



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Costa Würdig, Rogério
Brigar: um dos sentidos do recreio?
Educação Unisinos, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 185-192
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644343010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Brigar: um dos sentidos do recreio?

Fighting: Is it one of the meanings of break time in school?

Rogério Costa Würdig
rocwurdig@hotmail.com

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa etnográfica que analisou a cultura lúdica no contexto do recreio nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação foi desenvolvida com 19 crianças (dez meninos e nove meninas), numa escola pública municipal localizada na cidade de Pelotas (RS). As principais ferramentas utilizadas na pesquisa foram a observação participante, as fotografias e as entrevistas conversadas. O texto focaliza os sentidos do brigar, aprofundando como as meninas e os meninos brigavam no recreio, analisando as diferentes formas de contar as suas experiências com as brigas. O recreio revela as percepções das crianças sobre o que acontece quando estão brincando e brigando, sobre os sentimentos e fantasias, sobre as relações que estabelecem com seus parceiros e sobre os seus desejos de mudanças neste contexto. É possível pensar que os sentidos de brincar e brigar no recreio poderiam ajudar-nos a construir referências para refletir sobre relações de gênero, configuração espacial e temporal da escola, currículo escolar, brincadeiras, brigas, parcerias, imaginário e aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: crianças, culturas infantis, recreio, brigas.

Abstract: This article is part of an ethnographic research project that analyzed the playing culture in the context of break time in the early years of elementary school. The investigation was developed with nineteen children (ten boys and nine girls) in a municipal public school located in the city of Pelotas city, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The main instruments used in the research were participant observation, photographs and interviews. The text focuses on the meanings of fighting, elaborates on how the girls and boys fought during break time and analyzes the different ways in which they tell about their experiences with fighting. The break time reveals children's perceptions of what happens when they are playing or fighting, their feelings and fantasies, the relationships that they establish with their fellow pupils and their desire of changes in this context. It is possible to think that the meanings of fighting and playing during break time could help us to construct references to reflect on gender relations, the school's spatial and temporal setting, school curriculum, plays, fights, partnerships, imaginary and children's learning.

Keywords: children, children's culture, break time, fights.

Algumas pessoas pensam que ser menina significa ser fraquinha, não saber brigar. Engano.

Existe muita menina valente e brigona – e ela não deixa de ser menina por isso. Assim como muitos meninos se defendem, brigando, muitas meninas têm que se defender.

Agora, melhor seria se as pessoas pudessem se entender conversando, sem precisar brigar, se atracar, não é mesmo?

É verdade que a maioria das meninas prefere brincadeiras mais calmas, com bonecas, danças e jogos.

É verdade, também, que a maioria dos meninos prefere brincadeiras mais movimentadas, mais brutas.

O que não é verdade é que todas as meninas têm que brincar só disso e que todos os meninos têm que brincar só de luta e jogo de bola. (Ribeiro, 1990, p. 10)

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o sentido de brigar no recreio para um grupo de 19 crianças (dez meninas e nove meninos) de uma escola pública municipal, localizada num bairro popular do município de Pelotas (RS). Apoiado numa abordagem socioantropológica da infância (Sarmento e Pinto, 1997; Qvortrup, 1999; Almeida, 2000; Montandon, 2001; Sirota, 2001; Quinteiro, 2002; Sarmento, 2002, 2003) e na etnografia (Bogdan e Biklen, 1994; André, 1995; Graue e Walsh, 1998; Christensen e James, 1999; Faria *et al.*, 2002; Corsaro,

2003; Delgado e Müller, 2005a, 2005b; Ferreira, 2002), utilizei como ferramentas metodológicas as observações participantes, as fotografias e as entrevistas conversadas. Destas ferramentas emergiam dicas, ideias, críticas, histórias e segredos das crianças, em meio a muitas risadas, interrupções, brincadeiras e caretas.

Ao longo de oito meses de observação, procurei alternar os dias em que observava as crianças, bem como o lugar em que me posicionava para fazer os registros nos diários de campo. As fotografias foram produzidas pelas crianças (a maioria) e por mim, não havendo nenhum direcionamento do que seria fotografado. A afinidade e confiança que constituí com as crianças nas observações semanais do recreio permitiram-me transformar a entrevista (em duplas ou trios) numa conversa descontraída sobre os múltiplos sentidos do recreio. Apesar de a entrevista ter encerrado o trabalho de campo, ela foi o ponto de partida para as análises do recreio.

Nesse sentido, inicio o artigo apresentando e analisando as indagações e os sentidos do recreio mais atribuídos pelas crianças: brincar e brigar; depois aprofundo o sentido e as explicações acerca do brigar dos meninos e das meninas; por último, finalizo com indagações acerca do recreio.

Brincar e brigar no recreio

De acordo com as crianças, o recreio pode ter diferentes sentidos, sendo que os dois mais falados, por ordem de importância, foram os seguintes: (i) *sentido de brincar e*

divertir-se, que implica, fundamentalmente, brincar com alguém e brincar de alguma coisa (de inúmeras brincadeiras); (ii) *sentido de brigar*, que envolve desde simular uma luta, debochar, provocar ou implicar, passando por revidar ou defender-se de uma provocação ou agressão, até bater realmente em alguém¹.

Seguindo os sentidos das crianças, poderíamos dizer que diversão e tensão no recreio expressam a “[...] relação dialética entre consenso e conflito, entre dor e prazer” (Silva, 2003, p. 12) da cultura lúdica. Ao mesmo tempo em que brincam, brigam “às ganha” e “às brinca”² e no intervalo descansam e arquitetam novas brincadeiras e novas brigas. Entre alegrias e tristezas, entre correrias e calmarias, há inúmeras possibilidades, nem sempre agradáveis aos adultos, de produzir a cultura lúdica.

No recreio, as crianças podem fazer amizades e realizar atividades sem interferência direta dos adultos nas suas decisões ou, como diz uma das meninas, é onde “a gente pode ficar solta”. É um espaço para estabelecer relações com seus pares, onde se torna mais visível a liberdade de ação das crianças (Marques e Neto, 2000), com “[...] relativa autonomia do mundo adulto” (Cruz e Carvalho, 2006, p. 2).

A interatividade entre as crianças presente no momento do recreio escolar funciona como uma estratégia para identificar os amigos e companheiros das brincadeiras com os quais partilham rituais, defendem os seus espaços e criam maneiras para evitar fazer o que não querem, contornando as regras dos adultos. A interatividade entre as crianças é

¹ Além desses sentidos, três outros foram indicados pelas crianças: o sentido de descansar, o sentido de namorar e o sentido de estudar. Na minha análise, optei pelos dois sentidos que mais apareceram nas falas, nas fotografias e nas observações do recreio. Neste artigo, abordo o sentido de brigar no recreio.

² Estas expressões eram recorrentes entre o grupo de crianças participantes da pesquisa e indicavam maneiras de participar e viver as brincadeiras e as brigas.

considerada por Sarmiento (2003) um dos pilares das culturas da infância³.

Medeiros (2000, p. 55) comenta que, no recreio, as crianças escolhem parcerias, correm, cantam, comem “[...] parecem festejar alguma coisa, [...] sem controles, sem fronteiras”. Elas também planejam “[...] acertos de contas, que o cotidiano da escola faz de conta de que não vê”.

Delalande (2003, 2005a, 2005b) explica que durante o recreio se concede uma autonomia relativa às crianças. É nesse momento que as crianças se apropriam das regras sociais, regras que são aprendidas com os outros, neste caso, com seus pares. Esse tempo entre elas possibilita uma percepção do que aprenderam em termos de socialização. Corsaro (2002, p. 117) considera a socialização como um processo interpretativo-reprodutivo no qual as crianças se apropriam da cultura dos adultos para produzir a própria cultura dos pares. “Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura dos pares (transforma a informação do mundo dos adultos de acordo com as preocupações dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.”

As crianças, durante os seus jogos, transmitem saberes e valores, mas sem as intenções educativas que teriam os adultos (Delalande, 2003, 2005a, 2005b). Os jogos infantis são produzidos e fruídos pelas crianças, sendo preservados e transmitidos entre as gerações, escapando, em grande parte, da intervenção dos adultos (Sarmiento, 2003; Brougère, 1997, 1998).

No desenrolar do recreio, é negociada uma cultura tão complexa e estruturada quanto a que existe na sala de aula. As crianças têm uma cultura própria, um ponto de vista sobre o mundo social e estratégias para manejá-lo. O recreio é o lugar onde elas buscam respeito e onde podem manter uma cultura alternativa (Grugeon, 1995). Essa autonomia de ação das crianças, que nos permite considerá-las como atores sociais, implica o reconhecimento de que elas têm “[...] capacidade de produção simbólica e de constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 20).

Embora o recreio seja determinado pela estrutura escolar⁴ e supervisionado pelos adultos responsáveis⁵, as crianças interagem entre elas, estabelecendo trocas, compartilhando amizades, brincadeiras e confusões que transformam a rotina escolar. Ao apostar nessas interações como fonte inspiradora e imprescindível para compreender as expressões da cultura lúdica no recreio da escola, estabeleci um diálogo entre essas fontes e os estudos que têm procurado valorizar as vozes e as expressões infantis, enfim, o ponto de vista das crianças⁶.

Os sentidos de brigar do ponto de vista das crianças

Brincar, brincar e brincar é, sem dúvida, a coisa que as crianças mais gostam de fazer no recreio. Porém, durante esse período em que podiam “ficar soltas”, longe das atividades

da sala de aula, além de brincar, elas lembraram e comentaram sobre as tensões, os atritos, as desavenças, ou seja, as brigas. Os comentários dos meninos e das meninas não são uniformes, sendo bastante diferentes os jeitos e as formas de contar sobre as suas experiências com as brigas. Assim, é possível dizer que as brigas podem envolver, dependendo das circunstâncias e dos participantes, discussões, deboches, ironias, risadas, encenações, choros, xingamentos, provocações (verbais e gestuais), disputas de espaço e de poder, podendo chegar às agressões físicas.

O ato de brigar também pode fazer parte de uma brincadeira, onde se brinca de brigar. “Onde há violência real não existe mais brincadeira. As crianças sabem distinguir, perfeitamente, a verdadeira briga da brincadeira.” Essa distinção é bastante difícil para quem está no papel de espectador, principalmente para os adultos, porque a brincadeira “[...] se desenvolve na esfera do faz-de-conta que, como tal, é dominada pela criança” (Brougère, 1997, p. 80-81).

Ao acompanhar o recreio dos meninos⁷, experienciei o quanto é complicado para um adulto que não está na brincadeira, diferenciar uma briga “às ganha” ou “às brinca”, porque a incerteza também faz parte da ação lúdica. O grau de tolerância entre os meninos depende de acordos, de sentimentos e de intenções no momento em que estão brincando. Isso já não ocorre entre meninos e meninas, tanto que as brigas foram apontadas por ambos como o principal motivo que os levou a brincar em lugares separados na hora do recreio.

³ De acordo com Sarmiento (2002, 2003), são quatro os pilares das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

⁴ Duração, cancelamento, definição e manutenção dos locais.

⁵ Monitores e equipe diretiva que acompanham, orientam e controlam as crianças.

⁶ Adotar o ponto de vista das crianças “[...] não significa que os adultos necessitam ver o mundo como se eles fossem crianças, mas é viável que façam pesquisas sobre elas” (Qvortrup, 1999, p. 6).

⁷ Somente os meninos foram observados em situações que os envolviam em brigas. Isso não impediu que as meninas comentassem e argumentassem sobre como se sentiam e como reagiam também diante dessas brigas.

De acordo com a diretora da escola, “as brincadeiras dos meninos eram mais grosseiras, (eles) davam pontapés e empurravam. [...] Os meninos queriam fazer aquelas brincadeiras de televisão, de luta, de briga”, brincadeiras que ela reconhece como “coisas de meninos”. Embora os argumentos da diretora e das crianças confirmem que, culturalmente, os meninos são os que mais brigam na escola e os que mais gostam de brincar de lutinha, as meninas também revelam suas estratégias para se defender e até para brincar de brigar.

Comentar sobre as brigas nem sempre é confortável para as crianças. Durante a entrevista, algumas delas ficaram surpresas com os depoimentos dos próprios colegas. Ao indagar-lhes sobre o que podia ser feito no recreio, apresentaram as seguintes possibilidades: “Brincar” (Paulo). “Brincar de lutar” (Maria rindo). “De luta? Pô!” (Paulo). “Machucar os outros” (Maria ironizando). “Que nem esse ano, de manhã. Os guris pegaram a guria” (Maria). “É mesmo?” (Paulo). “A guria não fez nada. Pegaram ela pelo pé, arrancaram e rebentaram os tamancos dela” (Maria)⁸.

Nessa situação, Paulo surpreendeu-se duplamente: primeiro, com o fato de Maria, sua colega, revelar que no recreio também se pode brincar de brigar e machucar os outros. Isso parece não combinar, na perspectiva dele, com o comportamento esperado de uma menina nem com suas brincadeiras típicas⁹. A segunda surpresa é com o fato em si, com a forma rude e bruta como foi tratada a menina agredida pelos dois meninos. Paulo, ao surpreender-se com esses atos agressivos dos outros meninos em relação às meninas, abre

espaço para a construção de relações baseadas na reciprocidade e não na oposição entre os sexos. Embora Maria surpreenda Paulo com sua atitude de quem aparenta compartilhar ou simpatizar com determinadas brincadeiras consideradas “coisas de meninos”, demonstra medo das agressões e, se pudesse, “não chegava perto dos guris” no recreio.

[...] as crianças lidam com modos de viver as relações de gênero que lhes são dados *a priori* e os recriam de maneira particular, em parte reproduzindo, em parte transformando, vivenciando à sua maneira esse movimento de manter e recriar, que é do conjunto da sociedade (Cruz e Carvalho, 2006, p. 15).

O processo de socialização entre as crianças não pode ser considerado de forma linear e mecânica, pelo contrário, “é complexo, [...] e marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições” (Sousa e Altmann, 1999, p. 64). Ele está repleto de estereótipos de gênero e de crenças sobre o que é e como deve agir um menino e uma menina dentro e fora da escola, nas mais diferentes atividades, como nas brincadeiras e nas brigas.

Ao abordar o mesmo tema com dois meninos, o teor da conversa foi bem diferente, com manifestações simultâneas de constrangimento, riso e satisfação. A primeira possibilidade levantada para o recreio foi “brigar”. Ela foi indicada por Henrique, que falou timidamente baixo. Antes que ele repetisse o que havia falado, o seu parceiro, rindo, confirmou: “Pra brigar” (Raul). “Brigar? É isso?” (pesquisador). “Pra brigar, pra brincar” (Raul rindo). “É só quem me provoca” (Henrique). “Quem dá

e quem provoca” (Raul). “Então o recreio é para isso?” (pesquisador).

A partir dessa pergunta, ambos modificaram suas respostas, abandonando a ideia da briga: “Não. O recreio serve para brincar” (Raul), “para divertir, namorar” (Henrique). Depois de conversarmos sobre outros assuntos, eles comentaram sobre um menino, de outra turma, que costumava bater tanto nos meninos como nas meninas: “É, todo mundo tinha medo do Ale na 3ª série” (Raul). “Todos apanhavam” (Henrique). Ambos confirmaram (rindo) que também apanhavam do tal menino. “Teve um dia que ele te deu um monte de chute e tu ficaste chorando lá no pátio” (Henrique descontraído e rindo da situação). “Em mim ele pegava pelo pescoço de brincadeira” (Raul). “E tu chorava” (Henrique bastante incisivo). “É claro!” (Raul, rindo, confirmou).

O primeiro aspecto a ser destacado dessa conversa com os dois meninos é que eles conseguiram falar para um adulto algo que é proibido na escola, mas que ocorre frequentemente no recreio, o famoso acerto de contas. Na medida em que foram se sentindo mais à vontade, sem medo de represálias, eles mostraram que brigar no recreio é uma forma de revidar as provocações, de impor-se e de ser respeitado pelos outros meninos. É como se fosse um ritual de iniciação e de permanência entre os grupos de meninos, e este passa, não exclusivamente, por participar de alguma briga na escola. Sarmento (2002) explica que as crianças estruturam rotinas de ação e de comunicação, trocam segredos e estabelecem pactos através da interação entre os pares.

De certa forma, os meninos, ao serem indagados da estreita relação

⁸ Para preservar o anonimato das crianças todos os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios.

⁹ Sousa e Altmann (1999, p. 62) lembram que, na escola, os alunos estão sempre “[...] vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas”.

entre recreio e as brigas, negam essa possibilidade, provavelmente com a intenção de manter o pacto estabelecido entre os pares. Contraditoriamente, acabam por destacar o dito menino que bate em todo mundo, aquele que usa da sua força física e que até já os fez chorar. Mesmo reclamando da agressão, um deles insiste em dizer que foi “de brincadeira”. A atitude de amenizar a agressão pode ser uma forma de explicar que existe a briga de brincadeira e que esta faz parte de uma encenação da cultura lúdica. Pode também ser uma estratégia para não admitir a fragilidade masculina diante da força do oponente.

No que diz respeito às brincadeiras que envolvem tumulto e briga (“rough-and-tumble”), Brougère (2004, p. 290) mostra que esses comportamentos lúdicos no recreio têm o papel de integrar os meninos mais novos num grupo de iguais, permitindo “[...] o desenvolvimento de comportamentos especificamente masculinos”. Entre os meninos mais velhos, “[...] trata-se de afirmar um poder, um domínio”. Nessa brincadeira, o aspecto físico e agressivo parece constituir as características masculinas entre os meninos, mas não se pode dizer que esses aspectos desempenhem o mesmo papel entre as meninas.

É importante lembrar que as crianças vivem num mundo repleto de atos violentos e que, ao brincar de brigar, elas se confrontam com a violência no plano simbólico¹⁰. Elas podem “[...] manipular imagens de violência” sem agredir seus

parceiros, mas ao passarem para a ação, acabam com a brincadeira (Brougère, 1997, p. 79).

De forma diferente dos meninos, as meninas se mostraram incomodadas com as atitudes dos guris, principalmente os mais velhos, no turno da manhã¹¹. Elas reclamavam que não podiam brincar “de um monte de coisa porque eles ficam brigando (Lívia), atirando pedra que acerta e machuca a gente” (Letícia); “os meninos ficam falando nome alto e entrando nas salas de aula para mexer nos materiais” (Lívia). Intrigado com a aparente passividade dessas meninas, indaguei-lhes se elas não brigavam com os meninos. Inicialmente, ambas negaram, mas, depois de insistir, revelaram o nome de uma colega: “Só a Flávia” (Lívia). Passado um tempo, lembraram que “tem duas na minha sala que dão nos guris” (Lívia) e, logo em seguida, uma delas, (a Letícia) admitiu: “Quando os guris vêm me provocar, eu do-lhe. A Flávia e a Lara que dão nos guris”¹².

As meninas revelam como reagem às provocações, aos xingamentos e às agressões dos meninos durante o recreio. Em momento algum, expressam sentimentos positivos em relação a esse conflito, mas, já que estão envolvidas, não ficam esperando que um adulto resolva. No início do diálogo, procuraram negar que também batiam nos meninos, mas depois admitem que também “vão pro pau”, assumindo um papel que parecia ser exclusivo dos meninos. Ao não se intimidarem, elas rompem, de certa forma,

com o estereótipo da fragilidade e submissão feminina¹³. Entre as meninas, também existem aquelas que brigam e batem nos meninos, que poderiam ser chamadas de Guerreiras do Recreio.

Embora não pretenda analisar os motivos de tais brigas, identifiquei três aspectos que emergem das falas das meninas: a discordância delas em relação ao jeito de ser dos meninos, como, por exemplo: o uso de palavrões e de gestos obscenos (“coisas feias”), bem como bagunçar, atirar pedras e mexer em seus pertences; o impacto do início da convivência entre crianças e adolescentes, de diferentes faixas etárias, principalmente meninos e meninas, sem a devida ambientação; a brusca mudança do espaço anteriormente ocupado pelas meninas, fechado e exclusivo na pracinha, para um espaço comum a todas as crianças e adolescentes.

Nem todas as meninas reagem e enfrentam os meninos. Há diferenças quanto ao tipo de interação estabelecida com eles durante o recreio. Enquanto Débora desejava “dar pau nos guris” ou “bater no Leonel”, Ana dizia que “só brinca com o Leonel”. Diante da insistência de Débora em bater, Júlia comentou: “Essa daqui só sabe bater, parece um lutador”. Ao lhes indagar se realmente batiam nos meninos, identifiquei que havia sentimentos, intenções e ações diferenciadas. A primeira que respondeu foi Débora, dizendo, de forma irônica, que “é legal”, seguida de Beatriz e de Júlia, que trataram logo de negar: “Eu não”. Já Ana, rindo,

¹⁰ Isso não exclui do contexto escolar nem torna aceitáveis “[...] ações cujos significados são vistos como violência em quaisquer situações em que se apresentam, tais como intimidações, lesões corporais, roubos, etc.” (Cruz e Carvalho, 2006, p. 8).

¹¹ A fala das meninas sobre as brigas está muito ligada ao que elas estavam vivendo no início do ano letivo de 2006. Neste período em que estavam cursando a 4ª série do ensino fundamental, não havia mais separação entre meninos e meninas durante o recreio, isto é, todos permaneciam juntos no mesmo pátio (de 4ª a 8ª série). No turno da manhã, somente as crianças do pré-escolar podem brincar na pracinha. Os demais utilizam o espaço que anteriormente era ocupado pelos meninos.

¹² Não foram feitas correções nas falas dos entrevistados.

¹³ A partir de Saraiva (1999, p. 33-34), o estereótipo está sendo entendido como as características consideradas como típicas de determinado grupo, no caso das meninas, das quais é esperado que assumam comportamentos coerentes com essas características. As meninas, nesta pesquisa, estão apresentando algumas evidências de como os estereótipos podem ser rompidos durante um processo de enfrentamento com os meninos.

assume que “a gente só briga com o Leonel”. Débora volta a falar e justifica que “só briga com o Leonel” porque “tem medo de apanhar” (dos outros meninos).

De todas essas meninas, Débora foi a que mais me surpreendeu durante a entrevista. Ela admitiu ter vontade de bater e, ao mesmo tempo, ter medo de apanhar dos meninos. Talvez em função disso, tenha lembrado que bateu numa menina quando estava no pré-escolar: “Eu quebrei o nariz de uma gurria. A gurria veio de trás e puxou o meu cabelo pensando que eu era namorada do Pablo”. Admirado e surpreso com esse relato, perguntei às meninas se a Débora era assim mesmo. Imediatamente Júlia, rindo, afirmou: “É. Por isso que ela parece um lutador”.

Os comentários das meninas deixam transparecer o quanto elas estavam tentando adaptar-se ao fato de terem de dividir o mesmo espaço – o pátio – com os meninos nos 15 minutos de recreio. Tudo indica que essas mudanças estariam repercutindo na forma de brincar e abrindo outras possibilidades no recreio, como merendar¹⁴ e brigar. O brigar aparece como uma forma de se defender dos meninos e como uma forma de divertir-se, brincando de brigar.

Na primeira forma – de defesa –, a menina que verbalizou atitudes mais agressivas nem sempre teve o apoio das demais. Ter essa intenção tanto pode ser motivo de coragem para agir de outro jeito, como pode ser motivo de preocupação, já que essa atitude de “lutadora” se distancia do estereótipo de menina meiga, frágil e submissa.

Na segunda forma – como diversão – envolveu um menino que é amigo, com quem elas compartilham

lanches, conversam, brincam e riem durante o recreio. Em função dessa amizade é que as meninas afirmam que só brincam e brigam com o Leonel. Com ele, é possível falar mais alto, gritar, impor-se com palavras e gestos irônicos e debochados, fazendo de conta que estão brigando, sem correr risco de se machucar. Essa encenação requer das crianças consciência de que estão praticando uma ação diferente do que aparenta ser, sendo que essa não literalidade protege o brincar do faz-de-conta de mal-entendidos e é isso que efetivamente “[...] permite que brincar seja brincar” (Ferreira, 2004, p. 91).

Cruz e Carvalho (2006, p. 5) comentam que Frioli (1997), ao estudar o apaziguamento após os conflitos entre crianças pré-escolares numa escola brasileira, “[...] afirma que as crianças incluem em sua definição do que é um amigo a possibilidade de brigar” e de que entre amigos as brigas são menos duras e rapidamente resolvidas. Isto possibilitou à autora “[...] argumentar que brincar e exercer a agressividade são elementos constitutivos do fazer infantil”.

Para finalizar a análise dos sentidos do brigar, apresento uma cena do recreio dos meninos. Nesta cena, não há brigas, mas um levantamento do número de brigas onde o personagem principal é o menino Bernardo, o qual apelidei carinhosamente de “O Contador de Brigas”.

Hoje as crianças corriam por todos os espaços do pátio destinados aos meninos e isso dificultava o registro de tudo que estava acontecendo. Conforme eles se movimentavam, eu me movimentava. Saí do fundo para o centro do pátio. Num determinado momento, aproximou-se um menino de outra turma e até então desconhecido, comentando sobre

uma briga que havia ocorrido com outro menino no recreio. Após esse rápido comentário e antes de voltar a caminhar pelo pátio, acrescentou um dado na sua história: - *É a briga 1440*. Passado um tempo e quando eu menos esperava, o Bernardo, o contador de brigas, aproximou-se novamente. Colocou a mão no rosto, e como se estivesse tentando se disfarçar para não ser notado, falou bem rápido e baixo: - *1441*. Ele afastou-se um pouco e quando se reaproximou falou: - *1442* (Diário de Campo, 06/10/2005).

Essa cena poderia passar despercebida senão fosse a forma como foi contada e a dimensão do fato que estava sendo descrito. Nela, o contador de brigas consegue transpor a barreira do tempo e do espaço e apresentar com convicção um número exorbitante de brigas presenciadas por ele durante os 15 minutos do recreio. Ele transpõe o real através de uma interpretação fantasiosa (fatos, cálculos, gestos e disfarces) de uma situação que costuma ocorrer no recreio. Um “simples” levantamento de brigas ocorridas num curto espaço de tempo vira um grande acontecimento, carregado de seriedade e de muito cuidado. “Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos [...] está na base da constituição dos mundos das crianças” (Sarmiento, 2002, p. 10).

Conclusão

A partir da forma como se expressa a cultura lúdica no recreio, do ponto de vista das crianças, é possível pensar que, por ser um lugar e um momento diferenciado da rotina escolar, pode ser tomado como um dos pontos de partida para discutir, reorganizar e transformar a proposta pedagógica da escola e

¹⁴ Na 3ª série, as crianças tinham dois horários para merendar: um mais rápido, que ocorria no refeitório da escola e um outro, mais demorado, que ocorria na sala de aula, nos quinze minutos anteriores ao recreio. Na 4ª série, o segundo horário era junto com o recreio.

– por que não? – as práticas dos/as professores/as. Não estou afirmando que o recreio é o único lugar onde se expressa a cultura lúdica na escola, mas, nesta pesquisa, ele foi o mais indicado.

As crianças, mais uma vez, estão indicando que a escola precisa alterar a sua organização espacial e temporal e abrir-se mais às atividades lúdicas, respeitando o direito delas de brincar. Para isso é fundamental tanto rever as origens da oposição entre tarefas, provas, temas, disciplinas e brincadeiras, como repensar as seguintes dicotomias: brincar e trabalhar, menino e menina, diversão e disciplina, sala de aula e rua, aluno e criança, criança e adulto, cultura escolar e culturas da infância.

A compreensão do mundo das crianças, na qual a brincadeira de faz-de-conta tem um peso importante, pressupõe que “o imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro”. É por isso que a articulação do imaginário com o conhecimento e a incorporação das culturas da infância como referência das condições e possibilidades das aprendizagens das crianças podem ser um dos modos de produzir “[...] novos espaços educativos que reinventem a escola pública como [...] o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo” (Sarmiento, 2003, p. 16).

Referências

- ALMEIDA, A. 2000. A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Revista Fórum Sociológico*, 3-4 (IIª série):11-32.
- ANDRÉ, M. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 130 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- BROUGÈRE, G. 1997. *A criança e a cultura*. São Paulo, Cortez, 110 p.
- BROUGÈRE, G. 1998. A criança e a cultura lúdica. In: T.M. KISHIMOTO, *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, p. 19-32.
- BROUGÈRE, G. 2004. *Brinquedos e companhia*. São Paulo, Cortez Editora, 335 p.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). 1999. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 249 p.
- CORSARO, W. 2002. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, 17:113-134.
- CORSARO, W. 2003. *Pesquisa etnográfica realizada com crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho [texto digitado].
- CRUZ, T.; CARVALHO, M. 2006. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, 26:1-19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30388.pdf>. Acesso em: 27/08/2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100006>
- DELANDE, J. 2003. *La Lettre du Grape – Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51:73-80.
- DELANDE, J. 2006a. La société enfantine n'est pas complètement autonome. Disponível em: <http://www.snuipp.fr/Julie-Delalande-La-societe>. Acesso em: 07/07/2006.
- DELANDE, J. 2006b. La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, 33:15-19. Disponível em: http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=EP_033_0015. Acesso em: 07/07/2006.
- DELGADO, A.; MÜLLER, F. 2005a. Apresentação. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Educação e Sociedade*, 16(91):351-360. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200002>
- DELGADO, A.; MÜLLER. 2005b. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125):161-179. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>
- FARIA, A.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (orgs.). 2002. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, 153 p.
- FERREIRA, M. 2002. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: T. CARIA (org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento, p. 150-166.
- FERREIRA, M. 2004. Do “avesso do brincar” ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: M.J. SARMENTO; A.B. CERISAR (orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Edições ASA.
- FRÍOLI, P.M. de A. 1997. *Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 290 p.
- GRAUE, M.; WALSH, D. 1998. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 313 p.
- GRUGEON, E. 1995. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. 1995. In: P. WOODS; M. HAMMERSLEY (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona, Ediciones Paidós, p. 145-165.
- MARQUES, A.R.; NETO, C. 2000. As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças. In: Congresso Internacional – Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, Braga, *Anais...* Braga, Universidade do Minho, Instituto da Criança, III:244-251.
- MEDEIROS, R.C.T. 2000. *Aprendendo rituais escolares: a iniciação profissional de alfabetizadora*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 251 p.
- MONTANDON, C. 2001. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112:33-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>
- QUINTEIRO, J. 2002. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: A. FARIA; Z. DEMARTINI; P. PRADO (orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, p. 19-47.
- QVORTRUP, J. 1999. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p.1-15 [texto digitado].
- RIBEIRO, M. 1990. *Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina*. Rio de Janeiro, Salamandra, 20 p.

- SARAIVA, M.1999. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí, UNIJUÍ, 156 p
- SARMENTO, M.J. 2002. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-15 [texto digitado].
- SARMENTO, M.J. 2003. *Imaginário e culturas da infância*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-18.
- SARMENTO, M.J.; PINTO, M. (coords.). 1997. *As crianças – contextos e identidades*. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 293 p.
- SILVA, M.R.da.2003. *A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí/São Paulo, Editora Unijui/Hucitec, 356 p.
- SIROTA, R. 2001. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, **112**:7-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>
- SOUSA, E.S. de; ALTAMANN, H. 1999. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, **XIX**(48):69-89. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>

Submetido: 25/05/2012

Aceito: 03/12/2013