

# Jogando pela honra: corpo e masculinidade em uma escola para meninos em *situação de rua*

*Eduardo Martinelli Leal\**

**RESUMO:** Artigo desenvolvido a partir de uma observação participante, realizada em 2006, em uma escola que atende adolescentes em *situação de rua* em Porto Alegre, RS. Faz referência à importância do corpo como marcador de gênero nas experiências de sociabilidade do grupo. Analisa os jogos de futebol como um espaço de construção de fronteiras e de hierarquização dos sujeitos, valendo-se da discussão sobre honra e masculinidade. Os jogos de futebol são entendidos como jogos sociais na medida em que demarcam valores construídos de maneira relacional no cotidiano de meninos e agentes institucionais.

**Palavras-chave:** Grupo social. Masculinidade. Adolescentes. Futebol. Menores de rua. Antropologia cultural.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma etnografia realizada a partir de uma observação participante durante o ano de 2006, em uma escola de Porto Alegre que atende adolescentes em *situação de rua*. A escola desenvolve trabalho articulado com diversos programas municipais de atendimento como abrigos e serviço de abordagem de rua e tem como objetivo a inclusão desses adolescentes no sistema regular de ensino. Seguindo como referência o levantamento realizado pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) (FUNDAÇÃO..., 2004), a escola atendeu durante o ano 15% (cerca de 100 alunos) da população de crianças e adolescentes em *situação de rua* de Porto Alegre, com uma média de 25 alunos por dia. Esses dados são aproximados e incluem tanto o contato esporádico como a frequência diária dos adolescentes.

Logo que iniciei o trabalho de campo na escola, percebi a importância que os meninos atribuíam ao corpo. Alguns dos mais introvertidos,

---

\*Mestrando em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação Antropologia Social da UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: martinelli\_leal@yahoo.com.br

com quem a princípio eu não conseguia conversar, mostraram-se mais abertos depois que joguei a primeira partida de futebol com eles. Foi a partir da constatação dessa ênfase no corpo que a direção da escola passou a dispor de uma hora de Educação Física todos os dias, no final da manhã, além de outros horários nos quais os meninos poderiam optar pela atividade. A princípio, a discussão sobre o corpo parecia um pouco deslocada do meu objeto – a problemática da *situação de rua* – mas ela foi se tornando relevante, já que se apresentava como uma via de acesso à compreensão do grupo estudado. Observando as partidas de futebol, reporteime imediatamente ao clássico texto de Clifford Geertz (1978) sobre a briga de galos balinesa, pelo modo como esta servia como uma metáfora da cultura em questão, além de ser um caminho inesperado de inserção em campo. Nesse sentido, faço referência ao lugar do corpo na produção de fronteiras simbólicas, configurados no espaço social da escola através do grupo e do lugar das regras institucionais.

Embora considere o conceito impreciso, entendo por *situação de rua* a condição de crianças e adolescentes, com ou sem vínculo familiar, que têm a rua como espaço prioritário de moradia ou que se encontram nesse espaço apenas para buscar o sustento material da família, que reside na periferia da cidade. Para fazer referência à população estudada nas situações concretas, usarei simplesmente a expressão *menino* ou *menina*, mesmo que eu não mencione exemplos de meninas neste artigo. Dessa forma, analiso as observações realizadas nas partidas de futebol da escola atentando para os desafios entre os adolescentes como marcadores de honra, bem como do lugar da intervenção nas práticas engendradas na instituição.

Embora a apreciação ao grupo pesquisado pressuponha sua delimitação como espaço de socialização que envolve “competição” e “cooperação” (LECZEINSKI, 1995), esse recorte não implica considerá-lo homogêneo e estável, mas apenas denota que resulta de um trabalho de construção de fronteiras simbólicas. Nesse sentido, como opera o processo de integração e hierarquização do grupo nesse espaço? Quais são as atitudes nas relações cotidianas que se convertem em prestígio perante o grupo? De que forma os valores do grupo interagem, dialogam ou se diferenciam dos valores dos

profissionais da escola? A história de João Carlos servirá como uma possível resposta, mesmo que parcial, a essas indagações.

## 2 JOGANDO PELA HONRA

Conheci João Carlos<sup>1</sup> no primeiro dia de visita à escola, quando Pedro insistiu para que ele me mostrasse as peças que havia feito na sala das oficinas de cerâmica. Em minha segunda visita, João Carlos já não se mostrava tão fechado, vindo me chamar, assim como todos os educadores que avistou, para ver a panela de cerâmica que havia confeccionado. Uma das professoras perguntou se ele havia feito tudo sozinho e ele confirmou: “Tu sabe que eu sô um cara de fazê”. Em outra ocasião, comentei sobre o seu novo corte de cabelo, mas ele não gostou muito. A educadora me explicou então que os outros meninos também haviam falado bastante do seu corte de cabelo, porém “de uma forma bem diferente” da minha: com risos e gozações. Eis o porquê de sua reação. A educadora contou ainda que quase todos os meninos haviam cortado o cabelo, mas que apenas João Carlos era alvo dessa gozação.

Busquei entender o porquê da posição de marginalidade ou inferioridade atribuída a João Carlos quando os meninos estavam em grupo, sendo o alvo predileto das gozações, brincadeiras e, principalmente, das demonstrações de força física.<sup>2</sup> Se entre os meninos a posição de João era inferior ou indefinida, entre os professores ele conseguia inverter seu *status*, pois sempre empenhava-se nas atividades, principalmente na cerâmica (lugar onde eu sempre o encontrava) e no futebol. Os profissionais da escola eram, em quase todos os momentos, a escuta de João, ou seja, as pessoas que o ouviam falar dos seus avanços sem gozação ou descrédito e das quais sempre recebia uma palavra de incentivo. A relação pessoal com os educadores oferecia ao menino uma possibilidade frente à negação do grupo.

---

<sup>1</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>2</sup> Há maior interesse na pesquisa e na denúncia desses comportamentos no espaço escolar, embora o fenômeno chamado contemporaneamente de *bullying* não seja, ao meu ver, uma prática tão recente.

Assim, a relação de João Carlos com os educadores parecia ser complementar à relação com os meninos. Um dos relatos de Marcos, professor de Educação Física da escola, traz um bom exemplo da articulação dessas relações. Falando a respeito da intolerância dos meninos com os erros de João no futebol, Marcos contou que, quando começou a trabalhar na escola, os meninos nem deixavam João Carlos participar. A permanência de João nos jogos passou a ser assegurada pela presença do professor ou de outro adulto na atividade. A entrada deste novo personagem à cena do jogo, o educador, demonstrou que, acima das regras e atribuições dos meninos de que existiam pessoas que não poderiam jogar dada sua condição inferior, havia a regra de que todos deveriam ter a oportunidade de participar.

Busquei, então, enumerar uma série de hipóteses para a posição de João no grupo. Seria por que ele era um dos menores em estatura? Ou o mais fraco? Ou simplesmente por uma possível falta de habilidade no jogo? Essas hipóteses não eram, contudo, suficientes para explicar sua posição, uma vez que se constituíam como a parte mais aparente dessa identidade e, embora pudessem oferecer respostas parciais, não dimensionavam adequadamente o significado de seu *status*. Podemos corroborar a limitação dessas variáveis afirmando que elas não apresentam possíveis respostas às seguintes questões: por que os erros de João eram menos tolerados do que os erros<sup>3</sup> dos outros meninos? Por que os meninos tinham uma forte predileção em fazer piadas e gozações com João, mesmo que houvesse outros meninos menores, mais novos e, talvez, mais fracos do que ele? E, apesar de João possuir qualidades esportivas valorizadas nas formas de jogo disputadas na escola, como um chute forte e preciso, por que isso não garantia de antemão o respeito como jogador?

Creio que, para formular respostas adequadas a essas questões, devemos considerar outro *jogo* que se desenvolvia nas relações cotidianas dentro da escola. Trata-se das experimentações de ordem física e moral que demarcavam fronteiras e hierarquias simbólicas. Quando

---

<sup>3</sup> Conforme foi-me relatado por Marcos, professor de Educação Física, logo que iniciou seu trabalho na escola os meninos reagem aos erros de João chutando a bola em sua direção.

os meninos estavam em grupo, eles *arriavam-se*<sup>4</sup> uns nos outros com empurrões, chutes, socos e xingamentos ao outro e às suas relações pessoais, buscando, dessa forma, afirmar a própria imagem através do comprometimento da imagem do outro. Esse jogo tinha algo de muito dúbio e a polaridade brincadeira-seriedade ficava pouco clara. Seria necessário considerá-lo um teste ou averiguação da identidade do outro e um conhecimento de si. Assim, nesse processo de desafio, comparação e autoafirmação, demarcavam-se posições e quem não conseguisse impor respeito era desrespeitado.

A inferiorização do outro era um ingrediente básico da *brincadeira*. Para que não fossem inferiorizados, impunha-se a cada um uma defesa: um revide verbal ou físico. Por isso, alguns xingamentos passavam, de tão naturais, a ser tratados com indiferença, não merecendo o desprendimento de muita energia dos meninos em reagir. Creio que podemos entender a posição de João Carlos a partir desse jogo. Ele ficava, invariavelmente, muito irritado quando os meninos o inferiorizavam, aceitando todos os jogos como sérios, o que legitimava a posição a que era relegado e reforçava o estigma sobre a mesma (os meninos retomavam as investidas quando bem sucedidas).

Observei que os meninos faziam esse jogo o tempo todo e que geralmente reagiam da mesma forma: com um modo de agressão verbal similar. Por exemplo, em uma das partidas de futebol, antes da cobrança de um pênalti, Tiago fala a um jogador do time adversário: “Vi tua mãe fumando pedra (*crack*)”. O outro menino respondeu da mesma forma. Contudo, João Carlos acabava por assumir a posição, já que ficava irritado, legitimando um comentário, por exemplo, de ameaça: “Se tu errar o pênalti...”.

A referência às mulheres (mãe, namorada, irmã etc.) nas discussões dos meninos aponta para a complementaridade entre o universo feminino e o masculino. O ataque à moral masculina, efetuado através da desqualificação da figura feminina com quem o outro tem ligação, permite-nos perceber que a desonra feminina ressoa

---

<sup>4</sup> O significado de “arriar” aproxima-se ao de “humilhar”, mas a ideia de submeter o outro, ou dominar, parece-me mais pertinente. Embora seja constituída por uma relação de poder, tal atitude se associa à posição desses sujeitos, o que implica sublinhar o caráter relacional desse comportamento.

na honra dos meninos. Seus jogos sociais podem ser comparados ao sentimento de honra presente nos desafios analisados por Pierre Bourdieu (1988) em sua etnografia sobre os cabila. O autor mostra que as relações de gênero entre os cabila se dão de maneiras antagônicas e complementares. Mesmo ausente na centralidade do universo masculino, o universo feminino corresponderia à dimensão da intimidade e do segredo, esferas sagradas para a honra masculina. A mulher seria a parte vulnerável, uma vez que constituída como guardiã do *essar* (respeitabilidade).

Arlei Sander Damo (1995) observa em seu trabalho que o futebol de rua se constitui como um espaço privilegiado da homosociabilidade masculina, no qual os meninos “jogam para se fazerem meninos” (DAMO; 1995: 139). O autor ressalta que essa masculinidade deve ser entendida como um modelo no qual a violência, sobretudo física, e valores como a coragem, a virilidade e a força são acentuados. Assim, apesar da importância do dom/talento para o jogo, é necessária coragem para atuar nesse campo de hostilidades. O autor mostra ainda como as categorias de *status* devem ser forjadas constantemente através do confronto e a hierarquização e o quanto isso se institui como um processo culturalmente arbitrário. É através da dramatização dos valores masculinos em torno de categorias classificatórias que o jogo se desenvolve.

Ainda segundo Bourdieu (1988), a condição para a existência do desafio exige que aquele que o lança seja capaz de reconhecer aquele que o recebe como digno de tal, ou seja, de reconhecê-lo simultaneamente como homem e como seu rival em honra. Da mesma forma, quem responde ao desafio deve ver no outro alguém capaz de jogar, conhecedor das regras e suficientemente virtuoso para respeitá-las. O princípio de reconhecimento mútuo da igualdade<sup>5</sup> na honra pressupõe que não existe superioridade entre nenhuma das partes desafiadas.

Entre os cabila existem conceitos específicos para honra, para a capacidade de defendê-la e para a sua respeitabilidade. A honra

---

<sup>5</sup> Essa igualdade pressupõe que: a) o desafio confere honra e por isso é necessário estar sempre pronto para reagir; b) um homem que desafia alguém incapaz de responder ou de prosseguir a troca, desonra a si mesmo, assim como aquele que comete exageros ao humilhar seu adversário vencido; c) somente o desafio de um homem igual merece resposta: a indiferença ao desafio resulta em humilhação ao desafiante.

(*hurma-haram*) constitui-se naquilo que expõe o grupo à ofensa. Ela é pública e sagrada. O ponto de honra (*nif*) estabelece-se como a resposta à ofensa dirigida à honra – é o dever pessoal de defender e restaurar esta ligando o indivíduo ao grupo. A respeitabilidade (*hurma-essar*) é conquistada e defendida perante os outros. Trata-se da defesa efetiva da honra e denota a consideração do grupo frente ao papel desempenhado pelo indivíduo. Para os cabila, esses três aspectos estão intimamente relacionados, impondo a atualização prática dos valores morais implicados pelo sentimento de honra, que é a base da vinculação ao grupo e da identidade cabila:

O ponto de honra é o fundamento da moral próprio de um indivíduo que se mede sempre sob o olhar dos outros, que tem necessidade dos outros para existir, porque a imagem que forma de si próprio não pode ser diferente da imagem de si que lhe é devolvida pelos outros (BOURDIEU, 1988, p. 172).

Um dos temas recorrentes na bibliografia sobre meninos em *situação de rua* é a formação de grupos identitários. Sob a liderança e autoridade dos mais velhos, os grupos são tratados como uma referência identitária e espacial na rua, onde, por vezes, interagem com a noção de reprodução da instituição familiar. Os agrupamentos<sup>6</sup> são forjados pela convivência – *estar junto* – num determinado lugar. O grupo regula a sociabilidade na rua e opera através da interação, que é um aprendizado que requer convivência, presença e prática cotidiana. As regras estabelecidas pelo grupo são um mínimo para que a convivência na rua seja garantida, ou seja, elas possibilitam uma maximização da vivência na rua com menos riscos (GREGORI, 2000). Além disso, o grupo opera classificações hierárquicas em que a liderança e a atitude dos mais velhos ou mais destemidos são valorizadas. Como

---

<sup>1</sup> Contestando as ideias de que os grupos ou agrupamentos de rua sejam calcados em laços identitários, Maria Filomena Gregori afirma que estes “não são ligados por laços étnicos, de vizinhança ou de estilo cultural” (GREGORI, 2000, p. 125). Assim, o fato de estarem em grupo não se traduz em uma identidade, já que não há diferenciação quando em confronto com outros grupos. Segundo a autora, os grupos serviriam a determinados fins, tais como às funções e aos papéis familiares, e a liderança não seria admitida verbalmente pelos meninos, pois estes valorizam a ideia de liberdade individual. Mesmo não havendo laços, códigos singulares e estabilidade, o grupo é importante para a transmissão de conhecimentos concretos sobre o cotidiano nas ruas.

guardiões e protetores locais, os líderes são vistos como verdadeiros heróis (LEMOS, 2002; LECZEINSKI, 1995).

Articulada como uma ação individual, mas estritamente relacionada ao grupo, a honra modula de maneira dinâmica o comportamento social. O caráter do desafio será evidenciado pela natureza da resposta, isto é, de acordo com a resposta, será possível saber se trata-se meramente de um desafio ou de uma ofensa. A existência do desafio, portanto, não se constitui em uma ofensa, mas exprime uma condição de possibilidade em uma lógica de jogo ou aposta ritualizada e institucionalizada. O desafio coloca em xeque o “ponto de honra” (“nif”), em outras palavras, a necessidade de superar o outro no combate.<sup>7</sup> João Carlos é sempre visado nesses jogos, o que mostra que há o reconhecimento de sua igualdade no grupo, mas a aceitação da ofensa inicial por ele interrompia o jogo, implicando que a resposta recaísse sobre sua própria moral.<sup>8</sup>

O vencido não é visto de maneira negativa se cumpriu com o seu dever, podendo ainda apelar para a humildade ao demonstrar o caráter arbitrário e abusivo da ofensa, mas, para isso, é preciso que não haja nenhum equívoco aos olhos do grupo. Assim, o sentimento de honra exclui a possibilidade da covardia, tal como a ação de muitos contra um.<sup>9</sup> Para Bourdieu, uma vez que o desafio se apresenta como uma “[...] sequência regulamentada e rigorosamente necessária de atos obrigatórios” (BOURDIEU, 1988, p. 174), esse desafio

---

<sup>7</sup> O jogo provoca o adversário a responder: “Aquele que recebeu a dádiva ou sofreu a ofensa é apanhado pela engrenagem da troca e deve adotar uma conduta que, faça o que fizer, seja uma resposta [mesmo se decide não responder] à provocação constituída pelo ato inicial”. (BOURDIEU, 1988: 167). O desafiado pode prolongar o diálogo ou interrompê-lo, sendo que a resposta será sempre um novo desafio. Por consequência, a sua renúncia implicará desonra, mas também pode indicar a libertação das regras da honra pelo descrédito da honra do desafiante.

<sup>8</sup> A ofensa em si não traria consigo a desonra, já que permite a possibilidade de resposta e, enquanto existir essa possibilidade, a desonra permanece virtual, tornando-se cada vez mais real com a demora da vingança. O desafio impõe prontidão e vivacidade na resposta. A fraqueza e a falta de ousadia se constituem em atributos negativos, pois a lógica do desafio faz com que as menores questões possam se expandir. Um homem de honra deve estar sempre na defensiva (BOURDIEU, 1988).

<sup>9</sup> Por exemplo, em certo momento de um dos jogos, João Carlos pediu desculpas a Tiago por ter dado uma cotovelada sem intenção nele, afirmando que esse fato não era motivo para brigarem. Tiago respondeu: “Olha bem o teu tamanho e olha o meu, tu acha que eu vou te bater?”, comparando a atitude a uma covardia.



pode ser encarado como um ritual,<sup>10</sup> no qual o domínio sobre o jogo e suas possibilidades acabam por se transformar em um confronto de estratégias, dado o grau de conhecimento acerca de seu funcionamento. Nesse sentido, os desafios entre os cabila devem ser entendidos, portanto, como “atos de comunicação” ordenados e ordenadores do sistema mítico-ritual. Logo, perder a honra significa morrer socialmente. O autor compara a lógica do desafio e sua resposta a uma troca ou dádiva, pois a dádiva e contradádiva dissimulam um desafio implícito e se constituem em um “compromisso entre o contrato e o conflito” (BOURDIEU, 1988, p. 173).

A noção de troca aplica-se ao desafio, porque ela está sempre em risco de se transformar em competição e traz em si a virtualidade do conflito. O conflito da honra permanece troca até quando não houver ruptura. A lógica do desafio parece adequada para pensar as relação dos meninos na escola. Como código de comunicação, ação e troca, o desafio atualiza, através do corpo, valores associados a um modelo específico de masculinidade centrado na força, virilidade e coragem. A posição de João Carlos é exemplar no que diz respeito à importância do aprendizado e do domínio das regras do desafio. No entanto, a introdução das regras do esporte e do diálogo através da intervenção dos educadores coloca em cena uma nova configuração na qual o aprendizado de outro modelo de sociabilidade se faz necessário aos meninos.

### 3 OUTROS JOGOS, OUTRAS REGRAS

Era comum, durante os jogos de futebol, que eu tivesse o professor Marcos como um verdadeiro intérprete dos significados e da forma como os meninos se apropriavam do esporte. Foi ele que me chamou atenção para os tênis que ficavam jogados em um canto da quadra e que os meninos utilizavam para as partidas. Os tênis não tinham propriamente um dono, mas evitavam que os meninos estragassem os

---

<sup>10</sup> O autor cita o exemplo das guerras entre as tribos nas quais o combate acabava por tomar a forma de um ritual com formas prescritas ou institucionalizadas de desafios, cujo objetivo principal era mostrar a superioridade de uma tribo sobre outra e não o de aniquilar o adversário.

seus melhores calçados jogando – alguns calçavam apenas um dos pés. O professor lembrou ainda que nos primeiros dias em que havia começado a trabalhar na escola, logo percebeu a importância de algumas formas de futebol jogadas pelos meninos. Marcos aproveitou a preferência por essas formas para incentivar mais a sua prática com, por exemplo, a promoção de campeonatos. As formas de jogar eram o “gol a gol”<sup>11</sup>, o “três dentro-três fora”<sup>12</sup> e a “matada”<sup>13</sup>.

Certo dia, antes do início de um dos jogos, quando Marcos havia combinado que todos jogariam o “gol a gol” e definido a ordem dos participantes, Tiago chegou e disse que queria jogar a “matada”, mas Marcos explicou que já havia sido feita a escolha e que somente depois que todos jogassem ele poderia passar para outro jogo. Tiago resmungou. Em outro momento, durante uma das partidas em que Tiago estava na quadra, uma das educadoras veio chamá-lo, depois de avisos anteriores, para conversar. De longe, ele começou a reclamar para que ela parasse de incomodá-lo: “Sai daqui, vai embora!”. Os outros meninos riram de sua atitude de indiferença. Nesse momento, Marcos chamou minha atenção para o fato de que, em alguns minutos, Tiago iria atender à solicitação da educadora, pois, segundo ele, Tiago só se comportava daquela forma na frente dos colegas, para não ser desmoralizado, mas que na realidade ele se importava. Isso acabou se confirmando poucos minutos depois.

O ponto de maior tensão nos jogos não era marcado pela presença da violência, uma vez que esta era naturalizada como atributo importante de comportamento, mas pela introdução das regras técnicas no jogo. Nos períodos mais críticos das partidas, a intervenção das regras realizada pelos professores era muitas vezes entendida

---

<sup>11</sup> Cobranças livres de chutes ao gol em que um dos jogadores chuta de uma distância não superior ao meio de campo contra o gol adversário e tenta fazer gol. A bola não pode ser defendida com as mãos.

<sup>12</sup> Dois jogadores tentam fazer gol de fora da área contra um goleiro, mas a bola só pode ser chutada no ar. Um dos jogadores deve levantar a bola para o outro bater. Há três tentativas para os jogadores fazerem gol. Se a bola for para fora ou o goleiro defender, este marca um ponto. Se o goleiro fizer mais pontos do que os outros jogadores, o jogador que cometeu o último erro se torna o goleiro.

<sup>13</sup> Dois (ou três) jogadores chutam de dentro de sua área em direção à goleira adversária, buscando fazer gol. Se os adversários conseguirem dominar a bola sem usar as mãos, podem sair jogando com seus companheiros e tentar fazer o gol de dentro da área adversária.

pelos meninos como um favorecimento a um dos times. Embora as regras não fossem muito bem vistas pelos meninos, na maioria das vezes eles concordavam em respeitá-las e até em cobrá-las, mas deixavam bem claro que era muito mais para não se incomodar com os professores do que uma necessidade para o desenvolvimento do jogo. Estava implícito que as regras seguidas à risca eram desnecessárias, a não ser que pudessem ser usadas contra o adversário.

Norbert Elias (1992) analisa o impulso “civilizador” que operou uma transformação nas atividades de lazer em direção ao que ele designa “desportivização”. Por meio de um processo de disciplinamento, os esportes teriam se transformado de uma atividade utilitária para um fim em si mesmos. O impulso “civilizador” corresponderia a uma transformação lenta e crescente na regularidade de conduta e sensibilidade devido à determinada “configuração” das estruturas sociais, que impunham limites ao uso da violência e da força física mediante a introdução das regras:

[...] é possível que, tanto a industrialização como a desportivização, tenham sido sintomáticas de uma transformação mais profunda das sociedades europeias, que exigia de seus membros individuais uma maior regularidade e diferenciação dos comportamentos.” (ELIAS, 1992, p. 225).

Aqui também é válida uma metáfora para as regras esportivas introduzidas pelos professores e valorizadas pela instituição. Por exemplo, os meninos poderiam aceitar as regras e, assim, tornarem-se seus próprios defensores para evitar a interrupção dos jogos por seus professores ou poderiam também constatar que essas regras estavam atuando contra eles próprios quando se encontravam desfavorecidos durante uma partida, tal como nos momentos em que o “juiz” expulsava o jogador por “qualquer coisa”. Tais regras emergiam em uma “configuração” de valores específica que impunha determinados constrangimentos às relações desenvolvidas nesse espaço social.

#### 4 APRENDENDO A JOGAR

As regras de depreciar, inferiorizar e excluir também permitem uma analogia como as representações sociais ligadas às vivências práticas dos meninos. Essas regras do grupo testemunhadas por Marcos – às quais deve constantemente atentar visando a legitimar no jogo as regras do esporte e não as regras morais dos meninos – são relevantes para pensar na experiência desses meninos em outros espaços sociais como as situações de violência física e simbólica que eles sofrem constantemente nas ruas. Conforme Damo (1995, p. 152), “[...] a rua é prenhe de masculinidade, englobando espaços de sociabilidade masculina para além da rua propriamente dita”. Para Gregori (2000), a rua constitui-se como espaço de arbitrariedade e de violência no qual impera a “lei do mais forte”.

No entanto, as hostilidades não são somente físicas, pois as agressões ficam muito mais na potencialidade e na ameaça, uma vez que os papéis dos atores são mais ou menos fixos, até que se prove o contrário. Contudo, também é necessário evitar a violência, mesmo a incidental, pois esta é sempre interpretada como afronta pessoal. Esse jogo simbólico de interpretação e formulação de diferenças atua como um dispositivo de produção de verdades situacionais, constituindo-se em categorias arbitrárias que devem ser constantemente forjadas.

Em seu estudo etnográfico com “guris” que frequentavam a Praça da Alfândega em Porto Alegre, Lisiane Leczneski (1995) analisa a ocorrência desses tipos de desafios, brigas e duelos. O clima de brincadeira, jocosidade, agressão e afirmação se nutria de representações de gênero. Através de rimas, músicas, estórias de conotação sexual e desafios, os meninos exaltavam a honra e a masculinidade. A temática das disputas físicas ou brigas atestava a centralidade da arrogância masculina, a solidariedade do grupo e as regras morais. A autora descreve as disputas que envolvem empurrões, rasteiras, “biabas” na orelha e em várias partes do corpo como forma de provocação, aparente “brincadeira” ou exibição de força e coragem. Segundo a autora, brigas sérias seriam mais raras.

Os enfrentamentos não se constituem em violência em si, mas em atos de comunicação nos quais se articulam elementos de ordem

simbólica e prática. Através da dramatização, atualizam-se valores como a força e a coragem e se demarcam posições hierárquicas de liderança. Os desafios não são considerados pelos meninos como violência, uma vez que esta é naturalizada como “parte integrante das relações interpessoais” (LECZNEISKI, 1995, p. 105). Os desafios caracterizar-se-iam pela agressividade verbal, pela afirmação da honra masculina ferida/ameaçada e pelo confronto ou medição de capacidades pessoais. Embora esses desafios fossem recorrentes entre jovens de outros grupos sociais, os “guris” da Praça da Alfândega diferenciar-se-iam pelo “caráter público, explícito e desinibido dessa linguagem” (LECZNEISKI, 1995, p. 106).

Por mais que os atributos físicos sejam valorizados para a classificação no grupo, existem critérios referentes a atitudes e comportamentos que também são levados em consideração, tais como inteligência, esperteza, malandragem e o fato dos membros do grupo serem dignos de confiança.<sup>14</sup> Leczeneiski relaciona a distância entre os “guris” e as instituições normalizadoras à presença de um código próprio de conduta moral, em que atributos como a covardia e a mesquize são vistos de maneira negativa e levariam muitas vezes à expulsão de seus portadores para fora de espaços de socialização na rua.

Como no exemplo da lógica dos desafios entre os cabila explicitada por Bourdieu, Leczeneiski mostra que existiam princípios de ação que impunham aos jogos algumas normas como o equilíbrio de forças, o que implicava jamais bater em alguém menor, pelas costas ou em grupo, sob pena de caracterizar uma ação covarde. Além disso, havia um pragmatismo quanto aos limites das disputas que impedia, por exemplo, que os “guris” levassem brigas sérias até as últimas consequências, pois o corpo se constitui em produtor de prestígio e um instrumento de defesa da honra e, por isso, não pode ser ferido (LECZNEISKI, 1995).

Dessa forma, podemos perceber como o corpo, através dos desafios, reforça os valores culturalmente associados ao sexo masculino, tais como os atributos de força física e a resolução dos conflitos via

---

<sup>14</sup> Gregori (2000) destaca a importância de valores como o de não ficar “na dívida” e não “alcaguetar”.

violência. No entanto, os desafios não dizem apenas isso. Como destaca Leczeneiski, o caráter simbólico atribuído ao desafio indica que, além do conflito, há a relação social. Nos desafios, o corpo media e atualiza as relações sociais, criando laços, estabelecendo fronteiras e informando algo inteligível aos seus iguais.

Tomemos uma situação observada em uma das partidas de futebol entre os alunos da escola e os meninos da *Vila Inca*, localizada próxima ao prédio *Chocolatão*<sup>15</sup>. Os meninos da *Vila Inca* constituíam-se de ex-alunos da escola que moravam com suas famílias ou de ex-alunos de uma escola que atendia apenas crianças em “situação de rua”. Um desses adolescentes comparecia durante a semana à escola para marcar as partidas. Os confrontos eram esperados com bastante expectativa. Na partida em questão, os meninos jogaram em clima de rivalidade, levando a disputa a sério. Cada um dos jogadores formulava erros ou problemas acarretados pela presença de João Carlos no jogo. No entanto, a posição dele parecia mesmo a de *bode expiatório*.

Depois do lanche, durante intervalo para os pênaltis, João sentou-se ao meu lado e reclamou dos meninos, principalmente de Willian, por tê-lo xingado e ameaçado para que não errasse a cobrança: “Acho que nem vou bater, tô pensando em nem bater mais esses pênaltis”, disse João. Eu disse alguma coisa para incentivá-lo a não levar a sério os comentários e as cobranças. João foi o primeiro a bater o pênalti. Os meninos da escola gritavam em coro seu apelido<sup>16</sup> para encorajá-lo. Na realidade, havia certo desdém quanto ao seu potencial – vale destacar que não houve esse tratamento para os demais jogadores do time. João bateu o pênalti e fez o gol. Depois correu de um lado para o outro e cumprimentou o professor Marcos. Willian então brincou com João: “Vai lá e conta pra todo mundo do colégio que tu fez esse gol”. João estava ansioso: andava de um lado para o outro e dava tapinhas no ombro de Marcos. Parecia bastante envolvido e ansioso com as cobranças de pênalti.

<sup>15</sup> Prédio da Receita Federal localizado no centro de Porto Alegre. A edificação é conhecida assim devido à sua cor marrom.

<sup>16</sup> Difícil reproduzir, mas o apelido era formado pelo som de uma parte do seu nome. O sentido do apelido pareceu-me um tanto quanto infantil, já que carinhoso, uma vez que se tratava de um universo essencialmente masculino.

Como não houve uma definição na primeira rodada, João teria de iniciar uma nova sequência de pênaltis, porém estes seriam os decisivos: se João errasse a cobrança, o jogo terminaria, já que, como o adversário havia errado a sua cobrança de pênalti, João poderia decidir o jogo se marcasse. Havia novamente muita torcida e expectativa. João cobrou o pênalti com sucesso. Do local em que eu estava não consegui ver nitidamente a cobrança, mas confesso que foi difícil não deixar transparecer meu envolvimento com a cena da comemoração. Os meninos carregaram João no colo por toda a escola. João, depois, ficou lembrando em detalhes o feito para todos os professores.

A posição de João aqui se inverteu, talvez apenas temporariamente, tal como evidente na fala de Alisson: “O mais retardado fez o gol e os mais certos erraram”. Sua posição era limite, mas algo a ser construído e afirmado, pois era preciso “aprender a jogar”.<sup>17</sup>

Acompanhando as rápidas mudanças de João Carlos em um período de aproximadamente um ano, pude perceber que à medida que ia se tornando *mais esperto*, ou ia adquirindo mais *confiança*, ele passou a adotar as mesmas estratégias dos outros meninos: *atacando* para se defender. Nem é preciso dizer que ele já havia realmente aprendido a jogar, incorporando atributos como valentia, coragem e disposição para desafios. Com isso, João passou a se “arriar” em todos os meninos e, inclusive, nos educadores, forjando muitas vezes defeitos nos outros meninos quando perdia alguma partida.

Ao romper com o dualismo na abordagem corpo-significado, Thomas Csordas (2008) vale-se do conceito de “corporeidade”. Para Csordas, “corporeidade” denota um *estado*, pois a percepção se institui na própria experiência antes mesmo da consciência da objetivação – por isso a ênfase do autor no seu caráter “pré-objetivo”. Se a percepção é pré-objetiva, sua objetividade se manifesta através das possibilidades do *habitus*,<sup>18</sup> que atua como um processo primário de significação. A percepção já se institui através da objetividade da sua manifestação cultural, através do engajamento na experiência corporal.

<sup>17</sup> Diário de Campo, 09/05/2006.

<sup>18</sup> De acordo com Bourdieu (1983).

Transportando as definições anteriores para o campo da produção das diferenças de gênero, e refletindo sobre a experiência relatada aqui, pode-se dizer que o gênero não é percebido no corpo “natural” ou no corpo “significado”, mas na própria experiência que engendra o corpo como um corpo de gênero. O gênero também não é concebido aqui como uma essência vinculada ao sexo “biológico”, já que até mesmo este pode ser construído socialmente, ou seja, não há uma identidade de gênero substantiva: esta é *performativamente* constituída (BUTLER, 2003)<sup>19</sup>. O gênero é, portanto, corporificado e naturalizado através da socialização. A honra, como uma marcação de gênero, institui uma determinada ordenação arbitrária da experiência que se apresenta como realidade social. Contudo, é verdade que essa marcação se institui de forma muito mais eficaz quanto mais alicerçada em distinções visíveis estiver, tais como diferenças biológicas (BOURDIEU, 1998).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oposição entre as regras morais nas quais se desenvolvem os jogos sociais do grupo e o universo das regras institucionais não significa que aquelas sejam menos ordenadas que estas, mas que ambas emergem e sofrem transformações em uma determinada “configuração” (ELIAS, 1992). Não há linearidade entre os valores da honra e os das regras institucionais. A honra, como elemento de troca, comunicação e solidariedade, demarca fronteiras de significações restritas ao próprio grupo, mesmo que este se estruture de maneira efêmera e dinâmica. As regras institucionais remetem a um contexto diverso em que ações e comportamentos são respaldados por categorias ou expectativas institucionais calcadas em determinados modelos de sociabilidade.

---

<sup>19</sup> Judith Butler (2003) desconstrói a antiga divisão entre sexo e gênero que entendia o sexo como natural e o gênero como uma construção. Sônia Maluf (2002) traz um exemplo empírico interessante que corrobora a premissa da arbitrariedade do sexo “biológico”. A autora mostra como o fenômeno transgênero é produtivo para pensar outras formas de construção do gênero, trazendo como exemplo a relação entre corporalidade e desejo, na qual se coloca a possibilidade do próprio sujeito poder escolher o seu sexo.



O objetivo deste artigo foi mostrar como os “meninos” dialogam e negociam valores através de “corpos sociais informados” (BOURDIEU, 1983). Essa definição permite pensar como as práticas corporais se inscrevem simultaneamente em dimensões objetivas e subjetivas. Aqui, a dualidade corpo-mente é meramente didática, já que o corpo não é um agente passivo da cultura, mas sim o espaço de produção das relações em que está inserido.<sup>20</sup>

Os valores implícitos nos desafios fogem à perspectiva de uma avaliação racionalista de comportamentos “violentos” ou “incivilizados”, pois são construídos de maneira relacional nas experiências e práticas dos meninos e agentes institucionais. Entender o jogo de futebol dos meninos como um ritual ou um jogo social não significa considerá-lo o espaço por excelência da produção desses sujeitos, mas sim um lugar onde se dramatizam cenas sociais nas quais se pode apreender os valores que estão, literalmente, em jogo.

---

<sup>20</sup> Isso não implica reificar uma identidade cultural enquanto grupo, mesmo que específico ou provisório para os meninos em “situação de rua”, mas implica estabelecer relações entre práticas corporais e demarcações de valores sociais em um determinado espaço institucional.

**Playing for Honor: body and masculinity in a school for street adolescents**

**Abstract:** This work was developed through a participant observation conducted in 2006 in a school that serves street adolescents in Porto Alegre (RS). The research focuses on the value of body as a marker of gender in the experience of sociability revealed by the group studied and analyzes football matches as a space for establishing relational and hierarchical boundaries among the subjects, drawing on discussions about honor and masculinity. Football matches are seen here as social games which determine values built in a relational way among adolescents and educators.

**Keywords:** Social group. Masculinity. Soccer. Homeless youth. Anthropology, cultural.

**Jugando por el Honor: cuerpo y masculinidad en una escuela para niños en “situación de calle”**

**Resumen:** Trabajo desarrollado a partir de una observación participante realizada en 2006 en una escuela que atiende a adolescentes en “situación de calle” en Porto Alegre, RS. Hace referencia a la importancia del cuerpo como marcador de género en las experiencias de sociabilidad del grupo. Analiza los partidos de fútbol como un espacio de construcción de fronteras y de jerarquización de los sujetos, considerando la discusión sobre honor y masculinidad. Los partidos de fútbol son vistos como juegos sociales al entender que demarcan valores construidos de forma relacional en el día a día de niños y agentes institucionales.

**Palabras clave:** Grupo social. Masculinidad. Fútbol. Jóvenes sin hogar. Antropología cultural.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. *In:* ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.

\_\_\_\_\_. O sentimento da honra na sociedade cabília. *In:* PERISTIANY, J. G. **Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 159-195, 1988.

\_\_\_\_\_. Pierre. Ritos de instituição. *In:* BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo, Edusp, 1998.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CSORDAS, Thomas. A Corporeidade como um Paradigma para a Antropologia. *In*: CSORDAS, Thomas. **Corpo/Significado/Cura**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 101-146, 208.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França**. 2005. 403p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA; CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **A realidade das crianças e adolescentes em situação de risco social na grande Porto Alegre: Perfis e índice de vulnerabilidade**. Porto Alegre, 2004.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. *In*: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 278-321, 1978.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: Experiências de meninos nas ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEAL, Eduardo Martinelli. Da porta pra fora: a constituição de um problema social [on-line] *In*: **PONTOURBE** – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo. v. 1, 2007a. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/pontourbe01/Leal.html>>. Acesso em: 25 de dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Intervir para socializar: Relações sociais em uma instituição para meninos (as) em situação de rua em Porto Alegre. *In*: FLEICHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Claudia. (Org.). **Antropólogos em Ação: Experimentos de Pesquisa em Direitos Humanos**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 133-147, 2007b.

\_\_\_\_\_. O Outro Nome da Pobreza: a “situação de rua” na perspectiva antropológica. *In*: LIMA, Roberto Kant de. (Org.). **Antropologia e direitos humanos**. Brasília; Rio de Janeiro: ABA; Booklink, v.5, p. 65-113, 2008.

LECZNEISKI, Lisiane. Corpo, virilidade e gosto pelo desafio: a masculinidade entre os guris de rua. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 95-109, 1995.

LEMOS, Míriam Pereira. **Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua: trajetórias** de jovens moradores de rua de Porto Alegre. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MALUF, Sônia Weidner. Corporalidade e Desejo: Tudo sobre minha mãe e o gênero na margem. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p 143-153, jan. 2002.

Recebido em: 15.10.2009

Aprovado em: 23.02. 2010