

## O LÚDICO E A VIOLÊNCIA NAS BRINCADEIRAS DE LUTA: UM ESTUDO DO “SE - MOVIMENTAR” DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS, MARANHÃO - BRASIL

M. J. A. FARIAS<sup>1\*</sup>, I.D. WIGGERS<sup>1</sup> e R. N. A. VIANA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Brasília - PPGEF/UnB

<sup>2</sup>Universidade Federal do Maranhão – DEF/UFMA  
raimundo.viana@terra.com.br\*

Artigo submetido em novembro/2014 e aceito em novembro/2014

DOI: 10.15628/holos.2014.2543

### RESUMO

O presente estudo objetiva compreender o significado do “se-movimentar” (KUNZ, 2005) representado nas “brincadeiras de luta” (JONES, 2004; SMITH, 1992), vivenciadas por crianças de uma escola pública da cidade de São Luís do Maranhão – Brasil. Tem como base epistemológica a fenomenologia, em especial o pensamento de Merleau-Ponty (1996), através do qual se compreende o “corpo como condição primeira de ‘estar-no-mundo’”. Constituiu-se em um trabalho de campo, de orientação etnográfica, desenvolvido com alunos de quatro turmas do 2º ao 5º ano, dos quais parte significativa já havia participado de episódios de brincadeiras de luta. Foram utilizadas técnicas de observação, conversas informais e a composição de um diário de campo, além da realização de desenhos que

dispõem de informações que vão além do próprio desenho em si, povoando os interstícios entre o produtor dos sentidos e aquilo que busca ser significado. A base de investigação gira em torno de quatro episódios de brincadeiras de luta que ocorreram de forma espontânea na escola. Identificamos perspectivas diferentes de brincar de luta, muitas delas trazendo de forma subsumida conteúdos veiculados às mídias, temáticas relacionadas às discussões de gênero, bem como roteiros de violência ilustrados pelo contexto das comunidades do entorno da escola. Conquanto, o lúdico se manifesta de forma preponderante na fala das crianças, coexistindo com atos de agressividade intencionais ou não, vivenciados e reinventados na experiência infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Brincadeira. Lutas. Lúdico. Violência.

## THE PLAYFUL AND THE VIOLENCE IN THE PLAYS OF FIGHT: A STUDY OF “SELF MOVE” CHILDREN IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO LUÍS, MARANHÃO - BRAZIL

### ABSTRACT

This study aims to understand the meaning of "self move" (KUNZ, 2005) shown in "plays of fight" (JONES, 2004; SMITH, 1992) experienced by children from a public school in the city of São Luís do Maranhão - Brazil. Its epistemological basis is phenomenology, in particular Merleau-Ponty (1996), which comprises the body as the first condition of "being-in-world." It was constituted in fieldwork, ethnographic orientation, developed with students from four classes from 2nd to 5th grade, significant part of which has appeared in episodes of fighting games. Techniques of observation, informal conversations and composition of a field diary were used,

in addition to performing designs that have information that go beyond the actual drawing itself, inhabiting the interstices between the producer of the senses and that which seeks to be meaning. The research base revolves around four episodes of spontaneous fight that occurred spontaneously in school. It was identified different perspectives of play of fight, many of them bringing subsumed form of violence roadmaps context of communities around the school as well as broadcast content in the media. The children showing that violence and the games can exist in the same manifestation, being reinvented in childhood experience.

**KEYWORDS:** Childhood. Joke. Fights. Playful. Violence.

## 1 INTRODUÇÃO

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

Wright Mills (1982) aborda em sua obra “A imaginação sociológica” os passos da formação do cientista em um “artesão intelectual”. De acordo com o autor, o cientista social deve saber articular a relação complexa entre as experiências de vida e o fazer científico, num constante “remodelamento”. Mills (1982) coloca que fazer ciência não consiste em um receituário de técnicas, mas sim saber lidar com o ser humano, problemas individuais que dialogam com problemas coletivos. Para isso, sugere o uso da técnica de forma criativa, primando pela imaginação do pesquisador, incitando uma leitura mais sensível do cotidiano.

Assim como uma colcha de retalhos, cuidadosamente alinhavada, articulando cores, texturas, estampas diferenciadas, formando um complexo de cores, a pesquisa científica é feita. Costurando anseios, olhares, compreensões, equívocos, além de conceitos, categorias e técnicas de pesquisa. Desta 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 objetos de investigação, sendo muitos deles voltados para o universo da infância.

Pesquisadores, tais como Fernandes (2004), Sarmiento (2004), Brougère (2004), 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. Desta forma, buscaram dar atenção às vozes das crianças, reconhecendo suas culturas, formas de expressão e de linguagem. Esta compreensão de infância dos autores, 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. 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 do corpo nos cenários infantis. Das produções do grupo, destacamos as pesquisas de Machado e Wiggers (2012), Siqueira, Wiggers e Sousa (2012) e Wiggers (2008, 2005), em que as autoras 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.

No contexto de pesquisas no âmbito 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 no tempo/espaço do recreio escolar. Cunha (2004), por sua vez, apresenta estas práticas corporais enquanto parte do repertório lúdico de crianças que brincam em uma praça, um edifício e 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). Nestas pesquisas as brincadeiras/jogos de luta ou “lutas a brincar” são pontos centrais de problematização, em que os autores buscam elementos e estratégias metodológicas de captar condicionantes, características e categorias que fundam as práticas. Em linhas gerais, estes últimos estudos são ancorados na Psicologia, sob a abordagem comportamentalista e desenvolvimentista e, em alguns casos, consideram análises balizadas pela etologia. Entendemos que existe a necessidade de ampliarmos os olhares em torno destas manifestações, situando-nos no “confronto” teórico, buscando compreender a infância, tomando como referência estudos que reconhecem suas especificidades e procuram dar atenção às vozes das crianças nas pesquisas.

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 “se-movimentar”, 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.

Tematizando as brincadeiras de luta, Jones (2004) aponta 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 destas ações são caracterizadas brincadeiras por elas mesmas que, entretanto, ao olhar do adulto podem vir a ser entendidas como atos de violência ou agressão. 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 destas manifestações nos vários ambientes de relacionamento infantil, dentre eles a escola.

Para traçarmos uma análise partindo da perspectiva do “se-movimentar”, 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, concebido pela cultura de movimento em que se situa o sujeito (KUNZ, 2005).

Amparado pelo entendimento de Tamboer e Gordijn acerca do movimento, no qual o considera um diálogo entre o homem e o mundo, Kunz (2004) situa este 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.

Buscando situar-nos 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 no “se-movimentar” (KUNZ, 2005) nas brincadeiras de luta, realizamos os seguintes questionamentos: qual o significado do “se-movimentar” representado nas brincadeiras de luta no contexto da cultura lúdica de crianças de uma escola pública de São Luís – MA?

Tomando este questionamento como ponto de partida, realizamos a presente pesquisa, utilizando como campo de investigação uma escola pública situada em uma região periférica da cidade de São Luís do Maranhão, localizada no nordeste brasileiro. O estudo foi desenvolvido com alunos entre 7 e 13 anos, de quatro turmas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de escolarização. Foi observada a rotina dos alunos das turmas, sobretudo em tempos e espaços em que estes brincavam de forma espontânea. A partir disso, caracterizamos episódios em que estes alunos evidenciavam brincadeiras de luta. Além disso, foram aplicados desenhos nas turmas investigadas, com o tema “Brincadeiras de ‘lutinha’ na minha escola”. No presente trabalho apresentaremos breves impressões em torno de quatro episódios de brincadeiras de luta identificados na escola, que apresentam categorias distintas de análise, que dialogam entre si revelando o colapso de duas concepções, a do “lúdico” e da “violência” nas brincadeiras.

## 2 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa visou habitar em frestas e zonas de conflito que vão entre a realidade vivida e a imaginada, entre o redimensionamento do real na/da brincadeira e da brincadeira no/do real. Teve como escopo recorrer ao olhar da criança na confecção do fazer científico, em reconhecer-nos menor que o campo e que o sujeito, e que, indubitavelmente, ela tem muito a ensinar e nós, muito a aprender. Focamos 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.

Com isso, 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). Desta forma, apoiamo-nos na concepção de Bogdan e Bicklen (1994, p.16) acerca dos caracteres qualitativos da pesquisa científica, que para estes autores “[...] são ricos em

pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

As técnicas de pesquisa foram balizadas por uma orientação de trabalho etnográfico, recorrendo a composição de um diário de campo e a técnicas como a observação sistemática e realização de conversas informais. De acordo com Geertz (1989, p.04), realizar uma etnografia corresponde a “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.” Ao mesmo tempo que apresenta estas características, Geertz (1989) aponta para algo que considera de suma importância no ofício etnográfico, que supera a própria instrumentalização de técnicas e procedimentos metodológicos, que seria o empreendimento de uma “descrição densa”. Sendo assim, o antropólogo situa a importância do papel interpretativo do pesquisador pautado por uma leitura secundária do real, levando em consideração a “hierarquia estratificada de estruturas significantes” (*Id.*, 05).

Tomando como referência o estudo de Florestan Fernandes (2004) acerca da cultura infantil, a observação se deu por um tempo prolongado, em torno de dois meses, buscando um maior contato com as crianças. Este contato foi construído de forma que o pesquisador adquirisse confiança dos sujeitos pesquisados, podendo viabilizar uma maior compreensão da natureza do que se é investigado. Seguindo um mesmo direcionamento metodológico, de reconhecimento de especificidades da cultura infantil e do reconhecimento dos pequenos como sujeitos, Corsaro (2005), ao abordar a pesquisa etnográfica com crianças, chama à atenção para a relação de pesquisador com este público no campo.

Neste contexto, a observação foi uma técnica útil na captação de especificidades do campo, bem como no processo de imersão e permanência nele. Tomando como referência Bogdan e Biklen (1994), as informações disponibilizadas via observação, foram categorizadas e classificadas conforme as evidências que emergiram do campo em torno do objeto.

Além das ferramentas baseadas em uma orientação etnográfica, utilizamos também o desenho na coleta e cruzamento de informações. Os desenhos dispuseram de informações complementares, que vão além do próprio desenho em si ou a mera cópia do cenário. Eles povoam o imaginário e os interstícios entre o produtor dos sentidos, as crianças, e aquilo que busca ser significado, no caso as brincadeiras de luta (GOBBI, 2002).

A análise de informações foi construída a partir da sistematização das informações obtidas em campo em diálogo com a literatura elencada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise se constitui na “[...] organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que vai ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Desta forma, a análise das informações do campo foi concebida a partir do desenvolvimento do que os autores chamam de categorias de codificação. São regularidades ou padrões que estão presentes nos dados obtidos, que são colocados em destaque como meio de classificação de elementos do fenômeno estudado.

A problematização das brincadeiras de luta se deu a partir de uma identificação prévia, por meio de observação, de episódios das manifestações. Neste contexto buscamos ressaltar comportamentos que ocorreram com regularidade e que proporcionaram códigos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A escolha de análise de episódios se deu por nos predispor a pesquisar recortes dentro de um contexto ampliado de brincadeiras. Conforme Graue e Walsh (2003, p.255), os

episódios “[...] esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideias que aparecem inerentemente relacionadas com o ‘estar lá’ [...]”. Estes recortes nos tempos e espaços escolares, representados em episódios, são fundamentais para sistematizarmos melhor o cotidiano observado e assim entendermos especificidades expressas na interação das crianças com seus pares.

### 3 BRINCANDO E/OU BRIGANDO? AS CONCEPÇÕES DE BRINCADEIRAS DE LUTAS

Para melhor entendermos a ideia de jogo e/ou brincadeira como elementos socializantes citamos a obra clássica da antropologia de Geertz (1989), em que o autor realizou um estudo etnográfico na ilha de Bali. No contexto do estudo, se deparou 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 em uma relação de certa forma paradoxal entre os indivíduos e o comportamento “animalesco”. Enquanto os galos eram cuidados 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 (1989) 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, talvez os puxões, empurrões e gestos de luta, no contexto da experiência infantil, possam revelar mais que atos que denotam a agressão ao outro. Podem apresentar as mais diversas simbologias, de forma que a brincadeira possa 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.

Todas as brincadeiras, sendo de luta ou não, são suscetíveis a múltiplas determinações, sendo estas expressas sob diversas formas. Seja brincando de casinha, de pião ou de “guerra”, a criança entra em contato e ao mesmo tempo (re)cria seu mundo. Atribui valores às ações, delimita espaços de disputa, redefine normas e constrói, à sua maneira, seus cenários do cotidiano.

Desta forma, podemos compreender que a criança participa ativamente do jogo social, pautado por (re)construções identitárias que são incorporadas no cotidiano, seja em casa, na rua, na escola ou em frente às telas da TV e/ou do computador. Com isso, as brincadeiras de luta identificadas na escola assumem perspectivas diferentes, trazendo elementos que giram em torno de papéis sociais de gênero, das interlocuções entre as mídias e o imaginário infantil, além da exposição da linha tênue entre o lúdico e a violência representada nestas brincadeiras. Estas perspectivas podem ser visualizadas nos episódios registrados no campo.

#### 3.1 “As justiceiras”: papéis de gênero e as brincadeiras de luta

Após o início do recreio em um dos dias de pesquisa na escola, permanecemos na sala do 2º ano A. Observamos os alunos correndo, cenas típicas do horário. Organizamos os materiais de realização dos desenhos e observamos as brincadeiras que se iniciavam. Cirandas, lutinhas,

corridas e outras práticas das mais diversas. Em uma das brincadeiras percebemos a participação exclusiva de meninas. Tal brincadeira envolvia muitos puxões e empurrões. Daniel<sup>1</sup>, garoto pequeno e franzino, porém muito arto e sorridente, aparentemente sem querer, machucou uma das garotas envolvidas na brincadeira aplicando-lhe um empurrão. Ela, assim como Daniel, pequena e bem franzina, com óculos bem grande, esboçou um choro e reclamou para uma das colegas, que se comoveu com o acontecido e contou para as outras meninas e estas, revoltadas, seguiram a “caça” de Daniel.

Em torno de seis meninas foram tomar satisfação com Daniel, que brincava no pátio de baixo, encostado a parede do lado da porta da sala. Elas o seguraram e aplicaram-lhe golpes fortes e mesmo assim ele não esboçou reação. Em seguida os ataques ficaram mais frequentes e Daniel correu em fuga das meninas. O que antes era uma atitude de revolta das garotas virou uma brincadeira que gerou gargalhadas tanto em Daniel, como na garota que se machucou e suas defensoras. Sempre que Daniel era pego os golpes aconteciam e o garoto se deixava apanhar, mas com o semblante diferente da primeira cena, em que as meninas foram claramente revidar a “agressão” na colega.

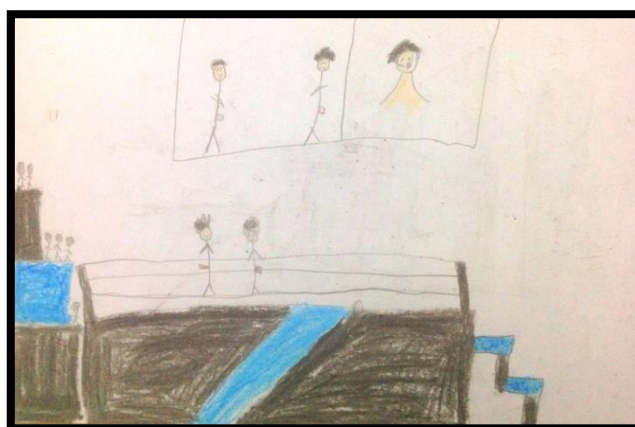


Figura 1: Desenho de Daniel, “A arena de combate”, tema: Brincadeira de “lutinha” na minha escola

A figura 1 corresponde ao desenho de Daniel, um dos protagonistas do episódio retratado. Representa, segundo ele, um “Ringue de luta”. Sobre o desenho, coloca que este diz respeito a uma “[...] brincadeira de lutinha, só que na escola é de mentirinha”. Afirmou que já brincou de luta várias vezes e que gosta de provocar as meninas para que elas corram atrás dele.

O respectivo episódio retratado pode ser problematizado a partir de Silva e Daolio (2007), em que é abordado a noção de práticas corporais e o “pertencimento” de grupo de meninos e meninas. Nesta pesquisa, os autores ilustram como as brincadeiras de “lutinhas” se situam nestes dois grupos, além de caracterizar como ocorrem os gestos pelos executores, no caso as crianças. Para os autores:

A “lutinha” caracterizava-se por uma seqüência de golpes (socos e chutes), empurrões e movimentos de agarrar o oponente, podendo se desenvolver em qualquer espaço do parque. Algumas vezes foi possível observar um grupo de

<sup>1</sup> Todos os nomes das crianças que fazem parte dos episódios descritos foram preservados, sendo atribuídos nomes fictícios pelos autores.

meninas realizando uma brincadeira parecida com a “lutinha”. Elas se davam socos e chutes de forma um pouco mais lenta, paradas no local, muitas vezes nem acertando a “adversária”. O que nos chamou a atenção foi o fato delas também rirem bastante durante a execução desses gestos, realizando-os com escárnio, assim como os meninos quando executavam os gestos do balé no palco (SILVA E DAOLIO, 2007, p. 27 – 28).

Silva e Daólio (2007), bem como Wenez e Stigger (2006), contribuem para entendermos a brincadeira de luta representada no episódio protagonizado por Daniel e suas colegas da turma do 2º ano, sobretudo quanto sinalizam para as diversas formas de manifestação de violência tanto nos espaços de relacionamento masculinos quanto femininos no seio escolar. Os autores situam o comportamento de meninos no tempo-espaço do recreio escolar como mais “agressivos e violentos” e o das meninas como mais “tranquilas e conversadoras”. Todavia, ao mesmo tempo, demonstram que as relações não são tão lineares e, em dados momentos, as meninas assumem posturas mais agressivas nas brincadeiras buscando formas de contato corporal a partir de chutes ou batendo nos meninos.

### 3.2 Luta de bonecos “Max Steel”: mídias e a construção de roteiros imaginários nas brincadeiras de luta

No horário da saída de um dos dias da investigação no campo um garoto pequeno, negro e com um óculos com lentes bem grossas, o Gustavo, do 3º ano A retirou um boneco de dentro da sua bolsa. Questionamos que boneco era aquele e ele respondeu: “O Max Steel”. Ele fazia sons com a boca como se o “Max” voasse, acompanhados de outros sons referentes a tiros. Ele movimentava os seus braços e tronco caminhando com o boneco “voador” ao longo de todo pátio. Em poucos segundos outro garoto da sua turma, João, retirou também um boneco Max Steel da bolsa. O boneco é semelhante ao de Gustavo, só que com uma cor diferente. Ao observar Gustavo brincar João retirou o seu boneco da bolsa seguindo em direção do colega com tamanha empolgação que sua bolsa fica entreaberta. Eles iniciaram ali uma luta imaginária, com sons de golpes e frases curtas tipo: “*Vou pegar você*”, “*Quero brigar contigo*”, “*Você não me escapa*”.

Impressionamo-nos com os gestos e expressões representados no bailado de corpos dos dois garotos em prol de uma batalha imaginária entre bonecos. Em dadas circunstâncias eles enroscavam os bonecos, movimentavam suas pernas e braços realizando aparentemente gestos de socos e chutes. Nesse momento os gestos eram menos rípidos e mais encenados. Já em outros momentos aplicavam fortes golpes um em direção ao outro com o objetivo de acertar o boneco do outro, talvez para tira-lo da mão do colega, sendo que a intensidade e forma aplicada pelo colega, não gerava desacordos nem brigas. Perguntamos a eles: “*Vocês assistem o desenho dele na TV?*”. João, ainda concentrado na brincadeira, respondeu com prontidão: “*Não, assisto na internet*”. Em seguida pegou um lápis e disse que era a espada do seu boneco. As mãos pequenas do seu Max não eram suficientes para segurar a espada, então João segurou como se fosse a mão do próprio boneco. De tanto brincar por todo o pátio Gustavo se cansou e falou para João: “*Vamos sentar e brincar de tiro? Tu atira de lá e eu daqui*”. Então sentaram cada um em um lado do pátio, apontando a arma do boneco e emitindo sons de tiro. Em pouco tempo seus responsáveis chegaram e a brincadeira chegou ao fim.





Figura 2: Desenho de João, tema: Brincadeira de “lutinha” na minha escola.

No desenho apresentado na Figura 2, João representa uma brincadeira de lutinha entre bonecos, assim como vivenciou no episódio que brinca com Gustavo. Segundo ele: *“Eu brinco de lutinha, mas gosto de brincar mais em casa de canhão. Gosto de brincar de lutinha de bonecos.”*

Analisando os registros do episódio, tomamos com referência a pesquisa de Siqueira, Wiggers & Souza (2012) que problematizam as brincadeiras de crianças de uma instituição de Educação infantil, que modelavam bonecos e criavam histórias baseadas do desenho animado infantil “Ben 10”. As autoras mencionam que o lúdico infantil do cenário investigado se manifestara muitas vezes em brincadeiras de luta e de tiro e esclarecem que as próprias crianças ao brincarem determinavam as barreiras, expondo que tudo era é “mentirinha”. O reconhecimento do brincar sem ser de verdade é uma forma de a criança expressar que quando brincam de luta não querem agredir o colega ou serem violentos, o que pode não ser visto da mesma maneira pelo adulto.

Para Brougère (2004), 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 destes códigos por meio da imaginação é que as imagens ganham formas e sentidos nas brincadeiras. Para Fantin (2000), a aprendizagem por meio do brincar baseia-se na imaginação, ao passo também que a imaginação é nutrida pelo brincar. Segundo a autora, durante a brincadeira a criança recorre ao imaginário e vai aprendendo a brincar. Esse aprendizado se dá por intermédio de experiências configuradas na brincadeira que se desenham por meio de relações interpessoais e afetivas, da linguagem e da utilização de objetos mediadores.

O jogo possui uma dimensão simbólica que se encontra associada a aspectos do convívio social, sendo assim, uma representação de alguns elementos do cotidiano (BROUGÈRE, 2004). Desta forma, é importante compreendermos que a dimensão simbólica de brincadeiras, como a de bonecos protagonizadas por João e Gustavo, são nutridas pelas mídias, sendo assim aponta a emergência de uma nova infância crescendo junto com estas ferramentas.

### 3.3 O “duelo” da “rasteira”: a linha tênue entre o brincar e lutar

Em uma manhã eufórica dos alunos, como de costume, avistamos em um dos pátios da escola, Tarcísio e Dênis, ambos do 4º C, aparentemente brincando de luta. Eles se seguravam pelos braços, um de frente para o outro, e aplicavam chutes que tinham os calcanhares do oponente

como alvo. Eles buscavam o desequilíbrio do oponente, se esquivando e dando pequenos saltos em defesa, sendo que os movimentos só pararam com a derrocada de um dos corpos no chão. Neste episódio o primeiro a cair foi Dênis, que desconcentrado levou um golpe certeiro. Relativamente constrangido, levantou reclamando para Tarcísio que saiu sorrindo. Na sua saída tentamos conversar com ele e perguntamos: “*Que brincadeira é essa?*” Ele respondeu timidamente: “*De rasteira*”. Continuamos perguntando: “*Como é que acontece a brincadeira?*” Ele respondeu brevemente: “*Tem que derrubar.*”

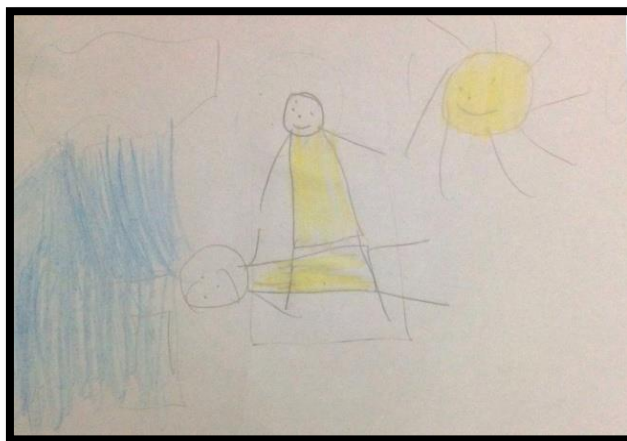


Figura 3: Desenho de Tarcísio, “A rasteira”, tema: Brincadeira de “lutinha” na minha escola.

Barreira (2010) contribui para a análise deste episódio em especial a partir da sua busca em evidenciar a essência das lutas corporais tecendo uma análise fenomenológica das práticas. Para tanto, o autor propôs atenção na reflexão de fenômenos que ele coloca como fronteiros as lutas, sendo eles as brigas, duelos e as brincadeiras. Tomando a estética como base, Barreira (2010) considera a briga como exercício de “coisificação hostil” do outro, que passa a ser, momentaneamente, objeto desumanizado, alvo de força violenta. O duelo, por sua vez, pauta-se por uma disponibilidade de ambos envolvidos ao enfrentamento. Há a clareza do “outro”, o reconhecimento de direitos em defender a sua honra, sem a plena cegueira da hostilidade, mas na delimitação clara deste como alvo de uma satisfação pessoal.

Reconhecemos o episódio das “rasteira” protagonizado por Tarcísio e Dênis como convergente tanto as características de duelo e de brincadeiras. No que se diz respeito à brincadeira enquanto luta, Barreira (2010) considera que esta encontra em si mesma a motivação para o confronto corporal. Esta motivação, segundo o autor, não recorre a relações com hostilidades anteriores às práticas, mas às possibilidades corporais de empenho mútuo, em que um tenta sobrepor-se ao outro pela limitação de sua mobilidade.

### 3.4 Polícia e ladrão: tematizando a violência nas brincadeiras

Percebemos em uma das cenas corriqueiras dos vários recreios observados, Breno do 5º ano A, trocando rugas e segurando um garoto do 2º ano pelo pescoço na porta de uma sala de aula. A cena é agressiva e nos gera espanto, além de deixar o garoto menor resabiado. Em outro pátio da escola, já no final do recreio, identificamos dois episódios de brincadeiras de luta com alunos da mesma turma de Breno. A primeira, com Jacó e Jardel, na porta da turma, em que trocavam empurrões, na posição de confronto ombro a ombro. Em seguida Jardel tentou imobilizar

os braços de Jacó, rendendo-lhe como se fosse um policial. Questionamos-lhes qual era aquela brincadeira e eles responderam: “polícia e ladrão”. Questionamos os papéis que eles assumiam na manifestação e Jacó disse ser o ladrão, mostrando-se satisfeito com a opção, abrindo um largo sorriso. Perguntamos o motivo da preferência e ambos consideraram ser o papel mais legal, pois, segundo eles, assume uma constante postura de “fuga”.



Figura 4: Desenho de Jardel, Tema: Brincadeira de “lutinha” na escola

Sobre o desenho da Figura 4, Jardel, o autor, diz representar “todo mundo se batendo”, incluindo brincadeiras de “rasteira” e “polícia e ladrão”. Ele diz representar cenas de violência, rotineiras na comunidade que mora. Na sua fala não distingue com clareza o que é brincadeira e o que é violência, como se elas coexistissem no desenho.

Sob um panorama geral os episódios apresentados apontam relações das brincadeiras de luta com a violência representada nas mídias e/ou no cotidiano dos sujeitos que brincam, no caso das crianças. Para melhor identificarmos essa relação recorreremos a uma pesquisa de Belloni (2010), realizada em 1987 em uma Escola-Parque em Brasília, na qual a autora estudou formas de apropriação de conteúdos da TV com crianças de 8 a 16 anos. Nas pesquisas, a autora buscou apreender como as crianças reelaboram as mensagens audiovisuais da TV em suas brincadeiras. A autora naquele contexto problematizou a noção de bem e mal estimulada pelos desenhos animados da época, bem como a moral da história sempre mencionada pelo super-herói. Foi identificado, por meio de diálogos entre as crianças, que o bem e o mal tomavam compreensões curiosas, sobretudo, pelo fato de elas entenderem que o bem para vencer o mal justificaria o uso da força e de atos de violência, inclusive nas próprias brincadeiras. Belloni (2010) considera esse fenômeno como naturalização da violência, já que esta é apresentada simbolicamente como banal, corriqueira e determinante na solução de problemas.

Em contrapartida, Cunha (2004) expõe que, ao observar a brincadeira “Gigantes no ringue” realizada entre meninos nas ruas do seu campo pesquisado, uma das regras acordadas era de não bater de verdade (ou bater forte), evidenciando a compreensão dos limites entre o brincar e o bater de verdade. As compreensões do seu campo de pesquisa expressas por Cunha (2004) dialogam com as concepções de Jones (2004), sobretudo quanto este defende a tese de que as brincadeiras de luta não têm relação com a violência. As crianças, segundo Jones, sabem que não devem “machucar de verdade”. Para o autor, muitos adultos não sabem distinguir agressividade e

brincadeira. Esta premissa foi confirmada a partir de análise das formas como as mães entendem os gestos de luta (como golpes no ar, gritos) das crianças logo após estas assistirem filmes de luta. Para Jones (2004):

Brincar de brigar ajuda as crianças a aprender o respeito de sua própria força e de como controlá-la. Isso as ensina a aprender limites e a como observá-los. Ensina-lhes a agir de maneira conflitante no mundo – elas aprendem a lidar com a dor moderada e a perdoar os amigos por machucados acidentais (Jones, 2004, p.73)

Assim, expõe uma possibilidade de olhar as lutas sem nos ultrajarmos de preconceitos em relação aos gestos e aos roteiros de histórias que as brincadeiras possam remeter. O autor propõe as brincadeiras de luta como uma manifestação que contribui na formação da criança, ajudando a descobrir limites, tanto corporais como sociais, bem como a lidar com o real e com a fantasia, com o brigar/lutar de verdade e o de mentirinha.

#### 4 CONCLUSÕES?! CENAS DO PRÓXIMO ROUND...

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. Este 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. Tal processo 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 infante-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 nestes 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”.

Diante de uma perspectiva de entendimento do movimento humano significativo, representado na relação homem-mundo (MERLEAU-PONTY, 1996), e, não obstante no seu “se-movimentar”, identificamos na pesquisa formas diferentes de brincar de luta, formas essas que revelam o olhar da criança em torno do cotidiano, incluindo a comunidade e a escola. Os episódios apresentados trazem, de forma subsumida, questões relacionadas aos papéis sociais de gênero, conteúdos midiáticos e roteiros de violência. O lúdico, neste contexto, se manifesta de forma preponderante, coexistindo com atos de agressividade intencionais ou não. Fato é que, as brincadeiras de luta, são vivenciadas e ao mesmo tempo reinventadas na experiência infantil, situada em um jogo de tensão entre o lúdico e a violência.

Para Barreira (2010), a luta se aproximada violência da briga e do duelo, ao mesmo tempo em que também se aproxima da graça do lúdico. Assim como esta também circunda um tom amedrontador e hostil, também alivia suas tensões sob o caractere de brincadeira. Assim, apresenta as diversas facetas que as lutas podem assumir ao ponto de não reconhecermos até onde vai cada uma. 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. Destarte, o imaginário que permeia as práticas, recheados de roteiros criativos, fazem alusão a uma ideia anterior ao gesto que devem ser consideradas ao tecermos qualquer análise em torno da manifestação.

## 5 AGRADECIMENTOS

A CAPES, pela concessão de bolsa de Mestrado, que viabilizou a realização deste estudo.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARREIRA, Cristiano Roque 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.
2. BELLONI, Maria Luiza **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas: Papirus, 2010.
3. BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Portugal, 1994.
4. BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Tradução: Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 2004.
5. BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.
6. CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.91, mai./ago., 2005.
7. CUNHA, Camila Tenório. **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.
8. FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
9. GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
10. GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69 - 92.
11. GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.
12. HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.
13. JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros, por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.
14. KUNZ, Elenor. **Se-movimentar**. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo.

- (orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005.
15. \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
  16. MACHADO, Sheila da Silva; WIGGERS, Ingrid Dittrich. 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.
  17. MARQUES, Amália Rebolo. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos da infância**. n. 90, p.24 – 30, ago./2010.
  18. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
  19. MILLS, C.Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de W. Dutra, 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
  20. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
  21. MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. In: PIRES, Giovani de Lorenzi ; RIBEIRO, Sérgio Dorenski. (Orgs.) **Pesquisa em Educação Física e Mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2007.
  22. SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34.
  23. SILVA, Alan Marques da; DAOLIO, Jocimar. 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.
  24. SILVA, Júnior Vágner Pereira da. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a “brincar”. **Licere**, v.11, n.2, p. 1 -17, ago./2008.
  25. SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOUZA, Valéria Pereira de. 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.
  26. SMITH, Peter 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.
  27. SMITH, Peter 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.
  28. SMITH, Peter K; SHAFER, Mechthild; Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. **Educational Research**, v. 38, p. 89-95, 1996.
  29. WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, jan./abr., 2006.
  30. WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades? In: FANTIN. Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Coleção Ágere. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
  31. WIGGERS, Ingrid Dittrich. 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.