

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

Maýrhone José Abrantes Farias¹
Ingrid Dittrich Wiggers²

RESUMO

O presente estudo³ problematiza traços do cotidiano traduzidos em práticas corporais no ambiente escolar, protagonizados por crianças de 7 a 13 anos, residentes em um bairro periférico da ilha de São Luís do Maranhão. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica, com referência de autores das Sociologias da Infância e do Cotidiano, em que foram analisados três episódios registrados em diário de campo. Desses episódios emergiram matrizes de sentido/significado que viabilizaram a interpretação do cotidiano das crianças estudadas, sendo eles: a “musicalidade”, os “gestos e inscrições no corpo” e a “violência” como roteiro. Identificamos por meio da pesquisa, que a linha tênue entre o lúdico e a violência no contexto de interação entre crianças, parece forjar novos olhares acerca da infância, em que a redoma simbólica em torno dela é relativizada em um grande “ringue” de disputas sociais.

Palavras-chave: Crianças; Brincadeira; Violência

-
- 1 Mestre em Educação Física. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília/DF, Brasil: mayrhonfarias@hotmail.com
 - 2 Doutora em Educação. Docente da Pós-Graduação em Educação Física UNB, Brasília/DF, Brasil. E-mail: ingridwiggers@gmail.com
 - 3 O estudo teve apoio, na forma de bolsa de estudo, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Não houve conflito de interesse para a realização deste trabalho.

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 traçado 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.

Girardello (1998) destaca, ainda, 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.

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).

Podemos entender que essas relações de conflito no seio da escola, intermediadas pelas práticas corporais, expõem roteiros de violência no universo infantil. Estes roteiros põem à prova uma “luta” entre o modelo de infância idealizado, formatado pela cultura adulta, e o modelo de infância “vale-tudo”, em que a criança vai se moldando diante dos embates do dia-a-dia, em choque com valores postos nos diversos “ringues” sociais.

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 artigo, trataremos discussões em torno dos desenhos de infâncias concebidos no cotidiano de crianças de 7 a 13 anos de uma comunidade periférica da ilha de São Luís do Maranhão, o bairro da Vicente Fialho. Serão analisados três episódios registrados em pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal situada no bairro em questão, em que são representados conflitos entre práticas sociais que os alunos se deparam diariamente, com valores promovidos na instituição, repercutindo na corporeidade desses sujeitos.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

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.

Dessa forma, construímos nosso trabalho à luz da sociologia do cotidiano como método, sob orientação de trabalho etnográfico. Recorremos, assim, à composição de um diário de campo, a partir de observação sistemática das interações ocorridas nos

tempos e espaços da entrada, do recreio e da saída na escola, recorrendo a 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.”

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. Vale ressaltar que, no processo de aproximação dos sujeitos, tomamos como referência o método “reativo” (CORSARO, 2011). Tal método é 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.

Para tanto, considerou-se para a delimitação das brincadeiras, em um primeiro momento, os gestos das crianças. Em seguida, recorreu-se a fala dos sujeitos, identificando elementos caracterizadores na composição dos roteiros das brincadeiras. 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 predispor 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).

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).

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. 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. 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”.

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, 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 ressabiado responde: “não.”

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

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

Calil responde: “Gosto, eu jogo muito.”

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.

Episódio 2 – Inscrições no corpo

Dia 16/04/2014, chego à escola em torno de 40 minutos antes do recreio e dirijo-me à secretaria. 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!”.

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*. 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 rabiado: "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.

Distribuí 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, rressabiado: “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 apoloéticas 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. 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 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 pela comunidade do Vicente Fialho, 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 1: “Brincadeira de polícia e ladrão”
Fonte: Registros de campo.

No episódio 3, Charles (13 anos) e João Bruno (11 anos), produziram um desenho (Figura 1), 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 2: O reggae: “Rebel Lion”
Fonte: Registros de campo.

Já na figura 2, apresenta-se um baile de Reggae⁵, 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

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

o gosto pelo *funk* expresso nos episódios, as relações entre o cotidiano delineado na cultura musical dos sujeitos e as práticas corporais na escola.

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 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.

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 mar-

ginal, 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 delinquente.



Figura 3: “Todo mundo se batendo”

Fonte: Registros de campo.

A Figura 3 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.

ACABOU A BRINCADEIRA! DELINEAMENTOS FINAIS

Tentando desvelar as “máscaras do cotidiano” (PAIS, 2008), 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 dos episódios, 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 e/ou de guerra. Nesse contexto, há uma clara dificuldade de distinção entre brincadeira e agressividade.

Tomando como ponto de partida as brincadeiras das crianças na escola, 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 lúdicas 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.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- 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.
- 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.
- CORREIA, J. M. B. Violências urbanas, culturas juvenis e comunicação intergruppal. In:

- ANUÁRIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO LUSÓFONA, VIII, Lisboa, 2009. **Anais...** ULUSOFONA, 2009. Disponível em: <conferencias.ulusofona.pt> Acesso em: 10/12/2014.
- CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMIANI, I. R. (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. v. 1. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.
- FERREIRA, V. S. **Marcas que demarcam: tatuagens, bodypiercing e culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- 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.
- 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.
- HELLER, Á. **Sociologia 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.
- 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.
- 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.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 2003.
- 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.
- 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.
- _____. **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.
- _____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.
- _____. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.º 37, p.105 – 115, Coimbra, jun., 1993.
- 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.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A. M.; WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

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.

DAILY AND BODILY PRACTICES FOR CHILDREN: the playful and violence on the scene

ABSTRACT

This study discusses the daily translated into bodily practices in the school environment, favored by children 7-13 years old living in a suburb of the island of São Luis. Therefore, we conducted a qualitative research, ethnographic inspiration, with reference authors of Sociologies Childhood and Everyday Life, in which we analyzed three episodes recorded in a field diary. These episodes emerged matrices of meaning / significance that made possible the interpretation of daily life of the children, namely: the "musicality", the "gestures and inscriptions on the body" and "violence" as a guide. Identified through research that the fine line between playful and violence in the context of interaction between children, seems to forge new perspectives on childhood, in which the symbolic dome around it is relativized into a large "fight ring" of social disputes .

Keywords: Children; Play; Violence

LA VIDA COTIDIANA Y PRACTICAS CORPORALES PARA NINÓS: lo lúdico y la violencia en la escena

RESUMEN

Este estudio analiza los rasgos de la vida cotidiana se tradujeron en prácticas corporales en el ámbito escolar, favorecidos por los niños de estar 7-13 años en un suburbio de la isla de São Luis. Por lo tanto, se realizó una investigación cualitativa, inspiración etnográfica, con autores de referencia de Sociologías Infancia y la vida cotidiana, en la que hemos analizado tres episodios registrados en un diario de campo. Estos episodios surgieron matrices de sentido / significado que hicieron posible la interpretación de la vida diaria de los niños, a saber: la «musicalidad», los «gestos y las inscripciones en el cuerpo» y «violencia» como guía. Identificado través de la investigación que la delgada línea entre lúdica y la violencia en el contexto de la interacción entre los niños, parece forjar nuevas perspectivas sobre la infancia, en la que la cúpula simbólica alrededor de él se relativiza en un gran «anillo» de las diferencias sociales .

Palabras Clave: Niños; Jugar; Violencia

Recebido em: julho/2015

Aprovado em: setembro/2015