

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

“TIO, EU GOSTO É DE TRETA...”
O COTIDIANO INFANTIL NAS MEDIAÇÕES ENTRE O
BRINCAR E O BRIGAR NA ESCOLA

Mayrhone José Abrantes Farias

BRASÍLIA
2019

“TIO, EU GOSTO É DE TRETA...”
O COTIDIANO INFANTIL NAS MEDIAÇÕES ENTRE O
BRINCAR E O BRIGAR NA ESCOLA

MAYRHON JOSÉ ABRANTES FARIAS

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

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

Mayrhon José Abrantes Farias

“TIO, EU GOSTO É DE TRETA...”:
O COTIDIANO INFANTIL NAS MEDIAÇÕES ENTRE O BRINCAR E O
BRIGAR NA ESCOLA

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

Banca examinadora:

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

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

Prof.^o Dr. Arthur José Medeiros de Almeida
(Membro externo – IFB/Riacho Fundo)

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

Prof.^a Dr.^a Monique Aparecida Voltarelli
(Suplente – FE/UnB)

Onde começo, onde acabo,
se o que está fora está dentro
como num círculo cuja
periferia é o centro?

Estou disperso nas coisas,
nas pessoas, nas gavetas:
de repente encontro ali
partes de mim: risos, vértebras.

Estou desfeito nas nuvens:
vejo do alto a cidade
e em cada esquina um menino,
que sou eu mesmo, a chamar-me.

[...]

(“Extravio” - Ferreira Gullar)

Aos meus pais Nilton e Marié, e ao meu filho, José Mário, que por meio de seus abraços, cheiros e beijos, fazem-me (re)viver a infância sob enquadramentos, matizes e sensações diferentes.

AGRADECIMENTOS

Como em um samba de Paulinho da Viola, minha vida é marcada de memórias, (des)caminhos e (des)encontros. Gosto dos versos do poeta portelense por ele não falar de saudade, muito embora pese em seus escritos lembranças do que já se foi. A sua poesia se confunde com o mar e suas idas e vindas, tal como meus itinerários rumo a presente tese. Várias mãos auxiliaram na condução do meu barco nesse mar revolto...a elas minha eterna gratidão.

A Força criadora e criativa que chamo de Deus.

Aos meus entes queridos, que, embora em outro plano, vivem potencialmente em mim.

Aos meus pais Nilton e Marié. Pelas ligações diárias, palavras de apoio, dentre outras tantas manifestações de amor. Por me proporcionarem a honra de ter as famílias Abrantes e Farias em meu nome, em meu sangue e em minha vida.

A minha esposa, Glória Maria, pela aspereza suave da sua companhia. Pela paciência com doses de resiliência. Pelos ensinamentos. Pelo carinho recebido a cada volta ao lar. Pelo presente em forma de menino e com nome de José.

Ao meu filho, José Mário. Pela motivação que trouxe consigo desde o anúncio da sua chegada. Pelas mexidinhas ainda na barriga da sua mãe quando ouvia a narração dos episódios da parte final da tese.

Aos meus sogros José e Fátima, a Tia Risomar e ao Marcos, meu cunhado, pela consideração e cuidado sempre demonstrados.

A toda minha família de Brasília, aos meus tios, tias, primos, primas, sobrinhos e, em especial a Vovó Tudinha, a matriarca, pela acolhida, suporte e incentivo.

Aos amigos que Brasília me presenteou, em especial, ao Junior e a Flávia Viegas, os primeiros a me receberem na cidade, e ao meu irmão Eduardo Cabral.

A todos os colegas que tive nas escolas em que trabalhei na SEEDF, dentre os quais destaco os membros do Clube do bolinha, a Célia e a tia Lu, do CEFQL, bem como o Éverton, Ingrid, Silvana, Marcelo e Claudia do CAIC JK.

A tia Gegê, pela riqueza de sua parceria. Pelas boas risadas e pelos gestos de cuidado sempre dispensados.

Ao programa de pós-graduação em Educação Física da UNB, em especial ao corpo administrativo, pela presteza de sempre.

Aos colegas do IMAGEM, em especial à Flavia, pelo olhar crítico aos meus textos e ao Ivan, pelos papos acadêmicos sempre esperançosos.

A Tyanne pela presença certa nas horas mais críticas nesses anos de UnB.

Ao Nadson e a Ana Amélia, amigos combativos que a UnB me concedeu.

A professora Ingrid, pela orientação humana. Por conseguir aglutinar rigor e leveza na vida acadêmica. Por apresentar-me as pesquisas com crianças.

A professora Dulce, pela referência desde a graduação. Por apresentar-me a sociologia do cotidiano.

Aos professores Luiz Renato e Arthur Almeida pela leitura cuidadosa das minhas pesquisas desde o mestrado. De igual modo, agradeço a professora Marcia-Buss Simão pelas sugestões valiosas no texto de qualificação.

A todos os meus mestres da vida. Em especial, destaco, meu sensei Emílio Moreira e meu eterno orientador, Professor Nonato Viana.

A minha prima, professora Juliana, pela revisão ortográfica do trabalho.

Aos meus amigos da UFT Campus Tocantinópolis, em especial Rubens, Bruno, Adriano, Wellington e Leon.

A todos os meus alunos nessa trajetória na docência, da educação básica até agora no ensino superior.

Ao CAIC em que relizei minha pesquisa pela receptividade, bem como as professoras que abriram as portas de suas salas e se mostraram solícitas e muito atenciosas.

As crianças, verdadeiras protagonistas de toda essa trama e as maiores motivações da minha vida acadêmica e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xiii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xv
RESUMO	xvi
ABSTRACT	xvii
PREÂMBULO	18
Brincadeiras, lutas e histórias	18
Entre as linhas da pipa, os “nós” ... as infâncias	21
1. INTRODUÇÃO	26
1.1. Objetivos	32
2. TRAÇANDO AS ROTAS DO COTIDIANO	33
2.1. O “mapa”: delineamentos teórico-metodológicos	35
2.1.1. Levantamento da produção sobre o cotidiano na educação física .	44
2.2. A “bússola”: caminhos percorridos	56
2.2.1. A comunidade	63
2.2.2. A escola	69
2.2.3. As crianças	75
3. DESVELANDO O COTIDIANO INFANTIL	77
3.1. O cotidiano sob o ponto de vista das crianças	78
3.1.1. “O meu cotidiano é assim...”	79
3.1.2. Pistas sobre o corpo nos rastros dos cotidianos das crianças	124
3.2. A hora do recreio: interações, paradoxos e conflitualidades.....	126
3.2.1. Paradoxos no cotidiano infantil	129
3.2.2. O recreio entre o “brincar” e o “não brincar”	131
3.2.3. Interações, conflitos e (des)afetos no recreio	140
3.2.4. A sirene tocou e o recreio acabou! Algumas reflexões	151
4. TRANSVIOS NO COTIDIANO ESCOLAR	155
4.1. O “ringue-escola” entre embates e ambiguidades	157
4.1.1. Características gerais das brincadeiras de lulinha e das brigas	158
4.1.2. O cotidiano nas mediações entre o brincar e o brigar	161
4.1.3. Corpo e conflito nas “frestas” da escola	173

4.2.	Brincando ou brigando? O cotidiano (en)cena	174
4.2.1.	O cotidiano em episódios e quadrantes	177
4.2.2.	Categorias e conceitos no “corpo-a-corpo” teórico	181
4.2.3.	Brincadeira <i>versus</i> briga: uma análise episódica	185
4.2.4.	Fragmentos do lúdico e da violência no cotidiano	206
4.3.	O corpo-cotidiano na/da escola: campo de confrontações	208
5.	ATALHOS E (DES)CAMINHOS DE PESQUISA:	
	delineamentos finais	216
6.	REFERÊNCIAS	221
	APÊNDICES	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Qualis das revistas pesquisadas, quadriênio 2013-2016, área de Ed.Física	46
Quadro 2	Pesquisas sobre o cotidiano em revistas da Educação Física organizadas a partir dos temas “Escola/Educação Física escolar” e “Educação Infantil/Infância”	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de artigos da primeira fase da pesquisa de revisão.	47
-----------------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Disposição por quantidade de artigos e categorias temáticas	48
Gráfico 2	Percentuais das categorias referentes às produções acerca do cotidiano	83
Gráfico 3	Representação gráfica da análise dos episódios de brincadeiras/brigas	180

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Tomada aérea do CAIC de Sobradinho II	63
Figura 2	Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano E, “Como eu vejo a minha comunidade.”	65
Figura 3	Desenho de Messi (12 anos), 4º ano E, “Minha comunidade é assim...”	66
Figura 4	Desenho de Coringa (11 anos), 4º ano G, “Minha comunidade é assim...”	67
Figura 5	Desenho de Benjamin (10 anos), 4º ano G, “Minha comunidade é assim...”	68
Figura 6	Desenho de Paolo (9 anos), 4º ano E, “De trás da escola”	71
Figura 7	Fotografia da parte lateral do ginásio e do pátio de entrada da escola”	72
Figura 8	Fotografias dos espaços da escola mais frequentados pelas crianças.	73
Figura 9	Desenho de Messi (12 anos), 4º ano E, tema “O meu cotidiano é assim...”	87
Figura 10	Desenho de Ana Beatriz (9 anos), 4º ano E, tema “O meu cotidiano é assim...”	90
Figura 11	Desenho de Dani Martinez (9 anos), 4º ano “G”, tema “O meu cotidiano é assim...”	96
Figura 12	Desenho de Emanuele (9 anos), 4º ano “G”, tema “O meu cotidiano é assim...”	98
Figura 13	Desenho de Mariana (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	101
Figura 14	Desenho de Johnny Cage (11 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	105
Figura 15	Desenho de Lady Pink (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	108
Figura 16	Desenho de Beyoncé (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	111
Figura 17	Desenho de Maiara (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	113
Figura 18	Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	115
Figura 19	Desenho de Mc Lan (11 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	117
Figura 20	Desenho de Jack Chan (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu	

	cotidiano é assim...”	119
Figura 21	Desenho de Emily (9 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	120
Figura 22	Desenho de Mabel (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”	122
Figura 23	Desenho de Lady Pink (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	132
Figura 24	Desenho de Everton Ribeiro (10 anos), 4º ano “G”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	133
Figura 25	Desenho de Paolo (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	135
Figura 26	Desenho de Johnny Cage (11 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	144
Figura 27	Desenho de Emily (9 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	146
Figura 28	Desenho de Mariana (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”	149
Figura 29	Desenho de Estefany (9 anos), 4º ano “E”, tema “.As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	162
Figura 30	Desenho de Messi (12 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	164
Figura 31	Desenho de Mohana (9 anos), 4º ano “G”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	165
Figura 32	Desenho de Maiara (10 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	167
Figura 33	Desenho de Fábio (9 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	169
Figura 34	Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	170
Figura 35	Desenho de Muralha (10 anos), 4º ano “G”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”	172
Figura 36	Desenho de minha autoria, tema “Meu cotidiano é assim...”	212

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
APAM	Associação de Pais e Mestres
AR	Área Residencial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIA	Correção de Distorção Idade/série
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FEF	Faculdade de Educação Física
GDF	Governo do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PECM	Projeto Educação com Movimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão
UNB	Universidade de Brasília

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo compreender as zonas de ruptura do “corpo-cotidiano” forjadas nas mediações entre o brincar e o brigar, como formas de interação social no universo infantil, em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado em Sobradinho – DF. Golpeando, empurrando e esbarrando na escola, as crianças expõem significados sociais que trazem à tona ambiguidades que marcam a relação entre os universos infantis e adultos. Com base nisso, o estudo dispõe de natureza qualitativa e apresenta como aportes teórico-metodológicos as sociologias do cotidiano e da infância. A investigação em campo foi realizada ao longo de sete meses do ano letivo de 2017, com trinta e quatro crianças, sendo dezenove meninas e quinze meninos, com idades entre 9 e 12 anos, organizadas em duas turmas do 4º ano na referida escola. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas e a produção de cinco desenhos temáticos. A análise de dados foi concebida a partir da triangulação entre a literatura, o ponto de vista do pesquisador e o dos sujeitos, convertidos, em alguns momentos do texto, em recortes episódicos. Os registros de campo permitiram a identificação de categorias que compreendem a interpretação das crianças acerca do “corpo-cotidiano”, um corpo simbólico e ritualizado que transpassa tensões, rupturas e idiosincrasias, frutos das interações sociais. Ademais, as impressões apresentadas sugerem que as brincadeiras de lutinha e as brigas são fundadas por dimensões paradoxais do cotidiano infantil, que carregam no seu bojo o conflito enquanto mediador das relações concebidas dentro e fora da escola. Nesse contexto, o lúdico e a violência se mostraram importantes moduladores, uma vez que dispõem de significados que transitam entre as narrativas reais e imaginárias, bem como entre o bater de “verdade” e o bater de “mentirinha”.

Palavras – chave: Cotidiano. Culturas infantis. Corpo. Brigas. Brincadeiras.

ABSTRACT

The present PhD research aimed to understand the rupture zones of the "daily body" forged in the mediations between playing and fighting, as forms of social interaction in the infant universe, in a Center for Integral Attention to Children and Adolescents (CAIC), located in Sobradinho - DF. By striking, pushing, and bumping into school, children expose social meanings that bring up ambiguities that mark the relationship between the infant and adult universes. Based on this, the study has a qualitative nature and presents as theoretical-methodological contributions the sociologies of daily life and childhood. Field research was carried out during seven months of the 2017 school year, with thirty-four children, with nineteen girls and fifteen boys, aged between 9 and 12 years old, organized in two classes of the 4th year in said school. The research instruments used were participant observation, semi-structured interviews and the production of five thematic designs. The data analysis was conceived from the triangulation between the literature, the researcher's point of view and that of the subjects, converted, in some moments of the text, into episodic clippings. The field records allowed the identification of categories that include the children's interpretation of the "daily body", a symbolic and ritualized body that transgresses tensions, ruptures and idiosyncrasies, fruits of social interactions. In addition, the impressions presented suggest that playfights and real fights are based on paradoxical dimensions of children's daily life, which carry the conflict as mediator of relationships conceived inside and outside school. In this context, play and violence have been important modulators, since they have meanings that pass between real and imaginary narratives, as well as between the beating of "truth" and the beating of "little lie".

Keywords: Daily life. Children's cultures. Body. Fights. Plays.

PREÂMBULO

Brincadeiras, lutas e histórias...

Sempre me afeiçoei pelo fazer científico dotado de sensações, rico em imaginação, porém de “carne e osso”... em que a história de vida do sujeito pesquisador se entrecruza com o olhar ao campo, apontando caminhos, mas não acusando verdades absolutas. Prefiro o inacabado, o sem forma e o imprevisível, do que o quadrado, o sincrônico e o pronto. Desde que iniciei meu engatinhar acadêmico, saltou-me aos olhos a arte da construção do cotidiano, forjado por acontecimentos imperceptíveis que compõem o todo social, bem como cada sujeito desse todo. É nesse sujeito polissêmico, com um corpo e uma história, que ancora meus anseios teórico-metodológicos. Tal como um *bricoleur* - um artesão intelectual - recorrendo aos pensamentos do sociólogo norte americano Wright Mills¹, recorto, costuro, colo, desenho, apago, perco partes, passo do ponto, refaço e vivo cada pedaço da produção, nesse caso, a pesquisa científica.

Quando criança, adorava brincar, o que não é uma surpresa, afinal, a grande maioria das crianças adora brincar. Como um típico filho único, brincava muito sozinho. Conversava com bonecos, criava conflitos imaginários e acabava sempre quebrando os brinquedos que ganhava, o que gerava reclamações imediatas, sobretudo, por parte da minha avó paterna, Dona Rita... Vovó dizia: “*Mayrhon, tu ‘esculhambas’ tudo que ganha. Menino destruidor!*” Achava aquilo um exagero, pois não tinha a intenção de quebrar os brinquedos, mas reconheço que me fascinava o processo remontagem. Lembro-me que uns dos brinquedos que mais gostava era as massas de modelar - maleáveis, não quebravam e, quando misturadas, ganhavam novas cores e formatos. O mais interessante que achava com relação às massinhas é que colavam com facilidade

¹ Em seu texto “A imaginação sociológica” Mills (1982) alerta os sociólogos para que não abram mão da criatividade e da imaginação no trato da pesquisa.

e podiam ser acopladas em outros brinquedos, virando armaduras, arminhas, espadas, anéis mágicos e uma infinidade de objetos lúdicos que minha limitada memória adulta não conseguirá recordar.

Ainda recorrendo às minhas experiências infantis, lembro que por ter sido uma criança grande, era comum ouvir dos meus pais e tios frases em tom de receio durante minhas brincadeiras com outras crianças. Eles falavam: “*Cuidado com sua força, meu filho!*” Quando corria em direção a um coleguinha, percebia as expressões de alívio de todos ao meu redor quando não os derrubava ou os machucava. Sem perceber, essas experiências fizeram com que, desde cedo, pensasse muito sobre o meu corpo, e, sobretudo, aprendi a observar bem as brincadeiras antes mesmo de brincar. Com certeza, essa necessidade de uma observação prévia cultivou em mim uma paixão pelo universo lúdico infantil.

Uma das brincadeiras que mais me atraía, mas que, dificilmente participava, era as de ‘lutinha’... Achava impressionante o imaginário dos desenhos que era representado nas brincadeiras, os roteiros de combates e os poderes mágicos... Sonhava em ser um “cavaleiro do zodíaco” ou um “power ranger”², e o veículo que me transportava para esses mundos era o meu corpo, o gesto dos personagens imitados.

Já adolescente, cursando a faculdade de Ciências Sociais, flertei com a Educação Física, observando as crianças de minha academia de judô lutarem, arte esta a qual me dediquei ao longo de anos. Percebi, nessas ocasiões, que crianças das mais diversas classes sociais não lutavam apenas pelo golpe perfeito³, pois as questões socioeconômicas e os abismos culturais entre colegas de treino revelavam uma luta para além dos tatames.

² Séries de TV destinados ao público infanto-juvenil, muito populares no início dos anos 90 e que tinham como principal roteiro os combates fantásticos em que os personagens dispunham de poderes imaginários.

³ *Ippon* no judô. Uma espécie de nocaute e pontuação máxima nos combates.

Ao observar as lutas dos pequenos, admirava-me com os gestos desportivos de combate, do “bailado” dos corpos franzinos no tatame, os quais expunham diferenças e semelhanças de infâncias distintas, mas que se aproximaram por intermédio da luta. Naquele período, decidi estudar o corpo nos esportes, mas, sem perceber, iniciaria minha jornada pelo fantástico mundo da infância. Hoje, percebo que não eram apenas modelos de infâncias que lutavam naquele grande “ringue social”, mas cotidianos que se cruzavam.

A presente tese é apenas uma faceta das infâncias que transpassaram o meu cotidiano, infâncias essas que lutam, brigam e brincam por visibilidade e por novas formas de “ser criança”, fazendo do corpo em movimento um objeto refracionário de suas próprias vidas.

Entre as linhas da pipa, os “nós” ... as infâncias

Quanta lembrança do meu tempo de criança
Quando vejo papagaios, papagaios de papel
Dando guinada na manhã ensolarada
Alegrando a garotada
E colorindo o céu

Arriba Ribinha que eu puxo a linha
O vento sopra e o papagaio empina
Vou lancear, repara Ribinha, que eu vou lancear
Eu entro por cima, meu cerol é bom
É de vidro fino, matou, cortou
E foi assim mais um papagaio que esticou

Só resta agora na amplidão dessa lembrança
Um colorido papagaio, papagaio de ilusão
Dando guinada na manhã ensolarada
Alegrando essa criança, que é o meu coração
(...)

(Papagaio de papel – Mestre Antonio Vieira e Pedro Giusti)

Adentrando Sobradinho II em uma manhã ensolarada de sábado, passando de carro por umas das avenidas que dá acesso ao CAIC da cidade, rumo a mais um dia de trabalho como professor de Educação Física da SEEDF, avistei, em frente ao prédio da administração regional, em um terreno baldio ao lado da escola, três meninos brincando de pipa. Eles estavam aproximadamente a uns vinte metros de distância um dos outros, com olhos fixos nas suas pipas que voavam em direções distintas e em diferentes alturas. Não conversavam, apenas sorriam e gritavam expressões que, na minha rápida passagem, não pude compreender. Pareciam buscar disputas com pipas mais distantes, provavelmente de outros garotos da comunidade, com o objetivo de capturá-las.

Onde eu nasci e fui criado, São Luís do Maranhão, chamávamos pipa de papagaio, assim como é retratado na poesia convertida em canção pelos compositores, também maranhenses, Mestre Antonio Vieira e Pedro Giusti. Não

sei ao certo o motivo pelo qual chamam de papagaio o objeto voador feito de papel e talas de bambu, mas imagino que assim seja pelo fato do nome fazer alusão a um pássaro colorido, que muito remete ao universo infantil, pela atmosfera pitoresca que o rodeia.

Fiquei maravilhado com os sorrisos das crianças. Como bailavam junto às suas pipas e pareciam se transmutar ao objeto da brincadeira, voando no céu de Sobradinho. Curioso que não brincava de papagaio em São Luis, preferia jogar peteca ou futebol, mas admirava o arrojo dos colegas da rua que desafiavam garotos do bairro inteiro. Cortavam as linhas com habilidade e uma boa goma de cerol, e, logo em seguida, corriam destemidos pelas avenidas da comunidade, na busca dos papagaios de seus “adversários”, empunhando-os como objeto de honra, quase um troféu.

As gomas de cerol eram feitas, na grande maioria das vezes, à tarde. Com uma técnica muito peculiar, os garotos se juntavam na calçada, moíam o vidro quebrado (normalmente de uma lâmpada que já não funcionava) em uma lata ou panela velha e misturavam com porções generosas de cola de sapateiro. Um detalhe importante é que a goma em geral era feita por algum garoto mais velho e experiente, que já dominava a técnica do bom cerol, pois quanto mais moído o vidro mais cortante era a linha. O odor forte e característico da goma não me escapa a memória, pois sempre observava a aplicação dela nas linhas, que atravessavam a porta da minha casa, presas a um pé de jambo que fazia uma grande sombra nas tardes quentes de verão em São Luís. Ao final de tudo, as linhas eram enroladas em alguma lata vazia de leite em pó, sendo conduzidas para as rodas de “lanceada”.

Vi muitas manifestações de alegria dos colegas da rua por cortarem os papagaios dos garotos das outras ruas, assim como avistei muitas brigas com esses mesmos garotos em decorrência das capturas. Tive a oportunidade também

de compartilhar situações em que as mães desses colegas chamavam a atenção destes em público, aos gritos, por se exporem ao risco, passando as linhas dos papagaios em fios da rede elétrica e correndo em meio aos carros que passavam na rua, para capturar os papagaios cortados. Sem dúvida nenhuma, brincar de papagaio era arriscado. Meus pais recorrentemente comentavam sobre os acidentes que eles presenciavam, resultantes do uso das linhas com cerol. Esse prazer intercalado com o risco, a meu ver, nutria mais ainda o interesse da garotada pela brincadeira.

As formas de confecção das pipas e/ou papagaios variam, assim como os materiais, as expressões que designam cada movimento feito com os objetos voadores, bem como os roteiros que são criados em torno das disputas entre pipas. Ao avistar os garotos empinando pipa em Sobradinho II, não apenas revisitei minhas memórias infantis. Entendi que a brincadeira em questão representava bem a interação das crianças do bairro e se mostrava importante no acervo de práticas corporais que compõem o cotidiano das crianças da comunidade.

Ali na brincadeira, os eixos de interação entre crianças não eram tão somente as linhas da pipa, mas os roteiros construídos por meio delas e a atmosfera lúdica que permeava os embates nos céus. Assim, usando a brincadeira de pipa como alegoria para se pensar o cotidiano, pude inferir que as linhas cruzadas nos céus são as interações sociais e aqueles que portam as pipas, manobrando-as, são os “nós” da linha, nesse caso, as crianças.

Os ventos representam as culturas. Quase imperceptíveis, mas fundamentais, dão sustentação ao objeto voador e o torna dinâmico, ao mesmo tempo em que o faz experimentar diferentes direções, alturas e horizontes. Junto à luz do sol, atuam na ilusão de variação de cores da pipa. Revelam uma relação dúbia com a linha, pois, por vezes, são amigos, agindo de modo sincrônico,

elevando a pipa a alturas inimagináveis e, em contrapartida, inimigos, quando de forma diacrônica tencionam, causando espasmos entre os “nós”, nesse processo de interação.

O céu, a varanda suspensa e o pano de fundo do social representam o cotidiano, e, como tal, não são sempre calmos e azuis. Assumem diversos tons, matizes e cores, em conformidade com o tempo. Esse tempo, que dispõe de tantos significados, é tão surpreendente quanto indeterminado. Representa bem o confronto natureza e sociedade. O céu cotidiano dificilmente é notado, desde que algo promova a fuga do habitual, como uma chuva, por exemplo. É forjado pelos encontros, como o cruzamento das linhas das pipas.

Tão fortuito quanto o encontro das pipas são os encontros entre atores sociais. Os cruzamentos entre linhas, assim como no cotidiano, podem representar contatos esporádicos e casuais ou podem caracterizar disputas entre as pipas. Essas disputas também podem ilustrar conflitos, que são frutos da interação. As intencionalidades dos sujeitos dão o tom desses cruzamentos das “linhas” sociais. Podem ser ultrajados de uma simples brincadeira, uma briga ou apenas um jogo tenso de interesses.

Fato é que cada movimento feito com a linha repercute na pipa, que, por sua vez, dá como resposta bailados diversos que assumem amplitudes e enquadramentos diferentes, dependendo da angulação de quem vê. O sujeito que realiza o movimento com a pipa apresenta uma intenção. Aquele que com outra pipa espera o momento da aproximação ideal para cortá-la já confere outro olhar. Já uma criança que, sem pipa, passa pela rua com os olhos vidrados nas variações da pipa no ar e espera alguma linha ser cortada para sair em captura da pipa, dispõe de outra impressão, impactando-se de forma peculiar e única. Logo, o corpo que com seu gesto atua fundamentalmente no outro e na interação, ao

mesmo tempo que afeta é afetado, assim como a pipa que é movida pelo gesto, e este, movido pela pipa.

Seja nos céus de Brasília, de Sobradinho ou de São Luís do Maranhão e de outras tantas cidades de norte a sul do Brasil, as pipas são conduzidas pelos ventos e pelas necessidades de brincar. Reparei que, entre as linhas da pipa e o céu, situavam-se corpos sedentos pelo brincar. Corpos que se movimentavam e, em interação, expunham não só desenvoltura na brincadeira, mas lançavam mão de sentidos e significados sociais que ilustravam suas concepções de mundo, de infância e de cotidiano.

Talvez, sem perceber, em uma primeira observação do terreno ao lado dos muros da escola, tinha ali exposto meus interesses de investigação, sendo que todos giram em torno das culturas infantis. Não por acaso, proponho este estudo, ancorado em boa parte nas categorias suscitadas.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços sociais indispensáveis para a problematização dos sentidos que emergem do corpo na infância. Como objeto de significação cultural, esse corpo dispõe de um conjunto de artefatos, valores e rotinas, produzido e compartilhado pelos atores sociais em interação. Com base nas nuances que balizam a relação corpo e escola é que são nutridos muitos dos enigmas do cotidiano que circundam as crianças.

Em vista disso, o objeto do presente estudo está situado nas frestas⁴ do cotidiano que constitui um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) alocado em Sobradinho II, comunidade periférica do Distrito Federal. Dessa forma, busquei entrelaçar elementos das culturas infantis com categorias emergentes dos registros de pesquisa, como “corpo” e “conflito”, sob uma leitura sociológica.

O trabalho foi motivado por estudos produzidos no “Imagem” – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, que compõe a Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). As investigações desenvolvidas no referido grupo, do qual faço parte, têm como objetivo compreender as culturas infantis reconhecendo suas formas de ação e de interação. Nesse bojo, situam-se discussões em torno do corpo, da educação do corpo e das práticas corporais nos universos infantis, sob diversos enquadramentos, incluindo os situados nos tempos e espaços escolares (BARRETO, 2018; FERREIRA, 2017; PRAÇA, 2016; ROCHA, 2016; FREIRE, 2016; GUIMARÃES, 2016; FARIAS, 2015; FERREIRA, 2015; FREITAS, 2015; GREGÓRIO, 2014; MACHADO, 2013; PASSOS, 2013).

⁴ Usei a expressão “frestas” pelo fato de representar, ao mesmo tempo, pontos de intersecção e rupturas entre conceitos dúbios como “crianças/adultos”, “brincar/brigar”, “lúdico/violência”, “cotidiano/rotina” e “escola/rua”.

Levando em consideração os desafios empreendidos nos estudos desenvolvidos no Imagem, pretendi colaborar, por meio deste trabalho, com a interpretação de cotidiano sob as lentes das próprias crianças. Para tanto, propus a análise de duas manifestações das culturas infantis, as brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas, a partir de uma interface teórico-metodológica entre a sociologia do cotidiano e a da infância. Esse diálogo viabilizou o trânsito pelos seus espaços de relacionamento de modo a compreender suas narrativas, formas de interação e impressões do cotidiano forjado no/pelo corpo.

Sendo assim, nos significados que perpassam os corpos das crianças, encontram-se as matérias-primas deste estudo, o qual teve a intenção de desvendar os “enigmas” do cotidiano, conforme Pais (2003) e compreender os aspectos que são “aprendidos” pela vida cotidiana, como sugere Brougère (2012). A proposta do estudo esteve ancorada no diálogo entre três dimensões, sendo elas o olhar do pesquisador, o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e a literatura concernente à temática.

Por ser permeado por infinitos enigmas, invariavelmente, o cotidiano não pode ser amplamente captável pela frágil imaginação de um pesquisador. O processo de “escavação” da vida social, conforme sinaliza Pais (2009), é marcado por (des)encontros que perpassam pelo reconhecimento do cotidiano como caminho, metodologia, e não um ponto de chegada orientado pela bússola sociológica. Desse modo, para desvelar os fatos sociais, é necessário compreender as tensões resultantes do embate entre diferentes tipos de reflexividade (GIDDENS; BECK; LASH, 1995) e, sobretudo, problematizar os dilemas ancorados no próprio pesquisador (PAIS, 1987).

Em pesquisa desenvolvida em minha dissertação de mestrado⁵, adentrei em um campo de investigação que me aproximou de reflexões acerca das brincadeiras de lutinha enquanto práticas corporais vivenciadas no cotidiano de crianças de uma escola pública de São Luís – MA. A partir da análise de todo o *corpus* de investigação, identifiquei um jogo tenso entre a cultura do entorno e a cultura escolar. Essa tensão situada na escola agregara valores concebidos para além de seus muros, pondo à prova modelos idealizados de infância, educação e corpo. Concluí, por meio da pesquisa, que a partir das relações conflituosas vivenciadas no cotidiano, as crianças compõem suas compreensões de corpo, bem como de práticas corporais na escola, dentre elas as brincadeiras de lutinha, que são confundidas, tantas vezes, com brigas, no ponto de vista dos adultos (FARIAS, 2015).

Já atuando como professor de educação física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal –SEEDF, percebi, no dia a dia de trabalho, que o encontro de diversas culturas na escola é corporificado em práticas e condutas desempenhadas pelas crianças. As brincadeiras de lutinha e as brigas também foram observadas, incorporando, inclusive, elementos do cotidiano dos protagonistas dos episódios. Dentre as escolas em que atuei, a que mais me despertou interesse, no tocante à amplitude de possibilidades de análise das práticas corporais infantis, foi um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)⁶, situado em Sobradinho II – DF. O CAIC dispõe de um vasto espaço povoado por uma quantidade significativa de crianças de diversas

⁵ Pesquisa intitulada “Não é briga não... É só brincadeira de ‘lutinha’: cotidiano e práticas corporais infantis”, realizada entre os anos de 2013 e 2015 pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – FEF/UnB.

⁶ Os CAIC’s foram construídos, inicialmente, na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Leonel Brizola. O projeto foi inspirado nas Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s), criados por Darcy Ribeiro (CUNHA, 1994; GOMES, 2010).

faixas etárias, além de uma particularidade histórica atrelada ao projeto de parques infantis de Anísio Teixeira.

Vale a pena ressaltar que o sistema escolar de Brasília, também idealizado por Anísio Teixeira, não só representou, mas se mostrou um campo profícuo de entrelace de culturas nas escolas. Com um projeto curricular alternativo, em turno integral, vivenciado em uma arquitetura escolar inovadora, o sistema privilegiava uma educação completa, integrando a cultura e a saúde no processo educativo. Com o seu caráter aberto, foi ponto fundamental de renovação pedagógica no Brasil, já que entrou em choque com modelos tradicionais, tornando-se referência curricular obrigatória em 1971 (WIGGERS, 2011).

O modelo proposto pelo currículo de educação pública em Brasília, na década de 1960, propunha a atividade corporal como ponto fundamental do processo de escolarização, reconhecendo, até mesmo, práticas além das aulas de educação física. Alguns aspectos nos dias atuais evidenciam rupturas com o modelo original idealizado por Anísio Teixeira, dentre elas a fragmentação curricular e a interrupção da oferta do ensino integral da rede pública. O corpo, nesse contexto, acabou por ser minimizado diante de outras diretrizes que privilegiam bem menos o seu “lugar” na escola (WIGGERS, 2011).

Esses cenários de avanços e retrocessos relacionados ao lugar do corpo na educação em Brasília, bem como nos paradoxos sediados a partir das interações sociais entre crianças na escola, vieram a colaborar com a presente pesquisa. Tive o intuito, com isso, de avançar em discussões relacionadas aos significados em torno dos conceitos de cotidiano, infância e corpo, problematizando os interstícios produzidos entre as crianças os imaginários sociais que as circundam.

Nesse sentido, objeto de estudo se ancorou na problematização de duas manifestações que emergem com certa proeminência nas culturas infantis, que estão situadas no limiar do socialmente aceitável na escola, sendo elas as brincadeiras de lutinha e as brigas. Enquanto formas de interação entre crianças, tais manifestações dispõem de rastros para a compreensão de binômios que constituem o cotidiano infantil, tais como “criança/adulto”, “lúdico/violência”, “rotina/cotidiano”, dentre outros.

Com base no que foi exposto até então, elaborei as seguintes questões: quais compreensões em torno das zonas de ruptura relacionadas ao corpo e ao cotidiano são forjadas nas mediações entre o brincar e o brigar, considerando essas manifestações como formas de interação de crianças que frequentam um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) situado em Sobradinho – DF? Quais são os sentidos atribuídos por essas crianças acerca do cotidiano? Quais impressões e esquemas de valores são partilhados nas mediações entre o brincar e o brigar? E o lugar das compreensões em torno do lúdico e da violência na (re)significação dessas práticas no espaço escolar?

Desta forma, o texto está subdividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à “Introdução”, em que foi apresentado um desenho geral do estudo, suas caracterizações iniciais, a justificativa, principais categorias evocadas, o problema de pesquisa, além dos objetivos geral e específicos.

Já o segundo capítulo, intitulado “Traçando as rotas do cotidiano” apresenta as decisões teórico-metodológicas empreendidas, bem como os percursos realizados no campo de investigação. No primeiro subcapítulo, o “mapa”, dei especial atenção ao diálogo que propus entre as sociologias do cotidiano e da infância e a algumas categorias fundamentais as análises. Ressalto que, nesse bojo, apresento um mapeamento de produções acadêmicas no campo da educação física, que recorrem a uma abordagem teórico-metodológica dos

estudos do cotidiano. No subcapítulo subsequente, a “bússola”, busquei pontuar os itinerários da pesquisa de campo, assim como as ferramentas e estratégias utilizadas. Ademais, descrevi as principais características registradas da comunidade, da escola e das crianças, recorrendo, inclusive, aos pontos de vista dos sujeitos.

O terceiro capítulo, “Desvelando o cotidiano infantil” está organizado em dois subcapítulos que dialogam entre si e trazem à tona uma leitura de cotidiano sob o ponto de vista das próprias crianças. Nesse contexto, foram discutidos em um primeiro subcapítulo, o cotidiano no ponto de vista das crianças, por meio de categorias analíticas ilustradas em suas produções. Em um segundo momento, foi problematizado o recreio como lugar que sedia interações, paradoxos e conflitualidades. As impressões apresentadas revelam significados subjacentes acerca do corpo e da educação do corpo das crianças em diversos tempos e espaços dentro e fora da escola.

No quarto e principal capítulo, “Transvios no cotidiano escolar”, foram propostas análises acerca dos paradoxos que fundam as brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas enquanto manifestações das culturas infantis, que dispõem de imaginários em torno do lúdico e da violência. No primeiro subcapítulo, foram apresentadas impressões dúbias do cotidiano das crianças que ilustram rupturas e continuidades nas vivências das brincadeiras de lutinha e das brigas na escola. No segundo, foram expostas temáticas situadas nas “frestas” da escola, sem muita aceitação e visibilidade, por meio de registros episódicos obtidos em campo. Nesta etapa, realizei, ainda, uma análise ortogonal das brincadeiras e das brigas. Em seguida, no momento final do capítulo, promovi uma discussão da ideia de “corpo-cotidiano” transpassada em todo estudo.

Por fim, no quinto capítulo, “Atalhos e (des)caminhos de pesquisa: delineamentos finais”, retomei os objetivos propostos e localizei as principais

ponderações acerca do objeto de pesquisa, bem como relembrei as categorias e eixos de análises oriundas dos registros do campo. Além disso, busquei trazer apontamentos subjacentes que possam vir a contribuir para a consolidação de investigações relacionadas ao cotidiano na/da educação física, bem como de temas que circundem o brincar de lutinha e o brigar na escola.

1.1 Objetivos

Geral

Compreender as zonas de ruptura do “corpo-cotidiano” forjadas nas mediações entre o brincar e o brigar, como formas de interação social no universo infantil, em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado em Sobradinho II – DF;

Específicos

- a) Inventariar, a partir das perspectivas das crianças, indicativos para a compreensão dos sentidos do cotidiano;
- b) Interpretar impressões e esquemas de valores do cotidiano partilhados pelas crianças nas mediações entre o brincar e o brigar;
- c) Verificar como o lúdico e a violência se expressam nos corpos das crianças promovendo a (res)significação das “lutinhas” e brigas no espaço escolar;

2 TRAÇANDO AS ROTAS DO COTIDIANO

As culturas infantis são forjadas na escola a partir do entrelaçar de várias culturas que carregam em si possibilidades heurísticas diferentes de compreensão de infância e corpo. Por conta disso, o presente estudo possui natureza qualitativa, com referencial epistemológico compreensivo, tendo como aportes teórico-metodológicos estudos da sociologia do cotidiano (PAIS, 2003; 2003a) e da sociologia da infância (PINTO & SARMENTO, 1997; CORSARO, 2011, 2005; BROUGÈRE, 2010; FERREIRA, 2008, 2004; DELGADO & MÜLLER, 2005; WIGGERS, 2012; BUSS-SIMÃO, 2012). Propus estudos da sociologia do cotidiano e da sociologia da infância, reconhecendo que, dadas as especificidades dos seus campos, promovem reflexões com enquadramentos diferentes, mas que coadunam entre si, acerca da necessidade em reconhecer a proeminência do indivíduo para compreensão dos fenômenos sociais.

Para analisar melhor os encontros sociais na escola, muitas vezes encobertos por acontecimentos aparentemente banais e ultrajados de uma rotina, tive que imergir nos cotidianos das crianças. Para compreender ao máximo o universo semântico desses sujeitos, aproximei-me paulatinamente de seus mundos, para assim, interpretar seus códigos e, num jogo de tentativa e erro, ajustar meu olhar adulto às suas formas particulares de interação.

Na esteira desta discussão, o sociólogo português, referência nos estudos da sociologia da vida cotidiana, José Machado Pais (1987), alerta para não levarmos em consideração o conceito de cotidiano em seu sentido vulgar, ou banal-insignificante, mas procurar situá-lo em um contexto histórico-original-significativo com proposições teórico-metodológicas que podem servir de fio condutor à compreensão da sociedade.

Com base nisso, utilizei como ferramentas de pesquisa a observação participante, a produção de desenhos temáticos e as entrevistas semiestruturadas,

que ofereceram as informações que compuseram o diário de campo, no qual foram expostas as narrativas das crianças, para além das suas falas, escritos e desenhos. Nos registros, elas revelaram segredos, chateações, conflitos, muitas vezes sob a forma de gestos que não consegui, em um primeiro momento, decifrar. Vale ressaltar, que algumas das cenas observadas no campo foram registradas no formato de episódios, conforme propõem Graue & Walsh (2003), de forma a descrever e caracterizar pormenores das interações ocorridas nos presentes momentos.

Em concordância com o pensamento do sociólogo belga Claude Javeau, Pais (1987) apontou o cotidiano como uma categoria indistinta do social, que se sedia conflitos, tensões, crises e mudanças, que outras sociologias tomam como seus objetos. Pais (1987) acrescentou, ainda, que não podemos enfrentar quaisquer aspectos do cotidiano tentando apreendê-los de forma isolada. Sugeriu, com isso, para a necessidade de uma teoria geral que possibilite a construção de categorias favoráveis à apreensão cirúrgica dos sentidos do cotidiano.

Em vista disso, o presente capítulo tem como objetivo expor as rotas que tracei em todo processo de pesquisa para chegar em diversas matizes e enquadramentos do cotidiano. No primeiro subcapítulo apresento o “mapa” teórico-metodológico que norteou o estudo, apontando as principais categorias que transversalizam as análises de todo material empírico. Ressalto que reservei uma parte desse momento do texto para apresentar uma revisão sistemática realizada em periódicos da educação física, como forma de me situar em meio a esse acervo e propor novas diretrizes de investigação. Já no segundo subcapítulo delinhei os percursos no campo em que desenvolvi a pesquisa, destacando particularidades e decisões que marcaram minha estadia, bem como características da comunidade, da escola e das crianças que compuseram todo esse itinerário.

2.1 O “mapa”: delineamentos teórico-metodológicos

Reconhecendo que o cotidiano não pode ser apreendido de forma isolada, buscarei diálogos com estudos da sociologia da infância, entendendo que especificidades das culturas infantis precisam ser mais bem reconhecidas em uma pesquisa com crianças. Assim como a sociologia do cotidiano atua como uma ferramenta que abre fendas nos cenários sociais, observando as discontinuidades na aparente rotina do dia a dia, a sociologia da infância se preocupa em dar ênfase aos indivíduos que também povoam as “brechas” do cotidiano, as crianças, sendo estas postas, recorrentemente, em condições de invisibilidade. Não busco, com isso, ressaltar distinções entre tais “sociologias” e seus objetos particulares, mas suas intersecções, sobretudo quando o escopo é a compreensão dos enigmas concernentes ao universo infantil.

A sociologia da infância que considere para os delineamentos da pesquisa tem como objeto as produções socioculturais oriundas do universo infantil. Reconhece, antes de tudo, a interpretação das crianças em torno do mundo, os significados que atribuem aos signos e símbolos sociais e as maneiras como respondem às diversas formas de interação, sejam elas entre pares ou com o universo adulto. Para tanto, dispõe de metodologias que aproximam o pesquisador das crianças buscando suas compreensões em relação às culturas que as circundam (PINTO & SARMENTO, 1997; CORSARO, 2011, 2005; BROUGÈRE, 2010; FERREIRA, 2008, 2004; DELGADO & MÜLLER, 2005; WIGGERS, 2012; BUSS-SIMÃO, 2012).

Ademais, as culturas infantis configuram-se a partir da síntese entre as produções culturais das próprias crianças e as da sociedade como um todo, expondo contradições e pluralidades. Diante disso, as culturas infantis vivem do “vai e vem” das representações do mundo, concebidas frente à interação entre as próprias crianças e às concepções dominantes dos adultos (SARMENTO, 2007).

Conforme Sarmiento (2005), o estudo das culturas infantis abre espaço para a compreensão da noção de alteridade infantil, em que as ações e estruturas simbólicas (re) produzidas pelas crianças dispõem de subsídios para a construção de políticas voltadas para as infâncias. Tal compreensão do autor português, de certo modo, dialoga com a tese sustentada por Corsaro (2011) sobre a reprodução interpretativa. Após observar brincadeiras de faz-de-conta protagonizadas por crianças de idade pré-escolar, o autor inferiu que os pequenos não apenas reproduzem referenciais das culturas dos adultos na construção das brincadeiras, mas também interpretam e apresentam aspectos particulares do universo infantil. Isso revela que as crianças lêem o mundo e o (re)desenham por meio do corpo. Corsaro (2005) concluiu, com isso, que as crianças não apenas assimilam a cultura adulta, como também as modifica produzindo novos significados, sobretudo a partir da interação com outras crianças, de modo a construir suas culturas de pares.

O uso do corpo no universo infantil, nesse contexto, mostra-se mecanismo fundamental de linguagem, experimentação do mundo e produção de cultura. Pelo movimento, as crianças evidenciam formas e níveis diversos de diálogo corporal, à revelia da permissividade adulta, construindo mecanismos de resistência, transgressão e criação. Sendo assim, o corpo revela formas genuínas de representação das culturas infantis, uma vez que também são forjadas a partir da interação entre pares (ARENHART, 2012).

Por meio do movimento, as crianças constroem múltiplos sentidos e significados manipulados pelo corpo, com o corpo e no corpo. É um ensejo social em que o gesto torna-se um objeto refracionário do cotidiano, um veículo de interação com o outro, que sedia um entrelaçar de culturas. Silva (2001, p.121) destaca a necessidade de problematizar a dimensão corporal na construção de identidades e nas interações. Para a autora, esta é “[...] uma

dimensão privilegiada de interação e situa-se, por sua especificidade, na interconexão da cultura e da natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura”.

Dessa forma, entender o cotidiano na escola perpassa, antes de tudo, a compreensão das microrrelações, observando o comportamento dos atores em interação e em diálogo com um plano macro, que constitui a assimilação de grandes variáveis sociológicas como poder, ideologia, desigualdade, violência e controle que, de certo modo, dão contorno ao processo de socialização e ritualização dos indivíduos em diversos espaços sociais.

Seja na família, na comunidade e/ou na escola, as crianças acessam valores, normas e condutas que vão delineando os seus “corpos-cotidianos”⁷, sendo que este é modelado a partir do contato com o outro. De acordo com Fingerson (2009, p.220), “[...] o corpo está diretamente envolvido na ação social, tanto quanto exerce ação social, é como uma fonte nas interações sociais do ator”. Desse modo, entender o lugar do corpo, bem como das práticas corporais, na interação social entre crianças, percorre, antes de tudo, a compreensão das crianças como atores sociais, reconhecendo suas capacidades de ação.

Conforme a teoria clássica do filósofo alemão Max Weber: “[...] ação ‘social’ aquela em que o *sentido* intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu decurso” (WEBER, 2005, p. 21, grifos no original). O autor adverte no trecho dois termos, sendo eles: o “sentido”, que trata da dimensão subjetiva, da conduta social do ato em torno da ação; e os “outros”, que se refere à interação entre os atores, sendo

⁷ Utilizei a expressão com base nas compreensões de “corpo fabricado” cunhado por Le Breton (2003) e de cotidiano, a partir de Pais (2009). Pais (2009) sugere que a vida cotidiana é um campo de assimilação das relações sociais, inseridas num processo de ritualização (GOFFMAN, 1980). Nesse contexto, a meu ver, o corpo moderno, simbólico e mecânico, problematizado por Le Breton (2003) ilustra e narra por meio dele uma indissociabilidade entre o sujeito e o seu cotidiano, incluindo suas tensões, rupturas e idiossincrasias.

que o segundo termo pode se relacionar tanto a uma ou várias pessoas, a um grupo, uma sociedade, quanto a gerações passadas, atuais ou futuras.

Pensando no outro, como elemento primordial na interação social, o filósofo pragmatista americano George Herbert Mead (1973), participante da escola de Chicago, discutiu o “condutismo social” e o conceito de “*self*”, considerando que a personalidade de um indivíduo é forjada pelo conceito e construção deste em relação a si mesmo, por meio de sua experiência social. Utilizou a encenação teatral como alegoria para pensar o cotidiano, haja vista que em nossas relações empregamos determinadas ações esperando provocar alguma reação em terceiros. Complementou, ainda, que o efeito do outro em mim e a capacidade de nos reconhecermos no outro fazem com que o *self* exponha dois componentes, o “eu” e o “mim”.

De acordo com Mead (1973, p.202), “O ‘eu’ é a reação do organismo às atitudes dos outros, e o ‘mim’ é a série de atitudes organizadas dos outros que alguém adota.” Sendo assim, o eu corresponde àquele que realiza a ação, espontaneamente. O mim diz respeito à relação do *self* com o objeto, ou seja, da imagem que construímos de nós mesmos a partir do outro. Desse modo, podemos entender que, ao empreender uma ação, nós nos vemos através do outro, num diálogo constante entre o “eu” e o “mim”, proporcionado a partir da interação social.

As discussões alavancadas por Mead (1973) expuseram o conceito de consciência, que, segundo o filósofo, é constituída por meio da interação com o outro, tendo o gesto como mecanismo primordial nesse processo. Para inferir essa conclusão, problematizou o gesto como parte de uma ação social, em diálogo com as contribuições do psicólogo e filósofo alemão Wilhem Wundt. Ele acredita que, seja em uma luta de boxe, em uma disputa de esgrima, ou em uma luta de cachorros, o gesto parte de uma ação regulada mutuamente por aqueles

que interagem. Mead entende o pensamento como uma interação simbólica internalizada, um diálogo consigo mesmo, uma vez que os gestos de um indivíduo repercutem nos gestos e condutas do outro, e vice-versa, produzindo símbolos-significantes.

Dando continuidade a linha de pensamento de Mead, Erving Goffman, sociólogo canadense, em sua obra “A representação do eu na vida cotidiana” (1999), tem como foco primordial de suas análises a interação “face a face”. Para explicá-la, recorre a metáforas provenientes do campo do teatro, justificando que a interação social seria nada mais que um jogo de representações, em que os atores sociais encenam uma peça. Com isso, utiliza categorias próprias do teatro como plateia, cenário, expressão.

Em outra obra sua, intitulada “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (1988), Goffman analisa a interação social a partir de indivíduos que apresentam características chamadas por ele de “estigma”. O conceito desse termo remete algum sinal corporal que compromete o status moral do indivíduo que o possui. A noção de estigma passeia pela relação entre a expectativa do comportamento daqueles que apresentam uma característica indesejável e aqueles que não apresentam, ditos como “normais”. Essa interação entre estigmatizados e normais gera (auto) conceitos que identificam características individuais e grupais, bem como suas respectivas condutas.

Assim, a tese central de Goffman (1999) é ancorada no ator social, que interage, representa, encena condutas e, no face a face do cotidiano social, interpreta vários papéis. No cotidiano, esse indivíduo atribui uma série de valores e características ao outro, sendo que esses elementos correspondem a uma identidade social, classificada em identidade social virtual, que compreende as expectativas geradas em torno dos atributos apresentados; e identidade social

real, que são as impressões obtidas a partir da interação, correspondidas ou refutadas.

Em outro enquadramento de análise, ao tratar da produção de identidades nos grupos infantis, a socióloga portuguesa Silvia Saramago (1994) menciona o conceito de alteridade social, destacando a autonomia e as particularidades que delimitam as fronteiras entre os grupos sociais. A autora discute o que chama de “característica silenciosa”, que revela a subordinação de determinados grupos sociais a outros. Esse condicionamento social é concebido a partir do binômio dominação/subordinação, em que alguns grupos, a exemplo dos infantis, são socialmente atrofiados e “silenciados” simbolicamente por outros grupos, nesse caso o dos adultos.

As formas de observar e se situar no mundo de crianças e adultos são diferentes. Além das distinções de ordem biológica e psicológica, existe uma diversidade de fatores culturais que condicionam as diferenças. Os grupos dos adultos, por exemplo, produzem espaços físicos e sociais comuns que não reconhecem as percepções dos grupos infantis, construídas à luz de “categorias adultas”, nas quais um indivíduo adulto lança mão de códigos que proporcionam interpretações comuns aos seus pares. Desse modo, faz-se necessário que as próprias crianças delineiem os atributos sociais em que estão ancoradas as suas distinções em relação aos “grandes”. Atributos como a idade, dimensões do corpo, práticas sociais e relações de autoridade assumem lógicas infantis e são características fundamentais para a construção de componentes identitários (SARAMAGO, 1994).

A reboque desta discussão, podemos destacar que um dos principais aspectos identitários dos pequenos é a brincadeira. Destarte, as crianças atuam como co-construtoras das suas experiências lúdicas, haja vista que se adaptam à reação dos outros e reagem, a fim de produzir novos significados que também

serão interpretados pelos seus pares. Ou seja, brincando, elas criam referências intersubjetivas que as ajudam a se situarem em grupos, para (re)conhecerem o mundo e as culturas que as rodeiam.

No bojo dessas considerações situa-se a cultura lúdica, que faz parte da natureza social da infância, constituindo-se em um conjunto vivo e diversificado, em conformidade com os indivíduos, grupos sociais e condições espaciais. Tal cultura, apropria-se de traços do meio em que as crianças estão inseridas para contribuir na construção de várias práticas corporais, incluindo os jogos e brincadeiras. Isso implica dizer que os conjuntos de regras na sociedade são postos à prova nos esquemas de estruturas gerais do repertório lúdico infantil e permitem que a imitação e a ficção tomem a amplitude compatível ao imaginário das crianças. Podemos entender por meio disso que a cultura lúdica é produzida a partir de um “um duplo movimento, interno e externo”, já que as crianças ao brincarem constroem sua cultura, assim como também são construídas por ela (BROUGÈRE, 1998, p.110).

Para Brougère (1998), a cultura lúdica oferece referências intersubjetivas para a interpretação do cotidiano e inclui os próprios jogos e brincadeiras. Isso, por outro lado, não impede que ocorram equívocos nas interpretações. O autor considera que dificilmente as crianças não conseguem distinguir uma briga de verdade de uma briga de brincadeira, ocorridas, por exemplo, no recreio. Ele acrescenta, ainda, que fazer essa distinção já se torna mais difícil aos adultos, sobretudo os que se encontram mais afastados do universo infantil.

Vale ressaltar que a cultura lúdica infantil, enquanto aprendizagem social, é forjada na interação entre pares e, também, com os adultos. Isso, pois a partir da interferência da escola, da comunidade, do meio ambiente, além das

especificidades étnicas, de classe e de gênero, as crianças apresentam subsídios para (re)significarem suas culturas lúdicas (WÜRDIG, 2007).

Esses espaços do cotidiano citados, além de ampliar o imaginário infantil, contribuem na consolidação de laços entre pares e nas formas de interação. Isso se dá, sobretudo pelo conhecimento da cultura do outro, em que a fantasia brinca com o real e as crianças aprendem a lidar com as diferenças, favorecendo a construção de um olhar mais crítico do mundo (SARMENTO, 2007). Ressalto que esse olhar crítico de/no mundo perpassa o corpo das crianças em suas práticas sociais.

No alicerce de toda prática social, o corpo é mediador nas relações e pivô no cruzamento das diversas instâncias da cultura (LE BRETON, 2006). Partindo da premissa de que o corpo é objeto de significação social, fabricado a partir da intervenção cultural, podemos apreender, por meio do próprio corpo, condutas desempenhadas pelos indivíduos, as quais são delineadas pela interação - ocasiões em que símbolos sociais são (re)criados e compartilhados, contribuindo para (re)definições das relações sociais.

Le Breton (2006) compreende o corpo como elemento primordial no processo de socialização. Para o autor, os gestos, da juventude à vida adulta, estão circunscritos em padrões culturais que influenciam a atividade perceptiva e a forma como compõe a relação do indivíduo com o mundo. Com isso, o processo de educação que é direcionado ao ator social acaba por ter incidência direta no corpo. Essa compreensão remete aos estudos de Mauss (2003, p.401), em relação às técnicas corporais. Para ele, técnica consiste nas “[...] maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Estudando as técnicas corporais, Mauss (2003) nos convida a observarmos gestos comuns do cotidiano, que nos ajudam a

compreender as tessituras que concebem a relação entre o cotidiano e o corpo na infância.

A partir das suas vestimentas, gestos, condutas, brinquedos, brincadeiras, objetos de uso rotineiro e inscrições nos corpos, as crianças representam signos e/ou símbolos sociais anteriores, traduzidos na escola por meio da interação com seus pares. As brincadeiras de luta e as brigas, como formas de interação social entre as crianças, trazem à tona vários elementos do cotidiano, que podem sinalizar pistas para a compreensão das práticas corporais na escola. Empurrando, puxando, chutando e batendo, as crianças atualizam corporalmente movimentos que, embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, são reinterpretados e reinventados na experiência infantil (FARIAS, 2015).

As brincadeiras de lutinha possuem uma infinidade de sentidos/significados construídos pelas crianças no próprio ato de brincar. Entre eles: o da “imaginação/representação”, em que as crianças apresentam roteiros nutridos pelo imaginário midiático, bem como pelo faz-de-conta de narrativas e personagens fictícios; da “disputa/duelo”, que consiste na predisposição em confrontar forças que põem à prova o espírito agonista, em sua grande maioria meninos, que reafirmam, a partir do brincar de lutar, suas masculinidades; do “prazer/vertigem”, em que a brincadeira se inicia como um revide a um estímulo, que pode ser uma provocação, um contato corporal, sendo que, muitos desses estímulos transitam entre o prazer, a dor e o medo/agonia. Algumas categorias atravessam esses eixos de sentido/significado dando contorno às brincadeiras de lutinha, sendo elas: “gênero”, “mídias”, “lutas institucionalizadas” e, sobretudo, o “lúdico” e a “violência”, que coexistem nas manifestações, expondo as frestas entre o brincar e o brigar (FARIAS, 2015).

De acordo com Würdig (2014), o brincar e o brigar são considerados pelas crianças como alguns dos sentidos do recreio. Ainda para elas, os sentidos de brigar são delineados por diversos aspectos, tais como: provocações, discussões, deboches, encenações, assim como disputas de espaço e agressões físicas. Segundo o autor, o ato de brigar pode também compor o roteiro de uma brincadeira, dificultando a distinção para o espectador adulto.

Os limites entre o brincar e o brigar no universo infantil revelam o que Elias e Dunning (1992) chamam de atividades miméticas, que proporcionam emoções da vida real. As práticas de “luta” de brincadeira, as brincadeiras que encenam brigas imaginárias ou, até mesmo, as brigas “de verdade” expõem roteiros do cotidiano, seja por condutas diversas, por práticas violentas observadas no ambiente familiar, ou, ainda, por meio das mídias.

Considerando todo o exposto, proponho a análise das sincronias e diacronias produzidas a partir dos encontros sociais na escola, pois essas apresentarão os subsídios necessários para povoar os interstícios entre o brincar e o brigar. Nessas “regiões” de rupturas, continuidades e transgressões, perpassam os corpos das crianças, as quais abrirão espaço para a problematização do diálogo entre o cotidiano e a educação física.

2.1.1. Levantamento da produção sobre o cotidiano na Educação Física

O objetivo deste tópico foi mapear de que maneira os estudos do cotidiano vêm sendo delineados na produção acadêmica da Educação Física, no tocante à sua abordagem teórico-metodológica. Assim sendo, realizei uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, alicerçada sob os moldes de um trabalho de revisão empírica, que, conforme Luna (1997, p. 21), “[...] é a explicação de como o problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico.” Para tanto, foram selecionados

os procedimentos de análise e caracterização da produção visando à identificação de aspectos importantes para a compreensão do objeto (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Considerei para a pesquisa artigos publicados em oito periódicos de leitura multitemática no campo da Educação Física, sob o recorte temporal de dez anos, cujo enfoque teórico-metodológico estivesse embasado em pressupostos de estudos do cotidiano. Reconhecendo a variedade de possibilidades de discussão em torno do cotidiano, na área da Educação Física, utilizei como critério de inclusão estudos que orbitassem em temáticas voltadas à infância e à escola, já que, respectivamente, estas se constituem como sujeitos e *locus* da pesquisa.

Para a realização das etapas da pesquisa, segui as orientações de um trabalho de revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014). Com base nisso, organizei os seguintes procedimentos: a) definição de critérios de escolha dos periódicos e dos descritores; b) busca das produções; leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; delimitação do recorte temporal; c) sistematização das produções em categorias temáticas; d) exclusão dos artigos cujas informações contidas no resumo distanciavam-se do escopo do estudo, sob um ponto de vista temático; e) leitura do texto completo; inclusão/exclusão definitiva avaliando uma perspectiva metodológica dos estudos; f) síntese e interpretação dos textos; redação do texto final.

No que diz respeito aos critérios para a seleção dos periódicos, delimitei: i) periódicos que fossem nacionais, com conteúdo disponível em versão *on-line* e acesso a partir de uma ferramenta de busca específica na sua própria página digital; ii) revistas da subárea da Educação Física, editadas no Brasil, indexadas à base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); iii) revistas classificadas no Qualis da CAPES nos

estratos A e B; iv) periódicos com perspectivas diferenciadas do campo da Educação Física, abrangendo tanto aspectos concernentes a uma leitura sócio-pedagógica do campo quanto a estudos voltados à biodinâmica.

Ressalto que o processo de escolha seguiu orientações de critérios definidos anteriormente por Bracht *et al.* (2012; 2011), que desconsideraram periódicos de abordagens temáticas específicas, que têm como escopo a discussão de subáreas da Educação Física. Dado os critérios referendados, as revistas elencadas encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 1. Qualis das revistas pesquisadas, quadriênio 2013-2016, área de Ed.Física.

	Título	Qualis Ed. Física	ISSN
1	Movimento	A2	1982-8918
2	Motriz	B1	1980-6574
3	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	2179-3255
4	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	B1	1807-5509
5	Revista da Educação Física/UEM	B1	1983-3083
6	Motrivivência	B2	2175-8042
7	Pensar a Prática	B2	1980-6183
8	Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	B2	0103-1716

Fonte: Plataforma Sucupira/ CAPES.

Como foi mencionado, o recorte temporal abrangeu o período de 2007 a 2016 (10 anos). Esse período foi delimitado à medida que fui conhecendo o universo investigado, identificando o fluxo das pesquisas e a relevância na compreensão da temática. Ressalvo que um marco importante também considerado foi a pesquisa do cientista social português, José Machado Pais, referência internacional nos estudos da sociologia do cotidiano, publicada em 2007, na Revista Educação & Sociedade, intitulada “Cotidiano e Reflexividade”.

Delimitado o lócus da pesquisa e seu marco temporal, acessei o endereço virtual de todos os periódicos nacionais da Educação Física citados anteriormente e, em cada um deles, realizei a primeira fase da investigação, em que refinei uma busca em todos os índices (título, autor e assunto) utilizando

suas respectivas ferramentas de busca, a partir dos seguintes descritores: “cotidiano”, “cotidiana” e “quotidiano”. Esses termos foram elencados, dada a sua centralidade na constituição do problema que circunscreve o objeto da pesquisa. Não utilizei outros termos similares como “rotina”, por exemplo, por conta da especificidade do conceito, além do fato de outras expressões não contemplarem precisamente os significados que permeiam o cotidiano, o qual extrapola a mera justaposição de fatos rotineiros, como argumenta Pais (2007). Os resultados dessa busca foram cento e sete artigos.

A visualização da quantidade de artigos por periódico pode ser feita na tabela a seguir:

Tabela 1. Quantidade de artigos da primeira fase da pesquisa de revisão.

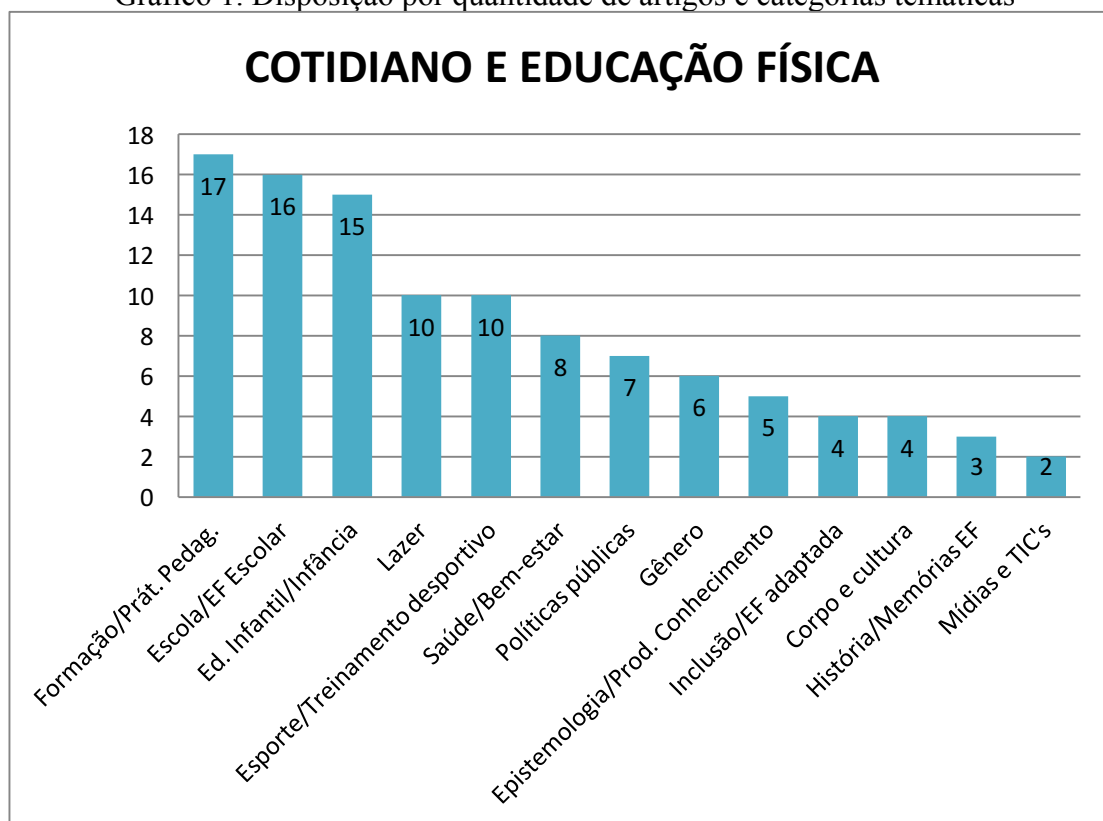
Título do periódico	Quantidade de artigos
Motrivivência	21
Motriz	07
Movimento	26
Pensar a Prática	14
RBCM	02
RBCE	25
RBEFE	07
Revista da Educação Física/UEM	05
TOTAL	107

Fonte: o autor.

A segunda fase da pesquisa consistiu na análise dos títulos, resumos e palavras-chave dos cento e sete artigos. Com isso, realizei uma subdivisão das produções por categorias temáticas de modo a ter uma orientação das principais diretrizes de interesse dos pesquisadores da Educação Física no que tange a abordagem do cotidiano. Levei em consideração, no processo de subdivisão, o objetivo dos estudos e a proeminência de algumas categorias analíticas evocadas. É importante frisar que, em alguns casos, as informações necessárias não estavam claras nos itens avaliados e precisei efetuar a busca no texto completo.

Após a análise, elenquei treze categorias temáticas, sendo elas: “Formação/ Prática pedagógica”; “Escola/Educação Física escolar”; “Educação Infantil/Infância”; “Lazer”; Esporte/treinamento desportivo”; “Saúde/Bem-estar”; “Políticas públicas”; “Gênero”; “Epistemologia/Produção do conhecimento”; “Inclusão/Educação Física adaptada”; “Corpo e cultura”; “História/Memórias da Educação Física”; “Mídias e TIC’s”. A seguir, pode ser visualizado um gráfico com a quantidade de artigos, por categoria temática, sob ordem decrescente.

Gráfico 1. Disposição por quantidade de artigos e categorias temáticas



Fonte: o autor

Como observado no gráfico, as categorias “Formação/Prática pedagógica” (17 artigos); “Escola/Educação física escolar” (16 artigos); “Educação infantil/Infância” (15 artigos) obtiveram certo destaque em relação ao quantitativo de artigos, quando comparadas as demais.

No que concerne à amplitude do universo amostral e reconhecendo que muitas das categorias escolhidas fogem do escopo de investigação, optei por analisar, na etapa subsequente da investigação, de forma mais esmiuçada, as produções referentes às temáticas “Escola/Educação física escolar” (16 artigos) e “Educação infantil/infância” (15 artigos), totalizando trinta e um artigos. Essa especificação se deu pelo fato de o estudo ter como lócus de investigação a escola, e o problema de pesquisa estar circunscrito por elementos que compõem o universo das culturas infantis.

Em seguida, apresento as pesquisas elencadas em quadro, organizadas por revista e tema:

Quadro 2. Pesquisas sobre o cotidiano em revistas da Educação Física organizadas a partir dos temas “Escola/Educação Física escolar” e “Educação Infantil/Infância”

Revista/Tema	Escola/Ed. Física escolar	Ed. Infantil/Infância
Motrivivência	Salgado <i>et al.</i> (2012)	Farias; Wiggers (2015)*
	Pich (2009)*	Barcelos <i>et al.</i> (2015)*
	Franchi (2013)	Pinho <i>et al.</i> (2016)*
	Lopes; Kerr (2015)	Mello <i>et al.</i> (2015)*
Motriz		
Movimento	Diniz; Amaral (2009)	Soares <i>et al.</i> (2016)
	Silva; Molina Neto (2014)	Romera <i>et al.</i> (2007)
	Maldonado <i>et al.</i> (2014)*	
	Soares <i>et al.</i> (2010)	
Pensar a Prática		Coutinho <i>et al.</i> (2015)
		Figueiredo; Rigo (2008)
		Reverdito <i>et al.</i> (2013)
		Oliveira <i>et al.</i> (2013)*
		Nunes; Ferreira Neto (2009)*
RBCM		
RBCE	Weimer; Moreira (2014)	
	Navarro; Prodócimo (2012)	Wiggers <i>et al.</i> (2014)
	Silva; Devide (2009)	Mello <i>et al.</i> (2014)*
	Faria (2014)	Duek (2012)
	Falcão <i>et al.</i> (2012)*	
RBEFE	Venâncio; Darido (2012)	
	Sanches Neto; Betti (2008)	
Rev. da Ed. Física/UEM	Pizani; Barbosa-Rinaldi (2010)	Mello <i>et al.</i> (2012)*

*Pesquisas que compuseram a amostragem final.

Fonte: o autor.

Antes de iniciar a terceira fase da pesquisa, analisei o texto completo dos trinta e um artigos a fim de identificar aqueles que teriam suas bases teórico-metodológicas subsidiadas pelos estudos do cotidiano. Do universo analisado, apenas onze artigos apresentaram essas características. As outras vinte produções, em linhas gerais, apenas mencionaram o termo cotidiano, sem problematizá-lo com profundidade. Em suma, o que percebi foi o uso da expressão “cotidiano” sugerindo uma relação análoga à ideia de rotineiro, costumeiro e/ou habitual. Concluí, com isso, que o uso do termo requerido nos títulos, resumos e palavras-chave das produções não se desdobrou em sua utilização como aporte teórico-metodológico, destoando do escopo do presente trabalho. Sendo assim, essa evidência de pesquisa se converteu em mais um critério de exclusão.

Na terceira fase, analisei os onze artigos que compõem a amostragem final: a) Escola/Educação Física escolar: Maldonado *et al.* (2014), Falcão *et al.* (2012), Pich (2009); b) Educação infantil/Infância: Pinho *et al.* (2016), Farias; Wiggers (2015), Barcelos *et al.* (2015), Mello *et al.* (2015), Mello *et al.* (2014), Oliveira *et al.* (2013), Mello *et al.* (2012), Nunes; Ferreira Neto (2009).

Dos onze artigos, três compreendem a categoria temática “Escola/Educação Física escolar”. Já os oito restantes, a de “Educação Infantil/Infância”. Tal dado sugere uma aproximação das produções acerca da infância no campo da educação física aos estudos do cotidiano. Dando prosseguimento à análise, foi identificado outro aspecto importante: das oito produções acerca do elo da infância e cotidiano na educação física, quatro foram publicadas na Revista *Motrivivência* (CED/UFSC).

Após chegar à amostragem final, elenquei as categorias a serem analisadas na terceira fase da investigação, sendo estas: “tipos de pesquisa”,

“tipos de análise”, “sujeitos participantes”, “campo” e “abordagem teórica”. Com a análise dos artigos e suas caracterizações, mediante categorias escolhidas, pude traçar um mapeamento, ainda que superficial, da maneira como o cotidiano, enquanto aporte teórico-metodológico, vem sendo utilizado nas produções da educação física, mais especificamente nas temáticas “Escola/Educação Física escolar” e “Educação Infantil/infância”.

Na categoria “tipos de pesquisa”, do universo analisado, sete são pesquisas de campo; duas revisões de literatura; uma é relato de experiência e outra um ensaio. No entanto, das sete pesquisas de campo, cinco são observações sistemáticas conjugadas de entrevistas e duas, sob caráter etnográfico.

Como podem ser observadas, as pesquisas de campo obtiveram destaque nessa categoria. Deve-se considerar, durante a análise desses resultados, que os estudos do cotidiano, no que diz respeito ao âmbito das instituições escolares, requerem uma aproximação maior ao campo, a fim de se entender melhor as culturas produzidas nesses espaços.

Essa relação passa pela mudança paradigmática de leitura da “cultura escolar”, identificada por Pich (2009), a partir de revisão bibliográfica em produções no campo da Educação Física. Nos delineamentos históricos apresentados em torno das pesquisas que analisam o cotidiano escolar, foi identificada uma gradativa inclinação em pensar as culturas apresentadas no cotidiano escolar sob perspectivas mais “microscópicas”, partindo de um olhar mais aproximado ao campo (PICH, 2009). Ademais, Bracht *et al.* (2012) acrescentou ainda que, em termos metodológicos, as pesquisas em Educação Física escolar de abordagens etnográficas tendem a ganhar espaço na ocupação do cotidiano escolar.

Com relação aos “tipos de análise”, dez pesquisas são de cunho “qualitativo” e apenas uma “quali-quantitativa”. Esse dado é compartilhado em

pesquisa desenvolvida por Wiggers *et al.* (2015). Em termos metodológicos, Bracht *et al.* (2012) aponta também para um crescimento de pesquisas de caráter qualitativo no âmbito da educação física escolar, desde os anos 90 e 2000, valendo-se, inclusive, de técnicas de pesquisa que permitem a descrição e interpretação de particularidades das aulas.

Sobre os sujeitos de pesquisa, quatro artigos apresentaram os pontos de vista de professores(as) e/ou estagiários (as) das escolas analisadas, enquanto 2 dois dispunham dos olhares dos(as) professores(as) e crianças; teve-se, ainda, dois que apresentaram apenas os das crianças. Em três artigos, porém, essa categoria não pôde ser aplicada, por se tratarem de estudos teóricos (revisão de literatura e/ou ensaio).

Um dado a ser ressaltado é o compartilhamento do foco de análise do cotidiano a partir de professores e crianças. Percebi, a partir do universo analisado, a fragilidade, ainda em termos quantitativos, de pesquisas que privilegiem o olhar da criança acerca do espaço escolar. Tal evidência passa diretamente por uma nova compreensão de infância e a um movimento de aproximação dos pesquisadores com os “atores do cotidiano escolar”. Dessa forma, a relação construída na escola será de “sujeito-sujeito” e não mais “sujeito-objeto”, apresentando subsídios fundamentais para uma transformação crítica da Educação Física escolar (PICH, 2009).

No que se diz respeito ao campo, cinco pesquisas foram feitas em instituições de educação infantil e três, em escolas de ensino fundamental. Assim como na categoria “sujeitos”, em três artigos, essa categoria não pôde ser aplicada, pelos mesmos motivos relatados anteriormente. Tal dado não se mostrou surpreendente, considerando que os temas suscitados são direcionados para o espaço escolar, incluindo aqueles destinados à educação infantil, como locus de investigação.

Para Bracht *et al.* (2012), a relação entre Educação Física escolar e educação infantil iniciou-se a partir dos anos 90 e intensificou-se nos anos 2000. Estimulou, ainda, a presença de uma grande quantidade de pesquisas de “diagnóstico” nas escolas de ensino fundamental e educação infantil.

No tocante à abordagem teórica que sustenta as pesquisas, houve uma disparidade evidente: enquanto nove pesquisas balizaram-se pelos estudos do cotidiano do teórico francês Michel de Certeau⁸, as duas restantes recorreram, respectivamente, à sociologia do cotidiano do português José Machado Pais, e ao Materialismo Histórico, a partir da húngara Agnes Heller.

Em linhas gerais, ao analisar as produções do campo da Educação Física que lançam mão de interlocuções com os estudos do cotidiano a partir dos temas “Escola/Educação Física escolar” e “Educação infantil/Infância”, percebi certa inclinação para discussões em torno do chamado cotidiano escolar. Mas, afinal, de que se trata o cotidiano escolar? Seria o cotidiano objeto de uma sociologia própria? Um fragmento do todo social? Ou outro desígnio para rotina? Fato é que cada uso do termo suscita possibilidades diferentes de interpretação, situando-o, hierarquicamente, em posições mais ou menos proeminentes. Em dados momentos, é tido como uma simples expressão que passa subsumida no texto; em outros, carrega, a reboque, pressupostos teórico-metodológicos imprescindíveis à observação e à interpretação dos fenômenos sociais.

As pesquisas analisadas apontam diretrizes para problematizar a expressão cotidiano escolar. Em suma, são apresentados recortes das vivências no cenário escolar como fonte de análise do cotidiano como um todo, desembocando em leituras acerca das aulas de Educação Física. Ora, mas o

⁸ Certeau se apoiava na tradição fenomenológica de Merleau-Ponty, sobretudo, por a associar a ideia de espaço com à dimensão existencial de um lugar habitado. Ao mesmo tempo, refletia sobre a cidade e a vida cotidiana sob a referência do filósofo Henri Lefebvre (DOSSE,2013).

cotidiano pode ser restrito apenas ao terreno envolto pelos muros da escola? Arrisco em dizer que não, uma vez que a escola é composta por sujeitos que vivem experiências em diversos outros espaços sociais. As formas que constroem os laços na escola, as histórias de vida que se cruzam, as afetividades e os conflitos são elementos que se traduzem no processo de leitura do cotidiano desse sujeito, mas não o constituem em sua totalidade. A redução desse cotidiano em pequenos recortes pode induzir interpretações equivocadas, embora um olhar pormenorizado não deva ser desconsiderado no processo de análise da vida cotidiana.

Uma informação a ser considerada é que, quando tratamos de pesquisas com crianças, as discussões promovidas em torno do cotidiano são voltadas, na grande maioria das vezes, à escola. Esse direcionamento é posto em um plano de obviedade à medida que são atribuídos laços históricos de indissociabilidade entre a escola e a infância moderna. Como um ser em formação, a instituição escola, em tese, dispõe das “ferramentas” necessárias para o “crescimento” das crianças tanto na dimensão intelectual quanto social. Logo, os cotidianos das crianças, por vezes, são associados à exclusividade de suas vivências na escola.

Tal questão pode ser vista como um equívoco se pensarmos que as vidas das crianças são configuradas a partir do repertório das experiências nos diversos espaços sociais nos quais elas habitam. A rua, a família, os pequenos grupos de interesse, sejam eles esportivos, culturais, artísticos e/ou religiosos, de certo modo, dão contorno aos seus cotidianos, somados às suas vivências na própria escola. Sendo assim, no ambiente escolar, as crianças tanto compartilham traços dos seus cotidianos quanto agregam valores a ele, em um jogo de troca, em que o contexto assume o que Pais (2009) chama de perspectiva significativa

flutuante, pois as vias do cotidiano ganham novos matizes dependendo de onde se enuncia as experiências sociais.

Pais (2009) aponta as vias do cotidiano como alternativas para analisar as contextualizações nas diferentes leituras, tendências ou correntes sociológicas. Segundo o autor, quando se trata de vida cotidiana, há sempre a necessidade de algum complemento, demarcando de quem é o cotidiano, a situação a que se refere ou o contexto. Partindo da necessidade desse complemento, Pais (2009) traça algumas reflexões em torno do contexto social. Nesse caminho, a sociologia do cotidiano atuaria como um paradigma que auxilia na análise das instituições, das representações sociais.

Conforme Pais (2009), existem várias formas de utilização de um contexto, que pode ser de indivíduos ou analíticos, sendo este último mais utilizado pela teoria sociológica. Os contextos dos indivíduos tratam das idealizações normativas e, ainda que não sejam determinantes nas ações individuais, atuam em alguns elementos do meio social. O autor utiliza o exemplo do riso como um subproduto das experiências sociais e os contextos influenciam determinadas formas de humor nas situações e formas de riso.

Com relação aos contextos sociológicos como instrumentos de análise, são apresentados três modos de utilização: o primeiro diz respeito a contextos físicos, como solo, clima -ressalta-se que os contextos físicos não devem ser vistos como “causa” das ações individuais, mas fatores “excitantes”-; o segundo caso corresponde a tudo o que ocorre na sociedade e permite a percepção dos acontecimentos- nessa perspectiva, situam-se os contextos institucionais ou organizacionais-; o terceiro caso refere-se à maneira de considerar que “tudo se explica pelo contexto” (PAIS, 2009).

Uma questão fundamental que deve ser ponderada na discussão da expressão cotidiano escolar é a sua confusão com o termo rotina. O formato de

escola a que nos referimos é pautado por um modelo de organização dividido em grades horárias que levam a crer que o que se passa nela se repete diariamente, ao longo de todo o período letivo. Essa aparente repetição, ultrajada de organização, esconde rupturas, que evidenciam o papel do sujeito frente a esse simulacro. Vale ressaltar que o cotidiano pode ser percebido nas transgressões desse sujeito, o que leva a se inferir que a compreensão de cotidiano escolar está ancorada na perspectiva fragmentada de escola, em que o olhar dos sujeitos é desconsiderado na própria construção dos significados que atravessam o espaço.

Diante disso, a análise exclusiva do cotidiano escolar, para o entendimento dos cotidianos das crianças, é vista como a tentativa de descobrir a imagem de um grande quebra-cabeça, a partir de uma única peça. Ela pode trazer pistas, orientações de encaixe, mas não revela a gravura por completo, assim como a estrutura por inteiro não dispõe das particularidades de cada peça encaixada. Portanto, entendo que, antes de pensar em um cotidiano escolar, é preciso empreender pesquisas que busquem imergir na biografia dos sujeitos que estão na escola, que, dessa forma, deixa de ser um mero pano de fundo e passa a ser um nó dentro dessa grande teia social.

Com isso, as pesquisas também deixam de ser do cotidiano “da” escola e passam a ser “com” a escola, ou, como ele é alinhavado, “na” escola, com seus sujeitos em interação. Tendo essas diretrizes como referência, foi que construí todo o processo de sistematização e imersão no campo de investigação.

2.2. A “bússola”: caminhos percorridos

Toda pesquisa de campo foi construída ao longo de sete meses em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) situado em Sobradinho II, região administrativa do Distrito Federal. A escolha do respectivo CAIC como campo de investigação se deu pelo fato de já ter

conhecido a escola anteriormente, a partir de vivências como professor de Educação Física no Projeto Educação com Movimento (PECM/SEEDF). Na ocasião, ministrei aulas para turmas de 1º ao 4º ano, durante três meses, sendo que a experiência só foi interrompida, porque assumi um cargo de coordenação de Educação Integral em uma escola vizinha. Por mais que o contato tenha ocorrido em um curto espaço de tempo, fiquei bastante intrigado com o universo que presenciei durante a minha estada no CAIC. O amplo espaço que a escola oferece, atendendo a centenas de alunos de Sobradinho e entorno, da Educação Infantil até o 5º ano, apresentou-me um repertório variado de possibilidades de leitura das infâncias. Pelo fato de ter despertado uma grande curiosidade em compreender melhor as brincadeiras de lulinha e as brigas enquanto práticas corporais infantis (re)produzidas e (re)significadas no ambiente escolar, optei por retornar ao CAIC como professor no ano letivo de 2017, a fim de manter-me mais próximo do cotidiano das crianças e realizar os percursos iniciais da pesquisa⁹.

Sendo assim, o trabalho foi produzido buscando a aproximação dos sujeitos e suas impressões em torno do mundo, com o objetivo de “escavar o cotidiano”, próprio da sociologia da vida *quotidiana* (PAIS, 2003). Conforme

⁹ Como não pude requerer afastamento remunerado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante a realização do doutorado, pesquisar crianças de uma escola que atuaria profissionalmente mostrou-se uma alternativa a ser considerada, desde que não prejudicasse as minhas demandas profissionais e acadêmicas. Para tanto, antes de iniciar efetivamente a pesquisa no CAIC, ponderei nas reuniões de orientação e do grupo de pesquisa, problemas que poderiam emergir por meio da realização de uma investigação científica em um local de trabalho, considerando que, no escopo da investigação, não estaria prevista a análise da minha própria prática enquanto professor. Dentre os aspectos destacados nas ponderações, ressalto a questão dos “limites” entre o “eu” professor/pesquisador, bem como a ética de pesquisa com crianças. Uma vez expostas essas problemáticas, procurei ao longo da pesquisa não negligenciar as incongruências que, porventura, emergissem durante o contato com os sujeitos. O fato de ser adulto, grande, professor de educação física, promoveu nas crianças uma série de impressões que reverberam nas formas de interagirem entre si na minha presença, assim como na composição dos diálogos comigo. No entanto, como um pesquisador do cotidiano, expor os desconfortos promovidos por meio da minha presença também faz parte dos desafios da investigação.

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. Ela observa as rotinas e as rupturas estando atenta à ação dos fatos quando, aparentemente, nada ocorre.

Para conseguir realizar os procedimentos de “escavação” do cotidiano, a investigação no campo foi subdividida em duas etapas. A primeira compreendeu uma fase exploratória, entre os meses de abril e junho de 2017. Na ocasião, procurei traçar um mapeamento geral do campo, observando as rotinas das crianças em ambos os turnos, descrevendo os tempos-espacos da entrada, lanche, recreio e saída, bem como as formas de interação identificadas. Busquei relatar, sobretudo, aqueles episódios que disponibilizavam roteiros aparentes de brincadeiras de lutinha e/ou brigas. Nessa etapa, delimito critérios para a escolha das crianças que participariam das fases subsequentes da pesquisa.

A segunda etapa foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2017, em que direciono as atenções para duas turmas de 4º ano, no turno vespertino, o 4º ano “E”, com vinte crianças, e o 4º ano “G”, com quatorze, totalizando trinta e quatro sujeitos de pesquisa, sendo, desse quantitativo, dezoito meninas e quinze meninos.

Considero três aspectos primordiais para a escolha das turmas. O primeiro diz respeito à aproximação dos sujeitos durante a fase exploratória. A partir das observações dos diversos tempos e espacos da escola, percebo as crianças das turmas do 3º e 4º ano mais disponíveis para conversar. A fluidez nos assuntos e a intimidade que fomos construindo na primeira fase de imersão em campo proporcionaram um ambiente favorável para a produção das informações e dos registros de campo.

O segundo aspecto foi a faixa etária do grupo de crianças elencadas, transitando entre os 9 e 12 anos. Percebo, durante o primeiro momento de

imersão no campo, que as crianças das turmas de 4º ano se situavam em uma fase de “transição”, tendo em vista que não se consideravam tão “pequenas”, mas, ainda assim, mostravam-se inseguras em se apresentarem como “grandes”. Essa imprecisão criada na experiência infantil proporcionou uma riqueza de informações acerca do cotidiano desses sujeitos. Outro ponto a destacar é que as crianças do 4º ano foram as que mais se mostraram adeptas tanto das brincadeiras de lutinha quanto das brigas durante o momento do recreio e nas salas de aula.

O terceiro trata-se da solicitude por parte das professoras das turmas elencadas, que demonstraram interesse na participação da pesquisa nos momentos em que o projeto foi apresentado à equipe da escola. Ademais, nos momentos de diálogo sobre as suas respectivas turmas, apresentaram atividades desenvolvidas com as crianças nas suas rotinas semanais, que privilegiavam a produção artística e a discussão em torno de fatos recorrentes dentro da escola, como o *bullying* e na comunidade, como a violência doméstica.

Uma vez delimitado o universo de pesquisa, concentrei minhas observações aos tempos e espaços ocupados pelas trinta e quatro crianças elencadas para a problematização do cotidiano. Dessa forma, as acompanhei mais de perto e busquei recortes mais pormenorizados em suas interações, buscando vestígios para a discussão de nosso objeto de investigação por meio de recortes episódicos.

A rotina de pesquisa foi organizada da seguinte forma: nas segundas e quartas-feiras, observava o horário de entrada na escola, além das aulas de Educação Física com o professor regente do turno nas respectivas turmas; nas terças, quintas e sextas-feiras, acompanhava as crianças em sala de aula, no horário do lanche e do recreio, bem como realizava a produção dos desenhos temáticos.

Ao longo das observações, busquei alternar momentos de aproximação e distanciamento, a fim de tentar captar vários enquadramentos dos fenômenos analisados. A dificuldade em povoar os espaços dinâmicos de relacionamento entre crianças me fez recorrer a procedimentos criativos, que tornassem a minha “presença participante” menos invasiva e permitisse que ambos, pesquisador e crianças, ficassem mais à vontade. Esse processo contínuo e gradativo de aproximação foi permeado de constrangimentos e estranhamentos os quais, aos poucos, foram se convertendo em elementos primordiais para o processo de “escavação do cotidiano”.

No horário da entrada, na grande maioria das vezes, observava as crianças, da arquibancada do ginásio, no qual elas se organizavam em fileiras, por turma, acompanhadas pelas suas respectivas professoras. Nesse momento, ficava atento aos gestos, brincadeiras e empurrões que, de certo modo, iam de encontro ao modelo organizacional proposto pela escola. Quando algum episódio despertava em mim interesse, aproximava-me e conversava com os protagonistas da cena.

No horário do lanche, seguia com as crianças ao refeitório e, em alguns momentos, sentava à mesa e fazia a refeição com elas. Nesses ensejos, evitava conversar diretamente sobre assuntos da pesquisa, deixando-os bem à vontade para dialogar sobre diversos temas.

Durante o recreio, nas primeiras observações, procurei me posicionar em lugares estratégicos, de forma que não ficasse escondido, mas também não atrapalhasse as interações. O meu deslocamento era tangido pelo fluxo das crianças e das suas brincadeiras e, à medida que fui conhecendo-as e criando intimidade, comecei a entender melhor os seus interesses, a organização dos “grupinhos” e os espaços ocupados. Com isso, pude, em um determinado

momento da pesquisa, concentrar minhas observações a locais específicos nos quais aconteciam fatos que requeriam atenção.

Pelo menos uma vez na semana, também acompanhava as crianças nas aulas de Educação Física, que aconteciam no espaço do ginásio. Nos bimestres em que as observei, o professor das turmas trabalhou com os conteúdos “jogos esportivizados” e “lutas”. Tentei, na medida do possível, não me envolver nas aulas e manter uma observação mais à distância, evitando a associação da minha imagem com a de professor da escola, embora, por vezes, não tenha tido sucesso. Ao passo que as crianças entenderam meu papel de pesquisador, essas confusões foram atenuadas, e pude, gradativamente, participar das aulas junto delas.

As observações em sala de aula, por sua vez, aconteciam duas vezes por semana, em um curto espaço de tempo, e não eram superiores a dois horários-aula, o equivalente a 1 hora e 30 minutos. Por mais que as professoras tivessem me concedido liberdade para transitar nas turmas, evitava ficar muito tempo em sala, pois percebia que minha presença causava a dispersão das crianças, atrapalhando-as nas demandas de rotina. Vale ressaltar que, na grande maioria das vezes, utilizava esses momentos para a produção de desenhos (GOBBI, 2002).

As imagens contribuíram decisivamente no cruzamento das informações registradas por meio de observação e das conversas com as crianças. Foram cinco temas requeridos para as produções ao todo, que foram propostos por mim diante das especificidades do objeto de pesquisa, sendo eles: “O que acontece no recreio da minha escola” (Produzidos nos dias 31/08/17, no 4º “E”, e 01/09/17, no 4º ano “G”); “O meu cotidiano é assim...” (Produzidos nos dias 12/09/17, no 4º “E”, e 14/09/17, no 4º ano “G”); “Como eu vejo a minha comunidade” (Produzidos nos dias 26/09/17, no 4º “E”, e 28/09/17, no 4º ano “G”); “As brincadeiras de lutinha e as brigas na minha escola” (Produzidos nos

dias 07/11/17, no 4º “E”, e 09/11/17, no 4º ano “G”); “Eu sou assim...” (Produzidos nos dias 14/11/17, no 4º “E”, e 16/11/17, no 4º ano “G”).

As produções foram realizadas nas respectivas turmas pesquisadas, sem a presença das professoras. Nessas ocasiões, deixei as crianças à vontade para organizarem suas cadeiras e mesas da maneira que achassem mais adequadas, com a ressalva de reorganizarem a sala como anteriormente estava, assim que a professora retornasse. Antes da entrega das folhas para dar início aos primeiros rabiscos, sempre apresentava a temática do dia e, em seguida, pedia que as crianças fechassem os olhos e imaginassem a maneira que seria o desenho. Como em boa parte das vezes elas ficavam eufóricas em falar do que imaginaram, em algumas situações, abria espaço para que expusessem suas dúvidas e comentários. Vale ressaltar que evitei que essas conversas fossem prolongadas, de forma a comprometer o roteiro da produção, tendo em vista que o objetivo era apreender ao máximo as impressões individuais. Por conta disso, os momentos de conversa sobre os desenhos foram de suma importância.

Após o primeiro tema de produção dos desenhos, as conversas aconteceram em pequenos grupos, nas próprias salas de aula. Nessas oportunidades, percebi que o diálogo não estava sendo muito produtivo, pois o ambiente era propício à dispersão e fazia com que muitos não atentassem para a atividade realizada. Identifiquei também que parte das crianças ficava tímida em tratar de alguns assuntos de foro mais íntimo na companhia do grupo de colegas. Com isso, optei por conversas individuais nos temas subsequentes dos desenhos, em ambientes fora de sala de aula. O resultado foi satisfatório, levando em consideração que percebi maior desenvoltura na exposição das suas produções, bem como uma menor timidez no trato de questões que poderiam expô-los a situações desconfortáveis em público.

2.2.1. A comunidade

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) em que realizei minha pesquisa está alocado na comunidade de Sobradinho II, em frente à Administração Regional da cidade, próximo a Coordenação Regional de Ensino e do Centro de Saúde 03, bem como a outros Centros de Ensino da comunidade, como podemos ver na figura 1. A Região Administrativa de Sobradinho II aglutina em seu interior vinte e cinco Áreas Residenciais (Ar's), bem como áreas loteadas como a comunidade do Buritizinho e os condomínios Mini Chácaras, Vale dos Pinheiros e Buritis.

Figura 1. Tomada aérea do CAIC de Sobradinho II



Fonte: Google Earth. Adaptado.

O Núcleo Habitacional Sobradinho II foi criado no início da década de 1990, como parte da Região Administrativa V de Sobradinho. O objetivo principal de sua criação foi receber famílias que residiam em assentamentos situados nas proximidades. Em janeiro de 2004, a partir da Lei nº 3.314,

Sobradinho II foi desmembrada de Sobradinho e transformada na Região Administrativa XXVI (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Conforme os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2015 pela Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPLAG, a população urbana estimada de Sobradinho II, naquele período, correspondia a 100.775 habitantes. Desse universo, mais de 50,18% estavam na faixa etária de 25 a 59 anos, os idosos (acima de 60 anos), 12,68%, e a população de zero a 14 anos totalizava 18,66%. Um dado a ser ressaltado é que dessa amostragem, 55,88% declararam ser pardos, 36,61% brancos e a cor preta apenas por 7,40% dos moradores (DISTRITO FEDERAL, 2015).

No que tange a origem do contingente analisado, 47,98% nasceram no Distrito Federal, enquanto 52,02% são oriundos de outras localidades do país, sendo que desse percentual, mais da metade são naturais do nordeste. Vale pontuar que o movimento de migração foi mais intenso no período entre 1981 a 2000, seguido pelos anos 2000 (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Um dado que também ganha destaque em relação à população de Sobradinho II analisada no PDAD 2015, foi sobre a escolarização de crianças e adolescentes. Do universo, 72,53% não estudavam e 17,36% estudavam em escola pública. Outra informação apurada no documento foi que 4,6% da comunidade era composta por menores de seis anos fora da escola (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Ademais, lançando um olhar particular enquanto pesquisador, para além dos dados apresentados, percebo a comunidade de Sobradinho II como um cenário interessante e de certo modo dúbio. Isto, pois, ao mesmo tempo que remete a uma atmosfera agradável e bucólica de cidade do interior, com bom fluxo de pessoas nas praças, feiras e ruas, apresenta sinais de descaso do poder

público. Além disso, dispõe de registros constantes de atos de violência e práticas marginais, causando impressões negativas naqueles que residem lá, encontrando eco, inclusive, no ponto de vista das crianças acerca do local.

Nas oportunidades que as crianças tiveram em falar a respeito de onde moram em Sobradinho II, retrataram cenários alegres mas ao mesmo tempo marcados por problemas de saneamento básico, falta de pavimentação das ruas, além dos assaltos, assassinatos, uso e tráfico de drogas. Pude perceber alguns aspectos desta conjuntura nos relatos obtidos por meio de desenhos produzidos sob a temática “Como eu vejo a minha comunidade.” Para a melhor caracterização da comunidade, elenquei quatro dessas produções que expõem pontos de vistas das crianças de contextos distintos, porém complementares:

Figura 2. Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano E, “Minha comunidade é assim...”



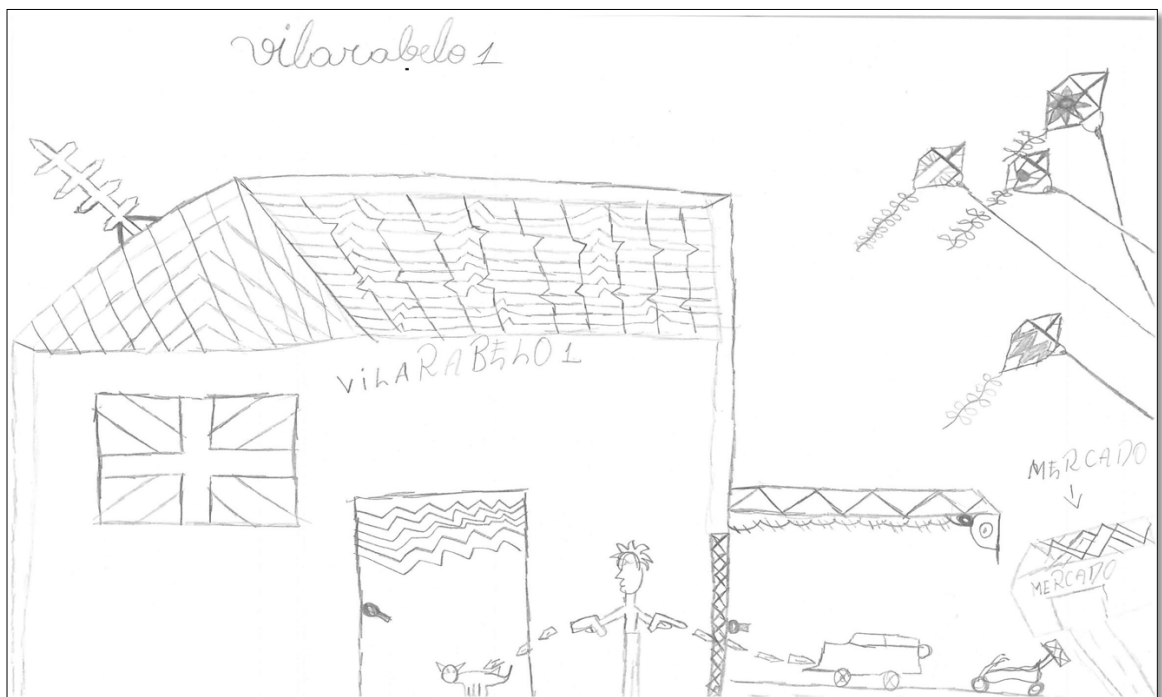
Fonte: Registros da pesquisa.

Conforme Bob esponja, a garota que realizou o desenho, a AR 12, rua em que reside “[...] É tudo de ruim e tudo de bom. É bom porque é onde a gente

mora e brinca, né? É ruim também porque tem muito bandido. Dá pra ouvir os tiros lá de noite. Já vi muito sangue perto lá de casa, pertinho da lixeira.” Sobre características da produção descreveu: *“Desenhei uma casa, uma rua, um carro. Fiz por fazer porque ninguém brinca lá mesmo. Só tem barro e é cheio de sujeira. Só as vezes eu que saio sábado pra brincar com minha vizinha”*

A garota ressaltou em seu desenho a comunidade como um lugar de brincar, que acaba sendo frustrado pelo excesso de barro e a presença dos bandidos. Representando, assim, um paradoxo entre um espaço que podia ser destinado para práticas de lazer, mas que por descaso do poder público têm muitas vivências minimizadas. Tal fato é compartilhado também no desenho de Messi a seguir, em outra comunidade dentro de Sobradinho II, a Vila Rabelo. No contexto a vontade de estar na rua é substituída pelo medo e a insegurança:

Figura 3. Desenho de Messi (12 anos), 4º ano E, “Minha comunidade é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Messi, morador da Vila Rabelo, comentou sobre sua produção: *“Desenhei a minha casa, carros, motos, mercados, pessoas, bichos. De bom tem o futebol, pipa e mais várias coisas. De ruim tem ladrão, cara metendo bala. Já olhei um cara, lá o cachorro correndo atrás dele e ele matou o bicho de tiro.”* Completando os casos de violência, deu seguimento narrando uma cena que presenciou: *“Lá tem tráfico de drogas. É muito violento. Um dia que eu tava com meu pai no mercado e do nada aconteceu 5 tiros e o cara correndo lá com a arma... correu pra dentro da mata e os policiais foram atrás dele e não achou.”*

Ainda sobre a violência e problemas com práticas marginais em Sobradinho II, Coringa, morador do Buritizinho, retratou em sua produção:

Figura 4. Desenho de Coringa (11 anos), 4º ano G, “Minha comunidade é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

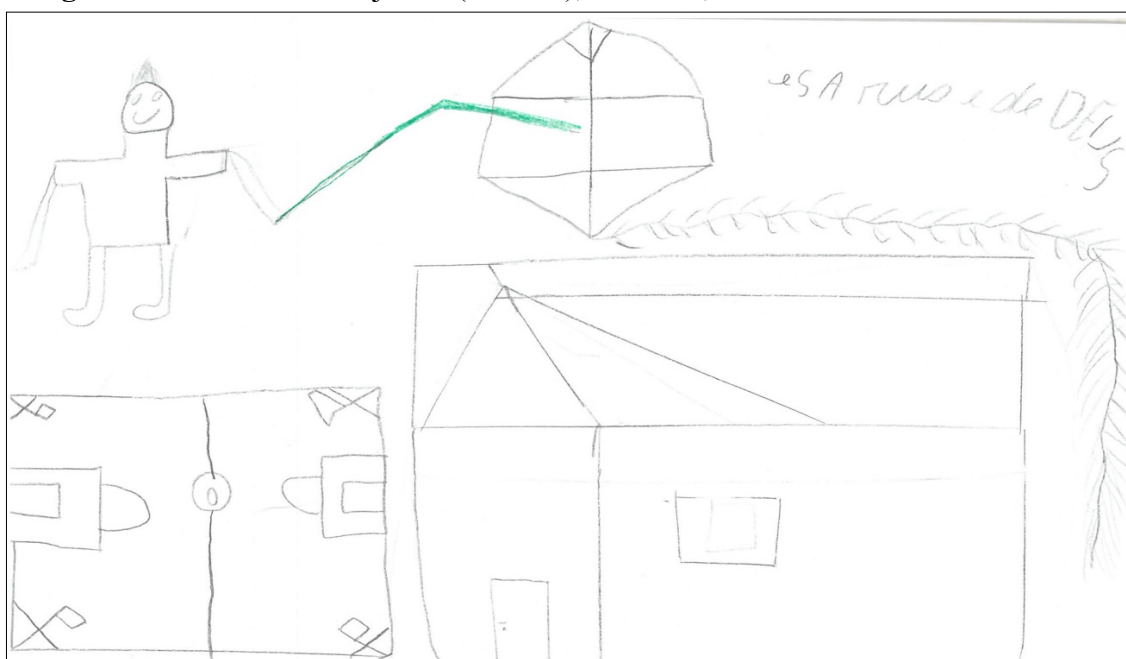
Coringa relatou com riqueza de detalhes, fatos da sua comunidade no desenho: *“Só tem tiroteio, coisa de gangue. Os caras ameaçam e um não pode ir na quadra do outro por causa do tráfico de droga... Se for morre, leva tiro. Numas casas só tem pura maconha, helicóptero voando, carro de polícia...”*

Sobre a violência latente, acrescentou: *“Já ouvi muito tiroteio. Oxi! coisa de tráfico. O cara tá na quadra errada aí já era. Já vi três corpos mortos.”*

Apresentando mais de suas observações acerca das intervenções policiais, narrou: *“Na casa da minha avó tinha um cara que tava andando três horas da manhã, o cara furou ele e deixou ele no chão. Tem vez que passa toda hora polícia, parando um monte de gente, mandando a mão na cabeça.”* Incorporando mais elementos, continuou: *“Helicóptero não para de passar no Buritzinho procurando malandro. Tem escrito no muro lá perto de casa ‘cocaína to fora’. É uma pedrinha marrom que é um vício da disgrama.”* Completando as características da sua produção Coringa pontuou: *“Onde tem a placa é o local da boca de fumo. Aqui é o local das prostitutas. Na ultima rua tem uma casa de festa que as mulher ficam só de calcinha e sutiã rebolando.”*

Por outro lado, sob uma perspectiva que destoa das anteriores, Benjamin, morador de um condomínio alocado no Setor de Mansões, retratou:

Figura 5. Desenho de Benjamin (10 anos), 4º ano G, “Minha comunidade é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Sobre sua produção Benjamin descreveu: *“A gente joga bola e solta pipa de boa no meu condomínio. Lá tem muitas brincadeiras porque é muito seguro, tem até porteiro. Tem quadra lá dentro, aí eu brinco lá, tenho muitos amigos.”* Destacando ainda os pontos positivos de onde mora, frisou: *“Essa rua é de Deus! Quase não acontece briga, tudo bonito e arrumado. Briga só as vezes jogando bola. Adoro morar.”*

Todas as impressões apresentadas, desde os dados do PDAD (2015) até os pontos de vista das crianças, revelam partes de um grande quebra-cabeça que é o cotidiano de Sobradinho II. São fragmentos de realidade que sugerem enquadramentos da vida social que percorrem a comunidade, marcada por problemas comuns de periferias de todo Brasil. No entanto, algumas particularidades são sobrelevadas em meio a contradições, como a capacidade de reinvenção do espaço por parte das crianças. Com base nessas informações, compreendi a importância de ambientes educacionais e formativos como CAIC para a comunidade.

2.2.2. A escola

A instituição que elenquei para o estudo, como já foi dito anteriormente, corresponde a um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado em Sobradinho II. Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP/CAIC (2017), a escola foi criada a partir da resolução 4195, de 28/07/1993, do Conselho Diretor da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, com o objetivo de atender à comunidade no formato de Escola Integral. No início de seu funcionamento, em meados de 1993, em suas instalações aconteciam projetos de assistência de saúde, leitura, reforço escolar, atividades esportivas, além de oficinas temáticas para os pais.

Segundo Gomes (2010), os CAIC's surgiram da necessidade da escolaridade em tempo integral e foram denominados, em um primeiro momento, de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC's), compoanto o Projeto "Minha Gente", instituído a partir do decreto Nº 91/1990, ainda no governo Collor. Com a saída do respectivo presidente, o novo governo mudou as diretrizes do Projeto Minha Gente para o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e os CIAC's tornaram-se CAIC's.

Por estar alocada em uma porção central da cidade e em local estratégico, o CAIC situado em Sobradinho II é muito requisitado para participações em eventos organizados pela Administração Regional. Além disso, cede parte do seu espaço físico em horários alternativos para representantes de grupos artísticos, desportivos e culturais, tornando o espaço escolar bastante frequentato. Como a comunidade participa assiduamente da rotina do CAIC, a escola acabou tendo bastante representatividade local, que reverbera nos dias de hoje. Toda essa parceria comunidade-escola, de certo modo, responde as propostas pedagógicas iniciais dos CAIC's, que foi definida no parágrafo único do artigo 1º do decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993, dentre as quais destaco a mobilização para a participação comunitária.

O CAIC atendeu no ano letivo de 2017 uma média de mil e quinhentos alunos, nos turnos matutino e vespertino. Pela manhã, funcionaram seis turmas de 1º período, seis turmas de 2º período, cinco turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano, cinco turmas de 3º ano, quatro turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano, uma turma de correção de distorção idade/série (CDIA), duas turmas de ensino especial, totalizando trinta e sete turmas. Pela tarde, foram atendidas: seis turmas de 1º período, seis turmas de 2º período, cinco turmas de 1º ano, quatro turmas

de 2º ano, sete turmas de 3º ano, seis turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano, duas turmas de ensino especial, totalizando trinta e nove turmas.

Além de atender a um alto quantitativo de alunos, o CAIC é uma escola que se destaca pelo seu tamanho e estrutura¹⁰. A escola funciona em um prédio próprio e ocupa um terreno de 19.056.03 m² sendo 7.919 m², de área construída. O formato do telhado do ginásio de esportes, alto e triangular, com mosaicos feitos de metal soldado e um material parecido com vidro, podem ser avistados de longe. Essas características certamente atuam no imaginário das crianças que atribuem à arquitetura escolar uma infinidade de significados, conforme podemos observar no desenho a seguir:

Figura 6. Desenho de Paolo (9 anos), 4º ano E, “De trás da escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

¹⁰ O projeto arquitetônico dos CAICs foi inspirado pelo desenho espacial de Oscar Niemeyer dos CIEP's, idealizados por Darcy Ribeiro, e pela organização de escolas transitórias realizadas em Abadiânia – GO, por João da Gama Filgueiras de Lima, ambos na década de 1980. De acordo com Sales (2000, p. 63) a estrutura dos CAIC's "sobressaem-se na paisagem urbana dos bairros pela grandiosidade de sua estrutura, que impressiona por destacar simbolicamente a força do concreto armado (aparente) em composição emotiva e plástica com as cores da bandeira nacional."

De acordo com Paolo (9 anos), autor do desenho, a escola “[...] parece um castelo gigante, só que o castelo daqui é cheio de pombo em cima [...]” Acrescentou ainda: “A gente fica dentro e fora do castelo. A escola é grandona, dá pra ficar cheio de gente aqui e dá pra brincar de um montão de coisa e de se esconder. Lá atrás a gente brinca de atentar as meninas, às vezes a gente briga lá pra ninguém ver.”

Figura 7. Fotografia da parte lateral do ginásio e do pátio de entrada da escola



Fonte: Registros da pesquisa.

A fotografia que registrei em um dos momentos da pesquisa de campo e a produção de Paolo retratam uma parte da estrutura do CAIC, que dispõe de um terreno amplo com vários espaços destinados para usufruto das crianças. O complexo que constitui o CAIC apresenta dois blocos com dois andares e duas escadas de acesso, destinados para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, bem como dois blocos térreos, voltados para a educação infantil. Apresenta, ainda, de um ginásio poliesportivo coberto, um campo de futebol, uma pequena arena de apresentações, dois parquinhos e um pátio coberto. As salas da gestão, a

secretaria, a coordenação, sala de professores, sala de monitores, sala de recursos, sala de leitura, refeitório, além dos outros espaços de apoio pedagógico estão situados no térreo, no mesmo bloco do ensino fundamental.

Figura 8. Fotografias dos espaços da escola mais frequentados pelas crianças.



Fonte: Registros da pesquisa.

A composição do quadro de servidores se organiza da seguinte forma:

Direção: 1 diretora; 1 vice-diretora; 2 supervisores; 9 apoios pedagógicos

readaptados; **Secretaria:** 1 chefe de Secretaria; 2 apoios técnicos; **Merenda:** 4 merendeiros efetivos; 5 merendeiros terceirizados; **Portaria:** 1 agente de portaria; 6 servidores readaptados que atendem na portaria; **Vigilância:** 4 agentes de educação em vigilância com 40h semanais. **Limpeza:** 26 funcionários da empresa terceirizada Juiz de Fora; **Corpo Docente:** 73 professores efetivos com carga horária de 40h semanais atuando em sala de aula; 2 coordenadores pedagógicos; 2 professoras de salas de recursos; 3 pedagogas na equipe de Apoio à Aprendizagem; 4 monitores; 1 psicóloga (PPP CAIC, 2017).

A instituição é gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), encontra-se vinculada a Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho (DRE). Mantida por verbas do Programa de descentralização administrativa e financeira (PDAF) e do Programa dinheiro direto na escola (PDDE). A escola conta também com pequenas contribuições destinadas a Associação de Pais e Mestres (APAM), que é formada por pais e/ou responsáveis das crianças, gestores e docentes. Os recursos captados via APAM, são investidos em melhorias na merenda, em materiais e despesas de manutenção da mecanografia, além de outros bens de consumo diário na coordenação pedagógica e em reuniões/comemorações com a comunidade (PPP CAIC, 2017).

No que se diz respeito a organização da rotina escolar, o CAIC inicia o turno matutino às 7:30 com término às 12:30, já o turno vespertino, tem sua entrada às 13:00 e saída às 18:00. Em relação a creche as crianças entram às 7:30 e saem somente às 17:00. Os intervalos para recreio e lanche são estabelecidos em conformidade com cada segmento, sendo que no turno matutino iniciam às 9:00 e vão até as 11:00 e no turno vespertino, vão das 14:00 às 16:30.

Em relação a prática pedagógica, o CAIC segue as diretrizes propostas pelo Currículo em Movimento (2014) da Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal (SEEDF). A escola propõe ações que privilegiam a promoção de valores sob forma interdisciplinar, promovendo práticas experiências dinâmicas de ensino-aprendizagem, incluindo projetos que são desenvolvidos bimestralmente, tendo suas sistematizações realizadas nas coordenações coletivas por grupos/segmentos (PPP CAIC, 2017).

2.2.3. As crianças

Como já foi pontuado anteriormente, participaram do estudo trinta e quatro crianças do 4º ano do ensino fundamental, no turno vespertino da escola, com idades entre 9 e 12 anos, subdivididas em duas turmas (4º ano “E” e “G”). Desse universo, dezenove são meninas e quinze são meninos. Elas dispõem das mais diversas características físicas e traços de personalidade, conforme o descrito por mim nos Apêndices I e II, em que utilizo como ilustração os desenhos produzidos por elas mesmas, sob a temática “Eu sou assim...”.

Destaco que, como forma de preservação de suas identidades, solicitei, durante as conversas, que cada uma delas escolhesse um nome fictício para que fossem identificadas ao longo dos registros da pesquisa. Os critérios de escolha dos nomes utilizados, por si só já apresentaram informações importantes acerca de suas leituras sobre o cotidiano, revelando muito do apelo midiático em suas vidas. Na maioria dos casos, se inspiraram em artistas da TV, *Youtubers*, personagens de novelas, desenhos animados, filmes ou jogos eletrônicos, cantores (as) de sertanejo, funk, jogadores de futebol e/ou lutadores. Em algumas situações, homenagearam amigos (as), parentes ou recorreram a nomes que gostariam que fossem registrados ou que achavam bonitos.

Em linhas gerais, as crianças participantes do estudo moram em áreas residenciais de Sobradinho II, Setor de Mansões, Vila Rabelo, condomínios ou em comunidades do entorno, como a Fercal, Sobradinho I e Paranoá. Portanto,

muitas das representações que delinearão seus cotidianos caminham em direções semelhantes no que tange o pano de fundo social por trás de seus lares e da escola.

São alunos, em sua grande maioria pertencentes a famílias que recebem auxílio de programas do governo. Parte destes pais e/ou responsáveis atuam em empregos com longas jornadas de trabalho, muitas vezes em cidades com distância relativa de Sobradinho. Isto tem implicação direta na relação família-escola, uma vez que as ausências decorrentes das atividades laborais promovem na escola uma sensação de abandono para com as crianças em processo de formação (PPP CAIC, 2017).

Tais aspectos colaboram com o quantitativo considerável de alunos com problemas de comportamento e indisciplina. Esses alunos apresentam diferentes faixas etárias e algumas características comuns, segundo a gestão, dentre as quais, a baixa participação familiar na vida escolar, bem como ausência de documentações e dados, como contatos telefônicos e residenciais. No que se diz respeito aos alunos com deficiência, essa situação se agrava, considerando que a escola dispõe de um quadro elevado de falta de laudos e exames médicos (PPP CAIC, 2017).

No que tange o cenário de aprendizagens os alunos demonstram dificuldades em Língua Portuguesa na leitura, produção e interpretação textual e em Matemática, nos cálculos mentais e na interpretação dos dados matemáticos. Ademais, as crianças da escola têm sido avaliadas pela Provinha Brasil e vêm alcançando as metas previstas, no entanto, estas não correspondem com as referências previstas pelo Ministério da Educação (MEC) (PPP CAIC, 2017).

3. DESVELANDO O COTIDIANO INFANTIL

Em seu texto “Nas rotas do cotidiano”, Pais (1993) problematiza aspectos os quais considera fundamentais para a composição da sociologia do cotidiano, mediante traços das obras dos pintores do século XVII, Caravaggio e Velasquez. No ensejo, pontua algumas de suas peculiaridades que, de uma forma subversiva, rompiam com os padrões estéticos da época e retratavam trechos incômodos da vida social. Pelo fato de a aparência de suas obras não estarem consoante aos modelos artísticos convencionais até então, sobretudo pelo forte emprego da luz nas telas, foram acusados de “retratistas”, na tentativa de terem suas produções depreciadas.

Nas ambivalências ilustradas por Caravaggio e Velasquez, valorizando impressões efêmeras da vida, é que a sociologia do cotidiano deve pautar-se, segundo Pais (1993). Com base nisso, o autor recorre ao conceito de *snapshots*, cunhado pelo sociólogo alemão Georg Simmel, como forma de balizar a construção de uma sociologia de pequenos retratos de fatos banais, sem a expectativa de abstrair a totalidade da realidade. Para tanto, ele sugere a imaginação como um caminho, haja vista que “A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano (PAIS, 1993, p. 108).

Partindo desse pressuposto, entendi que para apreendermos o máximo do “real” cotidiano, precisamos observá-lo sobre vários enquadramentos, não negligenciando as impressões teóricas da literatura especializada, bem como as dos sujeitos que compõem o campo de investigação. Em vista disso, no presente capítulo, tenho como objetivo problematizar o cotidiano enquanto “rota” de nossa pesquisa, que será direcionada com a subdivisão do texto em dois subcapítulos: o primeiro dispõe de análises dos pontos de vista das crianças que

fazem parte da pesquisa acerca do cotidiano, ressaltando as categorias analíticas emergentes das suas narrativas e desenhos; o segundo propõe uma discussão em torno do traços do cotidiano que transpassam o recreio, bem como as suas experiências, moduladas por interações, relações paradoxais e, por vezes, conflituosas.

3.1. O cotidiano sob o ponto de vista das crianças

Nas pesquisas com crianças, é de fundamental importância atentar para as formas de uso dos seus diversos tempos e espaços. No presente estudo, tenho o intuito de ir além, bem como compreender os enigmas que circundam os próprios significados do cotidiano para os pequenos. Conforme Pais (2003a, p.57), “Decifrar enigmas implica, pois, estudar a natureza das mensagens por eles encoberta e o sentido dessas mensagens.” Portanto, o processo de decifração dos enigmas das crianças não requer apenas a mera caracterização das circunstâncias com as quais elas interagem ou experimentam seus espaços sociais. É preciso atentar às suas narrativas e produções culturais, problematizando as tensões em que elas vivem a infância.

Ressalto, com isso, que, além de ser um lugar de aprendizagens de práticas e saberes, o cotidiano é um campo de confrontações conforme entende Brougère (2012), que, quando se trata das culturas infantis, em boa parte, são produzidas em espaços-tempos institucionais dos adultos. Nessa linha de discussão, Corsaro (2011) alerta que as crianças não devem ser estudadas tão somente nos rastros das culturas dos adultos, mas considerando as especificidades do que ele chamou de cultura de pares, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais [...]” (CORSARO, 2011, p.32).

Outrossim, Sirota (2012) acrescenta que as crianças interpretam e reproduzem de forma criativa o mundo adulto por meio de uma dinâmica de representações de papéis. Dessa forma, a partir da interação com outras crianças ocorre a (re)significação do próprio cotidiano. É importante sublinhar que, nesse processo, o corpo se faz presente, pois, conforme aponta Ferreira (2009, p. 06), ele “[...] está na base de toda a experiência social, enquanto mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo.”

Com base nisso, este subcapítulo tem como objetivo problematizar os sentidos atribuídos ao cotidiano pelas próprias crianças. Para tanto, irei analisar os desenhos produzidos nos dias 11/09/2017 e 13/09/2017, nas respectivas turmas pesquisadas, sob a temática sugerida: “O meu cotidiano é assim...”. Apresentarei, ainda, os excertos do diário de campo que tematizam elementos do cotidiano, além de entrevistas conversadas sobre os próprios desenhos.

3.1.1 “O meu cotidiano é assim...”

Para Brougère (2012, p. 04), o cotidiano é “[...] aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele. O mundo cotidiano é um mundo aprendido, na passagem da estranheza à familiaridade.” Com base nessa afirmação, iniciei minha jornada de investigação dos “mundos cotidianos” das crianças.

Ao apresentar o tema do desenho “Meu cotidiano é assim”, obtive as mais diversas respostas por parte das crianças. Por mais que o tema das produções tenha sido o mesmo, as turmas estudadas apresentaram recepções distintas. Um aspecto em comum a ser pontuado é que, em ambas as turmas, num primeiro momento, as crianças pareciam saber o que seria o cotidiano, mas não como retratá-lo. No desenrolar das produções, os ambientes foram

desvelando-se bem diferentes e até destoando das características de outros dias de pesquisa.

As crianças do 4º ano “E”, que produziram seus desenhos no dia 11/09/2017, mostraram-se mais seguras e não fizeram questionamentos após o anúncio do tema. Inclusive, após saber a diretriz da produção do dia, Mc Lan (11 anos) balbuciou em um tom que pude ouvir: *“Que bobagem! Cotidiano é o cotidiano, ‘ora bolas’. O que a gente faz todo dia.”* Durante a realização dos desenhos, para minha surpresa, boa parte da turma manteve-se compenetrada, fato não muito habitual durante as semanas de investigação.

Com poucas conversas, focou-se nos rabiscos, demonstrando bastante interesse no que estava fazendo. Na ocasião, a professora, observando a calma, comentou: *“Viu só professor, eles gostaram do tema. Estão bem concentrados [...] a conversinha que tive com eles na sexta também ajudou né, pessoal?”* Alguns levantaram a cabeça e sorriram.

Já no dia 13/09/2017, foram feitos os desenhos pela turma do 4º ano “G”. Tive bastante dificuldade na conversa inicial sobre o tema, também para minha surpresa. Essa turma, ao contrário da outra, sempre agiu de forma cordial e receptiva. Logo de início, presenciei-os se insultando e gritando diversos tipos de xingamentos, a ponto de a professora da turma, que estava fora de sala, retornar para repreendê-los, sem muito sucesso.

Após dizer o tema do desenho, Ivete (10 anos), transparecendo insegurança, arguiu-me: *“Tio, o cotidiano da gente é tipo uma cidade cheia de carros e prédios?”* Boa parte dos meninos sorriu e cochichou: *“Muito burra.”* Percebendo as reações diferentes da turma, permiti-me, ao longo da produção dos desenhos, atentar cuidadosamente nas conversas entre eles.

Neymar (9 anos), observando o desenho de Ezequiel, depreciou: *“Esse bicho só pensa em pipa. A vida dele é só isso.”* Após o comentário, Everton

Ribeiro (10 anos), que estava sentado na cadeira ao lado, estranhou-se com Mc W.M. (10 anos). Este deu um soco nas costas de Everton, aparentemente, por conta de algum comentário feito em relação ao seu desenho. Everton, por sua vez, questionou após o soco: *“Por que tu me deu um murro?”* Mc W.M. respondeu: *“Porque eu quis.”*

Eles se encararam e se afastaram sem dar prosseguimento à discussão. Em seguida, sou abordado por Neymar, vindo em direção à cadeira em que estava sentado: *“Tio, o senhor casou com quantas mulheres?”* Respondi: *“Só uma.”* Em tom de chacota, em seguida, gargalhando diz: *“Eu casei com mil e levei chifre de todas.”* Ouvindo a conversa, Muralha (10 anos) sorriu e gritou: *“Pegando chifre das vagabunda?”* Mc W.M. acrescentou: *“Das vaca.”* Neymar salientou, esboçando um semblante de satisfação: *“Vaca não tem chifre”*.

Percebi as meninas mais focadas na realização dos desenhos e pontuei com os meninos: *“Vocês podiam seguir o exemplo das meninas e voltar pros desenhos.”* Lucas (10 anos) respondeu de imediato: *“Menino foi feito pra bagunçar e não pra estudar. Eu estudo, mas bagunço.”* Questionei: *“Por que isso?”* Ele me ignorou e falou baixinho: *“Vou é terminar logo isso aqui e largar de caçar conversa”*. Enquanto isso, Neymar provocou Benjamin (10 anos): *“Esse desenho é do ‘pom-pom’, o ‘macarrão sem molho’”*. Os meninos todos gargalharam com os apelidos. Benjamin, claramente incomodado, retrucou: *“Tio, esse menino se acha o último biscoito do pacote”*. Defendendo Neymar, seu amigo Muralha interveio: *“E tu, o valentão.”* Ivete, atenta na conversa dos colegas, comentou comigo: *“Tio, por isso que eu dou murrão nos meninos. Dou puxão de orelha. Eles são muito folgados”*.

No processo de término dos desenhos, finalizando as pinturas, observei, a todo o momento, os meninos gritarem *“Tomate!”* e sorrirem bastante. Perguntei que brincadeira era aquela, e Dani Martinez (9 anos)

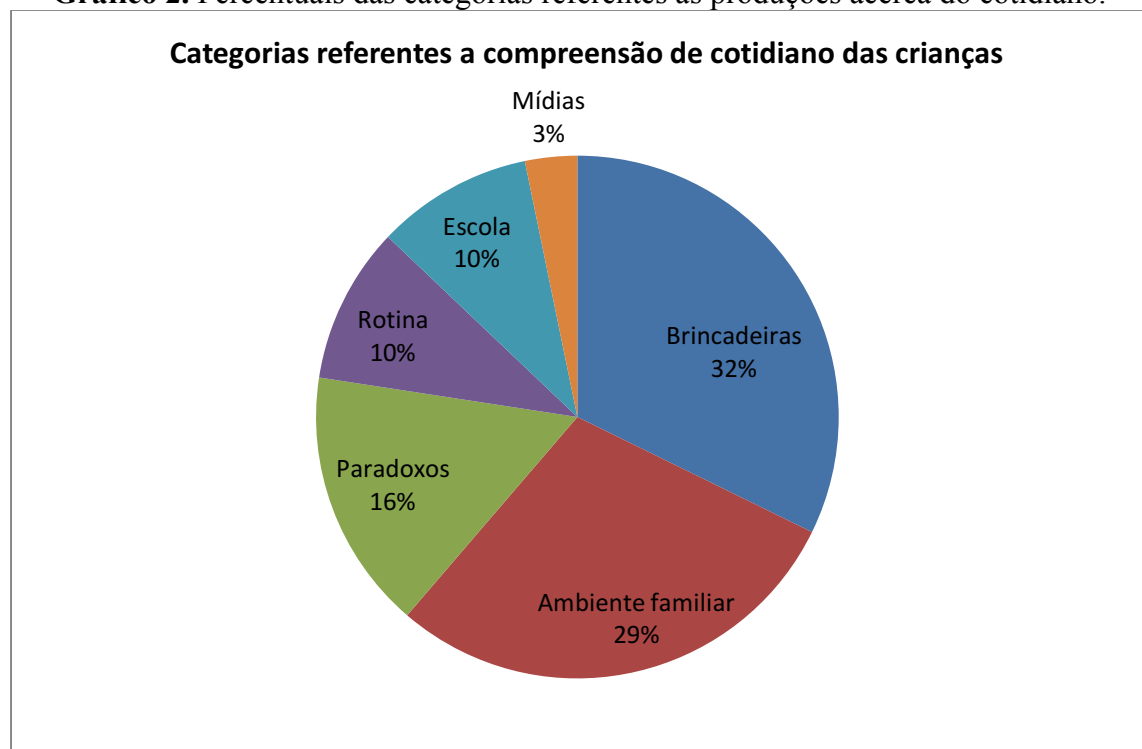
respondeu: *“É uma brincadeira que se não falar tomate quando levantar leva um soco nas costas.”* Lucas corrigiu sorrindo: *“Não é nas costas”*. Muralha complementou: *“Se levantar e não falar tomate leva é na cara”*. Enquanto isso, Everton Ribeiro, que já tinha terminado o seu desenho, observou Mc W.M. fazendo alguns rabiscos com um lápis de cor verde e gritou: *“Neymar, olha a erva aqui”*, fazendo alusão a uma folha de maconha.

As impressões expostas nas falas vão desde a associação do cotidiano com o dinamismo da ideia de cidade, com o ato de brincar na rua, a gestos explícitos de agressividade. Foram temas também das conversas: o machismo, depreciação da imagem da mulher, preconceito (por meio de apelidos), bem como significados subjacentes à figura do valentão, do brincar de bater, além de símbolos alusivos às drogas. Inferi, a partir da fala das crianças, recortes dos seus próprios cotidianos, determinantes para a interpretação das suas produções.

Ao todo foram produzidos trinta e um desenhos, sendo dezenove deles do 4º ano “E” e doze do 4º ano “G”. Das trinta e quatro crianças que compuseram a pesquisa, três não compareceram nas datas de produção dos desenhos com o tema “Meu cotidiano é assim...”, não participando, desse modo, do universo amostral desta parte do estudo.

Ao observar os desenhos e as narrativas das crianças, identifiquei algumas características que transversalizam os sentidos atribuídos ao cotidiano por elas, dos quais emergem significados comuns, acusando pistas para a construção de categorias analíticas, sendo elas: a) brincadeiras (10 desenhos); b) ambiente familiar (9 desenhos); c) paradoxos em vivências no dia-a-dia (5 desenhos); d) rotina (3 desenhos); e) escola (3 desenhos); f) mídias (1 desenho).

Gráfico 2. Percentuais das categorias referentes às produções acerca do cotidiano.



Fonte: Registros da pesquisa.

Nos tópicos a seguir, discutirei cada uma das categorias citadas no gráfico. Para tanto, realizarei as análises das produções das crianças, acompanhadas das suas narrativas. Dessa forma, poderei identificar o que Pais (1993) define de “recortes pormenorizados” do cotidiano ou *Snapshots*, conforme Simmel, considerando a ideia de pequenos retratos ou excertos da vida social.

a) Brincadeiras

As culturas infantis são manifestadas das mais diversas formas, sendo uma delas a brincadeira. Enquanto formas de ação social, as brincadeiras fazem parte do processo de socialização infantil. Como práticas corporais, são circunscritas por sentidos e significados produzidos historicamente, que apontam traços e modos de vida das sociedades, bem como elementos que fundam as relações cotidianas.

De acordo com Brougère (2004, p. 102), “[...] a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam [...]” Considera, ainda, que a brincadeira possui características paradoxais, podendo assumir tanto elementos de conformismo social quanto de inventividade, curiosidade e criatividade (BROUGÈRE, 2004, p. 106 - 107).

A temática “brincadeiras” foi a mais abordada pelas crianças, ao todo com dez desenhos, sendo seis do 4º ano “E” e quatro do 4º ano “G”. Brincando na escola, em casa ou na rua, os cotidianos apresentados dispunham de um forte apelo à ludicidade, confundindo, muitas vezes, o brincar com a vida.

Uma brincadeira a ser destacada à parte é a “pipa”, figurando em sete dos dez desenhos analisados. A pipa apresenta aspectos bem particulares, haja visto que dispõe de características de interação em que as crianças são expostas a situações de conflito, mediadas pelas linhas e os “nós” delas, as próprias crianças.

Vários saberes são traduzidos a partir da pipa, que vão desde a sua confecção, a preparação da linha “chilena” - por meio da aplicação da goma de cerol na linha “pura”-, à atenção aos fenômenos naturais como o vento, a chuva e o sol. Segundo Queiroz e Melo (2010, p. 96), é “[...] a tradução desse conjunto de saberes e práticas que a mantém como um conceito-chave para a análise de como a brincadeira encontra diferentes versões quando olhada sob os diversos ângulos que constituem a rede”.

Brincar de pipa proporciona formas diversas de interação entre várias faixas etárias, que podem ser entre sujeitos do mesmo bairro e/ou comunidades próximas. Além disso, mobiliza aprendizagens operadas de “corpo inteiro”, que produzem marcas na história pessoal dos brincantes, que, de certo modo, reverberam em suas leituras de cotidiano (QUEIROZ E MELO, 2010).

Utilizando como exemplo as produções das crianças, para Benjamin (10 anos), 4º ano “G”, cotidiano é: “[...] *o que a gente faz na vida. Brincar, estudar, ajudar...*”. O garoto comenta a predileção pela pipa, dizendo: “*Desenhei uma pipa, eu gosto de pipa. É legal, a gente corre, brinca... Eu brinco do lado da escola, lá do lado da administração. Tem um campo grande, aí eles ficam lá um cortando o outro e quando minha mãe deixa eu vou.*” Comentou ainda sobre um fato surpreendente em uma das suas jornadas: “*O senhor acredita que eu achei um pote de linha chilena na lixeira? Uma de linha chilena e uma de linha pura. Que sorte!*”

Com compreensões que se assemelham as de Benjamin, Vegeta (10 anos), 4º ano “E”, expôs: “*Cotidiano pra mim é soltar pipa. Eu sou muito bom, ninguém me corta [...] Eu fico fugindo, voando baixinho, pra ninguém me cortar*”. Questionei a Vegeta o que ele entendia mais a respeito do cotidiano, e o garoto respondeu: “*Pra mim é brincar de pipa, entrar no ‘embololô’ com linha de cerol, é massa demais.*”

Incorporando outros elementos do cotidiano para abordar a brincadeira, Sub-zero (10 anos), 4º ano “G”, comentou: “[...] *Eu gosto de soltar pipa. É mó massa.*” Sobre o seu desenho esclareceu: “*Desenhei que eu ia subir na casa pra pegar a pipa que caiu, mas era na minha casa. Essa pipa fui eu que fiz.*” De outra forma, já ressaltando aspectos particulares da brincadeira, Fábio (9 anos), do 4º ano “E”, caracterizou que brincar de pipa: “[...] *é só colocar a pipa no ar e ficar brincando. Eu brinco com os meninos lá da rua. [...] Só empino só com linha pura. Não posso com linha chilena porque minha mãe não deixa. Porque quando passa gente fica cortando pescoço [...] Eu ‘dô dibica’, fico ‘tenteando’, a pipa mexendo pra pegar vento e ‘afundar’ ela.*”

Sobre a “técnica” aplicada na brincadeira de pipa, Queiroz e Melo (2010) destaca o processo de aprendizagem colaborativa entre os grupos

heterogêneos de empinadores. Segundo a autora: “[...] os maiores exibem sua performance em troca de pequenos favores dos menores; os menores prestam seus pequenos serviços em troca da observação da ‘técnica’ exibida pelos maiores” (QUEIROZ E MELO, 2010, p. 94-95). Essas trocas, além de proporcionarem a aprendizagem de manejos e traquejos do brinquedo, oferecem situações de interação das mais diversas, com sentidos implícitos que extrapolam o objeto lúdico em si.

Para Mc W.M. (10 anos), 4º ano G, por exemplo, cotidiano é “[...] *soltar pipa e desenhar pipa. Eu queria desenhar a cor da Jamaica, porque essa pipa ia ser da Jamaica.*” Ao abordar a questão das cores da Jamaica, ele recorre ao imaginário em torno do uso da maconha, muito comum entre adolescentes de Sobradinho II. Conversando com eles em algumas situações do recreio, percebi um fascínio pelas cores jamaicanas, em alusão ao uso da droga, que parece trazer a reboque algum prestígio entre pares e na própria comunidade. Quando questionados por essa predileção e por símbolos alusivos à maconha, tanto Mc W.M. quanto seus colegas fugiram do assunto, mostrando-se receosos.

O desenho e a fala de Mc W.M. ressaltam um ponto de discussão subsumido nas brincadeiras enquanto cotidiano das crianças, que é o fundo social, abarcando a comunidade e outros sujeitos que não figuram diretamente na pesquisa. Para tratar de algumas questões desse “pano de fundo” das brincadeiras, darei especial atenção à produção de Messi (12 anos), do 4º ano “E”, a seguir:

Figura 9. Desenho de Messi (12 anos), 4º ano E, tema “O meu cotidiano é assim...”¹¹



Fonte: Registros da pesquisa.

Logo no início da conversa sobre o desenho, comentei com Messi: “*Que lindo desenho! Essa pipa é massa, verde e amarela, igual à roupa de quem está segurando a linha. É você no desenho?*” Com um sorriso de satisfação, o garoto confirmou realizando um movimento com a cabeça que “sim”. Continuei, perguntando de algo que me chamou a atenção: “*Por que você se desenhou assim, loiro?*” De forma abrupta, Messi, que é negro, respondeu: “*Eu não gosto de me pintar de preto.*”¹² Percebendo o desconforto dele, mudei os rumos da conversa.

¹¹ Durante a discussão de cada categoria emergente dos registros de campo vamos utilizar alguns dos desenhos produzidos pelas crianças citadas no texto. O critério de escolha dos desenhos foi o diálogo aproximado com as problematizações suscitadas em fala pelas próprias crianças. Desse modo, priorizamos a apresentação das produções que melhor ilustravam as leituras de cotidiano expressas durante as conversas.

¹² Esse aparente desarranjo entre a cor que a criança se pinta nos desenhos e a que apresenta no plano “real”, é observada em outras pesquisas, tais como Machado e Wiggers (2012), Wiggers (2005). Nesses estudos são apontadas relações entre os padrões veiculados pelas mídias e a imagem corporal das crianças.

Ao questioná-lo sobre o que quis expor com a sua produção, percebi que Messi ampliou a discussão do que seria o cotidiano retratado ao assinalar que “[...] cotidiano é um bocado de coisa, soltar pipa, estudar, ir pra escola e brincar.” Justificou sua escolha afirmando: “Escolhi soltar pipa porque é a coisa que mais eu gosto, e jogar futebol [...].” Completou ainda: “[...] todo dia que não tem aula eu solto pipa. Amanhã mesmo eu vou soltar lá na Rabelo.” Questionei o motivo pelo qual ele não estudava em uma escola mais perto de sua casa, na comunidade da Vila Rabelo, e ele denunciou: “[...] não estudo lá porque tem muito tiroteio, os meninos lá de fora, os malandro, fica jogando pedra lá pra dentro da escola, fica jogando linha de pipa chilena lá pra dentro e os menino se machuca [...] liga pra polícia e não resolve nada.”

A partir da fala do garoto, fiz-me alguns questionamentos: seria esse cotidiano retratado por Messi uma “fuga do real”, sendo que fatos corriqueiros vivenciados por ele como ir à escola, estudar, presenciar episódios de violência são relatados como desagradáveis e, por vezes, repulsivos? Não seriam esses fatos subsumidos em sua fala, constituidores do cotidiano de Messi?

Conforme Queiroz e Melo (2010, p. 102), “As pipas são uma porta aberta para experimentar coisas muito variadas”, as quais incluem situações ambíguas, que marcam tanto a brincadeira quanto o cotidiano retratado por Messi, talvez não em um mesmo patamar, mas sob perspectivas diferentes. Esses pontos levantados expõem um cotidiano que extrapola o brincar de pipa, revelando o rompimento com a “linha chilena” do trivial. Os fatos sublinhados na fala do garoto, apesar de coexistirem com a brincadeira, parecem não dialogar de forma fluida com a atmosfera lúdica que circunda as pipas.

Com um desenho esteticamente muito parecido com o de Messi, mas sob outra diretriz de discussão acerca das pipas enquanto retratos do cotidiano, ressalto também a fala de Paolo (9 anos), do 4º ano “E”. Ao iniciar a conversa

com o garoto sobre o desenho, de forma bem desenvolvida, ele comentou: *“Desenhei um menino soltando pipa. O menino sou eu. Desenhei porque é o que sempre acontece no meu cotidiano. Eu brinco lá no terreno lá atrás da minha casa. Eu moro lá no Buritizinho”*. Acrescentou ainda, com riqueza de detalhes e realizando gestos com a mão, aspectos relacionados à qualidade da linha e aos movimentos empregados para assegurar a manutenção do voo da pipa: *“Eu uso linha chilena branca, não uso pura, porque eu gosto de subir ‘surú’, porque se do lado de fora tá ventando muito é só puxar que sobe [...] Quando sobe, quando vai descendo rasga tudo. Uma vez eu fui cortar um menino e o ‘surú’ rasgou a pipa do menino. Eu troquei o papel do ‘surú’ porque pra ‘surú’ não serve papel de seda. Troquei por um azul, pra ninguém perceber que fui eu.”*

Após concluir a explicação do desenho, pedi que Paolo falasse mais do que entendia sobre o cotidiano. O garoto, então, disse, para minha surpresa: *“Pra falar a verdade cotidiano me lembra carro, porque eu gosto de carro, tenho coleção de carro, não de verdade, de brinquedo... Tenho cartinha, desenho, tudo de carro. Até minha cama é do relâmpago McQueen [...]”* Perguntei o motivo pelo qual não desenhou o que queria, no caso, sua relação com os carros e ele respondeu: *“Eu pensei que não podia.”*

Paolo deixou transparecer certo constrangimento em desenhar sua compreensão acerca do cotidiano com base no que lhe é recorrente: sua paixão pelos carros. Por ser algo tão comum para ele, talvez tenha considerado incompatível com o que lhe fora requerido como temática do desenho. Sua relação com os carros, a partir de sua coleção de carrinhos de brinquedo, e suas cartinhas, somadas a uma parte do mobiliário do seu quarto inspirado em um personagem de um desenho animado sobre carros, expuseram um recorte cotidiano de Paolo tão íntimo a ponto de sugerir ser trivial para ele mesmo. As cenas retratadas por Messi e Paolo, embora apresentassem cenários sutilmente

diferentes, assemelham-se no que diz respeito à negação, intencional ou não, por parte dos garotos, do que se repete quase de forma imperceptível nas suas rotinas. A meu ver, são nesses (des)arranjos em fatos anônimos e nos “buracos no tecido da hipótese” que o corpo social é irrigado, e o cotidiano toma forma (PAIS, 2003 a, p.48).

No que se refere aos outros três desenhos que trazem as brincadeiras como recorte do cotidiano, identifiquei dois cenários em que essas são retratadas: o ambiente familiar e a escola. Um fato a ser destacado é que os três desenhos foram produzidos por meninas, e dois deles apresentam brincadeiras entre pares. Um deles, o da Ana Beatriz (9 anos), 4º ano “E”, ilustra a garota brincando sozinha, em cima de uma árvore em sua casa, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 10. Desenho de Ana Beatriz (9 anos), 4º ano E, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Quando conversamos sobre o seu desenho, Ana Beatriz mostrou-se bastante desinibida, já comentando o fato de a escola ter liberado mais cedo naquele dia quem voltasse sozinho para casa: *“Se for pra casa minha mãe vai mandar eu trabalhar e eu não gosto. Vou ficar é na escola.”* Sobre o que entende por cotidiano expôs: *“Eu gosto de ficar em cima da árvore da minha casa brincando. Porque ela tem galhos e dá pra ver a minha rua toda. É uma mangueira, que nasce manga que não sei o nome. Pra mim cotidiano é ficar em cima da árvore...tá errado tio?”* Respondi que não e perguntei o motivo do seu gosto pelas alturas. Ela distraída respondeu: *“Não sei, lá a gente vê toda rua e fica longe...”*

A fala de Ana Beatriz trouxe à tona alguns elementos que carecem de problematização. Um deles é o brincar como uma forma de fuga do “trabalho”. A garota mostrou-se não ser muito adepta à realização das atividades domésticas a ponto de preferir ficar na escola a voltar para casa mais cedo. O fato de gostar de brincar sozinha e em um lugar mais distante podem ser pistas de uma fuga das atividades que lhes são designadas rotineiramente. A associação do cotidiano ao estar longe, em cima da mangueira, e demonstrar gosto por observar o movimento da rua, podem demonstrar uma compreensão de cotidiano visto do alto, diferente do que lhe é próximo e horizontal.

Assim como Ana Beatriz, Silmara (10 anos), 4º ano “G”, considerou a brincadeira em casa como forma de retratar seu cotidiano. Ao falar sobre o seu desenho, expôs: *“Sou eu brincando com minha irmã na minha casa [...]”* Completou, abordando o cotidiano na produção, como *“[...] o dia-a-dia. Estudar, brincar no recreio e fazer as coisas em casa. Lavo louça, limpo a casa. Desenhei brincar com minha irmã porque eu gosto, as outras coisas não.”* As tarefas da escola e as obrigações domésticas, mais uma vez, foram expostas como situações que as crianças não gostam.

A brincadeira como tempo-espço de “fuga” dos afazeres domésticos sublinhados nas falas de Ana Beatriz e Silmara nos remeteu à categoria “trabalho” no universo infantil. Wintersberger (2001) pontua que as crianças, na modernidade, deixaram de contribuir no orçamento familiar, passando a gerar despesas, sendo que isso, de certo modo, interferiu na legitimidade da vida escolar como ofício. Qvortrup (2001), por sua vez, entende que as crianças sempre trabalharam. As formas é que mudaram, e, sobretudo, os modos de produção. As atividades domésticas, nesse contexto, podem ser consideradas como subproduto dos procedimentos civilizatórios que as crianças foram submetidas no decorrer da história da humanidade.

Veiga (2004, p. 37) entende que a diferenciação atribuída entre crianças e adultos produziu níveis hierárquicos no núcleo familiar, bem como posições de autoridade. Tais mudanças repercutiram na designação de funções a serem desempenhadas pelas crianças e, mais importante ainda, na sua relação com o tempo. A autora ressalta que o tempo das crianças se distinguem do tempo dos adultos, sendo a família responsável por cobrá-las no cumprimento das tarefas, tanto domésticas quanto as da escola.

Destoando das discussões no campo das obrigações, no universo infantil, Açucena (10 anos), 4º ano “E”, ilustrou uma brincadeira no ambiente escolar, retratando-o como um lugar de afetos. Sendo bem sucinta, explicou: *“Coloquei no desenho um menino e uma menina brincando juntos...brincando de bola. Não vou falar dos coraçõezinhos. Eles são melhores amigos.”* Perguntei quem eram os personagens do desenho, e ela respondeu com um sorriso tímido: *“Não sei.”* Quando indagada sobre o que entendia por cotidiano, transpareceu insegurança e disse: *“[...]Brinco com minhas amigas, converso com as professoras. É muito legal... não sei.”*

Açucena, de alguma forma, retratou, tanto no desenho como em sua fala, as interações construídas na escola, por meio do brincar, como elementos importantes do seu cotidiano. A timidez, ao falar dos personagens, e os significados “escondidos” dos corações revelam certo pudor da garota em tratar de afetos. Subsidiando essa discussão, Turner (2014) ressalva que a sociologia que se preocupa com o corpo precisa se atentar para os afetos componentes da ação social. Com base nisso, concluí que, ao brincar, os pequenos interagem entre si, lançando mão de emoções e sentimentos que perpassam o corpo, embasando as experiências cotidianas.

Sob um panorama geral, as crianças desenharam o cotidiano a partir do brincar, considerando essas atividades lúdicas como a parte favorita de todas as outras realizadas no dia. Essa compreensão de brincadeira associada de forma direta e irrestrita à alegria carece ser mais bem problematizada. Buss-Simão (2012) entende que tal concepção pode induzir a uma visão “panorâmica” sobre o brincar. Para a autora, essa visão panorâmica “[...] induz a não olhar detidamente outros elementos presentes na brincadeira, como os processos de exclusões, de dominação e poder, de manutenção das desigualdades e diferenças sociais, étnicas e de gênero” (BUSS-SIMÃO, 2012, p.182).

Dessa forma, entendi que os cotidianos retratados nas produções trazem a brincadeira como roteiro, mas vão além disso. As narrativas expuseram interstícios entre o brincar e o “não brincar”, evidenciando que a realidade cotidiana corresponde a “[...] realidades fluidas que se cruzam em movimentos contrários e contraditórios” (PAIS, 2003 a, p. 47).

b) Ambiente familiar

O espaço é uma categoria fundamental na análise da vida cotidiana, levando em consideração que ele é transformado a partir das práticas de seus

atores (PAIS, 2003). Os espaços sociais são permeados de diversas formas de interação e de construção de identidades, ensejos nos quais também são produzidas as culturas infantis. Essas identidades decorrem de relações concebidas com o outro, incluindo aqueles que constituem o próprio ambiente familiar, dentro ou fora de suas casas.

Recortes relacionados ao ambiente familiar foram retratados em nove desenhos, sendo três do 4º ano “E”, e seis do 4º ano “G”. Nas produções, em linhas gerais, as crianças trouxeram elementos em torno de acontecimentos sediados em seus lares, nos bairros em que moram, bem como em casas de familiares. Alguns apresentaram aspectos da vida familiar; outros reproduziram a arquitetura de suas casas e seus compartimentos tais como são, ou da forma como gostariam que fossem. A ideia de um cotidiano dinâmico, como os grandes centros urbanos, também foi retratada, suscitando uma compreensão pautada pelo imaginário acerca das “cidades”.

Segundo Müller (2007), as crianças, como atores sociais, produzem culturas, ao mesmo tempo em que se apropriam e transformam as “cidades”. Conforme a autora: “Cidade é um espaço na sua totalidade, que se transforma em lugar, nos fragmentos apreendidos e significados pelas crianças. As crianças transformam os espaços criados pelos adultos *para* elas em lugares *delas* (MÜLLER, 2007, p.167). No bojo da discussão, a autora situa as ruas, as praças, bem como as próprias casas como espaços constituintes das cidades.

Em pesquisa realizada na grande Porto Alegre – RS, Müller (2007) analisou os sentidos atribuídos pelas crianças às suas casas. Dentre eles, destaquei associações às ideais de “conforto”, “brincadeira”, “privilégios” e “punições”. Em meio a significados dúbios, Müller (2007, p.170 – 171) assinalou que: “Não há dúvidas de que as crianças entendem as suas casas a partir da combinação de aspectos físicos e de experiências com as pessoas com

quem as compartilham.” Desse modo, entendi que a compreensão do ambiente familiar está atrelada, sobretudo, às afetividades construídas por meio das interações, que não estão livres de tensões e conflitos.

Dando início à análise das produções, um dado a ser ressaltado é que dos nove desenhos, oito são de meninas, sendo Lucas (10 anos), do 4º ano “G”, o único menino que recorreu ao tema em questão. Quando perguntado sobre o que tinha feito, o garoto respondeu: *“Desenhei minha casa e minha rua [...] Lá acontece briga, mentira, brincadeira. A gente fica brincando de bola... Tem muita violência [...]”* Continuei perguntando: *“Por que você desenhou a sua rua e sua casa então?”* Com prontidão, Lucas justificou: *“Uai. É o que a gente faz todo dia... jogar futebol. Lá em casa é porque eu fico lá dentro, ora!”* Acrescentou ainda: *“Tem uma menina lá que é chata porque joga futebol pra cacete, mas não quer jogar. Ela diz que nós somos chatos, porque quando a gente chega os outros xingam ela.”* Perguntei o motivo pelo qual insultam a garota, e, pensativo, Lucas comentou: *“Não sei... acho que porque ela também tem mania de xingar os outros...não sei. E ela é boa!”*

Lucas apresentou alguns acontecimentos que extrapolam o ambiente domiciliar e que dispõem de roteiros de conflito. Evidencia, com isso, que o cotidiano que retratou não é formatado tão somente no que acontece dentro da casa que desenhou, mas fora dela. Nas interações com seus colegas da rua, na violência, nas brigas e mentiras sobrelevadas em sua fala, tendo como objeto aglutinador a brincadeira, que Lucas modula suas relações sociais.

Como exemplo, citou os episódios dos jogos de futebol na sua rua, em que uma “menina chata” se destaca pelo talento com a bola nos pés. O fato de ser boa no futebol fez com que a garota transgredisse os limites sociais de “ser menina”, reconhecidos e compartilhados pelos meninos na rua, causando-lhes desconfortos que mobilizaram os insultos à garota. Segundo Ferreira (2001), isso

acontece quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas tornando-se regiões de conflitos.

Percebi, a partir das narrativas apresentadas por Lucas, que no cotidiano coexistem ambiguidades, como nos próprios discursos do “ser menino” e “ser menina”, bem como da violência e do lúdico, sendo a própria brincadeira uma prática na qual essas dubiedades se materializam. Identifiquei também que, por mais que o desenho suscite a ideia de acalanto, proteção e aparente calma do lar, são nas tensões recorrentes fora dela que o cotidiano foi retratado.

Também apresentando o desenho de sua casa, Dani Martinez (9 anos), 4º ano “G”, diferente de Lucas, enfatizou a parte de dentro realçando os compartimentos e algumas características, como podemos identificar na figura em seguida:

Figura 11. Desenho de Dani Martinez (9 anos), 4º ano “G”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Dani Martinez descreveu seu desenho: *“Fiz minha casa, minha família, eles são tudo pra mim. O meu quarto, o banheiro lá de casa, o quarto*

dos meus irmãos, e o quarto da minha mãe, a sala de casa, foi que eu tentei representar... ah! a cozinha e o fogão onde minha mãe faz comidinhas gostosas...hum!”

Segundo Sarti (2004, p. 17), a família “[...] é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer e estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família.” Desse modo, o sentido atribuído à noção de lar, e até a disposição de cada cômodo da casa, é relacionado com cada membro de sua família, suas características e afetos.

Trazendo novos elementos que extrapolam seu desenho, Dani Martinez, expôs: *“Eu desenhei minha casa porque eu quis, mas eu acho que cotidiano é cidade, país, essas coisas [...] Meu cotidiano é meu país. Eu sei, mas não consigo explicar. Por exemplo, o Brasil é minha casa entre aspas, mas se eu morasse na rua, ele seria minha casa literalmente.”* Pedi que ela falasse mais a respeito, pois não tinha entendido muito bem, então, ela acrescentou: *“Tipo assim, Tio, se cotidiano fosse uma cidade, Sobradinho II seria meu cotidiano, eu saio pouco daqui, então sobradinho é meu cotidiano também. Fico muito na casa da minha tia Helen que é lá.”*

Indo ao encontro das considerações de Dani Martinez acerca do cotidiano como uma “cidade”, Ivete (10 anos), 4º ano “G”, explicou, de forma sucinta, sua compreensão: *“Desenhei um prédio, uma casa e um mercado. Porque eu acho que é uma cidade [...]”* Pedi que ela comentasse um pouco mais, e ela disse: *“Não sei tio, imagino que seja casas, mercados, ruas. O lugar que a gente faz tudo.”*

Associando a ideia de cidade ao local onde mora, Helena (10 anos), 4º ano “G”, comentou: *“Eu desenhei uma cidade, com prédios, mercados, carros, é assim onde eu moro [...] Moro em um prédio, no último andar aqui no Setor de*

Mansões.” Pedi que falasse mais a respeito da cidade que tinha mencionado, então, ela pontuou: *“Acho o cotidiano uma cidade porque onde moro pra mim é uma cidade [...] Lá tem prédios, tem árvores, tem mercados, alegria.”*

Sob uma perspectiva parecida com a de Helena, Emanuele (10 anos), 4º ano “G”, considerou o cotidiano como: *“[...] uma cidade. Tem casas, prédios, ônibus, matos...”*, conforme podemos ver na figura a seguir :

Figura 12. Desenho de Emanuele (9 anos), 4º ano “G”, tema “O meu cotidiano é assim...”.



Fonte: Registros da pesquisa.

Questionei a Emanuele: *“Que cidade você tá falando? Como assim? Me explica melhor?”* Abrindo um sorriso, ela respondeu: *“É outra cidade que tu imaginou né? Eu desenhei essa porque aqui não tem muita cidade, só bem longe, perto da Estrutural onde minha tia mora. Eu nunca cheguei a ver, fui pra uma favelinha lá perto. Lá tem muito barraco, só tem uma escola e algumas partes tem terra e outras não.”* Comentei que não tinha imaginado nenhum outro tipo de cidade como ela tinha sugerido, mas queria saber um pouco mais sobre o que ela entendia a respeito. Então, a garota acrescentou: *“Eu acho que cidade tem*

muito trânsito, 'xeu ver' o que mais... muita gente patricinha, muita gente querendo se jogar do prédio. Porque aconteceu alguma coisa de ruim, sei lá..." Perguntei como ela sabia de tudo aquilo, então, respondeu: "Oxi! Sabendo tio. Na televisão." Continuou, ainda: "Acho que Sobradinho não é uma cidade." Perguntei o motivo, e, de prontidão, ela elucidou: "Porque não. É diferente desse jeito que falei."

Percebi, a partir de alguns excertos das falas de Dani Martinez, Helena e Emanuele, impressões que coadunam entre si, associando o cotidiano à ideia de "cidade". A associação trouxe elementos do ambiente urbano, da arquitetura e do dinamismo dos grandes centros, em contraposição aos cenários mais simples dos bairros nos quais residem, acusando impressões fragmentadas de cidade.

Segundo Müller (2007), as crianças apresentam uma visão fragmentada de cidade, pelo fato de a experimentarem também de forma fragmentada. Completa, ainda, que a escola e a família são as principais instituições em que as crianças vivem a cidade, nos seus primeiros anos de vida. Sobre o papel da família, Müller (2007, p. 34) considera:

[...] é uma das instituições que medeia as aprendizagens da criança na cidade, mas também é onde as crianças vivem a cidade. Mais do que isso, a família concretiza a cidade por intermédio de um exercício de apropriação coletiva: a nossa cidade, a nossa rua, a nossa casa, o nosso parque. Apropriar tem o sentido de pertencer, mesmo que de maneiras diferentes entre as gerações.

Sob um outro ponto de vista, ressaltando impressões contemplativas à natureza e às paisagens dos ambientes familiares, Mohana (9 anos), 4º ano "G", tímida e resumidamente, falou a respeito do seu desenho: "Fiz eu na minha casa [...] Aqui atrás são as montanhas de Sobradinho." Tal como Messi (12 anos), do 4º ano "E", Mohana se representou loira, sendo que é morena. Percebendo a sua timidez e a pouca fluidez na conversa, optei por não adentrar no assunto.

Mohana comentou ainda que: *“Cotidiano pra mim é isso. O que vivo todo dia. Minha casa, a paisagem.”*

As compreensões apresentadas por Mohana coadunam com a fala de Estefany (9 anos), 4º ano “E”. Segundo a garota, seu desenho ilustra: *“Eu lá na casa do meu ‘vô’, lá no Setor [de Mansões, em Sobradinho II], eu também moro lá. Moro pertinho da casa dele. Desenhei a casa dele porque eu também moro lá. A casa da minha mãe eu vou só às vezes, só pra dormir.”* Acrescentou, ainda, características que admira no local: *“Lá é uma chácara, tio. Lá tem três casas, a minha, a da minha avó e do meu primo. Lá tem a área de serviço... Lá é muito legal. Quando a gente acorda é muito lindo. O pôr do sol é lindo. Se dependesse de mim a gente nunca saía de lá. Minha prima fica lá também. Lá tem os animais que ele cria... galinha, cachorro e gato. Eu gosto de animais.”*

Para Estefany, cotidiano é: *“[...] o que eu faço no meu dia a dia. Olha, assim, tipo assim, como eu me sinto, como eu sou, o que eu faço na minha casa...”* Retoma as características do desenho: *“Ah esqueci, tio. Desenhei lá na casa do meu ‘vô’ porque se eu fosse desenhar as outras três casas não ia dar pra lembrar tudo que eu quis desenhar. Lá é muito grande, aí não dá pra fazer todas. Eu fico na casa do meu ‘vô’, venho pra escola, volto pra lá à noite e só volto pra casa pra dormir.”*

Mariana (10 anos), do 4º ano “E”, também narrou experiências suas na casa do seu avô em uma chácara, de modo a retratar seu cotidiano. Ao contrário de Estefany, não demonstrou tanto prazer em conviver no cenário apresentado em seu desenho (Figura a seguir).

Figura 13. Desenho de Mariana (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Comendo bolacha e bem desinibida, ao ser questionada sobre o que entendia por cotidiano, Mariana respondeu com altivez: *“Pra mim cotidiano significa nada... tá bom significa tudo...”* Após a resposta, pedi que ela falasse um pouco mais acerca de sua afirmação. Aparentemente bem convicta, descreveu: *“No cotidiano eu acordo, vou pra escola, vou pra casa, janto, vou pra minha igreja. Depois da igreja vou pra casa. Toda terça vou pra casa do meu avô. Na quarta-feira eu vou pra escola ou vou pro trabalho da minha mãe e quinta-feira vou pro balé na minha igreja. Sexta quase não venho pra escola. Sábado eu faço compra com meus pais. Ah! também tem ensaio dos adolescentes, eu estou em transição. Pronto!”*

Questionei, em um primeiro momento, o que é estar em fase de transição, e, impacientemente, Mariana respondeu: *“É a fase que estou, tio, não sou mais criança. Estou me preparando na igreja para ser adolescente.”* Percebi que ela não ficou muito confortável com a pergunta sobre a fase de transição,

então logo apontei para o seu desenho e questionei: *“Já que seu cotidiano tem tanta coisa, por que seu desenho foi assim então?”* Mariana respondeu: *“Aqui representa a chácara do meu avô. Lá só tem esse passarinho que esqueci o nome e a rede, e todas as frutas menos duas que são horríveis. Toda vez que eu vou na casa dele é muito chato [...] domingo eu sempre vou pra chácara do meu avô, pra casa da minha avó ou pra casa das minhas três tias que é em Brasilinha.”* Pontuei, então: *“Se você não gosta de lá por que desenhou?”* Demonstrando empolgação, narrou: *“É que um dia lá, tinha uma cobra do meu lado, aí meu tio falou que era uma jararaca. Aí meu pai matou. Eu não gosto de lá, gosto mais de Caldas Novas...queria tanto estar lá”*

O “não ter”, sublinhado na fala de Mariana em relação à sua predileção à cidade de Caldas Novas em detrimento à chácara do seu avô, pode ser identificado na narrativa de Larissa Manoela (10 anos), do 4º ano “E”, ao destacar características da sua casa. Ao ser questionada sobre seu desenho, discorreu: *“Desenhei minha casa, minha cachorrinha, ela ‘negoçou’ e morreu. Era pérola o nome dela. Tem piscina, a casa, só... Tem também uma espada, um coração, um ‘Minion’, uma flor que desenhei porque eu gosto [...]”*

Percebi que ela tenta fugir do assunto referente à sua casa mostrando um desenho de uma flor em seu braço. Após expor os rabiscos no corpo, ela acrescentou: *“Eu só gosto de desenhar flor. Não sei por que eu gosto muito de flor. Meu nome tem Flores...”* Novamente a questionei sobre o desenho da sua casa e, de uma forma aligeirada, ela respondeu: *“Ah, tio! Fiz esse desenho assim porque meu cotidiano é minha casa. Vem na minha cabeça minha casa.”* Identifiquei o desconforto e, tentando não ser invasivo, prossegui e perguntei: *“Você não quer falar sobre sua casa? Ela não é desse jeito que desenhou, é isso?”* Com um semblante tímido ela assinalou com a cabeça, negativamente. Comentou, ainda: *“Minha casa é muito diferente, tio. Eu desenho mal... Tá,vou*

falar a verdade. Na minha casa não tem piscina e um monte de coisa que desenhei... foi o que veio na minha cabeça.”

A leitura do cotidiano de Mariana e Larissa Manoela, a partir de algo que não se tem, dialoga em certo nível com o que Pais (2005, p. 319) entende, de forma análoga, sobre os “princípios do desejo” e “princípios da realidade”. Ao analisar as culturas juvenis, Pais (2005) concluiu que perspectivar projetos para o futuro não significa vivê-los no presente. Logo, a expectativa em torno de algo que deseja que aconteça não assegura sua concretização, mas, inevitavelmente, atribui sentidos ao presente. Sendo assim, a partir dos desejos não concretizados pelas garotas, estas lançam mão de um cotidiano inexistente, mas não menos reais para elas.

c) Paradoxos em vivências no dia-a-dia

A sociologia do cotidiano transita em caminhos de encruzilhada entre “rotina” e “ruptura”, buscando significantes em “[...] pequenas peças de sentido num sentido mais amplo: como se fosse uma sociologia passeante [...]” (PAIS, 2003 a, p.29). Esse caminho é permeado de situações paradoxais, que, muitas vezes, suscitam “desvios de rota” dentro do que acontece rotineiramente. Esses “desvios” são achados de campo que carecem ser explorados nos estudos dos cotidianos infantis. Para tanto, é necessário recorrer a pressupostos de uma ciência “[...] das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo” (SARMENTO, 2003, p. 145).

Em algumas produções, as crianças retrataram situações costumeiras que evidenciam cenas distintas no mesmo desenho e geram ideias de recortes dentro do cotidiano. Do material empírico analisado, cinco apresentam essas características. Uma peculiaridade que figura nessas produções é a subdivisão da

folha do desenho em duas ou mais partes, demarcando fatos diferentes em cada uma dessas cenas.

Por exemplo, no desenho de Everton Ribeiro (10 anos), 4º ano “G”, são apresentadas duas cenas: de um lado, duas brincadeiras; de outro, uma cozinha de uma casa. Para Everton, cotidiano é “[...] *soltar pipa, jogar biloca, fazer as coisas de casa e comer.*” Perguntei a ele: “*O que é mais importante pra você dentro de tudo isso que falou?*” Com um semblante de dúvida, ele respondeu: “*Gosto mais de brincar e menos de fazer as coisas em casa, mas tudo é importante [...]*” Percebi que, mesmo considerando ambas as cenas retratadas como importantes, o garoto elencou uma hierarquia de predileção entre os fatos.

Outro exemplo é o de Sofia (10 anos), 4º ano “E”, que expôs o cotidiano a partir de coisas que “gosta”, como o uso das mídias, além das que “não gosta”, no caso, os afazeres domésticos e algumas colegas da escola. Em sua fala, pontuou: “*Eu gosto de assistir televisão, mexer no computador, no tablet, celular, mexer no Youtube [...]*” Ressalta ainda a paixão por um desenho animado: “*Gosto de assistir no Youtube ‘Gravity falls’ [...] É muito legal, é tipo de mistério, de detetive.*”

Em outro desenho, Neymar (9 anos), 4º ano “G”, apresentou duas situações: na primeira, retratou seu pai lhe colocando de castigo; na segunda, o garoto deitado mexendo no celular. Questionei o garoto: “*O que significa essas duas partes no desenho?*” Ele respondeu: “*Peço pra minha tia pra mexer no celular e fico a noite toda, até descarregar. Fico com medo do meu pai me bater quando descarrego o celular dele.*” Continuei perguntando: “*No desenho você ficou de castigo porque descarregou o celular do seu pai, é isso? Isso faz parte do seu cotidiano?*” Neymar esclareceu: “*Não, não. Esse castigo aqui é porque levei uma advertência. Pra mim cotidiano é ficar jogando, ficar mexendo no*

celular, brincar com meu pai e minha irmãzinha [...] ” Após a resposta, provoquei-o: “A advertência não faz parte do cotidiano?” Sorrindo, ele falou: “Não, não, só as vezes quando eu brigo na escola, não faço o dever.”

Neymar relatou o momento em que “mexia” no celular como uma parte agradável do seu dia e o castigo como uma circunstância desagradável. O desenho do garoto traz à tona situações prazerosas e conflituosas no ambiente familiar, que também podem ser identificadas na produção de Johnny Cage (11 anos), 4º ano “E”. O garoto ilustrou seu cotidiano de uma forma que me chamou a atenção, pois ele dividiu o desenho em três partes, que, num primeiro momento, pareceram-me retratar três cenas distintas. Na legenda das cenas, Johnny anunciou: “estudar”, “viver” e “passar com meu pai”, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 14. Desenho de Johnny Cage (11 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa

Antes da conversa sobre o desenho, Johnny me alertou: “*O senhor não fez o toque¹³, tio.*” Após o comentário, nós fizemos o cumprimento e iniciamos um bate-papo. Antes que perguntasse qualquer coisa, Johnny Cage salientou: “*Tio, não sei bem o que é cotidiano tá? Então desenhei isso aí...*” Pontuei: “*O desenho está lindo e muito interessante, cara. Vamos falar um pouco sobre ele, mas, antes, o que te vem na sua cabeça quando ouve a palavra cotidiano?*” Com uma expressão facial que deixava transparecer dúvida, ele respondeu: “*Quando o senhor fala essa palavra não passa nada na minha cabeça...só o som. Que lembra ‘cocô’ e ‘diano’... ‘índio’, sei lá.*” Também confuso com a resposta do garoto, busquei mais elementos em torno da sua produção, então falei: “*Vamos ver o que você trouxe no desenho então.*”

Johnny, antes mesmo que o questionasse, comentou: “*Eu gosto de estudar senão eu não ia ter um futuro melhor. Sem viver eu não poderia estudar, não poderia ter educação... você sabe disso né?*” Respondi que sim e pedi que comentasse mais sobre as outras cenas retratadas. Johnny acrescentou: “*Eu gosto de passear com meu pai porque eu me sinto livre quando fico na janela [...] ele me deixa ajudar ele no trabalho dele, descarregar o caminhão [...] Meu pai tá na justiça aí pode dar problemas, porque ele não dá as coisas pra mim.*” Percebendo que estávamos adentrando em um trecho desconfortável da vida do garoto, mudei os rumos da conversa e perguntei: “*Por que você colocou em uma cena ‘viver’? Tem como você me explicar melhor?*” Johnny, então, esforçou-se em explicar: “*Deixa eu pensar aqui tio... Viver pra mim é uma coisa importante, senão eu ia ficar sem nada, ia morrer [...] É porque eu fico com minha mãe quase sempre, por isso desenhei ela. Eu aprendo quase tudo com ela[...]*”

Os relatos de Johnny Cage acerca do cotidiano sugerem uma discussão em torno dos processos identitários da infância contemporânea, em que a figura

¹³ O “toque” era uma batida com os punhos coreografada, que realizamos desde o início do campo.

da criança é compartimentada em “[...] ser que brinca, aluno, filho, infantil, menor, consumidor” (MÜLLER, 2007, p. 167). Podemos perceber no cotidiano retratado por Johnny que a divisão de laços dentro da sua família reverbera na sua compreensão sobre o tempo-espaço, fazendo com que observe sua vida de forma segmentada. Esse rompimento no cotidiano do garoto expõe uma fresta no modelo familiar nuclear, cada vez mais recorrente nos dias atuais.

Segundo Ariès (1986), a formação das cidades foram responsáveis pela associação da figura das crianças à família e à escola, tendo seus processos de educação designados às mães e às professoras. Johnny confirma isso ao citar a sua mãe como a pessoa “com quem aprende quase tudo”, e a escola como o lugar em que adquire “educação” e um “futuro”. O convívio esporádico do garoto com o pai, nos momentos em que aquele o acompanha no trabalho, bem como quando observa o mundo pela janela do seu caminhão, curiosamente, é o momento em que se sente “livre”, caracterizando um recorte dentro daquilo que se repete diariamente com a mãe e na escola.

De maneira clara, figura no imaginário de Johnny, acerca do “tempo” cotidiano, o que Pais (2005) denominou de “paradoxo do futuro presente”, haja vista que o garoto vive o presente apegado ao que pode estar por vir. Algumas vezes, ele ressaltou, em sua fala, expressões como “aprender”, “futuro”, colocando-se em uma posição de “vir a ser” e atribuindo as cenas retratadas do desenho como pontos aglutinadores daquilo que ele está se tornando. Inferi que, por mais que no início da conversa ele tenha confessado não entender o que seria o cotidiano, Johnny trouxe elementos riquíssimos de sua história de vida, permeados de rupturas, transitando entre o “viver/morrer”, “liberdade/prisão” e o “futuro/presente”.

Em outra perspectiva, Lady Pink (10 anos), 4º ano “E”, também evidencia recortes ambíguos no cotidiano, conforme é ilustrado em seu desenho.

Figura 15. Desenho de Lady Pink (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

No momento de nossa conversa, Lady Pink já iniciou narrando um episódio do seu dia: “Tio, não quero nem lembrar da agulhada do HPV. Nem gosto de lembrar de hospital. Primeira vez que eu chorei... das outras vezes eu não chorei porque sou uma menina madura.” Perguntei o que era a injeção que mencionou, e ela explicou: “É uma injeção pras meninas, tio. Pra gente não adoecer quando crescer.” Logo, sorrindo, ela mesma me repreendeu e disse: “Mas vamos falar logo do que interessa né, meu desenho?!” Aproveitei a deixa dada e perguntei: “O que você quer falar sobre ele então?” Pensativa, ela respondeu: “Eu desenhei meu cotidiano. Pra mim cotidiano é o que acontece todo dia, o nosso dia-a-dia [...] Meu cotidiano tem coisas que gosto e que não gosto.” Pedi que ela comentasse um pouco a respeito, então, ela destacou: “Do que eu não gosto é de matemática, de uma menina da minha sala e de todos os meninos, todos... eles me irritam.” Acrescentou, ainda: “Eu gosto também de dormir, assistir TV, brincar, viajar, minhas amigas, ir pro clube, mexer no

celular e no computador, desenhar e viajar. Eu também gosto de assistir no Youtube e jogar Minecraft.”

Após o término da sua explicação, ela complementou: *“Ah, tio! O cotidiano também tem coisa que a gente gosta, mas que não acontece.”* Perguntei: *“Tipo o quê?”* Com semblante confuso, ela respondeu: *“Assim... O senhor já viajou pro Rio de Janeiro? Talvez esse ano meu pai vá lá e me leve. Eu quero ir, então isso também é meu cotidiano.”*

Identifiquei, mesmo antes de falar sobre o desenho, delineamentos cotidianos na fala de Lady Pink. Os significados circundantes à injeção do HPV, o choro, o medo, a sua compreensão em torno da doença, sua “maturidade” em lidar com a circunstância, o gosto pelas mídias apresentam um pouco sobre a vida da garota. Em meio ao gostar e o não gostar de uma lista de situações e sujeitos no seu dia a dia, Lady Pink sublinhou, no final de sua fala, algo que me despertou curiosidade, o cotidiano como aquilo que “não é” ou, como ela mesma disse: *“coisa que a gente gosta, mas não acontece.”* Isso é perceptível no momento em que ela referenda como exemplo uma viagem que desejava realizar.

O cotidiano como algo que ainda não aconteceu desvela o imaginário dos pequenos em torno do que ainda não são, bem como frustrações, ansiedades e projeções de quem lida com um constante devir, que é a vida adulta. Os excertos das falas das crianças evidenciam que o cotidiano é permeado de continuidades, mas são nas zonas de ruptura que ele ganha novos significados.

Nas ambiguidades, ancoram-se detalhes que abrem espaço para traduções de fatos aparentemente banais, como a injeção do HPV, relatada por Lady Pink. Pais (2003, p. 46) sugere que são nas “brechas” do social em que se situam os “desvios” cotidianos. Com base nisso, é possível inferir que são em situações dúbias ou até mesmo paradoxais das vidas das crianças que podemos compreender melhor os significados subjacentes às culturas infantis.

d) Rotina

O principal desafio da sociologia do cotidiano, segundo Pais (2003 a, p.31), é “[...] revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como imagem latente de uma película fotográfica.” Para o autor, o cotidiano é mais do que a rotina, é “[...] o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar.” (*Id.*, p.28). Acrescenta ainda que a ideia de rotina se ancora em um conjunto de ações que estabelecem certa segurança na compreensão da realidade. Isso se dá a partir da noção de repetição e regularidade em fazer as coisas sempre da mesma forma. Desse modo, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades, em que comportamentos e gestos auxiliam na construção de imagens do outro e de nós mesmos (GOFFMAN, 2011).

Brougère (2012) entende que associar o cotidiano à rotina é inseri-lo em uma repetição temporal, atribuindo a ideia de ciclos – como o dia e a noite – organização de fatos que, costumeiramente, sucedem-se. Segundo o autor, a vida cotidiana consiste nos “[...] modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem” (*Id.*, p.12). Destarte, o cotidiano seria o desvio no trajeto do curso do habitual, em que a organização e planejamento abrem espaço para a liberdade e inventividade.

A associação do “cotidiano” a uma justaposição de demandas rotineiras também foi observada sob a perspectiva infantil, mesmo sendo universo profícuo para a manifestação da criatividade. Das produções analisadas, três apresentaram suas compreensões acerca de atividades e/ou obrigações do dia a dia, como: alimentar-se, dormir, ir à escola, ajudar nos serviços domésticos. A escola foi citada nas produções como um espaço importante, sendo apontada, de forma subsumida nas falas, como eixo norteador do próprio tempo das crianças.

A ideia de organização cronológica foi representada nos desenhos, por meio de quadros de atividades.

Uma produção que ilustra bem o planejamento do tempo é a da Beyoncé (10 anos), 4º ano “E”. Ela desenhou uma espécie de *planner* com suas demandas diárias, e, ao iniciarmos nossa conversa sobre ele, previamente, logo ressaltou: “Tio, eu fiz isso aqui. Sou péssima em desenho, só gosto de escrever [...] Quero ser professora de Português.” Podemos observar o quadro da Beyoncé, na figura a seguir:

Figura 16. Desenho de Beyoncé (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”

The image shows a hand-drawn daily planner titled "Meu Cotidiano" (My Daily Life) in a cloud at the top. The planner is organized into a grid with three rows representing the day: Manhã (Morning), TARDE (Afternoon), and NOITE (Night). The columns represent different parts of the day or specific activities. The handwriting is in blue and red ink.

Manhã					
Eu acordo e vou assistir TV.	Depois eu escovo os dentes e vou tomar banho.	LANCHO e LAVO O BANHEIRO.	Depois eu me arrumo e vou para a ESCOLA.	ALMOÇO	
TARDE	Vou para a Escola.	fazo desenho vou para lanchonete	vou para o recreio, chego vou ler o livro	vou em hora.	
NOITE	Vou tomar Banho, JANTO, Vou para	a IGREJA fazo oração de CASA	assisto TV vou estudar	Dento fazo meu PRODU	TOS e vou dormir

Fonte: Registros da pesquisa.

No quadro, Beyoncé lista e organiza, por turno, sua rotina. Após observá-lo, comentei: “Nossa! Quanta coisa no dia. Fala um pouco mais sobre o seu cotidiano... o que você pensa sobre ele.” Sorridente e muito espontânea, Beyoncé respondeu: “Tio, meu cotidiano é meu dia a dia... o que eu faço e o que eu gosto de fazer [...]” Questionei: “Você gosta de fazer isso tudo?” Ela respondeu: “Tudo! Não! tudo não, quase tudo [...] O que mais gosto de fazer é

usar meus cremes, me cuidar.” Continuo arguindo: “*Como assim se cuidar?*” Passando a mão no rosto e gesticulando bastante, justificou: “*Passo creme no rosto pra cuidar da minha pele, pra ela não ficar feia e ressecada. Passo tipo um esfoliante pra tirar a sujeira, com limão, água, chá de alguma fruta e açúcar. Depois disso passo creme e ponho meu tapa olho pra dormir. Tomo soro porque senão meu nariz fica seco.*” Surpreso com as técnicas de cuidados com a pele da garota, sua desenvoltura e a riqueza de detalhes com que explica, questionei: “*Como você sabe de tudo isso?*” Convicta, ela respondeu: “*Eu estudo. Fico entrando na internet e vendo os canais de beleza no Youtube, aí faço... Criei esse costume de criar creme. Eu sou vaidosa!*”

Percebi que, por mais que Beyoncé tenha se esforçado em mostrar suas atividades de rotina de forma organizada, alguns traços aparentemente banais do seu cotidiano tomaram maior proeminência, dentre eles seus procedimentos estéticos e cuidados com o corpo. Com isso, o episódio da conversa com Beyoncé trouxe à tona a discussão de “fabricação do corpo” na infância, por intermédio de “técnicas corporais” (MAUSS, 2003).

A noção de “fabricação do corpo” retratada pela garota perpassa pela intervenção nas crianças de elementos da cultura, modificando aspectos que vão além da forma do corpo em si e envolve também gestos, atitudes e maneiras de relação entre pares. A cultura, por meio das técnicas corporais, segundo Almeida e Suassuna (2010), atua em padrões de comportamento das crianças desde seu nascimento e, por meio dos valores e costumes, vai inscrevendo um conjunto de significados que as insere no seu ambiente social.

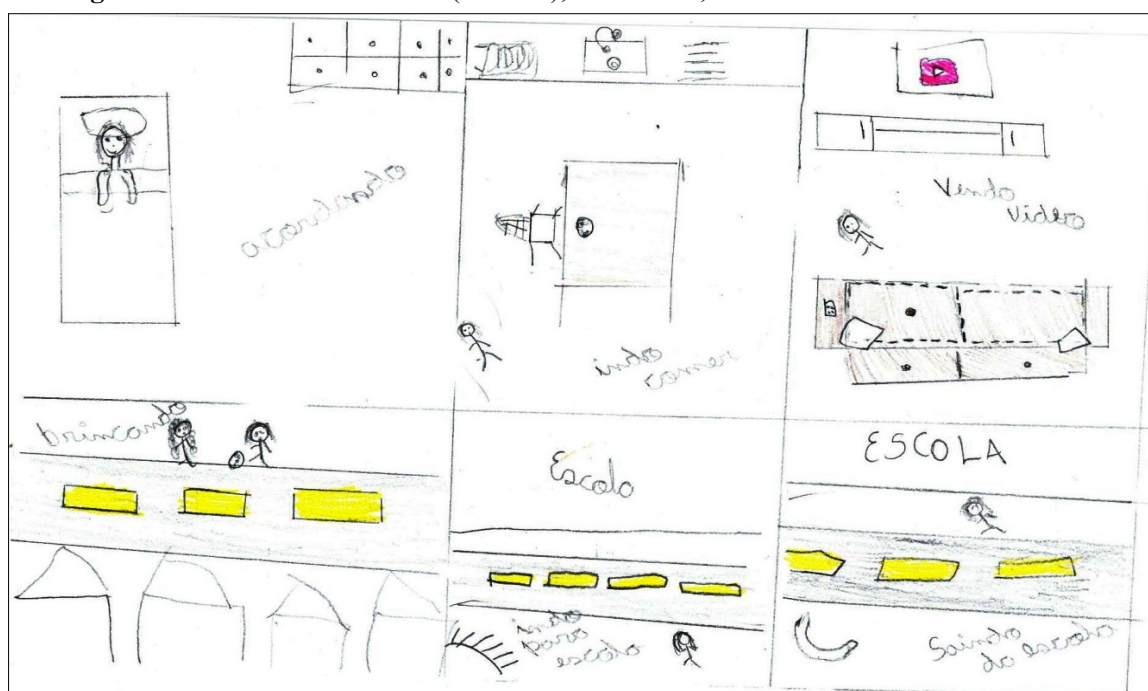
Nesse contexto, a cultura veiculada pelas mídias, mais especificamente pelos canais digitais na internet, possui papel exponencial nas compreensões de corpo concebidas pelas crianças e parece forjar o que Buckingham (2007) chama de “infância midiaticizada”. Esse novo modelo de infância prevê as crianças como

ativas no manejo das novas tecnologias e das mídias, bem como “prosumidoras”, sendo tanto produtoras de conteúdos como alvos da indústria de consumo, incluindo a da estética e a da moda (GUIMARÃES, 2016; MACHADO, 2013).

Ao tratar de consumo, Buckingham (2007) pontua que o entendimento do lugar das crianças no mercado oferece subsídios para a problematização da relação entre as mídias e a infância. Essa relação, inclusive, reverbera nas formas de “ser criança”, tal como em sua percepção e uso do tempo.

Também organizando seu cotidiano em quadros, no entanto a partir de desenhos, Maiara (10 anos), do 4º ano “E”, assim como Beyoncé, expôs um lugar fundamental das mídias em suas atividades de rotina. Sobre seu desenho, pontuou: *“Aqui quando ‘tô’ acordando. Quando acordo, tio, fico direto querendo comer. Vou pra sala assistir um vídeo lançado, novo, se não tem vídeo vou pra rua brincar, juntando bastante gente. Depois vou pra escola e passo bastante tempo lá. Depois da escola eu vou embora e começa tudo de novo.”*

Figura 17. Desenho de Maiara (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Maiara revela em sua fala o tempo-espaço das mídias como um lugar do “novo”. Assim como Beyoncé, menciona o *Youtube* como uma plataforma digital muito forte entre as crianças atualmente. Perguntei a Maiara: “*O que você tanto vê no Youtube?*” Ela respondeu empolgada: “*Canais que eu gosto. Do Minecraft, Dani Russo, de desenho. Vejo vídeo de música, filme de terror, canais de criança e adolescente também*”

Por outro lado, a escola é situada como um marco no dia, pois depois dela “começa tudo de novo”, remetendo novamente a uma ideia de repetição. Reparei que Maiara só tinha desenhado o percurso de ida e de volta à escola e não o momento em que estava lá. Então, questionei: “*Por que não desenhou a escola?*” Olhando para cima e esboçando impaciência, disse: “*Ah tio! Na escola o senhor já sabe. A gente faz sempre as mesmas coisas, estudar, dever, conversar.*”

Entendi que, nesse tracejo acerca do cotidiano, a escola é situada na esfera das obrigações. Essa compreensão encontra eco na fala de Bob Esponja (10 anos), do 4º ano “E”. Para a garota, o cotidiano representa “*Um bocado de coisa. É tipo cumprir as obrigações, uma forma de obedecer à minha mãe. Eu faço tudo que ela manda. Quer dizer, quase tudo.*” Podemos identificar o desenho de Bob Esponja abaixo:

Figura 18. Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Pedi que Bob Esponja falasse um pouco mais das tarefas que a mãe a manda realizar. Assim sendo, a garota, apontando para o desenho, enumerou: *“Ih tio! Aqui estou acordando de manhã, aí depois tomo café da manhã, depois estudo, assisto televisão, limpo a casa, vou pra escola, vou pra casa e depois vou dormir. Quase tudo isso aqui ela manda.”* Questionei: *“Se ela não mandasse você fazer essas coisas, você faria?”* Sorrindo, ela respondeu: *“Não né, tio?! Só ia viver brincando e assistindo televisão.”*

Sobre essa relação unilateral na qual a mãe manda e a garota obedece, James e James (2004, p. 3) salientam que faz parte da experiência de socialização das crianças respeitar a ordem hierárquica entre gerações. Aliás, a partir dessa estrutura social adulta e suas imperatividades que é dado contorno aos arranjos espaciais e temporais das crianças, bem como o planejamento de seus cotidianos (FERREIRA, 2004). Com base nisso, a noção de rotina

desenhada por elas é atravessada pela concepção “adultocêntrica” de cumprimento de tarefas. O cotidiano, por sua vez, é desvelado nas “frestas” entre o que “se quer” e o que “se faz”, assim como nas transgressões dessa ordem instituída.

e) Escola

A escola, como “espaço praticado”, tanto fabrica os sujeitos que lá estão quanto é fabricada, em um jogo de mão dupla, no qual o cotidiano assume diversas nuances. Certeau (1994) discute o conceito de “espaço praticado” distinguindo os significados de “lugar” e “espaço”, sendo que aquele faz menção à estabilidade e à configuração instantânea de posições, e este é marcado pelo movimento e cruzamento de ações e desdobramentos. Segundo o autor, os espaços são (re) inventados pelos praticantes do cotidiano assumindo os sentidos culturais emergentes das trocas comunitárias.

Nesse sentido, os comportamentos desempenhados na escola pelas crianças são produzidos e aprendidos nas relações entre pares e por meio de intervenções da instituição. Sacristán (2005, p.14) considera, ainda, que “[...] a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância.” Assinala, com isso, que, ao assumir a figura de aluno na escola, as crianças trazem a reboque uma série de condutas e funções a serem desempenhadas.

Esse conjunto de prescrições que normatizam a vida das crianças foi denominado por Sgritta (1987) de “institucionalização da infância.” Perrenoud (1995), no que lhe concerne, considerou que a institucionalização da infância deu origem ao “ofício do aluno”, em que é depositada nas crianças uma série de expectativas.

Do universo analisado, três crianças associaram seus cotidianos às atividades realizadas na escola, sendo que as três trazem elementos diferentes

para discussão. Mc Lan (11 anos), do 4º ano “E”, por exemplo, explicou seu desenho: *“Fiz eu fazendo o dever. Eu tava fazendo um texto sobre a paz. Por isso que tem uma pomba.”* Após observar seu desenho, questionei: *“Mas por que você desenhou fazendo dever? Esse é o seu cotidiano?”* Mc Lan respondeu: *“Todo meu cotidiano não, mas é quase. Porque eu faço muito dever na sala. Não sei explicar, mas eu passo o dia quase todo fazendo dever, ou aqui ou lá em casa. Solto pipa, jogo bola só quando dá, porque o tempo que eu tenho eu fico mais é fazendo dever.”* Podemos observar as características descritas pelo garoto na figura a seguir:

Figura 19. Desenho de Mc Lan (11 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Em sua fala, Mc Lan evidencia que boa parte do seu dia é destinada às obrigações da escola, por conta disso associa seus “deveres” com o próprio cotidiano. Na ocasião em que fala sobre a atividade retratada no desenho, cita um texto sobre a paz, tema de um projeto sediado na escola, no período no qual foi realizada a pesquisa. Entendi, por meio do que foi dito por Mc Lan, que as

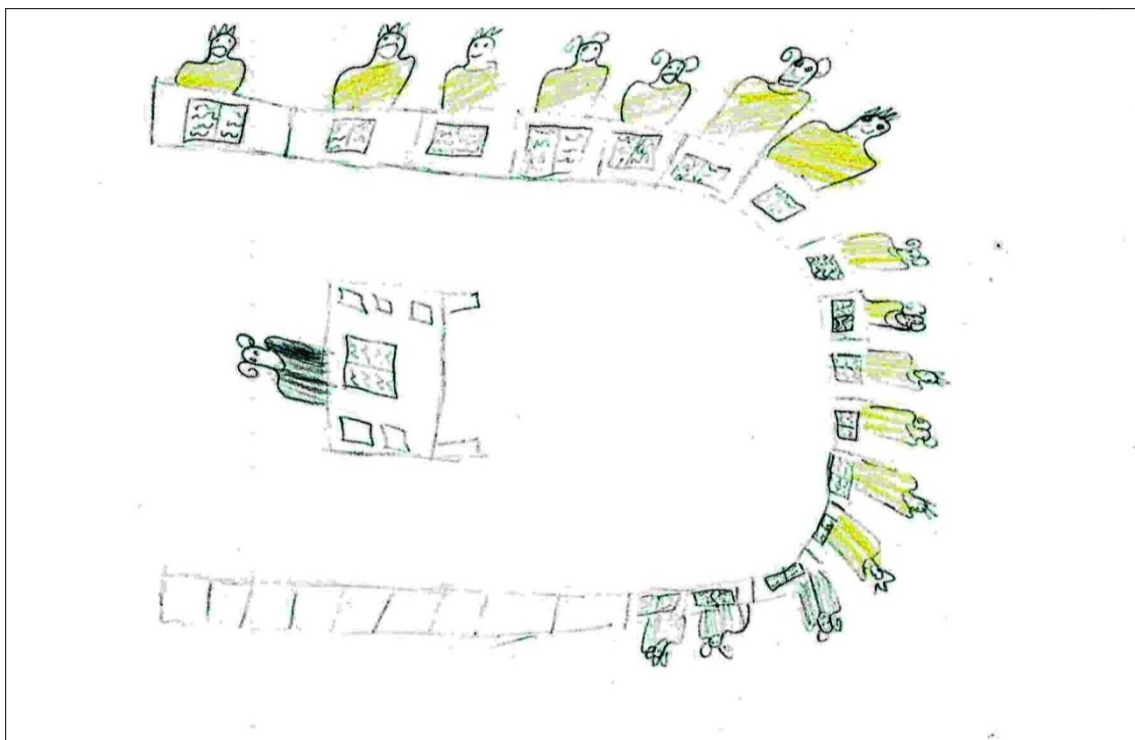
demandas escolares, além de ocuparem o tempo, atribuem às crianças uma carga de responsabilidades que atua decisivamente no modo de ver o mundo, haja vista que, ao desempenhar uma tarefa, inevitavelmente, elas deixam de fazer outras, inclusive mais prazerosas, como soltar pipa e jogar bola, conforme ele mesmo citou.

As vontades subsumidas na fala de Mc Lan, que destinaram as atividades prazerosas apenas quando “sobra” tempo, também vão sendo incorporadas em um discurso que coloca a escola como o principal tempo-espço da vida das crianças. Podemos observar traços desse discurso na fala de Jack Chan (10 anos), do 4º ano “E”. Para o garoto: *“Cotidiano é as coisas mais importantes. Estudar, comer, beber água [...] Pra mim estudar é o mais importante, porque se eu não estudasse quando crescer não conseguiria arrumar emprego e me sustentar...ia ser nada.”*

Ambos os garotos apontam a escola como caminho para um futuro. Jack Chan acrescenta, ainda, a importância dela para conseguir um emprego quando adulto, para não se tornar um “nada”. Por conta disso, valoriza as atividades escolares a ponto de colocá-las no mesmo grau de importância que comer e beber água. Para problematizar o medo da “inutilidade” mencionada por Jack Chan, recorri a Qvortrup (2001), quando este situa o trabalho escolar contemporâneo como algo similar ao trabalho desempenhado pelas crianças em outros períodos históricos. Partindo de tal pressuposto, as crianças seriam ativas economicamente, por ter como “ofício” o estudo, não sendo “inúteis”.

Em seu desenho, Jack Chan apresenta sua sala de aula na escola, organizada no formato de “U”, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 20. Desenho de Jack Chan (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”

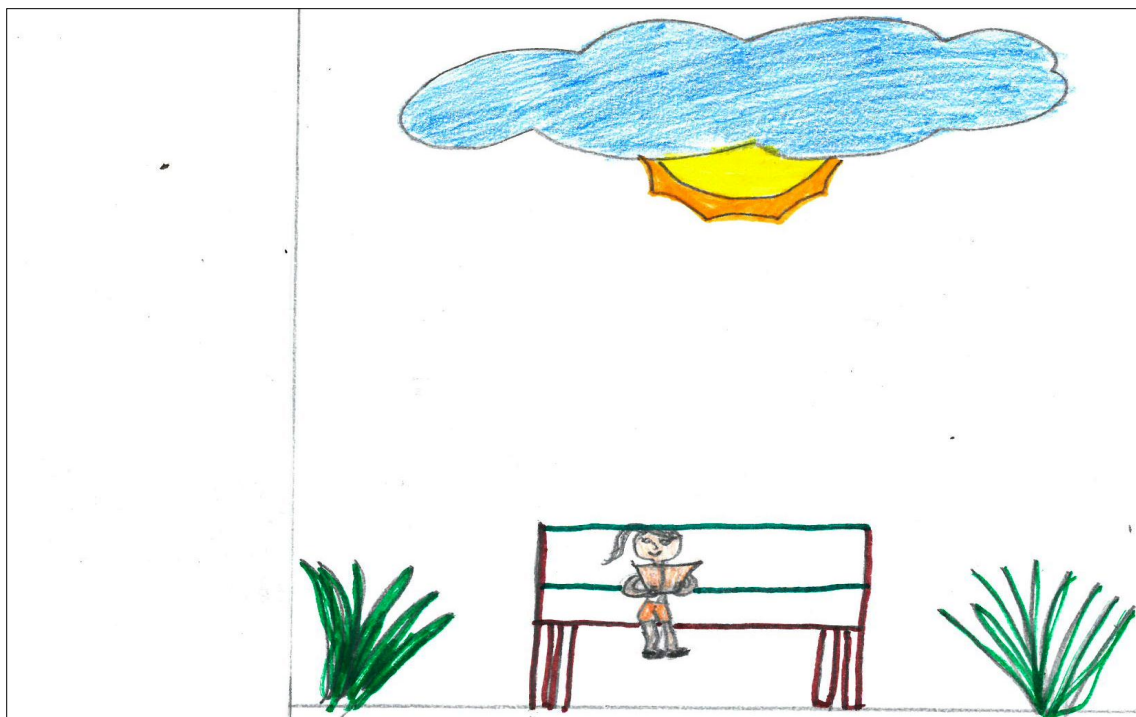


Fonte: Registros da pesquisa..

Ao ser questionado sobre o que representa o seu desenho, Jack assinalou: *“Desenhei a escola. Eu, minha turma, que tá fazendo o dever, e a professora fazendo as coisas dela. Nós tá desenhando e quando acaba, nós pega e fica escrevendo texto.”* Reparei que parte das crianças foi retratada com um semblante triste e, então, perguntei: *“Por que algumas crianças estão tristes?”* Prontamente, Jack respondeu: *“É que nem todo mundo gosta de ir pra escola [...] Tem gente também que não gosta de fazer dever, de escrever as coisa.”* Continuei perguntando: *“E você? Gosta?”* De forma tímida, ele balbuciou: *“Mais ou menos. Mas nós tem que fazer né?”*

Trazendo outros elementos da vida escolar, Emily (9 anos), do 4º ano “E”, fez um desenho ilustrando o seu prazer pela leitura, sobretudo no horário do recreio na escola, como observado na figura abaixo:

Figura 21. Desenho de Emily (9 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Sem parar quieta em nenhum instante durante nossa conversa, tive dificuldades em colher muitas informações sobre o desenho da garota. Durante minhas tentativas de iniciar um diálogo, Emily narrou um fato curioso acontecido em seu dia: *“Tio, sabe o que eu fiz hoje? Eu fiz uma coisa doida. Eu e minhas amigas seguimos uma mulher e descobrimos que ela tinha medo de criança.”* Questionei: *“Por que seguiram ela? Sabe o motivo dela ter medo de criança?”* Ela respondeu dando muitas risadas: *“Seguimos de brincadeira, vindo pra escola. Não sei por que ela tem medo, deve ser porque criança é bicho atentado.”*

Quando percebi a garota um pouco menos agitada, perguntei sobre o seu desenho. De uma forma distraída, ela comentou: *“Desenhei meu cotidiano. Eu lendo no banquinho do recreio do lado do parquinho. Eu adoro ler... Isso acontecia, não acontece mais porque não vou mais na biblioteca depois que minha amiga foi embora [...]”* Questionei o motivo pelo qual não frequenta mais

a biblioteca após a saída da sua amiga da escola, contudo ela não se mostrou à vontade para tratar do assunto.

No caso de Emily, a leitura realizada na escola era uma atividade prazerosa, realizada no horário do recreio. Diferentemente dos colegas, não representou uma atividade encarada como obrigação, mas de foro mais íntimo, mais aproximada do lúdico. A leitura ainda a remeteu à figura da amiga que saiu da escola, que, pelo que deixou transparecer, fazia-lhe companhia e compartilhava os livros, atribuindo uma carga emocional à prática representada no desenho.

O conjunto de normativas e obrigações que regram as vidas das crianças na escola e na sociedade como um todo foi denominado por Sarmiento (2002) como “administração simbólica da infância”. Por sua vez, Buckingham (2002, p.19) acrescenta que a escola “é uma instituição social que constrói e define de forma eficaz o que significa ser criança [...]”

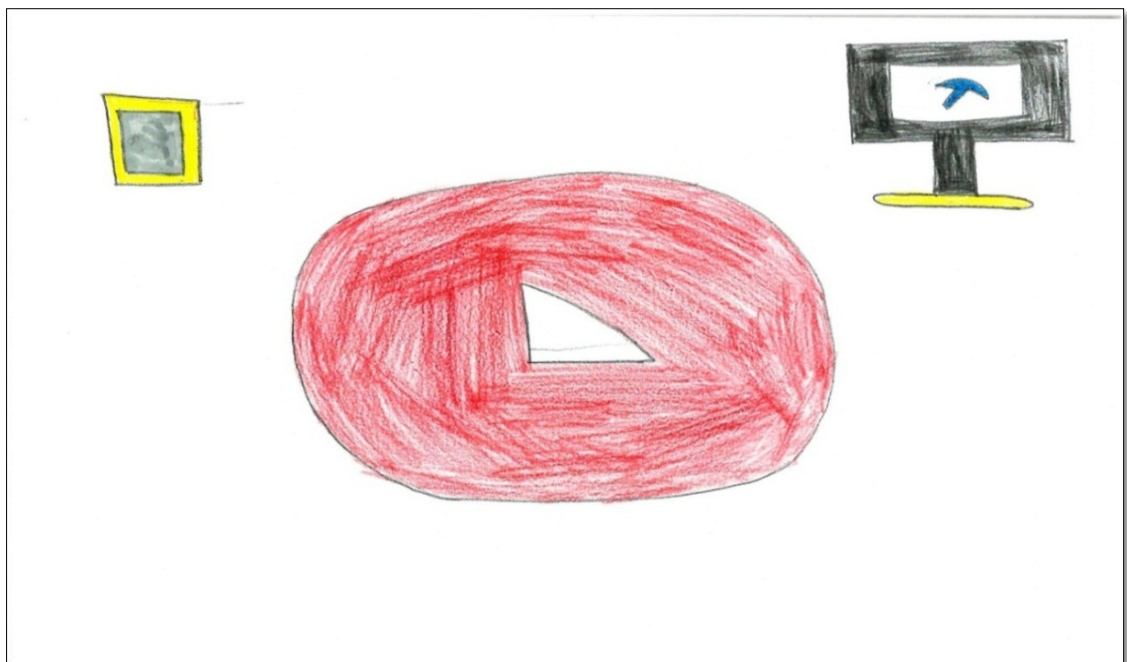
As produções e falas analisadas ressaltam uma perspectiva de escola como lugar de “obrigações” e regras a serem cumpridas, que forjam os horizontes de formação dos sujeitos educandos. Por outro lado, as próprias crianças, de forma subliminar, apresentam o ponto de vista da escola, reconhecendo-a como espaço de interações, tensões e de fuga dessas normatividades. Isso seria o que Willis (1991, p. 37) denomina como movimento de “contracultura escolar”, ou a oposição entre a formalidade e a informalidade. Com base nisso, concluí que, por mais que as crianças sejam sujeitas a uma cultura mais ampla, elas dialogam com o mundo de forma atuante, reinventando o próprio espaço e produzindo o seu cotidiano.

f) Mídias

As mídias estão cada vez mais interligadas com a infância, a ponto de forjarem novas formas de “ser criança”. Isso, pois, os ambientes virtuais dispõem de conteúdos informativos e interativos que estimulam o desenvolvimento de novas linguagens e formas de aprendizagem social. Dos desenhos analisados na pesquisa, apenas um trouxe explicitamente as mídias representando o cotidiano, o de Mabel (10 anos), do 4º ano “E”.

Mesmo que não tenham sido apresentadas de uma forma exclusiva nos desenhos, sob uma visão panorâmica, as mídias figuraram bastante em alguns recortes das cenas retratadas e em quase todas as categorias referendadas anteriormente. Foram lembradas em pequenos excertos cotidianos, sejam a partir do uso de aparelhos celulares, TVs, videogames e/ou computadores no dia a dia, ou pelo acesso a conteúdos veiculados através deles. Podemos perceber a sua relevância a partir do desenho de Mabel, na gravura a seguir:

Figura 22. Desenho de Mabel (10 anos), 4º ano “E”, tema “O meu cotidiano é assim...”



Fonte: Registros da pesquisa.

Mabel sobrelevou em seu desenho um símbolo bem grande do *Youtube* e outros dois menores fazendo alusão ao jogo *Minecraft*. Sobre sua produção, a garota comentou: “Desenhei assim porque eu gosto de jogar e assistir desenho no *Youtube*. Eu gosto de jogar *Minecraft*, já ouviu falar? [...] É um jogo do mundo dos bloquinhos. Eu jogo no meu tablete, que minha mãe comprou [...] Essa é a melhor parte do cotidiano.” Perguntei: “E a outra parte? É a ruim? Qual é?” Mabel explicou: “Não é ruim, é chata. São as outras coisas, nosso dia a dia, o que a gente vive todos os dias, nossa rotina chata...”

As mídias possuem uma característica especial pelo fato de proporcionarem interatividade. Nesse contexto, a “novidade” faz parte tanto do universo de consumo dos conteúdos como de acesso e operação das plataformas midiáticas. Identifiquei dois aspectos dialógicos que povoam a compreensão das mídias no cotidiano de Mabel, sendo os seguintes: a mídia como “ferramenta interativa”, por meio do *Youtube*, e como “brincadeira”, a partir do *Minecraft*.

Sobre o site de compartilhamento, Costa (2010) identificou, em pesquisa realizada com jovens de Brasília, que a produção audiovisual fazia parte do cotidiano do público analisado, e o *Youtube* seria a principal plataforma utilizada por eles. Sua característica dinâmica que viabiliza tanto o acesso quanto a publicação de conteúdos figurou nas narrativas de várias crianças ao longo de toda a pesquisa de campo.

O *Minecraft*, por sua vez, é um jogo de “mundo virtual” que segue o estilo *sandbox*, em que o jogador, por meio do seu avatar, não é submetido a missões ou roteiros pré-estabelecidos. A partir de uma estética baseada em figuras geométricas, o *Minecraft* apresenta como alicerce da sua jogabilidade a liberdade em criar e a “sobrevivência” no universo “inacabado” do jogo (CRUZ, 2013).

As experiências de consumo e produção midiática proporcionam traduções diversas no universo das práticas corporais infantis, suscitando discussões em torno de aparentes incongruências entre: o “real” e o “virtual”; o “analógico” e o “digital”; o “novo” e o “tradicional”. As crianças contemporâneas, tais como Mabel, quando expostas ao simulacro do mundo digital, com bastante fluidez, povoam esses interstícios e atribuem sentidos ao seu cotidiano.

3.1.2. Pistas sobre o corpo nos rastros do cotidiano das crianças

O objetivo do presente subcapítulo foi problematizar os sentidos atribuídos ao cotidiano pelas próprias crianças. Para isso, foram analisados desenhos e excertos do campo, que permitiram a sistematização de seis categorias, sendo elas: brincadeiras, ambiente familiar, paradoxos em vivências no dia-a-dia, rotina, escola e mídias. Ressalto que, por mais que cada uma das seis categorias tenha trago suas especificidades e enquadramentos distintos acerca do dia-a-dia dos sujeitos, elas possuem interfaces que se constituem como retratos da realidade. Ademais, configuram-se como conjunções de vários cotidianos que representam ao mesmo tempo as rotinas e suas rupturas, forjadas no corpo e pelo corpo infantil.

Nesse sentido, considerando que as crianças possuem um jeito particular de ressignificar o mundo, ao brincarem na rua e interagirem com seus amigos e familiares, são introjetados valores e gestos que contribuem decisivamente nas compreensões de corpo, bem como nos processos de educação deste. Percebi nas produções que a relação com o outro se mostrou indispensável na construção das identidades, que, conseqüentemente, modulam os ângulos das lentes que interpretam o cotidiano.

Nesse contexto, os discursos midiáticos também possuem lugar de destaque, pois, ao assistirem TV ou um vídeo no Youtube, por exemplo, as crianças incorporam os conteúdos observados nas suas interações com seus pares, dentre elas as próprias brincadeiras. Identificamos, também, nesse bojo, interfaces com a categoria gênero, uma vez que as condutas desempenhadas por meninos e meninas expuseram conformação de valores em relação aos seus papéis na sociedade, bem como estereótipos nas relações afetivas e na vida doméstica, que demarcam sobremaneira as formas de viver a infância.

Outro aspecto que deve ser mencionado é que o contexto socioeconômico detém certa representatividade na leitura do cotidiano. Apesar de frequentarem a mesma escola, as crianças vivem em cenários distintos – comunidades, bairros, ruas, lares - com acervos materiais e culturais, em dadas situações, bem díspares. Sendo assim, considero que a produção e interpretação de muitos discursos observados no campo foram estimuladas também pelo que se apresenta fora da escola, onde o ambiente familiar possui um papel importante. Isso, pois, além de proporcionar o olhar primeiro da criança em relação ao entorno, a família possui, em tese, a responsabilidade de gestão do tempo da criança, portanto delinea os formatos de rotina que balizam boa parte de suas práticas sociais.

Inferi, ainda, que as narrativas apresentadas pelos sujeitos se aproximam da realidade cotidiana, mas também de roteiros fictícios, inspirados por projeções do que gostariam de viver. Nessa situação, em meu ponto de vista, cotidiano não se torna menos real, mas uma representação, em que são postos em cheque fatos e aspectos recorrentes em suas vidas que não são bem aceitos pelas crianças. Ademais, presumo que a compreensão do cotidiano é fruto do confronto entre a fantasia e as culturas institucionais, como da escola e da família. Considerando a pesquisa desenvolvida e as discussões alcançadas, é

possível, ainda, sugerir que as interações sociais são incorporadas na elaboração das culturas infantis, e, por conseguinte, na compreensão de corpo das crianças. Dessa forma, são expostos limites e frestas inabitáveis entre os sujeitos, favorecendo a identificação, interpretação e reconstrução do cotidiano.

3.2. A hora do recreio: interações, paradoxos e conflitualidades

Ao tratar dos espaços e temporalidades do cotidiano, Pais (2009) entende que não existem imposições ou sequências pré-estabelecidas que possam tecer caracterizações únicas ou estanques. Os interstícios que medeiam as relações cotidianas, segundo o autor, revelam aspectos que vão além das rotinas institucionais, invadindo (micro)relações corriqueiras, que possibilitam a ampliação das compreensões. Nesse contexto, destaco as relações que ocorrem entre os sujeitos na própria escola, *locus* de minha investigação.

Dando continuidade às suas reflexões, Pais (2009) recorre ao pensamento simmeliano ao afirmar que “[...] a importância social não é o espaço, mas as vivências sociais que nele decorrem e que convertem de um vazio em algo com significado sociológico” (PAIS, 2009, p.88). Sendo assim, com base nessa compreensão, podemos inferir que o espaço se torna vivo não na sua existência em si, mas por meio das relações nele concebidas, permeadas de acontecimentos aparentemente aleatórios, que compõem o todo cotidiano daqueles que lá se encontram.

Em meio a organização dos tempos e espaços escolares, a hora do recreio, claramente, demonstra um lugar de ruptura com o estabelecido e dispõe de meios para as crianças reinventarem o próprio cotidiano. Ao longo da pesquisa de campo, percebi que o som da sirene anunciava não apenas o início da gritaria ecoada em todo corredor das turmas do 4º ano, mas sugeria uma espécie de “libertação” do ambiente mais formal promovido em sala de aula.

Pesquisas apontam que o recreio é lugar de (des) construções de gênero e sexualidade (WENETZ *et al.*, 2013; CRUZ; CARVALHO, 2006), de reprodução do modelo de performance esportiva (NEUENFELD, 2003), de interações conflituosas por meio de práticas de *bullying*, de brigas e brincadeiras de lutinha (WÜRDIG, 2014; FARIAS, 2015; FARIAS; WIGGERS, 2015). Assim como é um tempo-espço importante de aprendizagens, de interações e potencialização de afetividades por meio do brincar (WÜRDIG, 2010).

Nessa conjuntura, o recreio se mostra um espaço profícuo de promoção da cultura lúdica infantil, uma vez que é ativado por ações concretas, em que as crianças constroem suas experiências com a participação de seus pares, observando, negociando e manipulando os objetos de significação (BROUGÈRE, 1998).

Como já pontuei anteriormente, durante a pesquisa, observei o cotidiano de trinta e quatro meninos e meninas, porém, oportunamente, tive a possibilidade de conversar e observar trinta¹⁴ delas. Neste subcapítulo, em específico, utilizarei registros de vinte e três crianças do universo citado, considerando que nem todos os diálogos e observações realizados convergiam com a temática agora suscitada.

Ao todo, obtive registros no recreio em várias datas ao longo da investigação e em inúmeros espaços, tais como: pátio de entrada, ginásio, a parte do fundo do ginásio, o parquinho dos maiores, o campinho de futebol, a área aberta ao lado do parquinho e o pátio de dentro da escola. Procurei, num primeiro momento, identificar situações que se repetiam, buscando compreender uma possível rotina, para, desse modo, traçar um mapa da disposição das

¹⁴ As quatro crianças não compuseram por motivos dos mais diversos, dentre os quais, cito as ausências nas datas em que as observações foram realizadas, participação de atividades paralelas orientadas pela escola durante o horário do recreio, além da fuga intencional ou não da participação da investigação.

crianças nos espaços citados e, assim, recorrê-las de forma mais objetiva e efetiva.

Vale pontuar que os registros realizados priorizaram diálogos sobre assuntos diversos, incluindo ações observadas no próprio recreio. As conversas ocorreram de forma individual, mas, na maioria das vezes, com a presença de pelo menos mais uma criança. Com base no material registrado, elenquei aquelas que tratavam de assuntos comuns e os organizei em recortes episódicos, o que possibilitou uma melhor sistematização do material empírico, atribuindo uma diretriz analítica e dando corpo às categorias que compuseram o estudo. Ressalvo que, no processo de escolha, alguns diálogos foram desprezados, sob a justificativa de que o teor do assunto abordado já teria sido contemplado em outras falas.

Como forma de ilustração e ampliação das discussões promovidas por meio dos diálogos, utilizei também como material empírico os desenhos produzidos pelas próprias crianças que participaram dessa etapa da pesquisa, realizados nos dias 31/08/2017 e 01/09/2017, sob a temática “O que acontece no recreio da minha escola”. O desenho auxiliou de forma significativa na confrontação de pontos de vista e na elucidação de algumas brechas que emergiram das considerações suscitadas pelos sujeitos.

Ademais, todo o exposto até então vem clarificar o objetivo deste subcapítulo que é compreender o ponto de vista das crianças acerca do recreio, problematizando traços do cotidiano que transpassam suas experiências, moduladas por interações, relações paradoxais e, por vezes, conflituosas.

3.2.1. Paradoxos no cotidiano infantil

Na pesquisa com crianças, é de fundamental importância atentar para as formas de uso dos seus tempos e espaços. Nesta etapa do estudo, em específico, recorri ao tempo-espaço do recreio, ensejo no qual as crianças interagem, organizam-se em pequenos grupos, escolhem e/ou produzem suas práticas culturais, redefinem normas, condutas, exploram e constroem uma nova escola.

A partir dos registros de campo, percebi que o recreio não consistiria em um mero enquadramento da rotina escolar, mas algo além e mais complexo. Compreendi, então, o recreio como um lugar de cruzamento de cotidianos, portanto, cenário que sedia encontros e desencontros, ressaltando paradoxos e conflitualidades que constituem as relações sociais.

Conforme Max Weber (2005, p. 43): “O comportamento íntimo é acção social só quando se orienta pelo comportamento dos outros.” Considerando a legitimidade do conceito de grupos infantis sob uma perspectiva sociológica, compreender o repertório de práticas que caracterizam os itinerários das crianças reconhecendo as impressões que transversalizam tais sujeitos, tornou-se um movimento indispensável. Sendo assim, os significados do recreio não se ancorariam no conglomerado de fatos que ocorrem em si, mas no conjunto de ações e interações que perpassam os planos individual e coletivo.

De acordo com Goffman (1988), os atributos sociais permitem apontar características individuais e coletivas. Acrescenta, ainda, que os ambientes sociais dispõem de pistas sobre as identidades daqueles que os frequentam. Desse modo, ao iniciarmos um processo de interação, levamos em consideração características do que o autor denominou de identidade social. Essa identidade apresenta uma dimensão “real”, relacionada às características que o sujeito de fato possui; e outra “virtual”, que trata de atributos baseados na expectativa do

outro. A escola, nesse contexto, surge como uma instituição normalizadora de atributos, mas que também proporciona ferramentas de potencialização das identidades das crianças.

Ao referendar o conceito de grupos infantis, recorri ao estudo de Silvia Saramago (1994), que problematizou o equívoco sociológico em situar a criança como um mero aprendiz da vida em sociedade. A autora discutiu questões como o mecanismo social de produção de grupos e a produção de identidades a reboque, sublinhando que cada grupo lança mão de um conjunto de significações sociais que atuam na construção de representações que dispõem de eixos de afinidade. Tais afinidades foram identificadas na organização das brincadeiras e nos momentos em que não estavam brincando, revelando a importância dos sentidos que atravessam o corpo nos ambientes de relacionamentos infantis.

No bojo dessa discussão, Turner (2014) chama a atenção para os afetos e sentimentos como componentes fundamentais da ação social e, por conseguinte, elemento indispensável para uma sociologia interessada pelo corpo. Segundo o autor, a sociologia que estuda a ação e a interação social deve, sobretudo, preocupar-se com a descrição dos atores envolvidos, analisando delineamentos que perpassam o corpo e não somente aspectos cognitivos.

Ao tratar do corpo como ponto a ser considerado nas análises da vida social e do próprio cotidiano infantil, inevitavelmente, deparamo-nos com paradoxos, ambiguidades e contradições que circulam nas próprias interações. Isso, pois o corpo carrega consigo uma série de símbolos com significados anteriores a ele mesmo, incorporando rupturas e continuidades que modulam as relações sociais.

Em vista disto, Pais (2009, p.133) alerta que “A sociologia qualitativa é uma sociologia que potencia a ‘enigmatização’ do social, cultivando ‘contradições’, erguendo antenas para múltiplas ‘dicções’.” Nesse sentido, alerta

para as contradições entre o discurso científico e o senso comum, sem perder de vista, contudo, as realidades múltiplas ancoradas na própria dubiedade de significações sediadas nas biografias dos sujeitos de pesquisa.

Dentre os paradoxos e contradições identificados e que contribuíram na análise do material empírico registrado, destaco os binômios “brincar” e o “não brincar”, bem como os “afetos” e “desafetos”. À medida que fui imergindo nas narrativas das crianças e articulando como peças de um grande quebra-cabeça, entendi que tais binômios seriam categorias fundamentais de leitura do próprio cotidiano dos sujeitos, bem como dos seus itinerários sociais permeados de conflitualidades.

3.2.2. O recreio entre o “brincar” e o “não brincar”

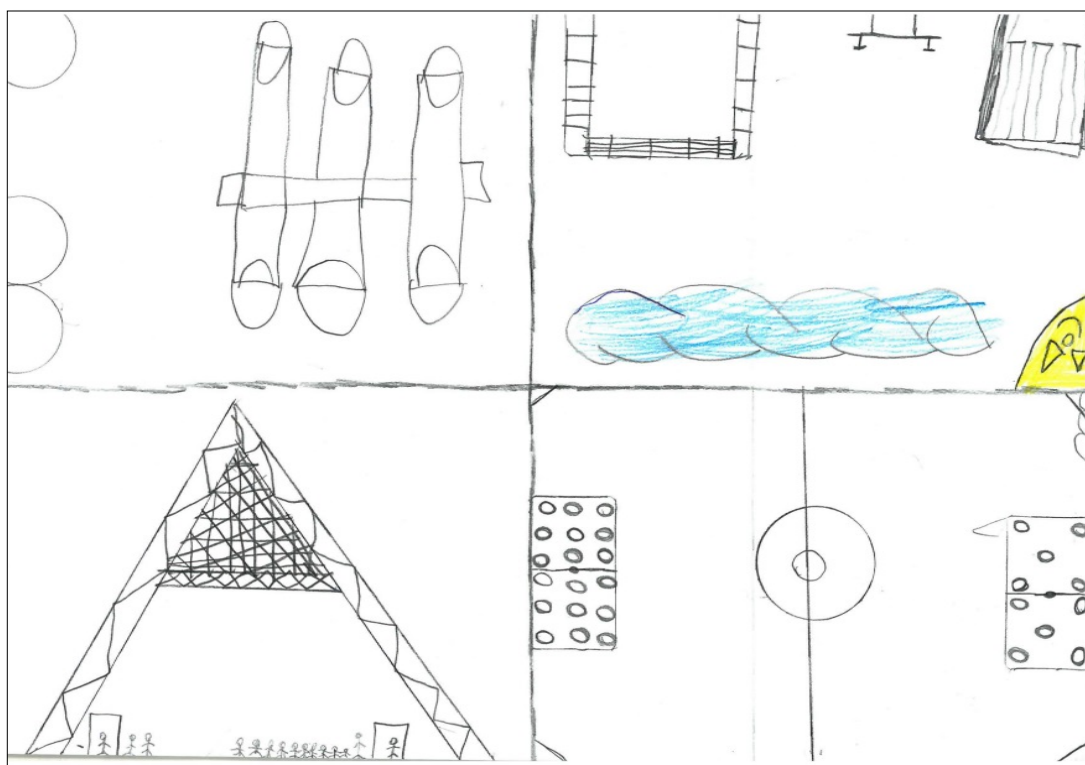
Dentre as trinta crianças que observei e conversei no horário recreio, vinte e quatro pontuaram em suas falas o brincar como elemento primordial desse tempo-espço, o que não souu surpreendente, levando em consideração que o universo lúdico está a todo momento sendo nutrido pelas próprias crianças na escola. Um aspecto que acabou por se mostrar proeminente foram os registros de 6 crianças, sendo que 4 apresentaram aspectos sem relação nenhuma com o brincar e 2, em que são sublinhados pontos que transitam entre o brincar e o “não brincar”.

Durante os momentos de conversa e nas produções dos desenhos, as crianças citaram várias brincadeiras que fazem parte habitualmente do recreio delas, dentre as quais as de perseguição (pega-pega, corrida, cola ajuda etc.), jogos de dama, biloca (bolinha de gude), cartinha (bafo), celular, lutinha, além do parquinho e do futebol, que obtiveram maior destaque. Das 30 crianças, 13 citaram o futebol como brincadeira mais requisitada, sendo todos meninos, e 8

mencionaram o parquinho, não havendo, nesse caso, disparidade de gênero no quantitativo apontado.

Na figura a seguir, uma espécie de planta baixa dos espaços do brincar da escola, produzido por uma garota que se autodenominou Lady Pink (10 anos), destacando, inclusive, os jogos de futebol no ginásio e no campo, bem como os brinquedos de um dos parquinhos.

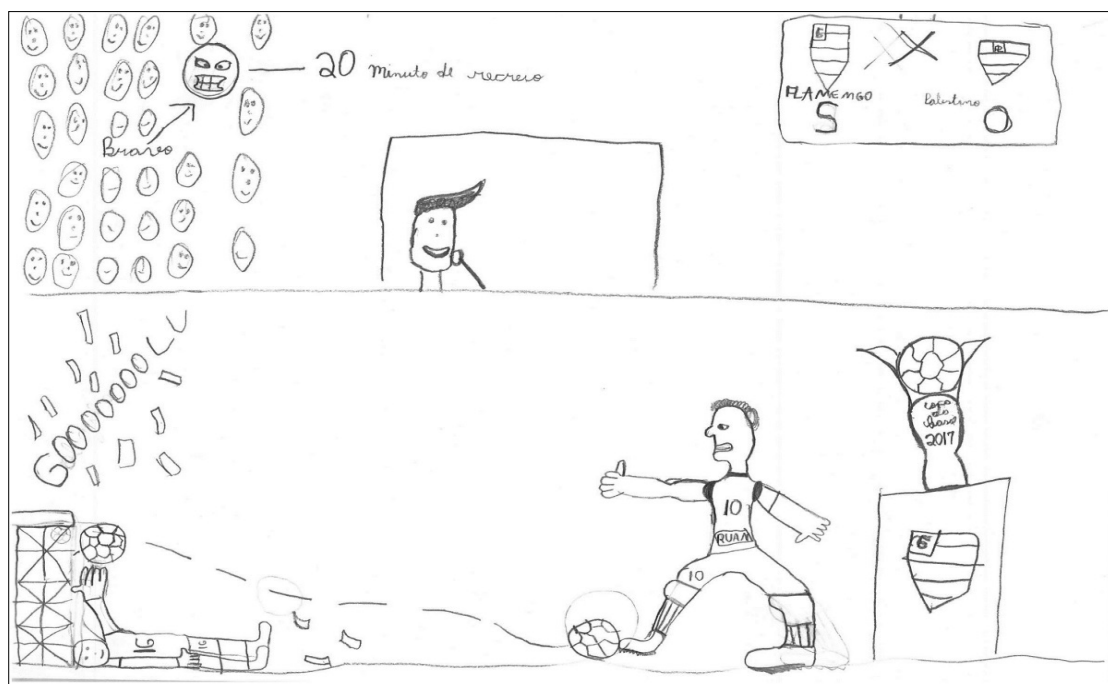
Figura 23. Desenho de Lady Pink (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

O futebol ocorria na escola em vários espaços durante o recreio, sendo que os principais identificados foram o pátio de entrada da escola, o ginásio, o campinho de futebol e um espaço aberto ao lado do parquinho, em frente a uma espécie de arquibancada. No desenho de autoria de Everton Ribeiro (10 anos), podemos observar uma representação do jogo de futebol na escola:

Figura 24. Desenho de Everton Ribeiro (10 anos), 4º ano “G”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

Na produção, Everton retratou o jogo de futebol no campinho da escola como se fosse um grande espetáculo, tal como uma final de campeonato em um estádio, com torcida, placar eletrônico, narração, transmissão via televisão etc. Em um enquadramento importante da cena, o autor desenhou um jogador chutando a bola em direção à meta, conquistando um gol a favor do seu time, o Flamengo. Curioso que a torcida quase toda demonstra alegria com o feito do time, sendo que apenas um telespectador apresenta um semblante de raiva, indicado pelo autor pelo fato de o recreio dispor apenas de 20 minutos, motivo de grande insatisfação das crianças.

O desenho trouxe à tona uma dimensão muito presente no jogo de futebol na escola que é a referência ao esporte institucionalizado, da espetacularização do esporte veiculado pelas grandes mídias, que produz ídolos, grandes campeões e fazem do jogo um produto atrativo inclusive para as próprias crianças. Essa referência adentra o universo do lúdico e torna-se objeto

de manipulação pelas crianças, reinventado nos chutes e gestos dos mais diversos no momento da brincadeira.

Um ponto que me chamou a atenção do jogo de futebol durante a pesquisa é que a maioria das situações em que observei as “peladas” no recreio era protagonizada por meninos, sendo que, em apenas alguns raros episódios, pude perceber meninas jogando entre si. Em poucos casos, pude presenciar meninas participando de jogos de meninos, e meninas de meninos, sinalizando uma clara demarcação de espaços do jogo.

Quando jogam, as meninas parecem propor um jogo de caráter menos competitivo e demonstram se divertir com as próprias situações de falta de desenvoltura, fato que não é correspondido no jogo dos meninos, que dispõe de movimentos mais ríspidos, buscando, na maioria das vezes, o limite do contato físico. Tanto que, em boa parte dos registros, acompanhei situações de desentendimentos. Um ponto a ser destacado é que, quanto mais longe dos olhos das professoras, em locais mais escondidos, os garotos pareciam mais predispostos para atos de aparente agressividade.

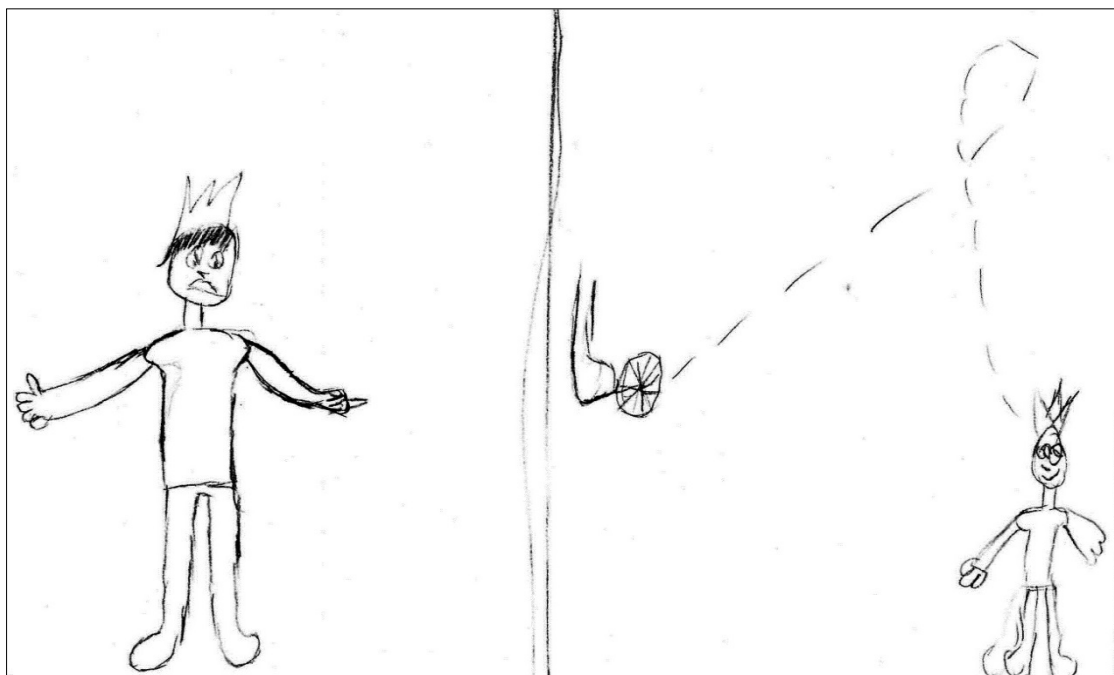
Em conversa sobre o jogo de futebol na escola, Neymar (9 anos) apresentou as seguintes considerações: *“No recreio acontece um bocado de coisa, mas eu só jogo futebol. Nós joga em frente a garagem, do lado do parquinho. Os meninos tira time, escolhe as pessoas, aí eles joga com o time contra.”* Subzero (10 anos), interferindo na conversa, acrescentou: *“Nós sempre joga bola no recreio. Muito bom! Muita coisa rola no jogo, nós ganha, nós perde e as vezes se bate, quando o outro faz gol e não quer aceitar.”* Questionei: *“Como assim se bate?”* Subzero então respondeu: *“Entra forte, briga, mas é só de brincadeira, coisa normal de menino.”*

Incorporando mais elementos em torno das “coisas de menino” a partir do jogo de futebol, Vegeta (10 anos), em outra situação, relatou: *“Antes eu não*

brincava de futebol, porque eu preferia brincar de lutinha. Brincadeira de macho né tio? Depois que meu amigo trouxe a bola que eu comecei a jogar.” Questionei: *“Como assim, brincadeira de macho? Me explica melhor?”*. Pensativo ele respondeu: *“Brincadeira de homem. É tudo muito bruto, menina não dá conta.”* Continuei questionando: *“Por que menina não pode?”* Em um tom mais flexível respondeu: *“Não é que não pode. De poder pode...Menina briga. Mas menino é mais forte e machuca mais os outros.”* Pedi que Vegeta comentasse um pouco mais sobre a relação que apontou entre as lutinha e o futebol e o garoto narrou: *“Futebol é como luta, a gente se junta pra disputar, só que no futebol tem bola e na lutinha é tipo capoeira, só com o corpo.”*

Podemos identificar aspectos circundantes à brincadeira do futebol como espaço de rivalidades e acirramento de ânimos, ao ponto de se confundir com briga e/ou luta, no desenho de Paolo (10 anos), a seguir:

Figura 25. Desenho de Paolo (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

No desenho de Paolo, sobre o futebol no recreio, são representadas duas situações. A primeira expõe um garoto claramente irritado, aparentemente com um lance do jogo, com o semblante de raiva, realizando um gesto obsceno com a mão. A segunda corresponde a um chute, em que um pé projeta a bola, que toma uma trajetória que vai em direção a cabeça do adversário. Ambas as cenas dialogam com as falas anteriores de outros garotos em torno do futebol como lugar de demonstração de virilidade, que segundo eles, são “coisas” de menino, de homem e/ou de macho. Ensejos nos quais a brincadeira com a bola se confunde com uma luta e, em dados momentos, com uma briga.

Sobre o jogo de futebol, e acirrando mais ainda o debate da brincadeira como coisas de menino e de menina, Açucena (10 anos) relatou: *“Eu gosto de jogar futebol. Eu gosto mas não jogo na escola. Aqui gosto só de assistir.”* Perguntei o motivo pelo qual ela não brinca de futebol na escola e a garota respondeu: *“Não jogo porque não posso. Os meninos não deixam e são muito brutos. Por isso eu brinco com minhas amigas, na gangorra, balanço... Tem muita gente que quer jogar mas não pode jogar.”* Continuei perguntando: *“Mas por quê você não brinca de futebol com suas amigas também?”* Açucena, com o semblante de incômodo, esbravejou: *“Elas não sabem jogar tio. Não gostam. Ai não dá. Lá na rua a gente joga.”*

A fala de Açucena revela uma dimensão do recreio que, de certo modo, contrasta com toda euforia e alegria tão latentes nesses momentos, que é a exclusão, do “querer” e “não poder”. Tudo isso, relativamente, mascara narrativas que, assim como a de Açucena, são comuns na escola, situações em que as crianças são tolhidas por elas mesmas de vivências que anseiam, como um simples jogo de futebol. Percebi que tal fato se repete em outras brincadeiras como as de cartinha, os jogos de dama, os brinquedos do parquinho, nas quais grupinhos comandam as regras do jogo e não permitem que “intrusos”

participem. Isso se dá, sobretudo, pelo fato das crianças se organizarem socialmente, e, em interação, traçarem suas normas de convivência, que nem sempre são inclusivas.

No caso do jogo do futebol, as relações de gênero se mostraram mais evidentes, tornando o jogo um objeto refracionário do real, já que as justificativas apresentadas pelos meninos, de não permitirem a participação das meninas, se ancoram em aspectos físicos, que consideram inerentes ao “macho”. Interessante que alguns desses discursos foram reproduzidos pela própria Açucena, que mesmo gostando de futebol, se sente parte excludente dele e não joga com meninas por elas “não saberem jogar”. Inferi, com isso, que as crianças aprendem entre si, mas reproduzem discursos hegemônicos que extrapolam o jogo, potencializando regiões de ruptura, nesse caso em específico, das relações de gênero. São pequenos detalhes, aspectos que dão contorno ao recreio também como lugar do “não brincar”.

Ademais, um espaço de brincar que as crianças recorriam bastante durante o recreio e que revelava também o paradoxo entre o brincar e o “não brincar”, mas sob uma outra perspectiva, era o parquinho. Percebi, durante boa parte das observações, uma relação de amor e ódio promovida pelas crianças do 4º ano com aquele cenário. Isto, pois, os brinquedos do parquinho, de certo modo, os aproximavam do universo infantil, que muitas delas já se esforçavam para se afastar. No entanto, muitas ainda apresentavam interesse pelos brinquedos, mas optavam por não brincar em prol de condutas próprias de grupos que almejavam participar, que seriam a dos pré-adolescentes os da “faixa de transição”, expressão que algumas delas utilizavam no período da pesquisa.

Beyoncé (10 anos), por exemplo, pontuou em uma de nossas conversas no recreio: *“Eu não gosto mais de brincar muito no recreio, tio. A gente fica suja, fica feia [...] Gosto um pouco de ficar no balanço do parquinho, mas não*

tanto... é coisa de criancinha pequenininha.” Ao ouvir esse comentário, logo perguntei: *“Mas você não é criança? Qual o problema de brincar lá?”* Com os olhos virados para cima e balançando o corpo, com expressão de incômodo, Beyoncé respondeu: *“Sou criança, mas não pequena. Sou quase uma adolescente e prefiro ficar conversando com minhas amigas, falando das coisas da gente.”* Continuei arguindo: *“Que coisas? Posso saber?”* Já impaciente ela respondeu: *“Ah, tio, pode, um pouco... coisas de menina. De maquiagem, nossas danças e dos namoradinhos das nossas amigas do ônibus.”*

Dulce Maria (10 anos), em outra conversa, acrescentou: *“Vou falar uma coisa. A diretora vai brigar comigo quando eu falar que não tem o que fazer nesse parquinho. Só besteira!”* Questionei: *“Besteira, por quê? O que tem de ruim lá?”* Dulce Maria, com um sorriso tímido, respondeu: *“Não sei. Só coisa sem graça, de criancinha. Eu gosto é de ficar no jardim da escola, porque tem muitas flores e arvores e eu gosto.”*

Coringa (11 anos), por sua vez, evidenciou a dubiedade de sentimentos que o parquinho desperta de forma bem veemente: *“Não gostava de brincar no parquinho. Só algumas vezes eu gosto. Não sei se o senhor vai entender. Eu gosto e não gosto as vezes.”* Deixando bem claro minha dúvida, questionei: *“Como assim? Não entendi mesmo.”* Com rispidez e impaciência, respondeu: *“É muito ruim, por isso tenho vontade de quebrar tudo. Eu não gosto daqui, porque é tudo ruim, nada presta.”*

Evidenciando a relevância das parcerias no brincar, Muralha (10 anos) fez o seguinte relato: *“Vou no parquinho só por causa do meu amigo. Ele sempre pede pra gente brincar de balanço. Eu não gosto mas tenho que ir. Vou pra não deixar ele decepci... triste.”* Podemos perceber que, no caso de Muralha, ele brinca não necessariamente por vontade própria, mas para agradar o amigo, deixando claro que a brincadeira é um eixo importante de interação entre as

crianças. Para além disso, o relato do garoto também sugere que o espírito do lúdico não se configura como alvo exclusivo a ser atingido no momento da brincadeira, podendo, em alguns casos, ser um pretexto para manutenção de convenções promovidas no cotidiano, incluindo as próprias relações de amizade.

Outrossim, nas últimas falas são evidenciadas relações particulares concebidas a partir do recreio, que revelam pontos de vista dúbios. Há de se considerar que as compreensões subliminares trazidas pelos personagens mencionaram a consolidação de laços de amizade por meio das brincadeiras e nos espaços disponibilizados pela escola. Foram expostos também zonas de ruptura com o cotidiano produzido na escola, uma vez que pontuaram insatisfações com a rotina escolar e com a estrutura apresentada para atendimento de crianças em “fase de transição”, que brincam, mas por vezes procuram não associar suas imagens com práticas “infantilizadas”.

A meu ver, diante de tantas narrativas apresentadas pelas crianças, algumas merecem um pouco mais de destaque na análise das nuances que transitam entre o brincar e o não brincar, sobretudo, por sobrelevarem pontos conflituosos. Dentre os quais ressalto duas, sendo a primeira o tempo-espaço do recreio planejado e gerido pela escola em contraste com o vivido e (re)definido pelas crianças, e a segunda, as características e regras de convivência de pequenos grupos na escola em choque com a formação da identidade dos sujeitos. Ambos os pontos nos clarificam a ideia de que as crianças (re)constroem a escola a partir da interação entre pares, e, sobretudo, aprendem entre si, inclusive a se relacionarem socialmente. Cabe ressaltar que, esses aprendizados são produzidos e consolidados por meio de relações por vezes permeadas por afetos e desafetos.

3.2.3. Interações, conflitos e (des)afetos no recreio

Pude identificar nos registros de todas as trinta crianças que participaram dessa etapa do estudo aspectos em torno das interações, indispensáveis nas vivências do próprio recreio. Aquelas foram ressaltadas das formas mais diversas, inclusive por meio dos afetos e desafetos construídos dentro e fora de sala de aula. Das trinta crianças com quem conversei, quatorze ressaltaram, em suas falas, que o recreio é um lugar de conflitos, em que os desafetos se mostravam mais proeminentes, por meio de brigas, xingamentos, apelidos, intrigas, rixas etc. Já as doze do mesmo universo delinearão o recreio como local de criar, manter e potencializar amizades, sobretudo, por meio das brincadeiras. Em três situações, as crianças consideraram que o recreio é um tempo-espaço em que tudo acontece, incluindo a própria produção de afetos e desafetos. Apenas em um caso foi registrado que o recreio era um local de “solidão”, em que as parcerias eram desnecessárias e indiferentes.

Segundo Açucena (10 anos): *“O ruim é que no recreio a gente esbarra nas pessoas que eu não gosto na sala [...] Não gosto delas porque elas são muito chatas, porque elas ficam me atentando, empurrando.”* Questionei: *“Qual o motivo dos empurrões? Dessa rixa toda? Com gestos que transpareciam irritação a garota respondeu: “Elas fica xingando minha mãe [...] Quem mais provoca é a Larissa Manoela. Não brigo com ela porque eu tenho medo de bater, ela chorar e a mãe dela vim na escola.”*

Em outra conversa, Lady Pink também revelou episódios de confusão com a Larissa Manoela, que, segundo boa parte das garotas do “4º E”, é a “valentona” da turma: *“Teve uma vez que eu briguei com ela tio, acho que foi nessa sexta. Ela xingou minha mãe e eu saí correndo mas não peguei. Mas quando eu pego não tenho dó. Eu spanco mesmo.”* Percebendo a empolgação dela ao narrar os episódios, pedi que ela falasse mais a respeito. Gesticulando

bastante e contrastando com sua aparência singela e delicada, a garota continuou: *“Tio, uma vez peguei uma menina [...] ela é falsa e enganou minha amiga. Peguei ela de porrada no banheiro da escola [...] rodando ela no chão igual um pião.”* Espantado com a narração, interpelei: *“Nossa! O que aconteceu depois?”* Gargalhando ela respondeu: *“Ah tio. Nada! Quando ela chegou na professora tava com o cabelo todo esbagaçado e chorando.”* Antes que eu comentasse a situação ela acrescentou: *“Sou brigona. Eu gosto de espancar, ainda mais menino. Menino provoca mais que menina. Sem ofensa mas eu acho menino chato. Os meninos do ano passado apanhava tanto de mim que ficava roxo.”*

Sobre os problemas com os meninos, Ana Beatriz (9 anos), por sua vez, relatou: *“Briguei com um menino de outra sala. Ele chegou esbarrando e me xingando, ‘vai tomar no meio do seu...’ Não falei nada, depois dei um murro nas costas dele e ele deu um murro no meu braço.”*

Larissa Manoela (10 anos), protagonista de muito dos relatos dos desafetos das colegas, em conversa sobre os colegas de turma e sua fama de “valentona”, comentou: *“Não gosto desse povo todo da turma. Não gosto de quem xinga e fofoca. Os meninos não presta, mas as meninas são tudo falsa, xingam as pessoas. Por isso que não gosto de...”* Após citar o nome de quase todos os colegas da turma, tanto meninos quanto meninas, Larissa Manoela acrescentou: *“Não gosto de xingamento. Já briguei com todo mundo que me xingou. Enchi eles de porrada. Puxão de cabelo, murro na cara. Ninguém me bate. Só me xingam pra pirraçar... Eu sou doida.”*

Durante a conversa com Larissa Manoela, Messi ouviu alguns depoimentos da garota e se intrometeu no assunto, revelando alguns segredos que, aparentemente, a incomodaram: *“Tio, ela fica dizendo que é doida e braba mas é doida é pelo Mc Lan. Xonadinha! [...] Tem no caderno um coração escrito ele e ela [...] Eles só vivem se estranhando.”* Com um sorriso tímido e fazendo

gestos de ameaça com as mãos, Larissa comentou com a voz baixa: *“Vou bater nele tio. Não é nada não. Eu não gosto de ninguém.”*

Mc Lan ouviu tudo encostado na parede, que dá acesso ao portão de entrada na escola. Com um óculos escuro na cabeça, que chama a atenção para seu corte de cabelo navalhado, usando uma bermuda colorida, abaixo da linha do quadril, ele se dirigiu a Messi, com tom de irritação: *“Tá doido?! Quero nada com essa doida não. Vou te quebrar filho da ...”* Messi, ao ouvir o comentário, gargalhando, retrucou: *“Tu me chamou de que? Só porque tu é o namoradinho dela? Quer brigar nós briga, tu sabe que te quebro...”*

Ao ser desafiado, prontamente Mc Lan saiu da parede e foi em direção a Messi, encarando e encostando seu peito no do colega, gritando: *“Tá doido maluco? Tu tá doido?”* Messi, respondeu: *“Vem que não tenho medo de tu.”* Percebendo o clima não muito amistoso entre eles, intervi: *“Vocês não precisam de briga pra resolver as coisas. Acho melhor vocês se separarem e conversarem numa boa.”* Para minha surpresa, os dois se abraçaram e sorriram. Mc Lan, percebendo meu receio, comentou: *“Ficou com medo tio? Nós tava só brincando. Nós só briga no futebol, mas como amigo [...] Nós fica se machucando, esbarrando no outro, mas depois tá de boa.”* Messi, ainda acrescentou: *“Ele é meu parceiro. A gente faz é se ajudar na porrada, nas briga... Ele é o brigão, caça encrenca, pega as coisas dos outros, aí eu defendo ele.”* Com um sorriso de satisfação, Mc Lan complementou: *“É mesmo... No futebol, quando nós fica com raiva da pessoa, os meninos fica atentando nós aí nós bate e fica esbarrando. Chamando eles pra vir pra cima, brincando.”* Questionei: *“Como assim, brincando?”* Messi, interpelando Mc Lan, respondeu com empolgação: *“Brincadeira? O jogo é só pancadaria. ‘Molequin’ se chutando, derrubando em cima do outro. Muita briga! Uns faz gol, outro não aceita, aí tem voadora, murro... mas depois fica de boa.”* Mc Lan, pensativo,

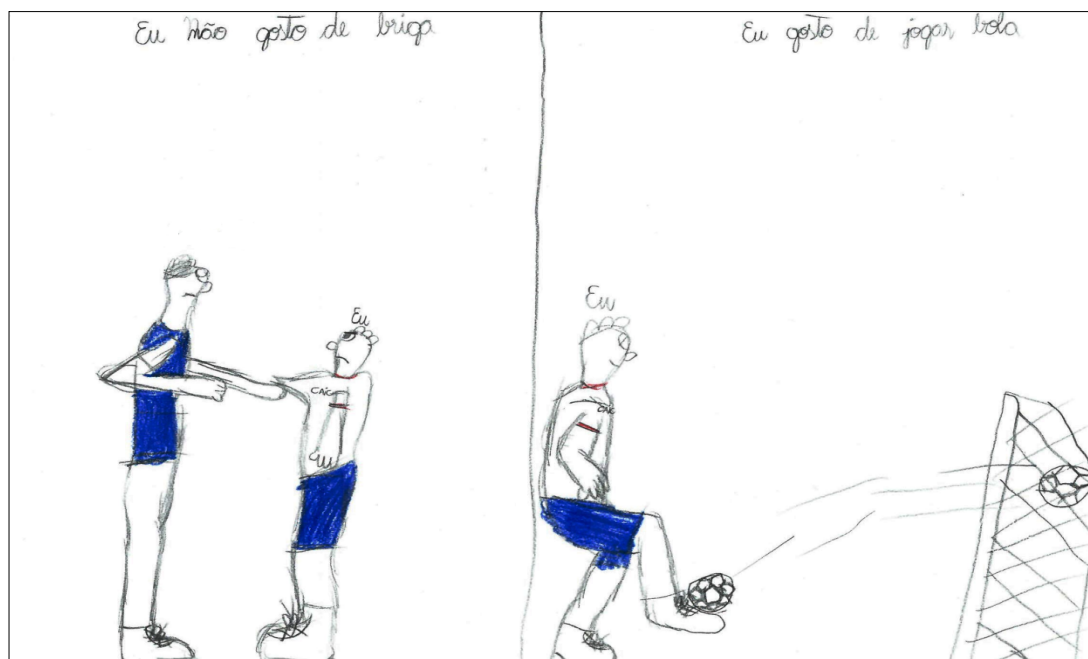
respondeu: *“Pior... não é brincando, brincando... as vezes é no sério. Uma vez eu tava ‘negoçando’ e esbarrei no menino sem querer, ele veio pra cima de mim, dei um murro nele [...]”*

Messi, observando atentamente a fala de Mc Lan, balbuciou: *“Eu lembro desse dia, tio. Ficou todo mundo sem recreio por causa disso.”* Perguntei: *“Você lembra de algo mais que aconteceu nessa briga.”* Messi, prontamente respondeu: *“Claro! Nós foi atrás da quadra. A porrada comeu... Johnny Cage levou uma na boca do estômago [...] Eu dei um bocado de murrão no amigo dele, peguei no pescoço dele [...]”* Fiquei impressionado com a tranquilidade que Messi narrou o episódio e comentei: *“Nossa! Vocês são brigões mesmo. Quanta pancadaria.”* Mc Lan, então, retrucou: *“Oxi! Nós não provocou. O cara falou que bater ia em nós e nós só reagiu. Ele que começou... A gente foi pra trás da quadra porque a tia não ia ver. Aí os meninos viram e gritaram, briga, briga!”*

Messi, concordando com Mc Lan, concluiu: *“Foi tudo justo, dois contra dois. As meninas que falou pra tia, ia dar nada [...] Fui porque o bicho é meu amigo, tem que ajudar. O senhor não ia ajudar seu parceiro?”* Sem saber o que falar, respondi: *“Não sei. Se envolver em brigas também não é legal.”* Messi, me repreendeu, sorridente: *“Duvido, tio! O senhor é homem, homem não arrega... A não ser que o senhor seja mulherzinha.”*

No desenho a seguir, de autoria de Johnny Cage (11 anos), um dos personagens apresentados por Mc Lan e Messi, no último episódio, o garoto retrata sua perspectiva acerca do binômio brincar/brigar, suscitado nas narrativas dos seus colegas.

Figura 26. Desenho de Johnny Cage (11 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

Na produção, Johnny expõe duas situações. Na primeira, o garoto disse ser uma provocação de Mc Lan, colega que o mesmo afirmou não ter boas relações. A segunda corresponde a um jogo de futebol, brincadeira favorita do menino na hora do recreio. Johnny, ao comentar sobre sua produção, apresentou seu ponto de vista, de certo modo conflitante com os de Messi e Mc Lan: *“Desenhei o Mc Lan [...] coloquei ele assim feio porque ele é feio pra mim, faz coisas feias [...] eu confundo ele com um bandido, fica o tempo todo mentindo [...]”* Intrigado com o comentário de Johnny, questionei o motivo pelo qual ele comparava o colega com um “bandido”. Aparentemente assustado e claramente ressabiado, respondeu: *“Ele usa roupa folgada, tipo de bandido, não gosto dele [...] Ele fica me chamando de veado, me provocando nas brincadeiras, me xingando no futebol [...] uma vez ele e o amigo dele me bateram atrás do ginásio.”* Pedi que ele comentasse mais sobre o fato, então, de imediato, completou: *“Ele me xingou e eu empurrei ele no futebol [...] Me chamaram pra*

trás da escola para brigar. Ele me bateu no peito e eu falei que foi golpe sujo [...] a gente saiu de lá tranquilo... Se tivesse mais uma chance daria o troco.”

Os episódios narrados, até então, expõem vários outros aspectos conflituosos que constituem o recreio, inclusive, no trânsito entre o brincar e o não brincar, problematizado no subcapítulo anterior. Nesse contexto, merece destaque o imaginário criado em torno dos valentões e valentonas, que são nutridos por meios de atos de agressão física e simbólica, assim como são fortalecidos a partir das parcerias, paixões, afetos e desafetos.

Cabe ressaltar que esse jogo de ações e representações é criado, sobremaneira, em contextos de hostilidades, trazendo à tona personificações controversas como a das figuras do “bandido” e do “marginal” no ambiente infantil. Isso, pois ao mesmo tempo em que são atribuídas identidades às crianças por elas mesmas são demarcados pontos de vistas distintos dentro de um mesmo espaço de relacionamento, nesse caso, a escola. Os pontos de vista ilustrados por meio das identidades produzidas e atribuídas revelam, antes de tudo, características do cotidiano dos sujeitos.

Destaco que, assim como nas relações sociais em geral, nem sempre aquilo que uma criança imagina ou projeta na outra se corresponde com o que ela necessariamente costuma ser na sua vida fora da escola. No entanto, há de se ponderar que as impressões que elas causam umas nas outras são determinantes na construção das amizades e das características dos grupos dos quais participam.

Os eixos interacionais entre crianças são interceptados por eixos socializadores institucionais, em que ocorrem a reprodução de alguns estereótipos dominantes do mundo adulto em torno da escola, da família, de aspectos socioeconômicos e de gênero. Nesse contexto, são construídos núcleos

de afinidades identitárias que contribuem para que se afastem ou se aproximem uns dos outros em suas relações cotidianas (SARAMAGO, 1994).

Ainda sobre essas amizades nutridas no recreio, sob uma perspectiva diferente da parceria de Messi e Mc Lan, Estefany (9 anos) comentou: *“Adoro ficar com minhas amigas sentada conversando. No parquinho [fazendo sinal de aspas], na verdade perto do parquinho, onde a gente pode ficar sentada.”* Observando o carinho que ela transparecia, questionei: *“O que de tão bom tem nessas amizades e nesses papos do recreio?”* Com um grande sorriso no rosto, ela complementou: *“É tão bom! A gente fala da vida, da nossa amiga que foi embora da escola, a melhor amiga da Beyoncé. Fica dizendo o que ela vai ser quando crescer...”*

Os relatos de afeto e de amizades fortalecidas no momento do recreio foram retratados no desenho de Emily (9 anos), apresentado a seguir:

Figura 27. Desenho de Emily (9 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

Emily retratou em sua produção um bate papo claramente muito agradável entre ela e sua melhor amiga, sentadas em um banco, situado ao lado do parquinho, entre árvores. Segundo a garota: *“Eu fico conversando, não fofocando [...] é muito bom ficar assim. Não brinco porque não gosto de jogarem areia e de brincadeira de guerrinha... não sou doida.”* E ainda completou: *“A gente tem que aproveitar o tempo pra conversar porque na sala a gente tenta e a tia não deixa, mas mesmo assim nós conversa, mas pouco [...] a amizade é tudo né, tio?!”*

Mesmo em meio a tantas emoções e sensações, proporcionadas pelos encontros no recreio, em um caso específico, a solidão foi ressaltada como uma alternativa daquele tempo-espço. Mariana (10 anos), em um momento de isolamento, não tão costumeiro no pátio de entrada, confidenciou-me, de forma rebelde e impaciente: *“Que chato o senhor conversando de novo [...] odeio recreio, essa escola o senhor sabe [...] o bom de ficar aqui é que me escondo. Na sala não dá...”*

Percebendo o incômodo que causei, tentei usar de outra estratégia para me aproximar da garota e comentei: *“Desculpa por estar te chateando. Cheguei perto porque você é uma garota tão bacana, vi que seus desenhos em sala são tão bonitos, pensei que poderia conversar.”* Virando os olhos para cima, demonstrando ainda insatisfação, mas claramente mais tolerante à minha presença, ela falou: *“Tá, tá...o que o senhor quer saber? Ah! Do nosso recreio né?! Lembrei!”* Sorrindo, confirmei sinalizando com a cabeça que sim. Então, fui surpreendido, mais uma vez, com os relatos: *“A única coisa que gosto de ficar no recreio é no cemitério do CAIC [...] no canto da escola, perto do nosso parquinho tem um cantinho que tem tipo uma porta, que tá escrito cemitério[...].”*

Ao observar a convicção com que ela descrevia, pedi que comentasse mais a respeito. Mariana, então, complementou: *“O senhor não sabia? Lá tem o nome de uma menina e a data que ela morreu. Ela estudava aqui, eu esqueci a data e o nome, começa com ‘K’, parece...não sei.”* Percebendo meu semblante pensativo, antes que fizesse outro comentário, ela se antecipou e continuou: *“O senhor sabia que toda vez que eu vou no hambúrguer com o povo da minha igreja a gente passa perto da escola e a janelinha que fica no portão ainda com cadeado abre sozinha?”* Dando vazão para o suspense, respondi: *“Nossa! Que macabro! Parece aqueles contos de casa mal assombrada.”* Ela, com um semblante fechado, continuou: *“Aqui na escola a noite faz barulho [...] Não é que é mal assombrada... Só sei que odeio essa escola [...]”* Ao ouvir mais uma vez o comentário de ódio à escola, questionei: *“Qual o motivo de tanta raiva? Você não brinca? Não tem nada aqui que você goste?”* Prontamente, ela respondeu: *“Não gosto de nada de nada. Aqui tudo é velho, chato [...] Vou brincar com quem não gosto? Claro que não. Só gente chata. Preferia minha outra escola.”*

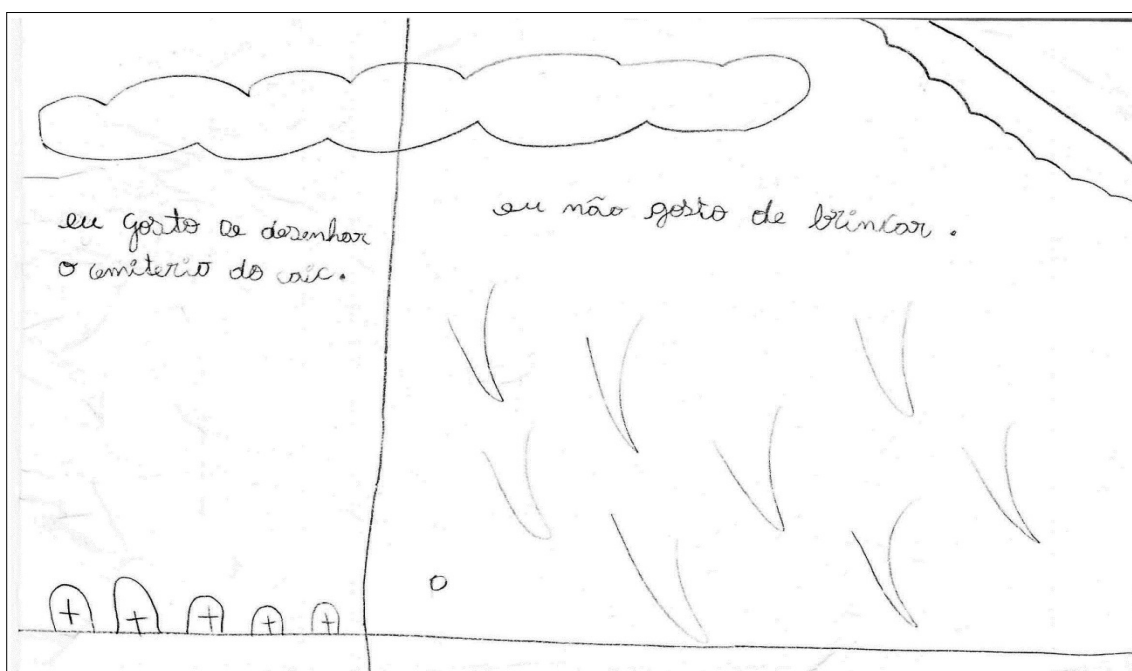
Ao concluir seu relato, uma colega se aproximou de Mariana, a segurou pela mão, mudando subitamente o semblante da garota que sorriu. Logo saíram correndo em direção ao parquinho, aparentemente em um pega-pega, contrapondo o que a mesma dissera no início de sua fala, em que enfatizou o recreio como lugar de solidão e isolamento.

Não satisfeito com os relatos de Mariana, aproximei-me de dois garotos que jogavam cartinhas, Benjamin (10 anos) e Lucas (10 anos), questionando se conheciam o “cemitério” da escola. Ambos responderam que sim e Lucas, eufórico, comentou: *“[Conhecemos] E muito tio... Pessoal diz que tem uma menina enterrada lá. Já viram até a mão dela saindo do chão [...] lá no canto da escola, depois do campinho.”* Benjamin complementou sorrindo: *“É*

tio... tem só ela não. Tem um monte de osso lá enterrado, já chutei um ossinho no campinho, acho que era do dedinho.” Dani Martinez (9 anos), ao ouvir a conversa, entrevistou: “Esses meninos inventam as coisas tio. Pessoal vai pra lá quando não tá brincando e fica inventando [...] povo cheio de imaginação.”

A seguir, o desenho de autoria da própria Mariana, retratando o cemitério do CAIC:

Figura 28. Desenho de Mariana (10 anos), 4º ano “E”, tema “O que acontece no recreio da minha escola”



Fonte: Registros da pesquisa.

A produção apresenta dois pontos que carecem de atenção. O primeiro é o “cemitério” do CAIC, com várias lápides, fazendo alusão aos cadáveres que as crianças dizem estar enterrados atrás do campinho de futebol. Já o segundo representa o que ela mesma mencionou ser o “nada”, com vários passarinhos que, comumente, circulam o ginásio da escola e que não passam despercebidos no horário do recreio.

A fala de Mariana, assim como a dos seus colegas, completada pelo desenho, expõe mais que um “cemitério” imaginário, mas o lugar da fantasia na cultura infantil. Ao criar roteiros fantasiosos e buscar ferramentas no cotidiano para ajustar as narrativas, a criança também produz cultura, assim como redimensiona a narrativa como ponto de partida do lúdico, já que, por infinitas vezes, brinca com os frutos da própria imaginação.

Com isso, presumo que, ao referendar o recreio como lugar de solidão e ressaltar o cemitério e os contos sobre cadáveres, Mariana não chamou a atenção somente para a história em si, mas para símbolos que circundam o imaginário infantil acerca da morte, inclusive da imaginação e do corpo na escola, uma vez que, mesmo o recreio também sendo um tempo-espaço de não brincar e de desafetos, cada vez mais a espontaneidade das crianças gritam por meio de suas práticas e evidenciam o “paradoxo do corpo vivo/morto”, alegoricamente levado a um cemitério alocado na própria, em que parece propor sediar corpos frios e imóveis.

Em suma, percebi que as relações de afetos e de desafetos criadas e/ou potencializadas no recreio atuam em diálogo direto com esse cotidiano delineado na escola pelas crianças, permeado por contradições, rupturas e continuidades. Nesse contexto, as paixões são acirradas, promovendo, muitas vezes, relações dúbias e transitórias, em que o amor e o ódio caminham próximos, em uma linha muito tênue. Um ponto balizador dessa linha é a interação concebida entre pares, haja vista que, por meio de suas normas e condutas de convivência, eles vão formatando os rumos do “ser criança”, incluindo, por vezes, a negação das suas próprias características infantis.

3.2.4. A sirene tocou e o recreio acabou! Algumas reflexões...

Com base nos registros obtidos ao longo das observações em campo, pude, claramente, identificar o recreio como tempo-espço utilizado, majoritariamente, para o brincar. Seja nos parquinhos, no campo de futebol, no pátio de entrada, no ginásio ou na porção escondida atrás dele, as crianças povoam a escola e fazem dela um verdadeiro parque de diversões. Essas impressões foram confirmadas nas narrativas, no entanto, algumas relativizações foram ponderadas na análise do material de pesquisa.

Curioso que algumas estruturas escolares, *a priori* criadas sem a premissa do lúdico como finalidade, foram reinventadas pelas crianças tornando-as brinquedos ou brincadeiras. Um exemplo observado com certa frequência no campo foram as frestas entre o telhado do ginásio e as arquibancadas, muitas vezes, utilizadas como escorregadores, esconderijos, bem como roteiros das mais diversas brincadeiras. Isso acabava sempre causando reações por parte dos adultos da escola, os quais as repreendiam com dizeres, a saber: “*Aí não é lugar para brincar*”, “*Vocês têm tanto lugar pra brincar e brincam onde não deve.*”

Outro aspecto interessante é que a escola teve o cuidado de ambientar boa parte do seu terreno com pinturas alusivas ao brincar, dentre eles, os percursos entre a entrada da escola, o parquinho da frente o pátio de entrada, além do trecho entre o pátio e o parquinho do fundo. Mesmo as pinturas sendo coloridas e sugestivas, as crianças pouco recorreram a esses cenários para as brincadeiras, atribuindo, assim, a leitura de que nem sempre o previsto institucionalmente é incorporado ao universo lúdico infantil.

A partir das “frestas” do telhado do ginásio, as crianças reinventaram o tempo-espço em questão a partir de suas experiências corporais. Ademais, tais experiências se deram por meio de paradoxos, transitando entre o “previsto” e o “transgressor”, o “permitido” e o “proibido”, o “institucional” e o “inventado”.

Com isso, entendi que são nas “frestas” entre os ditos e não ditos, produzidos em interação, que o recreio ganha múltiplos aspectos de significação. Dessa forma, as narrativas das crianças também nos apontaram dois binômios, que, de certo modo, dão o tom do recreio, sendo eles o “brincar” e o “não brincar” e os “afetos” e “desafetos”.

O “não brincar”, em um primeiro momento, chamou-me a atenção, por considerar o lúdico como unanimidade entre as crianças. No entanto, os registros da pesquisa me apontaram algumas ponderações, dentre as quais destaco as atitudes de exclusão promovidas entre elas durante as brincadeiras, motivadas por regras de convivência entre grupos, sendo que, nesse bojo, as relações de gênero obtiveram certo destaque.

Como *constructos* simbólicos de feminilidades e masculinidades, as relações de gênero são mediadas por significados subjacentes, muitas vezes, confundidas com a categoria sexo, em sua restrita descrição da identidade sexual de menino ou menina. Ao interagirem entre si, inclusive brincando, as crianças lançaram mão de elementos “generificados”, subsumidos em expressões como “futebol não é coisa de mulher”, “briga é coisa de macho”, “se não bater porque é mulherzinha”. Tais leituras contribuem para compreensões antagônicas de gênero, que estipulam fronteiras entre grupos e caracterizam o repertório das suas práticas corporais, em que a lulinha atrás do ginásio é coisa de menino e o balanço no parquinho é coisa de menina (CRUZ; CARVALHO, 2006).

Ademais, os episódios analisados sugerem que, assim como as demais relações sociais, os conflitos com roteiros de gênero protagonizados no recreio são permeados de relações de poder. Além disso, trazem à tona diálogos entre poder e violência, que, apesar de conceitos distintos, apresentam combinações no jogo de negociações e controle entre grupos e/ou indivíduos.

Nesse contexto, abre-se espaço para a análise dos (des)afetos entre crianças, que perpassam, antes de tudo, pela noção de conflito. Fríoli (1997), em pesquisa desenvolvida em uma pré-escola no Brasil, corroborou com essa compreensão ao perceber que as brigas entre crianças eram comuns e ocorriam, na maioria das vezes, entre amigos. Isso demonstra que as relações entre crianças se mostram, por vezes, dúbias e transitórias, podendo assumir características das mais distintas, dependendo das motivações dos sujeitos, da forma como se julgam e interagem entre si.

A título de exemplo, como observamos nos registros episódicos de todo subcapítulo, as crianças se negaram a brincar, a conviver entre si, por não contemplarem determinadas características grupais, bem como se xingaram e se rotularam sob as diversas formas, incluindo de “mulherzinha”, “valentona”, “marginal”, “bandido”. Entendo, com isso, que os atributos foram valorados em um exercício de poder, uma vez que algumas características se mostraram aceitáveis outras não, implicando diretamente nas interações construídas dentro e fora do recreio.

Com base nisso, compreendi que, seja atribuindo valores umas às outras, criticando a escola ou sendo objeto de avaliação da própria instituição, as crianças são produtoras e produto de rotulações. Nesses processos em que as identidades são ajuizadas, nascem estereótipos, que, para Goffman (1988), podem ser melhor entendido a partir da categoria “estigma”.

A produção do estigma, portanto, faz parte da constituição da própria identidade, considerando que as diferenças possuem papel fundamental na produção do próprio “eu” (GOFFMAN, 1988). A escola possui papel fundamental tanto na construção das identidades quanto na potencialização dos estigmas, haja vista que, por vezes, reificam ineficiências na conduta das

crianças. Isso posto, podemos considerar o recreio também como espaço de rotulações, de exclusão e da negação, inclusive, da própria infância.

Presumo que a negação da infância, acusada pelas próprias crianças, é um retrato das condutas apresentadas pela escola. Os saberes institucionais, por vezes, demonstram pormenorizar as narrativas infantis na construção de sua agenda, negligenciando o corpo nesse bojo, com implicação direta na educação do corpo das crianças. Analiso essa “brecha” no cotidiano escolar mediante o “paradoxo do corpo vivo/morto”, mencionado de forma alegórica a partir do episódio em torno do cemitério da escola. Como problematizamos, as crianças não gritam apenas de alegria no recreio, mas por uma nova estrutura escolar, ancorada em pressupostos teórico-metodológicos mais próximos dos seus reais anseios formativos.

Por fim, concluo que os cotidianos das crianças são marcados por nuances que, ao mesmo tempo em que evidenciam idiossincrasias, expõem rupturas e continuidades no ponto de vista desses sujeitos. Os pontos de vista são forjados, sobretudo, pelas ações e interações que lançam mão dentro e fora da escola, pois, ao brincar, jogar e viver os tempos-espacos escolares, as crianças vivem e demonstram, por meio dos corpos, experiências anteriores, (re)organizadas a partir das parcerias, estruturas simbólicas e ensejos proporcionados no próprio recreio.

4. TRANSVIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

As crianças dispõem das mais diversas formas de brincar e incorporam ao universo do lúdico aspectos do dia-a-dia. Dentre os elementos que são tematizados nas brincadeiras, a violência é um ponto que caracteriza um ponto de transvio no cotidiano escolar, haja visto que proporciona interpretações dúbias, inclusive em torno dos limites entre o brincar e o brigar. Alguns estudos sugerem que brincadeiras de caráter “lúdico-agressivo” são prejudiciais às crianças e acreditam, ainda, que elas incitam condutas violentas (CANDREVA *et al.*, 2009); outros, por sua vez, entendem que essas práticas constituem o acervo das produções culturais infantis, ilustrando parte de suas visões de mundo (BARBOSA *et al.*, 2017; FARIAS, WIGGERS & VIANA, 2014).

Para problematizar o que denominou de “brincadeiras violentas” na escola, Rodrigues (2012) utilizou a metáfora “*homo ludo-violens*”, baseada nos conceitos de “*homo ludens*”, cunhado por Huizinga (2010), e que reconhece o homem como sujeito brincante e a ludicidade como parte constituidora da cultura; e de “*homo violens*”, de Dadoun (1998), relacionado ao lado hostil e violento da humanidade. Recorreu, ainda, à compreensão de “brincadeiras ascéticas”, problematizadas por Châteu (1987), que traduz as brincadeiras violentas como práticas as quais aglutinam sofrimento e desafios aos participantes e que têm o público como mediador do “espetáculo”.

Sendo assim, as práticas corporais infantis que trazem consigo roteiros de agressividade ou gestos alusivos à violência expõem embates simbólicos que extrapolam esses próprios gestos e sintetizam uma rede de significações compostas pelas culturas infantis, cultura escolar e pela cultura do entorno. No bojo desses encontros, há um jogo de tensões sociais que atua diretamente no corpo das crianças, sublinhando regras de cerceamento, bem como válvulas de transgressão das normas instituídas (RODRIGUES, 2012).

Conversando com Larissa Manoela (10 anos), do 4º ano “E”, no dia 06/11/17, em sala de aula, próximo ao horário do recreio, e abordando sua relação conflituosa com os colegas de classe, a garota fez o seguinte comentário: *“Tio, não faço questão de me dar bem com eles...eu gosto de treta!”* Questionei: *“Como assim treta? Me explica melhor?”* Com semblante sarcástico, ela respondeu: *“Eu gosto de confusão, de brincar de sacanear mesmo... Meus vizinhos são tudo barraqueiro, minha família, eles caçam confusão e eu vou pro portão ver. Tem de tudo, tio... eu adoro ver as brigas, os barracos, mas gosto mesmo é de brigar [...]”*

A fala de Larissa Manoela me despertou interesse para esses desarranjos do cotidiano, que parecem tirar a rotina dos “trilhos”, expondo, de certa maneira, a categoria “conflito” nos espaços de relacionamento infantis. Percebi que o imaginário em torno das “tretas” e das dissonâncias que emergem das relações sociais na comunidade e na escola se convertem em roteiros de condutas desempenhadas pelas crianças, sejam em brigas, como até mesmo nas próprias brincadeiras. Mas quais impressões e esquemas de valores são partilhados nas mediações entre o brincar e o brigar? E as compreensões em torno do lúdico e da violência que transpassam essas manifestações?

Em vista disso, o presente capítulo tem como objetivo interpretar impressões do cotidiano partilhados pelas crianças nas mediações entre o brincar e o brigar. Para tanto o capítulo dispõe de três subcapítulos, sendo o primeiro voltado para a problematização das produções e narrativas das crianças acerca das brincadeiras de lutinha e das brigas na escola, ressaltando as ambiguidades subjacentes. O segundo, corresponde a uma análise, a partir de quatro episódios que representam o binômio brincar/brigar, registrados em diário de campo e que lançam mão de níveis diferentes de aproximação e distanciamento tanto da atmosfera do lúdico, quanto da violência. Por fim, o terceiro, faz um apanhado

geral dos dois primeiros subcapítulos, propondo uma discussão teórico-conceitual da ideia de corpo-cotidiano, emergente do cruzamento das categorias interação, corpo e conflito, nas mediações entre o brincar e o brigar.

4.1. O “ringue-escola” entre embates e ambiguidades

Ao observar as compreensões das crianças acerca do cotidiano, identifiquei, em um primeiro momento, que suas interpretações encontram eco nas análises das brincadeiras de lutinha e das brigas na escola. Isso não implica dizer que os pontos de vista retratados expõem apenas sincronias entre a lente do cotidiano e as manifestações retratadas. Contrariamente a isso, pude perceber um jogo tenso entre culturas, sobretudo entre as culturas infantis e a cultura escolar, que demonstram resistências de ambas as partes, podendo ser mais bem analisadas por meio da categoria “conflito” na sociologia.

Max Weber (1999), no segundo volume de sua obra clássica “Economia e sociedade”, aponta o conflito como uma ação cotidiana e histórica, influenciada, substancialmente, por complexos de dominação. Mediante o estudo da ação social, o autor delinea os conflitos como formas de interação entre os atores, dotadas de intencionalidade.

De acordo com o sociólogo alemão Georg Simmel, (1983, p.122): “[...] Se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações [...]”. Com estudos balizados por uma “microsociologia”, Simmel (1983) destaca os conflitos como encontros sociais importantes, pois são formas predominantes nas interações entre pares. Para o autor, o conflito consiste em um tablado social, em que os atores efetuam a trama. Espaço em que são postos à prova tensões entre contrastes, bem como de reconhecimento e superação de hiatos socialmente construídos.

Simmel (1983) aponta, ainda, para o desenvolvimento da tomada de consciência individual como um dos pontos positivos do conflito, que, segundo ele, corresponde a um processo de negação da unidade. Sendo assim, o conflito seria uma “matriz formal de tensões” que intervém no socialmente estabelecido, criando novas formas de “sociação”. Tal como Simmel, Norbert Elias (2005) considera que as pessoas estão sempre em conflito, sobretudo por poder, muitas vezes, até de forma inconsciente. O autor sinaliza a disputa por poder como “[...] característica estrutural das relações humanas” (ELIAS, 2005, p. 81). Portanto, para avançarmos na compreensão dos conflitos emergentes da experiência infantil, precisamos enfrentar as discussões “escondidas” na escola, como as brincadeiras de lutinha e as brigas.

Em vista disso, no presente subcapítulo utilizei registros feitos nos diários de campo ao longo da pesquisa, bem como os desenhos produzidos nos dias 07/11/2017 e 09/11/2017, nas respectivas turmas pesquisadas, por meio da temática : “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola”. Tive como principal escopo, a partir da escolha do referido tema, analisar as narrativas das crianças no que tange as zonas de rupturas e continuidades que transversalizam o imaginário das práticas corporais suscitadas.

4.1.1. Características gerais das brincadeiras de lutinha e das brigas

Durante os momentos de observação nos diversos tempos-espços da escola, registrei as mais variadas cenas de brincadeiras, brigas, bem como brincadeiras que se tornaram brigas e brigas que acabaram ganhando contornos de uma simples brincadeira. Um aspecto a ser sublinhado é que elas dispunham de um elemento em comum, quando observadas pelas professoras ou funcionários da escola: as crianças eram prontamente alertadas com falas do tipo: *“Cuidado, vocês vão se machucar!”* *“Parem com isso!”* *“Isso não é*

brincadeira!” “*Vou levá-los à direção!*” Por parte dos pequenos a reação, na grande maioria das vezes, era de incompreensão, acompanhadas de respostas como: “*É só brincadeira, tia.*” “*É tudo de mentirinha... não é no sério não...*” Nos casos em que as brigas eram de “verdade”, as expressões faciais os entregavam, acompanhadas de xingamentos e/ou ameaças.

Das trinta e quatro crianças que compuseram a pesquisa, vinte e nove afirmaram em entrevista já ter brincado de lutinha dentro ou fora da escola, sendo que desse universo quinze são meninas e quatorze são meninos. Algumas das principais lutinhas registradas encontram-se no Apêndice III, com suas respectivas características observadas. Uma informação que merece destaque nessas brincadeiras é que boa parte das crianças citou o uso de gestos de cair/derrubar como ações primordiais na composição das lutinhas. Nesse contexto, o uso de socos, que são direcionados ao oponente e o atingem, já sugerem, a partir da fala deles, uma aproximação à conduta de briga. Os locais citados como os mais requisitados na escola para esse tipo de brincadeira são os parquinhos, pelo fato de disporem de espaços amplos, encobertos de areia e que ajudam no amortecimento das quedas.

No que se diz respeito às brigas, vinte e uma testemunharam já ter participado de algum episódio dessa natureza, sendo onze meninas e dez meninos. As principais motivações das brigas, apresentadas pelas crianças, foram ofensas pessoais (apelidos, provocações, xingamentos) ou a membros da família (mãe, irmão, entre outros), bem como esbarrões propositais ou não no horário do recreio. O local predileto da escola para a realização das brigas, segundo eles, é a parte de trás da escola, escondida pelas paredes do ginásio.

Apenas quatro crianças, todas meninas, relataram não ter se envolvido nem em brincadeiras de lutinha, tampouco em brigas. Vale ressaltar que, em alguns casos, as crianças apontaram respostas que, com base nas minhas

observações da rotina na escola, identifiquei que não se sustentavam. No entanto, considerei o que foi relatado por elas.

Com relação às brigas na escola, pude perceber características que acabam por dar contornos à manifestação protagonizada pelas crianças. Nesse contexto, ressalto que, assim como a brincadeira de lutinha, as brigas só acontecem quando há uma mútua motivação das partes envolvidas. Em alguns dos casos relatados, a briga começou como uma simples brincadeira e, em decorrência da transgressão de uma norma implícita ou o excesso de alguém – como um empurrão desproporcional, por exemplo – acabou desembocando em atos de agressão desmedida de ambas as partes.

Outro aspecto a ser destacado é que, claramente, o objetivo primordial da briga é subjugar o oponente, seja machucando, causando-lhe dor ou humilhando-o em frente aos pares. Nesse sentido, o outro é considerado como “alvo” e não um mero adversário. Identifiquei, ainda, que o corpo das crianças acusam pistas importantes para identificar o início de uma briga. Por exemplo: nos episódios em que acompanhei, todos os participantes, indistintamente, apresentaram semblantes fechados, expressões faciais de raiva, bem como gestos ríspidos, sem aparentar qualquer tipo de cuidado ou pudor com o outro.

Um detalhe que merece atenção são as formas de brigar, de acordo com a faixa etária ou gênero. As crianças menores (da educação infantil ao 2º ano), a título de exemplificação, realizam brigas mais rápidas que, na maioria das vezes, levam algum dos participantes ao choro. Assim sendo, os pequenos utilizam mais empurrões, puxões e, em alguns casos, mordidas. Quanto aos maiores (do 3º ao 5º ano), dispõem de gestos com uma violência mais explícita, utilizando socos, chutes, visando atingir, normalmente, o rosto do oponente.

No que se diz respeito às maneiras de meninas e meninos brigarem, percebi algumas distinções, dentre as quais cito o uso das unhas e dos puxões

prolongados de cabelo, mais comuns no grupo das garotas. Os garotos, por sua vez, utilizam mais os punhos e os pés provocando o contato de uma forma mais rápida, com maior impacto.

Ademais, com base nas características registradas, pude inferir as principais motivações das brigas protagonizadas pelas crianças, sendo elas: oriundas de uma provocação (xingamento, apelido, pegar em alguma parte do corpo) ou revide; provocadas por um fato ocasional (um esbarrão, uma pisada no pé...); mudança dos rumos de um jogo ou brincadeira; resultado da disputa por um espaço ou objeto; briga de “mentirinha”.

4.1.2. O cotidiano nas mediações entre o brincar e o brigar

Por meio dos desenhos, as crianças lançaram mão de variadas leituras das brincadeiras de lutinha e das brigas na escola. Curiosamente, ao analisar as produções, concluí que foram endossadas características que ratificavam os paradoxos, sugerindo mais zonas de ruptura que, necessariamente, de continuidade. Optei por considerar as distinções apontadas, num primeiro momento, e as reconheci como categorias no processo de problematização das próprias narrativas, sendo elas: a) “Bem *versus* mal”, b) “Mocinho *versus* bandido”, c) “Alegria *versus* tristeza”, d) “Mentira *versus* verdade”, e) “Real *versus* virtual”, f) “Vencedor *versus* perdedor” e, por fim, g) O brincar e o brigar sob o mesmo patamar, tendo a violência explícita como principal roteiro.

Vale pontuar que, por mais que tais categorias sobrelevem os eixos condutores em que as crianças se pautaram na diferenciação das práticas, são sugeridos rastros para o delineamento das zonas de coalisão, uma vez que estas, subliminarmente, trazem interpretações sobre o “corpo-cotidiano” dos pequenos e sobre o conflito como um regulador das próprias práticas corporais infantis. A

seguir, apresentarei as categorias citadas, partindo do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

a) Bem *versus* mal

Quando questionada sobre o que pensava a respeito das brincadeiras de lutinha e as brigas na escola, Estefany (9 anos), respondeu: “*Eu acho que brincar é bater bem fraquinho e brigar de verdade é bater forte, pra machucar [...]*” Sobre o seu desenho, relatou: “[...] *o anjinho é a luz, é o bem...e o capetinha o mal. Na briga tem o mal, o bem tem na brincadeira.*” Perguntei o motivo pelo qual ela usou esses exemplos e, após pensar, respondeu: “*Deus é o bem e não quer ver a gente sofrer, a briga tem maldade, as pessoas matam [...]*”

Figura 29. Desenho de Estefany (9 anos), 4º ano “E”, tema “.As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Fica clara a associação das práticas no ambiente escolar com sentidos e significados para além delas. Percebi que o imaginário em torno do bem e do mal retratado no desenho de Estefany, representa símbolos que pairam no imaginário

infantil, inspirados de forma significativa por pressupostos religiosos. O anjo sorridente e bondoso está presente na brincadeira, pois proporciona bem-estar e alegria aos participantes. Por sua vez, a figura demoníaca representa a maldade, a dor e a tristeza. Estefany, inclusive, teve o cuidado de enfatizar características marcantes de ambos, como a luz, o sol, a auréola e as asas do anjo, bem como a escuridão, os chifres, o tridente e os tons avermelhados alusivos ao fogo.

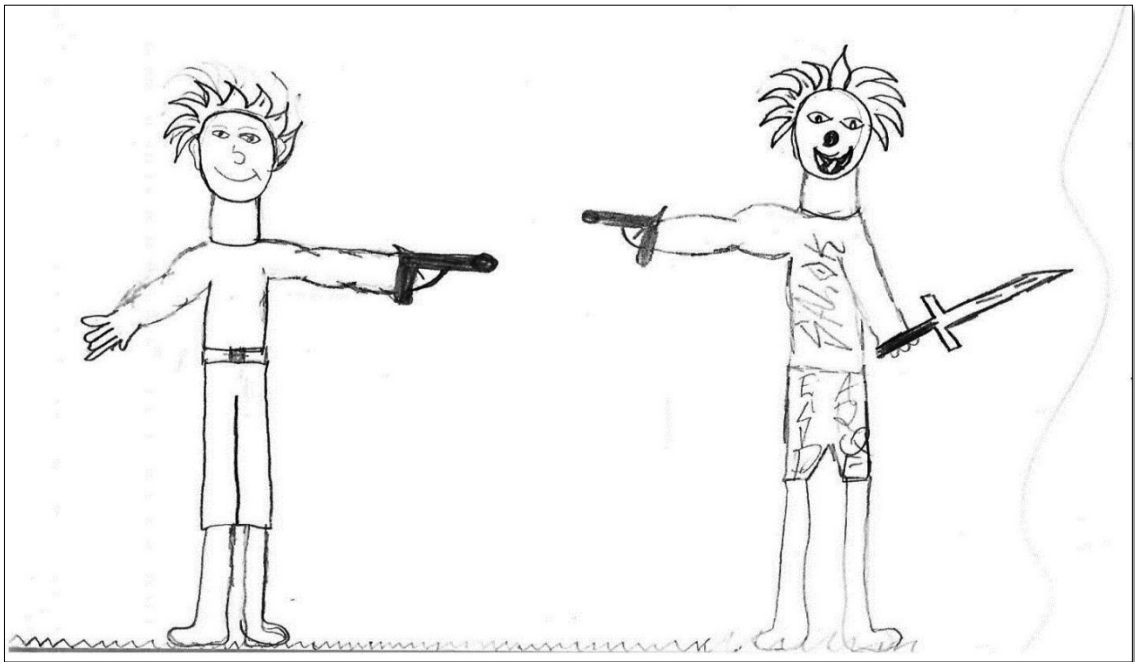
b) Herói *versus* bandido

Conforme Messi (12 anos), *“Briga é violência, briga machuca, muita coisa errada. Sangra, machuca... fica ferido. Na briga pode até matar e causa guerra.”* Sobre a duplicidade de interpretações criada pelo adulto durante as observações das manifestações, posicionou-se: *“ Tem gente que pensa que os meninos tão brigando mas tão brincando... Igual a tia, que nós tava brincando no recreio de luta e ela pensava que era verdade. A gente falou pra ela e ela começou a rir. Ela não gosta.”* Nesse contexto, relatou as características que diferenciam a brincadeira da briga: *“Na brincadeira os movimentos são diferentes, não machuca. Nós finge que tá brigando, finge que tá batendo nos outros, derrubando...”*

Sobre seu desenho, Messi relatou: *“Aqui é uma guerra do herói contra os bandido. Um cara com máscara de palhaço, com arma e com faca. Pode ser tudo de brincadeira, mas acontece no sério.”* Questionei sobre o uso da máscara do palhaço pelo bandido, e o garoto respondeu: *“Oxi tio! Usa lá nos Estados Unidos. A máscara macabra é pra ninguém descobrir a cara do outro, senão, se ver na rua pega... Bandido se esconde!”* Sobre o herói, o garoto concluiu: *“O cara do bem sou eu, salvando o povo da bandidagem.”* Perguntei: *“Tipo policial?”* Com prontidão, repreendeu-me: *“Cana não! Tipo os caras dos filme*

cheio de arma...” Questionei se tinha retratado uma brincadeira ou uma briga, e o garoto concluiu: *“Pode ser qualquer um tio, depende de quem tiver lá.”*

Figura 30. Desenho de Messi (12 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Messi expôs sua compreensão baseada no imaginário do herói contra o bandido, indo ao encontro da perspectiva de bem e do mal retratada anteriormente. O garoto, no entanto, adverte para a influência das narrativas midiáticas, dos filmes policiais, em suas concepções. Um ponto a ser destacado é a associação da imagem do herói “justiceiro”, desarticulada da figura do policial. A imagem do bandido “escondido” pelas máscaras também foi algo que me causou curiosidade, dispondo de impressões das crianças acerca do “fora da lei”. As armas também foram pontos marcantes na produção de Messi.

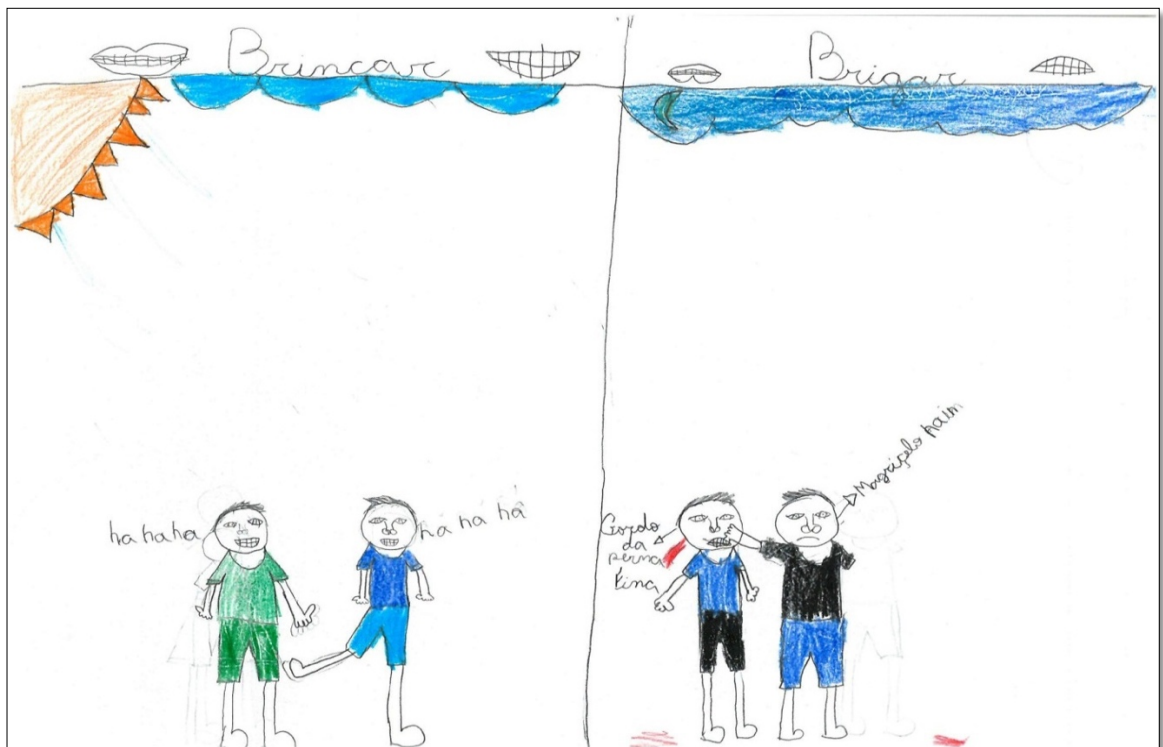
Ao final, o garoto tocou em um ponto que considerei de fundamental relevância na análise das brincadeiras e brigas: a diferença entre práticas depende de “quem tá lá”, ou seja, dos protagonistas das ações. Em outras palavras, o que define o significado das práticas não é o observador, mas as intencionalidades

dos sujeitos que participam das interações. Inclusive, os sentidos apresentados por Messi representam uma síntese de vivências na sua escola, na comunidade em que mora, bem como dos filmes “cheios de arma”, que teve acesso.

c) Alegria versus tristeza

Sob outra perspectiva, Mohana (9 anos), fez o seguinte comentário sobre seu desenho: “Aqui eles sorriem, aqui eles xingam... os golpes que eles dão um no outro sai sangue que não é de brincadeira não.” Muito enfática em sua sua compreensão sobre brincadeira, pontua: “Brincar é tipo a gente se divertindo, nesse caso pra mim brincar se machucando não é brincadeira... eu não me divirto me machucando, fico triste. Fico feliz brincando livre.”

Figura 31. Desenho de Mohana (9 anos), 4º ano “G”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Mohana alerta, ainda, sobre alguns aspectos problemáticos, em seu ponto de vista, das brigas: “[...] brigar é uma coisa meio perigosa, vi vários casos na televisão de bandidos baterem na mulher ou de bater em alguém até o outro morrer, vai que morre aqui também...” Por fim, de forma resumida, expõe o que considera como as principais diferenças entre as manifestações: “Na briga tem xingamento, tristeza, na brincadeira não. Não gosto de brincadeira de bater nem de mentirinha... gosto de ser alegre.”

O estado de alegria é posto pela garota como principal parâmetro na distinção entre o brincar e o brigar. No desenho, utilizou os sorrisos e o cenário ensolarado como forma de representação das brincadeiras. Por outro lado, para ilustrar as brigas, colocou um pano de fundo com aparente temporal, cheio de nuvens, bem como sujeitos demonstrando expressões faciais de raiva e disparando insultos uns aos outros. Um aspecto curioso que reparei no que se diz respeito aos gestos de combate foi que na brincadeira os golpes são desferidos nos membros inferiores e sem contato direto, já na briga o rosto é acertado como alvo, fazendo um dos personagens sangrar.

Mais uma vez as mídias são citadas como um ponto de referência nas compreensões das crianças. No caso de Mohana, a televisão foi referendada por meio de um episódio em que bandidos bateram em uma mulher até levá-la à morte. A garota associou esse ato de violência banal e fatal como algo a ser ponderado na análise das brincadeiras e das brigas na própria escola, pois, segundo ela, mesmo brincando, gestos de “lutinha” podem ser perigosos.

d) Mentira *versus* verdade

Para Maiara (10 anos), do 4º ano “E”, “Brigar é quando você briga realmente e machuca alguém. Isso que aconteceu no desenho foi eu e minha amiga.” Pedi que ela falasse mais a respeito, então relatou: “Ela ficava me

irritando aí eu já tava guardando muita raiva aí do nada eu fui puxar o cabelo dela.” Continuei com as questões: “Mas como eram essas irritações?” Sorrindo, ela me respondeu: “Ela me irritava fazendo bullying, xingando minha família e falando que eu era muito magrela, que eu precisava engordar, sendo que ela é do mesmo jeito que eu...”

Figura 32. Desenho de Maiara (10 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Sobre a diferença entre manifestações, Maiara pontuou: “Ah tio, brincar, brigar, é tudo tipo mentirinha e de verdade, sabe?” Assinalei com a cabeça que não sabia e pedi que me explicasse, então acrescentou: “É tipo assim, eu finjo que tô brigando às vezes quando na hora é brincadeira, é tipo uma novela, uma finge que tá armada, aí a outra diz que não vale, porque só pode tapa e murro... começamos a discutir, mas tudo de brincadeira.” Comentei: “Isso na brincadeira, né? E na briga?” Com uma pausa e esboçando uma

expressão de dúvida, disse: *“Pode ser nos dois, tio, tem coisa que é de mentira e tem coisa que é de verdade.”*

As nuances entre o que é de mentira e o que é de verdade no que tange as práticas corporais infantis não são captáveis com facilidade, sobretudo quando as manifestações analisadas são dúbias e podem assumir caracteres da outra sem perder seus principais objetivos. Maiara expôs algo que entendi como o alicerce de suas compreensões, que é, novamente, a intencionalidade do sujeito frente ao episódio que protagoniza.

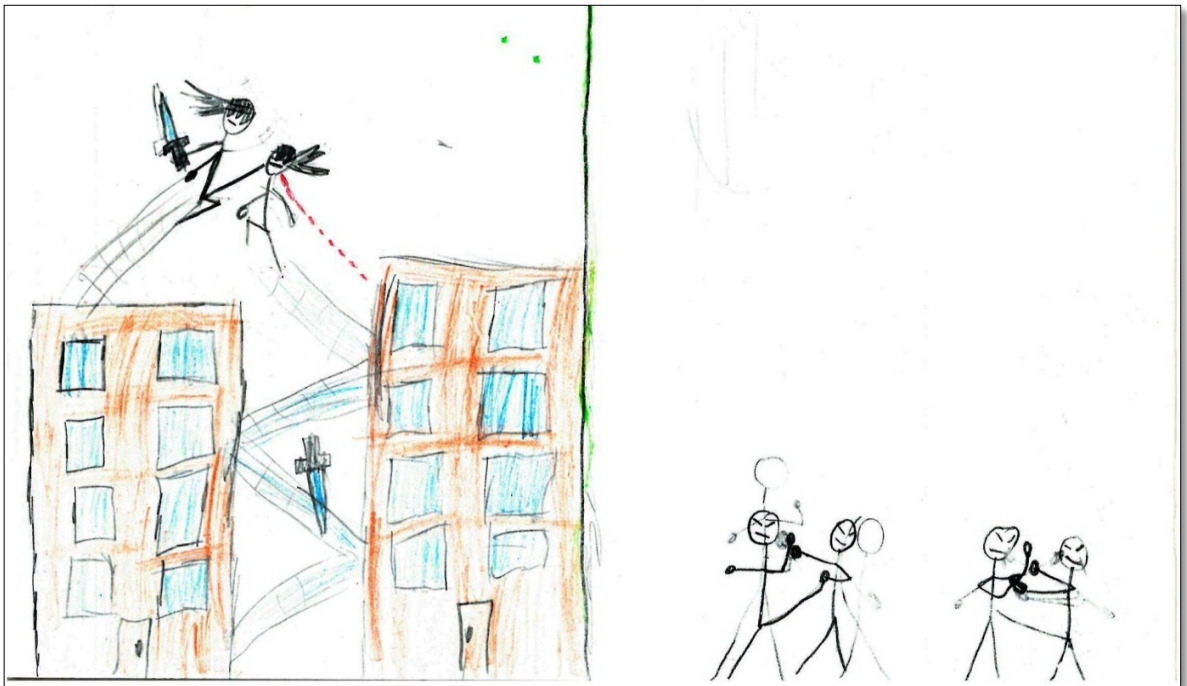
Maiara, em dado momento de sua fala, posicionou-se inferindo que *“tem coisa que é de verdade e coisa que é de mentira”*, incluindo insultos de brincadeira, ou, até mesmo, roteiros de brincadeira que podem ser interpretados de forma equivocada entre pares e ocasionar uma briga. Ela citou o exemplo de uma novela, ilustrando a importância do roteiro da narrativa para a interpretação do fenômeno, que, independente de sua natureza, traz consigo delineamentos do conflito como parte constituinte das próprias interações entre crianças. Sendo assim, de verdade ou de mentira, o sujeito aponta os rumos da prática.

e) Real *versus* fantasia

Ao abordar sobre seu desenho, Fábio (9 anos), 4º ano “E”, relatou: *“Nesse aqui [na direita] eles tão brincando... O outro [esquerda] são dois ninjas brigando, pra ficar no comando da cidade... um é do mal e outro é do bem, vi em um desenho...”* Percebendo sua empolgação, pedi que me falasse mais sobre a produção, continuou, então: *“Nesse aqui tem quatro meninos brincando de lutinha na rua. É que esse aqui é um ninja da água, esse da terra, esse do fogo e esse do vento... Eles se encontraram e começaram a duelar pra ver quem ia ficar no comando.”*

Observando os roteiros parecidos das partes do desenho, perguntei: “Está parecendo a mesma coisa. O que tem de diferente uma parte da outra? Tem diferença?” Convicto, ele respondeu: “Claro! É diferente. Um é real e o outro é tipo da imaginação. Na briga de verdade um quer dominar a cidade, na de mentirinha eles acharam uma caverna e começaram a brigar só pra ver quem ia ficar com a caverna, só que tudo de brincadeira...”

Figura 33. Desenho de Fábio (9 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Fábio apresentou, em ambos os desenhos, um forte apelo de roteiros de desenhos animados. O garoto não conseguiu distinguir o que era real e o que era produto do imaginário, pois nas duas partes os combates dispunham de narrativas orientadas pela fantasia. Concluí, desse modo, que as histórias de guerreiros, ninjas, lutadores atuam de forma significativa na interpretação, não só das brincadeiras e brigas, mas do próprio gesto de luta, dos símbolos que são atravessados pelo corpo em combate.

f) Vencedor *versus* perdedor

Bob Esponja (10 anos), do 4º ano “E”, entende que tanto as brincadeiras de lutinha quanto as brigas são formas de competição, em que um quer ser melhor que o outro. Segundo a garota: *“Brigar é uma coisa de machucar, já brincar é uma coisa pra se divertir, só que os dois um é melhor que o outro. Meninos gostam de saber quem é mais forte...Idiotas!”* Sobre o desenho, acrescentou, sorrindo bastante: *“Aqui o menino matou o colega de brincadeira e ficou com o troféu...”* Realizando o mesmo gesto com os braços, que foi retratado no desenho, finalizou: *“Não sou esperta, tio? Minha imaginação é ótima.”*

Figura 34. Desenho de Bob esponja (10 anos), 4º ano “E”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

A cena retratada por Bob Esponja suscita um debate em torno dos desafios de virilidade entre os meninos. Durante a observação, não foi incomum

a presença de garotos se desafiando em uma aparente busca por reconhecimento entre seus pares. O mais forte, o mais rápido, o bom de briga adquire respeito entre os colegas e sempre é requisitado para as brincadeiras e para as rodinhas de conversa. Por mais que não tenha havido distinção entre o brincar e o brigar no desenho, foi bem retratado o finalístico de ambos no que tange a construção das figuras do “vencedor” e do “perdedor” nas culturas infantis.

g) Brincando e brigando: roteiro de violência explícita

Sobre o desenho, Muralha (10 anos), 4º ano “G”, comentou: *“Eu desenhei esse aqui brincando [esquerda], esse aqui [direita] brigando de verdade. O cara dá um soco no olho do cara que voou, depois deu um chute nos negócios com a chuteira de trava, tudo de brincadeira.”* Ponderei com o garoto: *“Nossa! Está parecendo a mesma coisa. O que é brigar pra você?”* Compenetrado, o garoto respondeu: *“A briga pra mim é isso tio... brigar até morrer. Aqui esse cara tá matando o outro... ele é presidiário. Ele fugiu da cadeia e matou o cara por acerto de conta. O cara mexeu, ele ficou com muita raiva, fugiu da cadeia e matou...arrancou o cérebro.”* Comentei: *“Nossa! Bem sangrento. Onde você viu isso?”* Quase me interrompendo, ele explicou: *“Não que eu vi. Eu não vi assim cara a cara, mas acontece direto.”* Após a fala dele, fiz outra ressalva: *“Do outro lado do desenho parece uma cena bem violenta também né?”* Já um pouco impaciente, ele retrucou: *“Pode ser, pode ser... Só que aqui é uma violência diferente saca? É brincadeira... brincadeira de omelete.”* Questionei: *“O que é omelete?”* Com um sorriso tímido, explicou: *“Porque o cara tá dando chute nas coisas do outro cara... ele fez um omelete.”*

Figura 35. Desenho de Muralha (10 anos), 4º ano “G”, tema “As brincadeiras de ‘lutinha’ e as brigas na minha escola.”



Fonte: Registros da pesquisa.

Tanto no desenho como em fala, Muralha relatou com muita tranquilidade roteiros de violência explícita. Sem perceber, o garoto colocou a brincadeira e a briga em patamares parecidos, levando em consideração que os gestos de agressividade nutrem o imaginário em torno das manifestações. Percebi que, num primeiro momento, o garoto retratou essa confusão, inclusive, na escrita da própria legenda da primeira cena.

Concluí, a partir da conversa com Muralha, que a violência externa à escola atua significativamente em algumas interpretações das crianças. Isso, a meu ver, não corresponde a um indicativo de que elas estão mais ou menos violentas, mas acusam um alerta para as informações que andam tendo acesso, que interferem em suas leituras de mundo.

4.1.3. Corpo e conflito nas “frestas” da escola

Nos registros de campo, foi possível observar alguns temas que apresentam “frestas” entre as narrativas adultas e infantis que, de certo modo, ilustram os conflitos nas experiências do “ser” criança e forjam as suas compreensões de corpo. Dentre tais temas, destaco questões acerca da busca pela excitação do proibido, relacionadas aos imaginários em torno das mídias, da violência e da morte. Embora os temas referendados não tragam diretamente interpretações relacionadas às brincadeiras de lutinha e das brigas, expõem tabus do cotidiano dos sujeitos que ocupam a escola. Desse modo, pude perceber um jogo tenso entre culturas, sobretudo entre as culturas infantis e a cultura escolar, que demonstram resistências de ambas as partes, podendo ser compreendidas por meio da noção de conflito, anteriormente abordada.

As maneiras pelas quais as crianças fabricam suas impressões de corpo e que constituem as rotas do cotidiano dentro e fora da escola permitem reinvenções nos modos de viver a infância, dando contornos ao que chamamos de “corpo-cotidiano”. As brincadeiras de lutinha e as brigas, como formas de interação entre crianças, ilustram bem as tensões que constituem esse corpo-cotidiano, especialmente por se fundarem em paradoxos entre narrativas adultas e infantis.

Por fim, ressaltamos que as produções analisadas na pesquisa endossaram características ambíguas entre o brincar e o brigar e expuseram roteiros de confronto entre as noções de “bem e mal”, “herói e bandido”, “alegria e tristeza”, “mentira e verdade”, “real e virtual” e “vencedor e perdedor”. Em conclusão, os registros de campo permitiram a identificação de categorias que evidenciam as brincadeiras de lutinha e as brigas sob dimensões paradoxais do cotidiano infantil, que carregam no seu bojo aspectos circundantes ao conflito enquanto mediador das relações concebidas dentro e fora da escola.

4.2. Brincando ou brigando? O cotidiano (en)cena

Os gestos de luta, ao serem incorporados ao processo de interação entre crianças, causam interpretações dúbias, sobretudo pelo fato de os sentidos que circulam entre as experiências do brincar e do brigar revelarem uma diversidade de construções sociais mediadas por várias socializações. Portanto, o corpo dispõe de um resgate profundo de conceitos sensibilizantes, que, segundo Blumer (1980), são a base do significado de toda conduta social.

Ao desferirem golpes uns aos outros, brincando, brigando ou brigando de brincadeira, as crianças lançam mão de símbolos, produzidos e manejados por meio de interação social. Os gestos, nesse contexto, não representam tão somente uma motivação de foro individual, mas um objeto social, fruto do ambiente e do grupo a que pertencem. Ademais, a interação concebida pode ser considerada como um jogo de dramatizações de papéis, em que o conteúdo se (trans)forma por meio das relações.

A partir da metáfora da teatralização, Goffman (1999) inferiu que todos nós interpretamos condutas e ações a partir de intencionalidades que são orientadas pelo meio social. De acordo com o autor, tal como um teatro, os espaços de interação são divididos em bastidores e palco. Os bastidores dispõem de um pouco mais de privacidade com as parcerias, bem como no ensaio das ações apresentadas ao público. O palco, por sua vez, é onde os gestos encenados são postos em prática, correspondendo a expectativas orquestradas, gerando e atendendo aos anseios, que de certo modo, dão o tom do “eu” que encena.

Com essa analogia, Goffman (1999) nos convida a perceber pequenos excertos, por meio das ações dos sujeitos e da ritualização de suas interações em grupo. À vista disso, recorrendo aos estudos interacionais, alerta para a necessidade de descrever com detalhes as culturas e os sujeitos analisados, como

forma de entendermos melhor as funções sociais das interações, bem como as máscaras que escondem os atores na ação teatral cotidiana.

Dando continuidade a essa discussão, Pais (2008) entende que um dos objetivos da sociologia é desmascarar as atuações do cotidiano desse “eu social”, buscando suas estratégias de representação. Segundo o sociólogo português, as realidades, pelo simples fato de serem nomeadas, já correspondem a realidades mascaradas. Uma vez as realidades nominadas sendo homogeneizantes, acabam por serem ilusórias e arbitrárias, pois negligenciam as diferenças. A escola é posta como um artífice desse processo mascaramento, já que culturalmente se dirige ao aluno como um sujeito abstrato, esquecendo-se, por vezes, das suas individualidades.

Na rotina escolar, o recreio pode ser considerado um dos raros espaços em que as crianças possuem um pouco mais de autonomia para interagirem e viverem suas individualidades (WÜRDIG, 2010). Essa liberdade limitada, no entanto, expõe possibilidades conflituosas de interação, que põem em cheque leituras românticas de infância, já que lhes aproxima de conceitos como violência, agressividade e sadismo.

Fato é que o imaginário das crianças em torno do mundo incorpora elementos dos mais diversos às culturas infantis, incluindo a própria violência, em confronto direto com o olhar adulto. Desse modo, reflexões sobre conceitos que articulam significados acerca do lúdico e da agressividade em grupos infantis nos ajudam a compreender o conflito como uma forma de sociabilidade na própria escola (CRUZ; CARVALHO, 2006).

Em pesquisas no campo da Educação Física voltadas a discussões relacionadas ao imaginário das lutas que integram o espectro das práticas corporais infantis, percebe-se uma forte inclinação a temáticas relacionadas à violência, às mídias e às questões de gênero. Além disso, evidenciou-se o

predomínio de duas concepções que norteiam práticas desta natureza, sendo que a primeira as situa como representação de violência e a outra como expressão da cultura lúdica das crianças (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015).

Cruz e Carvalho (2006), ao problematizarem os conceitos de “jogo” e “jogos de gênero” na escola, relativizaram a noção de violência, incorporando a dimensão lúdica na compreensão das interações entre crianças. Nesse enquadramento, situaram ambos, lúdico e violência, como partes constituidoras de relações conflituosas, pois comungam do mesmo processo de negociação da vida social da criança, em que o ponto de vista dos sujeitos são indispensáveis para a interpretações de fenômenos subjacentes.

Em estudo realizado com crianças de 7 a 13 anos, de uma escola situada em uma região periférica de São Luís – MA, analisei 27 episódios das mais diversas formas de brincadeiras de luta. Na ocasião, os registros de campo me permitiram a organização de sete classificações acerca dessas brincadeiras, bem como três eixos de significado, os quais preveem o fenômeno como prática de: “imaginação/representação”, “disputa/duelo” e “prazer/vertigem”. Os dados da pesquisa apontaram os discursos da “violência” e do “lúdico” também como finalidades norteadoras das condutas das crianças, sinalizando pistas, por meio da própria brincadeira, de confrontos forjados no cotidiano transpassado no corpo (FARIAS, 2015).

Nesse quadro, emergiram mais dúvidas do que direcionamentos elucidativos em torno da temática, sobretudo no que tange ao binômio lúdico/violência, representado nas experiências do brincar/brigar, não necessariamente buscando elementos que as distinguem na escola, mas as suas mediações e/ou limiaridades, como zonas de rupturas nos cotidianos das crianças.

Desse modo, o objetivo deste subcapítulo é verificar como o cotidiano se expressa nos corpos das crianças que compõem a pesquisa, promovendo a (re)significação das brincadeiras e “lulinhas” e brigas no espaço escolar. Para tanto, farei uma análise de quatro episódios que compõe os registros de campo, que lançam mão dos eixos lúdico e violência nos processos de interação expressos.

Os episódios me permitiram poder organizar uma análise de distintas formas de brincar brigando ou vice-versa, como pistas de compreensão dos fenômenos inter cruzados. Cada episódio representa uma tipologia distinta, sistematizada em quatro quadrantes, que serão problematizados nos tópicos subsequentes.

4.2.1. O cotidiano em episódios e quadrantes

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

O paradigma da ação social, a partir da obra de Weber (1999), propõe dois modelos particulares de ação: o modelo racional, mais voltado à lógica matemática, e o modelo endopático, relacionado ao plano sensível, artístico e das afetividades. Nas relações entre crianças, parece haver uma forte evidência endopática da ação, uma vez que, nas culturas infantis, as afetividades e

capacidades inventivas conduzem os rumos das significações da realidade, bem como das interações entre pares.

Na pesquisa com crianças, o grande desafio está na produção do conhecimento reconhecendo-as como partícipes indispensáveis nesse processo, isso, pois, historicamente, a ênfase nos estudos relacionadas ao universo infantil em instituições escolares compreendia investigações “sobre” crianças e não “com” crianças (SPINELLI, 2012). No contexto de estudos nacionais, por exemplo, Delgado e Müller (2005, p. 164) apontam para uma lacuna no que se diz respeito a metodologias investigativas que tratem das crianças e de suas culturas, que, de certo modo, desembocam na estranha ausência de suas “vozes” em pesquisas que versam sobre elas mesmas.

Portanto, é necessário que o pesquisador do universo infantil se valha de paradigmas que lhe aproximem das ciências humanas e sociais, buscando a produção de metodologias que reconheçam as ações e interações das crianças como porta-vozes de suas histórias (GRAUE; WALSH, 2003). Com base nesses pressupostos, compus a presente etapa do estudo. Como já foi mencionado nos delineamentos metodológicos da pesquisa como um todo, foram quatro meses de investigação focalizada¹⁵ com as 34 crianças.

O fluxo de visitas ocorreu entre as segundas e sextas-feiras, no turno da tarde da escola, em que foram observados recortes mais pormenorizados de suas interações em diversos tempos-espacos, dentre os quais, destaco os horários de entrada, lanche, recreio, aulas de Educação Física e saída. Nessas ocasiões, foram registrados em um diário de campo acontecimentos que se mostraram importantes para a interpretação do cotidiano das crianças, bem como diálogos e

¹⁵ Conforme sugerem Lankshear e Knobel (2008, p.188). Tal escolha se deu por buscarmos entender especificidades das relações, estruturas e organização do fenômeno representadas nas características em torno das brincadeiras de lutinha e das brigas.

cenar relacionadas às brincadeiras de lutinha e às brigas entre pares.

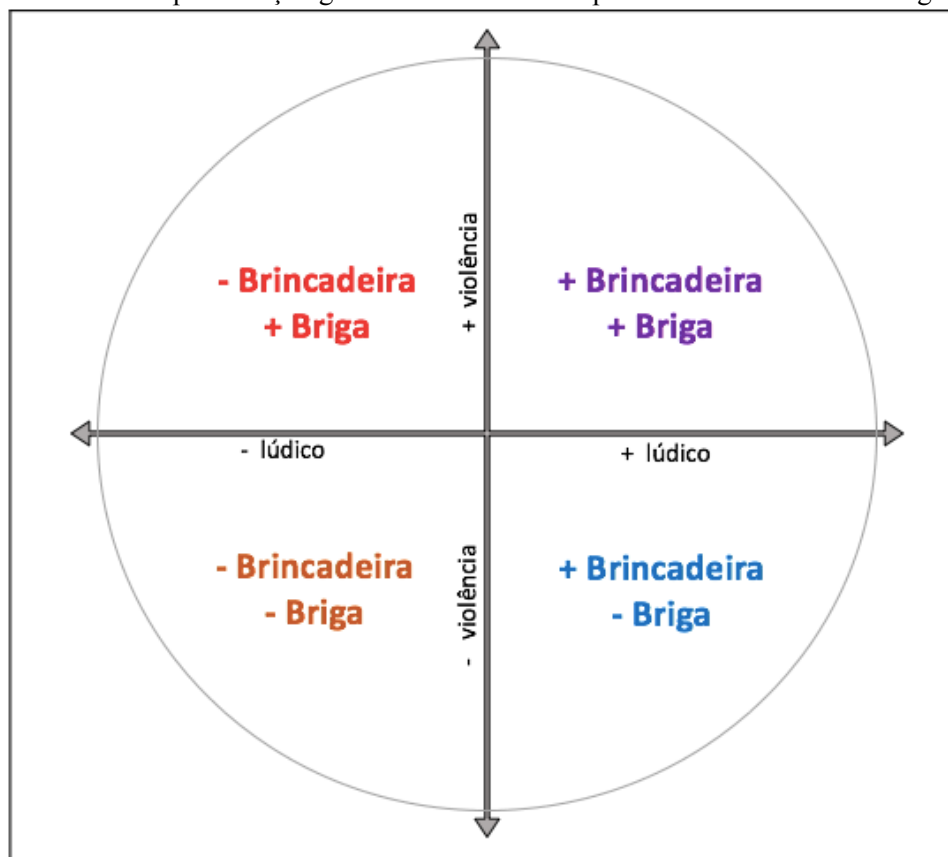
Foram inventariados dezenas de pequenos excertos dos tempos e espaços mencionados. No entanto, para a composição do presente subcapítulo, busquei apresentar episódios mais completos e que dispusessem de eixos de problematização mais complexos em torno do objeto, o que não se configurou como tarefa simples, pois a dinâmica e fluidez das interações entre crianças, por vezes, não me permitiram aglutinar uma observação panorâmica das cenas, associadas aos registros dos diálogos e gestualidades de caráter mais particular dos sujeitos envolvidos.

Conforme Graue e Walsh (2003, p. 255), os episódios “contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação.” Ademais, os episódios não se configuram em uma mera descrição de campo, mas uma sintetização no formato de história de categorias centrais que fundam o objeto de investigação. Eles são registros que focam na vida cotidiana, e, por mais que não representem a vida real, lançam mão de traços analíticos que compuseram nosso diário de campo. Ao todo foram dezessete episódios, que dispunham de relativa amplitude de detalhes necessários para a problematização dos cotidianos que transpassam os corpos infantis. Para a análise, optei por elencar apenas quatro, considerando que eles representam enquadramentos diferentes em torno nas manifestações, e, ao se contrastarem, expõem níveis diferentes do binômio brincar/brigar.

Com base no desnível observado dessas interações, a partir de uma avaliação topográfica do material empírico em que foram angariadas semelhanças e distinções nas compreensões em torno do objeto, propus uma

análise ortogonal¹⁶ do binômio brincar/brigar. Podemos identificar a representação gráfica da proposta analítica, no gráfico a seguir:

Gráfico 3. Representação gráfica da análise dos episódios de brincadeiras/brigas.



Fonte: o autor.

Como pode ser observado, a análise partiu de dois eixos: o lúdico, no plano vertical e a violência, no horizontal. Do cruzamento dos dois eixos formaram-se quatro quadrantes opostos diferenciados. As categorias que constituem os agrupamentos dos quadrantes representam a análise conjunta do conteúdo dos episódios, formatadas pelas interações dos sujeitos, sendo elas: a) - Brincadeira/ + Briga; b) + Brincadeira/ + Briga; c) - Brincadeira/ - Briga; d) + Brincadeira/ - Briga.

¹⁶ Atribuo o sentido de uma projeção gráfica em que as linhas são perpendiculares, formando ângulos retos que dão origem a quadrantes. Ressalto, ainda, que orientei a sistematização das análises a partir de organização geométrica dos registros sociológicos do trabalho de Godoi *et al.* (2018).

A justificativa da disposição dos eixos e dos quadrantes se dá pelo fato de que as compreensões em torno das brincadeiras de lutinha e das brigas se fundam a partir do cruzamento dos eixos do lúdico e da violência. Com base nos registros, inferimos que quanto mais indicativos de violência forem reunidos no episódio mais ele se aproxima da conduta de uma briga. Contrariamente a isso, quanto mais elementos lúdicos ele apresentar se acerca as características de uma brincadeira. Nessas situações, foram considerados como elementos caracterizadores os gestos das crianças, suas expressões faciais, bem como os diálogos promovidos na cena, de forma a tentar captar as intencionalidades subsumidas nas narrativas.

À vista disso, a organização dos excertos de campo em episódios facilitou a identificação de traços analíticos, que apontam um caminho para entender as zonas de rupturas e de continuidades que afastam e aproximam o brincar e o brigar na escola. Com isso, como pode ser percebido, não proponho uma análise desarticulada de duas manifestações das culturas infantis, mas de uma forma conjugada, prevendo a bricolagem de pequenos fragmentos da vida social das crianças que acusam pistas dos seus cotidianos.

4.2.2. Categorias e conceitos no “corpo-a-corpo” teórico

Durante toda pesquisa, busquei um sustentáculo teórico-conceitual acerca das brincadeiras de lutinha e das brigas na escola. Identifiquei, nos mais diversos estudos, incluindo estrangeiros¹⁷, uma série de nomenclaturas, que, no

¹⁷ Algumas pesquisas identificadas utilizam expressões como *playfighting* e *real fighting*, para designar o binômio brincar/brigar (SMITH; PELLEGRINI, 2004). Em outros casos, são utilizados *aggressive fighting* (BOULTON, 1994), para a caracterização de brincadeiras turbulentas; *rough-and-tumble play* (FRY, 2005), para brincadeiras de perseguição; além de *wrestling play* e *chasing play*, para gestos lúdicos de agarrar/derrubar. Em estudos portugueses a expressão utilizada para representação das brincadeiras de luta e das brigas são “jogos de luta” e “lutas a sério” (MARQUES, 2010). Em linhas gerais, os estudos citados são ancorados na Psicologia, sob abordagem comportamentalista e desenvolvimentista e, em alguns casos, consideram análises balizadas pela Etologia.

meu ponto de vista, designam a mesma coisa. Contudo, carregam diretrizes epistemológicas e possibilidades heurísticas diferentes de leitura de infância e corpo.

Destaco que percebi, em algumas produções, uma preocupação especial em analisar as brincadeiras/brigas no ambiente escolar como manifestações que carregam consigo significados subjacentes dos mais variados, incluindo condutas agressivas e/ou violentas. Essas condutas, dispõem de aspectos subjetivos das crianças, que atribuíram características particulares as análises dos fenômenos. Portanto, as nuances que medeiam as brincadeiras e as brigas são complexas e requerem uma imersão aprofundada no campo, buscando uma aproximação significativa dos sujeitos (BARBOSA *et al.*, 2017; RODRIGUES, 2012; WÜRDIG, 2014, 2010).

Nessa perspectiva, Barbosa *et al.* (2017) analisaram as brincadeiras lúdico-agressivas em uma escola de educação infantil. Segundo os autores, tais manifestações se mostraram formas autorais de expressão da cultura de pares, bem como fortes elementos socializadores. Além disso, identificaram três categorias a partir da interpretação dos episódios de interação entre crianças, sendo eles o contexto social, a mídia e os movimentos turbulentos. No bojo das discussões propostas, concluíram que a agressividade infantil não necessariamente repercutiu de forma negativa no cotidiano escolar, haja vista que criou limites entre o real e a fantasia, além de ter aberto espaço para aprendizagens acerca da “não violência”.

Por outro viés de discussão, Rodrigues (2012) utilizou a expressão “violência brincante” para designar a rede de significações que transita entre o lúdico e a violência, ressaltando seu potencial de desestabilização na convivência escolar. Nesse ínterim, o “politicamente correto” foi posto como um fato social que atravessa gerações, sendo aprendido e reproduzido, inclusive, por meio de

gestos de crueldade com animais e/ou até mesmo a partir de brincadeiras agressivas entre membros da própria família. Sendo assim, xingamentos, agressões verbais, práticas de *bullying* ou “brincadeiras de mau gosto” constituem-se como formas complexas de linguagens corporais que extrapolam a própria cultura escolar, entrando em choque com seu escopo de educar os sujeitos que a frequentam.

Na esteira dessas discussões, há de se considerar que o processo de socialização entre crianças não acontece de forma unidirecional e linear, podendo produzir referências destoantes dentro das mesmas manifestações. Isso, pois os significados entre o brincar e o brigar na escola mudam a partir do contexto e das relações estabelecidas entre pares. Segundo Würdig (2014), por exemplo, o principal sentido de brincar para as crianças no recreio é a diversão, que perpassa o compartilhamento do objeto lúdico com alguém. Por outro lado, os sentidos de brigar no recreio são condicionados por algum estímulo ou provocação, que repercutem em atos de simulação de luta, até o ataque, defesa ou revide de uma agressão propriamente dita. Todavia, o autor considerou que essas caracterizações podem ser fluidas, à medida que o próprio ato de brigar pode ser parte de uma brincadeira ou uma simples brincadeira pode acabar se tornando uma briga de verdade.

Nessa conjuntura, os limites não são facilmente identificáveis para quem está de fora do processo de interação, ainda mais quando corresponde a um adulto avaliando condutas infantis. Em se tratando dos atos de brigar de brincadeira ou de verdade, esse contexto é agravado, levando em consideração que as crianças manipulam e confrontam o conceito de violência num plano simbólico, em um processo, muitas vezes, de imitação de cenas particulares de seus cotidianos.

Conforme Elias e Dunning (1992), a imitação é o significado primeiro

do que chamam de atividades miméticas, experiências as quais proporcionam um rompimento com comportamentos esperados na vida em sociedade, bem como o extravasamento de impulsos contingenciados pelo processo civilizador. Segundo os autores, podem ser consideradas como atividades dessa natureza as próprias brincadeiras, que dispõem de um potencial de reprodução de sentimentos recorrentes na vida real, tais como a raiva, o medo e a vertigem.

Por meio dessas atividades, é possível vivenciar sentimentos reprimidos, que estão presentes na natureza humana, incluindo a violência e a agressividade. Sendo assim, os conflitos se tornam inevitáveis, haja vista que os indivíduos, ao estarem expostos à tensão, perdem o discernimento dos desdobramentos morais dos atos. Tais condutas são muito comuns entre crianças por meio de jogos e brincadeiras violentas, que, recorrentemente, são censuradas pelos adultos em um processo de apaziguamento das excitações (ELIAS; DUNNING, 1992).

De acordo com Elias (1997), as estruturas de personalidade dos indivíduos são orientadas para a pacificação e resistência ao uso da violência, sobretudo física. Portanto, as crianças são educadas para resistirem ao descontrole desencadeado pelo abandono da razão representado em uma briga, por exemplo. Conquanto, o autor advoga que o indivíduo constrói sua história e se desenvolve por meio de suas vivências, inclusive as conflituosas, que mimetizam uma realidade escondida.

Por conseguinte, as reflexões que balizam as brincadeiras de luta e as brigas perpassam, sobretudo, as histórias de vida dos sujeitos. Os pequenos recortes da vida cotidiana encenados na escola são fragmentos do mundo social, que, ao serem recontados sob um outro olhar, incorporam, mimeticamente, uma outra realidade, nesse caso, a do pesquisador. Nessa conjuntura, são sobrelevados novos símbolos e novos enquadramentos das ações externadas por

aqueles que encenam. Portanto, a análise desses processos miméticos e o conjunto de interações inter cruzado nos fenômenos em questão se faz necessário.

No tópico a seguir, analisarei quatro episódios de interações na escola que apresentam como temas principais o binômio brincar/brigar, sob diferentes formas, motivações, cenários e sujeitos. As particularidades de cada episódio são ressaltadas a partir da presença das categorias analíticas, que, além de evidenciar níveis de aproximação aos eixos violência e lúdico, trazem à tona traços caracterizadores dos cotidianos das crianças.

4.2.3. Brincadeira *versus* briga: uma análise episódica

Como já foi mencionado, os registros de campo apontaram para dois eixos como balizadores das compreensões acerca das brincadeiras de luta e das brigas na escola, sendo eles o lúdico e a violência. Muito além de roteiros que constituem as práticas corporais infantis, os eixos citados permeiam as narrativas e expõem um embate de forças sustentado pelas intencionalidades das crianças no processo de interação. Todavia, a maioria das experiências no universo infantil é tangida por culturas institucionais como a da própria escola, da família e de outros tantos espaços sociais normatizados, substancialmente, por adultos.

Assim sendo, esses delineamentos possuem repercussão direta no imaginário que paira sobre as manifestações suscitadas. A título de exemplo, cito a postura de professores e funcionários da escola pesquisada, que coibiram em vários ensejos as brincadeiras que faziam alusão a gestos de lutas, associando-as, quase que instantaneamente, com condutas de brigas. Além disso, identifiquei incongruências nos discursos das próprias crianças, que demonstraram, em ocasiões diversas, serem adeptas a brincadeiras de empurrar, bater, puxar e/ou derrubar no recreio, só que, durante as conversas, associavam com atos de violência explícita protagonizadas por terceiros, fora da escola.

Fato é que todas as práticas que são alusivas a gestos de luta ou que promovem embates corporais entre as crianças assumem facetas distintas que não dispõem de elementos caracterizadores tão simples de serem identificados, mas que precisam ser desbravados. Seja a partir da atmosfera do lúdico ou pelo imaginário em torno da violência, as manifestações são pautadas por representações dos cotidianos dos sujeitos, anteriores aos gestos.

Isso posto, o meu desafio foi captar as zonas de rupturas, mas, sobretudo, as de continuidades, expressas na conjunção de cotidianos forjados nas cenas. A seguir, serão apresentados episódios que representam os quatro quadrantes emergentes dos eixos lúdico e violência: a) - Brincadeira/ + Briga; b) + Brincadeira/ + Briga; c) - Brincadeira/ - Briga; d) + Brincadeira/ - Briga.

a) – Brincadeira/ + Briga

Episódio: Provocações e briga no recreio

Dia 03/09/2017, aproximadamente às 15:45 hs, chego no pátio de entrada e vou passeando, observando tudo o que ocorre durante o recreio. Sigo em direção ao ginásio de esportes, para observar o que acontece no ginásio, quando me deparo com alguns garotos de outra turma, os quais não conheço. Sem querer, chuto uma cartinha de um dos garotos, que comenta: *“Ô, cê é louco, veado?! Você é muito folgado. Tem medo de morrer, não?”*

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

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

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

Respondi: *“Não tem problema. Estou aqui fazendo uma pesquisa.”*

Toma cuidado na próxima vez em ficar tratando mal pessoas que você não conhece.”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O garoto dá um soco bem forte na costa de Messi, que rebate com um outro soco mais forte em direção ao seu rosto, acertando parcialmente. O

professor de Educação Física chega nesse momento no ginásio e intervém. Percebendo a presença do professor, o garoto pequeno começa a chorar, e Messi, com expressão de fúria, observa o garoto, balbuciando: *“A culpa é desse miserável. Bebê chorão, desgraçado. Ele tá é fingindo”*.

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

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

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

Sob um enquadramento sociologicamente positivo, Simmel (1964), entende que o conflito é uma forma indispensável de sociação, uma vez que não pode ser promovido por um indivíduo sozinho. Ressalta, contudo, que fatores de dissociação como a necessidade, o ódio e a inveja são causas de condenação e o conflito, por sua vez, um ensejo social no qual são resolvidos os dualismos e contrastes por eles causados. Dessa forma, as discordâncias podem ser necessárias para a imposição de limites e promoção de uma unidade de grupo,

não passando exclusivamente pelas sintonias de pensamentos, mas também por suas dissonâncias.

O lúdico parece ser delineado, nesse contexto, como uma espécie de refúgio, em que qualquer ato ou conduta que suscite um desarranjo nas relações sociais são, verdadeiramente ou não, ultrajados de “brincadeira”. Por exemplo, ao perceber que sua atitude tinha sido mal recebida por mim e por parte de seus colegas, o garoto do início do episódio argumentou ser tudo um “caô¹⁸”, uma “brincadeirinha”, acrescentando, ainda, a pergunta “tu não sabe brincar?”, ressaltando a potencial aceitação de que os atos de “brincadeirinha” devem causar.

Por outro lado, o garoto que brigou com Messi, por estar atrapalhando a sua partida de futebol, também alegou estar brincando, não resultando em uma atitude amistosa por parte do colega. Messi não considerou a postura do garoto como brincadeira e não se seduziu pela atmosfera do lúdico proposta pelo oponente, de forma unilateral, gerando a indisposição que culminou na agressão física. Nesse sentido, Brougère (1997) justifica que uma manifestação deixa de ser efetivamente uma brincadeira quando não há uma motivação mútua entre pares e ultrapassa os limites do lúdico, adentrando a esfera da violência real.

A partir dessa leitura, é atribuído um caráter de centralidade à intencionalidade da ação, em que a compreensão de um gesto ou atitude são determinados pela sua monitoração reflexiva. Esse tipo de monitoração explica as razões pelas quais algumas condutas são empreendidas, destacando elementos de subjetividade do ator social. Nessa conjuntura, o corpo é um importante elemento da ação, uma vez que o gesto é uma forma de exteriorização da própria intencionalidade (GIDDENS, 2000).

¹⁸ Expressão comumente utilizada pelas crianças para designar mentiras, estórias fantasiosas, contadas como forma de zoação.

Outrossim, Giddens (2000) pontua que o conceito de intencionalidade¹⁹ da ação possui relação direta com o que chamou de consciência prática e consciência discursiva. Para o sociólogo, nem todas as ações requerem dos atores sociais uma intencionalidade prévia, podendo ser parte integrante de uma consciência prática. Esta, por sua vez, está atrelada às experiências cotidianas, que nem sempre são capazes de serem evidenciadas por meio dos discursos.

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

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

A figura do “folgado” foi analisada em comparação com outras duas representações do imaginário da sociedade brasileira: o malandro e o valente, por Dealtry (2011). Para tanto, a autora realizou uma análise sociológica de obras de três artistas da música popular brasileira, a saber: Noel Rosa, Wilson Batista e

¹⁹ Intencionalidade da ação para Giddens (2000, p. 16), corresponde a “[...] um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os atores tenham em mente objectivos conscientemente definidos no decurso de suas atividades”.

Marcelo D2. As obras apresentaram o folgado como um contraste dos outros conceitos citados, representando traços históricos da boemia carioca, bem como das relações sociais na periferia. Para além do percurso musical apresentado, o folgado foi posto como um sujeito que não pressupõe um perigo social, mas um personagem controverso marcado por atitudes covardes e de pouca empatia. Foi percebido pela autora, ainda, um jogo de disputas conceituais complexas nas obras, envolvendo questões acerca das identidades, corpos e territórios nas culturas marginais.

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

Já a figura do chorão, por sua vez, expressa a prevalência de uma natureza indireta nas interações, já que o choro é desencadeado por um ato reflexivo que decorre de uma infinidade de pretextos, incluindo a dor física e o escárnio moral, observado no episódio. Contrariamente a isso, o riso possui uma natureza direta, pois soa cômico e, normalmente, denota alegria, havendo ligação direta com o pretexto (SERRÃO, 2011).

Segundo Serrão (2011, p. 117), chorar significa: “[...] dar-se por vencido, capitular perante o pretexto, ser ultrapassado por ele: preside-lhe o sentimento de impotência.” Quando se trata do universo infantil, essa compreensão pode ser relativizada, considerando que a criança utiliza o chorar

como expressão de diversos outros sentimentos que vão além da euforia e da frustração, motivadas também por situações controversas. Em adição, o choro pode ser algo encenado, como foi sugerido pelo próprio Messi no episódio, ao ver seu oponente, na ausência do professor, parar subitamente o choro e sair correndo para brincar. Portanto, chorar é um gesto que perpassa, sobretudo, a dimensão subjetiva de quem chora.

Sendo assim, as figuras do chorão, assim como a do folgado, transitam nas mesmas regiões de ruptura do cotidiano infantil e do binômio brincar/brigar. Isso ocorre pelo fato de todos serem forjados em interação e possuírem várias interpretações, balizadas pelas intencionalidades dos sujeitos.

b) + Brincadeira/ + Briga

Episódio: Confusão na aula de Educação Física

Dia 25/09/2017, por volta das 15 horas chego na escola e sigo em direção ao ginásio de esportes para observar o horário da aula de Educação Física do 4º ano “E”.

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

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

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

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

contra o garoto, que também pouco lhe atingem.

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

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

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

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

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

Ele, timidamente, sorri e evita a resposta.

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

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

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

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

No episódio relatado, foram pontuadas características bem convincentes tanto em torno do lúdico quanto da violência. Com o cruzamento dos dois eixos, a representação gráfica originou um quadrante com fortes

indicativos de briga e de brincadeira ao mesmo tempo. Isso acontece, pois, como pudemos observar, o roteiro começa com uma indisposição entre um garoto e uma garota, caracterizada pelas agressões físicas e morais mútuas, apontando para a ocorrência de uma briga. Em seguida, com a entrada de mais personagens na cena, a briga foi assumindo novos contornos, compartilhando traços peculiares de uma brincadeira, acusados pela notória diversão de todos os participantes..

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

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

As três modalidades suscitadas pelas autoras foram correspondidas no episódio, já que a briga se inicia de uma aparente invasão de espaços por parte de uma das crianças, o que acarretou em trocas de provocações e golpes, seguidas de uma perseguição. As provocações, nesse caso, possuíram um efeito ambíguo, promovendo raiva entre os participantes e incitando a briga em um primeiro

momento, bem como agindo como uma espécie de chamado à brincadeira, em que a disputa de sexos tornou o roteiro principal.

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

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

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

Ao tratar desses estereótipos que atribuem distinções de gênero, referendamos, subliminarmente, a existência de corpos, que precisam também

compor o processo de análise do episódio. No bojo dessa discussão, Le Breton (2006, p.65) entende que as lógicas sociais previstas na modernidade devem reconhecer os significados que atravessam o corpo. Nessa trama, o autor menciona este como um lugar de inclusão, promovendo conexões entre os indivíduos e não suas distinções. Sugere, com isso, a Sociologia do corpo como um caminho para o “[...] reconhecimento da relação com o outro na formação da corporeidade”, incluindo definições de gênero.

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

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

Em linhas gerais, percebi que, em um primeiro momento da cena, não houve predominância do lúdico, e, sim, uma tentativa de agressão moral do oponente, causando-lhe desconforto e ímpeto para o revide a partir da agressão física. Já na sequência do episódio, ocorreram outros xingamentos sexualizados

que promoveram um ponto de partida para um “jogo de gênero”, em que foi observada uma aproximação entre sexos, ainda que a partir de uma brincadeira que reforçava os antagonismos dos significados de gênero. Portanto, o conflito serviu como ferramenta de distanciamento, à primeira vista, mas também de aproximação entre as crianças, já que, ao final, os elementos lúdicos foram ressaltados (CRUZ; CARVALHO, 2006).

c) – Brincadeira/ - Briga

Episódio: Briga de brincadeira

Dia 18/10/2017, aproximadamente às 16:30hs, horário do recreio do 4º ano, pátio de entrada, canto direito, próximo à mesa do porteiro, estou sentado em uma cadeira, observando vários acontecimentos do recreio, quando sou interceptado por Beyoncé, que chega dançando e cantando uma música: *“Quica o bumbum no chão, quica...”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vários traços do cotidiano foram retratados no episódio anterior, dentre os quais ressalto dois correspondentes a duas cenas, sendo o primeiro, que representa o imaginário em torno da violência contra a mulher e as implicações nas experiências infantis; e o segundo, as compreensões subjacentes do brincar/brigar, promovidas a partir das parcerias, amizades e paqueras durante o recreio. Essas noções subsidiaram pontos que considere relevantes para a análise do objeto, sobretudo, no que se diz respeito aos rituais de interação entre crianças (GOFFMAN, 1980).

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

No que tange à primeira cena, os gestos de lutinha promovidos pelas crianças sugeriram à protagonista uma forma de representação de violência

contra mulher. Mesmo que a própria Beyoncé tenha reconhecido a predominância do lúdico, associa uma brincadeira a uma agressão, talvez pelo fato de o menino e de a menina, segundo ela, serem “namoradinhos”. Isso acabou por acusar um quadro, a meu ver, grave, à medida que Beyoncé relacionou, quase que instantaneamente, gestos com uma infinidade de significados no universo infantil a cenas hostis de violência física, as quais, recorrentemente, tem acesso em sua rotina fora da escola.

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

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

Por mais que Beyoncé tenha se mostrado educada, com base nesse discurso de normalidade de agressão contra a mulher, ela evidenciou que já entende algumas formas de resistência. Dentre as quais, citou a lei Maria da Penha, que dispõe de ferramentas legais de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006). Além disso, a garota transpareceu não se intimidar com a figura masculina ao citar que homem que bate em mulher tem

que “apanhar mesmo”, propondo, assim, a agressão física como uma forma de revide.

Entretanto, a segunda cena expõe uma outra dimensão da relação com os garotos, pois, ao mesmo tempo em que são chamados de “safados”, mostram-se personagens importantes nas interações no recreio, sobretudo nas “paquerinhas”, muitas vezes, ultrajadas de brincadeiras. Isso ocorre, talvez, pelo fato de o jogo de aproximação e distanciamento proporcionado pela paquera não se situar em uma lógica formal, mas de uma forma divertida em que os flertes são permeados de momentos de alegrias e, também, de constrangimentos (PEREIRA, 2016). Nesse jogo, também são ressignificadas identidades grupais, bem como são criados estigmas dentro do mesmo grupo, como pude perceber no círculo das meninas da cena que, subliminarmente, associaram a imagem da colega de “namoradeira” e “vadia”, por se mostrar mais susceptível às brincadeiras dos meninos.

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

Sob um parâmetro geral do episódio, observei que, durante os contatos com os meninos, as meninas lançavam mão de gestos e condutas que evidenciavam, nessa fase delas em específico, um claro processo de descoberta corporal, em que a sexualidade é introjectada de maneira gradativa e forja novas leituras de corpo. Nesse bojo, a infância, a meu ver, também é ressignificada, à medida que as brincadeiras e brigas tornam-se rituais de aproximação e situações nas quais o imaginário, em torno do embate corporal, proporciona o contato direto com o outro, sem a necessidade de expor sua intencionalidade original. Portanto, a relação violência e ludicidade compuseram, de forma subliminar, os roteiros apresentados, em que o foco era o uso tanto das brincadeiras quanto das brigas simuladas apenas como técnicas de aproximação e comunicação entre pares de sexos opostos.

d) + Brincadeira/ -Briga

Episódio: Brincadeira de Polícia e Ladrão

Dia 03/08/2017, aproximadamente às 16:15 hs, horário do recreio, parte de fora do pátio, próximo ao ginásio, ao lado do guarda-bicicletas, encostadas nas grades, na porção lateral do pátio em frente ao ginásio, avisto um menino e uma menina do 4º ano em uma aparente brincadeira de lutinha.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No presente episódio, foi retratada uma cena na qual as crianças brincam de polícia e ladrão, lançando mão de gestos que transitam entre o lúdico e a violência. Na ocasião, assumiram papéis tanto de personagens de séries de

TV quanto de figuras com os quais têm contato no dia a dia fora da escola, tais como a do policial ou “papa-maique”, do maloqueiro, do vagabundo, do maconheiro e do trabalhador. Portanto, houve um forte apelo da imaginação na composição do roteiro da trama, em que os gestos desempenhados foram orientados por significados anteriores, reinventados a partir das práticas corporais.

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

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

Segundo Girardello (1998), a incorporação de personagens da TV pela criança tende a fazer com que ela explore diferentes papéis sociais, bem como sentimentos que afloram nesses papéis. A questão do uso dos “zumbis da Netflix”, como referência de maldade na brincadeira, por exemplo, demonstra

que o lúdico possibilita que as crianças sejam algo que no mundo real não poderiam ser.

Na cena, Jack Chan claramente converteu características dos personagens das séries que assiste para o universo da brincadeira, observadas em suas expressões faciais, bem como nos seus comportamentos e falas alusivas aos monstros. Dessa forma, as imagens ofertadas pela TV, além de contribuírem nos gestos realizados na brincadeira, consolidaram arquétipos, como os de bondade e maldade, representados através do próprio corpo. Nesses ensejos, as crianças puderam se valer de ações não tão bem recebidas pelo seu meio social, dentre elas as violentas, sem correr o risco de serem repreendidas.

Tais situações demonstraram que as crianças não recebem passivamente os conteúdos midiáticos, mas redefinem formas de inseri-los em suas práticas sociais. No bojo dessa discussão, Wiggers (2005) analisou a relação 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, problematizaram elementos em torno de programas de TV destinados ao público adulto, os quais, muitas vezes, expõem teores violentos e são incorporados ao imaginário lúdico infantil.

Nesse contexto, Brougère (2010) aponta que as crianças se situam na brincadeira por meio de códigos que emanam dos programas de TV, mas, sobretudo, do meio social no qual estão inseridas. A partir da resignificação desses códigos, é que as narrativas ganham forma e elas vão montando as peças do quebra-cabeça do cotidiano. Sendo assim, a realidade que vivenciam para além das telas também compõem o imaginário que circundam as suas práticas. A título de exemplo, cito a passagem do episódio em que Paolo simula uma

abordagem policial. Na ocasião, o garoto utilizou uma arma de papel e utilizou de expressões e trejeitos comuns a de um policial da sua comunidade.

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

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

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

4.2.4. Fragmentos do lúdico e da violência no cotidiano

O objetivo desta etapa do estudo foi verificar como o cotidiano se expressa nos corpos das crianças que compõem a pesquisa, promovendo a

(res)significação das brincadeiras de “lutinhas” e das brigas no espaço escolar. Em vista disso, realizei uma análise de quatro episódios que evidenciaram os eixos lúdico e violência nos processos de interação, dando origem a quatro quadrantes, que representaram as principais categorias analíticas do binômio brincar/brigar.

A partir do contato com o outro em diversas situações da rotina escolar, as crianças produziram sentidos aos gestos, evidenciando, em alguns momentos, tensões entre contrastes, em outras aproximações permeadas de afetos. De todo modo, o conflito foi percebido como um importante modulador das experiências infantis, tendo em vista que o jogo de interesses e disputas por espaço, visibilidade e poder, mostraram-se proeminentes na escola.

Com isso, as características de brincadeiras e de brigas subsumidas nos episódios, em dadas situações, não foram tão facilmente captáveis. Isso se deu, sobretudo, por virem ultrajadas de outras discussões relacionadas à construção das identidades das crianças, dentre as quais, cito as questões de gênero, o imaginário da violência dentro e fora da escola e a influência das mídias. Todos esses tópicos alimentaram não só o universo da fantasia, mas acompanharam as crianças no trânsito entre as narrativas reais e imaginárias, bem como entre o bater de “verdade” ou o de “mentirinha”.

Nesse jogo complexo de ações e representações, pude perceber o ponto de vista das crianças com relação a vários aspectos do cotidiano, dentre os quais, nesse bojo, destaco a violência, uma vez que os gestos agressivos, sendo eles de verdade ou não, mostraram-se determinantes na compreensão dos limites de relacionamento entre pares, bem como das frestas que emergem das normas de convívio entre eles. Esse convívio perpassa pelo reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro em disputa, onde é criado pelas crianças e pela escola, uma estrutura simbólica de produção e controle da agressividade.

Tomando como referência as nuances de comportamento reveladas pelos sujeitos no campo e pensando em nosso objeto de estudo, todos os puxões, tapas, empurrões, xingamentos e gestos de contato corporal, no contexto da experiência infantil, expuseram paradoxos que denotaram ou não a agressão intencional ao outro. Apresentaram, dessa forma, diversas simbologias, de forma que as práticas corporais infantis poderiam ser “a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p.16).

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

4.3. O corpo-cotidiano na/da escola: campo de confrontações

“As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender.”
(Paulinho da Viola)

Para a sociologia do cotidiano, o importante não é somente o que se repete aparentemente todos os dias, as regularidades onde a vida social se ancora, mas o que perturba essa ordem, o que bloqueia as continuidades, expondo pequenas frestas no curso do social. De acordo com Pais (1987), a quebra da rotina pressupõe a existência desta, que pode ser comparada a uma melodia, em que o ritmo é condição do solo, mas é na repetição em que é

fundamentada a música. Pais (1987) problematiza, ainda, a noção de “acomodação irreflexiva”, considerando as respostas automáticas que os indivíduos, certamente, apresentam em suas relações. Adverte, com isso, para os acontecimentos aleatórios e imprevisíveis que dão novos matizes ao cotidiano.

De acordo com Pais (1987, p. 17):

[...] a constituição de uma sociologia da vida quotidiana impõe que o seu *objecto* ultrapasse a ordem das trivialidades, de tal forma que seja possível compreender a vida social nos seus múltiplos aspectos [...]

Curioso que, nas primeiras imersões no campo, diante da vastidão de episódios apresentados nos diversos tempos e espaços da escola, sobretudo no recreio, tentava seguir os passos das crianças tomando nota de aspectos que, muitas vezes, negligenciavam as “trivialidades”. Logo, percebi, tal como Würdig (2007), que pátio não combina com caderno e lápis. Para de fato seguir os rastros das crianças, foi necessário imergir em suas formas de linguagem, reconhecer suas inventividades e compartilhar com elas experiências, angústias e anseios, abrindo espaço para uma interação mais aproximada com elas, mesmo sendo um adulto, professor e pesquisador.

Sendo assim, durante esses processos de investigação, em que se focava nos sentidos e significados do brincar de lutinha e do brigar na escola, percebi que os enigmas em torno do cotidiano perpassavam, antes de tudo, pelo próprio pesquisador, neste caso, eu. Esse “eu-pesquisador” foi, diversas vezes, posto em cheque no campo. Mais que uma diretriz que atuou nos desdobramentos metodológicos de aproximação e abordagem aos sujeitos, esse processo constante de autorreflexão e de refacção nos itinerários da escola me proporcionou a leitura primeira de um importante achado de pesquisa, o lugar do corpo na compreensão do cotidiano. Esse corpo polissêmico é multifacetado e se confunde com o próprio espaço, sendo, ao mesmo tempo, construtor e obra.

O primeiro passo de confrontação que reconheci para chegar a tal evidência não foram as narrativas e desenhos das crianças, tampouco os episódios de interação entre pares relatados em diário, mas, sim, as interações com as crianças, com que pude relativizar conceitos, valores e condutas, que, de certo modo, buscava, sem me colocar, contudo, nesse campo de confrontações.

A experiência que considero crucial foi a do dia 15/09/2017, no pátio, no recreio das turmas de 4º ano, em que um aluno, o Johnny Cage, aproximou-se e fez um comentário: *“Tio, o senhor pediu um dia pra gente desenhar o cotidiano, mas nunca disse o que é.”* Recebi o comentário com surpresa e, com prontidão, respondi: *“O objetivo não era dar uma resposta pronta para vocês, mas sim perceber os seus pontos de vista, para, assim, compreender melhor o que seria o cotidiano das crianças do CAIC.”* Intrigado com a questão de Johnny, perguntei: *“Qual o motivo da pergunta? Você tem vontade de saber o que é o cotidiano? Você com certeza sabe...”* Com uma expressão facial que sugeria estar confuso, respondeu: *“Não é que eu quero saber, tio. É que o senhor pergunta as coisas, mas não responde. O senhor olha tudo, escreve, vê os desenhos, mas nunca responde [...] por que o senhor não desenha e tenta responder às coisas?”* Não satisfeito, ele concluiu: *“O senhor é grandão, sabe de luta, escreve é muito, sabe mais que a gente de tudo. O senhor sabe sim das coisas, sabe até de judô que meu amigo me falou [...] eu não sei de nada ainda.”* Percebendo a atitude de auto-depreciação do garoto, intervi, apresentando algumas ponderações: *“Você sabe sim das coisas. Todo mundo sabe algo. Vou te dar um exemplo. Você bate cartinhas muito bem, eu não, mas posso aprender com você, não? Por isso pergunto as coisas, porque vocês têm muito a ensinar.”* Aparentemente não muito satisfeito com a resposta, Johnny comentou: *“Bater cartinha todo mundo aprende, tio. Tava falando lá dos trem do cotidiano lá [...] Desenha lá pra nós, o senhor desenha? Duvido.”*

Em se tratando de um estudo que aborda o imaginário em torno das lulinhas e das brigas, recebi como um soco as colocações do menino. Não de uma maneira pejorativa, mas por ter provocado em mim a necessidade de uma reação, tanto para o aperfeiçoamento da pesquisa quanto para a vida de pesquisador como um todo. Após o diálogo rápido que tivemos, fiz-me algumas perguntas no próprio pátio da escola, dentre elas: como responder às questões de pesquisa com base no que observo, ouço e escrevo, transparecendo para os sujeitos a sua importância no processo? Deveria eu responder às perguntas, expondo-me, por vezes, aos próprios desconfortos que causo? Será que proporciono às crianças a impressão que sei das “coisas”, levando-as a crer que não sabem?

De imediato, algumas interpretações me ocorreram: a primeira foi a que a leitura de Johnny Cage está dentro de um contexto, que perpassa o próprio cotidiano do garoto, marcado por inseguranças tanto no âmbito familiar quanto na própria escola, conforme pude relatar em alguns excertos nos capítulos anteriores. A segunda corresponde à relação entre as culturas infantis e o universo adulto, que, por vezes, expõe o desprestígio das narrativas das crianças como fonte de conhecimento importante na sistematização, inclusive, de práticas pedagógicas voltadas para elas. A terceira trata do lugar do corpo frente às outras questões, uma vez que ele foi posto, diversas vezes, de maneira subliminar, como ponto de ruptura entre o pesquisador e os sujeitos, entre estes e o cotidiano, bem como o pesquisador e o cotidiano.

Conforme Pais (1987, p.19), “A realidade da vida cotidiana organiza-se em torno do ‘aqui’ do meu corpo e do ‘agora’ do meu presente. Este «aqui e agora» é o foco da atenção que presto à realidade da vida cotidiana”. Nesse excerto, o autor nos permite entender o corpo como parte constituidora do cotidiano, a ponto de confundirmos os limites entre um e outro, uma vez que,

com ele e nele, modulamos nossas relações sociais. Sendo assim, para compreendermos melhor os significados apresentados pelas crianças, foi necessário reconhecemos os elos que caracterizam a indissociabilidade entre o corpo e o cotidiano nos seus espaços de interação.

Para tanto, um passo que considerei pertinente para entender melhor as mediações entre o corpo e o cotidiano foi encarar a provocação de Johnny Cage e desenhar sobre o próprio cotidiano. Utilizei um momento em sala de aula, na turma de Johnny, para realizar a produção, para, de certa forma, simular o desconforto em desenhar junto às crianças. Curiosos e eufóricos, fui diversas vezes interpelado com perguntas e chacotas relacionadas à qualidade dos meus tracejos. Além disso, para minha surpresa, ao me deparar com a folha e o papel nas mãos, vi-me inseguro, sem saber, de fato, que impressões apresentar.

De todo modo, cheguei como produto final o desenho a seguir:

Figura 36. Desenho de minha autoria, tema “Meu cotidiano é assim...”



Fonte: o autor.

Após o término do desenho, confesso que fiquei não muito satisfeito e, de certo modo, frustrado. Pude, então, compreender a postura de muitos deles em não se sentirem à vontade em entregar as produções ou em falar a respeito delas. Oportunamente, inferi que há um fosso enorme entre o entendido acerca do cotidiano e a forma como ele é representado.

Ao apresentar às crianças o desenho, recebi as mais diversas perguntas e fui cuidadoso em responder cada uma. Cada questão elucidada parecia estar mais distante da ideia de cotidiano que delineei ao longo de tantas leituras e reflexões. Presumi que estava incorrendo ao erro de apresentar o cotidiano como algo análogo à rotina. No entanto, mais uma vez as crianças me apresentaram as respostas. Mc Lan, por exemplo, ao perceber que havia desenhado o pátio do CAIC, questionou: *“Onde está o senhor ali? Tá no canto parado conversando com a gente? [...] Brincando não tá, o cara nunca brinca, não consegue correr [...] tá barrigudo.”* Já Bob Esponja explorou a parte em que fiz menção à minha vida pessoal: *“Tio, onde está sua mulher no desenho? O senhor tem filhos? Tá velhinho...deve ter né? [...] Fala grosso, parece que gosta de brigar com criança.”* Mabel, por sua vez, arguiu sobre um outro detalhe que percebeu: *“Ali parece um notebook né, tio?! Qual marca? O senhor assiste jogo nele? [...] Não sei porque homem só vive assistindo jogo, meu pai assiste no celular.”*

Compreendi, a partir das questões das crianças, que talvez não tenha conseguido representar necessariamente meu cotidiano naquele desenho. A produção se mostrou apenas uma porta de entrada, em que fatos corriqueiros foram reinventados por elas, cruzando nossos cotidianos, à medida que tiveram a curiosidade de imergir em fatos do meu dia a dia. Para além disso, a própria conversa com Johnny Cage e a situação que ele me provocou representam seus desconfortos e conformidades.

Ademais, dentre os comentários feitos, pude perceber a indissociabilidade entre as impressões de corpo e cotidiano na composição da experiência infantil. A percepção de minha barriga proeminente, por exemplo, apontada por Messi e justificada pelo fato de eu não brincar e correr no recreio com eles; o fato de estar “velhinho” e falar “grosso”, que, segundo Bob Esponja, atribui a mim a aparência de pai; além da associação ao uso do computador para assistir jogo, que, para Mabel, é uma prática comum dos homens, sugerem pistas sobre o cotidiano, a partir de outras variáveis, dentre as quais, destaco o imaginário do corpo perfeito e as narrativas subjacentes à prática de atividade física, os resquícios do modelo paternalista de família que ainda atuam nas relações entre pais e filhos, bem como do papel das mídias e dos esportes na reafirmação de estereótipos de gênero.

Reparei, nas frestas desses cotidianos cruzados, atributos que apontam para a compreensão de ambientes sociais que, por sua vez, revelam pistas do que Goffman (1988) considerou como identidade social. Esta, segundo o autor, transita entre a dimensão real e a virtual. A primeira se refere a características particulares, tais como elas são. A segunda condiz ao que os outros esperam ou projetam. Em linhas gerais, na disparidade entre a identidade real e a virtual, é que atuam as instituições normalizadoras como a escola, propondo ações homogeneizantes, desviando a atenção de especificidades determinantes na interpretação do corpo dos sujeitos que lá estão. Nesse contexto, é desenvolvida a noção também de estigma, expressão que, no período antigo, correspondia a sinais corporais que se referiam a um status moral. Nesse momento, marcas no corpo diziam muito a respeito do ambiente social do sujeito, da sua personalidade, crenças e da sua credibilidade frente aos anseios da vida em sociedade (GOFFMAN, 1988).

Portanto, ao tentar representar meu cotidiano para as crianças, pude imergir de forma mais significativa em seus cotidianos, sobretudo, pelo fato de acessar seus ambientes sociais (re)criados por meio do confronto com o outro. Esses ambientes apresentaram muitos traços do que elas são, bem como estigmas que tangenciam suas interações dentro e fora da escola. No bojo dessa discussão, Le Breton (2013, p. 144) delinea o cotidiano como “[...] espaço transicional até onde o ser humano domestica o fato de viver, e a partir do qual ele pode ampliar o campo de sua ação por meio do sentimento de transparência relativa”. Sendo assim, ao apresentar seus modos de viver, as crianças ampliam as lentes de interpretação do seu corpo, expondo traços da sua educação, bem como dos estereótipos que modulam seus comportamentos. Por conseguinte, o lúdico e a violência representados nas brincadeiras de lutinha e nas brigas, como formas de interação social, ilustram traços do cotidiano forjado no corpo e com o corpo, expondo, desse modo, rupturas, continuidades e transgressões nas formas de ser criança.

5. ATALHOS E (DES)CAMINHOS DE PESQUISA: delineamentos finais

O objetivo da pesquisa foi compreender as zonas de ruptura do “corpo-cotidiano” forjadas nas mediações entre o brincar e o brigar, como formas de interação social no universo infantil, em um Centro de Atenção Integral às Crianças (CAIC), situado em Sobradinho – DF. Para respondê-la, projetei, sistematizei e percorri um caminho permeado de encontros e desencontros, inclusive com o próprio objeto de pesquisa, haja vista que as pesquisas com crianças revelam narrativas que extrapolam o real e flertam com a fantasia, lançando mão de visões de mundo muito particulares que provocam armadilhas interpretativas ao olhar do adulto. Portanto, para conseguir seguir nesse percurso, por vezes, busquei atalhos e pistas em frestas quase imperceptíveis, alocadas em todo trabalho. Esses atalhos correspondem a decisões metodológicas que visaram à aproximação das biografias e pontos de vista dos sujeitos sobre seus respectivos ambientes sociais. Além disso, busquei conhecer os tempos, espaços, parcerias e condutas que caracterizaram os seus cotidianos, dentro e fora da escola.

Enquanto fui percorrendo as “rotas do cotidiano” (PAIS, 2003 a), percebi que as crianças constroem, em interação, suas formas de “ser”, reinventando, por meio do corpo e no corpo, elementos das culturas infantis. Sendo assim, não estão submetidas apenas a um processo de aprendizagem institucional no ambiente escolar, mas entre seus pares, onde circulam significados acerca do cotidiano. Dentre os significados estão os imaginários em torno das brincadeiras de lutinha e das brigas, formas paradoxais de interação entre crianças, que delineiam o trânsito entre o lúdico e a violência através da experiência infantil.

Ademais, entre o brincar e o brigar, vários conceitos e valores são postos a prova, demonstrando que a infância é repleta de contradições e de

representações dúbias. Dentre elas, destaco as tensões e conflitos corriqueiros na vida social da comunidade, nos ambientes familiares, que, algumas vezes durante o campo, foram denominadas pelos sujeitos de “tretas”. As tretas são formas conflituosas de interação que, para além da exposição de tensões entre contrastes, dispõem de características homogeneizantes, como o próprio interesse por gestos socialmente violentos como objetos do lúdico.

Para compreender melhor esse cotidiano que transpassa as brincadeiras de lutinha e as brigas na escola, procurei, num primeiro momento, mapear como os estudos do cotidiano vinham sendo delineados na produção acadêmica da Educação Física, no tocante à sua abordagem teórico-metodológica. Um aspecto a ser pontuado sobre a revisão de literatura realizada em periódicos da Educação Física com abordagem multidisciplinar foi a observação de uma tendência de pesquisa voltada ao chamado "cotidiano escolar". Esse recorte proporciona uma leitura fragmentada do cotidiano infantil, restringindo-o ao ambiente da escola, negligenciando parte das compreensões de mundo das crianças concebidas em outros espaços sociais.

Dada essa evidência dos estudos analisados na revisão, objetivei realizar um movimento de “contramão” e problematizar os sentidos atribuídos ao cotidiano pelas próprias crianças. Com base nas interpretações apresentadas, pude ajustar as dimensões do meu problema de pesquisa. Por meio de um dos temas dos desenhos realizados em campo e das falas dos autores das produções, percebi categorias analíticas que formatam os sentidos atribuídos sobre seus cotidianos, sendo eles: a) brincadeiras; b) ambiente familiar; c) paradoxos em vivências no dia-a-dia; d) rotina; e) escola; f) mídias. Percebi nas produções que a relação com o outro se mostrou indispensável na construção das identidades, que acabaram por enquadrar diferentes ângulos acerca dos cotidianos

apresentados a partir das categorias propostas, incluindo elementos da própria escola.

Nesse sentido, busquei também compreender o ponto de vista das crianças acerca do recreio, tempo-espço preferido por elas na escola e onde ocorrem maior variedade de interações. Nesse ensejo, procurei traços do cotidiano que atravessavam as relações, muitas vezes paradoxais. Com base nos registros, exemplifico os binômios “brincar” e o “não brincar”, bem como os “afetos” e “desafetos”. Tais categorias se mostraram fundamentais de leitura do próprio cotidiano dos sujeitos, bem como dos seus ambientes sociais mediados por conflitualidades.

Inferi, com base nas informações obtidas sobre o cotidiano das crianças, que a análise, a partir da perspectivas delas, abre espaço para interpretações acerca de sentidos emergentes acerca do corpo na infância. Isso ocorre, uma vez que as formas que se expressam e se apropriam dos tempos e espaços na escola, por meio do movimento, expõem descontinuidades dentro daquilo que, aparentemente, se repete todos os dias.

Outrossim, as maneiras pelas quais as crianças fabricam suas impressões de corpo e que constituem as rotas do cotidiano dentro e fora da escola permitem reinvenções nos modos de viver a infância, dando contornos ao que, por mim, foi chamado de corpo-cotidiano. Esse conceito é ancorado na ideia de corpo simbólico e ritualizado, que transpassa tensões, rupturas e idiossincrasias, frutos das interações sociais. As brincadeiras de lutinha e as brigas, como manifestações das culturas infantis, ilustram bem as tensões que constituem esse corpo-cotidiano, especialmente por se fundarem em paradoxos entre narrativas adultas e infantis.

As produções analisadas na pesquisa endossaram características diversas entre o brincar e o brigar. Dentre as quais, foram expostas o confronto

entre as noções de “bem e mal”, “herói e bandido”, “alegria e tristeza”, “mentira e verdade”, “real e virtual” e “vencedor e perdedor”. Cabe ressaltar que o imaginário em torno da violência foi identificado como um elo entre o brincar e o brigar. A título de exemplo, em alguns casos em que atos de violência explícita foram colocados nas tramas pelas crianças, o lúdico foi situado no mesmo patamar, acusando as manifestações suscitadas quase como equivalente.

Em vista disso, procurei captar pequenas nuances nas interações entre crianças, analisando episódios registrados na escola. Com isso, pude verificar como o cotidiano se expressa nos corpos, promovendo a (res)significação das brincadeiras de lutinha e das brigas. A sistematização dos excertos de campo em episódios permitiu a identificação de categorias, que sugerem caminhos para entender as zonas de rupturas e de continuidades das manifestações. A proposta analítica dispõe de tipologias distintas, oriundas do cruzamento de dois eixos, um representando o lúdico e o outro, a violência, originando quatro quadrantes, sendo eles : a) - Brincadeira/ + Briga; b) + Brincadeira/ + Briga; c) - Brincadeira/ - Briga; d) + Brincadeira/ - Briga.

Desse quadro, observei limiaridades entre o brincar o brigar, permeados de fragmentos da vida cotidiana que atuam na construção das identidades das crianças, como os estereótipos de gênero, o imaginário da criança em torno da violência e a influência das mídias. Para além disso, o conflito foi constatado como um importante mediador das experiências infantis, considerando que a escola também é um espaço de disputas e tensões por poder e visibilidade. Sendo assim, o corpo acaba sendo posto como parte indissociável do cotidiano e vice-versa, uma vez que os gestos de combate representam de forma simbólica os enfrentamentos das crianças no próprio dia-a-dia, dentre eles o de ser reconhecida no seu processo de educação.

Por fim, ressalto a necessidade de propor os significados que transversalizam as brincadeiras de lutinha e as brigas como portas de entrada para construção de novas diretrizes pedagógicas para as lutas, enquanto conteúdo da cultura corporal. Como práticas corporais que possuem acervos técnicos próprios, códigos de conduta e sistemas simbólicos que transitam entre os limites da performance e do combate real, as lutas podem servir como uma importante ferramenta de mediação de conflitos na escola, bem como eixo de reflexão sobre a infância, o corpo e o cotidiano.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A; SUASSUNA, D. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 53-71, out-dez, 2010.

ARENHART, D. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ARIÈS, P. La infancia. **Revista de Educación**, Madri, n. 281, p. 5-17, 1986.

BARBOSA, R. F. M. *et al.* Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. de 2017.

BARCELOS, M. *et al.* Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84 – 101, set./2015.

BARRETO, A. C. **Brincadeiras de todos**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, D. **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980.

BOULTON, M. J. Playful and aggressive fighting in the middle-school playground. In: BLATCHFORD, P; SHARP, S. **Breaktime and the school**: understanding and changing playground behaviour. London: Routledge, 1994.

BRACHT, V. *et al.* A educação física escolar como tema de produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

_____. A educação física escolar como tema de produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2006, Seção 1, p.1.

BROUGÈRE, G. Vida cotidiana e aprendizagem. In: BROUGÈRE, G.; A. ULMANN, (Orgs.), **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, Autores associados, 2012, p. 11-24.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. et al. (Org.). **Brinquedos e suas teorias**. São Paulo: Cenage Learning, 1998. p. 19-32.

_____. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Creceer en la era de los medios electrónicos**: tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CANDREVA, T. *et al.* A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, p. 1-11, abr. 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

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

COSTA, J. M. **Educação física escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COUTINHO, M. *et al.* A rotina de atividades infantis no ambiente doméstico. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 76 – 90, jan./mar. 2015.

CRUZ JÚNIOR, G. Jogando na era da convergência: notas sobre a produção cultural eletrolúdica no ciberespaço. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.4, p. 1 – 25, dez/2013.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 113-143, jan.-jun./2006.

CUNHA, F. **O Projeto CIEP de 1987 a 1990: o desafio da continuidade**. In: O desafio da escola básica: qualidade e equidade. Brasília: IPEA, 1994.

DADOUN, R. **A violência** – ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DEALTRY, G. Malandros, folgados e valentes: Aproximações entre Noel Rosa, Wilson Batista e Marcelo D2. **Ipotesi**. Juiz de Fora, v.15, n.2, p.15-123, jul./dez. 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DINIZ, J.; AMARAL, S. C. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar. 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-pedagógico** - CAIC Júlia Kubitscheck. Sobradinho: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)** – Sobradinho II, 2015. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br> Acesso em: 09/02/2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica** – Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2014.

DOSSE, F. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul.-dez. 2013

DUEK, C. El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 649-664, jul./set. 2012.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

FALCÃO, J. M. *et al.* Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.34, n.3, p. 615 – 631, jul./set. 2012.

FARIA, E. L. Quando “*rola a bola*”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501-513, abr./jun. 2014.

FARIAS, M. “**Não é briga não... é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.45, p.58-73, set./2015.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). **Rev. bras. Ciênc. Mov.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 181-195, 2015.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. **Holos**, v. 5, p. 98-111, dez. 2014.

FERREIRA, F. M. **Diferenças, Inclusão e Educação Física**: significados produzidos pelas crianças. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física , Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

FERREIRA, I. V. **Brincadeiras infantis**: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

_____. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL OUTROS SENTIDOS PARA NOVAS CIDADANIAS, II, Porto, 2001. **Anais...** FPCEUP, 2001.

FERREIRA, V. S. **Elogio (sociológico) à carne**: a partir da reedição do texto “As técnicas do corpo” de Marcel Mauss. Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

FIGUEIREDO, M. X.; RIGO, L. C. Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 261-268, set./dez. 2008.

FINGERSON, L. Children's bodies. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 40, p. 168-177, jun./2013.

FREIRE, J. O. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREITAS, T. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRÍOLI, P. M. A. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. 1997. 106f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FRY, D. Rough-and-tumble social play in humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play, great apes and humans**. New York: Guilford Press, 2005.

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

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1995.

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: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. *et al.* **Por uma cultura da infância**:

metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

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

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Revista Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar.2014.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Coleção educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

GOMES, N. P. *et al.* Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta**, v. 20, n. 4, p. 504 – 508, 2007.

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

GREGÓRIO, L. V. **Representações sociais de corpos femininos**: a perspectiva de crianças. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GUIMARÃES, J. S. **Mãos à máquina**: um estudo sobre mídia-educação e infância. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JAMES, A.; JAMES, A. L. **Constructing childhood**: theory, policy and social practice. London: Palgrave/Macmillan, 2004.

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

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, set./2015.

LUNA, S. V. D. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO, S. S. "**Vivo ou Morto?**": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez., 2012.

MALDONADO, D. T. *et al.* Pesquisas sobre a educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p.1373-1395, 2014.

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

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

- MEAD, G. **Espírito, persona e sociedad**. Barcelona: Paidós, 1973.
- MELLO, A. S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set./2015.
- MELLO, A. S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Maringá, v.23, n.3, p. 443–455. 2012.
- MELLO, A.S. *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p. 467 – 484, abr./jun. 2014.
- MILLS, C. W. A imaginação sociológica. Tradução de W. Dutra, 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MONTEIRO, O.; FONSECA, C. R.; MIRANDA, M. F. Adolescentes reclusos, toxicodependências e doenças infecto - contagiosas. *Revista Infância e Juventude*, Lisboa, n. 04, p. 61-107, out./dez., 2003.
- MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- NAVARRO, M. S; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.
- NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Rev. Educ. Fis. UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 2003.
- NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1 – 10, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, V. J. M. *et al.* O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.118-131, jan./mar. 2013.
- PAIS, J. M. **Sociologia da vida quotidiana**. 5a ed. Lisboa: ICS, 2009.

_____. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, jan.-abr., p. 7-21, 2008.

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

_____. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2005.

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

_____. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Nas rotas do quotidiano. **Rev. Crít. de Ciênc. Sociais**, n.º 37, p.105 – 115, Coimbra, jun./1993.

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

PASSOS, E. R. A. P. A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 32, p. 230-257, jun./dez., 2009.

PINHO, V. A. *et al.* O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n.48, p.222-240, set./2016.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 115-126, 2010.

PRAÇA, T. R. D. M. **Práticas Corporais Infantis em Campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo do Distrito Federal. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

QUEIROZ E MELO, M. F. A. Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.89-116, ago. 2010.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.

REVERDITO, R. S. *et al.* O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico motoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 355-371, abr./jun. 2013.

ROCHA, L. M. G. **Uma história da dança em escolas de Brasília**: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RODRIGUES, J. **Brincadeiras violentas**: um estudo etnográfico das linguagens corporais agressivas. 2012, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

ROMERA, L. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.131-152, mai./ago. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SALGADO, S. S. *et al.* A educação física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 24, n. 39, p. 92-100, dez./2012.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisio-terapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p.83-89, jan/fev., 2007.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a a 8^a série do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar. 2008.

SARAMAGO, S. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis, **Problemas e Práticas**, v.16, p. 151-171, 1994.

_____. “Culturas infantis e interculturalidade”, In: DORNELAS, L. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis. Vozes, 2007. p. 19 – 40.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Braga: Centro de estudos da criança, Universidade do Minho, 2003, p. 1 – 43.

_____. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação e sociedade, ano XXIII, n.78, abr./2002.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n.3, p. 11 – 28, 2004.

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

SGRITTA, G. B. Childhood, normalization and project. **International Journal of Sociology**, v.17, n. 3, p.38-57, 1987.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, C. A. F.; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, jan. 2009.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. M. Os sentidos da escola e da educação física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1139-1158, jul./set. 2014.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. O conflito como sociação. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury). **Rev. Bras. Soc. Emoção**, v. 10, n. 30, p. 568-573. 1964. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>

SIROTA, R. A socialização no cotidiano: os trunfos de uma etnografia do minúsculo. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (Org.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas, Autores Associados, 2012, p. 279-292.

_____. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.

SMITH, P. K.; SMEES, R.; PELLEGRINI, A. D. Play fighting and real fighting: using video playback methodology with young children. **Aggressive Behaviour**, v.30, p. 164-173, 2004.

SOARES, A. J. G. *et al.* Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 71-96, jan./mar.2010.

SOARES, D. B. *et al.* O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. 2016.

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

TURNER, B. S. **Corpo e sociedade: estudos em teoria social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S.C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar. 2012.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1999.

WEIMER, W. R.; MOREIRA, E. C. Violência e *bullying*: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014.

WENETZ, I. *et al.* As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. Bras. Ed. Fís. Esp.**, São Paulo, 2013; v. 27, n. 1, p. 117-128.

WIGGERS, I. D. “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer... ele tem um canhão com bola e raio laser...”: um estudo sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (Orgs.). **Corpo-infância**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.303-330.

_____. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.137-157, jan./mar., 2011.

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

WIGGERS, I. D. *et al.* A infância na era das mídias: corporeidade em foco. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. 156-166, abr./jun. 2014.

WIGGERS, I. D. *et al.* Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, jul./set. 2015.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

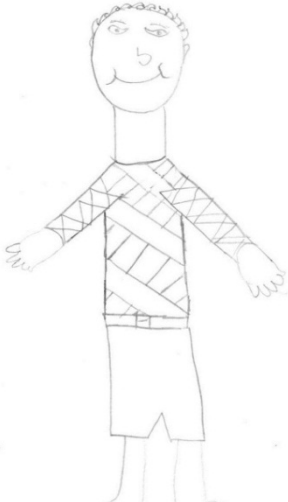



WINTERSBERGER, H. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001. p. 93-120.

WÜRDIG, R. Brigar: um dos sentidos do recreio? **Educação Unisinos**. v.18, n.2,p.185-192, mai./ago., 2014.

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

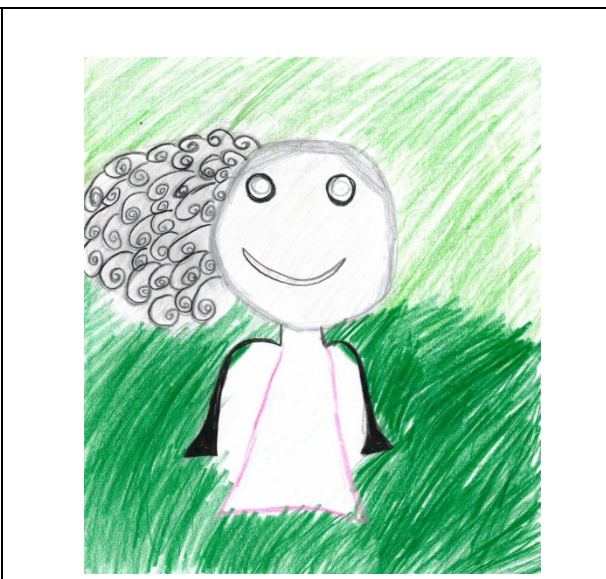
_____. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

APÊNDICE I – CRIANÇAS 4º ANO “E”

	
<p>Messi (12 anos) – Garoto negro, alto e bem tranquilo em sala de aula, apresentando boa relação com os colegas e professora. Mora na Vila Rabelo e adora jogar futebol, um dos motivos pelo qual escolheu o seu nome.</p>	<p>Emily (9 anos) – Garota alta, branca, de cabelos longos, sorridente e que adora conversar. Adora viajar e assistir séries no Youtube em casa. Escolheu esse nome em homenagem a uma amiga do bairro.</p>
	
<p>Açucena (10 anos) – Garota negra e bem magra. Anda sempre descalça na escola e tem várias colegas que a antipatizam. Fala muitos palavrões e xingamentos. Escolheu o nome por achar bonito.</p>	<p>Mabam (10 anos) – Garota branca, alta e bastante esperta. Gosta de brincar com quebra-cabeças na sala de aula. Escolheu o nome em referência a uma personagem de seu desenho favorito.</p>



Bob Esponja (9 anos) – Garota espontânea, pequena, morena, cabelos curtos e bem cacheados. Usa óculos com lentes bem grossas. Comunicativa, adora seus bichos de estimação. Escolheu o nome Bob Esponja por ser seu desenho favorito.



Beyoncé (9 anos) – Garota vaidosa e bastante comunicativa. Adora usar produtos de beleza na escola. Morena, tem cabelos cacheados, sonha em ser modelo e professora de Língua Portuguesa. Escolheu esse nome por ser fã da artista e adorar dançar.



Maiara (10 anos) – Garota branca, de cabelos lisos e pretos. Muito sorridente e sempre rodeada de amigas. Gosta de conversar e cantar sertanejo. Escolheu o nome em homenagem a sua cantora favorita.



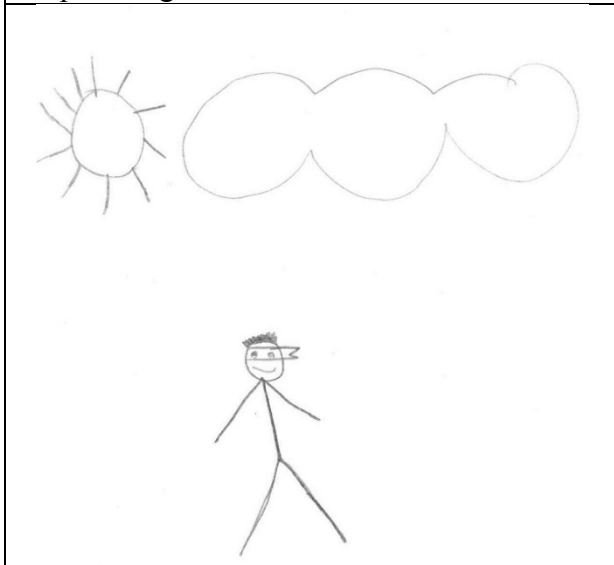
Ana Beatriz (9 anos) – Garota pequena, negra, de cabelos enrolados. Gosta de conversar e brinca bastante em sala de aula e no recreio. Escolheu o nome por achar bonito.



Jack Chan (10 anos) – Garoto branco, loiro, forte, usa óculos. Sorridente, tranquilo em sala de aula, gosta de desenhos e brincadeiras de lutinha, motivo pelo qual escolheu o nome do personagem de filmes de luta.




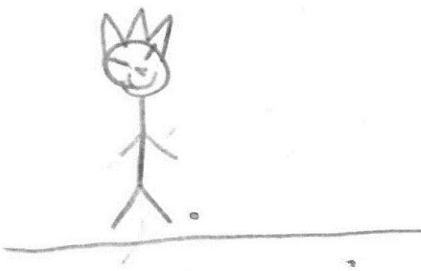


Johnny Cage (11 anos) – Garoto branco, disperso e introspectivo. Não possui boas relações com os colegas, envolvendo-se em episódios de brigas. Escolheu o nome do seu personagem favorito no videogame.

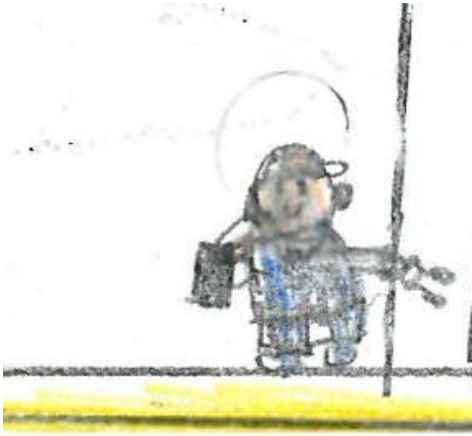



Vegeta (10 anos) – Garoto branco, de cabelos bem pretos. Bastante agitado, não gosta de realizar suas atividades em sala de aula. Adora jogar futebol e brincar de lutinha no recreio. Escolheu o nome do seu personagem de desenho animado favorito.







Sofia (10 anos) – Garota morena de cabelos castanhos e enrolados. Discreta e bastante tranquila, cumpre suas demandas de sala de aula sem chamar muita atenção. Gosta de desenhar. Escolheu o nome por achar bonito.

	
<p>Fábio (9 anos) – Garoto com traços indígenas, bem calado e introspectivo. Bem tranquilo em sala de aula, gosta de jogar futebol e cartinhas no recreio. Escolheu o seu nome por achar legal.</p>	<p>Paolo (9 anos) – Garoto negro, de cabelo bem baixo. Comunicativo e muito ativo em sala de aula, gosta de jogar futebol, cartinhas e de lutinhas no recreio. Escolheu o nome em homenagem ao seu jogador favorito.</p>
	
<p>Dulce Maria (10 anos) – Garota branca, loira e bem grande. Muito comunicativa, mas não muito participativa em sala de aula. Gosta de passear no recreio e não brinca muito. Escolheu o nome em homenagem à sua personagem de TV favorita.</p>	<p>Estefany (9 anos) – Garota pequena, morena, de cabelos grandes e negros. Muito irritada, tem dificuldades em se comunicar com os colegas e com a professora. Compenetrada em sala de aula, gosta de desenhar. Escolheu o nome por achar bonito.</p>

	
<p>Mc Lan (11 anos) – Garoto branco, de cabelos bem pretos. Usa boné, óculos escuros, bermudas largas e, a todo o momento, faz gestos alusivos ao “marginal”. Fala de maconha, violência, usa muitas gírias e diz que gosta de “caçar confusão”. Por outro lado, cumpre com as demandas da escola e se mostra gentil e cordial com a professora. Escolheu o nome em homenagem ao seu cantor de funk (Mc) predileto.</p>	<p>Mariana (10 anos) – garota negra, alta e magra. Mostrou-se bastante arredia quanto a minha presença em um primeiro momento na turma. Irrita-se com facilidade, fala muitos palavrões e não é bem quista por boa parte dos colegas da turma. Muitas vezes, é rude com a professora. É evangélica e faz parte do grupo de fase “transição”, dançando balé. Escolheu o nome em homenagem à sua amiga da igreja.</p>
<p>Não produziu o desenho com a temática “Eu sou assim...”</p>	<p>Não produziu o desenho com a temática “Eu sou assim...”</p>
<p>Lady Pink (10 anos) – Garota morena, de cabelos longos, encaracolados. Sorridente e carinhosa, adora conversar. No recreio, brinca em todos os espaços disponíveis. Alterna momentos de ternura com o gosto por brigas e confusões com os meninos e algumas colegas. Escolheu o nome em alusão ao seu desenho animado predileto.</p>	<p>Larissa Manoela (10 anos) – Garota branca, de bochechas rosadas, cabelos castanhos e curtos. Possui olhos grandes e bem expressivos. Dispõe de muitos desafetos em sala de aula. Disse que gosta de “treta” e briga muito na escola. Joga muito bem cartinhas e gosta de provocar, xingar e falar palavrões. Sempre é advertida pela professora. Escolheu o nome em homenagem à sua personagem favorita da TV.</p>

APÊNDICE II – CRIANÇAS 4º ANO “G”

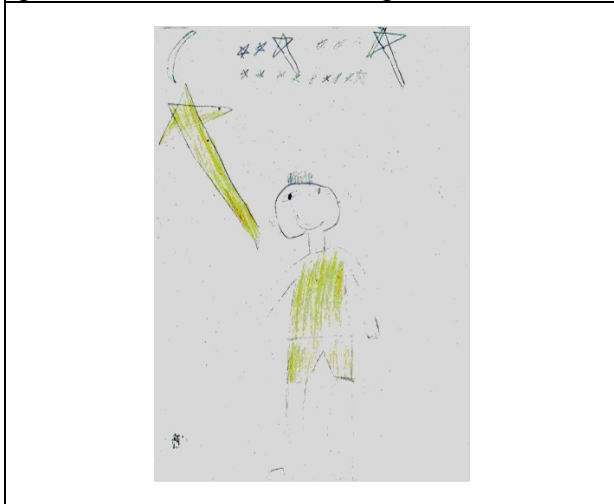
	
<p>Coringa (11 anos) – Garoto branco, de estatura mediana, tem personalidade forte. Gosta de provocar os colegas, fala muitos palavrões e tem afeição por brincadeiras com roteiros violentos. Treina jiu-jitsu na escola. Escolheu o nome por ser fã do personagem.</p>	<p>Silmara (10 anos) – Garota morena, alta, de cabelos cacheados. Bastante tímida, tem muitas dificuldades em se comunicar com a professora e os colegas. Veio do interior do Piauí. Não brinca no recreio. Escolheu o nome em homenagem a uma prima.</p>
	
<p>Mohana (9 anos) – Garota morena, pequena, de cabelos cacheados. Bem tímida, fala pouco em sala de aula. No recreio, passa bastante tempo passeando no pátio. Escolheu o nome em homenagem à sua personagem de TV favorita.</p>	<p>Muralha (10 anos) - Garoto branco, bem magro, calado e introspectivo em sala de aula. No recreio, gosta de jogar futebol e brincar de lutinha. Escolheu o nome em homenagem a um jogador do seu clube de futebol favorito.</p>



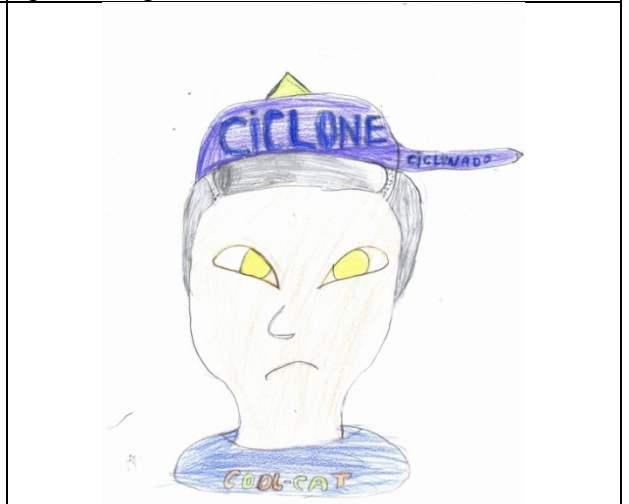
Emanuele (10 anos) – Garota morena, cabelos curtos e bem cacheados, normalmente amarrados com lindos laços coloridos. Tem um notório problema na visão que lhe incomoda. Bem tímida, fica à vontade apenas com duas colegas bem próximas. Escolheu o nome por achar bonito.



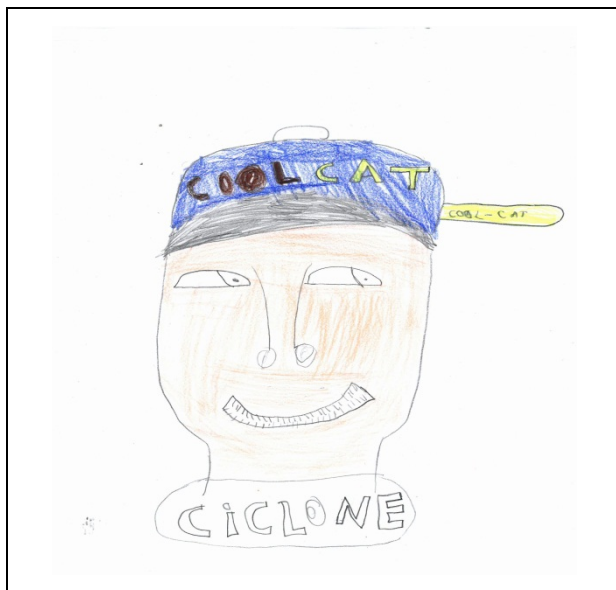
Dani Martinez (9 anos) – Garota branca, de cabelos bem pretos e lisos. Esperta e bastante comunicativa, cumpre com destaque as atividades em sala de aula. Às vezes, isola-se e demonstra alternâncias de humor. Escolheu esse nome em homenagem a uma Youtuber que acompanha.



Neymar (9 anos) – Garoto moreno, magro e bastante falante. Sempre está rodeado de amigos, adora contar piadas e fazer chacota dos colegas. Gosta de jogar futebol no recreio. Escolheu o nome em homenagem a seu ídolo no futebol.



Everton Ribeiro (10 anos) – Garoto moreno, alto e está em boa parte do dia com semblante sério. Fala pouco, mas tem boa relação com os colegas. Gosta de brincar de futebol, mas também participa das lutinhas. Escolheu o nome em homenagem a um jogador do seu clube de futebol favorito.



Lucas (10 anos) – Garoto branco, de cabelo baixo. Conversa bastante em sala de aula, fala palavrões e xinga bastante os colegas. Joga futebol no recreio e adora brincar de provocar as meninas. Escolheu o nome por achar legal.




Sub-zero (10 anos) – Garoto moreno, de cabelos lisos. De forma paradoxal, mostra-se bastante discreto em sala de aula, mas gosta de brincadeiras de bater. Aficionado por mídias, é Youtuber e escolheu seu nome em alusão a um personagem de games de luta.



Ivete (10 anos) – Garota branca, alta e bem magra. Tem cabelos curtos e cacheados. Gosta de moda, usa maquiagem e roupas coloridas. Luta judô e gosta de brincadeiras de perseguição no recreio. Escolheu o nome em homenagem a cantora favorita da irmã.



Helena (10 anos) – Garota branca, bem magra e de cabelos pretos, curtos e lisos. Sorridente, adora conversar e desenhar. No recreio, normalmente brinca de correr com as colegas. Escolheu o nome inspirado em uma personagem de TV que admira.

	<p>Não produziu o desenho com a temática “Eu sou assim...”</p>
<p>Mc W.M. (10 anos) – Garoto branco, alto e de cabelos castanhos. Apresenta, na maioria das vezes, um semblante sério, mas gosta de provocar os colegas mais próximos. Joga futebol no recreio e também é adepto das lutinhas. Escolheu o nome em homenagem ao seu cantor de funk (Mc) predileto.</p>	<p>Benjamin (10 anos) – Garoto branco, franzino e loiro. É muitas vezes provocado e apelidado pelos colegas. Tranquilo, não se irrita com facilidade. Gosta de jogar futebol e de lutinhas. Escolheu o nome em homenagem à irmã, que vai registrá-lo em seu filho.</p>

APÊNDICE III – BRINCADEIRAS DE LUTINHA NO CAIC

NOME	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS
Auê!	Acontece em diversos tempos e espaços, normalmente entre duas ou mais meninas. É realizado um acordo entre pares, sendo que, caso uma das participantes arrote, obrigatoriamente, todas devem colocar a mão na própria testa realizando um gesto parecido com um chifre de unicórnio, gritando Auê! Se não for feito, leva fortes tapas no rosto ou na cabeça.
Bandão	Comum nos recreios e nos corredores da escola. Acontecem normalmente entre meninos, em pequenos ou grandes grupos. Os garotos tentam derrubar uns aos outros golpeando com os pés a parte de trás das pernas do oponente, numa espécie de “rasteira”.
Barrigada	Acontece normalmente na saída, no ginásio ou na fila de espera dos ônibus. As crianças colocam suas mochilas na parte da frente do corpo, criando uma espécie de “barriga”. Uma vez postas as mochilas, elas correm em direção uma das outras, com esbarrões contundentes, muitas vezes, derrubando um dos oponentes.
Canelada	Observadas nos recreios e nas aulas de Educação Física, só entre meninos, normalmente em pares. Um de frente para o outro, os participantes desferem chutes ao mesmo tempo em direção à perna do oponente até que um desista.
Omelete	Normalmente ocorre na hora do recreio, em locais mais escondidos e com grande fluxo de meninos. Brincadeira viril, cujo objetivo é desferir chutes em direção ao colega até acertar sua genitália. Na grande maioria das vezes em que é acertado o alvo, a disputa acaba.
Pega na mulamba	Acontece comumente no recreio com uma grande quantidade de crianças. Alguém fala uma letra, e os demais tentam adivinhar. Quem acerta, pega normalmente um casaco e bate nas costas dos outros, que saem correndo em fuga.
Polícia e ladrão	Uma das mais registradas ao longo da pesquisa. Praticada por meninos e meninas, em pequenos e grandes grupos. O

	foco principal é a perseguição, tanto de forma individual quanto coletiva. A definição dos personagens, curiosamente, não necessariamente é acordada previamente. As provocações constantes fazem parte da atmosfera da brincadeira.
Rachinha	Acontece tanto no pátio coberto como na parte de fora ou no campinho. Um tipo de futebol com times, goleiro, traves, só que o principal objetivo não parece ser o gol, mas a manutenção no jogo. O contato é o principal foco, em que a rasteira, carrinhos e divididas violentas são comuns.
Tapão	Muito comum nos recreios, no pátio coberto e na área aberta. Observada tanto entre meninos como entre meninas. Realizado normalmente em pares, em uma espécie de perseguição, um tenta aplicar tapas em alguma parte do corpo do colega, que, ao mesmo tempo em que defende, busca espaços para o ataque também.
Tomate	Observada em sala de aula, tanto por meninos quanto por meninas. É realizado um acordo, sendo que uma vez feito nenhum dos participantes pode levantar da carteira sem falar “Tomate!” Caso contrário, os colegas desferem fortes tapas e socos nas costas.
UFC/ Parquinho	Lutinhas previamente acordadas entre garotos, na parte sem brinquedos do parquinho da escola. Criam uma espécie de ringue em que o principal objetivo é derrubar o adversário.

APÊNDICE IV – ESQUEMA ANALÍTICO DOS REGISTROS DE PESQUISA

