

Análise ortogonal do brincar e do brigar: cotidiano e práticas corporais infantis

Orthogonal analysis of playing and fighting: everyday life and children's bodily practices

Análisis ortogonal del jugar y pelear: cotidianidad y prácticas corporales infantiles

Mayrhone José Abrantes Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1641-1950>

Ingrid Dittrich Wiggers

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-7021>

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender como o cotidiano se expressa nos corpos das crianças, com enfoque nas brincadeiras de “lutinha” e brigas no ambiente escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, valendo-se da observação participante e de conversas com 34 crianças, sendo 19 meninas e 15 meninos, com idades entre 9 e 12 anos, organizadas em duas turmas do 4º ano em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado em Sobradinho – DF. As informações produzidas em campo foram apresentadas por meio de quatro episódios, tendo sido analisadas com base na sociologia da infância e do cotidiano. A partir desses episódios, foi sistematizado um modelo de análise ortogonal formado por quatro quadrantes, organizado pelos eixos lúdico e violência, que representam as principais categorias analíticas do binômio brincar/brigar. Ademais, os registros de campo sugerem que as brincadeiras de “lutinha” e as brigas representam dimensões paradoxais do cotidiano infantil.

Palavras-chave: brincadeiras; brigas; cotidiano; corpo; infância.

Abstract: This research aimed to understand how everyday life is expressed in the body of children focusing on play fighting and fights in the school environment. We carried out field research based on participant observation and conversations with 34 children –19 girls and 15 boys aged between 9 and 12 years old. The children were divided into two 4th grade groups at a Center for Integral Attention to Children and Adolescents (CAIC, in Portuguese), in the city of Sobradinho, Federal District. All field information was introduced in four steps and analyzed based on the sociology of childhood and everyday life. These steps allowed us to systematize an orthogonal analysis model formed by four quarters organized according to the axes of play and violence, representing the main analytical categories in the play/fighting binomial. In addition, our field records suggest that play fighting and wrestling represent paradoxical dimensions of children's everyday lives.

Keywords: playing; fights; everyday life; body; childhood.



Resumen: La presente investigación tiene como objetivo comprender como la cotidianidad se expresa en los cuerpos de los niños, enfocándose en los juegos de “luchitas” y peleas en el ambiente escolar. Para ello, se realizó una investigación de campo, utilizando se de la observación participante y de la conversación con 34 niños, 19 niñas y 15 niños, con edades entre 9 y 12 años, organizados en dos clases de 4º año en un Centro de Atención Integral a la Infancia y Adolescencia (CAIC), situado en Sobradinho – DF. La información producida en el campo fue presentada por intermedio de cuatro episodios, analizados con base en la sociología de la infancia y la cotidianidad. A partir de estos episodios, se sistematizó un modelo de análisis ortogonal formado por cuatro cuadrantes, organizado por los ejes lúdico y violencia, que representan las principales categorías analíticas del binomio jugar/pelear. Además, los registros de campo sugieren que los juegos de “luchitas” y las peleas representan dimensiones paradójicas de la cotidianidad infantil.

Palabras clave: juegos; peleas; cotidianidad; cuerpo; infancia.

1 Introdução

No contexto do processo de interação entre crianças, é comum observarmos movimentos e gestualidades que representam lutas. Por outro lado, também é comum sentirmos dificuldade de discernir se os golpes se caracterizam como uma briga ou uma brincadeira entre elas. Desse modo, no mundo infantil, os gestos de luta geram interpretações dúbias, sobretudo pelo fato de os sentidos que circulam entre as experiências do brincar e do brigar revelarem uma diversidade de significações mediadas pelo campo social. Brincando, brigando ou ainda brigando de brincadeira, as crianças lançam mão de símbolos produzidos e manejados por meio de interação social (Farias; Wiggers, 2019, 2021). Os gestos, nessa perspectiva, não se limitam a uma motivação de foro individual, mas representam um objeto social, fruto do contexto e do grupo ao qual pertencem.

Ademais, a interação pode ser considerada um jogo de dramatizações de papéis, em que o conteúdo se transforma por meio das relações sociais. Foi o que elaborou Goffman (1999) a partir da metáfora da teatralização. Segundo ele, todos nós interpretamos condutas e ações a partir de intencionalidades que são orientadas pelo meio social. Tal como um teatro, os espaços de interação são divididos em bastidores e palco. Os bastidores dispõem de privacidade entre as parcerias, bem como o ensaio das ações a serem apresentadas ao público. O palco, por sua vez, é onde os gestos encenados são colocados em prática, correspondendo a expectativas orquestradas, gerando e atendendo a anseios, que, de certo modo, imprimem o tom do “eu” que encena. Com essa analogia, Goffman (1999) nos convida a percebermos pequenos excertos por meio das ações de sujeitos e da ritualização de suas interações em grupo. Nesse sentido, recorrendo aos estudos interacionais, o autor alerta para a necessidade de descrever com detalhes as culturas e os sujeitos a fim de entendermos melhor as funções sociais das interações, bem como as máscaras que “escondem” os atores na ação teatral cotidiana.

Acrescentando outros elementos a essa discussão, Pais (2008) entende que um dos objetivos da sociologia é desmascarar as atuações do cotidiano desse “eu social” que encena, buscando analisar suas estratégias de representação. Segundo o sociólogo português, as realidades, pelo simples fato de serem nomeadas, já correspondem a situações mascaradas. Além disso, uma vez identificadas por um nome se tornam homogeneizantes e tendem a ser ilusórias, além de arbitrárias, pois negligenciam as diferenças. A escola é posta como um artífice desse processo de mascaramento, já que culturalmente se dirige ao estudante como um sujeito abstrato, esquecendo-se, por vezes, das suas individualidades.

No cotidiano escolar, o recreio pode ser considerado um dos raros espaços em que as crianças possuem relativa autonomia para interagirem e viverem suas individualidades (Würdig, 2010). No entanto, essa liberdade, ainda que limitada expõe possibilidades conflituosas de interação, provocando uma problematização de visões romantizadas, já que aproxima a infância de noções tais como violência, agressividade e sadismo. Com efeito, o imaginário das crianças em torno do mundo incorpora elementos dos mais diversos às culturas infantis, incluindo a própria violência, em confronto direto com o olhar do adulto. Desse modo, reflexões sobre conceitos que articulam significados acerca do lúdico e da agressividade em grupos infantis nos ajudam a compreender o conflito como uma forma de sociabilidade na própria escola (Cruz; Carvalho, 2006).

Pesquisas da área da educação física voltadas a discussões sobre o imaginário das lutas no espectro das práticas corporais infantis indicam uma forte inclinação a interpretações relacionadas à violência, mídias e questões de gênero. Além disso, evidenciou-se o predomínio de duas concepções que norteiam práticas dessa natureza: uma as entende como representação de violência e a outra como expressão da cultura lúdica das crianças (Farias; Wiggers; Almeida, 2015).

Cruz e Carvalho (2006), ao problematizarem os conceitos de “jogo” e “jogos de gênero” na escola, relativizam a noção de violência, incorporando a dimensão lúdica na compreensão das interações desse tipo entre crianças. Nessa direção, os autores reconhecem tanto o lúdico quanto a violência como partes constituidoras de relações conflituosas, pois comungam do mesmo processo de negociação da vida social da criança. Nesse âmbito, o ponto de vista dos sujeitos é indispensável para a interpretação de significados subjacentes.

Por sua vez, um estudo realizado com crianças de 7 a 13 anos, alunos de uma escola de uma região periférica de São Luís – MA, analisou 27 episódios das mais diversas formas de brincadeiras de lulinha. Na ocasião, os registros de campo permitiram a organização de sete classificações acerca dessas brincadeiras, bem como três eixos de significado, os quais interpretam o fenômeno como práticas de imaginação/representação, disputa/duelo ou prazer/vertigem. Os dados da pesquisa sugerem também os discursos de violência e lúdico como finalidades norteadoras das condutas das crianças, sinalizando

pistas, por meio da própria brincadeira, de confrontos forjados no cotidiano transpassados no corpo (Farias, 2015).

A partir desse quadro, emergiram reflexões e dúvidas, sobretudo no que tange ao binômio lúdico/violência, representado nas experiências do brincar/brigar, não necessariamente buscando elementos que as distinguissem na escola, mas que considerassem as suas mediações e/ou limiaridades como zonas de rupturas nos cotidianos das crianças. Desse modo, o objetivo deste artigo é compreender como o cotidiano se expressa nos corpos das crianças, com enfoque nas brincadeiras de lutinha e brigas no ambiente escolar.

Para tanto, são apresentados a seguir os delineamentos metodológicos, abrangendo pressupostos teóricos, bem como uma breve caracterização do campo de pesquisa. O artigo segue com a seleção de quatro episódios que compõem registros de campo, lançando mão dos eixos lúdico e violência nos processos de interação das crianças. Tais episódios possibilitaram a organização de uma análise de distintas formas de “brincar brigando” ou vice-versa, como pistas para compreendermos os fenômenos inter cruzados. Cada episódio representa uma tipologia, sistematizadas em quatro quadrantes, que resultaram num modelo analítico ortogonal sistematizado.

2 Delineamento metodológico: o cotidiano em episódios

Para ilustrar a complexidade da investigação do cotidiano, Pais (1987) compara o trabalho sociológico a um leito de um rio. Segundo o autor, o leito se encontra entre duas margens, sendo que de um lado, está a tradição positivista, com o seu olhar mais demonstrativo e, de certo modo, alheio aos detalhes. Já na outra margem, há uma perspectiva mais empiricista, que se ocupa de análises microscópicas do social. Por meio dessa comparação, Pais (1987) sugere que a sociologia do cotidiano deve recorrer a paradigmas que possibilitem o entrelaçar de dois planos de análise: o macro, com variáveis sociológicas mais amplas, e o micro, observando o comportamento dos indivíduos em ação.

O paradigma da ação social, com base na obra de Weber (1999), por sua vez, propõe dois modelos particulares de ação: o modelo racional, mais voltado à lógica matemática, e o modelo endopático, relacionado aos planos sensível, artístico e das afetividades. Nas relações entre crianças, parece haver uma forte evidência endopática da ação, uma vez que nas culturas infantis, as afetividades e capacidades inventivas indicam os rumos das significações da realidade, bem como das interações entre pares (Farias; Wiggers, 2019, 2021).

Na pesquisa com crianças, o desafio está sobretudo na produção do conhecimento no sentido de reconhecê-las como partícipes indispensáveis desse processo.

Tradicionalmente, estudos relacionados ao universo infantil enfatizam as instituições escolares e compreendem investigações “sobre” crianças e não “com” crianças (Spinelli, 2012). No contexto de estudos nacionais, por exemplo, Delgado e Müller (2005, p. 164) destacam uma lacuna no que diz respeito a metodologias investigativas que tratem das crianças e de suas culturas, que, de certo modo, desembocam na estranha ausência de suas “vozes” em pesquisas que versam sobre elas mesmas. Portanto, o pesquisador do universo infantil deve se valer de paradigmas que lhe aproximem das ciências humanas e sociais, além de buscar a produção de metodologias que reconheçam as ações e interações das crianças como porta-vozes de suas histórias (D’Aroz; Vestena, 2021; Werle; Bellochio, 2016).

Fundamentada nesses pressupostos teórico-metodológicos, a pesquisa de campo¹ foi conduzida com base em observação participante e conversas com 34 crianças, sendo 19 meninas e 15 meninos, com idades entre 9 e 12 anos. O trabalho abrangeu duas turmas do 4º ano em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado em Sobradinho II - DF.

O Núcleo Habitacional Sobradinho II foi criado no início da década de 1990, como parte da Região Administrativa V de Sobradinho, no Distrito Federal. O objetivo principal de sua criação foi receber famílias que residiam em assentamentos situados nas proximidades. Em janeiro de 2004, a partir da Lei no 3.314, Sobradinho II foi desmembrado de Sobradinho e transformado na Região Administrativa XXVI (Distrito Federal, 2015). Nas oportunidades em que comentaram a respeito de Sobradinho II, as crianças retrataram cenários alegres, porém marcados por problemas de saneamento básico, falta de pavimentação das ruas, além de assaltos, assassinatos e tráfico de drogas. Ademais, durante a pesquisa houve uma comunidade envolta em uma atmosfera agradável e bucólica, típica de uma cidade do interior, com forte presença de moradores nas praças, feiras e ruas, mas ao mesmo tempo marcada pelo processo de urbanização, representado na movimentação do comércio local e alto fluxo de carros nas ruas.

Por estar alocada em uma porção central e estratégica da região, o CAIC de Sobradinho II é muito requisitado para participações em eventos organizados pela Administração Regional. Além disso, cede parte do seu espaço físico em horários alternativos para representantes de grupos artísticos, desportivos e culturais, o que torna o espaço escolar bastante frequentado. A escola funciona em um prédio próprio, que se destaca na comunidade pelo seu tamanho e estrutura. O formato do telhado do ginásio de esportes, alto e triangular, com mosaicos feitos de metal soldado e um material parecido com vidro, pode ser avistado

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Brasília (UnB), CAAE No. 80440317.0.0000.0030.

de longe. Essas características certamente atuam no imaginário das crianças, que atribuem à arquitetura escolar uma infinidade de significados.

O fluxo de visitas na escola se deu entre as segundas e sextas-feiras, no turno da tarde, ao longo de quatro meses de investigação focalizada². Foram observados recortes pormenorizados das interações entre as crianças, em diversos tempos-espços, dentre os quais se destacam os horários de entrada, lanche, recreio, aulas de educação física e saída da escola. Nessas ocasiões, foram registrados em um diário de campo acontecimentos que se mostraram importantes para a interpretação do cotidiano das crianças, bem como diálogos e cenas relacionadas às brincadeiras de lulinha e às brigas entre elas.

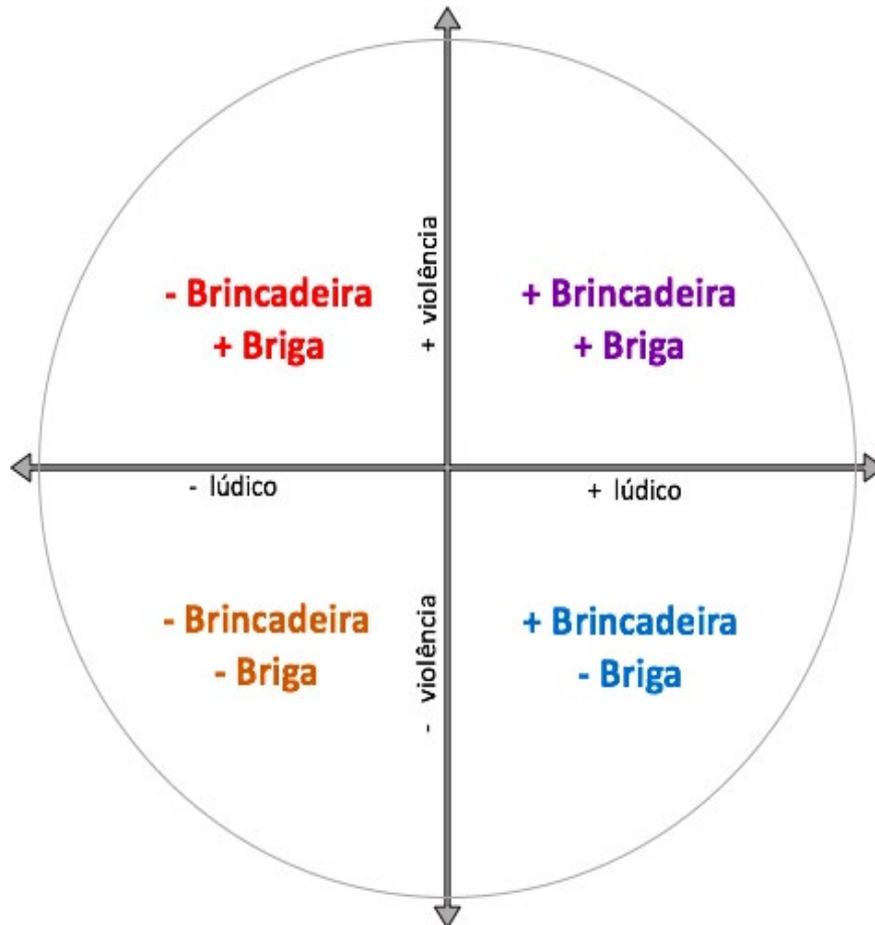
Destaca-se que como forma de preservar as identidades dos participantes, solicitou-se, durante as etapas de pesquisa, que cada criança escolhesse um nome fictício para que fosse identificada nos registros de campo. Na maioria dos casos, os nomes se inspiraram em artistas da TV, *youtubers*, personagens de novelas, desenhos animados, filmes ou jogos eletrônicos, cantores (as) de sertanejo, funk, jogadores de futebol e/ou lutadores. Os critérios de escolha dos nomes, por si só, já apresentam informações importantes acerca das leituras das crianças sobre o cotidiano, revelando a significativa presença de narrativas midiáticas em suas vidas.

Foram inventariados dezenas de pequenos excertos dos tempos-espços escolares. No entanto, para a composição do presente trabalho, buscou-se apresentar episódios mais completos e que dispusessem de eixos de problematização mais complexos em torno do objeto. Essa não foi uma tarefa simples, pois a dinâmica e fluidez das interações entre crianças, por vezes, não permitiram aglutinar uma observação panorâmica das cenas associadas aos registros dos diálogos e gestualidades de caráter mais particular dos sujeitos envolvidos. Conforme Graue e Walsh (2003, p. 255), os episódios “contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação”. Os episódios não se configuram como uma mera descrição de campo, mas uma sintetização no formato de história de categorias centrais que evidenciam o objeto de investigação. Eles são registros que focam na vida cotidiana e, por mais que não representem a vida real, lançam mão de traços analíticos que compuseram o diário de campo. Ao todo foram 17 episódios, os quais dispunham de relativa amplitude de detalhes necessários para a problematização dos cotidianos que transpassam os corpos infantis. Para a análise, optou-se por elencar apenas quatro deles por representarem diferentes enquadramentos em torno das manifestações, sendo que ao se contrastarem, expõem diferentes níveis do binômio brincar/brigar.

² Conforme sugerem Lankshear e Knobel (2008, p. 188), tal escolha se deu por buscarmos entender especificidades das relações, estruturas e organização do fenômeno representadas nas características em torno das brincadeiras de lulinha e das brigas.

Conduziu-se a análise do material empírico considerando a interface entre o lúdico e a violência observada nos quatro episódios. As semelhanças e distinções em torno do objeto culminaram num modelo de análise ortogonal³ formado por quatro quadrantes, organizado pelos eixos lúdico e violência, os quais representam as principais categorias analíticas do binômio brincar/brigar, representado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Representação gráfica da análise dos episódios de brincadeiras/brigas



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Como demonstrado no gráfico, o modelo partiu de dois eixos: o lúdico, no plano vertical, e a violência, no horizontal. A partir do cruzamento dos dois eixos se formaram quatro quadrantes opostos. Os quadrantes representam a análise conjunta do conteúdo dos episódios, produzida a partir das interações dos sujeitos observadas

³ Atribui-se o sentido de uma projeção gráfica em que as linhas são perpendiculares, formando ângulos retos que dão origem aos quadrantes. Ressalta-se, ainda, que se orientou a sistematização das análises a partir de organização geométrica dos registros sociológicos do trabalho de Godoi *et al.* (2018).

durante o trabalho de campo, sendo elas: a) - Brincadeira/ + Briga; b) + Brincadeira/ + Briga; c) - Brincadeira/ - Briga e d) + Brincadeira/ - Briga. A disposição dos eixos e dos quadrantes se dá considerando que as compreensões em torno das brincadeiras de lutinha e de brigas se elucidam no cruzamento dos eixos do lúdico e da violência.

A partir das descrições dos episódios, foram observados os gestos das crianças, suas expressões faciais e os diálogos promovidos na cena, a fim de captar as intencionalidades que atribuem significado às narrativas. Levando em conta essas descrições, inferiu-se que quanto mais indicativos de violência foram reunidos no episódio, mais eles se aproximam da conduta de uma briga. Contrariamente, quanto mais elementos lúdicos, mais ele se caracteriza como uma brincadeira.

À vista disso, a organização dos excertos de campo em episódios facilitou a identificação de traços analíticos, os quais indicam um caminho para entender as zonas de rupturas e de continuidades, que afastam e aproximam o brincar e o brigar na escola. Dessa maneira, não se propõe uma análise desarticulada de duas manifestações das culturas infantis, mas sim de uma forma conjugada, evidenciando a bricolagem de pequenos fragmentos da vida social das crianças que acusam pistas dos seus cotidianos.

Conforme mencionado, os registros de campo apresentaram dois eixos balizadores das compreensões acerca das brincadeiras de lutinha e das brigas observadas na escola: lúdico e a violência. Muito além de roteiros que constituem as práticas corporais infantis, os eixos citados permeiam as narrativas e expõem um embate de forças sustentado pelas intencionalidades das crianças no processo de interação. Todavia, as experiências no universo infantil são tangidas por culturas institucionalizadas, como a da própria escola, da família e de outros espaços sociais normatizados, substancialmente, por adultos. Assim sendo, esses delineamentos se refletem no imaginário que permeia as manifestações suscitadas. A título de exemplo, considera-se a atitude de professores e funcionários da escola pesquisada, que, em vários ensejos, coibiram as brincadeiras que faziam alusão a gestos de lutas, associando-as a condutas de brigas. Além disso, identificaram-se incongruências nos discursos das próprias crianças, que demonstraram, em ocasiões diversas, serem adeptas a brincadeiras de empurrar, bater, puxar e/ou derrubar no recreio. Entretanto, durante as conversas, associavam-nas a atos de violência explícita protagonizados por terceiros, fora da escola.

Com efeito, todas as práticas que são alusivas a gestos de luta ou que promovem embates corporais entre as crianças assumem facetas distintas que dispõem de elementos caracterizadores que devem ser adequadamente interpretados, pois não são facilmente identificados. Seja a partir da atmosfera do lúdico ou pelo imaginário

em torno da violência, as manifestações são pautadas por representações dos cotidianos dos sujeitos, que contextualizam os gestos. Isso posto, o desafio foi captar as zonas de ruptura, sobretudo as de continuidade, expressas na conjunção de vivências cotidianas que permearam as cenas observadas.

Os registros de campo suscitaram dois eixos interpretativos para compreensão dos significados das brincadeiras de lulinha e das brigas observadas em campo, sendo eles o lúdico e a violência. A interface entre eles, por sua vez, permitiu uma análise representada nos quatro episódios, descritos detalhadamente na ordem a seguir⁴, conforme a combinação dos eixos: 1º episódio: - Brincadeira/ + Briga; 2º episódio: + Brincadeira/ + Briga; 3º Episódio: - Brincadeira/ - Briga; 4º Episódio: + Brincadeira/ - Briga. Destaca-se que para uma melhor caracterização dos registros, serão apresentados dois episódios, em cada um dos tópicos subsequentes, levando em consideração os itens de destaque na combinação dos eixos.

3 Entre provocações e confusões na escola: as brigas nas interações entre crianças

O primeiro episódio, descrito no quadro 1, apresenta características interessantes. Dentre elas, destacam-se a transição da atmosfera da hostilidade/agressividade para o lúdico, retratado por meio do contato com o garoto que jogava cartinha no início da cena, e a mudança de características do lúdico para a violência, representada, em um segundo momento, pela briga protagonizada por Messi. Ambas expõem o conflito como categoria do cotidiano, que perpassa, sobretudo, a determinação dos sentidos de ação, tanto entre crianças e adultos quanto entre pares.

Sob um enquadramento sociologicamente positivo, Simmel (2011) entende que o conflito é uma forma indispensável de sociação, uma vez que não pode ser promovido por um indivíduo sozinho. Ressalta, contudo, que fatores de dissociação, tais como a necessidade, o ódio e a inveja, são causas de condenação, sendo que o conflito, por sua vez, se trata de um ensejo social no qual são resolvidos os dualismos e contrastes por eles causados. Dessa forma, as discordâncias podem ser necessárias para que se imponham limites e se promova uma unidade de grupo, passando não somente pelas sintonias de pensamentos, mas também por suas dissonâncias.

⁴ Os episódios foram observados pelo primeiro autor deste artigo e, por essa razão, são descritos em primeira pessoa do singular.

Quadro 1 – Primeiro episódio: provocações e briga no recreio.

Chego no pátio de entrada e vou passeando, observando tudo o que ocorre durante o recreio. Sigo em direção ao ginásio de esportes para observar o que acontece no ginásio, quando me deparo com alguns garotos de outra turma, os quais não conheço. Sem querer, chuto uma cartinha de um dos garotos, que comenta: *“Ô, cé é louco, veado?! Você é muito folgado. Tem medo de morrer, não?”*

Sem entender aquela reação do garoto e impressionado com a fala dele, retruquei: *“Não sou nada disso que você falou, mas tenho medo de morrer, sim. Quem não tem? Acho que você poderia ser um cara mais bacana e não xingar quem não conhece.”*

Mc W.M, percebendo os excessos por parte do garoto, comenta: *“Relaxa, tio. Ele é folgado, mas é gente boa.”*

Com um sorriso envergonhado, o garoto se aproxima e fala: *“Tu é professor aqui? Foi mal. Tava de caô. Brincadeira com tu. Sabe brincar não?!”*

Respondi: *“Não tem problema. Estou aqui fazendo uma pesquisa. Toma cuidado na próxima vez em ficar tratando mal pessoas que você não conhece.”*

Propondo um aperto de mão, ele respondeu: *“Foi mal aê. Tu pesquisa o quê?”*

Percebendo o interesse dele, respondi: *“Brincadeiras de lutinha e brigas na escola”*

Fazendo gestos de luta e bastante empolgado, comentou: *“Pois pode me estudar que eu sou bom de porrada. Quebro todo mundo aqui, quebro até o senhor.”*

Em seguida, pegou um colega e lhe aplicou um mata leão. O garoto não gostou e, ao se desvencilhar, empurrou o garoto, o xingando de expressões que não consegui entender.

Logo em seguida a essa cena curiosa, avistei várias crianças do 4º ano, divididas em pequenos grupos no ginásio. Uma parte, por volta de doze meninos, jogava futebol; outros brincavam com os jogos de tabuleiros e quatro meninas, com uma bola de borracha.

Percebo que um menino pequeno, com um uniforme bem sujo, de outra turma, passa a todo momento correndo e atrapalhando as brincadeiras que ocorrem no ginásio. Até que Messi se irrita e o chama a atenção: *“Para com isso, moleque!”*. O menino responde: *“Para o quê? Tô brincando, bestão.”*

Messi, claramente irritado, continua: *“Tu tá é pirraçando, atrapalhando toda hora o jogo, vaza daqui senão vou te pegar na porrada.”*

Sorrindo e aparentemente não se importando, o garoto dá um chute na bola para fora do ginásio, em direção ao pátio, e gritou: *“Vem me bater agora, vem.”*

Messi sai correndo em direção ao garoto, que foge em disparada. Ele, aparentemente, leva na brincadeira, mas Messi não.

Após alguns segundos de perseguição, Messi o intercepta ainda no ginásio e lhe empurra. Ainda parecendo levar na brincadeira, ele não revida e sorri. As ações de Messi vão ficando mais contundentes até que o garoto muda o semblante, irrita-se e revida, começando, visivelmente, uma briga de verdade.

O garoto dá um soco bem forte na costa de Messi, que rebate com um outro soco mais forte em direção ao seu rosto, acertando parcialmente. O professor de Educação Física chega nesse momento no ginásio e intervém. Percebendo a presença do professor, o garoto pequeno começa a chorar, e Messi, com expressão de fúria, observa o garoto, balbuciando: *“A culpa é desse miserável. Bebê chorão, desgraçado. Ele tá é fingindo”*.

Logo são chamados para um canto para conversar com o professor. O garoto continua chorando e reclama de dor. Messi continua a observar com semblante de raiva o menino durante o papo, enquanto ele chora de cabeça baixa.

Ao terminar a conversa, o menino enxuga as lágrimas e sai correndo em direção ao pátio, já iniciando uma brincadeira com um grupo de garotos, próximo ao portão. Messi, irritado, senta-se resmungando: *“Viu como ele tava fingindo? Não fiz nada. Chorão miserável! Não sabe brigar e caça conversa esse folgado.”*

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

O lúdico parece ser delineado, nesse contexto, como uma espécie de refúgio, em que qualquer ato ou conduta que suscite um desarranjo nas relações sociais são, verdadeiramente ou não, trajados de brincadeira. Por exemplo, ao perceber que sua atitude tinha sido mal-recebida por mim e por parte de seus colegas, o garoto do início do episódio argumentou ser tudo

um “caô⁵”, uma “brincadeirainha”, acrescentando, ainda, a pergunta “tu não sabe brincar?”, ressaltando a potencial aceitação que os atos de brincadeira devem causar. Por outro lado, o garoto que brigou com Messi, por estar atrapalhando a sua partida de futebol, também alegou estar brincando, não resultando em uma atitude amistosa por parte do colega. Messi não considerou a postura do garoto como brincadeira e não se seduziu pela atmosfera do lúdico proposta pelo oponente, de forma unilateral, gerando a indisposição que culminou na agressão física.

Nesse sentido, Brougère (1998) justifica que uma manifestação deixa de ser efetivamente uma brincadeira quando não há uma motivação mútua entre os pares e ultrapassa os limites do lúdico, adentrando a esfera da violência. A partir dessa interpretação, é atribuído um caráter de centralidade à intencionalidade da ação, em que a compreensão de um gesto ou atitude é determinada pela sua monitoração reflexiva. Esse tipo de monitoração explica as razões pelas quais algumas condutas são empreendidas, destacando elementos de subjetividade do ator social. Nessa conjuntura, o corpo é um importante elemento da ação, uma vez que o gesto é uma forma de exteriorização da própria intencionalidade (Giddens, 2000). Outrossim, o autor pontua que o conceito de intencionalidade da ação⁶, possui relação direta com o que chamou de consciência prática e consciência discursiva. Para o sociólogo, nem todas as ações requerem dos atores sociais uma intencionalidade prévia, podendo ser parte integrante de uma consciência prática. Esta, por sua vez, está atrelada às experiências cotidianas, que nem sempre podem ser evidenciadas por meio dos discursos.

Desse modo, infere-se que as ações identificadas pelas crianças do episódio foram definidas, discursivamente, no decorrer do processo de forma interativa. Por mais que, durante a cena, os sujeitos tenham atribuído o lúdico como razão primeira de suas ações, os sentidos foram construídos de maneira conjunta aos outros, que não compartilharam da mesma compreensão. Nessa perspectiva, a noção de briga se mostrou mais proeminente no episódio, já que a agressão cometida por Messi, em resposta à suposta brincadeira, foi correspondida pelo garoto ao revidar os golpes, demonstrando assim que também entrou na atmosfera do combate real.

Outro aspecto que merece destaque na cena é a referência às figuras do “folgado” e do “bebê chorão”. Esses pontos não necessariamente corroboram a inclinação do episódio às características de uma briga, mas ajudam a problematizar os limites das interações relatadas, assim acusando pistas do cotidiano dos sujeitos.

A figura do folgado foi analisada em comparação a outras duas representações do imaginário da sociedade brasileira: o malandro e o valente, de acordo com Dealtry (2011).

⁵ Expressão comumente utilizada pelas crianças para designarem mentiras contadas como forma de zoação.

⁶ Para Giddens (2000, p. 16), a intencionalidade da ação corresponde a “[...] um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os atores tenham em mente objetivos conscientemente definidos no decurso de suas atividades”.

Para tanto, a autora realizou uma análise sociológica de obras dos seguintes três artistas da música popular brasileira: Noel Rosa, Wilson Batista e Marcelo D2. As obras apresentaram o folgado como um contraste dos outros conceitos citados, representando traços históricos da boemia carioca, bem como das relações sociais na periferia. Para além do percurso musical apresentado, o folgado foi posto como um sujeito que não pressupõe um perigo social, mas um personagem controverso marcado por atitudes covardes e de pouca empatia. Ainda, a autora também percebeu um jogo de disputas conceituais complexas nas obras, envolvendo questões acerca das identidades, corpos e territórios nas culturas marginais.

Com base no que foi observado no episódio e em outras passagens registradas no diário de campo, percebeu-se que a expressão folgado(a) é utilizada para designar crianças que extrapolam os limites do aceitável por determinados grupos. Por exemplo, na cena narrada, os dois garotos que não fazem parte das turmas analisadas demonstraram condutas que não causaram boa impressão entre os seus pares, refletindo-se em atos de retaliação, tais como xingamentos e agressões físicas. Sendo assim, o folgado comprovou ser alguém que goza de pouca representatividade entre os colegas, causando desconfortos nas interações em que participa.

Já a figura do chorão expressa a prevalência de uma natureza indireta nas interações, já que o choro é desencadeado por um ato reflexivo que decorre de uma infinidade de pretextos, incluindo a dor física e o escárnio moral, conforme observado no episódio. Contrariamente, o riso possui uma natureza direta, pois soa cômico e, normalmente, denota alegria, havendo ligação direta com o pretexto. Segundo Serrão (2011, p. 117), chorar significa: “[...] dar-se por vencido, capitular perante o pretexto, ser ultrapassado por ele: preside-lhe o sentimento de impotência”. Quando se trata do universo infantil, essa compreensão pode ser ponderada, considerando que a criança utiliza o choro como expressão de diversos outros sentimentos, que vão além da euforia e da frustração, motivada também por situações controversas. Além disso, o choro pode ser algo encenado, como foi sugerido pelo próprio Messi no episódio, ao ver seu oponente, na ausência do professor, parar subitamente o choro e sair correndo para brincar. Portanto, chorar é um gesto que perpassa, sobretudo, a dimensão subjetiva de quem chora. Sendo assim, a figura do chorão, assim como a do folgado, transita nas mesmas regiões de ruptura do cotidiano infantil e do binômio brincar/brigar. Isso ocorre pelo fato de ambos serem forjados no processo de interação social e remeterem a várias interpretações, as quais são balizadas pelas intencionalidades dos sujeitos.

No que se diz respeito ao segundo episódio, conforme relatado no quadro 2, foram pontuadas características convincentes em torno tanto do lúdico quanto da violência. Isso acontece porque o roteiro se inicia com uma indisposição entre um garoto e uma garota, caracterizada por agressões físicas e morais mútuas, pressupondo a ocorrência de uma briga. Em seguida, com a entrada de mais personagens na cena, a briga foi assumindo no-

vos contornos, compartilhando traços peculiares de uma brincadeira, acusados pela notória diversão de todos os participantes.

Quadro 2 – Segundo episódio: confusão na aula de educação física

Chego na escola e sigo em direção ao ginásio de esportes para observar a aula de educação física do 4º ano “E”.

Ao chegar, cumprimento o professor regente, à distância, e me dirijo para o lado das arquibancadas, próximo ao palco. Avisto as crianças brincando em pequenos grupos, utilizando bolas de borracha, aparentemente em um jogo de troca de passes, utilizando apenas as mãos.

Mesmo o jogo parecendo ser bem interessante e agradável, percebo, no meio da quadra, Vegeta trocando empurrões e chutes com a Açucena. O motivo parece ser o fato de um ter atrapalhado o jogo do outro. Eles se encaram com o semblante fechado, aparentemente com bastante raiva um do outro.

Os golpes desferidos são bem agressivos, e, percebendo a movimentação, dois colegas seguram o garoto. A turma é bem grande e o professor está de costas para o ocorrido, não percebendo a cena.

Vegeta, ainda bem irritado, consegue se livrar dos colegas e começa a correr em direção a Açucena, aplicando-lhe uma “voadora”, que não acerta a menina. Ela em nenhum momento se intimida e ainda desfere alguns golpes contra o garoto, que também pouco lhe atinge.

Eles se encaram e se xingam com bastante contundência. Vegeta grita repetidamente: “*Maria macho*”, “*Vagabunda*”. Açucena revida: “*Filho da puta*”, “*viadinho de merda*”. Após os xingamentos, inicia uma perseguição do garoto em direção à garota.

Ao observarem a ação, dois meninos e uma menina começam a participar da cena e parecem dar início a um embate entre estes. Percebendo os contornos da disputa, Vegeta grita para as garotas: “*Galinhas*”, e Açucena retruca, chamando-o de algo que não consigo entender, mas que gera uma gargalhada coletiva.

Após a entrada dos garotos e da garota na cena, o tom de briga aos poucos foi se transformando em brincadeira, inclusive por parte tanto de Vegeta quanto de Açucena, que sorriem bastante e parecem ignorar o conflito e se envolver na atmosfera da brincadeira. Percebendo a mudança, aproximo-me dos dois, entretanto Vegeta se mostra mais solícito para iniciar uma conversa.

Ana Beatriz, observando minha aproximação, cochicha para o Vegeta: “*Se tu não me falar o que tá conversando com ele, eu te bato.*” Após o comentário, ele empurra a garota e, gargalhando, fala: “*Sai daí, rapariga, não me pega, doida.*”

Perguntei: “*O que estava rolando entre você e aquela garota?*”

Ele, timidamente, sorri e evita a resposta.

Insisto e comento: “*Pode falar, pode ficar tranquilo, não vou falar pra ninguém.*”

Gesticulando e fazendo caretas, ele responde: “*Ela fica me provocando, tio. Me chamando de ‘disgrama’.*”

Continua, ainda, com empolgação: “*Aquela Maria macho, ela encara todo mundo, só quer ser valentona. Me provocou e eu dei uns socos, mas depois ficou de boa. Isso acontece sempre. Ela foge, essa covarde.*”

Logo, ele se mostra distraído com o teor da conversa e sai junto a um colega que o chama para jogar futebol.

Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Um ponto central na condução dos rumos do episódio foi a relação tensa entre meninos e meninas, a partir da conjunção dos elementos ludicidade e agressividade em seus gestos e condutas. A formulação desses elementos no contexto analisado sugeriu a existência de uma “sociabilidade dos conflitos”, que, segundo Cruz e Carvalho (2006, p.121), é modulada pelo “[...] distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas [...]”

Cruz e Carvalho (2006, p. 121) acrescentam que as aproximações conflituosas entre sexos na escola são caracterizadas por três modalidades: 1) as atividades turbulentas, sendo elas as brincadeiras de perseguição, a exemplo do pega-pega, polícia e ladrão, pique-cola etc.; 2) os episódios de invasão, ensejos nos quais as crianças invadem os espaços de grupos do outro sexo, incluindo as próprias brincadeiras e, por fim, 3) as provocações verbais ou físicas, tais como xingamentos, apelidos e/ou golpes desferidos em direção ao oponente do outro sexo.

As três modalidades suscitadas pelas autoras foram correspondidas no episódio, já que a briga se origina de uma aparente invasão de espaços por parte de uma das crianças, o que acarretou trocas de provocações e golpes, seguidas de uma perseguição. As provocações, nesse caso, exerceram um efeito ambíguo, promovendo raiva entre os participantes e incitando a briga em um primeiro momento, bem como agindo como uma espécie de chamado à brincadeira, em que a disputa de sexos se tornou o roteiro principal.

Nesse contexto, chamam a atenção os xingamentos que foram utilizados pelos personagens da cena, em que foram sugeridas interpretações pejorativas quanto ao sexo oposto, acusando uma severa desconsideração do outro. Mais que o impacto particular que cada xingamento causou entre eles, também chamam a atenção os moldes generalizantes de construção das interações entre os sexos, representados nas interações conflituosas, dado que as externalizações das crianças suscitaram uma espécie de campo de disputa, em que as relações de poder se mostraram como elementos constituidores das relações de gênero.

A discussão em torno da educação do corpo, nesse cenário, assume um papel de destaque ao considerarmos que o gesto é um importante veículo de interpretação do cotidiano. Por exemplo, ao se apelidarem de “Maria machinho” e “veadinho”, tanto o garoto quanto a garota pressupõem compreensões acerca do ser homem e do ser mulher. Esses pontos de vista estão envoltos de preconceitos, em que o imaginário em torno do sexo oposto implica um patamar de inferioridade.

Há de se considerar que na vida em sociedade, gestos que culturalmente remetam à virilidade são designados ao homem, já trejeitos delicados e que demonstram sensibilidade são associados à mulher. Ao atribuir algumas dessas características a um representante do outro sexo, a designação assume o caráter depreciativo, uma vez que é feita a exclusão simbólica do sujeito de seu grupo, a partir de um traço identitário. No caso de Vegeta, o critério de exclusão foi a virilidade, e de Açucena, a delicadeza, ambos socialmente esperados pelos grupos que, em tese, representam.

Ao tratar desses estereótipos que atribuem distinções de gênero, referenda-se, subliminarmente, a existência de corpos, que precisam também compor o processo de análise do episódio. No bojo dessa discussão, Le Breton (2006) entende que as lógicas sociais previstas na modernidade devem reconhecer os significados que atravessam o corpo. Nes-

sa trama, o autor menciona este como um lugar de inclusão, promovendo conexões entre os indivíduos e não suas distinções. Sugere, com isso, a sociologia do corpo como um caminho para o “[...] reconhecimento da relação com o outro na formação da corporeidade” (Le Breton, 2006, p. 65), incluindo definições de gênero.

Sendo assim, inferiu-se, com base nos registros de campo, que as interpretações construídas do ser menino e ser menina foram (re)produzidas, sobretudo entre os pares, em que os símbolos e rituais generificados foram orientados por compreensões anteriores ao gesto. Essas impressões se revelaram como fruto do cotidiano das crianças, em que um conjunto de narrativas institucionais cercearam seus imaginários e nortearam suas práticas sociais, dentro e fora da escola.

Dessa forma, os modos como vivem suas relações de gênero demonstram paradoxos que, guardadas as devidas proporções, podem ser comparadas ao binômio brincar/brigar. Como objeto refracionário do real, o corpo sedia contradições que (re)produzem polarizações como o lúdico/violência, masculino/feminino, certo/errado, dentre outras. Tais polarizações, ao mesmo tempo que impõem limites, hierarquizam as ações infantis, que, por vezes, assumem significados esquizofrênicos, considerando que o autorreconhecimento do sujeito toma como principal parâmetro a negação do que não é, causando estranhamento com o outro.

Em linhas gerais, percebeu-se que, em um primeiro momento da cena, não houve predominância do lúdico, mas sim uma tentativa de agressão moral do oponente, causando-lhe desconforto e ímpeto para o revide a partir da agressão física. Já na sequência do episódio, houve outros xingamentos sexualizados que promoveram um ponto de partida para um “jogo de gênero”, em que foi observada uma aproximação entre sexos, ainda que a partir de uma brincadeira que reforçava os antagonismos dos significados de gênero. Portanto, à primeira vista, o conflito serviu como ferramenta de distanciamento; mas também de aproximação entre as crianças, já que, ao final, os elementos lúdicos foram ressaltados (Cruz; Carvalho, 2006).

4 Entre a realidade e a imaginação: quando as brigas se tornam brincadeiras

Vários traços do cotidiano foram retratados no terceiro episódio narrado no Quadro 3, dentre os quais se ressaltam dois correspondentes a duas cenas: um representando o imaginário em torno da violência contra a mulher e as implicações nas experiências infantis e outro as compreensões subjacentes do brincar/brigar, promovidas a partir das parcerias, amizades e paqueras durante o recreio. Essas noções subsidiaram pontos relevantes para a análise do objeto, sobretudo no que se diz respeito aos rituais de interação entre crianças (Goffman, 1980).

Quadro 3 – Terceiro episódio: briga de brincadeira

Horário do recreio do 4º ano, pátio de entrada, canto direito, próximo à mesa do porteiro, estou sentado em uma cadeira, observando vários acontecimentos do recreio, quando sou interceptado por Beyoncé, que chega dançando e cantando uma música: “*Quica o bumbum no chão, quica...*”

Fico observando e comento: “*Você tá animada hein?! Cantando e dançando.*”

Tirando o agasalho e fazendo pose, ela responde: “*Tio, na sala eu sou quieta, no recreio eu fico doida.*”

Questiono: “*Qual o motivo dessa loucura?*”

Sorrindo e abrindo os braços, ela grita: “*Oxi. Porque é recreio né? Dã!*”

Iniciamos um bate papo, quando, juntos, observamos um garoto e uma garota de outra turma brincando, aparentemente, de lutinha, realizando gestos de puxar e empurrar com muita contundência, mas sorrindo bastante. Eles são grandes e aparentam ter uma idade avançada e chamam a atenção de todos ao redor.

Fazendo uma careta engraçada, como se estivesse com nojo, Beyoncé se vira para mim e comenta: “*Tio, agredir mulher, pode? Não pode né. Se bem que a gente bate neles no Polícia e ladrão*”

Após ouvir o comentário, provoco: “*Então menino não pode bater em menina na brincadeira, mas menina pode bater em menino? No meu ponto de vista, ninguém deve bater em ninguém.*”

Sorrindo, ela me diz: “*Mas sempre rola, tio. Lá na Fercal, homem bate é muito em mulher, mas tem a Maria da Penha pra defender quem espanca as dona lá. O nome lá do negócio não é ‘Mario do Penho’. Homem tem é que apanhar mesmo. Tudo safado!*”

Continui a discussão: “*Então se resolve violência com violência?*”

Pensativa, ela acrescenta: “*Não é bem violência, é bater de brincadeira. O senhor viu que eles ali não ‘tavam’ brigando.*”

Respondo: “*Ah! Entendi. Mas por que eles não estavam brigando? Como você sabe?*”

Com um semblante de impaciência, responde: “*Porque eles ‘tão’ rindo. Quando tá tendo violência tem sangue nas pessoas, a mulher chora de dor. Eles são namoradinhos, tem nada a ver.*”

Antes que continuasse com as questões, Beyoncé se antecipa e faz uma pergunta: “*Tio, o senhor acha os meninos da escola safados?*”

Ressabiado, respondi: “*Não sei. Por que seriam?*”

No momento da conversa, uma amiga de Beyoncé se aproxima e demonstrando interesse no assunto, responde: “*Eles são sim, tio. Não podem ver menina bonita e ficam de paquerinha, falando merda.*”

Percebo que, ao realizar seu comentário, a garota fica atenta, observando os garotos jogando figurinha do outro lado do pátio.

Curioso em saber mais a respeito, questiono: “*Tipo o que eles falam?*”

Beyoncé, se mostrando envergonhada, responde baixinho: “*Um monte de merda, tio.*”

A amiga de Beyoncé, bastante desenvolta, acrescentou: “*Eu tô nem aí. Ninguém se mete a besta comigo, tenho um tio lutador de ‘jiu-jitsu’.*”

As meninas da sala da garota passam por ela, cumprimentam Beyoncé e ficam gritando em sua direção: “*Namoradeira, namoradeira...*”

Não se mostrando incomodada e sorrindo bastante, ela simula bater nas meninas, deixando transparecer que estava gostando da brincadeira. Percebendo isso, talvez, as meninas começam a cantar um funk: “[...] *Pra ser vadia, sou todo dia, sou todo dia...*”

A garota começa a dançar com as demais e segue com elas para o canto do pátio, cochichando, observando ainda os garotos jogando cartinha do outro lado.

Beyoncé, que observa toda cena gargalhando, comenta: “*Tio, não vou correr hoje com os meninos. Eu não vou! Nem que escondam minha mochila. Eles ficam me chamando para brincar lá atrás da escola. Mas hoje eu não vou. Ficam mexendo só porque eu sou bonita e querem me namorar, mas sou muito novinha. Tudo tarado!*”

Logo a amiga de Beyoncé retorna, reclama algo para ela e começam a se abraçar e sorrir. Em seguida, simulam puxar o cabelo uma da outra. Os meninos ao lado, ao observarem, comentam: “*Já tão caçando briga*”.

Beyoncé retruca: “*Ela era minha melhor amiga, tô caçando briga não. Vocês são idiotas? A gente tá só conversando*”.

Em seguida, afastam-se e logo acaba o recreio.

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

A personagem Beyoncé protagonizou as duas cenas, as quais ainda que sejam distintas se complementam na interpretação de todo o contexto. Na primeira cena, ao observar um menino e uma menina brincando de lutinha, Beyoncé lançou mão de suas impressões acerca da violência, orientadas por ocorrências que ela presenciou com representantes da sua comunidade. Já na segunda cena, a garota apresentou delineamentos de suas parcerias da escola, utilizando elementos que constituem as brincadeiras como meio para potencializar outras formas de interação.

No que tange à primeira cena, os gestos de lutinha promovidos pelas crianças sugerem à protagonista uma forma de representação de violência contra mulher. Mesmo que tenha reconhecido a predominância do lúdico, a própria Beyoncé associa uma brincadeira a uma agressão, talvez pelo fato de o menino e a menina, segundo ela, serem “namoradinhos”. Isso acabou por acusar um quadro alarmante, à medida em que quase instantaneamente, Beyoncé relaciona gestos envolvendo uma infinidade de significados no universo infantil a cenas hostis de violência física, às quais tem recorrente acesso em sua rotina fora da escola.

A violência pode ser entendida como um fenômeno social, que, historicamente, atinge diversas culturas, dispondo de relação direta com o processo civilizatório. Dessa forma, caracteriza-se como elemento estrutural da vida em sociedade, que invade as instituições, incluindo a família, cerceando o comportamento dos indivíduos, modulando as suas várias formas de manifestação, tais como as violências doméstica e contra a mulher (Gomes *et al.*, 2007).

Sendo a família um microsistema que demarca posições sociais de cada membro, as relações desiguais de poder acabam preponderando e explicando as condutas dos homens, das mulheres e das crianças na sociedade como um todo (Gomes *et al.*, 2007). Com isso, as formas de violência em questão representam atributos hierárquicos de papéis, em que a cultura patriarcal é reproduzida, inclusive nas interpretações em torno do corpo feminino e no processo de educação do corpo das próprias crianças.

Por mais que Beyoncé tenha se mostrado educada, com base nesse discurso de normalidade de agressão contra a mulher, ela evidenciou que já entende algumas formas de resistência, dentre as quais citou a Lei Maria da Penha, que dispõe de ferramentas legais de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006). Além disso, a garota transpareceu não se intimidar com a figura masculina ao citar que homem que bate em mulher tem que “apanhar mesmo”, propondo assim a agressão física como uma forma de revide.

Entretanto, a segunda cena expõe uma outra dimensão da relação com os garotos, pois, ao mesmo tempo em que são chamados de safados, mostram-se como personagens importantes nas interações durante o recreio, sobretudo nas paquerinhas, muitas vezes

trajadas de brincadeiras. Isso ocorre, talvez, pelo fato de o jogo de aproximação e distanciamento proporcionado pela paquera não se situar em uma lógica formal, mas de uma forma divertida em que os flertes são permeados de momentos tanto de alegria quanto de constrangimentos (Pereira, 2016). Nesse jogo, também são ressignificadas identidades grupais e criados estigmas dentro do mesmo grupo, como demonstrado no círculo das meninas da cena, as quais, subliminarmente, interpretarem a imagem da colega como namorada e vadia, por se mostrar mais suscetível às brincadeiras dos meninos.

Além disso, identificou-se que no momento do episódio as condutas praticadas pelas crianças de ambos os sexos dispunham de significados dúbios, que perpassam as brincadeiras de verdade e as brincadeiras de mentira. Nessas tipologias, os significados em torno do sexo oposto são considerados no processo de interação, em que a técnica de aproximação é tangida pelos interesses frente ao outro. Com isso, as brincadeiras de mentira obtiveram um pouco mais de destaque, já que nas situações em que brincavam nas cenas, as crianças pareciam utilizar as brincadeiras e provocações apenas como subterfúgio para se aproximarem. Exemplos disso são as ocasiões em que os meninos escondiam objetos das meninas, convidando-as para correrem na parte de trás do ginásio, um local escondido, com pouco trânsito de adultos. Esses convites geravam euforia e repulsa ao mesmo tempo.

Sob um parâmetro geral do episódio, observou-se que ao estarem em contato com os meninos, as meninas lançaram mão de gestos e condutas que evidenciam, nessa específica fase do desenvolvimento, um claro processo de descoberta corporal, em que a sexualidade é introjetada de maneira gradativa e forja novas leituras de corpo. Nesse bojo, a infância também é ressignificada, à medida em que as brincadeiras e brigas se tornam rituais de aproximação e situações nas quais o imaginário em torno do embate corporal proporciona o contato direto com o outro, sem a necessidade de expor sua intencionalidade original. Portanto, a relação entre violência e ludicidade compôs os roteiros apresentados de forma subliminar, enfocando tanto nas brincadeiras quanto, mas brigas simuladas como técnicas de aproximação e comunicação entre pares de sexos opostos.

Em relação ao quarto episódio, foi retratada no quadro 4 uma cena na qual as crianças brincam de polícia e ladrão, lançando mão de gestos que transitam entre o lúdico e a violência. Na ocasião, assumiram papéis tanto de personagens de séries de TV quanto de figuras com as quais têm contato no dia a dia fora da escola, tais como a do policial ou “papa mike”⁷, do maloqueiro, do vagabundo, do maconheiro e do trabalhador. Portanto, houve um forte apelo da imaginação na composição do roteiro da trama, em que os gestos

⁷ De acordo com o código fonético internacional utilizados por militares do mundo todo consiste em uma representação da sigla PM. Onde P é (papa) e M é (mike).

desempenhados foram orientados por significados anteriores, reinventados a partir das práticas corporais.

Quadro 4 – Quarto episódio: brincadeira de polícia e ladrão

Horário do recreio, parte de fora do pátio, próximo ao ginásio, ao lado do guarda-bicicletas, encostadas nas grades, na porção lateral do pátio em frente ao ginásio, avisto um menino e uma menina do 4º ano em uma aparente brincadeira de lutinha.

Os gestos que realizam são bem ríspidos. Elas gargalham com muita satisfação e, ao me avistarem, continuam com a brincadeira, parecendo não se importar com a minha presença.

Sofia segura Jack Chan por trás, que se movimenta bastante tentando se desvencilhar. Depois disso, trocam tapas e empurrões que quase não se atingem.

Observando o frenesi da brincadeira, aproximam-se, em seguida, Paolo, Dulce Maria e Maiara, da mesma turma, já compartilhando das gargalhadas e sem muita cerimônia, começam a participar da brincadeira. Eles tentam conter Jack Chan, que, na ocasião, já se desvencilhou da Sofia, aproveitando a distração da chegada dos colegas.

Jack Chan grita, gesticula e, com um semblante fechado, misturado com alguns sorrisos que se esforça para segurar, tenta afastar os colegas que chegaram.

Após um curto espaço de tempo observando, me aproximo, do outro lado da grade, dentro da quadra, e pergunto: “*Fala galerinha, do que estão brincando? Parece bem legal*”.

Sofia responde de imediato, puxando Jack Chan por um de seus braços: “*Estamos brincando de polícia e ladrão, tio. Eu sou a policial e a delegada é a Maiara. O Jack Chan é o bandido do mal*”

Continuo: “*Que legal. Como assim o mal?*”

Jack Chan me responde: “*Tipo aqueles zumbis da Netflix que chupam sangue e mata os bicho.*”

Dulce Maria, observando o diálogo, comenta: “*Eu também sou policial, tio. Desço o cacete nos maloqueiro.*”

Paolo, segurando aparentemente uma arma feita com folhas de papel, fala: “*Eu também*”, realizando gestos de alusivos ao de um policial, abordando um garoto que passava próximo a ele o empurrando contra as grades e gritando: “*Levanta a mão, vagabundo, sou ‘papa mike’, tu tem maconha aí?!*” O garoto sorri com a encenação e entra na brincadeira, respondendo: “*Tô de boa, sou trabalhador, sou trabalhador senhor...*”

Pergunto para Maiara, que só observava a cena e sorria, parecendo estar bem empolgada: “*Você é o que, Maiara?*” Com uma expressão de dúvida, seguido de um sorriso bem expressivo, respondeu: “*Sou a que fica tomando conta dos bandidos pra que eles não fugirem.*”

Continuo questionando: “*O que você fica fazendo para que eles não fujam?*”

Ela responde: “*Fico dando murrão nas costas até se quietarem.*”

Enquanto converso com Maiara, percebo que todos saem correndo em perseguição ao Jack Chan. Eles correm bastante, durante alguns minutos e, em seguida, percebo que o grupinho se dispersa e a brincadeira acaba.

Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Por meio de práticas corporais, as crianças (re)criam o mundo, sendo a capacidade inventiva a mola propulsora que possibilita ressignificar conceitos, valores e condutas às quais têm acesso no dia a dia. Desse modo, as brincadeiras de lutinha e as brigas na escola, como componentes do acervo das produções culturais infantis, permitem a projeção da fantasia, revelando traços do cotidiano infantil. Nesse episódio em específico, identificaram-se características predominantes de brincadeira, levando em consideração que o universo do lúdico foi preponderante em todo o transcorrer da cena.

Conforme Corsaro (1992), as brincadeiras compõem rotinas culturais que expõem características dos meios sociais nos quais as crianças estão inseridas. Os roteiros imaginários permitem a criação de seus universos lúdicos num processo dinâmico em que compartilham entre si emoções diversas, bem como representações sociais da violência, perigo, maldade, entre outras. Além disso, Buckingham (2007) entende que as mídias têm um papel fundamental na composição dessas representações, haja vista que as crianças possuem formas particulares de reorganizarem os discursos midiáticos, aproximando-as da realidade cotidiana.

Segundo Girardello (1998), a incorporação de personagens da TV pela criança tende a levá-la a explorar diferentes papéis sociais e os sentimentos que deles afloram. A questão do uso dos “zumbis da Netflix” como referência de maldade na brincadeira, por exemplo, demonstra que o lúdico possibilita que as crianças sejam algo que no mundo real não poderiam ser.

Na cena, Jack Chan claramente converteu características dos personagens das séries às quais assiste para o universo da brincadeira, observadas em suas expressões faciais, bem como em seus comportamentos e falas alusivas aos monstros. Dessa forma, além de contribuírem para os gestos realizados na brincadeira, as imagens ofertadas pela TV consolidaram arquétipos, como os de bondade e maldade, representados no próprio corpo. Nesses ensejos, as crianças puderam se valer de ações não tão bem recebidas pelo seu meio social, dentre elas as violentas, sem correrem o risco de serem repreendidas.

Tais situações demonstraram que as crianças não recebem passivamente os conteúdos midiáticos, mas redefinem formas de inseri-los em suas práticas sociais. No bojo dessa discussão, Wiggers (2005) analisou a relação entre as mídias e a violência, representada em desenhos confeccionados por crianças em uma escola-parque de Brasília. Ao analisar as produções das crianças, a autora identificou traços de violência em desenhos animados japoneses que atuaram como pano de fundo na composição de brincadeiras de luta. Machado e Wiggers (2012), por sua vez, problematizaram elementos em torno de programas de TV destinados ao público adulto, os quais, muitas vezes, expõem teores violentos e são incorporados ao imaginário lúdico infantil.

Nesse contexto, Brougère (2010) considera que as crianças se situam na brincadeira por intermédio de códigos que emanam dos programas de TV, sobretudo do meio social no qual estão inseridas. A partir da resignificação desses códigos, é que as narrativas ganham forma e vão montando as peças do quebra-cabeça do cotidiano. Sendo assim, a realidade que vivenciam para além das telas também compõem o imaginário que circundam as suas práticas. A título de exemplo, reporta-se a passagem do episódio em que Paolo simula uma abordagem policial. Na ocasião, o garoto utilizou uma arma de papel e se utilizou de expressões e trejeitos comuns à de um policial da sua comunidade.

O que mais chamou a atenção na abordagem policial simulada que Paolo protagonizou não foram os gestos pouco amistosos e que denotavam relativa agressividade, mas sim alguns significados subjacentes acerca de relações concebidas na própria comunidade. Dentre estas, citam-se a circulação de sentidos relacionados ao uso e tráfico de drogas, à cultura marginal, à conduta desempenhada pela polícia frente a essas questões, além da representação do trabalhador, na contramão do comportamento de vagabundo.

Sendo assim, as histórias, cenários e gestos encenados entraram em um jogo de tensões, contradições e, algumas vezes, rupturas com culturas dominantes. Nessa trama, os comportamentos marginais representam a contracultura, atuando de forma dissonante às normas sociais, em prol da nutrição da identidade de um grupo que atua significativamente no imaginário das crianças da própria escola. Logo, os comportamentos têm relação direta com o social, já que as ações que cada sujeito realiza na sua comunidade respondem à influência de uma identidade grupal (Monteiro *et al.*, 2003).

Conseqüentemente, a relação das crianças com a cultura marginal se reflete em suas interações sociais, conseqüentemente reverberando em suas práticas corporais. Portanto, por mais que tenham transversalizado todo o episódio, alguns símbolos alusivos à violência foram utilizados e manipulados em prol do lúdico, no formato de brincadeira, acabando por descaracterizar qualquer inclinação à briga.

5 Considerações

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o cotidiano se expressa nos corpos das crianças, com enfoque nas brincadeiras de lutinha e brigas no ambiente escolar. Em vista disso, realizou-se uma análise ortogonal de quatro episódios, a qual evidenciou os eixos lúdico e violência nos processos de interação, dando origem a quatro quadrantes, os quais representaram as principais categorias analíticas do binômio brincar/brigar.

A partir do contato com o outro em diversas situações do cotidiano escolar, as crianças produziram sentidos em relação aos gestos, evidenciando, em alguns momentos, tensões entre contrastes, no contexto de outras aproximações permeadas de afetos. De todo modo, o conflito foi percebido como um importante modulador das experiências infantis, tendo em vista que o jogo de interesses e disputas por espaço, visibilidade e poder se mostrou proeminente na escola.

Com isso, as características de brincadeiras e brigas subsumidas nos episódios, em dadas situações, não foram tão facilmente percebidas. Isso se deu, sobretudo, por se apresentarem trajadas de outras discussões relacionadas à construção das identidades das crianças. Dentre estas, citam-se as questões de gênero, o imaginário da violência dentro e fora da escola e a influência das mídias. Todos esses tópicos não só alimentaram o

universo da fantasia, mas acompanharam as crianças no trânsito entre as narrativas reais e imaginárias, bem como entre o bater de verdade ou o de mentirinha.

Nesse jogo complexo de ações e representações, percebeu-se o ponto de vista das crianças com relação a vários aspectos do cotidiano, dentre os quais se destaca a violência, uma vez que os gestos agressivos, sendo verdadeiros ou não, mostraram-se determinantes para que se compreendam os limites de relacionamento entre pares e as frestas que emergem das normas de convívio entre eles. Esse convívio perpassa o reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro em disputa, em que tanto as crianças quanto a escola criam uma estrutura simbólica de produção e controle da agressividade.

Tomando como referência as nuances de comportamento reveladas pelos sujeitos no campo e pensando no objeto deste estudo, todos os puxões, tapas, empurrões, xingamentos e gestos de contato corporal, no contexto da experiência infantil, expuseram paradoxos que denotaram ou não a agressão intencional ao outro. Tais gestos apresentaram então diversas simbologias, de forma que as práticas corporais infantis poderiam ser a representação de algo para além dos embates corporais.

Com isso, foi possível apreender que o lúdico e a violência constituem muito mais que eixos norteadores de narrativas ou das próprias práticas corporais. Esse binômio coexiste nas interações, revelando um constante embate de forças, nutrido pela própria intencionalidade das crianças, o que contribuiu para construir suas identidades, uma vez que cerceiam as afinidades pessoais e atravessam as características dos grupos na escola. Sendo assim, as brincadeiras de “lutinha” e as brigas possibilitaram interpretações que ultrapassam os significados das próprias práticas em si, invadindo os sentidos das ações das crianças, determinantes para as interpretações acerca do corpo na infância.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CORSARO, W. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/246515766>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100006>.
- D'ARÓZ, M. S.; VESTENA, C. L. B. Infância e pobreza em contextos de vida: a perspectiva das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 3, p. 375-399, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n3.202151>.
- DEALTRY, G. Malandros, folgados e valentes: Aproximações entre Noel Rosa, Wilson Batista e Marcelo D2. **Ipotesi**. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 15-123, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/25724/14647>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>.
- DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD): Sobradinho II**. Brasília: Codeplan, 2015. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: 9 fev. 2018.
- FARIAS, M. J. A. **“Não é briga não... é só brincadeira de lutinha”**: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. “É como se fosse um ringue de mentirinha” brincadeiras de luta, cotidiano e culturas infantis na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 43, p. 1-8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e011620>.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. “Tio, eu gosto é de treta!” Brincando e brigando na escola. **Revista Movimento**, v. 25, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88343>.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. de. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). **Rev. bras. ciênc. mov.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 181-195, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v23i3.5093>.

GIDDENS, A. **Dualidade da estrutura**: agência e estrutura. Porto: Celta. 2000.

GIRARDELLO, G. **Televisão e Imaginação Infantil**: histórias da Costa da Lagoa. 1998. 349 p. Tese (Doutorado em Jornalismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GODOI, C. K. et al. Integração metodológica entre grupo de discussão e análise sociológica do discurso: um caso exemplificador sobre o discurso feminino acerca do consumo da beleza. **Rev. Elet. Adm.**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 30- 60, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.180.69478>.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Tradução de J. Russo. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, N. P. et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta**, v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000400020>.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i4.15819>.

MONTEIRO, O. et al. Adolescentes reclusos, toxicodependências e doenças infecto - contagiosas. **Revista Infância e Juventude**, Lisboa, n. 4, p. 61-107, out./dez. 2003.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100002>.

PAIS, J. M. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise social**, v. 33, n. 90, p. 7-57, 1987.

PEREIRA, M. C. **“O bom é a arriação!”**: circuitos de lazer e outras interações entre jovens de Campina Grande. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

SERRÃO, A. V. Opacidade e limite na antropologia de Helmuth Plessner. **Philosophica**, Lisboa, v. 38, p. 107-120, 2011.

SIMMEL, G. O conflito como sociação. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **Rev. Bras. Soc. Emoção**, v. 10, n. 30, p. 568-573. 2011.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1999.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23 n. esp., p. 227-242, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p227-242>.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola da mídia e da arte. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

WÜRDIG, R. Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. **Intermeio**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 90-105, jul./dez. 2010.

Recebido em fevereiro/2022 | Aprovado em outubro/2023

MINIBIOGRAFIA

Mayrhone José Abrantes Farias

Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou Pós-doutorado na Faculdade de Educação da mesma instituição. Professor Adjunto II do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É vice coordenador do grupo de pesquisa IMAGEM/UnB. E-mail: mayrhone.farias@ufma.br

Ingrid Ditttrich Wiggers

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade de Brasília (UnB). É coordenadora do grupo de pesquisa IMAGEM/UnB. E-mail: ingridwiggers@gmail.com

