias cada vez mais. Seguem também problematizações possíveis desses acontecimentos de ‘pedaços da vida’ que nos remete à identificação das transformações das formas de agir e aprender junto. Mesmo, por hora, identificada no momento desses acontecimentos em destaque, não são garantia de construção concreta de aprendizado, apesar de apontá-la com veemência, pois o aprender pode e deve se modificar sempre, para que as práticas sociais constituam sujeitos sociais conscientes de suas ações.

QUADRO 1: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos *Espaços Secretos* da Escola

Narrativa I: Gênero / Classe Social / Geração / Etnia e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...

É hora do recreio, um grupo de sete crianças se junta para brincar debaixo da escada que dá acesso ao prédio de aulas. Nesse espaço, organizam-se e logo começam os combinados para os acontecimentos:

- *Gente, hoje vamos brincar de ricos e famosos. A gente divide quem quer brincar em dois grupos. Nós três seremos a família dos ricos e famosos e vocês quatro nossos empregados. Pode ser?!...*

- *Sim, quero brincar, mas porque seremos os empregados?! Só vai ser a gente?! Ou vai mudar depois?!*

- *Ué, porque vocês são diferentes e se ‘parecem’ com empregados de uma casa. E nossa casa vai ser grande, precisa de mais empregados para arrumar, cozinhar ser o motorista. E é legal ser empregado nessa brincadeira, porque vão fazer muita coisa, diferente da gente. A gente vai ficar só aqui, paradinha nesse lugar da casa mandando o que cada um de vocês tem que fazer, e vocês fazem...*

- *Não acho justo! E não é nada legal ser mandado! A gente vai ser escravo por acaso?!... Só a gente vai fazer as coisas... Na-na-ni-na-não!*

- *Só brinco se for de coisa igual! Não sou diferente de você... E você também parece empregada... Aliás, qualquer um que trabalha pode ser empregado...*

Depois de alguns instantes, o silêncio é quebrado com outra proposta:

- *É gente! Nada a ver essa brincadeira. Legal é quando todo mundo pode ser igual e se divertir igual. Assim separado não vou querer brincar com vocês...*

- *Ai... Ta bom... Então vamos mudar para ‘escritório’, daí todo mundo pode ser o que quiser e igual e fazer coisas parecidas, sem ninguém mandar nada! E todo mundo trabalha junto...*

- *Então ta! Assim é bem melhor. E a gente pode até ser rico e famoso junto!*

- *Afinal é legal descobrir aqui na escola lugares secretos para brincar... Onde podemos brincar juntos... Meninos podem brincar com meninas sem separar e sem ser diferente...*

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Os territórios da escola, escolhidos pelas crianças, para brincar e utilizar seu tempo livre para o lazer. Imprime, na descoberta do espaço, liberdade de escolha e interação que garantem práticas sociais que rompem e/ou transgridem as regras sociais instituídas ou reproduzidas na educação dita tradicional. Educação em que homens/mulheres, meninos/meninas possuem papéis específicos, para atender erroneamente um padrão ‘heteronormativo’, imposto pela sociedade que segue e acredita em um único modelo de família, a chamada ‘nuclear’, na constituição de mãe / pai / filhos e que definem posicionamentos e ocupações para o gênero masculino e feminino, para sexualidade, para classe social, geração e etnia (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Mesmo sabendo que o ‘gênero’ é construído social, cultural e historicamente, assim como as diferenças, as desigualdades são instituídas e a suposta supremacia do masculino por sobre o feminino impera (SCOTT, 1995). Assim como a suposta superioridade étnica que determina erroneamente a divisão humana em ‘raças’, pela diferença estampada na cor e tonalidade da pele pode determinar quem é superior/inferior, ou pela discrepância do poder econômico que se estabelece sem levar em conta a diversidade e desigualdade que constitui historicamente a sociedade.

A reprodução do aprendizado, nesta narrativa – pedaço da vida – dessas crianças se manifesta na proposição do modelo da família nuclear e no ordenamento de uma submissão histórica, cultural e étnica que diferencia gente e trabalho pela cor da pele e por seu sexo e gênero. Diferença contestada no processo do brincar, pela indignação, questionamento e reação contrária à determinação dessa imposição social reproduzida na determinação da fala e que entendemos acontecer, sim, baseada pela diferença de cor e características físicas da pele e do corpo.

Questionamento que reivindicou por um senso de justiça, transgredindo a regra social imposta e convidando as crianças a enxergarem o momento do brincar por outra ótica, a da ‘igualdade’, processo que as coloca todas na mesma situação e com o mesmo valor.

*- Não acho justo! E não é nada legal ser mandado! A gente vai ser escravo por acaso?!...
(...) Só brinco se for de coisa igual! Não sou diferente de você...*

Os espaços secretos da Escola não escondem as diferenças sociais existentes que são reproduzidas no processo educacional do sujeito social criança. Mas encontra novas possibilidades, ao romperem com as determinações culturais e resistirem, a partir de reflexões próprias que levam a desdobramentos diferentes da realidade, quebrando com

a imposição histórica e hegemônica de ações preconceituosas em prol do que é mais justo a todos.

- Legal é quando todo mundo pode ser igual e se divertir igual... (...) Vamos mudar para 'escritório', daí todo mundo pode ser o que quiser e igual e fazer coisas parecidas...

Pensar coletivamente e mudar as ações no/do brincar, para atender a todos de forma igual, representa o movimento e acontecimento das inflexões de aprendizagem, pois resultam em transformação e mudança na prática social de conviver, na prática social do brincar e na apropriação dos espaços de lazer nos territórios da escola para ser e também pertencer.

- Afinal é legal descobrir aqui na escola lugares secretos para brincar. (...) Onde podemos brincar juntos. (...) Meninos podem brincar com meninas sem separar e sem ser diferente. (...).

QUADRO 2: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos *Espaços de Aventura e Desafio* da Escola

Narrativa II: Gênero / Sexualidade e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...

Na hora do brincar, observo que um grupo de oito crianças se junta para jogar uma 'rachinha' – partida de futebol – adaptada, no fim do pátio no espaço lateral da biblioteca, imaginando que as colunas da parede e muro da escola são as traves de um gol. Nesse espaço, organizam-se em dois timinhos – equipes – mas, logo no início, são abordadas por uma menina que também gosta do jogo de bola:

- Posso brincar de bola com vocês?!...

- Claro que não!

- Por quê?! Eu sou boa! E muito melhor que alguns aí... E prefiro brincar com os meninos... As meninas são muito paradinhas...

- Mas você também é menina, e menina não deve jogar bola com os meninos, porque jogar bola é coisa de homem. Por isso separamos as brincadeiras... Esse tempo é nosso e as meninas reclamam muito...

- Não é não, jogo de bola é para quem quiser, e quem souber. Eu sei muito bem, além de gostar. Não reclamo nada e ainda jogo melhor que você.

- Mas aqui não pode jogar! Vai brincar com as outras meninas!

- Gente! Deixa ela brincar sim. Meninas também são boas de bola e jogam futebol sim, e ela é tão boa quanto à 'Marta' da seleção brasileira, e melhor que a gente até... Vamos deixar sem medo!

As crianças chegam a um consenso, e a partida acontece com a participação da menina, que realmente demonstra ter muita habilidade com a bola e intimidade com o jogo de bola. Rachinha acontece sem nenhum problema entre os meninos e a menina.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Para Louro (2007), o gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões, baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais, imbricadas nas diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres social e culturalmente construídas.

Gênero é compreendido como “uma maneira de se referir às construções culturais e criação inteiramente social sobre papéis adequados aos homens e às mulheres [...], gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

- Posso brincar de bola com vocês?! (...) Prefiro brincar com os meninos... As meninas são muito paradinhas...

A reprodução do aprendizado nesta narrativa – pedaço da vida – dessas crianças se manifesta na proposição e reprodução dos estereótipos e papéis que a sociedade espera e exige para homens e mulheres, meninos e meninas. Mas é contestada pelo desejo de uma menina em jogar bola/futebol e sua argumentação de ter habilidade e saber jogar tão bem quanto qualquer menino.

- Claro que não (...) menina não deve jogar bola com os meninos, porque jogar bola é coisa de homem...

É perceptível que tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos por inúmeras aprendizagens e práticas empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais, históricas e culturais, num processo sempre inacabado (LOURO, 1999). Ao longo destes processos, as possíveis reconstruções históricas enfrentam muitas barreiras sociais e fatores culturais limitantes.

- Por isso separamos as brincadeiras... Esse tempo é nosso e as meninas reclamam muito. (...) Aqui não pode jogar! Vai brincar com as outras meninas!

Os espaços de aventura e desafio da Escola não escondem as diferenças sociais entre meninos e meninas, pelo contrário, às vezes, evidenciam e reproduzem as discriminações de gênero existentes na manifestação do brincar. Para ser e fazer parte, é preciso muita argumentação, resistência, persuasão e poder de convencimento, para modificar a realidade e conquistar lugar no espaço instituído, num processo de atuação positiva.

- Jogo de bola é para quem quiser, e quem souber. Eu sei muito bem, além de gostar. Não reclamo nada e jogo melhor que você...

De acordo com Silva e Gomes (2013), o gênero não pode ser entendido como um estado fixo, estável, mas como algo que todo ser humano constrói, dia a dia, no seio de interações sociais, como um processo que permite construção e reconstrução de

diferenças. Nesse sentido, percebemos que as crianças, nos territórios da escola, meninos e meninas, estão sempre disponíveis e prontas para a reconstrução, para que, de acordo com as necessidades e situações que se apresentem diante da imposição sócio-histórico-cultural, para o gênero masculino e feminino no contexto social, surja o movimento das inflexões de aprendizagem, oportunizando novos acontecimentos e posicionamentos para contemplar e incluir a todos.

- Gente! Deixa ela brincar sim. Meninas também são boas de bola e jogam futebol sim, e ela é tão boa quanto à 'Marta' da seleção brasileira, e melhor que a gente até... Vamos deixar sem medo!

QUADRO 3: Pedacos da Vida de Crianças que brincam nos *Espaços de Diversão* da Escola

Narrativa III: Gênero / Sexualidade e os acontecimentos de inflexões de aprendizagem nas práticas sociais...

É hora do recreio, nesse dia optei por observar um grupo composto por meninas que chegaram ao espaço destinado ao recreio – o pátio – carregando algumas bonecas e alguns aparatos que me sinalizaram que a brincadeira seria algo representativo da vida cotidiana, e estava certo, logo tomaram posse dos lugares próximos aos bancos para que compusessem a imaginação do cenário para os acontecimentos da brincadeira de 'Casinha'. A brincadeira começa, as meninas vão se organizando, compartilhando experiências no cuidado com as bonecas e com a casa que estavam imaginando, até que são interrompidas por um menino que chega com a intenção de fazer parte de tudo.

- Me deixa brincar junto com vocês?!...

- Ué, estamos brincando de casinha, e cuidando dos nossos filhos, você não vai saber por que não é coisa de menino fazer!

- Como não?! Lá em casa quem mais cuida de mim é meu pai. Ele faz tudo direitinho. Como se fosse mãe. E me ensina tudo e que todo mundo tem responsabilidades numa casa. Se me deixarem brincar, é assim que vou fazer também.

- É?! Então tá bom, pode brincar. Mas fica sabendo que vamos reparar se você vai dar conta.

- Você vai ser esse pai que ajuda e sabe de tudo da casa viu. Não aquele que só trabalha e chega para descansar...

- Legal! Vocês vão ver que sei cuidar direitinho das coisas de uma casa!

A brincadeira segue seu curso, e o menino segue participando ativamente, como havia se comprometido, assumindo a postura de um pai participativo em todo andamento da 'casinha'.

(Diário/Caderno de Campo – Abril / Novembro 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Judith Butler (2003) chama nossa atenção para reflexões sobre 'sexo' e 'gênero', pois, por mais que o sexo pareça ser intratável em termos biológicos, sempre definidos

pela anatomia dos corpos, o gênero se constrói culturalmente sem fixidez, não fazendo sentido interpretar o gênero como construção cultural do sexo, ou que o represente.

Assim, podemos compreender que não é o sexo biológico que determina a construção das mais variadas formas de masculino e feminino, homem e mulher, mas a identificação subjetiva que caracteriza as mais diversas formas de masculino e de feminino (SILVA, 2013).

Nesta narrativa – pedaço de vida – o desejo de um menino era ‘brincar’ de ‘casinha’ e fazer parte do contexto e atividades que compõem o universo de uma casa. Mas o estranhamento das meninas a esse desejo quase se torna um fator limitante, se não houvesse contestação e argumentação pelo menino de que as coisas podem acontecer de forma diferente.

*- Me deixa brincar junto com vocês?!
- Ué, estamos brincando de casinha, e cuidando dos nossos filhos, você não vai saber por que não é coisa de menino fazer!*

A distinção biológica do sexo serve culturalmente apenas para compreender e justificar a desigualdade social, fazendo-se necessário demonstrar que não são necessariamente as características sexuais, mas a forma como essas características sexuais são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, “o que é feminino ou masculino, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico e que tudo é e está passível de mudanças” (LOURO, 1997, p.21).

- Como não?! Lá em casa quem mais cuida de mim é meu pai. Ele faz tudo direitinho. Como se fosse mãe. E me ensina tudo e que todo mundo tem responsabilidades numa casa. Se deixarem brincar, é assim que vou fazer também.

Os espaços de diversão da Escola não escondem as representações sociais das características esperadas, para cada sexo biológico, que se misturam à compreensão do gênero que apenas serviria para determinar o ser homem e o ser mulher, reforçando que determinadas funções ativas são esperadas, para atender os papéis, que devem ser desempenhados pelos meninos e outras passivamente determinadas para o desempenho das meninas.

E, neste caso, meninos não cabiam dentro das funções e andamento de uma casa, universo supostamente feminino, até que o desafio e curiosidade foram despertados sob a argumentação e exemplificação da experiência e da vivência.

- É?! Então tá bom, pode brincar. Mas fica sabendo que vamos reparar se você vai dar conta. (...) Você vai ser esse pai que ajuda e sabe de tudo da casa viu. Não aquele que só trabalha e chega para descansar...

Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero vai sendo estabelecido e constituído por convenções sociais, variando segundo a época e os padrões culturais que constroem a identidade do sujeito social (SILVA, 2013).

Nesse sentido, quando as crianças são desafiadas a refletir sobre algo, refletem e aceitam conviver com as diferenças que caracterizam as ações de cada sexo e gênero, em prol de um objetivo comum no brincar, dissolvendo barreiras culturais impostas e transformando os saberes em novos saberes que constituem novos conhecimentos que se traduzem em inflexões da própria aprendizagem.

- Legal! Vocês vão ver que sei cuidar direitinho das coisas de uma casa!

Seja na hora do brincar ou na hora do recreio, o fato é que este tempo/espaço de apropriação cultural para os brincar, caracterizam para nós, os espaços heterotópicos de lazer e são identificados pelas crianças, pela possibilidade do inusitado, situação que pode romper com as regras sociais que normatizam as relações, principalmente, as que pré-determinam sócio-historicamente comportamentos esperados para o ser menino e o ser menina e toda a cultura em seu entorno.

Nesse sentido, o brincar junto, escolha de alguns grupos de crianças na apropriação de espaços outros, demonstram a resistência em seguir as regras instituídas. O brincar junto é momento de liberdade e livre escolha, por isso, momento de lazer cujas crianças aprendem a como se comportar socialmente, sendo meninos e meninas, exercendo suas masculinidades e suas feminilidades, num movimento de burlar as regras e romper com o limite imposto, muitas vezes, pela classe social, geração, gênero, sexualidade ou etnia, estabelecendo novos saberes que quebram, mesmo que por hora, as normas e os padrões sociais instituídos.

E é justamente nesses momentos de ruptura, mudança e transformação dos saberes em novos saberes o que nos levou a perceber os acontecimentos das inflexões de aprendizagem em gênero, movimento da aprendizagem, que se manifestaram e conduziram a percepção, identificação no mapeamento dos espaços de lazer e educação nos territórios da escola.

Mapas inacabados e considerações que não se findam...

No percurso percorrido pelos territórios da escola, no decorrer das verificações e reconhecimentos possíveis, o intuito maior era/é o de reafirmar que nesse relevo e paisagem desenhados na construção desta cartografia, havia assim como há, espaços

outros em que a criança e suas múltiplas infâncias, se apropriam para construir saberes, aprendizagem e novos saberes no decorrer do deleite de seus brincar.

Movimento subsidiado e reforçado pela percepção dos acontecimentos das inflexões de aprendizagem em gênero justamente no momento que surge para a criança, a oportunidade de aprender brincando, fato onde muitas possibilidades foram se concretizando e tomando formas as mais diversas.

Pois os espaços identificados nos territórios de cada escola, mesmo não sendo tais espaços considerados equipamentos específicos para o lazer, puderam ser considerados como espaços que possibilitavam o lazer para infância na escola. Espaços do brincar da criança na descoberta de sua vida e de suas infâncias. Do brincar no momento em que ela pode escolher e entender como sendo seu, para o seu lazer no tempo/espaço da escola. Neste sentido, há de se considerar, os brincar como movimento pulsante do lazer da infância e apontar o lugar que a escola pode ocupar no movimento da educação para o lazer.

E desta forma responder aos nossos questionamentos iniciais, pois nossas experimentações da realidade nos subsidiam a constatar que sim, é possível mapear espaços de lazer nos territórios da escola, e a partir destas identificações, também é possível relacionar aprendizagem no entorno das questões de gênero a partir dos acontecimentos nos brincar e lazer das infâncias na escola.

Referências

AMADOR, F; FONSECA, T. M. G. Da instituição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Rio de Janeiro: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

ANJOS, J. P. dos. **Acontecimentos nas brincadeiras de rua**: encontros, movimentos, experimentações. 2013. 134f. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BUTLLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DATTILO, J. **Positive psychology and leisure education**: a balanced and systematic service delivery model. *Therapeutic Recreation Journal*. Vol. 49 (2), p.148-165, 2015.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago. 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.1.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo. Martins Fontes por acordo com Portugália Editora Ltda. 1967.

FOUCAULT, M. **Outros Espaços**. 1926 – 1984. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. MOTTA, M. B. da (org.), BARBOSA, I. A. D. (Trad.) – 2ª Edição – Rio de Janeiro: Fontense Universitária. 2009.

FOUCAULT, M. **Le corps utopique, lês hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009.

FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico: As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GALLO, S. *Em torno de uma educação menor*. **Revista: Educação e Realidade**. 27(2): p. 169-178. jul./dez. 2002.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). 2003. 322f. Tese Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus, 1988.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma pesquisa pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autentica, 1999.

MARCASSA, L. **Recreação**. In: GOMES, C. L. (Org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, T. R. M. de. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org's) Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIRES, F. F. **Quem tem medo de mau-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino**, 2007. 235f. Tese Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, C. M. **Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidade navegando nas ambigüidades das águas**. In: ANPED Sul. Univale – Itajaí SC. 2008.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SILVA, L. V. **Inflexões de aprendizagem em gênero, sexualidade, raça e etnia na formação de docentes em EAD**. 2013. 187f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFLA: Lavras MG, 2013.

SILVA, L. V. **Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola**: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças. 2020. 172f. Tese de Doutorado em Estudos do Lazer – Cultura e Educação, Belo Horizonte MG: UFMG/EEFFTO, 2020.

SILVA, P.; GOMES, P. B. **Masculinidades como singularidades múltiplas**: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, P. G.; WENERZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (org's). Educação Física e Gênero: desafios educacionais. Ijuí: Ed Unijuí, 2013.

SILVA, L. V.; RIBEIRO, C. M. **Territórios da Escola**: Mapeando espaços heterotópicos de lazer que possibilitam inflexões de aprendizagem em gênero. In: VII Seminário Corpo Gênero e Sexualidade, III Seminário Internacional Corpo, Gênero e

Sexualidade, III Luso Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. FURG. Rio Grande do Norte, 2018.

SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Gênero e Educação, Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

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

Recebido em fevereiro de 2021.
Aprovado em abril de 2021.

Revista
Diversidade
e Educação