

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO
FÍSICA

“NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”:
COTIDIANO E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS

Mayrhon José Abrantes Farias

BRASÍLIA
2015

**“NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”:
COTIDIANO E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS**

MAYRHON JOSÉ ABRANTES FARIAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224" Farias, Mayrhon José Abrantes
"Não é briga não... É só brincadeira de lutinha":
cotidiano e práticas corporais infantis. / Mayrhon
José Abrantes Farias; orientador Ingrid Dittrich
Wiggers. -- Brasília, 2015.
130 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)
-- Universidade de Brasília, 2015.

1. Crianças. 2. Brincadeira. 3. Violência. I.
Wiggers, Ingrid Dittrich, orient. II. Título.

Mayrhon José Abrantes Farias

“NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”: COTIDIANO
E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da
Universidade de Brasília – UnB.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers
(Presidente – FEF/UnB)

Prof.^o Dr. Luiz Renato Vieira
(Membro externo – Senado Federal/Consultoria Legislativa)

Prof.^a Dr.^a Dulce Maria Filgueira de Almeida
(Membro interno – FEF/UnB)

Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida
(Suplente – UniCEUB)

Zeca, o menino levado da breca
E que vive de roupa rasgada
Que é dono da praça
Que é bom na pedrada
Quebrando vidraça

Zeca, o menino que é dono da rua
E na rua é o rei das peladas
Soltando piadas
Sorrindo pra lua
Nas noites geladas

Zeca, o menino demônio que reza
É o anjo menino que peca
O terror dos alheios quintais

Zeca, o menino que não tem futuro
E que vive riscando nos muros
Termos impuros, palavras boçais

Zeca, que a vida fez uma peteca,
Se te chamam menino perdido
Não tiveste uma educação sã

Zeca, saberás toda realidade
E que sempre nos vem com a idade
Quem serás, quem serás amanhã?
Quem serás Zeca amanhã?

(“Zeca” - Música do autor, cantor e compositor maranhense já falecido “Mestre Antônio Vieira”. Figura humana e artística genial, que compôs significativamente meu imaginário infantil. Desenhou em sua obra uma interpretação de infância revelando a dubiedade no “ser” criança. Da vivência plena do brincar, a educação idealizada, a um “vir a ser”... Uma homenagem aos vários “Zecas”, que, assim como eu, tiveram como pano de fundo, em sua infância, a ilha dos amores e desamores, São Luís do Maranhão.)

À Maria do Socorro Vieira Abrantes (*in memoriam*).
A minha eterna e amada “Tchô-tchô”.

AGRADECIMENTOS

À Força criadora que chamo de Deus.

Aos meus amigos e pais, Nilton e Marié, seres humanos lindos que me devotam dia-a-dia um amor desmedido e libertador. Por acompanharem meus passos com zelo e conviverem resignadamente com a saudade.

A minha companheira, Glória Maria, pela presença constante mesmo a distância. Pela paciência em conviver com a inquietude de um pesquisador em formação. Pelos afagos e planos...

Às famílias Abrantes e Farias, que contribuem decisivamente no meu processo de formação humana.

A Tio Lourival e Tia Sara, por me acolherem em seu lar e tornarem o Maranhão mais próximo do que imaginara. Pela relação mútua de carinho e admiração construída em tão pouco tempo de convivência.

A Vovó Gertrudes, Tio Zequinha, Tia Regina e Tia Célia, por comporem com plenitude um cenário familiar harmônico e feliz, que é um bálsamo para as chagas da saudade.

Aos meus primos, Jovino, Vanilce, Davi, Pricyla e Riba, irmãos maravilhosos que a vida me presenteou. Por proporcionarem, dentro de suas peculiaridades, momentos felizes e agradáveis com gestos bem simples.

Ao meu amigo Eduardo, companhia certa das horas mais incertas. Pelas conversas, partidas de *vídeo-game* e os cafezinhos com "cuscuz".

Aos meus sobrinhos Nathan e Ian, por me aproximarem de uma infância já perdida. Pelos abraços, beijos e brincadeiras. Ao príncipe Heitor...

A todos os professores e funcionários da Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Em especial, ao Thiago e a Quélbia, pela atenção e presteza de sempre.

A Alba, pelos abraços e, sobretudo, por acreditar em mim.

Ao grupo Imagem – FEF/UnB, pelos encontros ricos e proveitosos.

A Ingrid, pela orientação acima de tudo humana. Pelo exemplo de profissionalismo e de trato com o fazer docente.

A Dulce, pelo acompanhamento cuidadoso durante todo o mestrado.

Aos professores José Machado Pais e Arthur Medeiros, pelas orientações preciosas na qualificação do projeto da presente pesquisa.

A Iracema, Rogério, Rômulo e Ana Paula, pela revisão das primeiras linhas escritas em meu projeto de seleção do mestrado.

A Juliana, prima querida, pela revisão ortográfica do trabalho.

Aos colegas da “pós”, Marisa, Cláudio, Ywry, Sílvia, Leiriane, Thaís, Letícia, Thainá, Samir, Denise, Ana Amélia e outros tantos que tornaram as salas e corredores da FEF bem mais agradáveis. Pessoas mais que especiais.

Ao Nadson, um dos grandes pensadores e professores que já conheci e que, por sorte, tornou-se um grande amigo.

A Tayanne, por compartilhar tristezas, alegrias, inseguranças e por manter-se sempre disponível.

A toda equipe do CEF Queima Lençol, pelo carinho e receptividade em meu primeiro ano na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Ao “clube do bolinha”, pelas boas risadas.

Ao GEPPEF, pela referência nos estudos da Educação Física no Maranhão. Em especial, aos meus mestres, Raimundo Nonato e Silvana Martins.

Ao meu *Sensei*, Emílio Moreira, por apresentar-me o *bushido*.

A toda comunidade escolar de nosso campo de pesquisa, pelo acolhimento. Em especial, ao prof.º Alan, as professoras Kátia, Eliane, Eucária, Elisa, Adélia, Aline, Letícia e as colegas Eliana, Josi, Sandra, Núbia e Ana.

A CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Aos que, por descuido, não citei em tão poucas e rasas linhas.

A todos os meus alunos, nestes anos de trajetória docente. Pelos desenhos, cartinhas e abraços compartilhados. Por promoverem a motivação necessária para que, a cada dia, acorde perspectivando ser um professor melhor.

SUMÁRIO

	LISTA DE TABELAS	x
	LISTA DE FIGURAS	xi
	RESUMO	xii
	ABSTRACT	xiii
1	ADENTRANDO O “RINGUE ESCOLA”: hora de brincar/ lutar?	14
2	INICIANDO O “CORPO-A-CORPO” METODOLÓGICO: delineamentos da pesquisa	27
2.1	Bases epistemológicas e metodológicas	27
2.2	Técnicas de angariamento de informações	30
2.3	Procedimentos de análise	37
2.4	Os cenários e os sujeitos	38
2.4.1	A comunidade	38
2.4.2	A escola	42
2.4.3	Os sujeitos	44
3	COTIDIANO E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS: o lúdico e a violência em cena	46
3.1	A infância “vale-tudo”: a luta pelo “ser-criança”	47
3.2	O cotidiano como pano de fundo	51
3.3	O brincar na escola	67
4	“NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”: sentidos/significado das brincadeiras de luta	73
4.1	As classificações	75
4.2	Os eixos de significação	91
4.2.1	“Imaginação/representação”	92
4.2.2	“Disputa/duelo”	95
4.2.3	“Prazer/vertigem”	98
4.2.4	As hibridações	101
4.3	Lúdico X violência: as concepções que norteiam as brincadeiras de luta	111
5	“ACABOU A BRINCADEIRA!” delineamentos finais	114

6	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE I - Episódios de brincadeiras de luta	126
	ANEXO I – Parecer do Comitê de ética de pesquisa	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Categorias referentes às brincadeiras representadas nos desenhos como tema: “Minha brincadeira favorita na escola”.....	68
TABELA 2 - “Quantitativo de episódios por classificação e eixos de significação	74

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Visão aérea da quadra da escola e do mercado do bairro do Vicente Fialho	40
FIGURA 2 – “Mapa da escola” por José Paulo (7anos)	43
FIGURA 3 - Locais mais requisitados para brincadeiras na escola	44
FIGURA 4 – Brincadeira de polícia e ladrão	61
FIGURA 5 – O reggae: “Rebel Lion”	61
FIGURA 6 – Todo mundo se batendo	66
FIGURA 7 – “Ringue de luta na escola”	77
FIGURA 8 – Brincadeira de bonecos super – heróis	80
FIGURA 9 – Jogo de capoeira	82
FIGURA 10 – Brincadeira de provocar as meninas	84
FIGURA 11 – “Fogueirinha”	86
FIGURA 12 – “A guerreira”	88
FIGURA 13 – “Brincando próximo ao bebedouro”	90
FIGURA 14 – <i>Dragon Ball</i>	94
FIGURA 15 – “Rasteira”	97
FIGURA 16 - “Briga de mentirinha”	100
FIGURA 17 – <i>Jiu-jitsu</i> na escola	103
FIGURA 18 – “Todo mundo se batendo”	107
FIGURA 19 – “Quebra de bola”	109

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o sentido/significado das brincadeiras de luta como práticas corporais vivenciadas no cotidiano de crianças de uma escola pública da ilha de São Luís do Maranhão. Para tanto, realizamos um estudo de natureza fenomenológica, de inspiração etnográfica, com crianças de 7 a 13 anos, à luz de estudos das sociologias do cotidiano e da infância. Foram registrados no campo 27 episódios das mais diversas formas de brincadeiras de luta. A análise desses episódios permitiu a organização de sete classificações acerca dessas brincadeiras, bem como três eixos de significado, os quais preveem o fenômeno como prática de: “imaginação/representação”, “disputa/duelo” e “prazer/vertigem”. Esse *corpus* de sentido/significado proporcionou também a identificação de “hibridações” nessa organização, sendo que alguns episódios revelam traços de dois eixos diferentes. Os dados da pesquisa apontam os discursos da “violência” e do “lúdico” como finalidades norteadoras das brincadeiras de luta. As crianças representam nessas brincadeiras confrontos forjados no cotidiano. Seja por intermédio de conteúdos midiáticos ou de vivências na comunidade e/ou na escola, as práticas são (re)criadas, interpretadas e compartilhadas na experiência infantil, evidenciando a participação ativa da criança no jogo social.

Palavras-chave: Crianças. Brincadeira. Violência.

ABSTRACT

The goal of the present study was to understand the sense/meaning of wrestling play as bodily practices experienced in the daily lives of children of a public school on the Island of São Luís do Maranhão. To that end, we conducted an ethnographic study using a phenomenological approach with children aged seven to 13 years from the perspective of studies on the sociologies of daily life and childhood. We recorded 27 episodes of the most various forms of wrestling play in the field research. The assessment of these events allowed the organization of seven classifications of these children's play activities, as well as three axes of meaning, which predict the phenomenon as practice of: "imagination/representation"; "dispute/duel"; and "pleasure/dizziness". This corpus of sense/meaning also provided the identification of "hybridizations" in this organization, since some events revealed traces of two different axes. The research data indicated the discourses of "violence" and "playful behavior" as the guiding purposes of wrestling plays. Through these plays, children represent confrontations occurring in the daily life. Whether through media content or experiences in the community and/or school, the practices are (re)created, performed, and shared in children's experiences, evidencing children's active participation in the social game.

Keywords: Children. Play. Violence

1. ADENTRANDO O “RINGUE ESCOLA¹”: hora de brincar/lutar?

Que lugar é esse? Com tantas brincadeiras mais parece um parque de diversões. Quantas gargalhadas e movimentos acrobáticos. Seria um picadeiro de um circo? Tantos pequenos “lutadores” disputando um espaço com seus corpos. Poderia ser um ringue de luta? Essas são algumas das várias questões que emergiram ao adentrar na escola no horário do recreio. Um cenário criativo e inventivo que, ao ser apropriado pelos protagonistas, as crianças, tomam novas formas e significações diversas, representadas na pluralidade de práticas corporais que povoam o universo infantil.

Brincando, as crianças criam laços de interação com o mundo, (re)constroem o meio, apropriam-se do real e se expressam (BROUGÈRE, 2010). Aprendem novas formas de se relacionar com seus pares, redefinem normas e valores que reverberam em suas vidas sociais e contribuem na formação de identidades, que extrapolam o próprio universo mágico do brincar. Sendo assim, brincando, a criança aprende a “ser” e, sobretudo, se reconhece enquanto um “ser”. Um “ser-no-mundo”, conforme apontou Merleau-Ponty (1996), que, por meio do movimento, entra em contato com uma dimensão intersubjetiva, anterior ao gesto, e, não obstante, um “ser-social” que, interagindo com o outro, também se desenha, atribui formatos diferentes de relação com seu corpo, bem como também com o corpo do outro, delineando os sentidos das práticas corporais.

Entendemos que, para povoarmos o universo infantil e seus múltiplos significados, precisamos de uma sensibilidade maior no trato da pesquisa científica. Assim sendo, recorreremos à obra de Wright Mills (1982), “A imaginação sociológica”, em que o autor aponta os passos da formação do cientista em um “artesão intelectual”. De acordo com Mills (1982), o cientista social deve saber articular a relação complexa entre as experiências de vida e o

¹ O uso deste termo sugere a problematização da escola como lugar de disputas, sobretudo no que tange à construção da corporeidade dos sujeitos que lá estão.

fazer científico, num constante “remodelamento”. O autor coloca ainda que fazer ciência não consiste em um receituário de técnicas, mas sim, saber lidar com o ser humano e também com os problemas individuais e coletivos que dialogam entre si. Para isso, sugere o uso da técnica de forma criativa, primando pela imaginação do pesquisador e incitando uma leitura mais sensível do cotidiano.

De acordo com Pais (2008), a função da pesquisa (sociológica) é desmascarar o cotidiano, desvelando o oculto, povoando o escondido. Logo, o autor sugere não desprezar as máscaras, mas sim decifrar os seus enigmas, pesquisando suas formas de uso, que são condutas e regras subliminares baseadas em consensos sociais que depende de nós, manipular ou superar (PAIS, 2007).

Assim como uma colcha de retalhos, cuidadosamente alinhavada, articulando cores, texturas, estampas diferenciadas, formando um complexo de cores, a pesquisa científica é feita: costurando-se anseios, olhares, compreensões, equívocos, além de conceitos, categorias e técnicas de pesquisa. Dessa forma, nossa pesquisa toma sua estrutura a partir de impressões do cotidiano, de experiências vividas no âmbito profissional e acadêmico, que foram se articulando ao longo de nossa trajetória e foram gerando dúvidas, promovendo inquietações, convertendo-se em objeto de investigação.

Ao longo de quase dois anos como professor da rede pública Estadual do Maranhão e três anos exercendo atividades de apoio educacional junto à gestão de uma escola municipal em São Luís do Maranhão, percebemos o quanto as crianças adoram brincar na escola e, dentre as brincadeiras preferidas, situavam-se as brincadeiras de perseguição e de luta.

Em uma primeira experiência com pesquisa, em trabalho de iniciação científica realizado entre os anos de 2009 e 2010, nos aproximamos de literaturas que abordavam aspectos das brincadeiras infantis. Esses aspectos identificados na investigação em campo acabaram por ganhar novos horizontes

de reflexão a partir do processo de construção de nosso trabalho de conclusão de graduação, em que abordamos categorias dos estudos das mídias, com ênfase na “cibercultura”. O estudo teve como escopo problematizar os motivos pelos quais crianças e adolescentes “amavam” ou “odiavam” a Educação Física e declaravam esses sentimentos na rede. O diálogo entre as mídias e a cultura infantil nos apresentou elementos riquíssimos acerca da constituição do brincar frente a essa influência midiática. Já em nossa monografia de conclusão de especialização, nos afastamos dos estudos das mídias e propomos a problematização de uma luta, no caso o judô, no contexto da formação de crianças de uma comunidade periférica da cidade de São Luís - MA chamada Vila Embratel.

As pesquisas que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória acadêmica apontaram direcionamentos diferentes de investigação em torno da infância. No entanto, pudemos identificar elementos comuns que atualmente contribuem para a consolidação de nosso objeto de estudo. Com a proposição de diálogo dos estudos das brincadeiras infantis, das pesquisas que abordam as mídias na infância e as representações de luta na escola, percebemos ligações teórico-metodológicas que provocaram interesses na composição da presente pesquisa. Dessa forma, pretendemos investigar o sentido/significado das brincadeiras de luta, que chamaram nossa atenção a partir das vivências nas escolas. Os tópicos de discussão propostos giram em torno da cultura infantil, sendo assim, nosso estudo toma essa categoria como ponto de partida.

As crianças correm, caem, rodopiam, batem, sorriem, beliscam, abraçam, choram e brincam, mas brincam tanto que suas vidas se confundem com o próprio brincar. Transformam seu entorno, fazendo o sofá da sala em caminhão e a mesa da cozinha em um castelo. Um pedacinho de terra do quintal torna-se uma gigantesca floresta, um picadeiro ou até mesmo uma arena de combate. Com olhares tão particulares de mundo, fazem-nos perceber e questionar por que nos diferenciamos tanto deles. Será que o cotidiano nos tolhe

a capacidade de imaginar e de criar ou nós mesmos vamos nos condicionando a sermos menos crianças? Não temos a pretensão de responder essas perguntas em breves linhas escritas, mas essas questões situam-se no texto subliminarmente, como um feixe de luz, para localizar-nos que, anterior à condição de adultos e pesquisadores, em nós uma criança fez e, quem sabe, ainda faz morada.

De acordo com Buss-Simão (2008), a visão “adultocêntrica” que nos toma revela apenas um lado nas pesquisas que abordam o mundo das crianças e um lado adulto pretendo de valores. Sendo assim, antes de partimos para um empreendimento que visa adentrar na cultura infantil, temos que, acima de tudo, tentar entender os sujeitos que a constroem. Para isso, devemos realizar alguns exercícios, como ouvir e observar as crianças, compreender particularidades que vão desde angústias e anseios, até movimentos e ações.

Pesquisadores, tais como Fernandes (2004), Sarmiento (2004), Brougère (2010), Corsaro (2005), Buckingham (2007), entenderam as crianças como sujeitos sociais. Deram a devida importância ao universo infantil “sem”, necessariamente, estar atrelado ao universo do adulto. Dessa forma, buscaram dar atenção às vozes das crianças, reconhecendo suas culturas, formas de expressão e de linguagem. Essa compreensão dos autores acerca da infância encontra eco em boa parte dos estudos desenvolvidos no Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, grupo do qual somos integrantes. Nas pesquisas, são problematizadas as diversas facetas das infâncias contemporâneas, seu diálogo com as mídias, bem como a influência destas na construção do corpo e da educação deste nos cenários infantis. Das produções do grupo, destacamos as pesquisas de Gregório (2014), Passos (2013), Machado (2013), Machado e Wiggers (2012), Ribeiro (2012), Siqueira, Wiggers e Sousa (2012) e Wiggers (2012, 2008, 2005), em que os (as) autores (as) traçam discussões, em diferentes níveis, em torno das brincadeiras infantis. Sob um plano geral, nos chamou a atenção alguns elementos que são levantados nestes estudos, dentre eles o

interesse das crianças por brincadeiras de luta. As brincadeiras são reveladas nas pesquisas por meio da imitação de gestos e/ou na construção de roteiros de histórias de guerra e/ou de luta, como também pela experiência corpórea com o contato direto entre pares.

Em pesquisas do campo da Educação Física, Silva (2008) e Munarim (2007), sob perspectivas diferentes, apresentam as brincadeiras de luta como práticas que fazem parte do cotidiano de crianças em diversos tempos e espaços escolares. Cunha (2004), por sua vez, apresenta essas práticas corporais enquanto parte do repertório lúdico de crianças que brincam em uma praça, em um edifício e em ruas do interior de São Paulo. Algumas pesquisas em âmbito internacional também se preocupam em lançar olhares às brincadeiras de luta, dentre elas citamos: Marques (2010), Smith (2003), Schafer e Smith (1996), Smith *et al.* (1992). Nessas pesquisas, as brincadeiras/jogos de luta ou “lutas a brincar” são pontos centrais de problematização, em que os autores buscam elementos e estratégias metodológicas para captar condicionantes, características e categorias que fundam as práticas. Em linhas gerais, os últimos estudos acima citados são ancorados na Psicologia, sob abordagem comportamentalista e desenvolvimentista e, em alguns casos, consideram análises balizadas pela etologia. Entendemos que existe a necessidade de ampliarmos os olhares em torno dessas manifestações, situando-nos no “confronto” teórico, buscando compreender a infância e tomando como referência estudos que reconhecem suas especificidades e procuram dar atenção às vozes das crianças nas pesquisas.

Buss-Simão e Gomes-da-Silva (2008) problematizam a infância como categoria social recorrendo a autores que reconhecem o campo da “sociologia da infância”. No estudo, as autoras apresentam elementos que devem ser levados em consideração nas pesquisas com crianças, dentre eles, o deslocamento do papel de objetos para sujeitos de pesquisa. Nessa proposta, a criança se torna partícipe na vida social e na produção do conhecimento, contrapondo perspectivas “adultocêntricas” dos pesquisadores.

A perspectiva de olhar a infância, sinalizada por Buss-Simão e Gomes-da-Silva (2008), não tem sido contemplada nas pesquisas da Educação Física brasileira ao longo da história, conforme aponta Oliveira (2005). A autora identificou em seus estudos que a maior parte da produção acadêmica da Educação Física apresenta um conceito de infância atrelado à noção de “preparação para”. Essa noção atribui à criança a condição de inocente e ingênua, ancorada em uma perspectiva de paparicação e moralização. Uma redução à fase anterior a vida adulta que precisa de atenção, formação sob moldes e de uma “educação para”. Essa noção idealista de infância no campo da Educação Física é situada pela autora como elemento caracterizador da própria área que ainda não se desvinculou do idealismo, sobretudo em ideais eugênicos e higiênicos.

Os apontamentos gerados na pesquisa de Oliveira (2005) em torno da infância na Educação Física são resquícios do processo de reconhecimento das crianças no seu contexto social, fruto de embates conceituais e de negociações políticas imbricadas ao longo da história (BUCKINGHAM, 2007). Sarmiento (2004) considera que a noção de infância inicia seu processo de consolidação apenas na Modernidade, a partir de vários fatores, sendo os principais, a expansão da Escola Pública e o direito à Educação. Belloni (2009), por sua vez, enfatiza, na história da infância moderna, a influência do modelo capitalista de sociedade. O projeto de infância que temos hoje, segundo a autora, é representado na dualidade adulto/criança, que se originou com a divisão do trabalho social.

De um “vir a ser” na Idade Média, apresentado por Ariès (1981), a um “futuro presente”, tratado por Corsaro (2005), a noção de infância sofreu e sofre variações dependendo dos contextos históricos e socioculturais. Sarmiento (2004) sugere com isso que não pensemos em uma infância, mas em infâncias. Partindo desses pressupostos, é necessário identificarmos aspectos particulares da criança em cada contexto social, como forma de melhor entendê-la.

No século XVIII, ainda considerada como “ser em formação”, a criança era “protegida” de experiências consideradas de adulto, tais como o sexo e a violência. Essa ideia de proteção se deu no intuito de preservar o processo de construção do cidadão do futuro. Neste mesmo século, elas se tornam alvo de formas diferentes de controle disciplinar e de cuidados médicos preventivos (BELLONI, 2009). Essa noção é encontrada ainda na contemporaneidade, sendo que a criança é posta em uma “redoma” simbólica, onde lhe é atribuída a ideia de fragilidade. A educação do corpo, nesta perspectiva, contribui para os padrões de movimento que as crianças devem ter até a vida adulta. Essa educação é atribuída como uma proteção contra a dor, os machucados, as frustrações, dentre outros malefícios.

Para entendermos a relação entre educação do corpo na infância e as brincadeiras, sobretudo as de luta, partimos de concepções que reconhecem o corpo como nosso “primeiro e mais versátil brinquedo” (ALVES e SOMMERHALDER, 2006) e como “vetor semântico” (LE BRETON, 2006). No jogo de (re) construções das crianças, que passeiam entre o imaginário e a “realidade” dos gestos de lutas, novas finalidades são construídas em torno dos movimentos do corpo como brincadeira. Podemos compreender com isso que as crianças, no momento em que se baseiam em movimentos de lutas de heróis e guerreiros imaginários, descobrem, por meio do movimento, novas formas de lidar com o próprio corpo.

Le Breton (2006) compreende o corpo como elemento primordial no processo de socialização. Para o autor, os gestos feitos da juventude à vida adulta estão circunscritos em padrões culturais, que influenciam a atividade perceptiva e a forma como compõe a relação do indivíduo com o mundo. Dessa forma, o processo de educação que é direcionado ao ator social acaba por ter incidência direta no corpo. Essa compreensão remete aos estudos de Mauss (2003, p.401) em relação às técnicas do corpo. Para ele, técnica consiste na “[...] maneira pelos quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma

tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Estudando as técnicas corporais, Mauss (2003) nos convida a observar gestos comuns do cotidiano, que estão circunscritos no processo de educação do corpo da comunidade que participamos.

Soares (2006) considera a educação do corpo um tema importante que deveria converter-se em mais problemas de investigação na Educação Física. Conforme Oliveira (2006), as compreensões e valores expressos acerca do corpo dos alunos na mudança de um modelo educacional doméstico para um institucionalizado foram pouco problematizados pela historiografia deste campo. Este, por sua vez, preocupou-se em lançar olhares a grandes reformas em detrimento a pequenas relações ocorridas no seio da escola pelos seus atores.

Pais (2008) problematiza a educação escolar analisando a condição de crianças ciganas em escolas portuguesas consideradas “de risco”. Cita fatos, tais como o porte de navalhas por essas crianças nas escolas, que, segundo o autor, representavam a ritualização de uma agressividade simbólica. Esta corresponde a uma resistência à cultura escolar e afirmação de uma identidade. Dessa forma, Pais (2008) questiona o próprio sentido de organização escolar, levantando a hipótese de que condutas consideradas como violentas nesses espaços podem ser vistas como uma resposta à aversão das crianças por uma escola em que não entendem o processo de disciplinamento. A nosso ver, esse disciplinamento citado pelo autor pode ser reconhecido, sob outros moldes, no cotidiano de escolas da realidade brasileira, recaindo diretamente no processo de educação do corpo das crianças.

A educação do corpo na escola engloba ações como hábitos de higiene, alimentação, ideais de beleza, princípios de boas maneiras, comportamento, disciplinamento das crianças e outras práticas de controle. Essas ações contribuem para a formação de corpos “educados” (VAZ, 2002). Soares (2006) expõe suas compreensões acerca da consolidação de uma educação do corpo na escola, a partir de intervenções e técnicas inculcadas em

longo prazo no sujeito. Essas interferências dirigidas a esses corpos expõem, segundo a autora, valores e práticas sociais desejadas, tolhendo a vivência da subjetividade do sujeito.

A vivência subjetiva pelo movimento é algo fundamental para a nutrição do imaginário infantil, onde a criança introduz significações de sua história individual, bem como em interação com seus pares. Todavia, e de forma contraditória, o controle da subjetividade pode ser observado no modelo de educação escolar que nos situamos. Esse modelo dispõe de valores que promovem a ênfase na acumulação e mecanização do conhecimento e, não obstante, do movimento em prol de um processo civilizatório, que acaba por promover a negação do próprio corpo pela criança, em meio a um processo de disciplinamento que inibe a sensibilidade, a individualidade, promovendo valores hegemônicos e homogêneos (KUNZ, 2004).

Kunz (2004) entende que os adultos sabem muito pouco sobre o movimento no universo infanto-juvenil, com exceção dos conhecimentos fragmentados e particularizados para o ensino do gesto esportivo no âmbito escolar, clubes, dentre outros espaços de aprendizado dos esportes. O autor compreende que, nesses contextos, reside uma falta de saber empírico por parte dos professores, acerca das perspectivas de crianças e adolescentes em relação à plena experiência do seu “se-movimentar”.

Jones (2004) considera que o antídoto das frustrações da vida é a experiência. Segundo o autor, a falta de habilidade em lidar com nossos próprios medos e ansiedades são postos em cheque na própria vida adulta. Para Jones, lutas, jogos violentos e de faz de conta contribuem na educação do corpo, minando ansiedades e medos. Brigas de travesseiro, tiros com pistolas d’água, combates de mentirinha revelam riscos que contribuem para distinguir fantasia da realidade. Em algumas circunstâncias, inspiradas em movimentos de super-heróis, em outras a ambientes de guerra e/ou disputas, as crianças representam

universos imaginários por meio do corpo e do movimento, (re)construídos a partir de múltiplas influências interativas.

Podemos compreender então que, empurrando, puxando, chutando e batendo, crianças atualizam corporalmente movimentos que, embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, são reinterpretados e reinventados na experiência infantil. Muitas dessas ações são caracterizadas pelas crianças como brincadeiras que, ao olhar do adulto, podem vir a ser entendidas como atos de violência ou agressão. Para que possamos refletir sobre as várias dimensões que formam as manifestações de luta, sobretudo aquelas que partem do olhar da criança, é importante propormos tematizações dessas manifestações nos vários ambientes de relacionamento infantil, dentre eles a escola.

No contexto escolar, é delineada boa parte da cultura lúdica infantil. Além de compor o repertório de práticas corporais infantis, as brincadeiras de lutas fazem parte dos conteúdos que devem ser problematizados nas aulas de Educação Física, seja como brincadeira/jogo, seja como luta. Todavia, no que diz respeito ao quadro de produção referente às lutas e afins, Correia e Franchini (2010) entendem que essa temática ainda se apresenta de forma incipiente na área. Para os autores, há a necessidade de ampliar e reconhecer os diversos saberes que compõem o que eles chamaram de “grande teia” de expressões de diversidade cultural das práticas de luta.

Buscando tecer alguns “nós” nessa grande teia proposta por Correia e Franchini (2010), realizamos uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo traçar um breve mapeamento de elementos que circundam as brincadeiras de luta nas publicações no campo da Educação Física. Optamos, dessa forma, partir de discussões referentes às brincadeiras nos espaços de relacionamentos infantis e não das reflexões acerca das lutas institucionalizadas, por acreditarmos que nos aproximaríamos mais do escopo de nossa investigação, partindo de

discussões que tematizam o lúdico e a cultura infantil na problematização das brincadeiras de luta.

A pesquisa foi realizada em 08 (oito) das principais revistas da área da Educação Física. Estas foram escolhidas pelo fato de apresentarem diversas perspectivas de Educação Física em seus artigos. Dessa forma, abrimos mão de periódicos com abordagens temáticas específicas que dão ênfase a discussões focais a subáreas da Educação Física². As revistas elencadas foram: Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e esporte (RBEFE) e Revista de Educação Física da UEM. A pesquisa utilizou como marco temporal o período de 10 anos, entre 2003 e 2012, em que buscamos publicações que apresentassem conceitos e/ou impressões acerca das brincadeiras de luta. Ao final, obtivemos a amostragem de 12 (doze) artigos que dispõem de discussões que circundam essa manifestação. Na pesquisa bibliográfica, identificamos três categorias enfocadas nos trabalhos, sendo elas: “gênero”, “mídias” e “violência”. Além das categorias, percebemos que existem duas concepções principais acerca das brincadeiras de luta que norteiam as publicações, sendo que uma as coloca como expressão da cultura lúdica das crianças, e a outra, como representação de violência e/ou de agressividade. Concluímos, a partir da análise dos artigos, que todas as discussões apontavam, de alguma forma, o interesse das crianças pelas brincadeiras de luta, mas nenhum deles buscou o significado das próprias brincadeiras de luta a partir do olhar das crianças.

Buscando nos situar no bojo do jogo de (re)construções das crianças, que passeiam entre o riso e o choro, o prazer e a dor, o imaginário e o gestual, revelados nas brincadeiras de luta, nossa pesquisa tem como **objetivo geral:** compreender o sentido/significado das brincadeiras de luta enquanto práticas

²Tomamos como referência para os delineamentos metodológicos da pesquisa os trabalhos de Bracht *et al.* (2011; 2012) em que foi desenvolvido um mapeamento em periódicos da Educação Física acerca do tema Educação Física escolar.

corporais forjadas no cotidiano de crianças de uma escola pública de São Luís – MA. Como **objetivos específicos**: a) analisar as práticas corporais das crianças concebidas com base na vivência cotidiana traduzida na escola; b) entender o processo de educação do corpo das brincadeiras de luta, considerando a relação entre as noções de ludicidade e violência, expressas por meio dessas práticas.

Vale registrar que não partimos de concepções utilitaristas de brincadeira para a composição de nossa pesquisa, em que estas são operacionalizadas com o objetivo do ensino dos fundamentos e/ou gestos desportivos (de luta). São finalidades “pedagógicas” que não reconhecem o processo de educação do corpo que se situa na experiência do brincar “livre” das crianças. Com isso, não temos como escopo analisar os gestos das brincadeiras partindo de artes marciais ou práticas de luta historicamente sistematizadas. A brincadeira de luta que se constitui em objeto de nossa pesquisa refere-se à criança e sua cultura lúdica, situado nas brincadeiras e no processo de interação com seus pares.

Após esta breve exposição introdutória acerca do processo de construção do objeto e alguns delineamentos teórico-conceituais fundamentais para a pesquisa neste **1º capítulo**, intitulado “Adentrando o ‘ringue escola’: hora de brincar lutar”? Sistematizamos o restante da nossa pesquisa na seguinte estrutura:

2º capítulo - “Iniciando o ‘corpo-a-corpo’ metodológico: delineamentos da pesquisa”, em que, como o próprio título sugere, apresentaremos o desenho metodológico de nosso trabalho. Com isso, situaremos a base epistemológica do estudo, as técnicas de angariamento de informações, procedimentos de análise, bem como as características do campo e dos sujeitos.

3º capítulo - “Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena”, no qual refletiremos sobre aspectos caracterizadores das

crianças no contexto analisado, reconhecendo representações construídas frente às relações cotidianas na comunidade e na escola.

4º capítulo - “‘Não é briga não... é só brincadeira de lutinha’: sentidos/significado das brincadeiras de ‘lutinha’”, capítulo principal, em que iremos analisar todo *corpus* de pesquisa, problematizando as classificações, eixos de significado e concepções que emergiram dos registros em torno das brincadeiras de luta.

5º capítulo - “Acabou a brincadeira! Delineamentos finais”, último capítulo, onde apresentaremos as conclusões do estudo, retomando pontos fundamentais que deram contorno ao objeto e expuseram sua importância em uma melhor compreensão da infância e do corpo infantil na tríade conflituosa prática social, educativa e corporal.

2. INICIANDO O “CORPO-A-CORPO” METODOLÓGICO: delineamentos da pesquisa

Tal como uma luta corporal, em que os adversários disputam espaços no combate para o domínio do outro com o uso do próprio corpo, o desenho da pesquisa foi realizado. A expressão “corpo-a-corpo metodológico” pressupõe a existência de um jogo de resistências e concessões entre o que revela o *corpus* da pesquisa e os anseios do pesquisador, em busca do entendimento do fenômeno.

Optamos por compor uma pesquisa qualitativa, acreditando ser uma boa abordagem para ultrapassar o visível e compreender os fenômenos no seu contexto social (MINAYO, 1994). Dessa forma, apoiamo-nos na concepção de Bogdan e Bicklen (1994, p.16) acerca dos caracteres qualitativos da pesquisa científica, que, para esses autores, “[...] são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”

Com isso, tivemos como escopo em toda composição do desenho metodológico da pesquisa, recorrer ao olhar dos sujeitos, neste caso as crianças, na confecção do fazer científico. Focamos assim, na tentativa de realização de um giro epistemológico, ou simplesmente de olhar, partindo do mundo para o sujeito pesquisador, não do pesquisador para o mundo.

No presente capítulo, apresentaremos nossas decisões metodológicas para realização deste estudo, que possui natureza fenomenológica, com forte influência das sociologias da infância e do cotidiano.

2.1. Bases epistemológicas e metodológicas

Cada ser humano possui a capacidade de compreender o entorno e manipulá-lo conforme seus anseios. Essa manipulação, este contato com o mundo, não se dá apenas, e necessariamente, em um plano operacional e objetivo. Antes de fazer, de executar o movimento, de apresentar através da fala

e do olhar, o homem manipula, em uma dimensão intersubjetiva, o gesto. Sendo assim, o gesto possui uma explicação pré-operacionalizada que corresponde a impressões que esse sujeito tem do mundo, sua relação com ele e o que lhe determina enquanto ser.

Para Merleau-Ponty (1996), o corpo é a condição primeira de “estar-no-mundo”. Essas determinações do “ser-no-mundo” correspondem às especificidades de cada sujeito, de cada olhar, que proporcionam a explicação de fenômenos que seriam inviabilizados se o sujeito não fosse observado. Cada gesto é um objeto refracionário do mundo, são representações particulares e únicas. De acordo com Merleau-Ponty (1996) o objeto não existe por si só, ele é constituído pelos diversos olhares direcionados a ele. Sendo assim, a partir do momento que buscamos entender o gesto, partindo do significado dele para quem o executa, adentramos em outro plano de conhecimento, que se aproxima da realidade tal como ela é. Sendo a realidade, ou a verdade, pontos fundamentais perseguidos pela ciência desde os seus primórdios, pensar o indivíduo voltando-se para o seu interior, pré-objetivo, talvez se constitua em um exercício científico fundamental.

A leitura fenomenológica de corpo e, não obstante, de Educação Física, nos aproxima do conceito do “se-movimentar” (KUNZ, 2005), compreendendo que ele prevê o movimento como a própria vivência corpórea, em que a criança (re) define, (re) constrói valores e compõe sua relação com o mundo.

Amparado pelo entendimento de Tamboer e Gordijn acerca do movimento, no qual o consideram como sendo um diálogo entre o indivíduo e o mundo, Kunz (2004, p.103) situa o homem como um acontecimento fenomenológico relacional, composto por várias ações significativas intencionais. Compreende que o sentido/significado dessa relação “homem-mundo” aloca-se na mediação sujeito-objeto, não somente em um dos lados. Kunz (2004) aponta para o resgate do sentido fenomenológico dos jogos e

brincadeiras, baseado na compreensão do mundo pela ação para uma transformação didático-pedagógica do esporte.

Para traçarmos uma análise reconhecendo o “se-movimentar” das crianças, antes de tudo, devemos tratar de três dimensões que constituem a categoria, sendo elas: o sujeito que descobre e realiza o movimento; a situação que corresponde concretamente ao contexto sociocultural em que é realizado o movimento; e o sentido/significado que gere as ações e gestos, concebidos pela cultura de movimento em que se situa o sujeito (KUNZ, 2005).

Quando falamos de brincadeiras de luta, tratamos de práticas corporais que possuem símbolos e significados revelados na experiência infantil. Brincando, as crianças criam laços de interação com o mundo, (re) constroem o meio, apropriam-se do real e se expressam (KUNZ, 2004). Nesse sentido, recorreremos ao conceito de práticas corporais, entendendo que as brincadeiras de luta são manifestações expressas corporalmente e constituintes da corporeidade das crianças.

Vale ressaltar que reconhecemos a dimensão subjetiva do movimento humano significativo previsto no conceito do “se-movimentar”. No entanto, optamos por utilizar o termo “práticas corporais” para caracterizar o nosso objeto de pesquisa. Assim, entendemos o “se-movimentar” como uma dimensão constituinte das práticas corporais, mas que não representa o todo, com significados sociais mais protuberantes acerca da cultura corporal.

Com o objetivo de identificar formas de operacionalização do conceito de práticas corporais na literatura científica em várias áreas, Lazzarotti Filho *et al.* (2010) realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica. Identificaram a Educação Física como a área que mais utiliza o termo, sobretudo com pesquisadores que traçam relação com as Ciências Humanas e Sociais.

Silva *et al.* (2009), por sua vez, por meio da problematização do conceito de práticas corporais, teceram uma crítica ao que consideram ser uma concepção reducionista de Educação Física. Esta acaba por reduzir as práticas

corporais a um mero instrumento para obtenção de saúde, desconsiderando-as como fenômenos culturais com significados ancorados nas relações sociais.

Para os autores, as práticas corporais podem ser entendidas como:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal, e que se constituem como manifestações culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal. Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento (SILVA *et al.*, 2009, p. 20).

Nesta perspectiva, é revelada uma leitura de corpo e, não obstante, de movimento humano, pautado pela subjetividade, fruto da experiência e rico em significados. A perspectiva exposta no conceito prevê uma Educação Física que possibilite a ampla vivência corporal, reconhecendo o corpo como produtor de sentidos, marcado por símbolos e signos sociais.

Dessa forma, nossa pesquisa visa habitar em frestas e zonas de conflito que vão desde a realidade vivida e imaginada, ao redimensionamento do real na/da brincadeira e da brincadeira no/do real. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o reconhecimento dos sentimentos do pesquisador podem ser importantes para a reflexão de indicadores de sentimentos dos sujeitos pesquisados, povoando, com mais consistência, as zonas de conflito de olhares na pesquisa. Sendo assim, o embate não se aloca apenas entre o sujeito e o campo, mas no próprio sujeito em si, a partir de suas próprias escolhas de trânsito em um universo de sentidos e significados sociais diversos.

2.2. Técnicas de angariamento de informações

A pesquisa fenomenológica para Bogdan e Biklen (1994, p.53) tem como objetivo: “[...] compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares.” Para isso, o investigador deve fazer leituras sensíveis do ponto de vista dos sujeitos investigados, lançando mão de métodos e técnicas que o aproximem do objeto. Dessa forma, toda a pesquisa de campo foi construída por uma orientação de

trabalho fenomenológico, aproximando-nos dos sujeitos, com o objetivo de “escavar o cotidiano”, própria da sociologia da vida quotidiana (PAIS, 2003).

Para Pais (2003a), a sociologia do cotidiano pode ser entendida por uma “lógica de descoberta”, que foge do pré-estabelecido e condena roteiros que só permitem ver os cenários sob as mesmas perspectivas. Observa as rotinas e as rupturas buscando mais significantes que significados, estando atenta a ação quando, aparentemente, nada ocorre e as mensagens por trás das vozes são representadas no silêncio.

Stecanella (2009, p.66) considera que a sociologia do cotidiano, como opção metodológica, configura-se em uma arqueologia que busca compreender “[...]algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, ‘escovado’ (como os ossos que o arqueólogo descobre).”

A sociologia do cotidiano nos convida a imaginar e construir uma realidade nem sempre fácil de ser desbravada. Dessa forma, ela precisa de teorias e conceitos, que servirão de “companheiros de viagem” para o diálogo com o *corpus* da pesquisa. Esse sustentáculo teórico não atuará no engessamento dos dados, de modo a convertê-lo em dados geométricos, mas na geração de dúvidas, que atuem de forma mais profunda no caminho da compreensão do fenômeno (PAIS, 2003a).

Dessa forma, construímos nosso trabalho à luz da sociologia do cotidiano como método, sob orientação de trabalho etnográfico. Recorreremos, assim, à composição de um diário de campo, a partir de observação sistemática e conversas informais com as crianças. De acordo com Geertz (2008, p.04), realizar uma etnografia consiste em “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.”

Geertz (2008) aponta para algo que considera fundamental no ofício etnográfico - a superação da própria instrumentalização de técnicas e procedimentos metodológicos - o que pressuporia o empreendimento de uma

“descrição densa”. Sendo assim, o antropólogo situa a relevância do papel interpretativo do pesquisador pautado por uma leitura secundária do real, levando em consideração a “hierarquia estratificada de estruturas significantes” (*Id.*,1989. p.05).

Cardoso de Oliveira (2000) coloca os atos de ver, ouvir e escrever como pontos fundamentais do trabalho etnográfico. No entanto, o antropólogo demarca que tais ações não se constituem em tarefas simples. Correspondem, sobretudo, a uma confrontação do pesquisador com o desconhecido. Com isso, os diários de campo são de suma importância para o registro das experiências de observar e escutar o “Outro”.

Reconhecendo a necessidade de entendimento do “Outro”, no caso de nossa pesquisa representada na figura das crianças, buscamos, ao longo de todo trabalho de campo, construir, conforme Graue e Walsh (2003, p.132) um “*continuum*” de observação. O *continuum* foi pautado pelo movimento constante de distanciamento e aproximação dos sujeitos, tentando captar generalidades e especificidades do fenômeno. Esse movimento de aproximação e distanciamento, segundo Pais (2003, p.60) “[...] é a conjugação de dois níveis analíticos que, possivelmente, dará razão de ser à sociologia da vida quotidiana, particular forma de percorrer o social à luz rasante do quotidiano.”

A partir da observação, identificamos a necessidade de compor registros referentes ao que Lankshear e Knobel (2008) definem como “dados verbais”. Segundo os autores, esses dados são relacionados à linguagem oral, como conversas informais e entrevistas. Ressaltando a importância dos dados verbais na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), caracterizam as entrevistas e conversas como ferramentas indispensáveis do investigador, para angariar elementos que permitam deduzir as compreensões de mundo dos sujeitos em seus contextos específicos.

O fato das crianças apresentarem formas diferentes de interação e tempos históricos diferentes revelam, segundo Graue e Walsh (2003), mudanças

de “contexto”. Expõem com isso que os contextos mudam e as crianças mudam também, assim como a mudança das crianças implica na mudança dos contextos. Os autores entendem o contexto para além de um mero cenário, mas como uma “arena”, onde o mundo é apreendido por meio da interação entre os sujeitos.

Graue e Walsh (2003) traçam uma distinção entre o “contexto local” e o “contexto alargado”. Para os autores, o contexto local é apenas o aqui e o agora existente em um local definido. Já o contexto alargado prevê uma ampliação do olhar em torno do fenômeno, reconhecendo dimensões em um plano mais abrangente. Desse modo, sugerem a relação dos dois na construção da pesquisa com crianças.

Segundo Graue e Walsh (2003, p.27-28):

Aqui e agora, espaço e tempo, referem-se a muito mais do que uma sucessão delimitada de momentos e a intersecção de coordenadas espaciais. Claro que também são isso, mas não se podem reduzir unicamente a isso. O nosso aqui e agora será bem mais compreendido se pensarmos nele como a **rede complexa de interações pessoais e temporais que compõem o nosso cotidiano** (Grifo nosso).

Ao observarmos panoramicamente o recreio como rede complexa em um espaço-tempo de interação no cotidiano escolar, tentamos identificar aspectos que poderiam tecer uma compreensão inicial acerca das brincadeiras de luta. Optamos, com isso, neste primeiro momento, por observar os sujeitos num “contexto alargado”. Esse distanciamento não se caracterizou como uma “cabine de observação” isolada dos pequenos, como citaram Graue e Walsh (2003, p.132), mas como uma postura a ser assumida diante da vastidão de manifestações lúdicas que nos foi apresentada.

Com inspiração no estudo de Florestan Fernandes (2004) acerca da cultura infantil, a observação se deu por um tempo prolongado, buscando, em boa parte dos momentos, um contato aproximado com as crianças, o qual foi construído gradativamente, de forma que o pesquisador fosse adquirindo a confiança dos pequenos, viabilizando, assim, uma maior compreensão da

natureza das práticas corporais investigadas. No processo de aproximação, tomamos como referência o método “reativo” (CORSARO, 2011), pautado na permanência do pesquisador nos locais onde as crianças brincavam, estando atento às situações em que pudessem estar abertas a algum tipo de interação.

Reconhecendo as especificidades da cultura infantil tal como Fernandes (2004), Corsaro (2011; 2005), aborda a pesquisa etnográfica com crianças. O autor problematiza a relação do pesquisador com os pequenos, bem como menciona a necessidade de registros detalhados de entrada e permanência em campo. Para tanto, leva em consideração a receptividade das crianças, o grau de aceitação e de limites de participação.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que os adultos tendem a conduzir as conversas nas pesquisas com crianças. Desse modo, sugerem a construção de uma relação menos autoritária com os pequenos. Deve-se levar em consideração, na aproximação, segundo os autores, a idade e o gênero dos sujeitos, pois esses aspectos podem repercutir em formas diferentes de olhar a figura adulta, implicando em uma aprovação ou inibição.

Ao todo foram três meses de pesquisa *in lócus*. Um mês de estudo exploratório entre os meses de novembro e dezembro de 2013 e os outros passos da pesquisa em dois meses, entre abril e maio de 2014. Nestes encontros foram observadas as brincadeiras que aconteciam nos momentos da entrada, recreio e saída na escola. Após duas semanas de observação da rotina escolar, à medida que fomos entendendo particularidades do campo, assumimos uma atitude “focalizada” de observação, conforme sugerem Lankshear e Knobel (2008, p.188). Tal escolha se deu por buscarmos entender especificidades das relações, estruturas e organização do fenômeno (*Id.*,2008), representadas nas características em torno das brincadeiras de luta.

Para tanto, considerou-se para a delimitação das brincadeiras, em um primeiro momento, os gestos das crianças. Atentamos a movimentos que fizessem menção a práticas de luta, englobando: representação de técnicas de

lutas, esportes de combate ou artes marciais institucionalizadas, imitação de movimentos ou apresentação de roteiros de personagens e/ou super-heróis em contexto de combate e uma mútua mobilização ao confronto corporal (envolvendo gestos de ataque e/ou defesa). Em seguida, recorreu-se a fala dos sujeitos, confirmando ou não a presença das lutas na composição dos roteiros das brincadeiras.

A partir da delimitação das diretrizes para a identificação das brincadeiras de luta, foram visualizadas as mais diversas formas e características da manifestação. Sob um parâmetro geral, boa parte das cenas ocorreu em um curto espaço de tempo, em meio à correria e “esbarrões” no recreio e saída da escola, inviabilizando uma caracterização mais esmiuçada das práticas. Dessa forma, buscou-se, durante o processo de investigação, identificar cenas que disponibilizassem o máximo possível de elementos caracterizadores, sendo eles: uma clara disposição agonista de ambos os sujeitos; uma interação o mais prolongada possível, entre eles, a presença mesmo rápida de diálogos, além da repetição de gestos. A partir disso, foi possível registrar os elementos mais evidentes em torno da composição das brincadeiras, angariando mais aspectos para a construção de “episódios” (GRAUE E WALSH, 2003).

A escolha da sistematização dos registros no formato de episódios se deu por nos predispormos a pesquisar recortes pormenorizados dentro de um contexto ampliado de práticas corporais infantis. Eles são registros que focam na vida cotidiana, mas não constituem a vida real. Uma versão recontada, que já requer traços interpretativos por parte do pesquisador, posicionando-o, criticamente, em um jogo entre a observação do fenômeno e a natureza do entendimento analítico do mesmo (GRAUE E WALSH, 2003).

Para Graue e Walsh (2003) os episódios são:

[...] fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação. Os episódios esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideias que parecem inerentemente relacionadas com o “estar lá”.

Os episódios viabilizaram a sintetização no formato de história e de ideias centrais em torno de cada cena de brincadeira de luta. Dessa forma, contribuíram na sistematização da observação da manifestação e, ao mesmo tempo, já viabilizaram a organização de traços analíticos.

Além da composição dos episódios, partindo dos trabalhos em campo com orientação etnográfica, utilizamos o desenho como fonte complementar de informações. Os desenhos dispõem de informações que vão além do próprio desenho em si ou a mera cópia do cenário, pois povoam o imaginário e os interstícios entre o produtor dos sentidos e aquilo que busca ser significado (GOBBI, 2002).

Segundo Gobbi (2009), os desenhos revelam concepções das crianças acerca do seu convívio sociocultural. Dessa forma, a autora busca delinear uma metodologia de pesquisa com crianças, reivindicando uma mudança de olhar por parte do adulto, a qual implica em observar o desenho com cuidado, demandar tempo tanto para a produção dos pequenos quanto para o diálogo com eles, e entre eles, acerca do que fora produzido.

Ao todo, foram produzidos dois temas de desenhos, sendo eles: “Minha brincadeira favorita na escola” e “As brincadeiras de ‘lutinha’ na minha escola”. As produções foram feitas em quatro turmas de 2º ao 5º ano, elencadas após três semanas de pesquisa no campo. Optamos por escolher turmas que apresentassem quantidade significativa de sujeitos que participaram dos episódios registrados até aquele momento. Vale ressaltar que os desenhos foram realizados em datas específicas para cada turma, em momentos em que os alunos se encontravam em sala de aula.

Ao término da realização de todos os desenhos, dividimos as turmas em pequenos grupos de rodinhas de conversa em que foram expostas, pelas crianças, características do fenômeno representado na produção. Outro aspecto que deve ser pontuado é que todas as crianças que compunham as turmas

realizaram os desenhos, inclusive aquelas que não participaram efetivamente de episódios de brincadeiras de lutas na escola, viabilizando uma interlocução com os olhares de fora da manifestação. A realização dos desenhos contribuiu, sobretudo, no cruzamento de informações entre roteiros dos episódios e o olhar das crianças em torno da relação “cotidiano” e “práticas corporais infantis”.

2.3. Procedimentos de análise

Conforme Graue e Walsh (2003, p. 128): “O mundo é muito grande e as pequenas parcelas escolhidas para estudo são extremamente multifacetadas e complexas”. Partindo dessa afirmação, podemos entender a necessidade de uma triangulação de informações na pesquisa com crianças. Para Flick (2009) a triangulação metodológica nas pesquisas em Ciências Sociais é fundamental no entendimento de um fenômeno, já que o cruzamento de diferentes abordagens metodológicas propicia a observação do objeto sob diversos ângulos e enquadramentos diferentes, possibilitando, assim, maior amplitude de interpretação e profundidade na construção das análises.

A análise é uma tarefa que prescinde organização e interpretação de dados. Para que isso ocorra, é necessário sensibilidade no trato dos dados, sistematizando-os em unidades manipuláveis, identificadas a partir da busca de padrões e de aspectos fundamentais dentro do fenômeno, os quais devem ser transmitidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise de dados corresponde ao:

[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, como o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para Lankshear e Knobel (2008) a organização de dados consiste na preparação de “peças” que possibilitem ao pesquisador a sistematização da estrutura geral dos dados. Essas peças podem ser consideradas como “códigos”,

padrões que emergem dos dados, que permitem a atribuição de significados. A codificação dos dados diz respeito a um “[...] processo de aplicação de códigos às informações coletadas, ‘sinalizando’ ou lembrando o pesquisador sobre que dados pertencem a que categorias” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008). Já para Graue e Walsh (2003, p,194), os códigos são “significantes de ideias” e sinalizam que mais importante que o código em si, é o significado que o pesquisador quer comunicar com ele. Em nossa pesquisa, os códigos emanaram da estreita relação entre o olhar da criança e a interpretação do pesquisador. Buscamos, com isso, uma sincronia na triangulação dos dados obtidos por meio da observação das brincadeiras de luta, das conversas com as crianças em torno dos episódios e dos desenhos produzidos.

2.4. Os cenários e os sujeitos

O cotidiano se revela na junção de vários cenários, que em meio a generalidades, ao movimento e rotatividade das interações entre os sujeitos, traz a tona particularidades, que são pontos fundamentais para o seu entendimento. Não representa meras repetições de ações, mas reajustes dentro de um mesmo contexto espaço-temporal, reajustes esses que, sutilmente, expõem traços identitários da comunidade e, conquanto, dos sujeitos que lá estão.

Dessa forma, podemos entender que a escola estudada não é uma ilha, isolada de tudo que a circunda, ela compõe um complexo de símbolos sociais, os quais têm sentidos atribuídos pelos que a ocupam. Sendo assim, o cotidiano representado na dinâmica da comunidade e do entorno tem incidência direta na organização da escola e nas relações lá concebidas.

2.4.1. A comunidade

A escola situa-se em uma comunidade chamada Vicente Fialho, próximo ao bairro da Cohama e de outras pequenas comunidades como: Aririzal, Vila Cruzado, Vila Jiboia etc. O bairro da Cohama pode ser

considerado uma região nobre da ilha de São Luís, por ser relativamente próxima à praia, com casas de alto valor de mercado, condomínios de luxo e quantidade significativa de restaurantes e comércios de diversos gêneros. Paradoxalmente, as comunidades que também circundam o bairro do Vicente Fialho, não acompanham as mesmas características do bairro da Cohama, apresentando traços típicos de periferias, evidenciadas na fragilidade de políticas públicas locais, notada falta de planejamento urbano em sua organização, altas taxas de violência e exposição às atividades marginais.

Transitando e observando atentamente o bairro do Vicente Fialho desde a sua entrada, em uma manhã ensolarada de segunda-feira, percebemos um grande fluxo de carros, motos e transeuntes. A quantidade de carros estacionados nos chamou a atenção. Eles obstruíam a estreita via principal, a Avenida Brasil, em decorrência da grande quantidade de oficinas mecânicas no local. Os carros dificultavam o trajeto dos pedestres, que caminhavam fora das calçadas em direção à Avenida Daniel de *La Touche*, uma das principais da cidade, onde pegam suas lotações.

A escola aloca-se logo na segunda rua à esquerda da avenida principal, dividindo uma quadra inteira com o mercado do bairro (Figura 1), mais popularmente conhecido como “Feira da Fialho”. A feira do bairro expõe um tom um tanto quanto pitoresco da comunidade, haja vista que dispõe de pequenos bares ou botecos, apresenta uma diversidade de comércios, bancas de venda de peixes, frangos abatidos, verduras, frutas etc. O mercado não possui um visual atraente, levando em consideração que é sujo e não aparenta organização das bancas e vendedores. Mesmo com essas características, se mostrou muito frequentado e requisitado pelos moradores tanto da Cohama quanto de comunidades menores adjacentes.

Figura 1 – Visão aérea da quadra da escola e do mercado do bairro do Vicente Fialho



Fonte: Google maps.

Um lugar na comunidade que merece destaque é a igreja do bairro, que se localiza um pouco à frente da feira, do outro lado da avenida Brasil. Com muitas imagens de santos, instalações bem humildes, se comparada com outras igrejas de maior porte de São Luís, o templo dispõe de um espaço discreto e pequeno, que claramente não comporta a demanda católica da comunidade. Em frente ao prédio, identificamos algumas senhoras idosas conversando, com camisas da respectiva paróquia, aparentemente organizando trabalhos da igreja.

O cenário que se configura por todo desenho da comunidade é muito rico, recheado de cores e sons, mas o que toma a nossa atenção, em todo percurso inicial na comunidade, são as crianças. Mesmo com os barulhos da

feira, das oficinas e dos carros que transitavam no local, os sons que partiam da escola nos impressionaram, apresentando, de forma alegórica, que aquele espaço, povoado por crianças, detinha certa proeminência na rotina local.

Adentrando nas ruas estreitas e vielas que interligam todo interior da comunidade, observamos algumas crianças próximas de casa brincando de pipa, outras retornando da escola, provavelmente por não terem tido aula no dia, fato comum em unidades de ensino público da cidade. No trajeto de retorno para casa, as meninas se mostraram mais contidas, apenas conversavam entre si, ouviam músicas no celular, cantavam e dançavam. Já os meninos andavam de bicicleta, corriam, se empurravam e chutavam latas, simulando um jogo de futebol.

Acompanhamos o fluxo das crianças em direção às suas casas e fomos compondo tracejados imaginários sob o trajeto delas acerca das dezenas de paisagens que serviam de pano de fundo para suas interações. Ruas estreitas, cheias de depressões no asfalto, embarreiradas, tampas de bueiros abertos, terrenos baldios e, por vezes, com pouco fluxo de transeuntes compunham um cenário peculiar, porém típico de comunidades periféricas.

Chegando à Vila Cruzado, que juntamente com o bairro do Vicente Fialho são os que abrigam quantidade majoritária de alunos da escola investigada, identificamos características interessantes que possuem repercussão significativa no contexto de estudo. De forma paradoxal, misturava um visual de atraso e de progresso no mesmo cenário, apresentando, em um enquadramento, casas de madeira, de barro ou com estrutura simples de alvenaria e de outros grandes condomínios de apartamentos. A impressão que tivemos é que os complexos de apartamentos com altos muros “devoravam” a comunidade, já que claramente alteravam a paisagem local, expondo nuances de organização urbana e, não obstante, social, em um mesmo espaço.

De um lado, uma comunidade pobre, violenta, desassistida pelo poder público. Do outro, grandes construções que parecem crescer alheias ao entorno.

Novos estabelecimentos em frente aos condomínios, como padarias, lavanderias, restaurantes populares, na rua principal da Vila Cruzado, sinalizavam para uma preocupação com os novos moradores dos prédios. Dentro da comunidade, pequenos comércios com estruturas simples atendiam os moradores locais.

Especialmente por não ter nenhuma escola mais próxima de suas imediações e ter boa parte de suas crianças estudando no Bairro da Vicente Fialho ou da Cohama, a Vila Cruzado acaba assumindo lugar de destaque na análise do fenômeno em questão. Vale ressaltar, que acontecimentos do cotidiano tiveram repercussão direta na rotina da escola. Alguns exemplos foram: as festividades de São João, a Copa do mundo, bem como as chuvas de abril e maio que acarretaram inundações no local. Todos estes eventos serviram de temas de conversas entre alunos e professores, além de determinarem direcionamentos de trabalho na própria escola.

2.4.2. A escola

A escola em que realizamos a pesquisa é gerida pelo governo municipal de São Luís – MA e recebe alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, bem como alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), sob a sistemática de ciclos de aprendizagem e de supletivo. A unidade de ensino também recebe atividades de Educação Integral, realizadas em parceria com a Prefeitura e o Governo Federal, através do programa Mais-Educação.

No turno da manhã, a escola funciona com as turmas do 1º ao 5º ano (I e II Ciclos), à tarde, do 6º ao 9º ano (III e IV ciclos) e à noite, o EJA e o supletivo. No turno matutino, o horário dos alunos vai das 7:30 às 11:00. No turno vespertino, das 13:30 às 17:00. Os alunos teriam que ter mais uma hora na jornada diária em ambos os turnos. Esse tempo deveria ser ocupado por disciplinas curriculares como Educação Física e Artes, que não estavam sendo ministradas na escola.

Figura 2 – “Mapa da escola” por José Paulo (7anos)



Fonte: Registros de campo.

O prédio da escola contém onze salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, uma cantina, quatro banheiros, duas salas reservadas para guardar materiais diversos e três pátios, sendo estes bastante requisitados pelas crianças no horário do recreio e possuem características diferentes: o primeiro é logo na entrada e dispõe do menor espaço entre os três; o segundo localiza-se em uma porção central, interligado aos corredores de acesso a todas as instalações e é onde se acomoda o maior bebedouro da escola; o terceiro fica na parte de baixo, em que o acesso se dá através de uma rampa que parte do pátio do meio. A escola possui também um espaço reservado para a quadra de esportes, que, no período da pesquisa, estava inutilizado.

Figura 3: Locais mais requisitados para brincadeiras na escola



Fonte: Registros de campo.

A pesquisa foi realizada no turno da manhã, em que funcionavam: uma turma de 2º ano, três de 3º ano, três de 4º ano e três de 5º ano. Cada turma possui uma média de 25 a 30 alunos, que são dispostos em salas com instalações simples: ventilador, quadro negro, mesa e cadeira para cada aluno e uma ampla janela. Boa parte das salas possuem decorações feitas pelas próprias professoras, que além de esconder detalhes da estrutura deficiente da escola, dão um tom um pouco mais acolhedor e as caracterizam como espaço frequentado por crianças.

2.4.3 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram crianças entre 7 e 13 anos, alunos(as) do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A rotina desses alunos foi observada,

mais especificamente o tempo-espço de entrada na escola, o recreio e a saída. Recorremos, inicialmente, na forma de conversa com os alunos que participaram de episódios de brincadeiras de luta e ampliamos o universo de significação do fenômeno analisado a partir da produção de desenhos pelos mesmos sujeitos envolvidos nas brincadeiras, bem como aos colegas de turma que atuaram apenas como expectadores.

Em linhas gerais, as crianças que compuseram a pesquisa possuem características diversas, mas dispõem de traços comuns, sobretudo no que tange a aspectos socioeconômicos. Esses traços são representados nas vestimentas, gestos, na forma de se expressarem, incluindo, neste contexto, o próprio brincar. Com materiais simples, brincadeiras mais tradicionais e poucos brinquedos sofisticados, o universo lúdico configurou-se na escola em diálogo, também, com o imaginário em torno das mídias, revelados nas falas em torno dos jogos eletrônicos, desenhos animados, conteúdos da internet e nos celulares.

Como boa parte dos alunos mora na comunidade ou no entorno, eles vão à escola a pé ou de bicicleta. Os pais acompanham normalmente os menores, que ainda podem apresentar certa dificuldade para se deslocarem no trajeto. Os maiores, já com certa autonomia, transitam na comunidade com destreza e, comumente, fazem dos arredores da escola parques de diversões, protagonizando brincadeiras das mais diversas como: futebol, amarelinha, pega-pega etc.

Durante a pesquisa, as crianças se mostraram muito receptivos à medida que foram se ambientando com nossa figura. Muito carinhosos e atenciosos, só se mostraram retraídos em contextos em que os expusessem a algum tipo de sanção de adultos, dentre estes as brincadeiras de luta, em alguns momentos, estavam inclusas.

3. COTIDIANO E PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS: o lúdico e a violência em cena

Brougère (2010) considera que a brincadeira possui uma dimensão simbólica que se encontra associada a aspectos do convívio social, sendo uma representação de elementos do cotidiano, cotidiano esse que não se constitui como um mero pano de fundo da vida do sujeito, mas um conjunto de atividades que reproduz a sociedade, expondo singularidades (HELLER, 1977). Sob outra diretriz de pensamento, podemos entender que o cotidiano não abre espaço apenas para a observação de uma justaposição de atividades rotineiras, mas nas rupturas e reinvenções dentro daquilo que se repete todos os dias (PAIS, 1993), das formas de se viver as singularidades, inclusive das formas de ser criança.

As práticas corporais representam bem este jogo complexo e dinâmico entre o sujeito e o cotidiano. Segundo Soares (2005, p. 60), as práticas corporais são “[...] verdadeiros palcos em que cenas da vida são representadas”, e podem ser configuradas como “pedagogias que intervêm sobre os corpos”, já que revelam mediações entre o sujeito e as culturas que os circundam.

Nesse capítulo, trataremos discussões em torno do formato de infância concebido em meio às rupturas e concessões do cotidiano analisado. Num primeiro momento, serão apresentadas algumas problematizações acerca da “luta” pelo “ser criança”, pensada alegoricamente como uma luta de “vale-tudo”. Em seguida, serão analisados episódios registrados na pesquisa de campo, em que são representados conflitos entre práticas sociais que os alunos se deparam diariamente, com valores promovidos na escola, repercutindo na corporeidade desses sujeitos. Por fim, será disponibilizado um breve mapeamento das brincadeiras desenvolvidas na escola. Para a realização desse mapeamento, utilizamos desenhos produzidos pelos próprios alunos com a temática “Minha brincadeira favorita na escola”. Através das produções, pudemos sistematizar categorias norteadoras das brincadeiras prediletas das

crianças, contribuindo para o entendimento do lugar das brincadeiras de luta nesse repertório.

3.1. A infância “vale-tudo”: a luta pelo “ser criança”

Segundo Jones (2004) ser criança é muito difícil. Para o autor, os pequenos travam lutas constantes no seu processo de desenvolvimento, em disputas internas e externas por espaço, poder e reconhecimento em um mundo, majoritariamente, adulto. Ao pensarmos na infância para além de uma fase da vida e a reconhecemos como categoria social, a dimensão de luta se amplia de forma significativa. Ela passa a se referir às disputas em um campo político-social que tem repercussão na própria agenda pública de assistência à infância.

Se observarmos um breve tracejo histórico acerca da noção de infância, as crianças ainda eram consideradas adultos em miniatura na Idade Média. Nesse período, eram percebidas como um corpo estritamente biológico e incompleto e participavam da vida social tal como adultos nos rituais cotidianos, incluindo as próprias brincadeiras (ARIÉS, 1981).

Com o processo de industrialização que demarca o início da modernidade, a infância sofreu dissociação da vida adulta, além de apropriar o estatuto social do uso do brinquedo. No século XIX, por sua vez, passaram a ser concebidas como indivíduos que requeriam cuidados e proteção. É interessante ressaltar que, neste período, lhe foram asseguradas as primeiras garantias de direitos pelo Estado, inclusive a de educação pública (SARMENTO, 2004).

De acordo com Belloni (2009), diante das mudanças socioculturais que aconteceram no final do século XX, as relativas à infância figuraram entre as mais importantes. Elas incidiram na forma de ver a criança, que deixou de ser uma “promessa para o futuro” e passou a assumir um valor “em si”, no tempo presente.

Buckingham (2007) chama atenção para a emergência de uma “infância midiática”, que, nas relações sociais contemporâneas, apresenta

crescente acesso às tecnologias e mídias eletrônicas. O autor menciona o protagonismo das crianças frente às mídias, considerando que elas tecem seus julgamentos de forma autônoma diante dos diversos conteúdos que lhes são expostos diariamente. Destaca ainda o empreendimento de pesquisas relacionadas a uma possível influência das mídias no comportamento violento das crianças.

Wiggers (2005) analisa a relação mídias e violência representada em desenhos confeccionados por crianças em uma escola-parque de Brasília. Na análise das 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, problematizam 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. Com isso, evidenciam que não só desenhos infantis influenciam nas brincadeiras.

As pesquisas de Wiggers (2005) e Machado e Wiggers (2012) revelam que as crianças não meramente reproduzem imagem e/ou discursos veiculados nas mídias, mas tecem teias de significado, que dialogam com o cotidiano e viram repertório lúdico. Um dos conteúdos veiculados nas mídias que não foram citadas nas pesquisas, mas acabam repercutindo na cultura infantil na atualidade são as competições de MMA, o *Mixed Martial Arts*³

Nos dias atuais, os confrontos em arenas de combate possuem certa visibilidade por parte das mídias de âmbito nacional e internacional, promovendo uma quantidade significativa de admiradores e praticantes de luta. Essas competições tiveram sua origem no “vale-tudo”, práticas de disputa corporal que tinham como principal proposta o uso de várias formas de luta, com o mínimo de restrições quanto às regras.

³ Popularmente conhecido como MMA, traduzido para a Língua Portuguesa “Artes Marciais Mistas.”

A modalidade e/ou estilo de combate acabou sendo popularizado por meio do UFC (*Ultimate Fighth Championship*), torneio que promove os corpos como armas de combate, bem como a mistura de técnicas de diversas artes tradicionais de luta. Essa grande arena promovida pelo UFC chamou a atenção de grandes empresas, agitando a indústria da publicidade e das marcas esportivas. Com a soma da importação do UFC e a veiculação de suas lutas nas emissoras de TV em canais abertos e fechados, as lutas ganharam maior visibilidade por parte do público de diversas idades. Dessa forma, as crianças têm acesso a informações e conteúdos que geram múltiplas compreensões, as quais incidem em seu cotidiano, seja no interesse por práticas de artes marciais e/ou esportes de combate, seja em uma mera “brincadeira de luta”.

À luz do pensamento de Elias e Dunning (1992), o MMA pode ser entendido como uma “luta simbólica”, que apresenta em sua natureza social níveis de aceitação diferentes à violência. De acordo com Vasques (2013), a principal discussão que gira em torno da legitimidade do MMA enquanto prática social diz respeito à violência expressa nas lutas. Segundo o autor, a capacidade de tolerância à violência por parte do telespectador, varia conforme o grupo social que ele faz parte. Vasques (2013) utiliza como exemplo grupos de praticantes de artes marciais, que tendem a ver menos violência em lutas de MMA.

Já o nível de tolerância às representações de violência, no universo infantil, por parte dos adultos, não é considerado alto, conforme Jones (2004). Segundo o autor, muitos adultos não sabem distinguir violência e brincadeira. Essa premissa foi confirmada a partir de análises das formas como as mães entendem os gestos de luta (como golpes no ar, gritos) das crianças logo após estas assistirem a filmes de luta na TV.

Girardello (1998) destaca que as crianças, ao verem televisão, incorporam os conteúdos observados nas suas brincadeiras, alimentando a fantasia com personagens e seus roteiros de aventura. Essa forma de brincar,

encenando gestos de combate e de heroísmo, por vezes, não é entendida por adultos no próprio ambiente escolar.

As queixas da comunidade escolar acerca do comportamento agressivo e/ou violento dos alunos parecem compor boa parte da rotina da cultura escolar brasileira (GONÇALVES *et al.*, 2005). Essas manifestações de agressividade, em alguns momentos, são representadas por meio de brincadeiras, que acabam por ser tolhidas pelos funcionários das escolas. De acordo com Abramovay e Rua (2004), a concepção de violência na escola varia de acordo com o status de quem fala, bem como sua idade e sexo.

O controle corporal neste contexto de inibição da agressividade nas brincadeiras remete a uma noção cultural de conduta ideal das crianças. Essa conduta é pautada por um padrão de comportamento infantil, circunscrito por ações disciplinadoras, que representam uma violência velada ou simbólica à expressividade infantil (BOURDIEU, 1998).

Os pequenos tendem a vivenciar, por meio de suas brincadeiras, características as quais Elias e Dunning (1992) chamam de atividades miméticas, que proporcionam experiências e emoções da vida real. As práticas de luta ou brincadeiras que encenam brigas imaginárias trazem à tona roteiros do cotidiano, seja de brigas ou práticas de violência observadas no seio familiar, na comunidade ou por meio das mídias, veiculado na TV, internet e jogos eletrônicos.

As crianças constroem suas interações e conduzem suas relações de conflito (SARMENTO, 2004). Essas relações são construídas a partir da interlocução entre três dimensões de prática interligadas: a prática social, educacional e corporal. São práticas que atuam na formação humana dos sujeito, mas nem sempre de forma sincrônica.

Podemos entender que as relações de conflito, dentre elas as experiências por intermédio de práticas corporais que expõem roteiros de violência no universo infantil, põem à prova uma “luta” entre o modelo de

infância idealizado, formatado pela cultura adulta, e o modelo de infância “valeduto”, em que a criança vai se moldando diante dos embates do dia-a-dia, em choque com valores postos nos diversos “ringues” sociais.

3.2.O cotidiano como pano de fundo

Wacquant (2002), em pesquisa que buscou desvelar as “entranhas” escondidas no cotidiano do gueto de Chicago-EUA, se viu confrontado com duas realidades em choque: o mundo branco e o mundo negro. O primeiro, próspero e com livre acesso ao que tinha de melhor na sociedade americana, e o segundo, suburbano, marginal, marcado pela miséria, violência e abandono.

Para chegar às “entranhas” da sociedade em que estudara, Wacquant (2002) lançou mão da etnografia, buscando compor uma observação direta no interior do gueto. Sendo assim, viu a oportunidade de entender a lógica social a partir do corpo, praticando boxe e convivendo com o sujeito do próprio gueto - o lutador -, bem como suas angústias, vida social, estética no processo de construção do que chamara de “*habitus pugilístico*”. O sociólogo desenhou, dessa forma, o entendimento da sociedade em dois níveis: o primeiro, a partir de micro relações concebidas na academia com seus colegas de treino, em que o seu corpo e o corpo do outro expunham marcas da realidade analisada; o segundo, em nível macro, que problematizara aspectos de uma sociedade racista, envolta de formas particulares de dominação (*Id.*, 2002).

Neste tópico, apresentaremos três episódios registrados no diário de campo que expõem, por meio do corpo das crianças, sujeitos da pesquisa, traços do cotidiano da comunidade, sendo que muitos desses traços são marcados por formas diferentes de manifestação de violência. Assim, o estudo de Wacquant (2002), serviu de inspiração, levando em consideração que tal como as inscrições sociais reveladas no corpo dos boxeadores de um gueto americano, as brincadeiras de luta, os gestos de violência que circundam as práticas corporais

infantis na escola expõem rupturas, conflitos e laços identitários de uma comunidade periférica da ilha de São Luís – MA.

Episódio 1 – O “marginal”

Dia 09/04/2014, hora da saída, no pátio da frente, vejo Calil⁴ (10 anos) conversando com o vigia armado da escola encostado à parede, ligeiramente à frente da entrada da secretaria. Calil comenta sobre a arma do vigia e tenta tocá-la, sendo imediatamente repreendido. Sai caminhando, balançando os braços na parte de trás do corpo, com o semblante fechado e cantando um *funk*, no qual menciona algo referente a “bonde”. Observando a cena, o vigia comenta comigo: “Olha só, esse guri só quer ser marginal. Anda abanando a bunda igualzinho um. Olha as músicas que ele canta. Esse garoto não tem jeito.”

Saio da parte da frente da secretaria e me aproximo da parede em que Calil estava e o chamo para uma conversa. Ele se mostra arredio, me ignora, mas insisto, tentando ser cordial, me descaracterizando ao máximo da imagem de adulto repressor.

Eu: “Chega aí cara. Tudo beleza?”

Calil: “Beleza!”

Eu: “Tu moras aonde?”

Ele ironicamente responde: “Na casa.”

Insisto e comento: “Tu entendeste o que te perguntei. Que bairro tu moras? Na Vila Cruzado?”

Ainda resabiado responde: “não.”

Não insisto e mudo de assunto: “O que tu gostas de brincar na tua rua? Curte de jogar bola?”

Calil responde: “Gosto, eu jogo muito.”

⁴ Foram atribuídos nomes fictícios pelo autor as crianças que fazem parte dos episódios descritos.

Eu: “Brinca de mais o que lá? Faz alguma outra coisa?”

Calil: “Já fiz capoeira. Agora quero fazer *break*.”

Eu: “Que legal. Legal mesmo. Gosta de brincar o que aqui na escola? Vi que tu gostas de brincar de ‘lutinha’.”

Calil sorrindo e já um pouco distraído responde: “Eu gosto, mas não gosto de brincar muito aqui. Aqui só quando eu brigo.”

Eu: “Mas tu brincas mais aonde?”

Calil: “Na rua.”

Eu: “Mas tu brincas ou briga?”

Calil: “Os dois.”

Eu: “E aqui?”

Sorrindo Calil responde: “Só brigo.”

Logo ele sai da conversa chutando uma garota, que desvia e retribui o chute. Tento chamá-lo para seguirmos a conversa quando ele se aproxima e uma responsável de um aluno passa esbarrando nele, indo em direção ao corredor das salas de aula. Ele se irrita e comenta para a senhora, com aparência de meia-idade: “Tu não é minha mãe pra passar me batendo”.

Ela retorna já irritada e responde: “Tu é muito saliente garoto, nem encostei em ti. Se tivesse de ti bater, já tinha batido. Tu bateu no meu filho. Já falei pra tua mãe, se tu encostar nele de novo vou te bater.”

Calil retruca em um tom mais baixo: “Tu não é minha mãe pra bater em mim. Eu tenho mão pra me defender. Te caio de ripada.”

Em seguida, outra responsável de um aluno, se envolve na discussão e diz que Calil é muito malcriado e cita o nome de João Bruno (11 anos), primo de Calil e da mesma turma dele. João, que estava perto quando ouviu o comentário, adotou uma postura de enfrentamento à senhora de aparência mais nova que a da anterior e fez um comentário que não consegui ouvir, o que a irritou bastante. Ela parte em direção ao garoto com o intuito de agredi-lo. O vigia intercepta e evita a agressão. Ela sai da escola gritando que ela sabe o

caminho que ele passa para retornar para casa e que vai esperá-lo.

Impressiono-me com as cenas de violência latente. Adultos enfrentando crianças e vice-versa como comuns, sem pudores ou distinções de idade.

Episódio2 – Inscrições no corpo

Dia 16/04/2014, chego na escola em torno de 40 minutos antes do recreio e dirijo-me à secretaria. Espero. Até que a sirene do lanche é tocada às 9:25 e dirijo-me ao refeitório. Transito no ambiente no qual ainda possui poucos alunos e retorno para a parte de fora, ficando sentado em um banco longo de madeira, em frente a uma das portas que estava fechada.

O lanche do dia é um bolinho, acompanhado de achocolatado e de um bombom de chocolate, em alusão à páscoa que está próxima. De onde estou observo muita confusão: as crianças se empurrando, “furando” a fila, bem apertados, quase sem espaço entre elas. Alguns que passam na saída do refeitório me cumprimentam, chamando: “Ei gordão!”, “Olha o Huck!”, “O segurança!”. Dão apertos de mão, leves toques de punho e até abraços fortes.

Uma funcionária da escola chega para abrir uma das portas do refeitório, para facilitar o trânsito dos alunos, e aproveita para repreender quatro garotos que fazem juntos sons de “batidão” de *funk*: “tchu, tchá, tchá, tchú...”. Ela pergunta irritada: “Vocês estão cantando funk?”

Eles se abraçam e continuam bem baixinho, sorrindo e dançando. Ela chama-os à atenção novamente, mandando-os pararem. Um deles persiste e é encaminhado por ela para o final da fila. Mesmo assim, os que ficaram continuam a fazer os sons, sorrindo bastante enquanto olham pra mim. O garoto que foi para o final da fila começa a empurrar os colegas e é com prontidão ameaçado a ficar sem o lanche.

Observo do banco todos os acontecimentos da fila: empurrões, brigas, choros etc. Do lado de fora do refeitório, identifico em torno de cinco garotos, que já tinham recebido o lanche retornando para a fila. Eles sorriem e

mostram orgulhosos desenhos feitos no corpo, com canetas esferográficas.

Eu: “Isso é tatuagem?”

Todos respondem que sim. Um deles diz: ”Eu que fiz.”

Continuo perguntando: “é de verdade?”

Alguns balançam a cabeça que sim outros dizem que “não”.

Eu: “O que tem escrito nessas tatuagens?”

Um dos garotos responde: “Meu nome.”

Percebo outros desenhos estranhos que não consigo num primeiro momento identificar. Observo que, enquanto faço as perguntas, vários outros da fila mostram os desenhos ou “tatuagens” escondidas no corpo, encobertas pela farda da escola. Eles cochicham e dão uma impressão de proibido aos desenhos.

Eu: “tem alguém da família de vocês que tem tatuagem?”

Todos respondem que não.

Eu: “e amigos?”

Todos respondem que “sim”.

Romário(11 anos) passa por mim, me cumprimenta, segurando o chocolate que recebeu como se fosse um cigarro. Percebo que ele também está cheio de “tatuagens”, mais fáceis de serem percebidas, já que ele, ao contrário dos colegas, está de bermuda e não de calça. Os desenhos estão nas pernas, braços e dedos da mão.

Comento com ele: “Massa essas ‘tatoos’, vai fazer alguma quando crescer?”

Romário responde aparentemente receoso: “Não!”

Depois da resposta, curiosamente, Romário comenta sobre o caso da garota que foi assassinada na Vila Cruzado. Segundo ele, a garota morava próximo de sua casa. Durante esse comentário, outros dois garotos se aproximam, ouvem e falam do ocorrido. Pergunto:

Eu: “Como foi tudo aquilo?”

Romário: “Um cara estava perseguindo outro e atirou nele. Aí a menina estava

voltando da padaria e pegou os tiros.”

Eu: “Nossa! Que triste. Tu conhecia ela?”

Romário: “Sim. Ela morava próximo da minha casa.”

Eu: “Vocês não ficam com medo?”

Todos balançam a cabeça que “não”, pensativos.

Romário: “Eu não, conheço o cara que atirou. Ele é dono do lava jato daqui de perto da escola. O que fugiu é traficante e conheço ele também.”

O recreio acaba e sigo em direção às turmas. Um dos que voltam, Renan (11 anos), mostra uma “tatuagem” que fez, escondida.

Pergunto: “tu curtes ‘tatoos’?”

Ele: “Sim! Massa né?”

Eu: “Sim! Um dia tu vai querer fazer uma de verdade?”

Ele: “Eu não!”

Eu: “Por quê?”

Ele responde resabiado: “Não sei.”

Eu: “Alguém que tu conhece tem alguma de verdade?”

Ele: “Lá na rua. Tem um cara que tem um palhaço massa na perna. Mas esse palhaço é marca de quem mata polícia.”

O garoto segue em direção à sua sala depois da conversa.

Episódio3 – “Brincadeira de polícia e ladrão, pega logo essa arma e deixa o corpo no chão”

Dia 28/04/2014, primeiro horário após a entrada na escola, chego à turma do 5º ano e parte dos alunos está do lado de fora. Demoro alguns minutos esperando que todos fiquem na sala e sentados. Enquanto tento acalmar as crianças, a professora chega e comenta que não lembrava que havíamos agendado a realização dos desenhos na sua turma. Sem relutar e com semblante de alívio deixa a sala a minha disposição e se dirige à sala dos professores.

João Bruno (11 anos) e Charles (13 anos), sentados à frente, conversam muito e alto, chamando atenção de todos da turma. Falo meu nome, sobre o que estou fazendo na escola, minha pesquisa e peço a ajuda deles para a realização da mesma. Eles se dispõem a ajudar e falo do tema da produção do desenho: “Minha brincadeira favorita na escola”. Charles faz chacota do meu nome e tece comentários sarcásticos a todo momento, quando não, cochicha com João Bruno.

Distribuo as folhas em branco e passo as recomendações para a realização do desenho. Abro a caixa com o lápis de cor e giz de cera e digo que ali é o “baú de cores”. Eles iniciam os desenhos com muito alvoroço, dizendo em voz alta o que vão desenhar, revelam suas preferências de brincadeiras e as características que vão colocar nos desenhos.

Charles tem uma postura de destaque. Maior que os outros colegas e desinibido, parece ter um forte poder de convencimento. Durante a produção do desenho canta *funks*. Calil (10 anos) e João Bruno, sentados à frente e na primeira fileira, realizam sons do “batidão”, característico do *funk*, batendo na carteira. Esses sons são uma constante ao longo de toda a atividade.

Percebo que Charles e João Bruno, a todo o momento, falam sobre o “P.C.M” e acabo não resistindo e perguntando a eles o que significa a sigla. Ambos, resabiados, sorriem e se negam a falar. Insisto e eles respondem: “Primeiro comando do Maranhão”.

Continuo e questiono:

“O que é esse comando?”

Charles responde, com o semblante fechado:

“Uma facção criminosa.”

Calil complementa:

“Eles pegam os policia.”

João Bruno sorri e balança a cabeça satisfeito falando:

“É isso aí!”

Após a sessão de perguntas, Charles retorna ao desenho e fala em alto e bom som:

“Sou psicopata meu irmão, vou desenhar uma ‘ponto cinquenta’.”

Ao ouvir a colocação, Calil se interessa e espia o desenho de Carlos. Em seguida, me questiona:

“Tio, pode desenhar o que quiser?”

Respondo que sim, desde que seja a brincadeira favorita na escola.

Calil balança a cabeça afirmativamente e com aparência de estar em dúvida do que fazer. Percebo a sua dúvida e pergunto:

“Qual tua brincadeira favorita Calil?”

Ele responde: “Brincadeira de dá-lhe nos outros”,

João Bruno ouve e diz sorrindo:

“A minha também.”

Charles ouve também e diz que a dele:

“Polícia e ladrão.”

Em seguida, começa a cantar um *funk* e é acompanhado imediatamente por João Bruno, com o seguinte refrão:

“Brincadeira de polícia e ladrão, pega logo essa arma e deita o corpo no chão.”

Boa parte do resto da turma segue calma fazendo o desenho. Em alguns momentos, trocam entre si algumas palavras, mas sempre focados no término da atividade.

Calil vai a mesa pegar um lápis no “Baú das cores” escondendo seu desenho, que, por descuido, deixa escapar rapidamente. Ele está inseguro e diz que quer desenhar outro. Peço para ver mais um pouco e ele, com muita resistência, deixa. Pergunto o que estava representado ali e ele responde, resabiado: “Brincadeira de tiro, vou fazer brincadeira contra polícia.”

Questiono:

“Tu brincas de tiro aqui? Com que arma?”

Ele timidamente responde: “Com o lápis.”

Falo que, se é a sua brincadeira favorita, ele não tem o porquê de desenhar outra. Digo que o desenho está ótimo e que ele deve caprichar na pintura. Ele se nega a continuar e inicia, no verso da folha, outro desenho. Enquanto isso, Charles termina seu desenho e começa a andar pela sala, atrapalhar os colegas e a cantarolar músicas apologéticas ao “P.C.M”. Chamo a sua atenção sem sucesso, e ele, por sua vez, mantém-se rebelde até o fim da atividade. Canta junto com João Bruno um *funk*: “Vai embora e não volta mais, vai embora e não volta mais...” Chamo a professora, que, ao retornar a turma, começa a encaminhar os alunos para as conversas dos desenhos.

Vários conteúdos que compuseram os episódios partem da construção identitária das comunidades que as crianças fazem parte, sobretudo a da Vila Cruzado. Como uma comunidade periférica, com a marginalidade atuando no seu interior, acaba povoando o imaginário infantil, repercutindo diretamente nas suas práticas corporais na escola.

Pais (2005) problematiza a natureza de relações identitárias do fenômeno das “tribos urbanas”. Para tanto, analisou vínculos de sociabilidade, bem como signos e códigos tribais como: o visual, as formas de linguagem, os gostos musicais, bem como a violência urbana. Segundo o autor, as “tribos” carregam em si sentimentos e regras de pertencimento, que repercutem em novos contornos das culturas juvenis.

Logo, a organização em “bandos” motivados por gostos particulares contribuem para a legitimação de identidades grupais. No contexto de nosso campo, as “tribos” estão relacionadas aos grupos de crianças e as formas como atribuem significado ao cotidiano.

A seguir, faremos uma análise panorâmica dos episódios partindo de três eixos que emergem do cotidiano das crianças, sendo eles: a “musicalidade”, os “gestos e inscrições no corpo” e a “violência” como roteiro.

a) A musicalidade

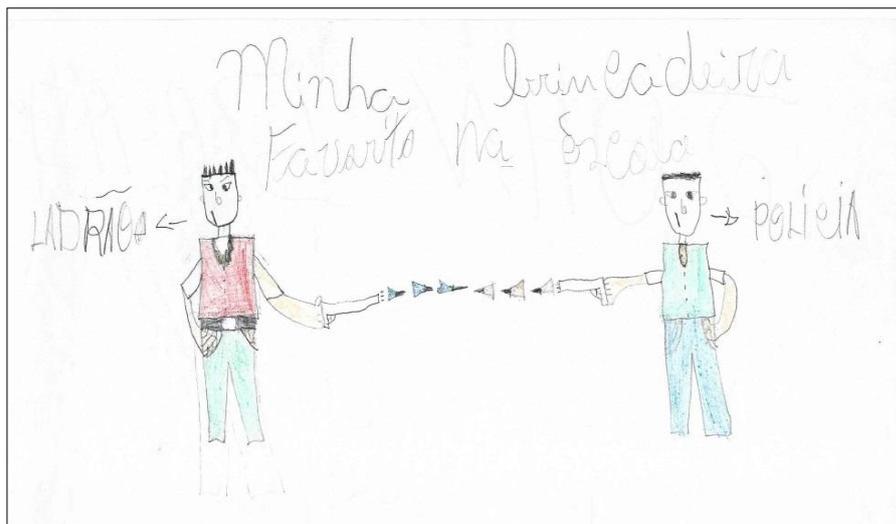
Os três episódios apresentam características semelhantes em torno dos gostos musicais dos sujeitos, direcionados ao *funk*. Durante toda a pesquisa, em alguns momentos de trânsito pelas comunidades da Vila Fialho e Cruzado, não era incomum ouvirmos o *funk* e o *reggae* servindo como trilha sonora, seja por meio de radiolas nas ruas ou com sons emitidos pelas crianças na escola. Sendo que do *funk*, os roteiros das canções eram sempre os mesmos: apologia à violência e à sexualidade. No caso das crianças, o imaginário do crime, presente nas músicas com temas relacionados às facções criminosas, se mostraram mais atraentes nestes episódios retratados.

Sobre o *funk*, mais especificamente o movimento carioca, teve seu início nos anos 70, em bailes da zona sul que logo migraram para a zona norte do Rio de Janeiro. Neste período, era atrelado à pobreza e violência urbana. Diferentemente da cultura *hip-hop* – por meio do *rap*, do *grafitti* e do *break* - o *funk* passou a ser popularizado em classes altas, assumindo roupagens diferentes da inicial (HERSCHMANN, 1997).

De acordo com Salles (2007), na década de 90, os discursos que tratavam da relação entre a criminalidade e o *funk* se potencializaram por conta das ondas de arrastões no Rio de Janeiro. O autor chama a atenção, ainda, para um movimento na segunda metade da mesma década de 90, em que os *funks* “proibidões” ganharam força nos cenários cariocas. Esse estilo apresentou letras que expunham situações da rotina dos morros, fazendo alusão à criminalidade, violência, exaltando nomes de traficantes, expondo códigos de ética no mundo do crime, sexualidade explícita, bem como confronto entre facções.

Graças ao grande sucesso do *funk* no Rio de Janeiro e sua repercussão no cenário nacional, por meio de diversos veículos midiáticos, a cultura expressa através das músicas influenciaram práticas marginais em periferias de outros lugares do país. Essa influência pode ter incidido no público infantil, como é sinalizado nos episódios relatados.

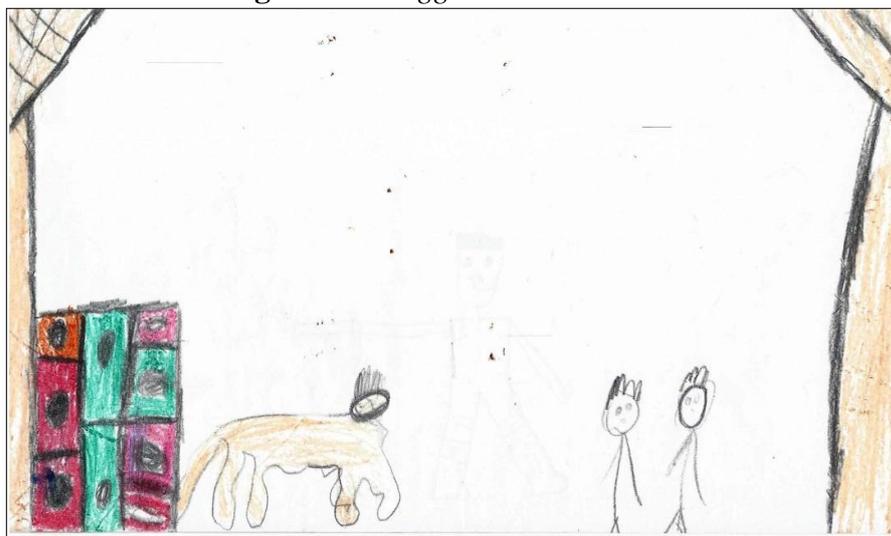
Figura 4: “Brincadeira de polícia e ladrão”



Fonte: Registros de campo.

No episódio 3, Charles (13 anos) e João Bruno (11 anos), produziram um desenho (Figura 4), e expunham admiração às facções criminosas através de um *funk*, com a letra: “Brincadeira de polícia e ladrão, pega essa arma e deixa o corpo no chão.” A música apresentava também a preferência deles pela brincadeira de “polícia e ladrão”, já que faz referência aos confrontos entre polícia e bandidos, comuns na comunidade em que vivem. Na figura, João Bruno, o autor, mostra afeição maior à figura do ladrão, comentando: “Eu sou o de vermelho... P.C.M.”

Figura 5: O reggae: “Rebel Lion”



Fonte: Registros de campo.

Já na figura 5, apresenta-se um baile de *Reggae*⁵, muito popular na ilha de São Luís – MA⁶. No desenho, em que o tema central também é “Minha brincadeira favorita na escola”, é representado - de acordo com o autor, Calil (10 anos) - a radiola *Rebel Lion*, por isso o leão saindo do equipamento de som. Calil encontra-se no desenho com um amigo da escola chegando ao baile, que, segundo ele, “É proibido para crianças”. O desenho traz à tona, juntamente com o gosto pelo *funk* expresso nos episódios, as relações entre o cotidiano delineado na cultura musical dos sujeitos e as práticas corporais na escola.

b) Gestos e inscrições no corpo

No que se diz respeito aos traços de violência representados pelo/no corpo nos episódios, alguns aspectos nos chamaram à atenção: a “ginga” característica do marginal (Episódio 1) e as “tatuagens” (Episódio 2).

Sauvadet (2006 apud CORREIA, 2009) problematiza a importância do corpo para os jovens, sobretudo como pontos fundamentais do que chama de “capital guerreiro”. Segundo o autor, o corpo está circunscrito de um processo de afirmação de identidade grupal, bem como de legitimação de poder, mostrando-se mais forte, corajoso, e preparado para os conflitos.

Em relação à “ginga” de Calil, no Episódio 1, nos remetemos à natureza social do *habitus* citada por Mauss (2003), ao problematizar as técnicas corporais. No episódio, logo após tentar tocar na arma do vigia, sem obter sucesso, Calil saiu “gingando”, balançando os braços na parte de trás do corpo, que, segundo o vigia da escola, fazia clara referência a um gesto de marginal. A imitação do gesto de um marginal por Calil está envolvida, sob a

⁵Os “clubões”, organizam festas com “radiolas” de reggae, que são grupos com equipamentos grandiosos, que dispõem de sons potentes, normalmente com um DJ, que coloca pra tocar uma *playlist* composta majoritariamente por reggaes internacionais. As radiolas realizam bailes em boa parte das periferias da cidade e no interior do Estado do Maranhão.

⁶Também conhecida como “Jamaica brasileira”, graças a popularidade do Reggae em todo estado.

luz do pensamento de Mauss (2003), num processo de educação do corpo. Esse processo é baseado na imitação, que varia conforme as sociedades e suas conveniências e prestígios.

Para Maffesoli (1984), a violência é gerada a partir de uma resposta à dominação de poderes instituídos. Nesse caso, a ginga faz referência não somente ao marginal em si, mas à figura que Calil se depara no cotidiano e atribui prestígio frente à comunidade em que vive. A arma que não conseguiu tocar junto ao vigia faz parte da realidade do marginal. Com isso, o gesto parece trazer um significado anterior, revelando um paradoxo entre o querer e o poder na circunstância em que Calil se deparou. O gingar lhe aproximou de uma imagem de “poder” que talvez quisesse representar ao vigia através do próprio corpo.

Em se tratando das inscrições no corpo representadas nas “tatuagens” feitas pelas crianças, retratadas no Episódio 2, elas revelam significados tanto no ato de desenhar o corpo quanto nos desenhos que são feitos. Elas evidenciam uma inspiração em corpos adultos com tatuagens, bem como revelam uma transgressão no uso do próprio corpo, já que ele passa a ser visto pelas próprias crianças como uma “tela”, dotada de vários símbolos e signos, muitas vezes, apenas entendidos pelo grupo de que fazem parte.

Os desenhos no corpo vão desde letras que representam iniciais dos respectivos nomes dos sujeitos, nome das mães, palavras com algum designio religioso, siglas de facções, desenhos de coração, caveira etc. Nos relatos acerca dos desenhos representadas nos episódios, podemos perceber duas situações: uma em que as crianças na fila do lanche escondem os desenhos com a farda da escola, parecendo se preocupar em não expor os traços; outra em que Romário (11 anos), simula fumar um cigarro usando um chocolate e expõe, sem preocupação, os desenhos em partes visíveis do corpo.

Nas situações retratadas, o primeiro caso revela pudor no uso dos desenhos corporais. Esse pudor pode residir em dois aspectos: o primeiro,

relativo aos rabiscos no próprio corpo, que podem repercutir em alguma restrição por parte de um adulto; o segundo, relacionado ao fato de a tatuagem não ser sempre socialmente aceita, como considera Ferreira (2009).

As tatuagens, enquanto formas de ornamentação corporal, têm sido, ao longo da história ocidental, estigmatizadas e associadas à marginalidade (FERREIRA, 2009). Segundo Ferreira (2009), só a partir da segunda metade do século XX, aderiu-se a essas inscrições corporais como forma de transgressão de um ideário dominante de corpo. Para o sociólogo português, com essa mudança de concepção, as práticas assumiram lugar de destaque no mercado estético, perdendo significativo teor marginal.

Contudo, a segunda cena referente às tatuagens do episódio, relacionadas ao uso dos desenhos no corpo por Romário, trazem à tona alguns elementos acerca da marginalidade em sua comunidade. A postura de enfrentamento de Romário e o gesto de “fumar” um cigarro de chocolate, aproxima-lhe de uma imagem de “poder” frente aos colegas. Paradoxalmente, quando questionado sobre as tatuagens, Romário mostrou-se receoso ao falar da possibilidade de fazer uma de verdade quando adulto. Em seguida, trouxe à conversa o relato de um caso de assassinato de uma criança que conhecia em seu bairro, em decorrência dos conflitos do tráfico.

Essa mesma associação entre o assunto da tatuagem e a violência na comunidade também ocorreu na conversa com Renan (11 anos). Assim como Romário, o garoto mostrou afeição pelas tatuagens, mas alegou não ter interesse em fazer uma de verdade quando adulto. Comentou que conhecia um rapaz com uma tatuagem de “palhaço” na perna, revelando que tal figura significara uma marca de *status* entre marginais.

De acordo com Ferreira (2009), as tatuagens e *body piercings* remetem a símbolos sociais correspondentes a diferentes tribos. Dessa forma, acusa para uma forte atmosfera de afirmação identitária grupal por meio dessas inscrições no corpo, que devem ser desveladas para que se detectem as diversas

formas de uso do corpo, bem como o vasto repertório de representações que emergem dele. Nos casos relatados, a construção identitária é formatada a partir de um imaginário de violência que transversaliza o cotidiano das crianças. Sendo assim, as representações concebidas no corpo e pelo corpo partem de significados construídos socialmente.

c) A violência da comunidade como roteiro

As culturas juvenis entram em um jogo constante de tensões, contradições e, muitas vezes, rupturas com culturas dominantes, atuando em um movimento “contracultural”. Os comportamentos marginais representam bem a “contracultura”, atuando de forma dissonante às normas jurídicas e sociais, em prol da nutrição da identidade de grupo. Logo, os comportamentos têm relação direta com o social, já que as ações que cada sujeito realiza em prol do grupo atuam em resposta a uma influência de sua identidade grupal (MONTEIRO *et al.*, 2003).

Os episódios apresentados revelam um diálogo entre o cotidiano da comunidade e a corporeidade infantil. Dessa forma, os gestos, as técnicas e as inscrições corporais se constituem a partir de práticas sociais que as crianças têm acesso no dia-a-dia. Muitas dessas práticas detêm roteiros apologéticos à violência, que tomam a figura do marginal, do traficante e do criminoso como influência na formação da identidade das crianças. Essa formação identitária infantil que familiariza a cultura da violência acaba acarretando subversões de valores sociais que as fazem confrontar normas e desconsiderar limites entre a rua e a escola, bem como entre o universo adulto e o infantil.

No Episódio 1, em que Calil e seu primo João Bruno protagonizam uma cena de enfrentamento às duas mães de alunos - com xingamentos e ameaças de agressão física – podemos perceber a clara ausência de diferenciação por parte das crianças, entre eles e os adultos. Curiosamente, os mesmos garotos protagonizaram cenas de apologia às facções criminosas e à

marginalidade no episódio 3, falando de armas, tiros e mortes. Para Roché (2006 apud CORREIA, 2009), esse gosto pelo confronto, a busca pelo risco, bem como a alegria da participação dessas atividades, fazem parte da cultura delinvente.

Figura 6: “Todo mundo se batendo”



Fonte: Registros de campo.

A Figura 6 corresponde ao desenho de Jardel, com o tema “Brincadeira de ‘lutinha’ da minha escola”. O autor disse representar: “Todo mundo se batendo...”. No desenho, são retratadas três situações: a primeira, uma disputa corporal em que um sujeito derruba o outro; a segunda, outro sujeito aplicando um chute levando seu oponente à morte – caracterizado pela cruz substituindo seus olhos e a ida em direção ao céu; a terceira, correspondente a um assassinato em que um sujeito dispara tiros em direção ao outro, sendo que um terceiro elemento já se encontra estirado no chão. Jardel, também morador da Vila Cruzado e colega de turma de João Bruno e Calil, não conseguiu justificar essas três cenas no desenho. De toda forma, parece associar as brincadeiras de luta na escola com as práticas de violência que já teve algum tipo de acesso.

Conforme Correia (2009) “A violência urbana é, em suma, um estilo de vida na medida em que faz parte das práticas quotidianas.” Dentre essas

práticas estão as vestimentas, os gestos, as formas de lazer, organização de tempos e espaços sociais etc.

A musicalidade representada no “batidão” dos *Funks*, as “tatuagens” de mentirinha escondidas por debaixo dos uniformes, a simulação do uso do cigarro, o caminhar gingado balançando as mãos na parte de trás do corpo, representam, através do corpo da criança, as cenas expressas no cotidiano da comunidade. O gosto por armas de verdade, a nutrição de roteiros de confronto entre polícia e bandidos, o imaginário em torno da morte e a apologia às facções criminosas também alimentam o olhar das crianças em torno do mundo e das relações sociais, que, em alguns casos, as fazem confrontar e confundir limites entre a briga e a brincadeira, a diversão e a agressão e as normas de conduta da rua e da escola.

3.3. O brincar na escola

De acordo com Borba (2005), a brincadeira é um espaço de construção de práticas sociais e culturais infantis. Isto, pois, no momento da brincadeira, os sujeitos interagem entre si, compartilham e traduzem experiências atualizadas culturalmente. Neste mesmo direcionamento de pensamento, Sarmiento (2004), aponta que as crianças constroem sua própria cultura, com suporte da cultura que está inserida no cotidiano. Para o autor, a brincadeira é uma prática social em que as crianças relacionam a sua cultura imediata com o universo lúdico.

Conforme Brougère (2010), a relação brinquedo e cultura está ancorada na confrontação de imagens das crianças em torno da realidade. Estas imagens contribuem na geração de universos imaginários, em que os pequenos podem expressar suas visões particulares de mundo, e, não obstante, de sociedade.

Reconhecendo a visão de mundo das crianças representadas em suas práticas cotidianas para o entendimento do fenômeno, ao todo foram

confeccionados 71 desenhos pelos sujeitos com a temática “Minha brincadeira favorita na escola”. As produções retrataram as mais diversas brincadeiras, que apresentam perspectivas diferentes nos seus formatos e regras de participação. Tendo em vista as diferenças e similaridades entre elas, optamos por organizar as brincadeiras representadas em seis categorias, sendo elas: “perseguição”, “esportes”, “brinquedos”, “faz-de-conta”, “tradicionais” e “de luta”, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1– Tipos de brincadeiras representadas nos desenhos com o tema: “Minha brincadeira favorita na escola”

	Perseguição	Esportes	Faz-de-conta	Tradicionais	Brinquedos	Luta
2º ano (20)	Correr (1)	Futebol (5)	Assustar (1)	Pular corda (1)	Carrinho (1)	-
	Pega-pegas (5)	-	-	-	Boneca (2)	-
	Cola (4)	-	-	-	-	-
3º ano (18)	-	Futebol (4)	“Navio das cinco mortes” (1)	Amarelinha (4)	Carrinho (1)	“Lutinha” (1)
	-	<i>Parkour</i> (1)	Escola (1)	Roda-roda (1)	Boneca (1)	Ninja (1)
	-	-	“Robô X Alienígena” (1)	-	Boneco (1)	-
4º ano (16)	Cola (2)	Futebol (8)	-	Pular corda (1)	-	<i>Jiu-jitsu</i> (1)
	Corrida (2)	-	-	Amarelinha (1)	-	-
	Fogueirinha (1)	-	-	-	-	-
5º ano (17)	Polícia e ladrão (4)	Futebol (2)	Radiola de reggae (1)	-	-	-
	Atentar as meninas (1)	-	Família (1)	-	-	-
	Cola gelo (1)	-	Guerra (1)	-	-	-
	Pique alto (1)	-	“Nurf” (1)	-	-	-
	Pega-pegas (2)	-	Pega e atira (1)	-	-	-
Corrida (1)	-	-	-	-	-	
Total	25	20	9	8	6	3

Fonte: O autor.

As brincadeiras de **perseguição**, em linhas gerais, englobam atividades com corrida. Como o próprio nome sugere, preveem a busca

incessante por contato, em que a corrida acaba sempre culminando em toques ou capturas entre os participantes. Cada tipo de brincadeira enquadrada nessa classificação apresenta contornos diferentes nas regras que vão compondo tons dos mais diversos às “perseguições”.

Essas brincadeiras se mostraram como as de maior predileção entre crianças do 2º e 5º ano da escola. As crianças do 2º ano parecem atribuir caracteres mais “livres” às perseguições. Já os alunos de 5º ano apontaram mais normas às práticas, além de retratarem, em alguns casos, roteiros às perseguições. Um exemplo desses roteiros é a brincadeira de “polícia e ladrão”, que remete ao imaginário do universo dos policiais e ladrões em suas práticas sociais. Vale lembrar que, ao longo da pesquisa, por vezes, a brincadeira de polícia e ladrão assumiu caracteres de brincadeiras de luta, já que proporcionava um contato corporal prolongado, com mútua disponibilidade agonista entre os sujeitos.

Corsaro (1992) analisou dois tipos de brincadeiras, sendo elas de “aproximação - evitação” e “dramatização de papéis”. A partir da problematização destas brincadeiras em diversos tempos e espaços no universo infantil, concluiu que as rotinas representadas na atmosfera lúdica das manifestações dispõem de características resultantes da cultura de pares. Em entrevista concedida a Müller (2007), Corsaro afirmou que a cultura de pares das crianças apresenta sua própria autonomia. Desta forma, brincando entre si, as crianças se apropriam, (re) produzem e (re) inventam seus mundos coletivos.

A luz do pensamento de Corsaro (1992), brincadeiras de perseguição compõem a tipologia “aproximação-evitação”. Para o autor brincadeiras com essas características envolvem quatro fases: “identificação”, em que as crianças delineiam o cenário, apontando um agente ameaçador (exemplo: o “pega” ou o “cola”); “aproximação”, momento em que as crianças estimulam e/ou provocam o agente ameaçador; “evitação”, situação em que o grupo atribui “poder” ao agente ameaçador e alimentam o roteiro da brincadeira,

representando medo, angústia e tensão; “retorno a base segura”, circunstância da brincadeira em que as crianças fogem do ameaçador.

Nesse contexto, Corsaro (1992), explicita o processo de reprodução interpretativa que circunda a brincadeira. Segundo o autor, num primeiro momento, as crianças criam o roteiro e compartilham entre si emoções como tensão, excitação, alívio e alegria. Já em um segundo momento, atuam na representação social de perigo, maldade, dentre outros.

As brincadeiras com roteiros de **esportes**, sobretudo o futebol, também apresentaram certa representatividade no universo lúdico das crianças da escola analisada. Preferido majoritariamente por meninos, o futebol foi retratado nos desenhos e fala dos garotos com traços enriquecidos pelo imaginário em torno da prática. Traços esses mais protuberantes pelo fato das crianças não jogarem o futebol convencional na escola com travessões e bolas oficiais, mas sim bolas de papel, bolas de meia ou até sapatos e pequenas garrafas pet. Nesse caso, os gestos realizados pelas crianças na brincadeira seriam o elo com a manifestação, já que, ao imprimir por meio do corpo as técnicas realizadas no jogo convencional, recorrem a uma ideia de futebol anterior à própria brincadeira, atribuindo novos sentidos ao movimento e, não obstante, à prática.

A categoria **faz-de-conta** foi bastante requisitada na composição dos desenhos das crianças. Com brincadeiras que tomam como referência imagens compreendidas no cotidiano, seja através da TV ou de cenas da escola, família ou comunidade, as crianças reconstruíram personagens, símbolos e valores sociais.

Temas relacionados ao confronto de seres sobrenaturais apresentados em filmes e/ou desenhos animados como nas brincadeiras “Assustar”, “Navio das 5 mortes”, “Robô X Alienígenas” representam bem o papel das mídias na construção do imaginário infantil. Já as brincadeiras retratadas com título “Radiola de Reggae”, “Família” e “Escola”, evidenciam o potencial criativo da

criança, que transforma as impressões dos cenários do dia-a-dia em repertórios lúdicos.

Outras brincadeiras de faz-de-conta representadas nos desenhos, foram aquelas que faziam menção a contextos de guerra. Para Brougère (2010), os jogos de guerra correspondem, culturalmente, a mecanismos de fuga do cotidiano das crianças. Uma espécie de agressividade controlada, manipulada e socialmente aceita, que não necessariamente faz alusão a uma agressividade real. Brincadeiras de guerras, que comumente são consideradas pelo universo adulto como violentas, fazem parte do repertório lúdico infantil. Essas compreensões tecidas a partir do olhar do adulto são frágeis à medida que desconsideram a construção das regras da brincadeira, em que os eventos imaginários vão tomando forma e são manuseados pelas crianças.

Manifestações lúdicas **tradicionais** também foram lembradas pelas crianças nos desenhos. “Pular corda”, “Amarelinha” e o “Roda-roda” foram apresentadas como repertórios das brincadeiras na escola. Segundo Sarmiento (2004) a brincadeira possui um aspecto ritualístico, que se repete ao longo do tempo, incorporando novos elementos, mas mantendo traços tradicionais.

A presença de brincadeiras com essas características revela resistências e continuidades de algumas práticas, culturalmente reconhecidas em diversas gerações no universo infantil contemporâneo. Mesmo em meio a “*touches*” e “*clicks*” peculiares da era das mídias, o tradicional se faz presente no imaginário das crianças, incidindo nas próprias práticas corporais. Sendo assim, a infância contemporânea representada no campo de pesquisa, expõe traços dialógicos entre o novo e o antigo, o midiático e o tradicional, sem delimitar espaços de cisões.

Os brinquedos compuseram também alguns temas de desenho, sobretudo de crianças do 2º e 3º ano. O manuseio de carrinhos, bonecas e bonecos no universo lúdico infantil se mostrou muito comum na rotina das

crianças menores, que, claramente, utilizavam os brinquedos como fonte potencial de roteiros de diversas outras brincadeiras.

As brincadeiras de **luta** apareceram timidamente nos desenhos. Tal fato se revela paradoxal, tendo em vista que boa parte das crianças expôs, na prática, serem adeptas a essas brincadeiras em diversos tempos e espaços na escola, mas não representaram isso nos desenhos.

Os temas “lutinha”, “jiu-jitsu” e “ninja” foram produzidos pelas crianças e levaram à tona três perspectivas diferentes de brincadeiras de luta: a primeira, sem roteiro aparentemente definido, em que o confronto corporal é o único fim; a segunda, remetendo aos gestos técnicos de uma luta institucionalizada; a terceira, expondo o imaginário em torno de personagens de filmes e desenhos animados de luta.

Conforme Corsaro (1992), as brincadeiras compõem rotinas culturais, pois à medida que as crianças se apropriam da cultura de onde estão inseridas, vão gerando roteiros para a construção do seu universo lúdico. Este mapeamento do universo lúdico das crianças representados nos desenhos serviu de parâmetro inicial para a compreensão do campo diverso representado nas brincadeiras infantis na escola. Desta forma, contribuiu também para entendermos do lugar das brincadeiras de luta neste cenário.

4. NÃO É BRIGA NÃO... É SÓ BRINCADEIRA DE LUTINHA”: o sentidos/significado das brincadeiras de luta

As brincadeiras de luta compõem um repertório de práticas corporais que possuem significados revelados na experiência infantil. E, como tal, não podem ser analisadas de modo desconectado de seu tempo e espaço. Elas possuem relação direta com o grupo que as praticam, que lhe atribuem sentido, as recriam, e dão um tom dinâmico à manifestação. Quando brincam de “lutinhas”, as crianças lançam mão de expressões e linguagens, que são socialmente (re) construídas com características muito particulares que, no olhar do adulto, podem ser entendidas como atos de violência e/ou agressão (JONES, 2004). Essas características, de alguma forma, revelam faces do cotidiano - trazendo à tona o protagonismo da criança frente seus espaços de relacionamento.

Ao todo, obtivemos registros de 27 episódios de brincadeiras de luta no diário de campo. Os traços que compõem essas práticas, sobretudo no que tange aos aspectos fundamentais que as caracterizam, viabilizaram a sistematização dos episódios em **7 classificações** das brincadeiras de luta, sendo elas: a) “De derrubar, bater, chutar e/ou imobilizar; b) “Com uso de brinquedos e/ou objetos diversos”; c) “De gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”; d) “De ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revide”; e) “Misturadas com outras brincadeiras ou esportes”; f) “Com inspiração de conteúdos midiáticos”; g) “De disputa de território”.

A criação de classificações em torno dos episódios, dispondo de elementos caracterizadores das brincadeiras de luta, possibilitou a identificação de três **eixos de significação** que revelaram perspectivas distintas, mas dialógicas entre si, sendo elas brincadeiras de: **a) “imaginação/representação”, b) “disputa/duelo” e c) “prazer/vertigem”**. Vale ressaltar que algumas

brincadeiras assumem caracteres “**híbridos**”, apresentando aspectos de dois eixos.

Podemos observar a sistematização dos dados decorrentes da análise dos episódios prevendo as classificações das brincadeiras de luta, os eixos de significação que emergem delas, bem como suas respectivas frequências, no quadro a seguir:

Tabela 2 –Quantitativo de episódios por classificação e eixos de significação

Classificações	Episódios (%)	Eixos de significação	N.º de Episódios (%)
De derrubar, bater, chutar e/ou imobilizar	10 (37,02%)	Imaginação/representação	-
		Disputa/duelo	2 (7,40%)
		Prazer/vertigem	4 (14,81%)
		Híbridos	4 (14,81%)
Com uso de brinquedos e/ou objetos diversos	4 (14,81%)	Imaginação/representação	4 (14,81%)
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	-
		Híbridos	-
De gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate	3 (11,11%)	Imaginação/representação	2 (7,40%)
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	-
		Híbridos	1 (3,70%)
De ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revide	3 (11,11%)	Imaginação/representação	-
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	3 (11,11%)
		Híbridos	-
Misturadas com outras brincadeiras ou esportes	3 (11,11%)	Imaginação/representação	1 (3,70%)
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	-
		Híbridos	2 (7,40%)
Com inspiração de conteúdos midiáticos	2 (7,40%)	Imaginação/representação	2 (7,40%)
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	-
		Híbridos	-
De disputa de território	2 (7,40%)	Imaginação/representação	-
		Disputa/duelo	-
		Prazer/vertigem	2 (7,40%)
		Híbridos	-
TOTAL	27 (100%)	TOTAL	27 (100%)

Fonte: O autor.

No presente capítulo, traremos uma análise topográfica das brincadeiras de luta identificadas no campo. Desse modo, apresentaremos as classificações que emergiram da identificação de aspectos comuns dos

episódios, além dos eixos de significação que dão contorno a essas classificações. As zonas de intersecção entre os eixos também serão problematizadas, a partir do entendimento de transgressão de caracteres distintos entre esses eixos que, em dados momentos, se intercalam e dão origem a eixos híbridos. Por fim, refletiremos sobre as concepções norteadoras que acabam por compor os traços fundamentais que dão “corpo” às brincadeiras de luta.

4.1. As classificações

Os 27 episódios de brincadeiras de luta no diário de campo foram sistematizados na forma de tabela (Anexo I), reconhecendo as principais características que compuseram as práticas. As categorias previstas foram: os **sujeitos** que participaram, bem como suas respectivas idades e turmas; o **horário** que foi realizada a brincadeira; o **local** em que foi praticada; tipos de **contato** corporal; **classificação** e **eixo de significação**. A visualização das características dos episódios possibilitou a organização das classificações, reconhecendo similaridades entre cada brincadeira registrada.

Sobre as características dos episódios, em relação aos **sujeitos** envolvidos, dos 27 registros, sete foram protagonizados por alunos do 3º ano, seis por alunos do 4º ano, cinco por alunos do 5º ano e três por alunos do 2º ano. Em seis episódios, não foram identificadas a turma e/ou idade das crianças, o que equivale, aproximadamente, a 22,2% do total. A falta de identificação se deve ao fato de muitos episódios acontecerem de forma tão dinâmica, ao ponto de não proporcionarem espaço para diálogos entre o pesquisador e os sujeitos, inviabilizando o acesso a algumas informações.

O **horário** em que mais ocorreram episódios de brincadeiras de luta foi no recreio, com quinze episódios. Outros sete na hora da saída, três durante a produção dos desenhos e dois na entrada da escola. O horário do recreio como tempo-espaço de destaque não se revelou surpreendente, considerando que o maior fluxo de brincadeiras, em geral, manifestou-se durante este intervalo.

Na categoria **local**, onde as crianças realizaram as brincadeiras, dezoito episódios aconteceram em algum dos pátios, sendo que dez foram no pátio de baixo, cinco no da frente e três no do meio. Dos restantes dos episódios, quatro foram em salas de aula, três em corredores e dois do lado de fora, nas imediações da escola.

Por estar localizado em um espaço recluso, longe do trânsito de professoras e de membros da gestão no horário do recreio, o pátio de baixo mostrou-se ser o principal reduto para a realização das “lutinhas”. Dessa forma, o fato de alunos do 3º e 4º anos obterem maior participação nos episódios pode ter relação direta com o local onde concentram as salas de aula dos mesmos, situadas logo em frente ao pátio de baixo.

Sobre os tipos de **contato** corporal nos episódios, doze apresentaram um contato prolongado; oito, um contato rápido e sete não demonstraram nenhum tipo de contato corporal.

Buss-Simão (2012) considera que a organização dos tempos e espaços escolares permitem formas diversas (ou não) de vivência corpórea pelas crianças. Sendo assim, um espaço livre do olhar vigilante do adulto torna-se um cenário propício para a realização de brincadeiras as quais esses sujeitos têm ciência de que não são aceitas pelos adultos. Isso mostra que, apesar da vigilância do ordenamento temporal e espacial, voltados para o controle corporal e disciplinar (FOUCAULT, 2007), as crianças encontram brechas para transgredirem a ordem institucional, em prol de novas experiências.

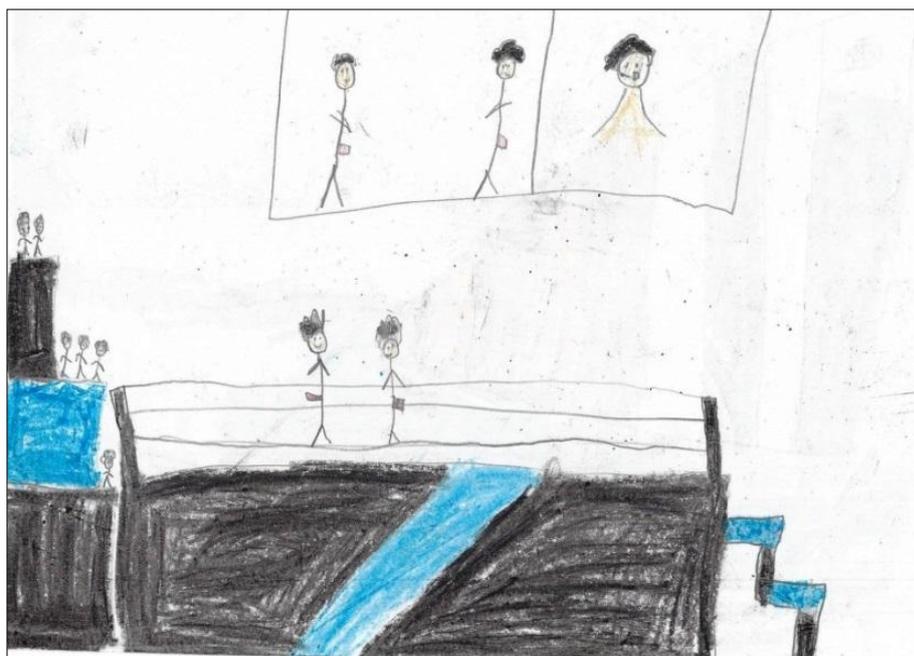
Nos tópicos a seguir, apresentaremos as sete classificações que emergiram da análise das experiências das crianças com as brincadeiras de luta:

a) De derrubar, bater, chutar e/ou imobilizar

As brincadeiras de “derrubar bater, chutar e/ou imobilizar” foram as mais requisitadas nos episódios identificados. A busca do “domínio” por meio da disputa corporal é a motivação primordial das brincadeiras que se enquadram

nesta classificação. A disposição agonista conduz os rumos das brincadeiras, que podem iniciar a partir de contatos esporádicos ou decorrentes de outra brincadeira. Revelaram-se no campo como as de maior predileção por parte das crianças, sobretudo meninos, envolvendo garotos de todas as turmas do 2º ao 5º ano.

Figura 7 – Ringue de luta na escola



Fonte: Registros de campo.

Na Figura 7, é representado, segundo o autor Danilo (8 anos), um “ringue de luta na escola”. No desenho, Danilo expõe dois adversários lutando em um ringue, observados por torcedores em uma arquibancada e por uma cabine de narradores acima, segundo ele, em um “telão”.

Danilo se mostrou adepto a desenhos e filmes de luta e comentou: “Gosto de brincar de bater de mentirinha, bato de brincadeirainha.” Ao relacionar a escola com um ringue, mostra um roteiro imaginário que conduz os rumos da brincadeira, os tipos de contato, as regras e os gestos. Reconhece a presença de uma atmosfera agonista, norteadada pelo desejo de vencer os desafios, motivados pelo olhar dos “telespectadores”.

Diante do universo imaginário construído por Danilo, representado no desenho e nas brincadeiras da escola, a “mentirinha” que o garoto menciona, descaracteriza os princípios norteadores de uma luta em um ringue convencional. No entanto, o garoto deixa transparecer na conversa que o universo do lúdico que circunda a brincadeira abre brechas para outros objetivos, como expor o mais forte, o “guerreiro”, o campeão. A figura do vencedor dos combates de mentirinha, pelo que identificamos no campo, é aquela concebida diante da aclamação do grupo, que acaba elencando aqueles que conseguem subjugar mais colegas nas brincadeiras.

Tal contexto apresenta os desdobramentos das relações intergrupais no universo infantil apresentada por Fernandes (2004), em que gostos particulares e identidades são concebidos diante da relação com o outro. Com isso, o reconhecimento por parte dos colegas acaba por ser um elemento socializador muito forte, já que os garotos “bons de lutinha” tornam-se referência nas brincadeiras. Esses garotos são bastante requisitados nas disputas, ganhando mais incentivos para a participação dos desafios, como apostas em dinheiro ou objetos de uso na própria escola.

Acontecem em lugares mais reclusos, normalmente no pátio de baixo na escola, longe do olhar vigilante dos adultos, onde o espaço é transformado simbolicamente em um “ringue”, como expõe o desenho de Danilo. Esse fato pode ser explicado a partir da tese de Nicoletti e Manoel (2007), que consideram que o espaço físico acaba por contribuir na configuração dos gestos e das próprias brincadeiras realizadas pelas crianças. Os autores traçam uma distinção entre a brincadeira de luta ou “brincadeira turbulenta” e as brincadeiras de “faz-de-conta”, considerando a primeira fisicamente ativa e importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

No caso expresso no desenho de Danilo, há uma relação bem aproximada entre o teor “turbulento” citado e o “faz-de-conta”. Entendemos, com isso, que o contato corporal direto das brincadeiras de derrubar, bater,

chutar ou imobilizar, aparentemente exagerado, é motivado por um roteiro anterior a própria “lutinha”, reinterpretados e expressos de formas distintas.

Brincadeiras de luta desse tipo não apresentam, em sua grande maioria, uma clara configuração de começo e fim, já que, normalmente, inicia de forma abrupta, quase sempre sem um acordo exposto verbalmente. De acordo com Brougère (2010), a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Desse modo, compreende-se que o mundo criado pelos sujeitos que brincam não necessariamente segue um roteiro unidirecional, em uma perspectiva linear. A incerteza e a dinâmica constante dão o tom lúdico, em que a fantasia abre espaço para a construção do faz-de-conta, sem meio ou fim pré-determinado.

Em nenhuma das oportunidades que foram observadas brincadeiras com essas características, algum dos sujeitos reclamou das ações ocorridas na manifestação. Em raros casos, ocorreu crítica aos excessos por parte do adversário, revelando a presença de limites e normas de relacionamento que conduzem às práticas. Vale ressaltar que, para a brincadeira ser enquadrada nesta classificação, os sujeitos que as protagonizam devem estar ambos envolvidos na disputa. Caso contrário, a brincadeira não terá a mesma representatividade, evidenciando o sentido do lúdico a apenas um participante.

b) Com uso de brinquedos e/ou objetos diversos

Outras formas muito peculiares de experiência corporal por meio das brincadeiras de luta são as “com uso de brinquedos e/ou objetos diversos”. Seja com um lápis, mochilas, carrinhos de brinquedo, bonecos (as) ou objetos utilizados nos episódios como componentes da realização das brincadeiras de luta, a imaginação em torno dos combates toma uma nova dimensão. Tal dimensão é representada na atribuição dada aos objetos, assim como no jogo de papéis que circundam toda ação do brincar.

Essas brincadeiras podem acontecer com contato corporal, quando os objetos são mediadores de uma disputa imaginária e são utilizados como

ferramentas para ação de ataque e/ou defesa. Em dados momentos, tendo o outro sujeito como alvo; em outros, o objeto/brinquedo que o outro tem porte. Em outras situações, podem também não apresentar contato corporal, quando os gestos dos objetos que os sujeitos têm porte são usados para encenação de movimentos e gestos de lutas.

Segundo Brougère (2010), o objeto é analisado a partir de sua função e valor simbólico. Diante dessas possibilidades, podem ser distinguidos entre os que predominam o uso potencial para uma determinada tarefa, daqueles que o valor produzido se encontra na significação social. Dessa forma, situa o brinquedo no domínio do valor simbólico sobre a função, já que é um objeto que a criança manipula livremente e sem determinismos.

Figura 8– Brincadeira de bonecos super-heróis



Fonte: Registros de campo.

Junior (8 anos), produziu o desenho expresso na Figura 8. Segundo o autor, representa ele e um amigo brincando de bonecos na escola. Na brincadeira, os personagens dos bonecos se confundem com os próprios sujeitos que brincam. Júlio disse estar vestido de super-herói, revelando sua total imersão no universo imaginário presente na brincadeira.

Entendemos o brinquedo como um “fornecedor de representações manipuláveis”, conforme Brougère (2010, p.14), bem como a criatividade da criança como fonte que nutre essas representações, um objeto comum, sem aparente finalidade lúdica, pode tornar-se um brinquedo. Sendo assim, o critério que funda a relação brinquedos e objetos não é a perspectiva funcional que eles remetem, mas o espírito lúdico representado nos roteiros de luta das brincadeiras que eles acabam participando.

Manuseando um ou dois lápis em cima de uma mesa na escola, ou com bonecos de super-heróis com suas armas, por exemplo, uma criança pode atribuir vários sentidos, recorrendo a um “passeio” por um universo imaginário em que aqueles objetos ganham forma de guerreiros em um ringue ou um campo de batalha. A imaginação norteia a brincadeira inscrita no bailado de dedos e mãos, fazendo com que o jogo de representações não se situe tão somente no uso e apropriação dos objetos no brincar, mas na própria vivência corpórea com o objeto, ilustrando os gestos de luta. Logo, o corpo tem papel fundamental, caracterizando as brincadeiras de luta como práticas inscritas em um processo de educação do corpo.

c) Gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados

As brincadeiras que envolvem “gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados” trazem, de forma explícita nos episódios, o imaginário em torno das práticas de lutas historicamente sistematizadas como: judô, karatê, jiu-jitsu e capoeira. Essas práticas foram mencionadas pelas crianças nas vivências na escola.

Os gestos dispõem de movimentos dessas lutas, conforme o entendimento das crianças e seus limites corporais de execução. Interessante é que o imaginário que nutre essas brincadeiras parte de experiências das próprias crianças com as lutas já citadas, que, ao compartilharem com os colegas na escola a emoção da execução dos movimentos nos seus respectivos locais de

treinamento, trazem novos olhares em torno na prática, redimensionando e dando novos caracteres às técnicas por meio da brincadeira.

De acordo com Rufino e Darido (2013), existem concepções acerca das lutas nutridas por relatos, por vezes, não comprovados. Esses relatos são comumente retratados em filmes e desenhos animados, que apresentam façanhas inacreditáveis dos mocinhos que os convertem em máquinas de combate. Muitos desses lutadores representados com suas técnicas são valorizados por derrotar vários oponentes de uma vez só, esbanjando força e heroísmo.

O imaginário que permeia a figura do lutador e, sobretudo, no domínio técnico de uma luta institucionalizada, permeia a relação entre as crianças, parecendo legitimar um “poder” no grupo. Quem sabe uma luta, treina e aprende suas técnicas, pode aplicá-las na brincadeira e obter o *status* de campeão.

Figura 9 – Jogo de capoeira



Fonte: Registros de campo.

Na Figura 9, é representado um jogo de capoeira entre o autor do desenho, Kaio (10 anos), e um colega de turma. Kaio disse já ter praticado a capoeira e que gosta de brincar com os movimentos da “luta” na escola. Segundo o autor: “Tem gente que xinga, mas não brigo com a capoeira.” Para

Kaio, os movimentos da capoeira possuem apenas fins lúdicos, que dão diretriz para brincadeiras na escola. Um aspecto interessante dentro do relato de Kaio é que o colega que joga a capoeira com ele nunca a praticou.

O caso relatado expõe que as brincadeiras de luta que roteirizam lutas, artes marciais ou esportes de combate institucionalizados acabam por entrar em um jogo de representação terceirizada das práticas de luta, levando em consideração que algumas crianças que brincam tomando-as como referência não tiveram contato direto com a luta em si. O contato é concebido a partir da interação entre pares, contato esse que não é menos legítimo, já que carrega sentidos estéticos muito particulares, que alimentam os roteiros das brincadeiras. Os roteiros podem envolver contatos corporais ou não, assim como podem apresentar, em uma mesma cena, momentos de encenação das lutas ou de uso das técnicas na expectativa de subjugar o adversário em um desafio.

d) De ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revide

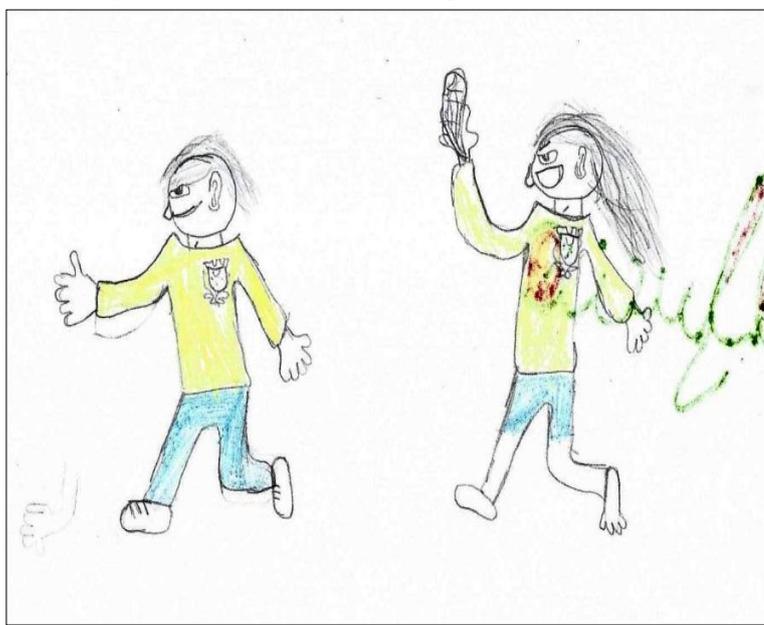
Quando a brincadeira acaba trazendo a diversão de forma desequilibrada entre as crianças e a graça reside no simples fato de subjugar o colega, sem uma equivalente motivação, ela pode gerar repercussões diferentes: uma é a ausência da mútua atmosfera lúdica, descaracterizando a prática como brincadeira; outra, a caracterização enquanto brincadeiras “de ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revide” que se iniciam, majoritariamente, por um desconforto e/ou irritação por um dos sujeitos envolvidos.

Podem ter seu início por meio de contato corporal ou provocações verbais e acontecem com a livre aceitação de ambos os participantes. Esse tipo de brincadeira de luta ocorre com muita frequência entre meninos e meninas, que, ao se provocarem, seguem em perseguição uns aos outros, culminando em disputas corporais, puxões de cabelos, tapas e chutes moderados.

Considerando que o oposto à brincadeira é o real (HUIZINGA, 2005), o que diferenciará este tipo de brincadeira de luta a luta/briga real são as regras

previamente estabelecidas e compartilhadas entre os sujeitos que brincam. Outro aspecto a ser considerado são os significados que emergem das interações entre os brincantes, cujos gestos, concessões e resistências no contexto do fenômeno abrem espaço para a reorganização das próprias regras e para o entendimento da ausência ou não de violência intencional na brincadeira.

Figura 10– “Brincadeira de provocar as meninas”



Fonte: Registros de campo.

O desenho da Figura 10, feito por Marcelo (10 anos), ilustra a brincadeira de “provocar as meninas”. Esse tipo de brincadeira é comum entre meninos e meninas maiores e decorre de provocações mútuas. A perseguição dá o tom inicial da brincadeira e, segundo Marcelo, a forma do contato oscila entre ataques dosados e no limiar do aceitável entre os participantes. O garoto diz ainda que as meninas sempre batem mais forte, pois os meninos “aguentam mais”.

Outras manifestações lúdicas que apresentam caracteres que têm como principal objetivo a realização de ataques em resposta a uma ação, previamente acordada ou não entre os participantes, fazem parte da classificação em questão. Um exemplo é a brincadeira “pirulito”, muito requisitada entre as crianças da escola observada. O bojo da brincadeira consiste em aquele que proferir alguma

palavra com a letra “p”, tem que, em seguida, falar a palavra “pirulito”, caso contrário leva fortes socos e tapas dos colegas em que “ligou” a brincadeira. Os golpes fortes geram prazer nos que batem e apreensão nos que recebem, que, mesmo apanhando, seguem em grande maioria brincando na expectativa de bater também. Em algumas vezes que a brincadeira foi observada, crianças reclamaram dos “excessos” por parte dos colegas.

e) Misturadas com outros tipos de brincadeiras ou esportes

A busca pelo contato corporal e ações de disputa são características primordiais de brincadeiras de luta “misturadas com outros tipos de brincadeiras ou esportes”. Em tese, essa classificação apresenta práticas que demonstram que as brincadeiras de luta são ultrajadas de gestos de outras manifestações esportivas e/ou lúdicas, que acabam sendo usadas como meio para se chegar ao objetivo central que é a disputa corporal.

Exemplo dessas práticas é o “chute e quebra” ou “chute e raspa”, denominações atribuídas pelas próprias crianças que brincam. Segundo elas, correspondem a um jogo de “futebol com luta”. Os participantes são, em geral, meninos que utilizam algum objeto - normalmente garrafas pet pequenas ou bolas de papel - para servir de “bola” em um jogo de futebol, que carrega do molde original apenas as técnicas do chute, do controle da bola e do drible. São chutes, socos, empurrões e “carrinhos” que mais parecem rasteiras. Não existe gol ou travessões, linhas limítrofes, nem faltas, o aparente objetivo central do jogo é a “sobrevivência” na brincadeira, não desistindo e mantendo-se íntegro para a aplicação de novos golpes no colega/adversário.

Elias e Dunning (1992), ao analisarem os passatempos ingleses do século XIX, identificaram uma série de rearranjos históricos que converteram jogos, anteriormente violentos, em atividades lúdicas com normas de conduta. Logo, os autores sinalizaram que o modelo do desporto moderno acusa uma

ruptura com o passado, onde o lugar da emoção e catarse abre espaço para o autocontrole.

Com base nas compreensões de Elias e Dunning (1992), observamos, nas brincadeiras do “chute e quebra” ou “chute e raspa”, uma relação ambígua entre a excitação prevista na “liberdade” de movimentos, em que a violência compõe simbolicamente o universo lúdico e o autocontrole, haja vista que as ações são tolhidas por normas ajustadas entre pares, que evitam que a brincadeira exceda os limites do lúdico. Esse movimento de controle e extravaso da violência corresponde a um jogo de representações em torno dos esportes, que assumem novas características a partir da experiência infantil.

Figura 11– “Fogueirinha”



Fonte: Registros de campo.

Outro exemplo que compõe a classificação que prevê as brincadeiras de lutas misturadas com movimentos de esportes ou outras brincadeiras é a brincadeira “fogueirinha”, representada no desenho de Carmen (9 anos), na Figura 11. Praticada majoritariamente por meninas, começa com uma ciranda, em que uma participante bate na mão da colega ao lado, sucessivamente, até o término da palavra “fogueirinha”, soletrada paulatinamente por todas. A criança

que recebe a última palmada torna-se a escolhida para uma “caçada” às outras, utilizando apenas a “pisada de pé” como ataque. Em meio à busca da realização dos ataques visando os pés das colegas, ocorrem encontros e esquivas que caracterizam mais ainda a prática como uma brincadeira de luta.

Silva e Daólio (2007) e Wenzel e Stigger (2006) consideram, em seus respectivos estudos, formas distintas de brincar na escola entre meninos e meninas, sobretudo em situações de roteiro de agressividade e/ou violência. Nas pesquisas, as meninas apresentam comportamentos mais “tranquilos”, representados na forma de brincar. Apesar de demonstrarem situações de comportamento mais agressivo, nas brincadeiras, buscam contatos físicos mais dosados e posturas menos violentas, aspectos esses que podem ser observados na “fogueirinha”, que alia gestos de uma ciranda de roda, com ações de ataque e defesa com contatos dosados.

f) Com inspiração de conteúdos midiáticos

As brincadeiras “com inspiração de conteúdos midiáticos”, por sua vez, reafirmam a estreita relação entre a infância e as mídias. As brincadeiras de luta que correspondem a essa classificação também apresentam movimentos de lutas. No entanto, diferente das práticas de lutas institucionalizadas, são lutas imaginárias, alimentadas por poderes mágicos, gestos que extrapolam a própria luta em si e revelam o faz-de-conta que permeia os roteiros veiculados em várias mídias.

Para Buckingham (2007), as mídias têm papel fundamental na composição da cultura infantil. Para o autor, as crianças possuem um jeito particular de ressignificar os discursos midiáticos. Sendo assim, a interpretação desses discursos estimula a aproximação entre a realidade cotidiana e as narrativas fictícias. Quando a brincadeira de luta é nutrida por roteiros de histórias representadas na TV, por exemplo, as crianças confrontam a fantasia e a

experiência lúdica, em que a TV assume papel de suporte e de estímulo à imaginação (BARBOSA e GOMES, 2010).

Figura 12– A guerreira



Fonte: Registros de campo.

Na figura 12, é ilustrada uma “Guerreira”, de acordo com a autora do desenho, Jana (10 anos). Em um plano maior e central, Jana se auto representou vestida da personagem que assistiu em um filme na TV. Já em um plano secundário, menor e ao lado, expôs uma brincadeira de luta com seu irmão mais novo, também aluno da escola. Para Jana, claramente a personagem da guerreira nutre os roteiros das brincadeiras de lutinha com seu irmão dentro e fora da escola.

Segundo Girardello (1998), a incorporação de personagens da TV pela criança tende a fazer com que ela explore diferentes papéis sociais, bem como sentimentos que afloram nesses papéis. Buckingham (2007) assinala, ainda, que as crianças não recepcionam passivamente esses conteúdos da mídia, mas julgam e negociam formas de inserir os signos absorvidos nas práticas sociais. Neste contexto de discussão, Munarim (2007), por sua vez, considera que os

gestos e roteiros dos programas de TV não são reproduzidos com fidelidade, pois nas brincadeiras é impossível seguir a mesma lógica dos programas.

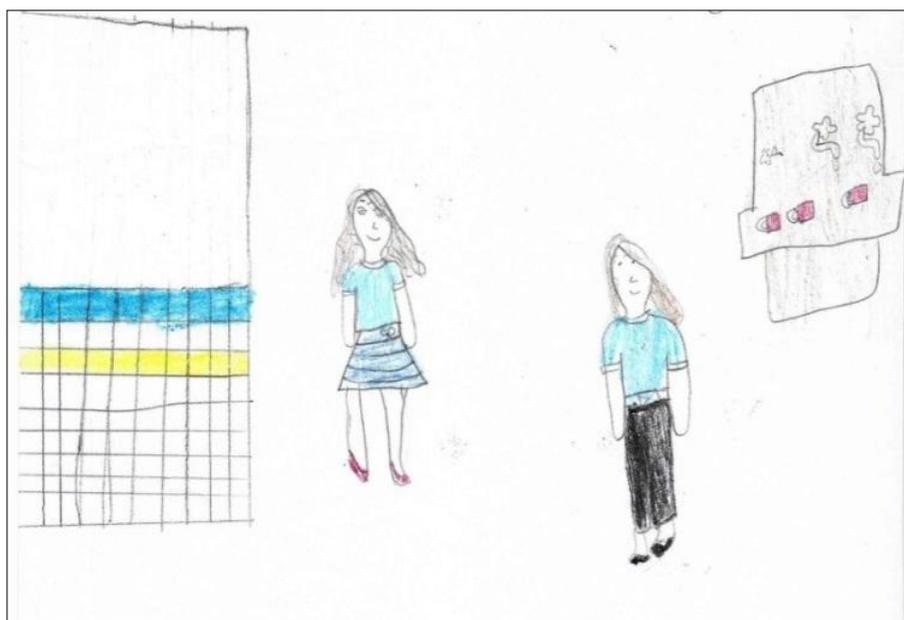
As brincadeiras de luta que apresentam roteiros de conteúdos midiáticos podem dispor de movimentos que expõem um contato corporal entre os participantes ou não, já que o movimento teatralizado realizado individualmente é um ponto marcante dessas práticas. As falas dos personagens e os gestos dos golpes de aplicação de poderes especiais são aspectos caracterizadores dessa classificação, haja vista que a luta deixa de ser apenas uma prática de combate e passa a apresentar outras formas de experiências corporais, trazendo novos sentidos para o corpo que brinca, e, não obstante, à prática corporal circunscrita no processo.

g) De disputa de território

Os excessos no confronto corporal e a projeção do espaço no contexto lúdico como um objeto de conquista são características identificadas nas brincadeiras por “disputa de território”. Como exemplo, temos disputas com apelo lúdico por um lugar no bebedouro, na fila do lanche, na entrada do banheiro, por um canto na parede.

Os embates acontecem em diversos contextos e, sob diversas circunstâncias na escola, com muitos empurrões, puxões e safanões que fazem parte da rotina das crianças. As disputas são muito envolventes e decorrem, normalmente, do contato abrupto entre as crianças, que, em meio ao aglomerado de pares, com contatos corporais inevitáveis, encontram cenários propícios para uma disputa por um “espaço”.

Figura 13– Brincando próximo ao bebedouro



Fonte: Registros de campo.

Na Figura 13, desenho de Malu (11 anos), é ilustrada uma brincadeira de luta entre o bebedouro e o banheiro da escola. Essa brincadeira é muito comum entre meninos e meninas, que usam o espaço da parede como refúgio, evitando receber rasteiras, tapas ou safanões. Elas revelam o recreio e os vários espaços da escola enquanto cenários de disputa, que expõem uma tensão de forças entre as próprias crianças, de lutar por um espaço em meio a vários tantos outros colegas. E este contexto, como espaço latente de interação, apresenta uma forte motivação ou ensejo para manifestação do espírito do lúdico. Entretanto, para que manifestações com esses caracteres possam ser consideradas como brincadeiras, ambos os participantes devem estar motivados para tal, mesmo, perdendo o foco da disputa - que é a conquista do espaço - e se deixando levar pela motivação agonista da brincadeira de luta, caracterizadas pela busca pelo contato corporal.

Segundo Machado (2013), as crianças ocupam os diversos tempos e espaços na escola de maneira “viva” e, com seus corpos, criam, tencionam e transgridem normas pré-estabelecidas. Sendo assim, um banheiro pode tornar-se

um campo de batalha imaginário, uma parede no pátio, uma barricada de guerra e o bebedouro, um tesouro a ser conquistado.

4.2. Os eixos de significação

Entendendo que as brincadeiras são práticas corporais circunscritas por valores que se enquadram nas categorias de jogo delineadas por Caillois (1990), podemos traçar algumas interlocuções entre parte da tipificação construída pelo autor e os registros obtidos em campo acerca das brincadeiras.

Caillois (1990) sistematizou a categoria jogo na tipologia a seguir: “*agon*”, a competição, a luta pelo triunfo com base no mérito em disputas regulamentadas; “*ilinx*”, busca pela vertigem física e/ou moral e o gosto pela desordem; “*mimicry*”, o simulacro, jogo de imitações e representações; “*alea*”⁷, o acaso, o benefício da sorte. Segundo o autor, os jogos acontecem sob diferentes graus de “*Paidia* (liberdade)” e “*Ludus* (regulamento)” e acabam por delinear os rumos da manifestação, proporcionando diversas formas de jogar.

Dada esta topografia de análise dos jogos construída por Caillois, foi possível compreender que brincadeiras de luta podem ser classificadas em *agon*, por um forte apelo da disputa corporal, da busca pelo vencedor, do mais forte e do campeão das “lutinhas”; enquanto que jogo de representações, encenações de gestos de lutas institucionalizadas e personagens da TV e de conteúdos midiáticos diversos constitui-se em *mimicry*; bem como podem ser entendidas por *ilinx*, as brincadeiras de luta direcionadas ao jogo entre prazer e dor, do bater e apanhar, da vertigem física sentida em meio a aparente desordem.

A seguir, serão descritos e discutidos três episódios de brincadeiras de luta que representam os três eixos de significação anteriormente assinalados.

⁷ A tipificação “*alea*” de jogo delineada por Caillois (1990) não apresentou, a nosso ver, pontes de diálogo com os dados do campo. Isso se deu por reconhecermos na pesquisa que para ser considerada brincadeira de luta, a manifestação deve apresentar a mútua motivação dos sujeitos, fruto da interação destes no seu cotidiano, além da cooperação equitativa na manutenção e organização da brincadeira, aspectos esses que o benefício da “sorte” e do “acaso” podem descaracterizá-la.

4.2.1 Imaginação/representação

Episódio - Luta entre bonecos Max Steel

Dia 23/04, na hora da saída, observo um garoto pequeno, negro e com um óculos com lentes bem grossas, o Gustavo (9 anos) retirar um boneco de dentro da sua bolsa. Pergunto que boneco é aquele e ele responde: “O Max Steel”. O boneco do personagem de desenhos animados é grande, tomando como base as mãos pequenas de Gustavo, com uma roupa azul metálica e cinza. Fico prestando atenção na interação de Gustavo com o boneco. Ele faz sons com a boca e movimenta os seus braços e tronco caminhando com o boneco ao longo de todo o pátio.

Observando Gustavo brincar, reparo outro garoto – branco, um pouco mais franzino que ele, o Júnior (8 anos) - retirar um boneco *Max Steel* da bolsa e seguir em direção ao colega com empolgação. Eles iniciam ali uma luta imaginária, com sons de golpes e frases curtas tipo: “Vou pegar você”, “Quero brigar contigo”, “Você não me escapa”.

Em dadas circunstâncias, eles enroscam os bonecos, movimentam suas pernas e braços realizando aparentemente movimentos de socos e chutes. Nesse momento, os gestos são menos ríspidos e mais encenados. Já em outros momentos, aplicam fortes golpes um em direção ao outro com o objetivo de acertar o boneco do oponente. Eles intercalam esses momentos de encenação e de “confronto direto” ao longo de toda a brincadeira.

Em um curto espaço de tempo que ambos param os gestos, pergunto a eles: “Vocês assistem o desenho dele na TV?”. Gustavo, ainda concentrado na brincadeira, responde com prontidão: “Não, assisto na net”.

Em seguida, pega um lápis e diz que é a espada do seu boneco. As mãos pequenas do seu *Max* não são suficientes para segurar a espada, então Gustavo segura como se fosse a mão do próprio boneco. De tanto brincar por todo o pátio, Júnior se cansa e fala para Gustavo: “Vamos sentar e brincar de

tiro? Tu atira de lá e eu daqui”.

Então, sentam cada um em um lado do pátio, apontando a arma do boneco e emitindo sons de tiro. A brincadeira nesse formato não dura muitos segundos. Em pouco tempo, seus responsáveis chegam e a brincadeira acaba.

O episódio que retrata as experiências de Gustavo e Júnior com seus bonecos *Max Steel* revela mais que uma brincadeira de bonecos, mas um jogo de representações que tem o imaginário midiático atuando diretamente na composição do roteiro da cena. Os corpos se confundem com os próprios bonecos, ao ponto de não dissociarmos o que é corpo e o que é brinquedo. Isso porque a cena da “lutinha” perpassa pela representação dos movimentos do personagem de desenho animado, pela manipulação das crianças dos bonecos, além da realização de movimentos corporais de lutas pelas próprias crianças.

Segundo Brougère (2010), a criança se situa na brincadeira por meio de imagens compreendidas nos brinquedos, bem como dos códigos que emanam das relações sociais e dos programas de TV. A partir da ressignificação desses códigos é que as imagens ganham formas e sentidos nas brincadeiras. Durante a brincadeira, a criança recorre ao imaginário e vai aprendendo a brincar. Conforme Girardello (1998), a aprendizagem por meio do brincar baseia-se na imaginação, ao passo também que a imaginação é nutrida pelo brincar.

Considerando a relação direta entre as mídias e o imaginário lúdico infantil, Wiggers (2005) aborda a representação de heróis virtuais (muito deles sob a forma de lutadores marciais) de meninos, a partir de desenhos confeccionados por eles. Essas representações tomaram forma na pesquisa da autora, nas brincadeiras de luta de boneco, bem como nas “lutinhas” protagonizadas pelas próprias crianças. Essa forma de brincar foi interpretada por Wiggers (2005), como um episódio de luta virtual, que sinaliza para a conceituação de corpo virtual representada nas brincadeiras.

Figura 14 - *Dragon Ball*.



Fonte: Registros de campo.

O desenho (Figura 14) feito por Carlos, 10 anos, da mesma turma de Gustavo e Júnior, representa, segundo o autor, um personagem do desenho animado *Dragon Ball* e uma brincadeira de “lutinha” que ele protagonizou com um colega na escola. O autor comentou após a produção do desenho: “[...] eu assisto é muito *Dragon Ball* e brinco aqui na escola.”

Carlos coloca em um plano principal do desenho a figura do personagem do *Dragon Ball*. O personagem tem um poder especial que emana do seu corpo, representado em uma “chama” amarela de energia. Esse mesmo “poder” também é identificado na brincadeira de “lutinha”, colocada por Carlos em um plano superior da gravura, em menor proporção que a do personagem. O autor parece traçar, com isso, um elo entre a brincadeira e os roteiros de luta que acontecem no desenho animado.

É importante compreendermos, com isso, que as crianças, ao recorrerem a diversos valores e conteúdos veiculados pelas mídias, atualizam de formas específicas os elementos acessados. Seja brincando com o boneco do seu

personagem favorito ou imitando poderes mágicos em uma luta de brincadeira, elas formatam novos valores para conduzir seu universo lúdico.

A influência das mídias, neste contexto, não promove mudanças só nas brincadeiras, mas na própria criança que brinca (BUCKHINGHAM, 2007). Essa concepção também pode ser visualizada na pesquisa de Girardello (1998), em que a autora problematiza a televisão, bem como outras novas tecnologias, como agentes exponenciais desse processo de modificação da cultura lúdica infantil.

4.2.2 Disputa/duelo

Episódio – “A Rasteira”

Dia 08/05, na hora do recreio, sentado no canto do lado esquerdo do pátio de baixo, avisto Tobias (12 anos) e Daniel (9 anos), ambos do 4º ano, aparentemente brincando de luta. Eles se seguram pelos braços, um de frente para o outro, e aplicam chutes que têm os calcanhares do outro como alvo. Eles buscam o desequilíbrio do oponente, se esquivam e dão pequenos saltos em defesa dos pés do “adversário”. Os movimentos só param com a derrocada de um dos corpos no chão. Nesse episódio, o primeiro a cair é Daniel que, desconcentrado, leva um golpe e cai. Aparentemente constrangido, levanta reclamando para Tobias que sai sorrindo. Na sua saída, tento conversar com ele e pergunto:

“Que brincadeira é essa?”

Ele responde timidamente:

“De rasteira”.

Continuo perguntando:

“Como é que acontece a brincadeira?”

Ele responde brevemente:

“Tem que derrubar.”

Em seguida, segue orgulhoso para a sala de aula, já compartilhando seu feito com os colegas que encontra no caminho.

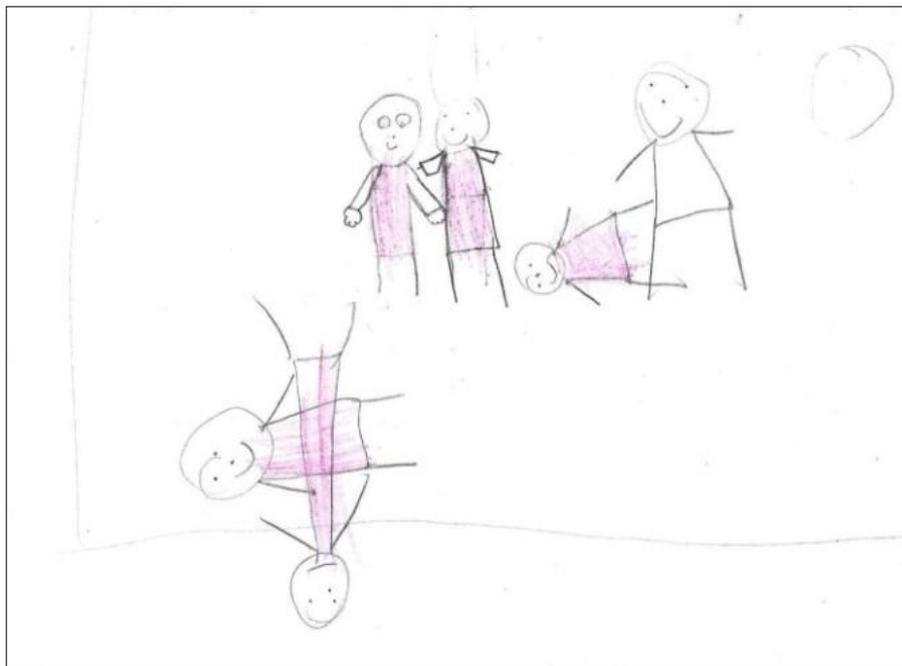
Um fato curioso que aconteceu paralelo a toda a brincadeira é que um terceiro garoto, Romário (11 anos), da mesma turma que Tobias e Daniel, sem ter contato corporal direto com os dois que participam da brincadeira, aproveita a distração dos dois, que se concentram na disputa, para tentar derrubá-los também com rasteiras. Eles não se incomodam e continuam com a luta normalmente. Romário segue tentando aplicar rasteiras em outros garotos no pátio, alguns brincando de futebol, outros correndo.

Na brincadeira de rasteira protagonizada por Tobias e Daniel, não está em jogo apenas o projetar de corpos ao chão, mas a “honra”, o reconhecimento do grupo como figura importante, o “mais forte”. Vencendo “duelos” entre os colegas, tendo o corpo como arma e como alvo, as crianças redefinem papéis, reorganizam lideranças, ganhando *status* entre seus pares.

Para Faria *et al.* (2010), ao assumir diferentes papéis, a criança compreende melhor a dinâmica social em que está inserida, entendendo sua posição frente à relação com seus pares. Os autores situam o papel do “lutador” nas experiências infantis como uma vivência interessante no ser criança. Segundo eles, é na experiência do universo lúdico que a criança vive plenamente sua infância.

Sob outra perspectiva de discussão, Silva e Daolio (2007), problematizam a relação entre as práticas corporais infantis e as regras de “pertencimento” de grupo, no caso de grupos de meninos e meninas. No contexto analisado pelos autores, as brincadeiras de “lutinhas” situam-se em ambos os grupos, apesar de serem recorrentes nos agrupamentos de meninos. Segundo os autores, a “lutinha” caracteriza-se por: “uma sequência de golpes (socos e chutes), empurrões e movimentos de agarrar o oponente, podendo se desenvolver em qualquer espaço do parque” (*Id.*,p.27).

Figura 15- “Rasteira”



Fonte: Registros de campo.

Conforme Gael (9 anos), autor do desenho (Figura 15), este representa uma brincadeira de rasteira. Para ele, há uma evidente diferença entre a rasteira e a briga: “[...] Na briga, eles batem até sangrar; na rasteira, os meninos botam o pé pro outro cair, só cai e machuca as costas [...] já brinquei de luta, mas só de longe. A gente só finge.”

O desenho apresenta três momentos da brincadeira: uma de preparação, em que os sujeitos estão iniciando a disputa; outra de projeção de um dos personagens no chão; e a última de finalização, onde o vencedor se joga em cima do adversário. Gael expõe na sua fala uma preocupação em distinguir a brincadeira da briga, assim como em relacionar a motivação pelo contato corporal no formato de brincadeira de luta, com o “fingimento”, a “mentirinha”. Nests contexto, paira o imaginário da violência como um ponto de intersecção entre o brincar e o brigar, que normalmente não é distinguido com clareza sob o olhar do adulto.

Para Barreira (2010), diferentemente da briga que, segundo ele, é a “coisificação hostil” do outro, o duelo pauta-se por uma disponibilidade de

ambos os envolvidos no enfrentamento. Há a clareza do “outro”, o reconhecimento de direitos em defender a sua honra sem hostilidades, com a visualização do adversário como alvo de uma satisfação pessoal. Dessa forma, a rasteira representada tanto no episódio como no desenho contribui para pensarmos não só na brincadeira ou nos gestos de luta que as circundam. Podemos entender, com isso, que a prática da “luta” é situada no âmbito da brincadeira como um elemento caracterizador de grupo, endossando papéis, que perpassam as discussões de gênero, do imaginário da violência, da educação do corpo, bem como dos vários sentidos que as práticas corporais podem assumir nos espaços de relacionamento infantil.

4.2.3 Prazer/vertigem

Episódio - O “coque e pela”

No dia 09/04, no horário da saída, próximo ao pátio de entrada da escola, em frente à janela da secretaria, aproximadamente seis crianças, meninos e meninas, seguram um garoto. Um simula um estrangulamento, segurando-o por trás, com os braços no seu pescoço, enquanto ele tenta escapar, movimentando seu corpo contra todos os outros colegas e dando muitas gargalhadas.

Aproximo-me das crianças e pergunto que brincadeira é aquela. Um dos garotos que participava apenas gritou, realizando um movimento de luta, semelhante de Karatê: “Iááááááá!”.

Parado em frente à secretaria, um garoto se aproxima e inicia uma conversa comigo. O garoto é Romário (11 anos), do 4º ano. Ao observarmos as cenas de brincadeiras com chutes, tapas e empurrões no pátio, em que um garoto, Calil (10 anos), do 5º ano, protagoniza, Romário comenta comigo que gosta de brincar daquilo. Então pergunto: “Que brincadeira é aquela?”

Romário responde: “Coque e pela”.

Não entendo e peço que ele repita algumas vezes: "Por que esse nome?"

Romário balança a cabeça - aparentemente confuso - e não consegue explicar.

Continuo a perguntar: "Como é essa brincadeira?"

Ele responde: "É luta, empurrão, chute...".

Questiono: "É brincadeira ou briga?"

Com prontidão, ele afirma: "É brincadeira".

Questiono: "Por quê?"

Romário responde já se mostrando confuso com tantas perguntas.

"Porque sim, não tem bogue⁸"

Tal episódio retrata uma clara aproximação entre agressividade e lúdico. O bater e o apanhar, o prazer e a dor se confundem, ao ponto de não expor claramente ao observador, adulto, a atmosfera lúdica da brincadeira. Nesse caso, a motivação maior é o contato corporal, a busca pela última instância do lúdico, quase adentrando no âmbito da violência.

Belloni (2010), em pesquisa com crianças de uma Escola Parque em Brasília, identificou compreensões curiosas das crianças em torno das noções de "bem" e "mal" nutridas pelas mídias. As crianças entenderam que, para que o bem vencesse o mal, seria justificável o uso de atos de violência, inclusive nas próprias brincadeiras. Com isso, a autora chama à atenção para o que ela considera ser um fenômeno de naturalização da violência no universo infantil, onde a violência é representada simbolicamente como banal e corriqueira.

Em contrapartida, Cunha (2004) expõe que, ao observar a brincadeira "Gigantes no ringue", realizada por meninos em seu campo de pesquisa, uma das regras acordadas era a de não bater de verdade (ou bater forte), evidenciando a compreensão dos limites entre o brincar e o bater de verdade. As compreensões expressas por Cunha (2004) podem ser observadas na pesquisa de Jones (2004), sobretudo quando este defende a tese de que as brincadeiras de

⁸ Expressão típica local que faz referência a "soco", golpe aplicado com os punhos cerrados.

luta não têm relação com a violência. Jones (2004) considera que as crianças sabem que não devem “machucar de verdade” nas brincadeiras de luta. Para o autor, muitos adultos é que não sabem distinguir agressividade e brincadeira.

Figura 16– “Briga de mentirinha”.



Fonte: Registros de campo.

A produção (Figura 16) de Dante (11 anos) representa sua participação em uma brincadeira de luta: “Eu começando uma briga de mentirinha com Joseph e Daniel [...] eu dando ‘bogue’ neles [...] Na brincadeira, a gente se machuca, mas sem querer.”

Dante coloca sua brincadeira como uma “briga de mentirinha”, situando a prática em um patamar diferente, se formos traçar uma análise topográfica das brincadeiras de luta. Assim como no episódio retratado, expõe uma clara disposição de enfrentamento de limites, buscando o “gozo” e a “vertigem” de se brincar na fronteira do brigar. Essa fronteira é delineada na própria brincadeira, pelos próprios sujeitos que, a partir dos golpes, vão contornando, absorvendo e dosando as formas de lidar com o corpo em ataque e em defesa, circundado pelo espírito do lúdico.

Siqueira, Wiggers e Souza (2012), em pesquisa com crianças de uma instituição de educação infantil, mencionam que o lúdico, no cenário por elas investigado, se manifestara, muitas vezes, em brincadeiras de luta e de tiro. As autoras esclarecem que as próprias crianças, ao se envolverem com essas brincadeiras, determinavam as barreiras, expondo que tudo é de “mentirinha”. Essa “mentirinha” representa símbolos que pairam no imaginário das crianças e impõem contornos às brincadeiras, por meio de um “passeio” constante entre o lúdico e a violência.

4.2.4. As hibridações

a) Quando a “imaginação/representação” vira “disputa/duelo”

Episódio – “*Jiu-jitsu*”

Dia 23/04/2014, recreio, sentado em uma cadeira no canto esquerdo do pátio de baixo, percebo vários garotos correndo, se esbarrando, visualmente sedentos por um contato direto, “corpo a corpo”. São garotos de várias turmas, tamanhos e posturas diferentes. Ao perceberem entre eles alguns brincando de “lutinha”, aos poucos vão entrando na atmosfera e participando das disputas. Aparentemente, os objetivos gerais são os contatos e, sobretudo, subjugar o outro.

Um garoto em especial chama à atenção em meio às várias brincadeiras, o Fernando (9 anos). Ele tem uma postura agressiva, desafiando todos e causando, em dados momentos, desconforto aos colegas que brincam. Sai de uma brincadeira de luta e parte para outra sem descanso, iniciando com golpes contundentes, sempre tentando derrubar o oponente e imobilizá-lo, seja em pé ou deitado no chão.

Percebo em um dos episódios que Fernando participa que, ao conseguir imobilizar o oponente, ele tira seu foco da disputa e observa os colegas, aparentemente para atentar se alguém aprecia o seu feito. Tento

aproximar-me dele para iniciarmos uma conversa e, prontamente, este se mostra arredio. Insisto enquanto ele para alguns segundos procurando alguém para brincar e pergunto o seu nome, sem obter resposta. Em seguida, faço outro questionamento, tentando abrir um diálogo:

“Do que tu estavas brincando?”

Ele responde ofegante:

“De luta.”

Durante a resposta, Fernando já agarra um garoto a sua frente tentando segurar seu pescoço. Em seguida, curiosamente, se instaura uma série de episódios de brincadeiras de luta no chão.

Questiono para um garoto que está do meu lado, Vinicius (8 anos), participante de um daqueles episódios:

Por que tu gostas tanto de brincar de luta?

Ele responde:

“Porque eu luto jiu-jitsu.”

Questiono:

“Mas pode brincar de jiu-jitsu na escola?”

Ele sinaliza timidamente com a cabeça que não. Enquanto isso, Fernando se aproxima e iniciamos uma nova conversa.

Pergunto: “Tu gostas de luta não é?”

Distraído, ele responde:

“Sim, mas não lembro o nome de nenhum lutador.”

Continuo perguntando:

“Tu praticas alguma luta?”

Claramente, se atrapalhando para compor uma resposta diz:

“Luto judô...não, não! Como é o nome?! *Jiu-jitsu.*”

No episódio protagonizado por Fernando, foi representada uma relação entre o imaginário infantil em torno de uma luta institucionalizada, no

caso o *jiu-jitsu*, e as disputas de “lutinhas”, muito recorrentes no recreio. As compreensões que as crianças têm acerca do *jiu-jitsu*, acabam sendo um eixo condutor dos combates e, por meio da relação entre pares, tomam novas formas e absorvem muito do espírito lúdico que circunda as brincadeiras infantis.

Ao contrário de Vinicius, que também participou de uma das várias brincadeiras de luta do episódio relatado, Fernando nunca praticou *jiu-jitsu*, contradizendo a sua própria fala. Fernando, talvez, tentasse dar legitimidade ao seu *status* de campeão dos combates no recreio, creditando a uma experiência anterior no universo das lutas. Percebeu-se, com isso, que o imaginário do “lutador”, o “valentão”, tem muita força na relação entre garotos na escola.

A construção de papéis no contexto das brincadeiras corresponde, à luz do pensamento de Huizinga (2005), ao fato de as crianças terem capacidade de serem transportadas de prazer no contexto da brincadeira. Tal capacidade as faz acreditarem que realmente elas são aquilo que perspectivam no brincar, perdendo o sentido de “realidade habitual”.

Figura 17: *Jiu-jitsu* na escola



Fonte: Registros de campo.

O desenho (Figura 17) que representa a brincadeira de *jiu-jitsu* na escola é de Romário (11 anos), que, assim como Fernando, era aluno do 4º ano. Romário justificou a realização do desenho representando o *jiu-jitsu* por considerá-lo sua brincadeira favorita na escola. Ao comentar sua predileção em sala de aula durante a produção dos desenhos, um colega da mesma turma, Cleisson (9 anos) pontuou: “não pode, *Jiu-jitsu* é violência.” Inconformado com o comentário do colega, Romário retrucou: “claro que não é violência, é um esporte, é físico, cada um tem seu esporte, não é nada de violência, eu brinco é muito.”

O desenho retrata um ambiente tranquilo e pacífico, representado nas árvores, nos pássaros, em um espaço nas imediações da escola. Apresenta um enorme coração com os dizeres: “Viva a escola”. É composto por crianças vestidas com as cores da escola que estampam semblantes de alegria durante as brincadeiras de *jiu-jitsu*. São duas duplas, sendo que uma realiza um embate em pé e outra que parece iniciar uma disputa no solo.

Romário, ex - praticante da arte, comenta o seu desenho: “[...] no *jiu-jitsu* na escola não pode dar soco, nem ‘bogue’, só pode dar os seus próprios golpes tipo o ‘*arm-lock*’ ou ‘quebra-braço.’” Assim como foi questionado no episódio a Vinicius, que se apontou como praticante de *jiu-jitsu* e que brincava da luta na escola, interroguei a Romário se eles poderiam utilizar os aprendizados da arte na escola. Prontamente, o garoto respondeu: “de poder não pode, mas, como não treino mais, eu uso na escola. Tem um monte de gente que já treinou e usa. Tem até mulher.”

As crianças, ao longo de sua trajetória pessoal, desenvolvem capacidades de abstração por meio da construção de brincadeiras de faz-de-conta. Dessa forma, a fantasia no universo lúdico, em contato direto entre pares, acaba por fazê-las descobrir novas formas de experimentar o mundo (CASTRO, 2001). O que está em jogo na relação apontada entre o imaginário das lutas e os duelos na escola, tanto no episódio quanto no desenho, não é o domínio técnico

do *jiu-jitsu*, mas a forma que crianças como Fernando, Vinicius e Romário, que tendo contato anterior ou não com a arte marcial, se apropriam de formas diferentes dos gestos da luta, convertendo-a em disputas de brincadeira.

b) Quando a “disputa/duelo” vira “prazer/vertigem”

Episódio - “Montinho”

Dia 23/04/2014, final do recreio, no pátio de baixo, ao lado direito do meu campo de visão, observo Paulo (10 anos) deitado no chão, agarrado com um garoto de outra turma que não consigo identificar, realizando movimentos semelhantes a de uma luta de *jiu-jitsu*.

Fazem gestos desordenados como se quisessem fazer algo que ainda não possuem ainda perícia técnica de fazê-lo. No entanto, ajustam seus corpos de forma que um consiga ter o domínio dos movimentos do outro, imobilizando-o. Não há socos, chutes, tampouco gestos bruscos.

Eles não falam nada, apenas balbuciam sons quando realizam muita força nos movimentos. Os semblantes dos garotos aparentam concentração, não demonstram divertimento, tampouco agressividade.

Reparo que outros garotos que chegam ao cenário e observam a brincadeira e/ou luta, aparentemente, se sentem instigados pela disputa e, imediatamente, agarram o colega mais próximo e iniciam um embate. Alguns com uma postura corporal mais agressiva, que logo ocasiona resposta por parte do colega, seja repreendendo, encerrando a brincadeira ou iniciando um embate mais contundente, beirando uma briga.

Aproximo-me do cenário em que ocorre o episódio com o intuito de tentar captar falas e observar detalhes da participação dos envolvidos na manifestação. Sento em uma cadeira, na parede de acesso à porta de uma sala de aula, quando o garoto que brinca com Paulo se afasta, deixando-o no chão, com semblante de satisfação e comenta em tom baixo: “*venci*”. Logo, aparenta estar ressabiado com minha presença. Paulo mostra-se cansado,

continuando mais alguns segundos deitado.

Outro garoto, observando Paulo no chão, aproveita o relaxamento e descuido do garoto, grita: “montinho!” e salta em cima dele, iniciando o que seria uma série de outros saltos de outros garotos, fazendo um grande “monte” de crianças. A brincadeira é visualmente agressiva, já que o amontoado de pequenos causa alvoroço tanto em quem está em baixo como em quem está em cima, gerando muita gritaria. Pedro grita: “Sai, sai, está muito pesado”. Fico tenso, com receio de que algum deles se machuque. Espero o máximo para intervir e percebo que eles dispersam do “montinho”, sorrindo bastante, abraçados, inclusive o próprio Paulo.

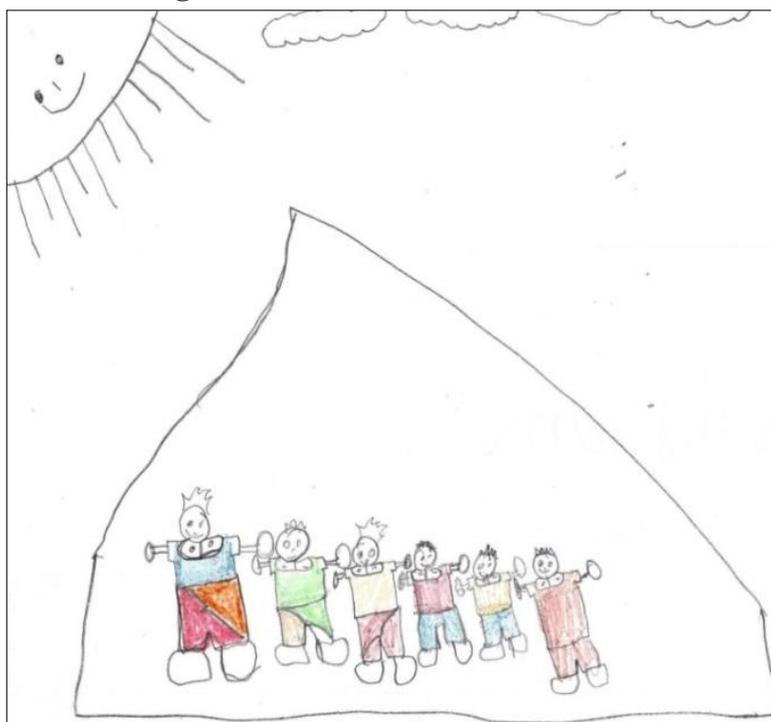
O episódio que tem Paulo como principal personagem retrata uma clara mudança de perspectivas de brincadeira dentro de um mesmo cenário. Inicialmente, é representada uma disputa, em que Paulo e seu colega duelam em uma luta de solo no pátio. Em outro contexto, é uma brincadeira de “montinho”, brincadeira essa que transita entre o prazer e a vertigem por meio da realização de um “monte” de crianças. Nela, a diversão se aloca em meio à dor e a tensão, provocada pelos gestos ríspidos que parecem quase descaracterizar o lúdico da manifestação.

No cenário descrito no episódio, a partir do momento que acaba a disputa, em que ambos depositam de forma equiparada o ímpeto para o combate, inicia-se uma série de ações realizadas por outras crianças, em que a aparente graça se encontra em povoar os “limites” da expectativa, seja da graça, da dor ou do desconforto.

Paulo comentou sobre o “montinho” em conversa, em outro momento sem ser o do episódio: “é perigoso brincar com essas brincadeiras na escola, pode quebrar o braço. Eu já quebrei o braço e sei que é ruim.” Mas, já buscando concessões e admitindo a diversão que a brincadeira proporciona: “[...]elas machucam, mas nem sempre né?”

Paulo delimita limites entre as práticas que acontecem em um mesmo cenário, se coloca como um adepto de ambas as brincadeiras de luta, mas reconhece que elas podem machucar, sobretudo aquelas que, como o “montinho”, ultrapassam dois participantes e não dispõem da mútua motivação para o confronto: “às vezes brinco na boa e eles já chegam exagerando.”

Figura 18: “Todo mundo se batendo”



Fonte: Registros de campo.

O desenho (Figura 18) produzido por Darlan (9 anos), de alguma forma, ilustra elementos que circundam o episódio. Segundo o autor, a produção representa “[...] todo mundo se batendo, dando ‘bogue’ um nos outros, quase brigando, mas de brincadeira, se divertindo.” São vários garotos de tamanhos e estilos diferentes, enfileirados e em contato direto, aplicando socos em direção ao rosto de quem está ao lado. Todos apresentam uma musculatura peitoral protuberante, muito característica de praticantes de musculação e de lutadores.

A representação no desenho e a fala do autor contribuem para pensarmos o episódio, sobretudo no que tange à imersão nos caracteres do eixo prazer/vertigem da brincadeira.

Há de se relativizar as compreensões em torno da aparente agressividade representada no episódio e que fazem parte do universo infantil, levando em consideração que o nível de tolerância varia entre os sujeitos. O que pode ser violento para um pode não ser para o outro (SILVA e SILVA, 2005). Um amontoado de crianças que se batem e encontram prazer nas ações de bater e apanhar, de certa forma, aceitam as regras da brincadeira e assumem o teor que a circunda, incluindo os aparentes excessos.

c) Quando o “prazer/vertigem” vira “imaginação/representação”

Episódio – “O chute e quebra”

Dia 15/04/2014, após observar parte do recreio no refeitório ,desço o corredor e sento em uma cadeira encostada na parede à frente. Consigo, com isso, visualizar o que acontece no corredor e no pátio de baixo. Começo uma conversa com Ricky, que observa junto comigo os fatos. Impressionamo-nos com aquela aparente bagunça, um som ensurdecedor e uma quantidade significativa de crianças brincando.

Do lado direito, observo vários garotos, de idades, tamanhos e portes físicos diferentes, chutando uma garrafinha de refrigerante como bola, simulando um jogo de futebol. São tantos que tenho dificuldade de fazer uma contagem correta de quantidade de participante.

O jogo de futebol é diferente, pois é composto por movimentos que tomam como foco o corpo do colega, não a bola (garrafinha). São chutes na perna, joelhadas, empurrões, carrinhos violentos, rasteiras, movimentos de luta que tornam a bola uma mera coadjuvante.

Não existem traves, nem gols, tampouco times. A finalidade aparente é a “sobrevivência” individual no jogo, mantendo-se, a maior parte do tempo, atacando e resistindo aos ataques. A bola parece ser apenas um guia para o jogo, já que os jogadores são conduzidos para onde esta é direcionada

com os raros chutes.

Comento com Ricky ao meu lado: “Que jogo é esse? É bem diferente do futebol normal, não é?”

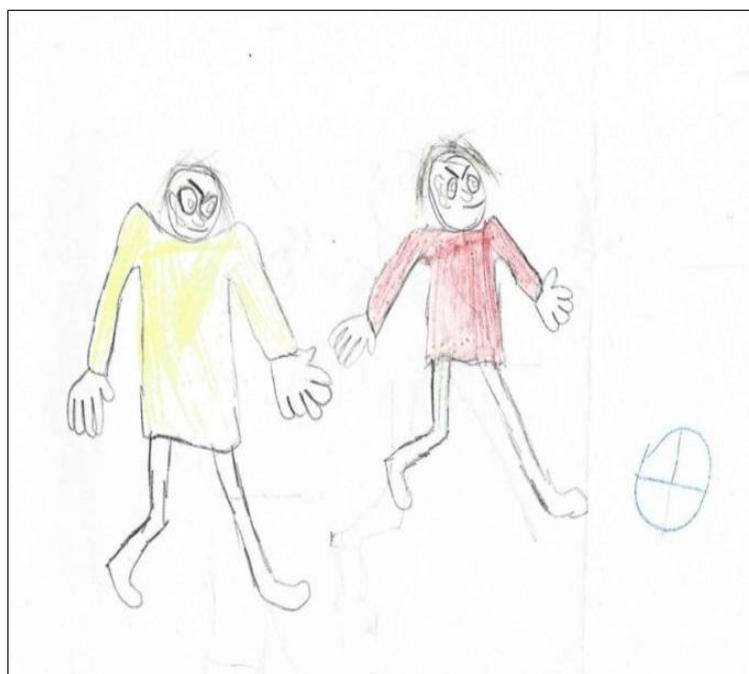
Ele sorrindo responde: “É igual e diferente. É o ‘chute e quebra’.”

Continuo perguntando: “Como funciona o jogo?”

Ele responde objetivamente: “É tipo futebol com luta. Tem que chegar quebrando.”

O episódio retrata uma brincadeira de futebol com requintes de luta denominada por um dos sujeitos por “chute e quebra”, em que o imaginário do esporte e das lutas dialogam em prol da sobrevivência tensa em um jogo de confrontos corporais. Os chutes e dribles com bola são coadjuvantes em meio aos empurrões, “carrinhos” e rasteiras, apontando que o objetivo do jogo é o ataque, não na acepção futebolística do termo, mas o ataque utilizando o corpo como “arma” e como “alvo”.

Figura 19: “Quebra de bola”



Fonte: Registros de campo.

O desenho (Figura 19) de Daniel (9 anos) representa o “quebra de bola”. Segundo o autor do desenho: “Se tu tá com a bola, vou lá tentar tomar, senão eu caio [...] vale dar rasteira e carrinho.” A produção apresenta dois jogadores de futebol, ambos com semblantes fechados, sendo que um está com a posse da bola e outro segue em sua perseguição. O desenho mostra, com muita clareza, a perspectiva da brincadeira, muito voltada ao ataque a quem está em posse ou próximo à bola.

Ricky, protagonista do episódio, garoto admirador do jogo, revela em fala que o jogo é “igual e diferente” do normal, trazendo à tona o paradoxo que funda essa brincadeira. Por um lado, as representações do futebol são apropriadas em alguns traços característicos do jogo, como o uso de uma bola, do gesto técnico do chute e em raros momentos do drible. Sob outro prisma, o contato corporal, comum no jogo tradicional do futebol, é redimensionado na brincadeira, servindo de ponto de intersecção para a abertura de espaço para os gestos de luta.

Ricky comentou ainda que a regra primordial do jogo é “chegar quebrando”. Podemos perceber, com isso, a ausência do gol, momento apoteótico no futebol tradicional, e a ênfase ao contato corporal, na imposição da força ao invés da plasticidade técnica do jogo.

Na pesquisa de Siqueira, Wiggers e Souza (2012), é discutida a dimensão simbólica das brincadeiras de luta, em que é apresentada a violência como parte da realidade humana e, não obstante, da cultura infantil. As autoras consideram que a violência na experiência infantil é reinterpretada a partir da ideia de corpo enquanto objeto de ludicidade. Dessa forma, é exposta a busca pelo limiar do lúdico, característico das brincadeiras de luta do eixo “prazer/vertigem”, em que o corpo aloca-se na intersecção entre o bater e apanhar.

4.3. Lúdico X violência: as concepções que norteiam as brincadeiras de luta

As impressões em torno do campo revelaram dois discursos como sendo os eixos norteadores das compreensões acerca das brincadeiras de luta, sendo eles o do lúdico e o da violência. Seja na postura da instituição escola exposta nas ações dos professores e funcionários em geral em coibir a prática, seja no discurso inseguro e, por vezes, defensivo das crianças que, ao mesmo tempo em que brincam e gostam da brincadeira, indiretamente ou não as associam com atos de violência que se manifestam fora da própria escola.

Foi possível apreender, com isso, que o lúdico e a violência, muito além de discursos, são concepções norteadoras das brincadeiras, que coexistem nas práticas, revelando um constante embate de forças, um jogo de equilíbrio e desequilíbrio da balança, que condicionam os rumos da brincadeira. Esse embate de forças é nutrido pela própria intencionalidade das crianças que brincam. Por sua vez, partem das identidades construídas em seus cotidianos, que pesam a balança e mostram onde mais se inclina a brincadeira. Vale ressaltar que uma concepção não anula a outra, mas se sustentam. Logo, a brincadeira de luta só pode ser considerada como tal expondo essa disputa de forças dentro da própria força criadora do fenômeno, a interação entre os sujeitos.

Para melhor entendermos o embate de forças dentro de um mesmo fenômeno, neste caso dos jogos e brincadeiras infantis, citamos a obra clássica da antropologia de Geertz (2008), em que o autor realizou um estudo etnográfico na ilha de Bali. No contexto do estudo, deparou-se com a rinha de galo, um jogo que envolvia boa parte da dinâmica da comunidade estudada. No processo de imersão na cultura balinesa e na descrição densa da cultura local, buscou entender as relações dos indivíduos entre si e com seus galos, antes mesmo de buscar compreender as rinhas. O autor identificou uma relação de certa forma paradoxal entre os indivíduos e o comportamento “animalesco”. Enquanto os galos eram cuidadosos e idolatrados, atos como comer e excretar foram identificados como gestos íntimos que deveriam ser realizados de forma

rápida e escondida, evitando comparações com animais. Geertz (2008) viu que, nessa relação, apresentava-se muito da animalidade humana em lidar com essas duas dimensões, do bem e do mal, do selvagem e do violento e do civilizado e do cordial.

Tomando como referência as nuances de comportamento revelado pelos sujeitos nas suas relações cotidianas e pensando em nosso objeto de estudo, os puxões, empurrões e gestos de luta, no contexto da experiência infantil, revelam perspectivas dúbias que denotam ou não a agressão intencional ao outro. Apresentam diversas simbologias, de forma que a brincadeira pode ser “a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2005, p.16). Em dados momentos, evidenciam os mais fortes e mais fracos, o imaginário do vilão e do mocinho que fazem parte do jogo de relações entre pares e, não obstante, de descobertas corporais.

Em outro patamar de discussão, Barreira (2010) situa que as práticas de luta se aproximam tanto da violência da briga e do duelo quanto da graça e do lúdico. Ao mesmo tempo em que circunda um tom amedrontador e hostil, também alivia suas tensões sob o caractere de brincadeira. Segundo o autor:

Na distensão do desafio da luta que ocorre na brincadeira, passa-se para outro lado da tangente onde a luta torna-se objeto do espírito lúdico. E como brincadeira a luta pode ser representativa – isto é, aludir a um duelo, a uma briga – ou primária, isto é, não representar nada, mas dar-se como um jogo corporal em que um e outro se tateiam empenhadamente procurando restringir a mobilidade do parceiro e, justo por se colocarem adversamente nesta relação, tornam-se adversários recíprocos (BARREIRA, 2010, p. 3).

Assim, apresenta as diversas facetas que as lutas podem assumir ao ponto de não reconhecermos até onde vai cada uma. Fato é que todas essas facetas, seja no espírito lúdico ou na motivação de briga, as manifestações são pautadas por representações de luta, que são operacionalizadas de formas diferentes. Neste contexto, o que define o caráter da luta não é o confronto em si, mas a intencionalidade que o circunda. Partindo desse pressuposto, as

brincadeiras de luta assumem características conforme a disposição das crianças no momento do brincar. O imaginário que permeia as práticas, recheadas de roteiros diferentes, faz alusão a uma ideia anterior ao gesto, que deve ser considerado.

5. ACABOU A BRINCADEIRA! delineamentos finais

O objetivo do trabalho foi compreender o sentido/significado das brincadeiras de luta enquanto práticas corporais forjadas no cotidiano de crianças de uma escola pública de São Luís – MA. No universo pesquisado, as brincadeiras de luta ganharam certa protuberância, por exporem conflitos forjados nas relações cotidianas, que correspondem a uma zona de tensão entre vários mundos e que implicam em rupturas nos modos de viver a própria infância.

Ao passo que as brincadeiras de luta podem apresentar a graça do lúdico, podem trazer à tona as marcas dos machucados e os choros de dor. Ao mesmo tempo em que podem representar gestos de descoberta corporal, recheados de imaginação, podem expor intenções agressivas. Essas experiências são pautadas pelo aprendizado, por meio do corpo e constituem, de alguma forma, um elemento da cultura infantil.

A partir dos episódios, desenhos e fala das crianças, evidenciou-se a existência dos discursos do lúdico e da violência como elementos fundantes das brincadeiras de luta. Em constante embate entre si, acabam dando o tom das manifestações, contribuindo para a identificação de particularidades, fundamentais para o entendimento do fenômeno. A partir da sistematização das brincadeiras de luta em classificações que reconhecem características de cada episódio registrado em campo, identificamos os eixos de significação que dão contorno ao nosso objeto de pesquisa, sendo eles: “imaginação/representação”, “disputa/duelo” e “prazer/vertigem”.

Os eixos identificados revelam que as brincadeiras de luta são suscetíveis a múltiplas determinações, sendo estas expressas por diversas formas. Seja em uma luta imaginária de bonecos, um duelo de “rasteiras”, ou simplesmente batendo e apanhando de “mentirinha”, a criança entra em contato com o outro, ao mesmo tempo em que (re)cria seu mundo. Além de atribuir sentido às ações, delimita espaços de disputa, redefine normas e constrói, à sua

maneira, os cenários do dia-a-dia. Percebemos, com isso, que a criança participa ativamente do jogo social, pautado por representações de valores e de papéis, os quais são incorporados no cotidiano, seja em casa, na rua, na escola ou por meio das mídias.

Brougère (2010) aponta para brincadeiras com caracteres similares às de luta, como formas construídas pelas próprias crianças de fugirem de sua rotina e confrontarem a violência. Observando as brincadeiras no cotidiano infantil da escola investigada, pudemos perceber como as crianças se apropriam do real e o reinventam a partir de formatos diferentes.

Remetemo-nos a Pais (2008), durante a realização da pesquisa, sobretudo quando este aponta a hipótese de que a violência expressa por jovens negros e ciganos em escolas portuguesas “de risco”, consideradas “Escolas do diabo”, corresponde a “máscaras” que escondem outros tipos de violência, os quais esses sujeitos são submetidos nos seus cotidianos.

Tentando desvelar as máscaras do cotidiano, identificamos que a cultura do entorno, bem como o próprio teor violento que circunda a comunidade, é algo que, aparentemente, paira nas falas das crianças na escola. No momento das conversas, alguns alunos descreveram casos de violência próximos de suas casas, casos esses que acabaram acarretando em mortes ou em graves machucados. Essas experiências parecem ser utilizadas como exemplos para não se envolverem em práticas violentas, situando, algumas vezes, as próprias brincadeiras de luta. Nesse contexto, há uma clara dificuldade de distinção entre brincadeira e agressividade.

Tomando como ponto de partida as brincadeiras de luta, adentramos em um universo cheio de significantes sociais, que expuseram o olhar das crianças em torno do cotidiano: cenários do dia-a-dia representados por meio da própria corporeidade dos sujeitos e pela forma de interagir com seus pares. Um jogo complexo em que a criança se depara com “cicatrices sociais”, sendo que estas são sentidas no seu próprio corpo. Uma dessas cicatrizes é a violência, que,

ao mesmo tempo em que aponta para um elemento de degradação humana, serve como reguladora das relações. Expondo limites e frestas inabitáveis entre os sujeitos, possibilita que a criança identifique, interprete e (re) construa regras de convívio. Esse convívio perpassa pelo reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro em disputa, onde é criada por elas mesmas e pela escola, uma estrutura de controle da agressividade.

Compreendemos, a partir de todo o exposto, que as crianças vivem dia-a-dia um jogo constante de concessões e resistências, que pode ser pensado, alegoricamente, como uma luta de “vale-tudo” com o universo adulto. Vale-tudo porque, mesmo em meio a um cenário aparentemente livre de experimentações como o mundo contemporâneo, acaba tendo seu corpo tolhido e subjugado por regras forjadas pelo seu próprio “oponente”. As experiências com as lutas de forma espontânea dentro ou fora da escola aparecem, neste contexto, como válvulas de transgressão de valores sociais que incidem no corpo da criança. A linha tênue com a violência e as múltiplas formas de vivência corporal no limiar do socialmente aceitável parece dispor um novo olhar acerca da infância, em que a redoma simbólica em torno dela é relativizada em um grande “ringue” de disputas sociais.

Podemos entender, então, que, empurrando, puxando, chutando e batendo, as crianças atualizam corporalmente movimentos que, muito embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, são reinterpretados e reinventados na experiência infantil. Para que possamos refletir sobre as várias dimensões que consistem as manifestações de luta, sobretudo aquelas que partam do olhar da criança, é importante propormos tematizações dessas práticas corporais nos vários ambientes de relacionamento infantil, dentre eles a escola.

Por conseguinte, há a necessidade de se avançar em pesquisas que tenham como ponto de partida as representações da criança em torno das lutas, já que poucas publicações lançam um olhar aprofundado para esse fenômeno que faz parte do processo de educação do corpo na infância. Buscar

compreensões acerca das lutas imergindo no universo infantil é, sobretudo, se predispor a observar, sob outros matizes, o tema, carregado de representações sociais. Essas compreensões devem ser vistas como ponto de partida para a construção de um processo de ensino-aprendizagem do conteúdo nas escolas, clubes e academias. As lutas, ao lado da ginástica, dos jogos, da dança e de atividades lúdico-recreativas constituem uma possibilidade significativa para uma ação pedagógica inclusiva e democrática da Educação Física (SILVA; SAMPAIO, 2012). Esse processo poderá dispor de uma maior sensibilidade dos adultos diante do mundo das crianças, de modo mais fiel às suas representações particulares.

6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2004.
- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12, n 2, p. 125-132. mai/ago, 2006.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, jun., 2010.
- BARREIRA, C. R. A. Uma análise fenomenológica da luta corporal e da arte marcial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, IV, Rio Claro, 2010. **Anais...** UNESP, 2010. Disponível em: <www.sepq.org.br> Acesso em: 24/05/2013.
- BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas: Papirus, 2010.
- _____. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Portugal, 1994.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços - tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRACHT, V. *et al.* Educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.11-37, abr./jun., 2012.

_____. Educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.11-34, abr./jun., 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Gisela Wajskop. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BUSS-SIMÃO, M.; GOMES-DA-SILVA, E. Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação**, Goiânia, v.33, n.2, p.395-416, jul./dez. 2008.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001.

CORREIA, J. M. B. Violências urbanas, culturas juvenis e comunicação intergrupar. In: ANUÁRIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO LUSÓFONA, VIII, Lisboa, 2009. **Anais... ULUSOFONA**, 2009. Disponível em: <conferencias.ulusofona.pt> Acesso em: 10/12/2014.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.01-09, jan./mar., 2010.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.91, mai./ago., 2005.

_____. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington, v. 55, n. 2, p.160-177, 1992.

CUNHA, C. T. **Traços da cultura infantil**: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente. 2004. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FARIA, M. C. M. *et al.* Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 113-130, jan./mar., 2010.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, V. S. **Marcas que demarcam**: tatuagens, bodypiercing e culturas juvenis. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69 - 92.

_____. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. IN: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

GONÇALVES, M A. *et al.* Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.

GREGÓRIO, L. V. **Representações sociais de corpos femininos: a perspectiva de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução: J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HERSCHMANN, M. (Org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

JONES, G. **Brincando de matar monstros, por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

KUNZ, E. Se-movimentar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

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

LAZZAROTTI FILHO, L. A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan/mar. 2010.

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

MACHADO, S. S. **Vivo ou Morto? O corpo sob olhares de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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.

MAFFESOLI, M. **Essais sur la violence banale et fondatrice**. Paris: Librairie des Méridiens, 1984.

MARQUES, A. R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos da infância**.n. 90, p.24 – 30, ago./2010.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Tradução de W. Dutra, 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, O.; FONSECA, C. R.; MIRANDA, M. F. Adolescentes reclusos, toxicodependências e doenças infecto - contagiosas. **Revista Infância e Juventude**, Lisboa, n. 04, p. 61-107, out./dez., 2003.

MÜLLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr., 2007.

MUNARIM, I. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. In: PIRES, G. L.; RIBEIRO, S. D. (Orgs.) **Pesquisa em educação física e mídia: contribuições do Labomídia/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2007.

NICOLETTI, G.; MANOEL, E. J. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 17-26, 2007.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na Educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, mai., 2005.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37,p.07-21, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008.

_____. Cotidiano e reflexividade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007.

_____. **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.º 37, p.105 – 115, Coimbra, jun., 1993.

PASSOS, E. R. P. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RIBEIRO, A. M. P. **Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar., 2013.

SALLES, E. P. Funk, samba e a produção do comum: diálogos, sons, interações. **E-compós**, Brasília, v.8, n.2, abr., 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34.

SILVA, A. M. *et al.* Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, J. L. C; SARAIVA, M.C. (Orgs.) **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009.

SILVA, A. M.; DAOLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.13-37, jan./abr., 2007.

SILVA, H; SILVA, J. **Análise da violência contra a criança e ao adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil**. São Paulo: Global, 2005.

SILVA, J. V. P. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a “brincar”. **Licere**, v.11, n.2, p. 1 -17, ago./2008.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO; T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n.2, p. 106-118, 2012.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, Florianópolis, v.34, n.2, p.313-326, abr./jun., 2012.

SMITH, P. K. *et al.* Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. **Social Development**, v. 1, p. 211-229, p. 1992.

SMITH, P. K. Lutar a brincar e lutar a serio: perspectivas sobre a sua relação. In: NETO, C. **Jogo & desenvolvimento da criança**. 2. ed. Cruz Quebrada: FMH, 2003. p. 23-31.

SMITH, P. K; SHAFER, M. Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. **Educational Research**, v. 38, p. 89-95, 1996.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. v. 1. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005.

SOARES, C. L. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

STECANELA, N. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p.63 – 75, jan./mai. 2009

VASQUES, D. G. As artes marciais mistas (MMA) como esporte moderno: entre a busca da excitação e a tolerância à violência. **Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, set., 2013.

VAZ, A. F. Aspectos, Contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, v. 13, n. 19, Florianópolis. p. 7 – 11, 2002.

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, jan./abr., 2006.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.59-78, mai./2005.

WIGGERS, I. D. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades? In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Coleção Ágere. Campinas: Papirus,2008.

APÊNDICE I

EPISÓDIOS DE BRINCADEIRA DE LUTA – Registros de campo

Episódio	Sujeitos	Local	Horário	Características	Classificação	Categoria
1 - "Eu luto capoeira...e eu UFC"	2 meninos (não identificados)	Corredor perto do refeitório	Recreio	Sem contato corporal; Encenação de gestos de luta;	Gestos de luta	Imaginário/ Representação
2 - "Fogueirinha"	4 meninas (não identificadas)	Pátio da frente	Saída	Formato de ciranda; Contatos dosados; regras claras; Ataques (pisões no pé) e esquivas; Maioria meninas;	Misturadas com esportes/brincadeiras	Imaginário/ Representação Disputa/Duelo
3 - "Rasteira"	2 meninos de 10 anos (4º ano);	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal Objetivo – derrubar; Ataque (Puxões e chutes ou raspas nos calcanhares)	De derrubar e/ou bater	Disputa/Duelo Prazer/vertigem
4 - "Brincadeira de matar a anaconda"	2 meninos de 9 anos (3º ano);	Pátio da frente	Saída	Sem contato corporal; Uso de brinquedos(carrinhos e um cadarço de sapato); Batem os carros entre si com força; Menção de roteiro de filme (anaconda)	Com brinquedos/objetos	Imaginário/ Representação
5 - "Coque e pela"	1 menino de 10 anos (5º ano); 1 menino de 11 anos (4º ano);	Corredor em frente a secretaria	Saída	Com contato corporal; Duas cenas em um mesmo episódio; 6 crianças agarrando (aplicando um estrangulamento; segurando pelos braços) um garoto que tenta sair; Rômulo comenta;	De derrubar, bater...	Prazer/Vertigem
6 - "Bate e pela"	1 menino de 11 anos (4º ano)	Pátio de baixo	Recreio	Recreio; Com contato corporal; Demonstração de um golpe de "Jiu-jitsu"; Uma funcionária da escola repreende a atitude;	Gestos de luta	Imaginário/ representação
7- Luta ou aperto de mão?	2 meninos (não identificados)	Corredor em frente a secretaria	Saída	Com contato corporal; Aplicação mútua de apertos fortes nas mãos;	De derrubar, bater...	Disputa/Duelo Prazer/Vertigem
8- Luta de bolsas	2 meninos (não identificados)	Pátio da frente	Saída	Sem contato corporal; Aplicação de golpes utilizando as mochilas da escola;	Com brinquedos/objetos	Imaginário/ Representação
9 - Lutinha entre meninas e entre irmãos	1 menina de 10 anos (3º ano) e um menino de 8 anos (2º ano);	Pátio da frente	Saída	Com contato corporal; Predominância de abraços apertados, puxões e empurrões; Entre as meninas os gestos (socos e chutes) são mais desajeitados, com muitos puxões e empurrões; Entre os irmãos os gestos são mais ríspidos e contundentes;	De derrubar, bater...	Prazer/Vertigem
10 - "Tanto faz...brincadeira ou briga é a mesma coisa"	2 meninos de 9 anos (3º ano);	Pátio do meio	Recreio	Com contato corporal; Simulação de luta de Jiu-jitsu no chão;	De derrubar, bater...	Disputa/Duelo
11 - Sai da parede	2 meninos (não identificados)	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Buscam um espaço na parede com puxões, empurrões, rasteiras;	De disputa por território	Prazer/Vertigem
12 - "Chute e quebra"	1 menino de 9 anos (4º ano)	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Um jogo de futebol em que pouco se visa a bola; Muitos empurrões, joelhadas, rasteiras;	Misturadas com esportes/brincadeiras	Imaginário/ Representação Prazer/Vertigem
13 - Lutinhas aleatórias e montinho	1 menino de 10 anos (4º ano);	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Várias cenas de brincadeiras de lutinha aleatórias; tentativa de projeção do colega e imobilização; luta no chão; montinho;	De derrubar, bater...	Disputa/Duelo Prazer/Vertigem
14 - "Ring" de várias lutinhas no pátio	2 meninos de 10 anos (4º ano); 1	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; várias cenas de brincadeiras de lutinha; Luta no solo, projeções	Gestos de luta	Imaginário/ Representação Disputa/Duelo

	menino de 8 anos (3º ano);			e tentativas de imobilização;		
15 - Luta de bonecos "Max Steel"	2 meninos, um de 8 anos, outro de 9 anos (3º ano);	Pátio da frente	Saída	Sem contato corporal; Brincadeira com bonecos; encenação de gestos de lutas;	Com brinquedos/objetos	Imaginário/ Representação
16 - "Sou praticamente um deus..."	1 menino de 10 anos (4º ano);	Calçada em frente a escola	Entrada	Sem contato corporal; Gestos de luta com base em roteiro de filmes;	Conteúdos midiáticos	Imaginário/ Representação
17 - "Polícia e ladrão"	4 menino de 10 anos (5º ano);	Sala de aula	Recreio	Com contato corporal; Empurrões; imobilizações em pé;	Misturadas com esportes/brincadeiras	Imaginário/ Representação
18- "Tenho uma espada do dragão que me dá força...iááá!"	3 meninos, dois de 8 anos e um de 10 (2º ano)	Sala de aula	Realização dos desenhos	Com contato corporal; Palmadas fortes; esquivas; chutes nas carteiras, seguidos de gritos e gemidos de dor e gargalhadas;	De derrubar, bater...	Prazer/Vertigem Imaginário/ Representação
19 -"Raspa...é brincadeira, brinca quem quer."	2 meninos , um de 9 anos (3º ano) e um de 10 anos (4º ano);	Pátio do meio	Recreio	Com contato corporal; Chutes; rasteiras; esquivas e saltos;	De derrubar, bater...	Prazer/Vertigem
20 -"Mortal Kombat e Power Rangers"	3 meninos, um de 13 anos (5º ano), um de 11 anos (5º ano) e um de 9 anos (3º ano)	Calçada em frente a escola	Entrada	Sem contato corporal; Gestos de luta com base em roteiro de filmes, séries de TV e jogos de vídeo game;	Conteúdos midiáticos	Imaginário/ Representação
21- Rasteira...tem quederrubar"	2 meninos, um de 12 anos e um de 9 anos (4º ano)	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Seguram-se pelos braços e aplicam chutes em direção aos calcanhares do oponente; Objetivo derrubar o colega;	De derrubar, bater...	Disputa/Duelo
22-As justiceiras	1 menino e 4 meninas de 8 anos (2º ano)	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; "Caçada" que culmina na imobilização e aplicação de socos em direção a um garoto;	De ataques em resposta...	Prazer/Vertigem
23-"Brincadeira de matar"	2 meninos (não identificados)	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Abraços fortes, puxões e tentativa mútua de aplicação de "estrangulamento";	De derrubar, bater...	Prazer/Vertigem
24 -Guerra no bebedouro	Não identificado	Pátio de baixo	Recreio	Com contato corporal; Puxões; empurrões,tapas na cabeça, nas costas, chutes.	De disputa por território	Prazer/Vertigem
25 - "Pirulito"	3 meninos, dois de 9 anos e um de 10 anos (4º ano)	Sala de aula	Realização do desenho	Com contato corporal; Não pode falar nenhuma palavra com a letra "p" sem pronunciar o termo "pirulito", caso contrario leva socos nas costas;	De ataques em resposta...	Prazer/Vertigem
26 -Lutinha de lápis	1 menino de 10 anos (5º ano)	Sala de aula	Realização do desenho	; Sem contato corporal; Com um lápis em cada mão aplica golpes simulando uma luta, como se os objetos fossem guerreiros;	Com brinquedos/objetos	Imaginário/ Representação
27 -"Brincadeira de bater na bunda"	1 menina de 10 anos	Pátio do meio	Recreio	Com contato corporal; Uma garota inicia a brincadeira batendo na bunda da colega, logo se inicia uma disputa;	De ataques em resposta...	Prazer/Vertigem

ANEXO I



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - CEP/FS-UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRINCANDO E BRIGANDO: o significado das brincadeiras de luta para crianças de uma escola pública de São Luís - MA.

Pesquisador: Mayrhone José Abrantes Farias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32878514.8.0000.0030

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física - UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 752.037

Data da Relatoria: 20/08/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa em Mestrado em Educação Física pela UnB que será realizada em uma escola pública situada em São Luís do Maranhão com perspectiva de 30 participantes sendo estes crianças, estudantes da escola e com idades entre 10 e 12 anos. A pesquisa é de natureza qualitativa e seguirá duas etapas: a primeira teórica, em que serão traçados problematizações das principais categorias que compõem o objeto com revisão da literatura. A segunda fase com uma proposta de trabalho de campo, de orientação etnográfica. Desta forma serão utilizadas técnicas de pesquisa como observação, entrevistas e a composição de um diário de campo. Serão acrescentadas também como técnicas de coleta, os desenhos. Os dados serão analisados e categorizados, buscando elementos de significação em torno do objeto. No jogo de (re) construções das crianças, que passeiam entre o imaginário e a "realidade" em torno dos movimentos do corpo enquanto brincadeiras de luta que nosso objeto toma forma. Sendo assim, tem-se o intuito de recorrer aos sujeitos que brincam, bem como o sentido que atribuem as brincadeiras para melhor entender esta prática corporal e os elementos que a circundam.

Objetivo da Pesquisa:

Descrito pelos pesquisadores:

Objetivo Primário: compreender o significado das brincadeiras de luta como práticas corporais

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **Fax:** (61)3307-3799 **E-mail:** cepfs@unb.br



Continuação do Parecer: 752.037

reveladas na cultura lúdica de crianças de uma escola pública de São Luís, Maranhão.

Objetivo Secundário: entender o processo de construção das brincadeiras de luta, considerando a relação entre as noções de ludicidade e violência, expressas por meio dessas práticas corporais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descrito pelos pesquisadores:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos sujeitos, haja visto que a investigação envolve observação de brincadeiras protagonizadas pelas crianças de forma espontânea em diversos tempos e espaços na escola e os únicos riscos envolvidos emergem de possíveis excessos nos contatos corporais entre elas, podendo ocasionar quedas e machucados.

Benefícios: poderá apresentar para o campo acadêmico da Educação Física elementos que giram em torno da cultura lúdica infantil na escola que possuem implicação direta na educação do corpo das crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Embora a pesquisa envolva participantes vulneráveis como crianças conforme estabelece a Resolução CNS 466/12 item III.1 letra "j", entende-se que a "investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis".

Neste sentido, a pesquisa atende os itens III.1 "d" e III.2 itens "a", "b" e "e" da Resolução CNS 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Concordância da Instituição em que será realizada a pesquisa, Carta de encaminhamento, currículos lattes dos pesquisadores devidamente habilitados para a pesquisa, planilha de orçamento, IBPB, Termo de responsabilidade do pesquisador, folha de rosto, Projeto do Mestrado, TCLE e Termo de Assentimento.

Recomendações:

IMPORTANTE: Responder aos questionamentos do CEP em carta resposta anexa na plataforma apontando onde se encontram as alterações. Tal procedimento facilita a análise do parecerista e permite celeridade nas análises e emissão dos respectivos pareceres.

PESQUISADORES NÃO ATENDERAM A RECOMENDAÇÃO DO COLEGIADO DE RESPONDER POR MEIO DE CARTA ANEXA

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **Fax:** (61)3307-3799 **E-mail:** cepfs@unb.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - CEP/FS-UNB



Continuação do Parecer: 752.037

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências sanadas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASÍLIA, 14 de Agosto de 2014

Assinado por:
Marie Togashi
(Coordenador)

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1947 **Fax:** (61)3307-3799 **E-mail:** cepfs@unb.br