

Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Hibridismo brincante:

um estudo sobre
as brincadeiras
lúdico-agressivas na
Educação Infantil

Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Hibridismo brincante:

um estudo sobre
as brincadeiras
lúdico-agressivas na
Educação Infantil



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



EDUFES
EDITORA

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre,
José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira
Segatto, Margarete Sacht Góes, Othon Souto
Campos, Rogério Borges de Oliveira, Rosana
Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Preparação de texto

Fernanda Scopel

Capa

Juliana Braga

Projeto gráfico

Samira Bolonha Gomes

Diagramação

Bruno Ferreira Nascimento (Graúna Digital)

Revisão de texto

Jussara Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

B228h Barbosa, Raquel Firmino Magalhães.
Hibridismo brincante [recurso eletrônico] : um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil / Raquel Firmino Magalhães Barbosa. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Edufes, 2025.
346 p. : il. ; 23 cm. - (Coleção Prêmio Ufes de Teses e Dissertações; 2)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-631-8

Publicado também em formato impresso.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Hibridismo. 2. Educação infantil. 3. Brincadeiras. I. Título.
II. Série.

CDU: 796

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

A PRIMEIRA EDIÇÃO DE UM PRÊMIO MUITO ESPECIAL

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a sua editora têm a alegria de publicar as oito obras vencedoras da primeira edição do Prêmio Ufes de Teses e Dissertações, cujo objetivo foi premiar as melhores pesquisas de alunos de pós-graduação defendidas no quadriênio 2017-2020.

Foram contempladas obras de todas as Grandes Áreas existentes na Ufes: Ciências Agrárias; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. A exceção ficou por conta da Grande Área de Ciências Biológicas, para a qual não houve indicação.

O processo de premiação se deu assim: cada programa participante indicou um trabalho de discente defendido entre 2017-2020, considerando os critérios de inovação, relevância e impacto; a seguir, foi constituída uma Comissão Julgadora, com docentes dos próprios programas de pós-graduação, que selecionou os trabalhos concorrentes; essa Comissão indicou, por fim, a dissertação ou tese vencedora. Entre as dezenas de programas da Ufes e entre as centenas de trabalhos defendidos no quadriênio, ter sua pesquisa contemplada como vencedora é, sem meias palavras, um feito.

Uma pesquisa não se faz da noite para o dia. Não é fruto de um acaso, nem de sorte. É um trabalho intenso de dedicação, de leituras, de *insights*, de cálculos, de engenhos, de reflexões, de criatividade, de organização. Embora haja cursos e livros

que nos auxiliam nas metodologias de pesquisa, o fato é que cada estudante acaba criando seu próprio método. E as áreas de saber, sendo tão diferentes, decerto produzem métodos também muito distintos. Uma leitura rápida dos títulos dos livros de imediato já dá a diversidade de interesses e caminhos dos – então – estudantes.

Desde o início, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), e em especial a Diretoria de Pós-Graduação (sob a condução da profa. Eliza Bartolozzi Ferreira), e a Edufes andaram de mãos dadas, cientes da importância deste Prêmio, cujo êxito praticamente exige sua continuidade.

Resta-nos parabenizar todos os autores, desejando que a pesquisa, agora em forma de livro, encontre os seus leitores. E isso decerto acontecerá, pois um feito desses – ter um estudo premiado entre tantos outros ao longo de longos quatro anos – é mesmo para atrair a atenção, a curiosidade, a leitura. E ter o livro lido é, sem dúvida, o maior dos prêmios.

Boa leitura!

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro (Reitor – 2024-2028)

Sonia Lopes Victor (Vice-reitora – 2024-2028)

Paulo Sergio de Paula Vargas (Reitor – 2020-2024)

Roney Pignaton da Silva (Vice-reitor – 2020-2024)

Valdemar Lacerda Junior (Pró-reitor da PRPPG)

Wilberth Salgueiro (Diretor da Edufes)

PREMIADOS

Ciências Agrárias

Tratamento da leishmaniose cutânea canina: estudo com ciclodextrinas, de Suzana Gonçalves Carvalho

Ciências da Saúde

Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, de Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Ciências Exatas e da Terra

Voltametria aplicada ao controle de fármacos em fertilizantes orgânicos, de Luiz Ricardo Guterres e Silva

Ciências Humanas

Aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes de Educação Especial: estudo comparado sobre Brasil e Portugal, de Carline Santos Borges

Ciências Sociais Aplicadas

Lavagem de dinheiro e Hawala, de André Lovatti

Engenharias

Interação humano-máquina: reconhecendo e antecipando gestos e ações, de Clebeson Canuto

Linguística, Letras e Artes

Machado de Assis, poeta-tradutor, de Diego do Nascimento Rodrigues Flores

Multidisciplinar

Desenvolvimento de sinais em Libras para o ensino de Química Orgânica: um estudo de caso de uma escola de Linhares (ES), de Amanda Bobbio Pontara

Aos meus pais (Rosa, Roberto e Wagner), minhas avós (Francisca e Hellen, in memoriam) e ao meu marido (Fabio), que acreditaram no meu sonho; ao meu orientador (André), que concretizou o meu sonho; ao meu filho (Gabriel) e a todas as crianças, que fazem dos seus sonhos um viver brincante.



SUMÁRIO

Prefácio de André da Silva Mello.	15
Prefácio de Beatriz Pereira.	19
“Pode ser calma, pode ser temporal, fantasia ou vida real?”.	21
Contextualizando a linguagem brincante infantil	25
Caminhos da pesquisa.	34
Descobrimos modos de pensar e de agir com as crianças	45
A escola pesquisada e as relações com o brincar	51
Contextos e influências na brincadeira: a escola na comunidade	55
As vozes e as perspectivas de adultos e de crianças no estudo	61
Estratégias e ferramentas para compreender o cotidiano brincante infantil	62
Dimensões de análise das experiências infantis	66
Fase diagnóstica: contato com a escola e seus atores sociais	69
Fase exploratória: observação e aproximação com e entre as crianças	73
Fase interacional: diálogos sobre as experiências brincantes	75
“O essencial é invisível aos olhos” – descortinando a infância, o cotidiano e as brincadeiras de luta.	81
Contribuições das crianças para a sua própria infância	81
A arte de inventar o cotidiano	86
A criança como sujeito de direitos	88

Influências da corrente crítico-interpretativa.	91
Brincadeiras de luta na Educação Infantil: evidências, potencialidades e lacunas	94
O perfil das publicações sobre brincadeiras de luta	102
Diferentes interpretações sobre as brincadeiras de luta na pré-escola. . .	104
Os comportamentos das crianças nas brincadeiras de luta	107
Jogos associados às brincadeiras de luta	109
Contribuições das brincadeiras de luta para as crianças.	110
Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das brincadeiras de luta.	112
As brincadeiras de luta na Educação Infantil	115
Brincar é estar livre para descobrir novos significados – o jogo e a brincadeira na Educação Infantil	119
As concepções de criança e de brincadeira nos documentos orientadores nacionais e locais para a Educação Infantil	119
A Educação Física e a promoção do protagonismo infantil	137
Limites invisíveis – as perspectivas teóricas do jogo	155
O desafio de compreender o jogo	155
A ambiguidade do jogo	165
O jogo e o não jogo	170
O jogo e a experiência.	172
O jogo e o ambiente escolar.	177
Jogo como objeto	183
“Observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará” – a compreensão do hibridismo brincante.	187
<i>Homo ludens</i>	197
<i>Homo violens</i>	204

<i>Homo demens</i>	212
Brincadeiras lúdico-agressivas no contexto escolar.	216
“É só imaginar e pronto!” – produção de dados com e entre as crianças .	223
A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as	
brincadeiras lúdico-agressivas	224
Percurso metodológico.	225
Resultados e discussão	228
Considerações finais	239
Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no	
cotidiano na Educação Infantil	241
Percurso metodológico.	243
Brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social.	243
Brincadeiras lúdico-agressivas e mídia	247
Brincadeiras lúdico-agressivas e movimentos turbulentos	249
Considerações finais	255
Brincadeiras lúdico-agressivas no jogo das relações sociais na Educação	
Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa	257
Percurso metodológico.	259
(In)segurança na brincadeira	261
Ambiguidade da brincadeira.	266
Considerações finais	276
Possibilidades pedagógicas com o hibridismo brincante: reflexões e propostas	
acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil	278
Percurso metodológico.	282
Variações das brincadeiras lúdico-agressivas.	283
Brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino	292
Brincadeiras agonísticas	300
Brincadeiras historiadas	303
Considerações finais	306

“A história sem fim” das brincadeiras infantis.	309
Referências	319
Sobre a autora	337
Índice remissivo	339

PREFÁCIO DE ANDRÉ DA SILVA MELLO

Sinto-me muito honrado e, ao mesmo tempo, desafiado em prefaciar este livro. Honrado em escrever sobre uma obra que contribui significativamente com os estudos da infância, sobretudo aqueles comprometidos em retirar as crianças da condição de anomia e de invisibilidade social, reconhecendo-as como autoras de suas próprias jornadas, como sujeitos sociais capazes de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida. Para isso, como ensina Walter Benjamin, Raquel Firmino Magalhães Barbosa escovou a “contrapelo”, deslocou-se do seu olhar adultocêntrico para compreender as engenharias brincantes que as crianças empregam em suas culturas de pares.

O desafio se apresenta em transmitir ao leitor, em tão poucas linhas, a complexidade e a criatividade teórico-metodológicas que a autora empreendeu para se debruçar sobre um objeto de difícil apreensão, que se move permanentemente e, nos dizeres de Michel de Certeau, que só pode ser captado no voo, na dinâmica entre estratégia e tática que se estabelece nas relações assimétricas de poder dos adultos sobre as crianças. É na dimensão tática, que expressa a arte do mais fraco, que as crianças astuciosamente subvertem a ordem imposta pelos adultos.

Por meio de uma meticulosa pesquisa etnográfica, a autora se inseriu no campo de maneira reativa e, como um adulto atípico, no sentido postulado por Willian Corsaro, conquistou a confiança e o respeito das crianças, adentrando seus universos lúdicos para compreender as lógicas que elas constroem e operam em suas brincadeiras. Nesse movimento, verificou a importância das brincadeiras de lutinha, aqui denominadas lúdico-agressivas, na cultura lúdica infantil. Essas brincadeiras estão presentes

nos cotidianos das instituições infantis e, frequentemente, são coibidas e reprimidas pelos adultos sob o argumento de que elas machucam e reproduzem a violência.

Contudo, ao pesquisar as brincadeiras de lutinha na perspectiva das crianças, a autora constatou a potência dessas manifestações lúdicas para a socialização das crianças, inclusive das meninas, e, ao contrário do que argumentam muitos adultos, verificou também que as brincadeiras lúdico-agressivas desaceleram a violência. Para brincar de lutinha, é preciso de autorregulação para lidar com as emoções e para não deixar que as ações lúdicas extrapolem o universo simbólico permeado pelo *nonsense*, pelas rubricas do *homo violens* e *homo ludens*, e descambe para o confronto propriamente dito, o que inviabilizaria a continuidade da brincadeira.

Ao reconhecer e dar visibilidade a esse tipo de brincadeira na Educação Infantil, a obra caminha em consonância com a concepção de infância presente nos documentos orientadores nacionais (BRASIL, 2013, 2018), que buscam valorizar as agências infantis, as suas práticas autorais e produções culturais. Quando brincam, as crianças criam cenários, ensaiam enredos e inventam histórias que as colocam como protagonistas em seus mundos de vida, rechaçando a ideia de que elas recebem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos. A própria realidade é ressignificada durante as brincadeiras lúdico-agressivas, e outros sentidos são dados a ela, expressando a capacidade das crianças de reproduzi-la interpretativamente.

Ao lançar um outro olhar sobre as brincadeiras de lutinha, o livro contribui para superar um dos maiores desafios relacionados aos estudos da infância: levar para o campo das ações aquilo que está projetado no campo das intenções. Para Catarina Tomás (2017), os avanços no reconhecimento dos direitos das crianças e no desafio de não as ver apenas pelas suas ausências e incompletudes já estão previstos nos documentos legais e pedagógicos. Falta, agora, transformar essas intenções em ações pedagógicas, ou seja, a demanda que se apresenta é de natureza metodológica, de como fazer.

Nesse sentido, o olhar atento e a escuta sensível que a autora direciona às brincadeiras de lutinha abrem novas chaves interpretativas, desnaturalizando a visão estereotipada e pejorativa que a maioria dos adultos tem sobre essas manifestações da cultura lúdica infantil. Com isso, a presente obra indica, com muita perspicácia, que as próprias crianças têm muito a nos ensinar sobre como educá-las, fornecendo alicerces para a construção de uma educação *com* e não *para* elas. Nesse processo, por meio da relação colaborativa entre a pesquisadora e professoras da Educação Infantil,

o livro focaliza potentes processos formativos que contribuíram para a desconstrução de representações negativas sobre o tema.

Ancorado em uma pesquisa de elevado rigor teórico-metodológico e de extrema criatividade científica, o livro inova na maneira de conceber as brincadeiras lúdico-agressivas, retirando-as da clandestinidade, e, ao enxergá-las com olhos de crianças, aponta para o seu potencial educativo e para as possibilidades pedagógicas de trabalhá-las nas diferentes culturas escolares que se apresentam nos cotidianos das instituições infantis.

Além do qualificado aporte teórico-metodológico mobilizado na pesquisa e da riqueza empírica proveniente do trabalho de campo, que resultou na produção desta obra, o percurso de construção da investigação contou com o Estágio de Doutorado Sanduíche da autora na Universidade do Minho, em Portugal, relevante referência internacional nos estudos da infância. Esse profícuo intercâmbio com autores e referências internacionais, além dos ciclos de discussão a que a pesquisa foi submetida, forjou a construção de um texto maduro e equilibrado, que dialoga com as principais produções acadêmicas sobre a temática.

Brincar de lutinha não é algo violento. Violência é negar às crianças que vivenciem as suas experiências brincantes de maneira plena, por meio de contatos corporais mais intensos e de construções simbólicas que expressam as suas subjetividades e autorias, sob o pretexto de que elas irão se machucar. Esse livro é leitura imprescindível para professores e professoras que buscam práticas pedagógicas centradas nas crianças, focadas em seus interesses, necessidades e expectativas.

Nessa perspectiva, a nossa esperança é de que as brincadeiras de lutinha sejam reconhecidas e valorizadas pelas instituições infantis como autênticas expressões culturais das crianças e meio pelo qual elas exercem as suas agências e o seu protagonismo, construindo experiências significativas que as tornem sujeitos dos seus próprios processos de desenvolvimento e de socialização. Para que esse desejo se torne realidade, este livro dá um grande passo nessa direção.

André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-Graduação em Educação Física,
Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres
Vitória (ES), 2022



PREFÁCIO DE BEATRIZ PEREIRA

O livro que me proponho a apresentar tem como título *Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil*, de autoria de Raquel Firmino Magalhães Barbosa. A sua origem está na tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo. A autora, neste seu percurso, decidiu fazer um estágio (doutoramento sanduíche) no Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo sido eu a supervisora. O Doutoramento em Estudos da Criança e o Centro de Investigação em Estudos da Criança pareciam ser um enquadramento perfeito para este seu estudo sobre as crianças e com o foco específico nas brincadeiras lúdico-agressivas, tendo representado um verdadeiro desafio.

Esta obra é da maior importância para o aprofundar do conhecimento sobre as brincadeiras infantis e em que medida estas podem contribuir para a prevenção das questões do *bullying*. O lúdico e os jogos de luta facilitam o relacionamento entre pares.

Este livro está muito bem escrito, permitindo uma leitura prazerosa, demonstrando conhecimento profundo não somente da literatura da especialidade, mas também do ambiente escolar e do brincar das crianças.

No que se refere ao título, é muito apelativo. No que diz respeito ao tema central, o “hibridismo brincante” mergulha no lúdico, mas também no outro lado do brincar, menos colorido, na agressividade e nas brincadeiras lúdico-agressivas das crianças em contexto de Jardim de Infância. Os jogos de luta fazem parte da brincadeira das

crianças, sendo por demais apreciados pelas oportunidades de contato pessoal, tão importante no desenvolvimento delas.

Mergulhar na linguagem e cultura da infância foi um desafio para a autora. Super-heróis e lutas observadas na TV, telemóveis ou videogames vão ser recreados pelas crianças no pátio da escolinha, de acordo com a sua própria imaginação. É através do lúdico que a criança se relaciona com os seus pares e realiza as aprendizagens de convivência e de negociação para resolução de conflitos, mesmo que seja algo bem simples como a posse de um brinquedo para as crianças mais novas ou a necessidade de partilha ou, ainda, para que a oportunidade de brincar no balanço não seja limitada a uma criança, mas a todas que o pretendam fazer. Surgem as primeiras regras, a base dos direitos e deveres de cada criança em sociedade, o respeito por si e pelo outro, imbuídas de experiências lúdicas e prazerosas.

Os ambientes brincantes permitem grande envolvimento das crianças numa sequência diversa de brincadeiras e manifestações de alegria e prazer em cada momento. As transgressões também fazem parte da vida das crianças; brincar na chuva, atirar água, lutar são parte das vivências infantis.

Raquel procurou destacar o processo do hibridismo, a subjetividade das narrativas infantis para melhor enxergar o processo e o contexto que envolvem a brincadeira da criança no Jardim de Infância. Estudar os modos de pensar e agir das crianças só poderia ser com elas nas suas culturas infantis e nos seus ambientes de vivência quotidianos. O olhar da autora visou enxergar mais longe, aquilo que está na penumbra, observar o dito, mas também o que ficou por dizer, a linguagem corporal, a seriedade da brincadeira.

Deixo aqui a todos o desafio de ler esta obra com prazer, saboreando com calma cada momento, cada conquista, cada aprendizagem.

Beatriz Pereira

*Universidade do Minho, Instituto de Educação,
Centro de Investigação em Estudos da Criança
Guimarães, Portugal, 2022*

“Pode ser calma, pode ser temporal, fantasia ou vida real”¹?

Quem conhece os segredos da imaginação

Não se perde, nem perde a razão [...].

“Fantasia real” (1993)

Início a aproximação ao objeto de estudo desta obra a partir da seguinte indagação: *quem nunca brincou de lutinha?* Essa questão, bem como o trecho da música “Fantasia real” que se encontra na epígrafe, levou-me a refletir sobre a manifestação das brincadeiras lúdico-agressivas nas relações entre as crianças e, junto disso, a minha aproximação com essa temática.

No universo infantil, interagir e sustentar os aspectos simbólicos e fantasmagóricos² que se materializam na brincadeira, bem como *não perder a razão*, aludindo à música, não é algo de outro planeta, mas do próprio mundo da criança. Isso pode manifestar a representação de uma realidade com comportamentos ambíguos e duplicidade

1 Trecho da música “Fantasia real” (1993), composta por Danilo Caymmi e interpretada por Byafra.

2 O termo fantasmagórico, segundo Sutton-Smith (2001, p. 171, 128), está relacionado ao jogo “que é aludido pelo material do folclore das crianças bem como pelas histórias infantis e devaneios” e, também, a “uma série de mudança rápidas de coisas vistas ou imaginadas, como as figuras ou eventos dos sonhos”.

de sentidos. Aspectos como esses podem gerar dúvidas, incertezas e, muitas vezes, perplexidade ao lidar com o que não podemos explicar através de um simples olhar.

Isso me inspira, me encanta e se torna uma motivação que influencia e direciona a minha pesquisa, por fertilizar as minhas ideias sobre a linguagem e a cultura infantil, a fim de buscar, por meio deste estudo, a carga simbólica que está contida na engenharia brincante das crianças, como uma *enunciação*, mostrando a *fala em ato* (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, quem nunca brincou de lutinha inspirado em histórias infantis, desenhos animados, filmes e *videogame*? Tenho uma grande identificação com essa manifestação da cultura corporal desde pequena. Como toda criança, sempre gostei de ver desenhos animados e filmes, contudo apresentava uma inclinação por desenhos de *meninos*, que continham super-heróis, monstros, armas, lutas e histórias envolventes, como *Thundercats*, *He-Man*, *She-Ra*, *Tartarugas Ninja*, *Caverna do dragão e Power Rangers*. Logo percebi que as artes marciais fariam parte da minha história. Sou faixa preta em *kickboxing* e tenho experiências em outras modalidades de artes marciais (judô, caratê e capoeira). Vejo que os conhecimentos adquiridos em brincadeiras e na prática desses esportes eu levei para a minha vida, literalmente. Então, estudar a criança e as suas brincadeiras ditas *agressivas* foi questão de tempo.

Desde a minha entrada na graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2004, cada experiência com a Educação Infantil me proporcionou uma aproximação e uma curiosidade para investigar a criança em seu cotidiano. Todos os processos pelos quais passei fizeram-me crescer profissionalmente e amadureceram a minha identificação com o tema *jogo e brincadeira*, que se fez presente nesses momentos e que passou a acompanhar a minha trajetória profissional até hoje.

Avançar e aprofundar os estudos que iniciei durante o mestrado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 2010 e 2011 – este foi o ponto de partida para retomar a discussão sobre o hibridismo brincante para a construção da tese ora transformada em livro. Na dissertação, busquei conhecer o imaginário infantil sob as influências da mídia televisiva na cultura lúdica contemporânea. Naquele momento, os dados pesquisados revelaram que o componente da ludicidade, da luta e da agressividade se fazia presente na maioria das brincadeiras observadas e registradas pelas crianças, destacando a espontaneidade no surgimento da intensa associação desses tipos de brincadeira com os desenhos animados. Isso me fez retomar as minhas inquietações a respeito do fenômeno da agressividade nas brincadeiras em aulas de Educação Física.

Além disso, a elaboração de artigos científicos sobre essa temática específica para periódicos da área (BARBOSA, 2014; BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; BARBOSA; PEREIRA; MELLO, 2018a, 2018b; BARBOSA; ZANDOMÍNIGUE; MELLO, 2020), de capítulo de livro (BARBOSA; MELLO, 2016), de trabalhos para congressos científicos no Brasil (BARBOSA, 2015a, 2015b) e no exterior (BARBOSA; PEREIRA; MELLO, 2017a, 2017b, 2017c) e as experiências que tive como docente no Ensino Superior ao ministrar disciplinas relacionadas à Educação Infantil fizeram-me refletir e consolidar ainda mais o meu objeto de estudo.

Tive a oportunidade de lecionar a disciplina Jogo e Brincadeira (UFMT, 2010-2011) durante a docência supervisionada do mestrado; já como docente, ministrei a disciplina Lutas na Escola (Unic, 2012-2013) e Estágio Supervisionado na Educação Infantil (UFF, 2014); mais recentemente, na docência supervisionada do doutorado, lecionei a disciplina Conhecimento e Metodologia do Jogo (Ufes, 2015). Ministrei oficinas pedagógicas direcionadas para acadêmicos e professores com o tema *lutas* em eventos científicos (UERJ, 2015; CPII, 2017), bem como realizei palestras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas em cursos de graduação (Ufes: 2019, 2020, 2021, 2022; UFSM: 2019, 2020; UFT: 2021) e de pós-graduação *stricto sensu* (UFMT: 2020, 2021; Ufes, 2020, 2021) e em formações continuadas para professores da rede pública pelo Brasil (Uerj: 2015; UFSM: 2019, 2020; Ufes: 2022), além de conferências, também no exterior (Universidade do Minho, Portugal: 2017; Instituto Politécnico da Guarda, Portugal: 2017).

Nessas experiências, foram discutidos os pressupostos teórico-metodológicos e os achados da pesquisa de campo e, posteriormente, realizou-se uma aproximação com crianças da Educação Infantil para se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Foi uma maneira de refletir *na, para e sobre a ação* (SCHÖN, 1992) em relação ao modo como poderíamos desenvolver o conteúdo de jogos e brincadeiras nesse segmento de ensino.

Com o avançar dos estudos no doutorado, o desejo de estar mais próxima das duas grandes áreas que compõem o meu estudo (a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano) aumentava, e isso me inspirou a fazer intercâmbios com outras universidades, especificamente com professores que dialogassem sobre as questões centrais da minha tese.

Um desses momentos foi a oportunidade de cursar a disciplina Questões Teórico-Epistemológicas em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos, no Programa de Doutorado

em Educação da Uerj, na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, com a professora doutora Nilda Alves, em 2016. Ter contato direto com uma das autoras que faz parte dos meus referenciais bibliográficos ampliou a minha visão sobre a multiplicidade de práticas que se tecem nas redes de relações entre os praticantes, neste caso, as crianças no cotidiano fértil e complexo da Educação Infantil.

Seguindo o caminho de buscar o desenvolvimento e o aprimoramento dos meus estudos, fui contemplada com o Edital n. 19/2016 do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para desenvolver um Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho em 2017, no âmbito do Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação, sob a orientação da professora catedrática Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira. Nesse programa, pude desenvolver as seguintes atividades: participação no grupo de pesquisa e de estudos; construção de artigos; participação em eventos científicos; leituras do campo da Educação Física, sobretudo a respeito de jogos e brincadeiras, *bullying* e investigações sobre os recreios escolares. Ainda, pude ter contato com o professor associado com agregação Manuel Jacinto Sarmiento, participando de grupos de estudo, congressos e visitas guiadas, aprofundando meus conhecimentos sobre a Sociologia da Infância.

A minha inserção no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes), no Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif/Ufes) e no doutorado em Educação Física (CEFD/PPGEF/Ufes), por meio da área de concentração em Estudos Pedagógicos e socioculturais da Educação Física e da linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente, em 2014, proporcionou-me ampliar os meus conhecimentos acadêmico-científicos sobre o campo da Educação Física com leituras, elaboração de artigos em conjunto com outros membros do grupo e trocas de experiências em nosso laboratório.

Com o término do doutorado em 2018, tive a oportunidade de conceder uma entrevista a Camila Fregona da *Revista Universidade*, com a publicação do artigo “Brincadeira de lutinha levada a sério” (2019), indicando o interesse da universidade ao repercutir essa temática em sua edição de aniversário de 65 anos, como uma contribuição para o ensino.

Em 2021, por intermédio do Edital n. 01/2021, fui contemplada com o Prêmio Ufes de Teses e Dissertações, como a melhor tese do quadriênio 2017-2020 na área

de conhecimento Ciências da Saúde. A premiação é esta publicação da tese em formato de livro pela Edufes. Esse reconhecimento pela relevância, qualidade e inovação acadêmico-científica da minha pesquisa confirma, cada vez mais, a importância do debate sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar, desmistificando visões cristalizadas e mostrando um olhar sensível e pedagógico para esse tipo de manifestação brincante na Educação Infantil.

Os degraus que galguei com o passar dos anos na formação, na vida profissional e na vivência nacional e internacional possibilitaram-me observar e aguçar a minha curiosidade sobre o que está envolvido no processo brincante, com outros olhares. Outrossim, todas essas experiências possibilitaram a minha aproximação ao objeto de estudo *hibridismo brincante, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil* e aprofundamentos sobre novos conhecimentos e inquietações a respeito das ações híbridas no território brincante das crianças e a sua relação com a área da Educação Física. E mantém meu interesse de ampliar e consolidar cada vez mais os conhecimentos sobre a temática da infância. Com esse objetivo, esta publicação quer apresentar a engenharia brincante infantil nas brincadeiras lúdico-agressivas, reconhecendo e valorizando a criança por meio do seu direito de se expressar, ser ouvida e viver a sua infância, revelando que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2009, p. 33).

Contextualizando a linguagem brincante infantil

[...] não se deve ver o jogo como uma coisa frívola, mas uma coisa de profunda significação.

Froebel (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 68)

A brincadeira é uma forma particular de a criança se expressar e se relacionar com o mundo. Valorizar o brincar é, antes de tudo, reconhecer a importância da fantasia, das interações entre os pares e da inventividade infantil para a construção dos saberes brincantes e da cultura lúdica que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com sua realidade (BROUGÈRE, 2008; SARMENTO, 2003).

Partimos do princípio fundamental de que é preciso considerar toda brincadeira como uma condição lúdica da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em

diferentes lugares históricos, geográficos, sociais e culturais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância, considerar as crianças concretas e localizá-las como produtoras de suas próprias histórias. Desse modo, a brincadeira se estabelece como um elemento essencial para a valorização das diversas maneiras particulares e de expressividade da criança, proporcionando observar as diferentes infâncias, crianças e culturas (SARMENTO, 2007).

A maneira de compreender esses termos no plural nos mostra a renúncia de uma única cultura e privilegia a pluralidade dos sistemas simbólicos, de sua constituição permeada por particularidades e diferentes aspectos socioculturais e econômicos, nos quais as produções culturais derivam do contexto social em que os infantis estão inseridos. Isso implica reconhecer as suas singularidades, seus interesses e a sua expressão corporal como linguagens essenciais para a compreensão das culturas da infância enquanto um “sistema de construção de conhecimento e de apreensão de um mundo específico das crianças e alternativo (ou, pelo menos, *diferente*) do dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6).

Assim, considerar a criança como um ator social que produz e modifica a cultura da qual faz parte, como protagonista e autora de seus processos de socialização possibilita enxergá-la como sujeito brincante e produtor de cultura. Contudo, é necessário pensá-la e compreendê-la para além de paradigmas hegemônicos, que a concebem como um vir a ser. Nessa perspectiva, Nascimento (2011, p. 41) acrescenta que:

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridos, ou seja, as formas políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos.

É na interação com seus pares e com os adultos que as crianças se socializam, negociam e experimentam as possibilidades do mundo social (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007). Em função disso, a Educação Física na Educação Infantil é uma área que tem muito a contribuir com a prática pedagógica direcionada aos sujeitos

brincantes, especialmente quando há o jogo e a brincadeira como um eixo articulador do trabalho pedagógico nesse segmento de ensino (BRASIL, 2013, 2018). A Educação Física atua nos *espaços-tempos* escolares possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. No entanto, é necessário compreender os papéis sociais e as experiências brincantes desenvolvidas pelas crianças em sua cultura de pares para abarcar a centralidade do infantil e da brincadeira no processo educativo.

Consideramos que a produção de sentidos enquanto “capacidade de interagir em sociedade e atribuir sentido às suas ações, isto é, a monitorização reflexiva da ação” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6), reflete diretamente na pluralidade dos valores e representações infantis, que se assentam nos seus mundos de vida e caracterizam as culturas da infância. Sendo assim, as experiências vivenciadas pelas crianças resultam em diferentes ações e interações que elas criam e recriam em suas brincadeiras no interior dos seus grupos sociais (BROUGÈRE, 1998, 2008). E em consonância com as concepções de infância e de educação que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil, a brincadeira constitui canal privilegiado para que a criança se afirme como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista em seus processos de socialização (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013). Mas, para que isso ocorra, é preciso superar o viés utilitarista que historicamente tem demarcado a apropriação das atividades lúdicas pela escola. Nessa perspectiva, as brincadeiras são utilizadas apenas como meio, como estratégias metodológicas para atingir objetivos que desconsideram os interesses, necessidades e expectativas das crianças. Dessa forma, as manifestações culturais infantis se tornam estéreis, destituídas de ludicidade e de prazer, configurando-se apenas como trabalho.

Ao articular diferentes características durante a brincadeira, a criança produz inúmeras formas de brincar e combina fantasia, linguagens e comportamentos que presumimos, neste estudo, estarem relacionados ao hibridismo brincante. Assim sendo, as três rubricas que investigamos no hibridismo brincante se fundamentam no *homo ludens*, entendido como o ser da ludicidade e da fantasia (HUIZINGA, 2007); no *homo demens*, que é entendido como o ser do *nonsense*, da desrazão e da incoerência (MORIN, 1975); e no *homo violens*, compreendido como o ser da agressividade e do poder (DADOUN, 1998).

Entre as possibilidades do hibridismo, destacamos as manifestações brincantes lúdico-agressivas. Esse tipo de brincadeira se caracteriza por alguma disputa ou confronto de natureza simbólica e corporal, evidenciando a prevalência de elementos lúdicos juntamente com a busca de excitação, de poder, de agressividade, de combate, de *nonsense* e de transformação. Essa pode ser uma maneira de as crianças se expressarem ludicamente e resignificarem a cultura da qual fazem parte.

Geralmente, essas manifestações lúdicas são coibidas no contexto escolar, sob o argumento, ancorado em uma visão adultocêntrica³, de que elas são prejudiciais às crianças, pois geram violência e indisciplina (CANDREVA *et al.*, 2009; OLIVIER, 2000). Em sentido contrário a essa visão, Jones (2004), Barbosa (2011) e Farias, Wiggers e Viana (2014) pesquisaram o papel dessas brincadeiras no extravasamento das emoções infantis, no processo de apropriação e de resignificação da realidade e na produção de sentidos para as atividades lúdicas, resultando em um olhar mais sensível para essas manifestações da cultura de pares infantil⁴.

Entretanto, a escola parece se contrapor ao brincar turbulento, pois, quando as crianças estão envolvidas na atmosfera brincante, demonstrar “altos níveis de motivação e potencial de divertimento parece, de certa maneira, não ser apropriado em ambientes institucionais” (MOYLES *et al.*, 2006, p. 14). Então, a proposta é apresentar outra lógica: há a possibilidade de brincadeira em um contexto turbulento desde que a ludicidade esteja envolvida. Essa pode ser uma alternativa que estimule novos pensamentos para refletirmos sobre as questões relacionadas às brincadeiras infantis, construindo um novo olhar. Finco e Oliveira (2011, p. 78) destacam essa posição na relação entre adulto e criança:

Essa outra forma de olhar para a relação adulto-criança na Educação Infantil pode ajudar-nos na reflexão sobre o significado do processo de escolarização

3 Para Faria e Finco (2011, p. 4), o termo adultocentrismo refere-se à predominância da autoridade do adulto em relação à criança, enxergando-a como um vir a ser. Enxergar o infantil como um vir a ser, termo que alude também à obra de Château (1987), é compreendê-lo como um organismo em desenvolvimento, como promessa, isto é, uma preparação para a vida adulta. Isso impede que o adulto veja a criança em função da sua cultura, de sua história e de sua capacidade particular de se expressar.

4 Corsaro (2011, p. 128) compreende cultura de pares como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

para se pensarem outras formas de relações e outras práticas perante a diversidade que as crianças nos apresentam.

Diante da riqueza de expressões e de demonstrações singulares de ludicidade por parte das crianças, surgiram algumas questões norteadoras que provocaram a nossa investigação: qual o papel do hibridismo brincante na cultura de pares das crianças? Quais são os sentidos que as crianças atribuem às brincadeiras lúdico-agressivas? Como o hibridismo brincante pode contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil? Em busca de respostas, iniciamos este estudo tomando como pressupostos fundamentadores os seguintes argumentos: os elementos da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* transitam na esfera do jogo e fazem parte da cultura de pares das crianças; os elementos simbólicos, como a mídia, os contos infantis e personagens míticos, tangenciam e dão vigor a essa atividade brincante; e esses aspectos, por sua vez, são marcados pelo protagonismo das práticas, pela produção de sentidos e pela racionalidade infantil⁵.

É com base nesses pressupostos argumentativos e questões norteadoras que apresentamos o objetivo geral desta obra: compreender o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas de crianças da Educação Infantil e, a partir dessa compreensão, sinalizar possibilidades de intervenções e de reorientações pedagógicas com a Educação Física nesse contexto. Como objetivos específicos elencamos: investigar a articulação entre a ludicidade, a agressividade e o *nonsense* nas situações brincantes; analisar os sentidos e os momentos que conduzem as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas; sinalizar possibilidades práticas de conexão entre o trabalho pedagógico do professor e os elementos híbridos presentes no cotidiano brincante das crianças.

Para tanto, o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Mene-gueli (CMEI-MNM), localizado no bairro de Andorinhas, em Vitória (ES), foi o local escolhido para acompanharmos as relações e as interações brincantes em momentos

5 O termo racionalidade infantil pode ser entendido, de acordo com Faria e Finco (2011, p. 4-5), como uma maneira particular de a criança raciocinar, construir uma lógica própria em suas ações e demonstrar *originalidade e espontaneidade*, “com a capacidade de inventar outra realidade, com temporalidades e lógicas próprias”.

espontâneos (pátio, recreio) e nos *espaços-tempos* de Educação Física. Investigamos o cotidiano de crianças de turmas dos Grupos IV, V e VI, com idade entre 3 e 5 anos, descrevendo, interpretando e dando voz a esses sujeitos brincantes. As professoras de Educação Física, os funcionários (secretárias), o gestor (diretor) e as pedagogas também participaram da pesquisa, narrando as suas representações sobre o contexto em que o CMEI está localizado e acerca das brincadeiras lúdico-agressivas. Inspirada por esse contexto, a obra focaliza um caminho para a compreensão do hibridismo brincante como um importante fator de socialização, de manifestação de protagonismo, de leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e de mediação pedagógica do professor de Educação Física.

Nesse sentido, a união das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, materializadas por meio das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, anuncia uma linguagem brincante infantil nos desejos e imaginações transgressoras. As crianças têm seu modo singular de se expressar em suas brincadeiras, pois sentem e compreendem o mundo de um modo próprio. Por isso, as habilidades e a criatividade das crianças não devem ser desprezadas, pelo contrário, devem ser compreendidas em seu contexto como uma ação socializante, educativa e protagonista, de modo que possamos observar como o infantil experimenta a sua realidade, como a interação com a sua imaginação e os seus pares proporciona descobertas de si e do que as rodeia e como o prazer em suas brincadeiras pode traduzir a espontaneidade de seus movimentos e a interações com seus pares.

Supõe-se que essas mesmas rubricas são influenciadas, construídas e reconstruídas a todo o momento nas relações que as crianças estabelecem no ambiente sociocultural a que elas pertencem, permitindo mudanças de acordo com condutas, maneiras de pensar e agir, fatores externos, aspectos pessoais, sociais, culturais e afetivos. Assim, “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. É nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2007, p. 5).

A aproximação com o mundo imaginário da criança e a tentativa de compreensão de seus comportamentos, de suas relações sociais e de sua linguagem corporal podem fornecer novas formas de observar a ação brincante, os ritos, os mitos, a capacidade criadora e imaginativa, principalmente quando devaneiam sobre o seu mundo simbólico.

O conhecimento e o sentido que se supõem que as crianças possivelmente manifestam e corporificam em suas brincadeiras podem ser uma maneira de auxiliar o processo educativo com metodologias que se unam às linguagens brincantes que fazem parte da infância e da sua cultura, que não deveriam ser negadas e/ou marginalizadas. Por isso, este estudo tenta indicar que as brincadeiras lúdico-agressivas fazem parte das produções culturais infantis e podem apontar outro viés brincante. Ao contrário de negar, poderíamos observar um comportamento positivo ao procurar destacar uma leitura diferenciada para o hibridismo brincante como um elemento autoral e de manifestação da expressividade infantil que se faz presente na cultura de pares das crianças.

Todos esses fatores podem contribuir para uma reflexão sobre a visão de mundo da criança e sobre o universo simbólico que gira em torno dos seus movimentos, comportamentos e combinações com seus pares e seus avatares⁶. Portanto, o hibridismo brincante contempla essa vontade e subsidia essa intencionalidade.

Contudo, para que consigamos nos aproximar dessas relações brincantes com uma leitura positiva, é necessário ajustar o nosso olhar para as ações empreendidas pelas e com as crianças e para a sua engenharia brincante, no sentido de ver por outro ângulo e/ou perspectiva, diferente de visões adultocêntricas, que elas têm o direito de serem ouvidas e de verem suas inquietações levadas a sério pela sociedade (FARIA; FINCO, 2011). Assim, é necessário realizar, como nos diz Velho (1981), um processo de estranhamento do familiar e de aproximação com o exótico, construindo um olhar mais apurado sobre as ações familiares, excêntricas, conhecidas ou desconhecidas presentes no cotidiano das micropráticas infantis na escola.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades

6 O termo avatar se refere a um processo metafórico de transformação ou mutação, visualizado por meio de uma representação projetada do sujeito para dentro de ambientes imersivos, como *games*, mundos virtuais e ambientes brincantes. Nesses contextos, o avatar pode ser o próprio sujeito ou personagens imaginários que se personificam em um corpo virtual/imaginário. *Avatar* também é o nome de um filme de ficção científica lançado no ano de 2009 e dirigido por James Cameron.

e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1981, p. 5).

Ao pesquisar sobre o hibridismo brincante, podemos ter grandes conflitos ou verdadeiras obras de arte (FREIRE, 2005b). Contudo, o que pretendemos destacar é muito mais o processo de como ocorre o hibridismo do que o que vai resultar dele; mais a subjetividade do que a objetividade nas narrativas e enunciações captadas; e mais as ressignificações do que o significado em si. Assim, será possível enxergar o processo e o contexto que envolve esse tipo de atividade.

Para compreender como esse fenômeno ocorre, é necessário pensar na possibilidade de o *como* ser explicado enquanto um entendimento mais amplo que vai descrever, analisar e interpretar o processo, o contexto e o seu desenvolvimento nos mecanismos de interação, expondo o fenômeno compreensivamente. O sentido de processo aqui é entendido pela compreensão de múltiplos fatores, do contexto e da influência recíproca entre os elementos que o constituem (ALVES, 2003).

Freire (2005b) acrescenta que, quando se trata de brincadeira, não se pretende verificar as fronteiras que definem até onde ela pode chegar, mas saber para que lado a balança pende, a sua preponderância. Maturana e Verden-Zöllner (1994, p. 145) ressaltam ainda a importância de compreender o processo brincante através do envolvimento produzido e na dedicação dada a ele: “qualquer atividade humana feita no momento em que é feita com a atenção nela e não no resultado, isto é, vivida sem propósito ulterior e sem outra intenção além da sua realização, é jogo [...]”.

A partir dos estudos de Charlot (2000) e da transposição teórica para os estudos da criança, destacamos o entendimento positivo que o autor lança para as crianças que não apresentam comportamentos esperados que a escola exige, sugerindo uma compreensão diferenciada para esses sujeitos brincantes, sabendo que são seres sociais, singulares e plurais ao mesmo tempo. Segundo esse autor, é necessário praticar uma leitura positiva, que “não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30). É preciso questionar afirmativas, isto é, ter uma postura epistemológica e metodológica sobre a relação da criança com seus pares e seus comportamentos brincantes a fim de compreender o processo que leva à brincadeira, de modo contextualizado.

Nessa perspectiva, a produção cultural das crianças pode se tornar um grande potencializador do trabalho docente nos *espaços-tempos* de Educação Física na Educação Infantil⁷. Sendo assim, a proposta de reorientação pedagógica surgiu para pensar possibilidades nos *espaços-tempos* da Educação Física para essa manifestação brincante, realçando outras formas de brincar, no sentido de perceber as necessidades e os desejos infantis como uma maneira de enfatizar o seu protagonismo e a sua autoria. Esse pode ser um modo de fazer pesquisa *com* e *entre* as crianças, como uma parceria e uma possibilidade de coconstrução nos processos pedagógicos e de produção de conhecimentos sobre as experiências brincantes (BRASIL, 2013, 2018; BUSSAD; SANTOS, 2009; CORSARO, 2011). Consiste num processo de reflexão e de observação, pelos professores, de relações colaborativas entre crianças e adultos na rotina dos *espaços-tempos* da Educação Física e das experiências que emergem do cotidiano escolar, seja nas relações das crianças com seus pares, seja na organização pedagógica do professor. Isso poderia transformar a configuração das práticas, pois “talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória” (FARIA; FINCO, 2011, p. 5).

Portanto, a motivação deste estudo emana do “chão da escola” e do que “pulsa no cotidiano escolar” nesse espaço proposto para a criança. Por isso há a relevância em direcionarmos o olhar para a cultura de pares como uma maneira de dar visibilidade às produções infantis e o que pode resultar desse processo. Alves (2003, p. 65) destaca a importância de estudar o cotidiano escolar e o que envolve a sua realidade, “buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível [...]”. Temos como desafio a busca por pistas que nos indiquem as possibilidades de linguagens típicas da criança em sua cultura de pares para que possamos enxergar e investigar seu protagonismo e a sua produção de cultura no terreno

7 Embora a área de conhecimento da Educação Física esteja voltada para manifestações da cultura corporal, que engloba jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas etc., as mediações pedagógicas com a temática “brincadeiras lúdico-agressivas” não se restringem somente à Educação Física e nem à Educação Infantil; elas podem e devem ser potencializadas e (re)criadas em quaisquer áreas e seguimentos escolares que tenham o jogo e a brincadeira como norteadores do processo de ensino-aprendizagem nos *espaços-tempos* do cotidiano escolar.

do hibridismo brincante. Supõe-se que nossa discussão possa oferecer elementos para sensibilizar – no sentido de tocar e significar as produções infantis (BONDÍA, 2002) – a visão dos professores no que concerne à cultura brincante da infância, que se presume ser lúdica e híbrida no cotidiano do qual as crianças fazem parte.

Em vista dos fatos mencionados, investigar o hibridismo brincante pode ser uma forma de conhecer as experiências e as engenharias brincantes das crianças e trazê-las como potencializadoras para os *espaços-tempos* de Educação Física na Educação Infantil, articulando o *modus operandi* às suas lógicas e/ou maneiras de fazer, usos, apropriações e enunciações (CERTEAU, 1994), que se fazem presentes nas brincadeiras e, por vezes, encontram-se invisíveis – ou não estamos sensíveis o suficiente para captar esses momentos brincantes. Por isso, faz-se necessário descobrir as heurísticas que cercam esse fenômeno.

Finalizamos esta seção com destaque para o trecho da canção “Fantasia real” (1993): “não precisa dizer de onde tirou as ideias que deixa no chão”. O excerto nos provocou a investigar justamente o que está na penumbra, observar o não dito, a ludicidade, o *nonsense*, a agressividade, a linguagem corporal e a seriedade no decorrer da brincadeira. Talvez não seja necessário que os sujeitos brincantes digam, de fato, alguma coisa. Simplesmente, as (inter)ações ou as “enunciações” podem falar por si só, pois “o que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível” (CERTEAU, 1994, p. 31). É por esse caminho que vamos buscar compreender o hibridismo brincante e convidamos todos a embarcarem nesta viagem!

Caminhos da pesquisa

[...] todos os que nos vêm visitar [no mundo da Fantasia] aprendem coisas que só aqui podem aprender e regressam modificados ao seu mundo. Seus olhos se abrem, pois eles se veem em seu verdadeiro aspecto. Por isso, também podem olhar com novos olhos seu próprio mundo e os outros homens. Descobrem de repente maravilhas e segredos onde outrora só viam a monotonia do cotidiano.

Michael Ende (1986, p. 154)

Objetivando sistematizar os estudos sobre o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas das crianças na Educação Infantil, nesta seção estruturamos e justificamos a direção escolhida e percorrida durante a pesquisa.

Iniciamos com a epígrafe retirada de Michael Ende (1986) no livro *A história sem fim* para enfatizar a aproximação entre o hibridismo brincante e a criança, pois, quando o infantil brinca e/ou joga, ele está escrevendo uma história: recursiva, discursiva, retomada, compartilhada e inesperada. Assim, *A história sem fim* remete ao jogo como um sistema aberto, influenciável, imprevisível e imaginativo, que permite trocas infinitas com o meio e com quem faz parte dele. Por isso, quando pensamos que o jogo chegou ao fim, ele nos surpreende e cria novas possibilidades. Essas possibilidades foram registradas nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Esse entendimento de jogo como uma história sem fim nos ajuda a compreender e a delimitar elementos essenciais neste estudo: a concepção de infância; o jogo e a brincadeira; e o hibridismo brincante. Esses pontos são fundamentais e estão entrelaçados para compreender a caminhada da pesquisa, que só faz sentido e só se justifica a partir do entendimento sobre determinada concepção de mundo, de infância e de educação da infância.

A partir de um olhar atento e curioso, tendo como fio de Ariadne⁸ as brincadeiras das crianças, fomos em busca de respostas para o papel do hibridismo brincante na cultura de pares infantil, os sentidos das brincadeiras lúdico-agressivas para as crianças e a possibilidade de essa manifestação corporal contribuir nas intervenções pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil.

Como primeiro passo, registramos que a influência da promoção da socialização, do protagonismo infantil, da leitura positiva para as brincadeiras lúdico-agressivas e da possibilidade de mediação pedagógica pelo professor de Educação Física na

8 Segundo a lenda grega, Teseu, um jovem herói ateniense apaixonado por Ariadne, uma princesa de Creta, decidiu se sacrificar em uma missão para livrar cidadãos atenienses do Minotauro, que vivia em um labirinto, do qual ninguém era capaz de sair depois que tivesse entrado. Entretanto, Ariadne oferece ao seu amado uma espada para ajudá-lo a lutar e um novelo de lã para desenrolar ao entrar no labirinto, para guiá-lo em direção à saída. Teseu conseguiu matar o Minotauro, livrou a população de mortes e, graças ao fio de Ariadne, ele conseguiu encontrar o caminho de volta. Portanto, podemos compreender o fio de Ariadne como uma metáfora de *direcionamento* para guiar para um caminho a ser seguido dentro de labirintos simbólicos que são percorridos para encontrar respostas.

Educação Infantil levou ao direcionamento e ao desenvolvimento de cada capítulo, seção, escolha de autores e de suas metáforas para justificar o desenho desta obra.

Nesse contexto, pesquisas que investigam o cotidiano apresentam uma trajetória diferenciada: começam de trás para frente. O objetivo é perceber o que o campo tem a nos dizer e, assim, orientar a escrita. Por isso, optamos por trazer a metodologia em primeiro plano. Os instrumentos utilizados para mergulhar no campo foram fundamentais para a produção de dados com as crianças e com os adultos pesquisados e para o entendimento sobre o hibridismo brincante no cotidiano escolar infantil, observados no segundo capítulo, “Descobrimos modos de pensar e de agir com as crianças”.

Ir a campo possibilitou uma abertura para conhecer as manifestações brincantes na escola e para ouvir as vozes das crianças sobre as suas ações lúdicas. Ter o aceite delas para conhecer os seus mundos brincantes tornou a pesquisadora uma *adulta atípica* (CORSARO, 2011), pois o convívio com os infantis e a participação em *espaços-tempos* alheios ao adulto possibilitou captar e registrar experiências ditas e não ditas *no, do e com o* cotidiano por meio de uma pesquisa etnográfica *com e entre* as crianças (ALVES, 2008; CORSARO, 2011; GEERTZ, 2008). Esse processo permitiu termos as crianças como *parceiros da pesquisa*, os quais, para Alves (2008, p. 8), “são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”. Conseguimos nos aproximar das crianças e dos adultos que fazem parte das rotinas culturais na instituição infantil pesquisada e descobrir os modos de agir e de pensar deles. Optamos por realizar as análises *com e entre* as crianças e os adultos que estão inseridos no cotidiano da Educação Infantil em quatro artigos, incorporados neste livro na seção “‘É só imaginar e pronto!’ – produção de dados com e entre as crianças”. Essa escolha ocorreu para facilitar o entendimento das principais ações das crianças no contexto pesquisado.

Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano estão mutuamente ligados e atravessados por outras áreas. Essa articulação representa pontes para o entendimento acerca do hibridismo brincante e para a tese de que esse fenômeno promove a socialização, o protagonismo, a leitura positiva e a possibilidade de intervenção pedagógica do ponto de vista e do uso tanto na teoria quanto no método da pesquisa.

A Sociologia da Infância, quando trata sobre a participação das crianças nas rotinas culturais, aponta para a importância do conhecimento sobre a socialização dos infantis.

Nessa rotina, eles se identificam com um sentimento de pertencimento ao grupo social e compartilham conhecimentos, problemáticas e as ambiguidades que surgem da vida cotidiana na escola por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

E os Estudos com o Cotidiano buscam investigar as maneiras de pensar e reinventar o cotidiano por seus praticantes – neste caso, as crianças. Elas usam táticas, microrresistências e artes de fazer para construir as suas histórias (ou não histórias), que nem sempre são conhecidas pelos próprios integrantes do cotidiano das crianças (CERTEAU, 1994).

Baseado nessas perspectivas teóricas, este livro busca desvelar o conhecimento produzido pelas crianças por meio das brincadeiras lúdico-agressivas, evidenciando o seu protagonismo. Ao valorizarmos a autoria delas e as suas produções infantis, não estamos eximindo o adulto de suas funções. Isto é, não desconsideramos a mediação do professor e o seu papel nesse contexto de mostrar o mundo à criança. Contudo, buscamos uma perspectiva em conjunto, unindo as representações dos pequenos e de adultos para uma leitura positiva para esse tipo de manifestação brincante e, quem sabe, ser uma possibilidade de (re)orientação pedagógica nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil.

Assim, a compreensão de infância deste estudo se baseia nos pressupostos da Sociologia da Infância, por meio da desocultação das vozes das crianças, da afirmação da criança como um sujeito ativo e de direitos, do reconhecimento de suas produções culturais e de sua pluralidade, concebendo a infância como uma unidade de análise e os infantis como informantes válidos. Esses elementos, construídos no terceiro capítulo, “‘O essencial é invisível aos olhos’ – descortinando a infância, o cotidiano e as brincadeiras de luta”, nos ajudaram a clarificar o entendimento sobre os processos simbólicos das crianças de (re)significar o mundo por meio de suas brincadeiras – no caso em tela, as brincadeiras lúdico-agressivas.

No terceiro capítulo também realizamos uma revisão sistemática sobre as brincadeiras de luta no contexto da Educação Infantil, sinalizando para uma outra perspectiva de ver as crianças, superando visões depreciativas das brincadeiras de luta e pautando a necessidade de considerá-las como um meio importante de socialização e de desenvolvimento dos educandos.

Destacamos ainda a relação do plural em alguns termos para o entendimento das diferentes culturas e histórias que produzem diferentes mundos da infância. Na

medida em que conhecer e aprender com as múltiplas infâncias, crianças, culturas e *espaços-tempos* da escola nos conduzem a justificar a escolha da perspectiva crítico-interpretativa (SARMENTO, 2013), é possível nos aproximarmos e compreendermos o contexto, as relações e as lógicas brincantes que se engendram na cultura de pares das crianças e as suas relações com o tecido social.

Essa articulação possibilitou discutir, também, como os documentos norteadores nacionais direcionados para a Educação Infantil se tornam pertinentes para o entendimento da concepção de criança e de brincadeira que este estudo adota. O movimento realizado foi de articular os pressupostos encontrados nos documentos nacionais (*RCNEI*, *DCNEI* e *BNCC*) com pesquisas sobre experiências pedagógicas em Educação Física na Educação Infantil até chegar ao documento local que orienta a Educação Infantil em Vitória (ES) (VITÓRIA, 2006) e o *Projeto político-pedagógico* do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010), contextualizando as discussões do livro sobre a criança e a brincadeira na escola a fim de descobrir novos significados, como registramos no quarto capítulo, “Brincar é estar livre para descobrir novos significados – o jogo e a brincadeira na Educação Infantil”.

Partimos, também, da premissa de que o jogo e a brincadeira apresentam sentidos polissêmicos. Distintos conceitos nos conduzem a diversas percepções. Dependendo da visão dos estudiosos, pode-se considerá-los diferentes, englobantes ou iguais; pode-se interpretá-los por seus diversos vocábulos e sentidos, em diferentes línguas e culturas. Ainda, é possível entendê-los por suas características, estratificando-os; por sua subjetividade, o que se encaixa na simulação; ou pela ambiguidade, abrangendo diferentes sentidos (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 2008; CAILLOIS, 1990; CHÂTEAU, 1987; FREIRE, 2005a, 2005b; HUIZINGA, 2007; KISHIMOTO, 1998, 2007; SUTTON-SMITH, 2001).

Dessa forma, o jogo e a brincadeira se tornam complexos, pois tudo é, faz parte ou vira jogo. Contudo, no sentido moriniano, não descartamos a complexidade existente entre eles, mas admitimos a sua compreensão em conjunto, de modo *complementar e antagônico* (MORIN, 2003). Assim, contemplam-se as suas dimensões, opera-se de forma não dissociada e consideram-se suas mútuas relações e seus limites invisíveis. Com o intuito de evitar burocracias, reducionismos e armadilhas teóricas, assumimos o uso no texto dos dois vocábulos, com ênfase para a subjetividade e a ambiguidade do jogo, destacados no quinto capítulo, “Limites invisíveis – as perspectivas teóricas do jogo”.

Direcionar o olhar para a subjetividade do jogo nos conduziu a perceber que as ações brincantes infantis estão no terreno do faz de conta, da simulação, da flexibilidade, da dinamicidade e da imprevisibilidade. A todo o tempo, a brincadeira é revestida de possibilidades e de produção de sentidos. A experimentação contínua e a liberdade para a criação revelam que, no mundo da fantasia, as reinvenções das brincadeiras infantis, junto de seus pares, possibilitam o desenvolvimento da imaginação, da socialização e do protagonismo entre as crianças. Com isso, reconhecemos que o que define o jogo não é a atividade em si e nem as suas características, mas, sim, a relação subjetiva que se estabelece com a atividade, isto é, o que faz sentido na relação do sujeito com o objeto.

Junto disso, a natureza ambígua do jogo torna-se visível, pois nem sempre o que parece é. O seu potencial está justamente na sua permanência na fronteira, no interjogo (SUTTON-SMITH, 2001). Esse aspecto possibilita que formas lúdicas semelhantes tenham diferenciações de acordo com o contexto cultural e com as relações estabelecidas na discursividade das retóricas – neste caso, do imaginário, da frivolidade, da identidade e do poder.

Abrir espaço para a investigação sobre as experiências que circulam na cultura de pares infantil e que despertam os interesses das crianças nos levou a perceber uma racionalidade, visualizada por uma engenharia brincante. Esse aspecto foi captado na realidade como uma maneira particular de a criança construir uma lógica própria em suas ações brincantes. Por meio da organização da brincadeira, da interação, da criação, da relação entre os pares, do respeito às regras do jogo, da escolha dos temas, dos personagens e das funções – ou seja, da arte da construção da brincadeira a partir da lógica infantil –, a engenharia brincante produziu suas formas de expressividade, visualizadas no hibridismo brincante. E ir além das aparências, tentando compreender as situações, os contextos, as lógicas brincantes e as relações entre as crianças, sem julgar pelo que é visível, permitiu identificar um hibridismo brincante na cultura de pares infantil, materializado pelas brincadeiras lúdico-agressivas.

Contudo, a união entre as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* por meio do *homo ludens*, *homo violens* e *homo demens* (DADOUN, 1998; HUIZINGA, 2007; MORIN, 1975) mostra um paradoxo de elementos que se opõem, mas que fazem sentido em conjunto. Esse processo não segue uma lógica linear; apresenta pontos de vista contraditórios, ambíguos, subjetivos, isto é, segue uma lógica paradoxal. Para

Bateson (1955 *apud* SUTTON-SMITH, 2001, p. 1), no caso de “animais que brincam de morder uns aos outros de brincadeira, sabendo que há uma aproximação lúdica, ao mesmo tempo que isso conota uma mordida também não tem conotação de uma mordida”. Há um paradoxo nas ações de animais para esse autor. Acreditamos que essa ambiguidade se relaciona também às brincadeiras infantis, como mostra a investigação deste estudo por meio do hibridismo brincante.

Assumimos que pode haver outras combinações para o hibridismo brincante. No entanto, percebemos, através do campo de pesquisa, que os dados sinalizaram o predomínio das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, revelando dimensões que deram luz às brincadeiras lúdico-agressivas. Ressaltamos que a complexidade da brincadeira não se reduz somente à dimensão lúdico-agressiva. No entanto, o foco deste texto é analisar os aspectos complexos das brincadeiras lúdico-agressivas realizadas por crianças na Educação Infantil e, de um modo complementar, pelas representações de professores, de gestores e de funcionários sobre essa manifestação corporal.

O hibridismo, na perspectiva cultural, revela um espaço de possibilidades, de trocas, de intervenção, de negociação e de invenção criativa. Nesse campo, é difícil pensar esse processo estruturado em categorias fixas e em sistemas prontos e controlados, como no campo da biologia. É preciso compreender o hibridismo com suas singularidades, subjetividades, ambiguidades e proteiformidades. Logo, refletir sobre o hibridismo na brincadeira, ou, melhor dizendo, sobre o hibridismo brincante, é compreendê-lo como um fenômeno miscigenado, de rubricas que se interpenetram, de influências recíprocas, de encontros e de trocas entre culturas, de espaços de conflito, de lógicas, de usos e de metamorfoses – de ambiguidades. Ginzburg (1987), Strathern (1992), Certeau (1994), Canclini (1995), Young (1995), Bhabha (2007), Sarmiento (2007) e Maffesoli (2012) são autores que dialogam na obra, sobretudo no sexto capítulo, “Observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará – a compreensão do hibridismo brincante”, e que nos deram pistas sobre a noção de hibridismo com as suas metáforas, ajudando-nos a construir o entendimento sobre o hibridismo brincante.

A ambiguidade revelada no hibridismo brincante, sobretudo no sétimo capítulo, “É só imaginar e pronto!” – produção de dados com e entre as crianças” apresenta, por um lado, um limite tênue entre o que pode levar as brincadeiras lúdico-agressivas à luta e ao *bullying*, ou seja, como um convite para permanecer na fronteira,

assumindo uma perspectiva ambígua em relação a essa manifestação. Isso aponta para uma infância que não é idílica, pois as crianças podem rir e chorar, podem brincar e brigar e podem ser amigáveis e cruéis. Em outros termos, a infância não é só natureza nem somente cultura, ela apresenta uma mútua relação. As crianças têm muito a nos ensinar, por isso a importância de observá-las e buscar compreender os seus mundos.

Por outro lado, essa mesma ambiguidade no hibridismo se apresentou nas representações dos adultos indo em uma trajetória de uma perspectiva normativa para uma perspectiva de sensibilidade pedagógica, isto é, marcada a partir de uma percepção e de um registro da realidade, como se observa também no sétimo capítulo. A estrutura social de instituições de Educação Infantil é imposta pelos adultos, por condições e visões cristalizadas, por lógicas escolarizantes e por relações de poder (FERREIRA, 2004). Embora o CMEI pesquisado siga orientações (VITÓRIA, 2006, 2010) de proporcionar espaços para o lúdico e para uma educação mais dialógica com as crianças, ainda assim observamos o adultocentrismo em situações pedagógicas. Esse termo não é compreendido pela predominância da autoridade do adulto em relação às crianças, mas por sua compreensão no sentido de o adulto perceber a criança por suas incapacidades, por suas ausências, pelo ser que ainda não é, por um vir a ser.

Na escola, está presente a complexidade do que ocorre no real. O que acontece nos cotidianos das crianças, em suas infâncias e nos *espaços-tempos* da Educação Infantil constitui maneiras de se relacionar e de (re)inventar brincadeiras. Ao analisarmos a Educação Infantil, a atenção se voltou para os *espaços-tempos* da Educação Física e do recreio, que são determinantes para o desenvolvimento de jogos e de brincadeiras. Nesses espaços, há produção de sentidos, de conflitos e de (dis)simulações para reinventar o cotidiano. Simultaneamente, são delimitados por um tempo, que é eterno, que é próprio da criança – o tempo *aiônico* (BAPTISTA, 2010). Dessa forma, como podemos conceber esses termos separados? Em busca de superar a dicotomização, aproximamos espaços e tempos, produzindo um único termo, em que estão mutuamente ligados e relacionados, formando um todo significativo e fazendo analogia às tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos *com* e *entre* as crianças na Educação Infantil.

Ressaltamos que cada escola apresenta seus respectivos *espaços-tempos* da Educação Física e do recreio, que são muito diferentes dos espaços de outras instituições, assim como a etapa da Educação Infantil apresenta uma lógica diferente do Ensino

Fundamental. Diferentemente de ser uma etapa escolarizante e com espaços e tempos sistematizados e separados em aulas conteudistas, na Educação Infantil, o olhar é (ou deveria ser) diferenciado e sensível para as crianças que estão nesse ambiente para socializar, aprender e compartilhar seus saberes também com a Educação Física. Isso, por sua vez, possibilita que o protagonismo infantil seja reconhecido e que o professor medie e (re)construa seus *espaços-tempos* de forma conjunta com as crianças.

O que defendemos é o ofício de criança frente ao ofício de aluno, compreendendo o infantil como criança no contexto educativo, e não como um adulto em miniatura (SARMENTO, 2011). Todavia, esse processo não deve desconsiderar o cotidiano da escola, o papel do professor na mediação pedagógica e o equilíbrio entre trabalho e jogo, pois ambos são igualmente importantes para a vida.

Esses elementos discutidos evidenciam disputas de representações entre crianças e adultos, ou, melhor dizendo, um choque de perspectivas morais que estão entremeados na discussão do presente livro. O que o adulto faz na perspectiva adultocêntrica é eliminar o que é estranho a ele. Como ele tem o poder, ele impõe a disciplina, a ordem e *didatismos* que matam o jogo da criança. Aí está o choque: o adulto não quer e não deixa que a criança brinque com comportamentos não aceitáveis do seu ponto de vista, porque se sente ameaçado. Por isso, usa estratégias (CERTEAU, 1994) para coibir as brincadeiras infantis. É insuportável ver uma aparente indisciplina, que rompe com aspectos que não se quer que sejam vistos; no entanto, a criança não pode ser penalizada por isso. Indo de encontro a essa perspectiva, as crianças, por sua vez, usam táticas (CERTEAU, 1994) para manipular e alterar a disciplina, a ordem e os *didatismos* impostos pelos adultos. Ao produzir suas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças transformam aquilo que é danoso e destrutivo em algo bom e prazeroso, porque, nesse momento, elas estão usufruindo da vida, apresentam um descompromisso com o resultado – aí está a graça do jogo (FREIRE, 2005b).

Por fim, o desafio desta obra é motivado pela possibilidade de contribuir com uma leitura positiva para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, caminhando junto da sinalização de essa manifestação brincante estar presente nas intervenções pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, é necessário compreender e buscar materializar o fenômeno do jogo como objeto, no sentido de apropriação pela escola como um capital lúdico infantil e do reconhecimento de ser uma aquisição e uma produção de cultura da criança.

Desse modo, buscar uma virada resignificativa – fazendo alusão à *virada linguística* ou *linguistic turn*, entendida como uma nova direção para dar sentido às lógicas e às linguagens brincantes – é propor *virar de ponta cabeça*, como nos aconselha Bhabha (2007). Faria e Finco (2011, p. 5) explicam que esse esforço pode resultar “na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva” e de tal modo que se possam abrir *espaços-tempos* na escola para novas subjetividades.

Prosseguindo com o delineamento da pesquisa com a perspectiva do estudo etnográfico com crianças, no capítulo seguinte apresentamos o CMEI investigado, os sujeitos, os instrumentos, o tipo de análise realizada e o método de entrada no campo, até chegar às primeiras observações e ao encontro com as crianças e adultos da escola.



Descobrimos modos de pensar e de agir com as crianças

Temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, – suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisar “com crianças”.

Eloisa Acires Candal Rocha (2008, p. 44)

Este trabalho terá como delineamento metodológico o estudo qualitativo e como tipo de pesquisa a etnografia, que se caracteriza por uma descrição detalhada e interpretativa das particularidades do cotidiano e das formas de interação e de relação entre os pares, isto é, com a produção de análises a partir de *descrições densas* da realidade (GEERTZ, 2008), de um *mergulho profundo no campo* (ALVES, 2001, 2007) e da aquisição de *status de participante* no grupo pesquisado (CORSARO, 2011), para conhecer os atores sociais e as suas *invenções no cotidiano* (CERTEAU, 1994).

Para Geertz (2008), a etnografia é uma *descrição densa* que envolve estabelecer relações, captar, compreender e interpretar o sentido dado pelos sujeitos no contexto pesquisado, levando em consideração as particularidades que cercam a sua realidade. Em outros termos, é ir em busca de significados que estão além da superfície e compreender a multiplicidade e a complexidade de significados existentes nas ações sociais.

O que o etnógrafo enfrenta [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isto é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

Analisar os dados produzidos no campo exige uma interpretação da observação, da descrição e da análise das relações socioculturais, para conseguir extrair o máximo de evidências e compreender os comportamentos e as perspectivas dos sujeitos na dinâmica do contexto escolar. Nesse sentido, Geertz (2008) apresenta três características importantes da descrição etnográfica: ela é, ao mesmo tempo, uma interpretação e uma tradução e apresenta uma natureza microscópica. Assim, para o autor, a etnografia é interpretativa, pois “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p. 15). Ela é uma tradução pelo fato de apresentar uma densidade nas ações dos sujeitos, de modo que o pesquisador possa fazer um processo de interpretação, registro e reinterpretação do que eles sentem e percebem, para que outras pessoas possam compreender o *esforço intelectual dessa descrição*. E esse tipo de pesquisa apresenta uma natureza microscópica no sentido de investigar as culturas por uma perspectiva *de dentro*, no lócus, e *com* os sujeitos, possibilitando “pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles” (GEERTZ, 2008, p. 17, grifos nossos).

A partir desses fatores, outro ponto que merece destaque é o processo de *mergulho profundo no campo*, uma ação que, segundo Alves (2001, p. 17), está ligada à compreensão de todos os acontecimentos que os sentidos permitem perceber para conhecer o cotidiano:

[...] mergulhando inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Alves (2007) acrescenta que esse mergulho na realidade cotidiana exige questionar, entender, ouvir, participar e sentir a multiplicidade de singularidades presentes nos sujeitos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994) e nas relações que são estabelecidas *entre e com* eles.

A fim de compreender as lógicas complexas do cotidiano tecidas pelos atores sociais, a pesquisadora aponta alguns movimentos importantes para mergulhar e descobrir os acontecimentos necessários para as pesquisas *no/do/com o cotidiano*: sentimento do mundo; virar de ponta-cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; e a *Ecce femina*. A percepção do cotidiano por meio desses movimentos enriquece o processo etnográfico.

Estar imbuído do “sentimento do mundo”, expresso por um “mergulho com todos os sentidos” na realidade escolar (ALVES, 2007, p. 3), permite nos aproximar do objeto de estudo – nesse caso, do hibridismo brincante – e perceber as suas singularidades além da visão, aguçando todos os outros sentidos. Compreender a realidade das crianças é aprender outras lógicas de ação para contribuir com a interpretação dos acontecimentos nos cotidianos. Virar de ponta-cabeça é se desafiar a enxergar por outras perspectivas, *com olhos de criança* (TONUCCI, 1997), a potencialidade das brincadeiras infantis e o sentido de suas ações nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Estudar a criança requer uma ampliação das fontes de conhecimento. Tudo que faz parte das relações entre os pares e o que compõe o cotidiano escolar se tornam objeto de análise etnográfica. Desse modo, *beber em todas as fontes* é incorporar elementos que fazem parte da complexidade do cotidiano e da pluralidade presente nas relações entre os sujeitos, isto é, “a voz que conta uma história; os escritos comuns dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos; as fotografias tiradas em *espaços-tempos* sem significado especial; os arquivos de secretarias das escolas [...]” (ALVES, 2007, p. 3, grifos nossos) podem ser fontes importantes de análise.

Do mesmo modo, é o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência* que se refere a uma maneira de escrever o cotidiano, criando pontes com as narrativas dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, fazendo o pesquisador participar dela, expressando os acontecimentos que compõem a sua cultura de pares. Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados. Souza (2006, p. 26, *apud* MELLO *et al.*, 2014, p. 470) explica que a narrativa é a “arte de evocar e construir memórias, narrar é atribuir sentidos às narrativas”.

Como último movimento para completar a leitura do cotidiano, Alves (2007) acrescenta a importância de construir a pesquisa observando os atos e as linguagens dos sujeitos, bem como os sentimentos que se manifestam em suas narrativas, processo que a autora denominou de *Ecce femina*, aludindo ao conceito de *enunciação* (CERTEAU, 1994).

A Sociologia da Infância se encontra também como fundamentação teórico-metodológica. Os estudos etnográficos são recomendados pela Sociologia da Infância por serem considerados uma das metodologias mais apropriadas para coleta das vozes das crianças e pelo fato de compreenderem a criança dentro do seu cotidiano, de suas relações brincantes, de sua interatividade com seus pares e pela percepção dos fenômenos que podem ocorrer nesse interstício como uma forma de se aproximar e de conhecer o repertório brincante infantil.

Corsaro (2011) ressalta a importância da etnografia para a Sociologia da Infância por se tratar de um método que leva em consideração a captura de eventos, de ações e de compreensões dos próprios atores sociais que fazem parte do ambiente pesquisado *no presente*, no momento em que acontecem as ações e as interações. Isso vai conduzir o pesquisador a “descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos” (CORSARO, 2011, p. 63).

O autor elenca três recursos centrais para a etnografia com crianças: a pesquisa deve ser a) sustentada e engajada (trabalho prolongado no campo e a aceitação do grupo pesquisado); b) microscópica e holística (descrição densa e minuciosa); c) flexível e autocorretiva (retorno e refinamento com possibilidades de modificação). Destacamos, entre esses recursos, a pesquisa sustentada e engajada. Nela, o pesquisador deve conduzir um trabalho de campo prolongado e com observações intensas, de maneira que ele possa obter acesso ao grupo e, assim, estabelecer relações, descobrir como é a

realidade brincante das crianças e observar as suas interações, focando em perceber os sentidos, a origem e o desenvolvimento do fenômeno pesquisado⁹.

Entretanto, segundo o estudioso, para compreender a socialização infantil, é necessário se aproximar das crianças, ser aceito no grupo e adquirir o *status participante* na cultura de pares. Dessa maneira, desenvolver um contato e uma observação participativa com as crianças no cotidiano escolar é um dos primeiros desafios para quem almeja realizar uma pesquisa etnográfica, devido ao fato de os adultos serem “fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e, muitas vezes, vistos como tendo o controle sobre o comportamento infantil” (CORSARO, 2011, p. 64). Para captar os pontos de vista infantis, o autor sugere que o pesquisador busque a superação da tendência de as crianças o verem como um *adulto típico*, para ser o oposto do que a maioria dos adultos faz na escola. Dificilmente, estes se aproximam das crianças para compreender os mundos infantis; no geral, eles “não se sentam nas áreas de recreio, e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas. Em suma, eles são mais ativos em suas relações com crianças” (CORSARO, 2011, p. 64). Assim, o autor indica partir para um movimento de se tornar amigo ou mais próximo das crianças. Pode levar algum tempo, porém gradativamente elas vão se aproximando e observando a postura e o comportamento do pesquisador (elas também fazem as suas análises) até compreenderem que aquele adulto não é como os outros, é peculiar. Como os estudos corsarianos mostraram, os movimentos de *entrada reativa* no campo – de esperar que as crianças se manifestem e estabeleçam um estreitamento de laços com o pesquisador – e de ser aceito pelo grupo tornam o pesquisador um *adulto atípico*, como o Grande Bill (CORSARO, 2003)¹⁰.

9 A percepção *microscópica e holística* (descrição densa e minuciosa) de Corsaro (2011) se baseia na *descrição densa* de Geertz (2008) para interpretar as especificidades da vida cotidiana das crianças. E sobre a pesquisa ser *flexível e autocorretiva* (retorno e refinamento com possibilidades de modificação), Corsaro (2011) destaca a possibilidade do retorno contínuo nos dados, a flexibilidade e a adaptabilidade das questões do estudo, que podem ser modificadas com o suporte da autocorreção e da expansão das interpretações iniciais.

10 O estudo de Corsaro (2003) em uma pré-escola dos Estados Unidos mostrou que, por meio do método de *entrada reativa*, as crianças gradativamente se aproximaram do pesquisador, fizeram perguntas e interagiram com ele em suas atividades. Elas tinham a percepção de que ele não era como elas, uma criança, e, também, não era como os adultos da escola. Ele era grande, engraçado e curioso. As crianças, carinhosamente, o chamaram de Grande Bill, sendo assim reconhecido como um adulto atípico.

Outro ponto importante que destacamos no percurso teórico-metodológico para a compreensão da etnografia com crianças – além da descrição densa, do mergulho no campo e do envolvimento com os sujeitos – é a compreensão do contexto sociocultural do CMEI pesquisado, fundamental para reflexões sobre as práticas sociais entre os infantis, possibilitando a análise sobre a leitura do cotidiano.

O ponto central desta pesquisa está nas invenções que as crianças fazem no cotidiano delas. O referencial dos Estudos com o Cotidiano também se torna teórico-metodológico no momento em que Certeau (1994), com suas investigações sobre o cotidiano, pode nos embasar na reflexão sobre a necessidade de estarmos preparados para ver além do que o campo nos mostra. Baseados então nos conceitos certeaunianos, o desafio está em perceber, por meio dos *praticantes* (neste caso, as crianças), as suas lógicas de pensar e de agir no cotidiano e as suas produções culturais. A *arte de fazer* brincadeira, do *fazer com* os seus pares, das *estratégias e táticas* astuciosas, das *enunciações* captadas no voo nos episódios brincantes e dos *usos* para (re)conhecer a inventividade das crianças possibilita perceber como a lógica brincante se organiza. Nesse sentido, o cotidiano é entendido por lógicas e por saberes tecidos e acionados por seus praticantes, evidenciando uma arte de fazer que possibilita práticas, resistências, criações e reinvenções nos *espaços-tempos* que atravessam o cotidiano escolar (CERTEAU, 1994).

Certeau (1994) nos convida a ir em busca de captar as ações dos sujeitos nas brechas do cotidiano escolar e nos *usos* que eles fazem, consomem e produzem nas relações entre os pares, nos quais as crianças demonstram a sua lógica particular. Isto é, as “mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, p. 38) – as quais, neste estudo, aludem à engenharia brincante, e o produto dessa invenção seria o hibridismo brincante, materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas. Nesse contexto, o autor propõe, em seus estudos, os conceitos de *estratégia* e *tática* e de *enuniação* como uma forma de analisar as linguagens e os modos de produção dos seus praticantes para a compreensão de uma antropologia do cotidiano. A *estratégia* é compreendida como regras e ordens vindas de um lugar de autoridade, e a *tática* se refere à arte de fazer no campo de visão do inimigo, subvertendo a disciplina no lugar que lhe é imposto, levando o praticante a agir astuciosamente, operando contra as resistências do cotidiano. No que diz respeito às práticas de vigilância dos adultos e de microrresistências das crianças, os conceitos certeaunianos de *estratégia* e *tática* dialogam com a não passividade da criança e a tentativa recursiva

dela de burlar a diretividade imposta pelo ambiente escolar. Ou seja, as resistências instituem microliberdades e desarticulam fronteiras de dominação.

Por esse viés, a vida comum, o singelo, o trivial e o inesperado ganham forma nas relações entre as crianças. Ginzburg (1989, p. 144-145) ressalta que “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria”. Para Certeau (1994), a *enunciação* é uma oportunidade de conhecer o que acontece entre os praticantes do cotidiano em seus diálogos, capturados nas *falas em ato*. Desse modo, compreender o cotidiano e os seus praticantes a partir da observação dos seus pormenores e de seus comportamentos táticos e enunciativos pode se tornar uma maneira de alcançar a criatividade, a produção de sentidos e a invenção do cotidiano pelas crianças em suas brincadeiras.

Diante do que foi apresentado, assumimos o método de pesquisa etnográfico, com abordagem qualitativa, voltado para a leitura do cotidiano e do que podemos interpretar a partir dele junto das crianças, por acreditar que não é possível separar a descrição densa presente nas suas práticas do modo como elas percebem a sua realidade. Nesse sentido, a relação se estabelece na inserção e na interpretação do *modus vivendi* e do *modus operandi* na cultura de pares infantil e, conseqüentemente, na captação de ver as coisas do ponto de vista desses sujeitos. Dar voz às crianças é um desafio constante, por isso a nossa busca de ir ao encontro de suas experiências brincantes no cotidiano escolar.

A escola pesquisada e as relações com o brincar

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, sob o Caae n. 58544216.3.0000.5542 e Parecer n. 1.936.658, conforme exigências indicadas pela Resolução n. 466/2012-CNS.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Meneguelli (CMEI-MNM), que se localiza em uma comunidade de periferia, de classe média baixa, no bairro Andorinhas do município de Vitória, Espírito Santo. Privilegiou-se observar e conhecer as brincadeiras infantis em espaços onde ocorressem eventos brincantes, planejados ou não: nos momentos livres (momentos de pátio/recreio) sem intervenção pedagógica de adultos, e nos *espaços-tempos* de

Educação Física em períodos de prática pedagógica dos professores dessa área de conhecimento. Por isso, o foco se direcionou para alguns pontos da escola: o pátio semicoberto, o pátio central e o pátio dos fundos.

Para conhecer a identidade do CMEI-MNM, foi fundamental realizar a leitura de seu *Projeto político-pedagógico (PPP)*. O documento de 2010 apresenta uma percepção sobre a infância baseada na Psicologia do Desenvolvimento, como descrito no trecho a seguir:

[...] fundamentando-se na contribuição de pensadores influentes como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a comunidade escolar do CMEI – Maria Nazareth Menegueli busca destacar a função principal da instituição que é cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade, solidificando desta forma, seu papel social e possibilitando às crianças nele matriculadas, o sucesso educacional, preservando seu bem-estar físico e estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social (VITÓRIA, 2010, p. 3).

Segundo o currículo prescrito, o *PPP* de 2010 estaria preocupado apenas com as fases de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças – o que, de fato, é muito importante. No entanto, para Mello e colaboradores (2016, p. 133), a fundamentação teórica baseada na Psicologia “preocupa-se com o que ocorre ‘dentro’ das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social”. Essa perspectiva se pauta na ideia de *criança universal*, pois bastaria conhecer as características sobre a faixa etária das crianças para relacioná-la com o estágio de seu desenvolvimento infantil, determinado pela maturação do organismo, sem levar em consideração o contexto social que elas vivem e suas diferenças. Afastando-se dessa ideia, a atualização do *Projeto político-pedagógico* em 2014 já passou a enxergar a infância e a criança em consonância com a proposta da Sociologia da Infância, que destaca o que se passa *entre* elas, direcionando a atenção para as produções advindas de suas culturas de pares infantis. Em 2015, durante a pesquisa de campo, buscamos saber sobre a publicação da nova versão:

De acordo com o diretor do CMEI, existe a possibilidade de que, no ano de 2017, o *Projeto político-pedagógico* seja publicado com as atualizações realizadas no ano de 2014. Segundo o diretor, está no plano de ação, no que diz respeito à formação continuada da escola, a revitalização desse *PPP* e a sua atualização. No entanto, tivemos acesso ao documento de 2010, desatualizado, porém publicado,

bem como ao documento de 2014, que já foi atualizado, mas ainda não foi publicado. É necessário ressaltar que cada documento tem percepções diferenciadas sobre a infância e a criança. Assim, optamos por analisar o PPP publicado no ano de 2010 (Diário de campo, narrativa do diretor do CMEI-MNM, 9 fev. 2015).

Outro ponto que merece destaque são as produções culturais das crianças no cotidiano escolar. Um dos ambientes propícios para a (re)construção do conhecimento de jogos e de brincadeiras são os *espaços-tempos* da Educação Física. O *Projeto político-pedagógico* do CMEI-MNM considera a Educação Física como um componente curricular da Educação Infantil. A atuação dessa disciplina nas instituições de Educação Infantil em Vitória (ES) tem como objetivo maior articular saberes, fazeres e racionalidades das crianças em seus momentos brincantes, conforme proposto pela Secretaria Municipal de Educação (Seme):

A inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96) não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEI. A identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica (VITÓRIA, 2006, p. 89).

Esse trecho enfatiza, portanto, a importância dessa articulação das linguagens no contexto da Educação Infantil, uma vez que a Educação Física está inserida em um contexto não disciplinar¹¹. Sendo assim, sua atuação deve ser pensada e baseada por meio do projeto político pedagógico e do projeto institucional da escola, realizados anualmente em conjunto com os outros professores da instituição.

11 Devido a esse contexto não disciplinar da Educação Infantil, os professores de Educação Física, Artes e Música são designados como Professores Dinamizadores da Educação Infantil.

Vale destacar que, nesse CMEI, as crianças fazem duas aulas de Educação Física por semana com duração de cinquenta minutos cada, que têm como conteúdo principal os jogos e as brincadeiras, objetivando ampliar o repertório brincante, bem como “resgatá-las e devolvê-las ao mundo infantil, ao mundo do imaginário, e que em seu brincar possam tecer conhecimentos sobre esse mundo em que vivem e sobre si mesmas” (VITÓRIA, 2010, p. 7). Nesse sentido, a missão desse CMEI, além de envolver o cuidar e o educar, enfatiza o brincar. Para a escola, a brincadeira é tão importante quanto o cuidar e o educar, como nos mostra o seu PPP:

O brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Através da brincadeira ela inicia seu processo de interação com o meio físico e social: aprende a conviver com o outro, a situar-se frente às coisas do seu mundo, a controlar seus movimentos e a estabelecer ordem em seu universo pessoal. Este CMEI tenta privilegiar o lugar para curiosidade, a brincadeira, o desafio e a oportunidade de investigação (VITÓRIA, 2010, p. 8).

O diretor do CMEI também enfatizou a questão do brincar nos espaços destinados ao lúdico na escola:

Em uma conversa com o diretor do CMEI-MNM, ele destacou que este CMEI reconhece o brincar como aspecto fundamental na Educação Infantil, da mesma forma que é sugerido pela Seme (VITÓRIA, 2006), com práticas pedagógicas que preconizem o protagonismo infantil, a experiência de atividades variadas, a utilização cuidadosa do espaço dentro da escola, o uso de brincadeiras historiadas e atividades lúdicas como método de ensino e, ainda, a articulação de diferentes linguagens (Diário de campo, narrativa do diretor do CMEI-MNM, 9 fev. 2015).

Permanecemos no contexto pesquisado de fevereiro a dezembro 2015, frequentando o cotidiano dessa unidade de ensino de quatro a cinco vezes por semana, totalizando 192 inserções no campo, com a observação e o registro dos *espaços-tempos* de Educação Física e de momentos de recreio. O foco foi observar e registrar diálogos, trocas e negociações entre as crianças em sua cultura de pares, destacando a

perspectiva micro e macro do espaço de investigação, com o intuito de nos aproximar, o máximo possível, das experiências brincantes no cotidiano escolar.

Contextos e influências na brincadeira: a escola na comunidade

O processo de pesquisa com crianças tem como principal objetivo capturar as perspectivas infantis, destacando suas vozes, seus interesses, suas necessidades e suas particularidades. No entanto, para estudar as crianças como atores sociais e sujeitos e não objetos de pesquisa (CORSARO, 2011), vamos analisá-las tanto dentro de uma perspectiva macro, de modo a ressaltar a sua infância nos *espaços-tempos* em que elas estão inseridas, como na perspectiva micro, para compreender o seu cotidiano e a sua cultura de pares. Watson-Gegeo (1992) corrobora a ligação importante entre os níveis macro e micro da pesquisa, que devem ser produzidos e interpretados numa abordagem etnográfica qualitativa, que pode nos ajudar a compreender a socialização das crianças.

Neste tópico, iremos expor, de modo mais específico, a perspectiva macro e crítica do estudo, enfatizando os possíveis fatores sobre a relação das crianças com a comunidade em que vivem, a fim de identificar as influências às quais elas estão expostas ao se depararem com um contexto de violência de sua realidade (LIRA, 2011, 2015; SARMENTO, 2015), em casa ou em ambientes sociais, indagando-nos, sobretudo, se esses eventos são realmente significativos em suas brincadeiras ou se passam despercebidos. A partir disso, descobriremos se isso afeta seus comportamentos e ações brincantes e o que de fato se torna importante para as crianças durante suas interações e inventividades na escola.

Tomando como base o ano de 2015, no qual foi realizada a pesquisa de campo, vamos tratar sobre a caracterização do CMEI pesquisado em relação às condições socioeconômicas e culturais em que vivem as crianças e suas famílias, bem como os aspectos de criminalidade que afetam o entorno da escola.

Conforme os relatórios da secretaria do CMEI, há alunos que fazem parte da turma integral, isto é, ficam durante todo o horário de funcionamento da escola (das sete horas da manhã às cinco horas da tarde). Nessa modalidade, há um total de 24 alunos, sendo oito alunos do Grupo IV, dez do Grupo V e seis do Grupo VI.

Outra informação relevante sobre a caracterização das crianças do CMEI pesquisado é referente ao auxílio do Bolsa Família. Conferindo os dados de modo mais específico em relação às sessenta crianças pesquisadas, quarenta delas têm esse benefício, sendo treze do Grupo IV, dezoito do Grupo V e nove do Grupo VI.

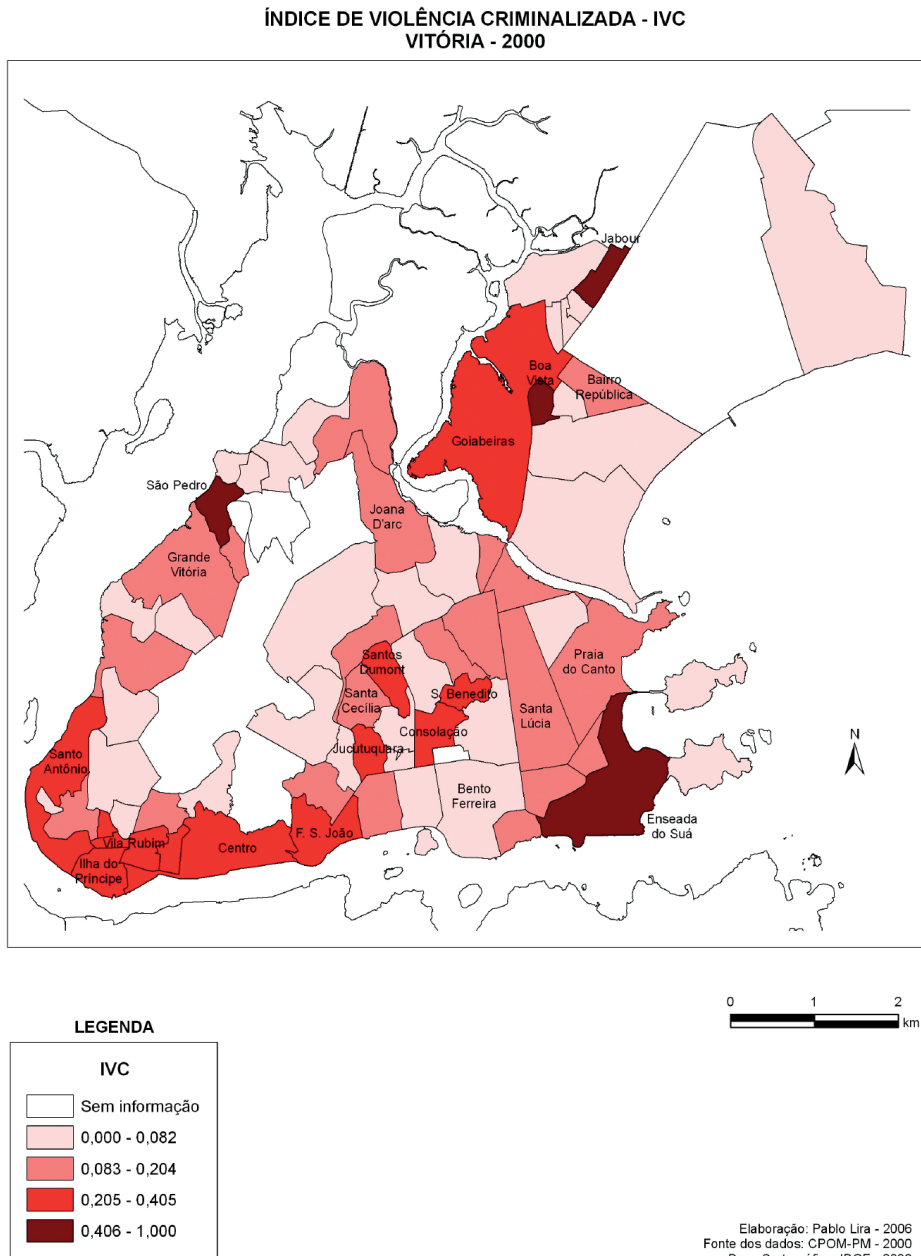
Os dados do *Projeto político-pedagógico* do CMEI (VITÓRIA, 2010) indicam também a escolaridade dos pais dos alunos: a maioria concluiu o Ensino Médio, sendo que as mães têm o maior grau de escolaridade. A maioria dos pais reside em casa própria e trabalha com carteira assinada, obtendo renda mensal familiar em torno de um a dois salários mínimos. Têm como principais atividades laborais: auxiliar de serviços gerais, diarista, vigilante, policial militar, pescador e comerciante.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) (VITÓRIA, 2010), o indicador de acesso à internet mostra que, do total de 481 alunos do CMEI cujos pais responderam ao questionário socioeconômico, cerca de 212 não têm computador em casa, 214 têm apenas um computador com acesso à internet, vinte têm um computador sem acesso à internet e apenas 35 alunos têm mais de um computador com acesso à internet.

Conforme relatórios e diagnósticos sobre a saúde do bairro de Santa Martha e proximidades (VITÓRIA, 2010), 80 % dos habitantes são usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Outro aspecto relevante sobre a localidade em que o CMEI pesquisado se encontra diz respeito aos níveis de violência: apresenta influência do tráfico de drogas, registros de crimes de embriaguez, roubos e abusos de drogas.

Com base nas pesquisas de Lira (2011, 2015), o índice de violência criminalizada (IVC) de Vitória (ES) contempla nove indicadores básicos, que são constituídos por grupos de variáveis criminais como crimes letais e não letais, roubo, tráfico de drogas e estupro. Através do encadeamento de informações socioeconômicas, o IVC aponta o entendimento sobre “os fatores estruturais que provavelmente influem na dinâmica criminal, bem como fornece subsídios para a proposição de políticas públicas e estratégias de prevenção, controle e combate à violência na capital do Espírito Santo” (LIRA, 2011, p. 3). Os bairros que ficam próximos ao CMEI pesquisado apresentam índice de IVC entre 0,082 e 1,0 (escala máxima). Isso se deve a recorrentes trocas de tiros, disputa pelo controle do tráfico entre os bairros vizinhos, assassinatos e regras impostas pelos bandidos à população local. A Figura 1 exibe o IVC referente à cidade de Vitória (LIRA, 2015):

Figura 1 – Mapa do índice de violência criminalizada de Vitória (ES) do ano 2000



Fonte: Lira (2015).

As informações estatísticas nos deram um panorama sobre a violência criminalizada de Vitória, principalmente nos bairros do entorno da escola. De acordo com uma das professoras de Educação Física do CMEI, algumas crianças apresentam uma história de vida ligada à violência doméstica e/ou da comunidade de que fazem parte. Isso é ressaltado em um dos trechos da entrevista:

[...] tem casos de crianças que o pai tentou passar fogo na casa quando eles eram pequenos e eles tiveram que fugir [...], são histórias muito fortes que, quando você fica sabendo o contexto, a vida deles e tal, aí você começa a entender o comportamento deles (ENTREVISTA, PEF1, 3 jun. 2015).

Para Luz (2008), é relevante o conhecimento sobre o contexto em que será desenvolvida a socialização das crianças, tanto em níveis horizontais como nos verticais. Para a autora:

O contexto horizontal se refere a comportamentos, interações e eventos como eles se desenrolam no tempo, juntamente com as circunstâncias imediatas que os afetam. O contexto vertical se refere às áreas institucionais de atividades dentro da cultura ampla e sociedade que, embora parecendo estar fora do contexto imediato (horizontal), molda de forma profunda o comportamento que acontece no nível horizontal (LUZ, 2008, p. 70).

Somado a isso, registramos evidências que corroboram esses indicadores e os contextos vertical e horizontal que influenciam direta ou indiretamente as crianças, suas famílias e o próprio CMEI. Dentro da comunidade, é possível observar, por meio de pichações e avisos impressos no muro da escola, que os *bandidos* têm duas linguagens diferentes em relação à *segurança* da comunidade: ora com *tom de ameaça*, ao exigirem que a entrada pelas vielas da comunidade seja realizada de acordo com as regras impostas por eles, sob pena de acontecer algum confronto armado; ora com *tom de justiça*, quando reforçam, na porta da escola, avisos sobre *ondas de roubo* e *uso de drogas* próximo das crianças e das pessoas de bem da comunidade. Esses aspectos exibem a ambiguidade na relação bandidos-comunidade.

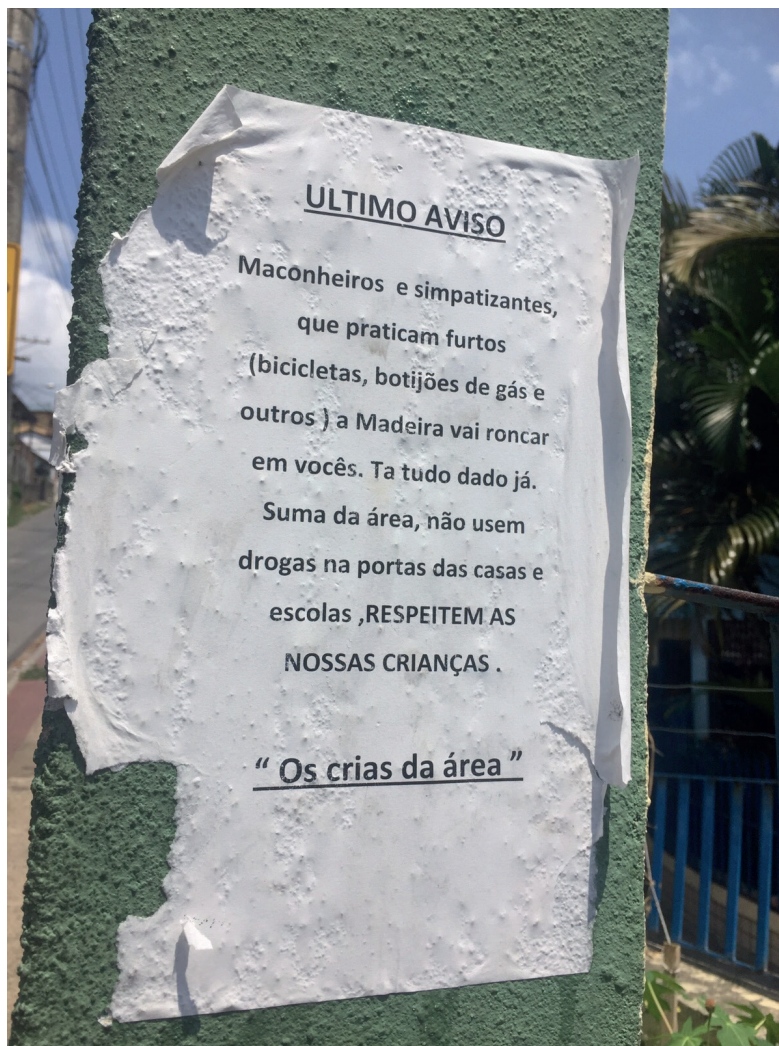
As figuras 2 e 3, registradas no diário de campo do dia 13 de março e 27 de outubro de 2015, respectivamente, mostram as constantes ameaças por parte dos malfeitores da comunidade à sua população e a quem preza pela segurança do local, como demonstrado nos dizeres no muro dentro da comunidade, bem como em um cartaz colado no muro da escola.

Figura 2 – Pichações no muro da comunidade



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Cartaz colado no muro da escola



Fonte: Acervo da autora.

Esses fatores demonstram que a comunidade em que a escola está inserida apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis e que a sua população está sujeita à violência que ronda este ambiente. E o desafio, em nosso caso, é conhecer as práticas e as relações brincantes das crianças nessa realidade, buscando respostas para as seguintes questões: o contexto social influencia a brincadeira? As crianças refletem,

em seus comportamentos e brincadeiras, a agressividade que presenciam em sua comunidade? As crianças se tornam mais agressivas por conta do contexto de violência em que elas vivem? São inquietações que buscamos responder durante as análises da produção de dados.

As vozes e as perspectivas de adultos e de crianças no estudo

Para investigar a cultura de pares infantil, precisa-se ouvir quem, de fato, está presente no ambiente pesquisado e/ou o vivencia. Por isso, há a necessidade de perceber esse ambiente de uma forma plena, englobando tanto a perspectiva do adulto como a da criança, com suas respectivas visões de mundo.

Os sujeitos desta pesquisa foram sessenta crianças com faixa etária de 3 a 5 anos, duas professoras de Educação Física que atuam nas turmas pesquisadas, uma secretária, uma pedagoga e um gestor (diretor) do CMEI.

Em relação às crianças pesquisadas, a rede municipal de Vitória agrupa os infantis matriculados no CMEI por grupo/faixa etária. Nesta pesquisa, analisamos somente as crianças do Grupo IV – de 3 a 4 anos; Grupo V – de 4 a 5 anos; Grupo VI – até 5 anos e 11 meses. A escolha desses grupos se deve ao fato de a observação inicial das crianças na fase diagnóstica ressaltar, de modo mais específico, o envolvimento dessas faixas etárias em episódios de interação e apresentar características determinantes para a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas¹². E o critério de seleção das crianças se deu por meio da autorização da escola, com a ciência dos pais, a frequência delas em aula, o aceite em interagir com a pesquisadora, ter suas brincadeiras observadas, questionadas e registradas em fotos, áudios e vídeos direcionados à temática da pesquisa.

Para conhecer a perspectiva docente sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, buscamos interagir com as duas professoras de Educação Física do CMEI para captar a percepção delas em relação a esse tipo de manifestação brincante e seus pontos de vista no que diz respeito à possibilidade de as brincadeiras

12 Conforme se observará com a apresentação e discussão dos dados, a maioria destes apontaram para brincadeiras lúdico-agressivas ocorrendo de forma mais evidente com crianças de 4 e 5 anos.

lúdico-agressivas fazerem parte de um planejamento pedagógico. O critério de seleção foi ser professor de Educação Física da instituição pesquisada, ministrar aulas para os respectivos grupos selecionados, bem como o aceite e a aderência em participar da pesquisa. Para resguardar a identidade das professoras, elas serão chamadas de PEF1 e de PEF2.

A PEF1 é formada desde 2010 em licenciatura plena em Educação Física por uma universidade privada do Espírito Santo, em Vila Velha. Tem um curso de especialização em Educação Física Psicomotora por outra instituição privada da mesma região. Ministra aulas na Educação Infantil desde 2012 e é professora temporária desse CMEI desde 2015.

A PEF2 é formada desde 2007 em licenciatura plena em Educação Física por uma universidade pública do Espírito Santo, em São Mateus. Tem um curso de especialização em Ciências do Esporte, com ênfase em Judô, pela mesma instituição. Ministra aulas na Educação Infantil desde que ingressou como professora efetiva nesse CMEI em 2008.

Em relação aos outros funcionários do CMEI – secretária, pedagoga e diretor –, ao investigarmos o cotidiano das crianças, observamos que a participação deles se limitou à captação de narrativas e enunciações de suas vozes e representações sobre o contexto em que o CMEI está localizado e as brincadeiras que envolveram ações lúdico-agressivas. A produção de dados com esses atores sociais possibilitou o diálogo e a articulação com as narrativas infantis e as professoras de Educação Física sobre o fenômeno estudado.

Estratégias e ferramentas para compreender o cotidiano brincante infantil

Corsaro (2011) afirma que nem todos os instrumentos são eficazes para as pesquisas com abordagem etnográfica, principalmente quando tratam de crianças. É necessário que os recursos para a produção de dados permitam ao pesquisador estabelecer uma interação com os sujeitos pesquisados, envolvendo a imersão, a convivência, a observação e a recolha de narrativas brincantes e de imagens que nascem dessas relações no cotidiano da criança, que se tornarão pistas para a pesquisa. Sob essa perspectiva,

utilizamos diversos instrumentos de pesquisa para compreender as expectativas infantis, das professoras e dos outros atores sociais sobre o hibridismo brincante, corporificado nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Para conseguir uma aproximação da realidade e das experiências produzidas pelas crianças, utilizamos algumas técnicas de pesquisa, como a observação participante e a entrada reativa. A *observação participante* consiste em captar, registrar e interpretar os dados para compreender os sujeitos e suas relações em seus contextos culturais, permitindo a apreensão da realidade e a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica de cada momento de interação entre o pesquisador e os sujeitos no contexto investigado (ANGROSINO; FLICK, 2009; SPRADLEY, 1980). O *método de entrada* reativa propõe que o pesquisador entre no ambiente investigado e aguarde as crianças reagirem à sua presença para que as interações entre pesquisador e sujeitos se estabeleçam a partir da ação ativa e curiosa dos atores sociais desse contexto (CORSARO, 2011). Essas duas técnicas se complementam para fundamentar a pesquisa na perspectiva de ser *com* e *entre* as crianças e para proporcionar uma observação *de dentro* do cotidiano, possibilitando que o foco recaia nas relações, nas práticas concretas e na produção de sentidos dos atores sociais, bem como no reconhecimento do pesquisador como membro da realidade investigada (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014). Isso evidencia os caracteres micro e interpretativo dessa pesquisa (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013; WATSON-GECEO, 1992).

Com o objetivo de captar as vozes das crianças e suas experiências brincantes no decorrer da permanência do pesquisador no campo, buscamos “formas de ouvir crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, que têm como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13). Para tanto, utilizamos como instrumentos de produção de dados: diário de campo, narrativas, enunciações, registros fotográficos, gravação de áudios e vídeos e entrevistas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* da Educação Física e nos momentos de recreio.

Ao longo do período no campo, de fevereiro a dezembro de 2015, contabilizamos 192 inserções. Foi possível registrar 338 vídeos, 1.123 fotos, 48 áudios, oitenta observações de narrativas e de enunciações em diário de campo *com* e *entre* as crianças e, de modo complementar, com professores de Educação Física, pedagoga, secretária

e gestor. Além desse material, também foram captadas duas entrevistas, com duração de 51 minutos e de 64 minutos, com as professoras de Educação Física do CMEI.

No diário de campo, foram registradas as observações, as narrativas, as enunciações e as reflexões sobre as ações e as interações das experiências infantis durante as brincadeiras, descrevendo quantitativa e qualitativamente os dados produzidos nos *espaços-tempos* da escola. As narrativas foram diálogos produzidos pelos sujeitos e/ou induzidos pela pesquisadora para a produção de conhecimento do que se *tece no cotidiano* (ALVES, 2001). Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados. Desse modo, entendemos as narrativas como uma maneira de comunicar e produzir o conhecimento, *fabricar* (CERTEAU, 1994) e rememorar a realidade como um modo de captar detalhes e diálogos verbais e não verbais entre as crianças. As enunciações (CERTEAU, 1994) também apresentaram um papel relevante dentro da pesquisa, pois se captou a *fala em ato* – isto é, os diálogos que surgiram durante a brincadeira, provenientes das interações e do *fazer com* os outros praticantes do cotidiano –, que originou narrativas ao mesmo tempo criativas, ordinárias e banais, fruto da interação entre as crianças.

Os registros fotográficos e as gravações de áudio e de vídeo constituíram uma forma de complementar as narrativas e as enunciações na dinâmica do cotidiano escolar, como um modo de captar detalhes de diálogos verbais e não verbais entre as crianças e/ou de quem interagisse com elas. Posteriormente mostramos esses registros às crianças para que elas pudessem nos contar a sua própria história, gravamos em áudio as suas impressões sobre as brincadeiras, e assim os infantis puderam contribuir diretamente como *parceiros da pesquisa*, que, no entendimento de Alves (2008, p. 8), “são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo construir um diálogo com as professoras sobre os comportamentos das crianças e suas representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* da Educação Física e do recreio, permitindo guiar e aprofundar questões sobre a pesquisa. Afinal, para Alves (2008), é nas conversas que conhecemos e compartilhamos a realidade dos contextos cotidianos em que vivemos.

O roteiro da entrevista foi composto por 21 questões abertas que versavam sobre os seguintes temas:

- I) Formação e trajetória acadêmico-profissional das professoras de Educação Física na Educação Infantil (*Questão 2: Há quanto tempo exerce a docência na Educação Infantil?*);
- II) Condição socioeconômica do CMEI (*Questão 4: Como você vê a relação entre as condições socioeconômicas em que o CMEI está inserido e o comportamento dos alunos?*);
- III) Escolha de conteúdos das aulas de Educação Física (*Questão 6: O que você busca priorizar em suas aulas de Educação Física?*);
- IV) Comportamento das crianças na aula de Educação Física e nos momentos de recreio (*Questão 7: Com o que você acha mais difícil de lidar na relação com os alunos?*);
- V) Percepção das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas (*Questão 14: Em uma situação em que crianças “brincam agressivamente”, como você lidaria com isso?*).

Na parte final da entrevista, foram apresentados para elas uma situação hipotética exemplificando comportamentos e ações lúdico-agressivas e dois vídeos sobre a mesma temática protagonizados pelas crianças pesquisadas, questionando-se a impressão das professoras acerca da situação descrita, dos vídeos e da possibilidade de trazer essa manifestação corporal para os *espaços-tempos* da Educação Física.

Através dessa construção das redes de relações estabelecidas no cotidiano com os sujeitos, foi possível captar as percepções das professoras e das crianças nos *espaços-tempos* dedicados ao brincar por meio das técnicas e dos instrumentos utilizados na pesquisa. Foi de extrema relevância usar metodologias que incluíram *estratégias de reflexividade* (SARMENTO, 2013) durante a fase de produção de dados da pesquisa. Percebemos, rapidamente, a importância de realizar reflexões contínuas sobre o campo e sobre os dados para utilizar as estratégias mais apropriadas e da melhor maneira possível para captar as brincadeiras, a inventividade e o protagonismo infantil, gerando, assim, a triangulação dos dados¹³. E o reconhecimento das crianças como sujeitos produtores de conhecimento foi essencial para que pudéssemos conhecer o que envolve o hibridismo brincante. Portanto, com a observação, o registro e a troca

13 A triangulação dos dados permite a união dos dados produzidos no campo de pesquisa com o referencial teórico-metodológico e a interpretação do pesquisador.

de experiências *com* e *entre* as crianças, foi possível ir em busca de saberes, de significações e de práticas concretas para conhecer e compreender as experiências brincantes vivenciadas no cotidiano escolar.

Dimensões de análise das experiências infantis

Objetivando compreender as experiências infantis, a análise dos dados foi o momento de olhar com mais sensibilidade para os *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994). Para a compreensão do processo de (res)significação das brincadeiras infantis, recorreremos à abordagem crítico-interpretativa (SARMENTO, 2013), às dimensões éticas e estéticas das práticas cotidianas (CERTEAU, 1985), bem como aos métodos de categorização e de análise qualitativa de episódios de interação (PEDROSA; CARVALHO, 2005) como diretrizes de análise deste estudo.

Desse modo, a dimensão crítica está associada à investigação da realidade socio-cultural violenta da comunidade à qual as crianças estão expostas e dos efeitos sobre as experiências brincantes infantis. A partir da caracterização do CMEI e das condições socioeconômicas da comunidade em que ele está inserido, esta análise foi realizada em uma perspectiva macro a fim de observar as influências que envolvem o contexto escolar que as crianças vivenciam em seu cotidiano.

Já a dimensão interpretativa abarca as relações sociais e os sentidos que as crianças atribuem ao que fazem, por meio de sua interpretação, transformação e invenção de suas práticas brincantes. Para analisar, de modo mais específico, a cultura de pares infantil, Corsaro (2011) defende que as interpretações etnográficas devem estar circunscritas a um patamar *microscópico* e *holístico*, conduzindo-nos a olhar para a perspectiva micro da vida cotidiana. Essa forma de interpretação “ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores sociais” (CORSARO, 2011, p. 65). Esse *método micro* permite dar voz às crianças e fornecer descrições e interpretações de como elas vivem a sua infância.

Ao buscar compreender as produções infantis no terreno brincante, trazemos Certeau (1985) para dialogar sobre as práticas das crianças, principalmente quando aborda as dimensões éticas e estéticas das práticas cotidianas. Buscou-se analisar a

lógica da ação brincante, isto é, a “lógica das práticas como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada” (CERTEAU, 1985, p. 5). Na dimensão ética, observamos a necessidade histórica de existir das crianças, de querer viver a infância e de ter os seus direitos atendidos e a sua voz ouvida, mesmo que para isso tenham que recusar ou burlar a ordem estabelecida pelos adultos para fazer valerem os seus desejos brincantes. Perceber esses aspectos nas práticas delas pode nos auxiliar a entender o cotidiano, abrindo espaço para a inventividade infantil, com a engenharia brincante. Assim, “na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético” (CERTEAU, 1985, p. 8).

Por sua vez, a dimensão estética se reflete na forma como as crianças criam sentidos para pensar e agir como uma arte de fazer e inventar o seu cotidiano, transgredindo e deixando as suas marcas e as suas singularidades a partir da expressividade na brincadeira. Compreender esses aspectos nos conduz a refletir sobre a maneira como as crianças manejam uma ordem imposta, que se traduz em uma “arte de fazer. Isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato” (CERTEAU, 1985, p. 7). Os elementos que constituem o instante do ato em determinada ocasião é o que determina o sentido estético – neste caso, as narrativas e as enunciações infantis sobre suas engenharias brincantes.

Nesse sentido, para a organização e a estruturação da análise, foi realizada a construção de categorias e análises qualitativas de episódios de interação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; PEDROSA; CARVALHO, 2005). Após essa etapa, efetuamos a análise a partir da triangulação dos dados através do olhar do pesquisador, dos sujeitos e do referencial teórico, gerando a compreensão e a interpretação do que foi protagonizado pelas crianças em suas brincadeiras. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados consiste na busca, na organização e na interpretação do produto das observações e registros de campo, que envolve um processo de “procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”. Para isso, os mesmos autores sugerem a construção de categorias de codificação para sistematizar os dados:

[...] percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de*

codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Com o levantamento dos dados, foram destacados os aspectos mais importantes sobre a temática pesquisada por meio do refinamento e das particularidades do dado bruto. Eles foram divididos em núcleos analíticos construídos a partir das narrativas e das enunciações das crianças. O agrupamento dos dados permitiu gerar uma interpretação sem deixar de lado o que os une, a parte comum entre eles e as narrativas mais marcantes dos sujeitos.

Com as categorias elaboradas, a segunda etapa foi organizar os episódios produzidos pelas crianças dentro das categorias. Entre os tipos de análise, elencamos a análise qualitativa de episódios de interação, proposta por Pedrosa e Carvalho (2005), articulada com as categorias de codificação desenvolvidas por Bogdan e Biklen (1994) para analisar as experiências brincantes.

De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), “episódio de interação é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”. Para a transcrição dos episódios, Pedrosa e Carvalho (2005) recomendam duas maneiras de realizar o procedimento: 1) identificar uma sequência de interação, seguindo a trama e buscando o seu encadeamento e desdobramento; e 2) informar sobre todos os comportamentos das crianças em cena, percebendo o espaço interacional e suas relações. Além disso, dividir os episódios em *momentos* permite ao pesquisador

esquadrinhar o próprio episódio, alcançando-o em detalhes que se perderiam em uma descrição mais global e, segundo, traçar os arranjos que poderiam refletir a estruturação ou organização do espaço interacional construído pelas crianças (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 433).

Como uma forma de registrar as ações infantis, as autoras apontam que fotografar diretamente dos filmetes evidencia os momentos mais representativos ou significativos sobre os episódios para fins de análise e de argumentação: “nesse procedimento,

o fluxo de eventos é recortado, sendo as imagens imobilizadas (desanimadas) de forma a constituir uma sequência maior ou menor dos momentos mais ilustrativos da descrição e do argumento” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 441).

Em relação à produção de dados realizada a partir de filmagens, Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) sugerem que tenhamos um olhar criterioso no momento das observações e das gravações, seguindo, basicamente, três passos principais:

- a) tomadas de varredura, em que eram registradas todas as crianças presentes naquele dia, sua localização e a da educadora, as atividades que desempenhavam, os brinquedos disponíveis etc.; b) tomadas focais, em que uma criança era acompanhada durante um tempo [...]; e, principalmente, c) registros de grupo, em que duas ou mais crianças estavam envolvidas em uma sequência interacional.

Dessa forma, os episódios de interação se constituem como uma maneira de ilustrar e fundamentar um argumento, revelando o que mais chamou a atenção nas interações brincantes no cotidiano escolar.

Em nosso estudo, as etapas para a transcrição da produção das crianças foram: identificação dos episódios, o recorte nas gravações e/ou nos diários de campo, a delimitação e a contextualização da sequência interativa. Ao analisar qualitativamente os episódios de interação, buscamos narrar, detalhada e ordenadamente, a trajetória dos acontecimentos, focalizando os elementos que integram a construção das experiências significativas, as narrativas e as enunciações produzidas pelas crianças em seus momentos brincantes e nos episódios registrados.

Fase diagnóstica: contato com a escola e seus atores sociais

Buscando iniciar o processo de pesquisa de campo e nos aproximar do cotidiano escolar, realizamos o primeiro contato com a escola no mês de fevereiro de 2015. A partir desse momento, já iniciamos o processo de produção de dados, com o registro em diário de campo das narrativas produzidas.

Em uma reunião com o diretor no dia 9 de fevereiro de 2015, conversamos sobre o tema e o desenvolvimento da pesquisa, explicando sobre os sujeitos (as crianças e

as professoras de Educação Física), os locais (momentos livres nos pátios da escola – recreio – e *espaços-tempos* de Educação Física), os instrumentos para a produção de dados (observação, registro em diário de campo, fotografias, filmagens e áudios) e o que seria pesquisado (a relação da criança com as brincadeiras lúdico-agressivas).

Em um segundo encontro, no dia 11 de fevereiro de 2015, sondamos qual professora de Educação Física gostaria de participar da pesquisa. Como critério, elegemos a atuação com os Grupos IV, V e VI, que são as turmas e a faixa etária que pretendíamos investigar. Uma das docentes se prontificou e mostrou interesse em participar do estudo. Marcamos uma reunião para explicar melhor o projeto. Em seguida, outra professora também se voluntariou para fazer parte da pesquisa.

Na reunião do dia 23 de fevereiro de 2015, no horário de planejamento, levamos uma cópia sintetizada das principais ideias da pesquisa (introdução, problemática, objetivos e proposta metodológica). Foi enfatizado que o estudo seria com crianças e a relação existente entre elas durante as brincadeiras, com foco em observar suas brincadeiras e comportamentos. Também foi ressaltado que a participação do docente estaria relacionada com a representação sobre a temática da pesquisa e as brincadeiras infantis.

Durante o diálogo, a professora (PEF1) comentou a respeito de limites, da segurança e também da perversidade infantil que ronda esses tipos de brincadeira. Foi dito a ela que a pretensão era observar igualmente esses pontos durante as aulas e nos momentos livres, mas que o interesse maior estaria em perceber como a ludicidade se faz presente nesses momentos brincantes. Percebemos que a docente se mostrou muito aberta para participar da pesquisa e, ao mesmo tempo, aliviada, pois notamos que a preocupação dela era se iríamos observar ou julgar o seu trabalho.

Após essa reunião, o diretor propôs a apresentação dessa mesma fala com o restante dos professores da escola, em uma reunião pedagógica semanal, para que todos pudessem conhecer a pesquisa. O encontro ficou combinado para a semana seguinte.

Paralelamente, foi solicitada a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, bem como a permissão da escola, das professoras de Educação Física e dos pais para a participação das crianças na pesquisa.

No dia 4 de março de 2015, chegamos um pouco mais cedo à escola para aguardar a reunião começar e notamos a interação de duas crianças no pátio da escola, que aparentavam ter 4 ou 5 anos:

Enquanto eu esperava o início da reunião, fiquei sentada em uma cadeira no pátio central, próximo da saída da escola. Estava bem na hora de os pais pegarem as crianças. Enquanto lia alguns documentos, percebi que havia um menino sentado no chão, esperando por seu responsável. Em pouco tempo, chegou um outro menino e sentou do lado dele. Deviam ter em torno de 4 ou 5 anos de idade. Um dos meninos falou a seguinte frase: “Sabe de nada, inocente!”. E foi o que desencadeou uma brincadeira. Um dos meninos disse para o outro que a mochila dele era feia e, então, ambos começaram a empurrar as mochilas que estavam dispostas na frente deles. Iniciaram trocas de socos e de chutes no ar e levando as mochilas para se chocarem uma na outra. Fizeram isso por alguns minutos. Não reclamaram com ninguém, as suas ações agressivas não eram *fortes o suficiente para machucar* e quase não dialogavam, somente faziam sons e movimentos corporais, ao ponto de irem para o meio do corredor. Quando as professoras perceberam, pediram que parassem de brigar. Contudo, pude perceber, pelo comportamento deles, que não ultrapassaram a linha tênue que separa a brincadeira da briga de verdade. Esse foi o primeiro episódio que registrei e percebi que a lógica da pesquisa poderia ser realmente observada. Entretanto, havia duas percepções diferentes: a da criança e a do adulto (Diário de campo, episódio de interação, 4 mar. 2015).

A narrativa mostra a produção brincante construída num contexto de *enunciação* (CERTEAU, 1994), compreendida como uma forma de apropriação, uso e operação sobre a linguagem, considerada como a *fala em ato*, uma teoria das práticas circunscrita no presente, como se, “ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada” (CERTEAU, 1994, p. 149). Isto é, são ações não verbais contextualizadas e apropriadas com sentidos pelas crianças. Talvez não seja necessário que os sujeitos brincantes digam, de fato, alguma coisa. Simplesmente seus movimentos, comportamentos e relações falam por si próprios para expressar a vontade de brincar. Entretanto, houve a interrupção da brincadeira pelo adulto.

Sabemos o quão sutil é a linha que separa a brincadeira do desentendimento entre as crianças, porém o diálogo brincante mostrou uma *harmonia conflituosa* (MAFFESOLI, 2012) perpassando pela brincadeira. Esse conceito se configura por uma busca de equilíbrio e de ajustamento de elementos heterogêneos, que, na vida

social, é manifestada por formas e expressões que transitam entre a harmonia e o conflito, revelando um *desejo de evasão*, que compõe a efemeridade do cotidiano.

Desse modo, a interação na brincadeira permitiu que as crianças mostrassem a *subjetividade do jogo* (FREIRE, 2005b), que fixa o seu significado na relação que a criança estabelece com seus pares em momentos brincantes, pois o jogo se revela na polarização da atividade lúdica e simbólica expressa no território subjetivo do ser.

Assim, no contexto da fantasia e no território livre para a criação, as crianças constroem e obedecem suas próprias regras, administram conflitos, resolvem situações-problema e vivenciam linguagens e comportamentos idiossincráticos. É nesses entrelaçamentos de ações lúdicas e fantasiosas que elas atribuem sentidos às suas brincadeiras. Com o intuito de clarear o que é vivenciado nesses momentos, Brougère (2008, p. 78), quando trata sobre brincadeiras de guerra, destaca que

a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico [...], aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante [...], a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano.

Então, a partir desse episódio de interação de *lutas de mochilas*, percebemos nosso olhar já direcionado para o objeto de estudo, para as ações brincantes das crianças. Certeau (1994) enfatiza que a compreensão das apropriações que fazemos está diretamente relacionada com o que atravessa o nosso cotidiano. Esse fato gerou uma reflexão sobre como as crianças se relacionam em suas brincadeiras e como o adulto reage a esse tipo de comportamento. Será que essas brincadeiras acontecem cotidianamente? Há um choque de representações entre crianças e adultos acerca das brincadeiras lúdico-agressivas?

Após todas as crianças terem ido embora da escola, iniciou-se a reunião. O diretor fez uma pauta e o assunto “Pesquisadora da Ufes” estava entre os pontos a serem discutidos. Havia em torno de quinze professoras na sala de reunião. A chegada da pesquisadora provocou curiosidade imediata e logo o diretor a apresentou, antes de seguir com a pauta. O tópico “Pesquisadora da Ufes” foi o último ponto. Após a pesquisa ter sido explicada, houve aparentemente um estranhamento inicial, mas depois esse olhar foi sendo desconstruído. Foi dito às professoras que a ideia era estabelecer

uma parceria e ficar à disposição delas para o que precisassem. Se tivessem alguma dúvida, também poderiam conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Uma cópia do projeto de pesquisa foi deixada na escola para quem quisesse entender mais sobre o tema e sobre a inserção da pesquisadora no CMEI.

Fase exploratória: observação e aproximação *com e entre* as crianças

A partir do contato com a escola e com as professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa, o segundo passo foi ingressar no cotidiano das crianças. Optamos, primeiro, por fazer a observação detalhada no campo para descobrir como é o cotidiano delas e as suas relações brincantes. Adotamos a postura de observação participante, em que nos envolvemos com o grupo social na escola, participando ativamente do seu cotidiano. Atuamos como um observador *de dentro*, caracterizando uma pesquisa *com* os sujeitos e não *sobre* eles (BUSSAD; SANTOS, 2009).

Dessa forma, observamos a entrada das crianças na escola, que esboçam grande alegria ao verem seus companheiros de turma e suas professoras; os momentos de pátio, em que elas brincam com mais liberdade; os períodos de refeição, quando aproveitam para conversar sobre o que brincaram na escola e o que fazem fora dela; e os *espaços-tempos* da Educação Física, que é o momento de brincar com seus pares, com a professora e com diferentes materiais. Nesse desenho, “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (TURA, 2003, p. 191).

Entremeado a esse processo de observação participante, utilizamos o método proposto por Corsaro (2011) de *entrada reativa*, que prevê que o pesquisador entre no ambiente e aguarde as crianças reagirem à sua presença. Mesmo com a escolha por uma posição neutra perante elas, não demorou muito para os infantis perceberem a assiduidade de um adulto diferente nos espaços da escola que eles frequentavam. Assim, surgiram os primeiros olhares e, em seguida, as perguntas do tipo: “quem é você?”, “você é professora também?”, “o que você está fazendo?”, “qual é o seu nome?”, “para de escrever, tia, olha eu!”. O relato a seguir apresenta essa interação pesquisadora-crianças em uma aula de Educação Física:

Enquanto eu observava as crianças na aula de Educação Física, algumas delas se aproximaram e me fizeram várias perguntas a respeito da minha presença na escola: “Você é professora?”, “O que você está fazendo aqui?”, “O que você está escrevendo nesse livro?”. Em meio a tantas perguntas, tentei respondê-las de forma que entendessem a razão da minha presença: “Sim, sou professora, mas também sou pesquisadora. Vocês sempre vão me ver na escola [...]. Eu escrevo nesse livro [era um pequeno caderno] o que vocês estão fazendo”. Logo, uma menina me interrompeu: “Mas o que uma pesquisadora faz?”. E eu respondi: “Observa e anota tudo que vocês estão brincando”. Ela começou a rir e falou: “Você tem que estar aqui toda hora!” (Diário de campo, episódio de interação, 23 mar. 2015).

Essa aproximação com as crianças foi rápida, pois elas viam a pesquisadora a todo o momento nos espaços da escola: “Está aqui de novo, tia?” (Diário de campo, 15 mar. 2015). Isso permitiu que fosse acolhida por elas e recebesse o *status* de participante do grupo (CORSARO, 2011).

A aceitação da presença do pesquisador nos *lugares praticados* pelas crianças (CERTEAU, 1994) – (re)apropriados e (res)significados por elas –, os registros de episódios e a própria contribuição infantil, com suas narrativas sobre a sequência de acontecimentos produzidos nas brincadeiras, permitiram que a pesquisadora se tornasse um *adulto atípico* no terreno das crianças durante as suas pesquisas, percorrendo o espaço e convivendo em atividades em que dificilmente circulariam pais e professores (CORSARO, 2011).

Ao estimular a narrativa das crianças com o relato de histórias, de sentimentos, de episódios e de ações a respeito de suas brincadeiras, pensamos que teríamos como único objetivo a contribuição com dados para a pesquisa. Contudo, foi muito além disso: as crianças viram essa situação como uma forma de compartilhar suas experiências e produções brincantes com um adulto que mostrava interesse em suas brincadeiras, quaisquer que fossem elas. Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008, p. 210) acrescentam ainda que “a narrativa é considerada um ato de significação e um modo de discurso [...], ao mesmo tempo em que a criança narra, ela vai construindo significados”. Elas se tornaram *repórteres* de suas próprias ações brincantes e *grandes ajudantes* da pesquisa, como Corsaro (2011, p. 68) as denominou:

As crianças também podem participar como assistentes de pesquisa e informantes, ajudando os pesquisadores adultos com entrevistas e com noções básicas sobre suas culturas, bem como em relação à análise dos dados. Assim, as crianças se tornam coprodutoras dos dados e das conclusões.

Nesse momento, foram utilizados simultaneamente gravador, registros fotográficos e escritos para captar da melhor maneira possível as falas e as enunciações infantis. Um exemplo pode ser observado em um recorte de um diálogo entre a pesquisadora e um grupo:

As crianças estavam se reunindo para brincar quando chamaram a minha atenção: “Tia, filma a gente aqui! A gente está brincando de monstro”. Eu me juntei a elas, iniciei a gravação e falei: “Vou filmar e depois quero que vocês me contem tudinho o que vocês fizeram, hein!”. Antes de elas irem ao refeitório, eu perguntei ao grupo: “O que foi que vocês estavam fazendo lá?”. Fui interrompida por um menino, que questionou: “Cadê o vídeo, tia? Vem ver, ela filmou a gente brincando, aquela parte, ela gravou! [...] a gente estava brincando de monstro que pega todo mundo [...]” (Diário de campo, episódio de interação, 24 abr. 2015).

Assim, mergulhamos no ambiente e no cotidiano escolar para participar da vida dos sujeitos pesquisados e conhecê-los, tornando-nos parte do ambiente, e não mais alguém estranho naqueles espaços. Para tanto, observamos e registramos ações sistemáticas e assistemáticas dos sujeitos (fotos, gravações, áudios, registros episódicos, diários de campo) para captar as idiosincrasias das experiências brincantes, pois “observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar” (DELGADO; MULLER, 2008, p. 150).

Fase interacional: diálogos sobre as experiências brincantes

A relevância dessa etapa se constitui em todo o processo de análise das brincadeiras realizadas pelas crianças em seus momentos de interação com seus pares, captados

durante a pesquisa e nos registros das falas das professoras durante a entrevista, revelando elementos ricos para a compreensão sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

Entre os acontecimentos observados, realizamos alguns recortes da produção de dados para representar os episódios gerados pelas brincadeiras lúdico-agressivas. Esses episódios não foram os únicos observados durante a pesquisa, por isso o recorte, mas foram expressivos em relação às categorias que representam, bem como podem ser exemplos para sinalizar e representar os comportamentos analisados que remetem à tese do hibridismo brincante.

Nessa fase estava nítida a interação fluida com as crianças: conquistamos a aceitação do grupo, especialmente pelo fato de os infantis considerarem a nossa relação como algo diferente do que eles têm com os demais professores, sendo reconhecidos como *adultos atípicos* no terreno das crianças, percorrendo e convivendo *com* e *entre* elas (CORSARO, 2011). Um exemplo foi o convite feito pelas crianças para que participássemos de uma de suas brincadeiras, materializada num episódio observado em momento de pátio com a turma do Grupo VI:

Enquanto eu observava as crianças, algumas notaram que eu estava atenta ao desenrolar da brincadeira, porém não foi motivo de finalizá-la e nem de se sentirem constrangidas, pelo contrário, continuaram a brincar e cada vez mais próximas a mim. Percebi que estavam brincando de um tipo de *pique-zumbi-robô*. Era uma correria. Um dos meninos andava vagarosamente com os braços para a frente, de olhos semiabertos e falava igual a um robô. Os outros fugiam dele em direção à parede ou se escondiam entre os brinquedos do pátio. Em uma situação inesperada, uma criança se dirigiu a mim e gritou: “Tia, me salva!”. Ela estava me chamando para entrar na brincadeira, prontamente aceitei. Perguntei: “Como posso te salvar?”. A criança falou: “Chama ele, aí eu vou correr para lá”, apontando para a parede. Entrei no jogo e falava: “Ai que medo, vem me pegar, Seu Zumbi!”. As crianças morriam de rir, fugiam e encostavam-se à parede. Havia algumas regras, como o cruzar de dedos. Perguntei: “Por que você está mostrando seus dedos cruzados para o zumbi?” Uma menina respondeu: “Assim ele não pode pegar a gente”. O zumbi continuava a andar procurando as crianças. Algumas fugiam e outras denunciavam onde os outros estavam escondidos. Um deles falava: “Sobe aqui no brinquedo. Aqui ele não pode subir. Ele

não tem roda!”. Eu falei: “Eu não posso subir aí, eu sou muito grande”. Mesmo assim, eles insistiram. Quando eles pararam de brincar, iniciei um diálogo com eles: “De onde vem o zumbi-robô?”. Um menino respondeu: “Da morte! Ele é do mal!”. Eu falei: “Nossa, mas mesmo assim você gosta de brincar com ele?”. O menino respondeu: “Sim, eu gosto de brincar de bicho!” (Diário de campo, episódio de interação, 1 jun. 2015).

Esse foi um exemplo de experiência vivenciada com as crianças que mostra a união entre elas para produzir o momento brincante, sobretudo quando usam e operam os produtos culturais, mostrando seu modo de fazer com o outro: a engenharia brincante. Nesse caso, notamos que a brincadeira de zumbi-robô alude ao jogo *Minecraft*¹⁴, permitindo compartilhamentos e apropriações de experiências, com a mistura de mundos virtuais e imaginativos direcionados para o cenário brincante, que são retomados em suas brincadeiras.

Barbosa e Gomes (2010) tratam sobre a influência midiática na brincadeira. O conteúdo televisivo, computacional e de *games* ganha destaque com o uso que as crianças fazem dos desenhos animados como um suporte para a brincadeira. A interação e a personificação de personagens conduzem a imaginação infantil para cenários e contextos que elas desejam, como imaginar ser um personagem e fugir de monstros, indicando a passagem ativa da observação dos desenhos para a atividade lúdica. Logo, a brincadeira será resultado do que as crianças fazem dela. Certeau (1994), nesse sentido, destaca a noção de *consumo produtivo* como a apropriação de objetos e práticas para a construção de algo novo que atenda às necessidades dos praticantes, apontando para maneiras de pensar, de fazer e de inventar o cotidiano. Isso mostra a arte de fazer dos sujeitos, transferindo a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p. 17). Assim, é possível

14 *Minecraft* é um jogo de *videogame* que também apresenta versões para computador. É uma espécie de “Lego digital”. O objetivo do jogo é construir mundos, estruturas virtuais e elementos simbólicos como uma maneira de criar um abrigo seguro para se proteger de monstros. O que faz esse jogo ser tão popular entre as crianças é o incentivo de postar a construção de cenários e histórias no YouTube para que outros possam assistir.

visualizar uma inversão de perspectiva, do consumo passivo para a inventividade e criação anônima das crianças. O “Lego digital” do Minecraft foi reinventado pelos infantis na brincadeira do zumbi-robô.

Sabemos que as crianças brincam das mais variadas formas: sozinhas, em grupos, de modo calmo ou enérgico. Contudo, o nosso olhar se inclinou para brincadeiras que pulsavam no cotidiano escolar. O que nos chamou a atenção foi justamente esse modo mais vigoroso de se expressar, que denominamos como *brincadeiras lúdico-agressivas*, caracterizadas por ações lúdicas e simbólicas, aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Assim, ao vivenciar o cotidiano da Educação Infantil, confirmamos a existência, cada vez mais e com mais força, das brincadeiras lúdico-agressivas nas relações entre as crianças. Consideramos esse evento como ponto fulcral desta pesquisa.

É essencial reforçar a presença e o papel das crianças como colaboradoras da pesquisa no que diz respeito ao registro e à captação de suas vozes, ao reconhecimento de suas ações e de suas (res)significações. Por isso a importância de realizar uma pesquisa não *sobre* crianças, mas, sobretudo, *com e entre* as crianças (CORSARO, 2011; ROCHA, 2008), para que elas sejam vistas como atores sociais nos mundos em que vivem e protagonistas e repórteres das suas próprias experiências e entendimentos, assumindo a autonomia, a autoria e a equidade conceitual da criança e a simetria ética com os adultos (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010).

Já com as professoras de Educação Física, realizamos gravações em áudio de diálogos, entrevistas semiestruturadas e apontamentos em diário de campo sobre situações que envolvessem o tema da pesquisa. Em alguns momentos, também produzimos dados por meio de narrativas, registradas em diário de campo, com outros profissionais da escola (diretor, secretária e pedagoga) para compor as informações sobre a temática da pesquisa e o contexto em que a instituição está inserida. Desse modo, a entrevista e a produção de narrativas em pequenos diálogos possibilitaram perceber, por seus relatos, como os adultos visualizam as brincadeiras lúdico-agressivas das crianças. Sarmiento (2003, p. 163) ressalta como “é importante perceber o quanto as entrevistas podem ser uma oportunidade para os sujeitos se explicarem, falando de si, encontrando razões e as sem-razões por que se age e vive”.

Esse tipo de pesquisa que escuta crianças, professores e outros atores escolares pode nos ajudar a refletir sobre o conhecimento além do sujeito-criança, levando em

consideração as suas experiências socioculturais que são compartilhadas com outras pessoas de seu cotidiano, privilegiando as suas ações e suas interações. Logo, pode ser possível conhecer a relação entre os pares, a expressão de suas peculiaridades e suas experiências brincantes no contexto educacional e relacional, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação dos seus próprios discursos. A análise da produção de dados, as categorias e os episódios de interação observados e registrados durante a pesquisa de campo se configuraram em recortes do que foi captado no campo de pesquisa e são apresentados no sétimo capítulo, “‘É só imaginar e pronto!’ – produção de dados com e entre as crianças”.

O capítulo a seguir aborda as contribuições dos campos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano para pensar a criança por meio da corrente crítico-interpretativa, refletindo sobre os processos criativos infantis e o reconhecimento do infantil como um sujeito de direitos. Damos destaque para a revisão sistemática realizada sobre as brincadeiras de luta na Educação Infantil, atualizando a temática estudada.



“O essencial é invisível aos olhos”¹⁵ – descortinando a infância, o cotidiano e as brincadeiras de luta

Existe um querer viver teimoso. Irreprimível. Expressando-se na duplicidade, na teatralidade quotidiana, no sentimento trágico da existência, no fantástico vivido no dia a dia, em suma, nesse vivido, nessa proximidade ao mesmo tempo insignificante e estruturante. Quando nada é importante, tudo tem importância.

Michel Maffesoli (2012, p. 17)

Contribuições das crianças para a sua própria infância

A Sociologia da Infância assume como objeto de estudo sociológico “a infância como uma unidade de análise e as crianças como informantes válidos” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017). A criança é compreendida por seu protagonismo em seus

15 “L’essentiel est invisible pour les yeux”. Frase dita pela raposa ao Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 83).

processos de socialização em sua infância, como sujeito de direitos e pelo *ser-que-é* e não como um *ser-em-devir* na sociedade (SARMENTO, 2013). Desse modo, as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção cultural das sociedades adultas quando produzem culturas locais e trazem à tona aspectos simbólicos das culturas infantis (CORSARO, 2011). Nesse sentido, as culturas infantis se constituem abertas e permeáveis à influência social.

Estudar as crianças a partir delas mesmas permite descortinar outros olhares e realidades sociais que surgem das interpretações infantis de seus próprios mundos de vida. A infância, nessa perspectiva, é entendida como um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas, e por isso a infância pode ser entendida como categoria estrutural, social, do tipo geracional, pois elas fazem parte da sociedade como classes sociais e grupos de idade, isto é, são “membros ou operadores de suas infâncias”. Pelo mesmo motivo, são “restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” (CORSARO, 2011, p. 32). Nesse sentido, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade, e conseqüentemente isso se reflete na relação assimétrica de poder dos adultos sobre as crianças.

Através da Sociologia da Infância, pretendemos investigar e analisar a criança como uma categoria social por meio do estudo de sua relação na cultura de pares e com a sua estrutura social, destacando a contribuição do próprio conhecimento e da experiência infantil para o seu processo de socialização e de protagonismo, de modo a realçar a sua lógica e a sua inventividade, no que ocorre entre elas durante as suas brincadeiras no cotidiano escolar. Em outras palavras, iremos apurar “a importância das contribuições das crianças para a sua própria infância [...], por meio de negociações com os adultos e de sua produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 128). Isso implica considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, atribuindo-lhes o direito à participação social, à partilha de decisões nos seus mundos de vida, ao reconhecimento de sua produção simbólica e cultural e sua capacidade de interagir em sociedade, e conferindo sentido às suas ações, seus contextos e à auscultação de suas vozes (SARMENTO; PINTO, 1997).

Destacamos, também, que o ponto central para o entendimento da Sociologia da Infância está nas relações, nas produções e nos compartilhamentos das crianças

em suas culturas de pares. Esses elementos vão ao encontro da perspectiva deste estudo. Isso possibilita uma maneira de captar a interligação entre as falas, as ações e os olhares da criança para o hibridismo brincante.

Como uma possibilidade de dar visibilidade às suas vozes – que é algo de grande relevância no campo das pesquisas educacionais e do cotidiano escolar, principalmente em estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) – e conseguir demonstrar como as crianças percebem suas experiências brincantes, buscaremos pistas para conhecer as suas lógicas. Do mesmo modo, possibilitaremos que as professoras conheçam e, quem sabe, possam aplicar os conhecimentos sobre as experiências brincantes infantis em suas práticas pedagógicas. Como já afirmou Corsaro (2011), a cultura produzida pelas crianças pode contribuir para a produção do mundo adulto.

Nesse sentido, o diálogo e a troca com as crianças são fundamentais. As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)*¹⁶ apontam para a importância do diálogo entre o adulto e a criança a fim de ouvi-las e aprender sobre as suas experiências brincantes:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p. 87).

Outro aspecto importante é a busca por compreender as iniciativas infantis e responder a elas, para que entendamos o processo de socialização pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. Corsaro (2011) compreende o processo de socialização não como uma maneira de a sociedade apropriar-se da criança e nem de a criança

16 O documento é uma versão atualizada da norma sob o nome “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e está inserido nas *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica* (BRASIL, 2013).

se apropriar da sociedade, pois, dessa forma, o foco está na preparação das crianças para a vida adulta, em um *dever* e na marginalização delas na sociedade, compreendendo-as como *fardos sociais*. No entanto, o autor se propõe a investigar a socialização dos infantes por um viés criativo e inventivo, distanciando-se de teorias de socialização tradicionais. Com o intuito de ampliar o entendimento sobre a socialização e a importância da ação coletiva e da produção cultural infantil pelas próprias crianças, Corsaro (2011, p. 31) assume o conceito de *reprodução interpretativa*¹⁷ da seguinte forma:

o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade [...] e o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

Para o estudioso, o processo de socialização é dado não só na adaptação e na internalização da cultura adulta, vai muito além disso, pois também é um processo de apropriação e de reinvenção da realidade junto com seus pares, produzindo sentidos para as suas brincadeiras:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutivas, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Assim, a reprodução interpretativa captura os aspectos inovadores e criativos da participação e da interação social das crianças em suas culturas quando “se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). Esses aspectos, por sua vez,

17 Em sua passagem pelos Estados Unidos, em Berkeley, e pela Itália, em Bolonha, Corsaro (2009) observou as relações estabelecidas entre as crianças e as formas como elas ressignificavam as brincadeiras, aludindo ao conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

ocorrem em meio à linguagem e à participação das crianças em rotinas culturais. Ao estarem nessa rotina, as crianças se esforçam para interpretar o mundo à sua volta e interagir com ele. Isso faz com que saiam da esfera individual e passem para a coletiva. Dessa forma, as crianças começam a interagir para brincar e formam suas culturas de pares. Quando as crianças se juntam, produzem culturas locais e contribuem com a cultura adulta, indicam a sua participação ativa e coletiva na sociedade, concretizando o processo de socialização. Em termos gerais, podemos dizer que

a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na Educação Infantil [...], significa um importante passo no processo de socialização, [...] um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62).

A socialização também acontece em meio às práticas pedagógicas do professor e nas relações que se estabelecem entre os pares por meio da “atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 31). Para Corsaro (2011), a cultura de pares se dá no processo coletivo. Os infantis produzem e participam dessa cultura por meio de intercâmbios experienciais e as suas produções culturais refletem o caráter criativo e inovador de suas brincadeiras. Desse modo, a produção cultural das crianças não ocorre espontaneamente, ela se dá na interação entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. Ambas as formas são fundamentais para o processo de socialização, de construção de conhecimento e de experiências brincantes para a vida infantil.

A perspectiva adotada por Corsaro (2011) ao explicar os conceitos de cultura de pares e de reprodução interpretativa nos mostra uma direção para compreender as culturas de pares locais e a sua interação dentro de suas rotinas, que trazem à tona aspectos simbólicos das culturas infantis. Isto é, o autor está interessado nas relações, nas produções e nos compartilhamentos das crianças, que podem variar ao longo do tempo e entre culturas, defendendo a infância como construção social e a importância do seu protagonismo e da sua autonomia para a produção de cultura. Segundo ele, a compreensão desses elementos deve ser um ponto central para a Sociologia da Infância.

Isso posto, é preciso pensar como as crianças interagem e se inserem nos ambientes de socialização que são proporcionados dentro dos *espaços-tempos* escolares,

levando em consideração os momentos que elas têm para brincar, quaisquer que sejam eles. Esse ambiente brincante e as relações que são frutos desses momentos levam as crianças a construir saberes e lógicas, constituindo as culturas da infância – sistemas simbólicos estruturados das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997) – que se fazem presentes dentro da cultura escolar, por isso a necessidade de investigar o hibridismo brincante na cultura de pares infantil.

A arte de inventar o cotidiano

Conhecer as maneiras de se pensar o cotidiano, os modos de viver a infância, as formas camufladas de conviver com as regras impostas e com as lógicas do ambiente escolar é relevante para compreender e interpretar como a criança constrói, compartilha e narra as suas experiências brincantes.

Certeau (1994) não direcionou seus estudos para o campo da infância, entretanto a temática da pesquisa nos conduz aos seus conceitos para pensar comportamentos, relações e criações infantis no cotidiano. Para o historiador, o cotidiano é algo velado, invisível e praticado. Podemos dizer que nele se conta uma não história que é narrada pelos sujeitos astuciosos e inventivos em suas microssociedades, nos interstícios da liberdade gazeteira das práticas. Assim, as crianças podem ser compreendidas pelas práticas comuns do que é dado, compartilhado, pressionado a cada dia, “pois existe uma opressão no presente” (CERTEAU, 1994, p. 31) e, por isso, elas criam, burlam e provocam microrresistências para lidar com o cotidiano, inventá-lo e escapar da conformação e da dominação social que se fazem presentes no terreno escolar.

Nem sempre o adulto compreende o contexto da brincadeira das crianças (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIA; FINCO, 2011; SPOSITO, 1998). Nesse caso, o seu papel será o de impositor da ordem e das regras no terreno escolar. No entanto, os infantis, com uma maneira particular de agir no cotidiano, usam de subterfúgios e de maneiras de fazer para resistir, criar e subverter as relações de poder, esboçando uma arte que não é passiva, pelo contrário: é na *arte do fraco* que elas podem demonstrar gestos hábeis e “práticas microbianas, singulares e plurais, [...] que se reforçam em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância” (CERTEAU, 1994, p. 175). Atrevemo-nos a dizer que a

brincadeira pode se apresentar camufladamente, utilizando astúcias de inteligência para fugir de olhares adultos.

Dessa maneira, *dar a palavra às pessoas ordinárias e narrar as práticas comuns* é uma forma que os Estudos com o Cotidiano têm de nos ajudar nesse processo. Isto é, os Estudos com o Cotidiano auxiliam-nos a investigar “todo um não dito nos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p. 26). As crianças, entendidas como praticantes ordinárias e minúsculas no cotidiano, conseguem inventar e construir histórias originais a partir de qualquer bem cultural que passe a ser o seu alvo brincante. E é na coletividade de seus pares que a lógica das brincadeiras e seus protagonismos ganham forma.

O que as crianças observam e aprendem na sua realidade não é simplesmente reproduzido na brincadeira; na verdade, tudo é reapropriado com sentidos e lógicas. Os sujeitos brincantes, quando usam e operam os produtos culturais, mostram a sua arte de fazer com o outro, ou seja, a engenharia brincante, com os usos e as apropriações que fazem para criar regras, golpes não previstos para produzir a sua maneira de fazer de outras formas: deslocando, transformando ou dissolvendo os seus efeitos. Ou seja, “a não *formalidade* própria dessas práticas, seu ‘movimento’ sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de ‘fazer com’” (CERTEAU, 1994, p. 98).

Por conseguinte, o *fazer com*, na visão certeauniana, não apresenta o sentido de ser algo estereotipado, recebido e reproduzido, mas algo apropriado e significado pelo indivíduo em suas práticas cotidianas, “pois nesses ‘usos’ trata-se precisamente de reconhecer ‘ações’ (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” (CERTEAU, 1994, p. 93).

Certeau (1994) também apresenta a noção de *consumo produtivo*, compreendido pela apropriação de objetos e práticas para a construção de algo novo que atenda às necessidades dos praticantes, mesmo que para isso se façam usos inesperados de bens culturais, revelando maneiras de pensar, de fazer, de marcar e, com isso, de inventar o cotidiano. Isso mostra a arte de fazer dos sujeitos, transferindo a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p. 17). Assim, é possível visualizar uma inversão de perspectiva, do consumo passivo para a inventividade e criação anônima das crianças.

Os conceitos certeunianos podem indicar uma maneira de fazer da criança, a sua lógica para criar suas brincadeiras, aludindo à engenharia brincante, que se reflete na necessidade dela de existir, de agir nas brechas do poder, de expor seus interesses e de mostrar, mesmo que veladamente, a sua arte de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994), pois é no convívio social e nas relações entre os pares que ela constrói sua identidade e reafirma a sua condição de ser criança.

Isso posto, pensamos em uma possibilidade de articulação entre conceitos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano. Observamos a ligação das noções certeunianas e corsarianas por meio da relação dialética entre *consumo produtivo e reprodução interpretativa, cotidiano e rotina e produção das artes de fazer com o outro e cultura de pares*. Isso indica uma maneira de ampliar as visões sobre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano como uma possibilidade teórico-metodológica interdisciplinar de compreender a criança e o seu protagonismo. Portanto, por meio das inter-relações entre Corsaro (2011) e Certeau (1994), com as aproximações e as contribuições relevantes para as análises de pesquisas *com* crianças, visualizadas pelas relações entre os pares, analisaremos os modos como elas realizam, significam, produzem e compartilham suas experiências brincantes.

A criança como sujeito de direitos

Reconhecer a criança como sujeito de direitos é considerar a sua cidadania, seu processo escolar como algo voltado para a infância e a vivência de possibilidades lúdicas, criativas e significativas no cotidiano. Para Sarmento (2007), a criança entendida como sujeito de direitos tem a sua identidade reconhecida como condição à cidadania e à participação ativa em sua realidade no que concerne à prerrogativa de ser ouvida, de ter o direito de se expressar e de viver a sua infância como criança, buscando um espaço nas relações assimétricas de poder e constituindo-se como ator social de pleno direito.

No campo da Educação Física, é necessário que reconheçamos as especificidades da criança, que tem direitos de imaginar, de se expressar e de desenvolver jogos e brincadeiras com seus pares. A ilustração de Tonucci (2005) que trazemos na Figura 4 expressa a necessidade da criança de reivindicar tempo e espaço para a sua produção cultural brincante:

Figura 4 – O brincar como um direito e um dever



Fonte: Tonucci (2005).

Segundo Sarmiento (2015, p. 85), para que a criança tenha seus direitos garantidos, é necessário conceber esse processo como um “conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura”. E para que a criança usufrua de seus direitos na escola, é preciso repensar o processo educacional do qual ela faz parte e entendê-lo como uma concepção ativa e centrada na auscultação de seus interesses e dos seus direitos. Reconhecer esse último aspecto é considerar a cidadania plena da criança, que, de acordo com Sarmiento (2015, p. 83, grifo nosso), consiste em:

cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva pelo reconhecimento da alteridade infantil e pela adoção de uma ética

de respeito pela criança como um sujeito competente, sujeito social e sujeito de cultura; cidadania institucional pela aceitação do princípio de que as escolas infantis e os jardins de infância são organizações de crianças e adultos e por isso as decisões coletivas são adotadas participadamente por crianças e adultos, e nelas existem *dispositivos adequados para que as crianças possam se exprimir sem constrangimentos, com suas formas próprias de comunicação e suas múltiplas linguagens*; cidadania “íntima” (Plummer, 2007) pelo escrupuloso respeito de cada criança e salvaguarda em face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica, no respeito pelas diferenças e na aceitação da diversidade.

Por isso a necessidade de destacar a dimensão política de reconhecimento da criança e de participação dela nas relações com seus pares e, também, com os adultos, sensibilizando-os para essa ação e objetivando transformar e fortalecer os direitos emancipatórios e dialógicos nas práticas pedagógicas. Dias (1999, p. 176) reforça que a formação estética para a sensibilidade requer a comoção do olhar do adulto para as situações cotidianas em que as crianças fazem parte, e isso significa “incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca”. Segundo Finco e Oliveira (2011), o foco é mostrar a visibilidade da inventividade das crianças de modo a ressaltar a sua autoria. Entendê-las como sujeito de direitos é pensar em uma educação que garanta as suas especificidades, compreendendo-as na sua coletividade e suas necessidades. Assim, a construção de sua história de vida e a participação na sociedade à sua maneira conduzem a criança à afirmação de seus direitos, constituindo-a como

um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir-a-ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 61).

Por conseguinte, há a necessidade de refletir sobre a criança e de investigar o que ela tem a nos dizer. O que as crianças desejam? O que elas fazem? O que guia as suas ações? E o que está sendo feito por elas? Se é direito da criança brincar e manifestar suas fantasias, por que não podemos dar espaço para que ela possa revelar as suas inventividades quaisquer que sejam elas?

Um dos principais desafios de estudiosos na escola é a busca pela compreensão da criança como detentora de um papel ativo e que produz e compartilha cultura, bem como uma nova concepção de professor, que consiga ter a sensibilidade para ver com bons olhos a transgressão, a incerteza, a não linearidade e a subjetividade na brincadeira (FARIA; FINCO, 2011). Daí advém a importância de a escola oferecer uma educação de qualidade, que garanta os direitos das crianças e que busque conhecer as especificidades, experiências e comportamentos delas e, assim, apreciar, com um olhar mais apurado, os traços inerentes à infância, levando em consideração as mais variadas experiências brincantes, o cotidiano, as particularidades, as diferenciações, a alteridade, a personalidade e as realidades socioculturais. É sob essa perspectiva que este estudo procurará compreender as pistas nos contextos brincantes das crianças e a visibilidade do seu protagonismo no contexto escolar, principalmente no que se refere ao hibridismo brincante.

Influências da corrente crítico-interpretativa

Investir em pesquisas que tenham como objetivo as vozes, os olhares, as experiências e os pontos de vista infantis mostra possibilidades de se aproximar do cotidiano da criança, em especial, das suas práticas brincantes como *espaços-tempos* de inventividade, de subjetividade e de apropriação da realidade. A importância de trazer a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano para discutir o hibridismo brincante encontra-se no fato de darem visibilidade aos infantis como atores sociais, praticantes do cotidiano e consumidores dentro das redes de poder no contexto escolar. Nessa dimensão, uma possível análise desses pressupostos se funda em uma linha de pensamento em que se encontrará

não propriamente a coerência teórica ou a unidade paradigmática (ainda que cada paradigma suscite porventura opções temáticas e metodológicas preferenciais),

mas um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas (SARMENTO, 2009, p. 30).

De acordo com Sarmiento (2013), alguns dos pressupostos epistemológicos e teóricos sobre os Estudos da Infância, no que diz respeito às correntes sociológicas, mostram-se como um campo interdisciplinar e em plena constituição. O autor nos fala em buscar a

transversalidade das origens, perspectivas teóricas e metodológicas que consistentemente procuram investigar a infância e as crianças a partir dos distintos pressupostos epistemológicos e teóricos que guiam o olhar da pesquisa (SARMENTO, 2013, p. 24).

A partir disso, Sarmiento (2013) organiza o campo da Sociologia da Infância em três correntes principais: estruturalista, crítica e interpretativa. Optamos pela junção das correntes sociológicas crítica e interpretativa para guiar esta pesquisa, como uma forma de apresentar um diálogo possível entre elas e compreender as práticas concretas das crianças, supondo que elas afetam e também são afetadas pela realidade sociocultural em que estão inseridas, bem como estudar as relações entre os pares no ambiente escolar.

A dimensão crítica, neste estudo, envolve conhecer a realidade social, os modos de dominação e o que pode interferir no cotidiano da criança. Para Sarmiento (2009, p. 32), “do ponto de vista desta corrente, a Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância” – em outras palavras: se promover a busca por um espaço na escola que proporcione mais liberdade, que promova a autonomia e que ofereça possibilidades de (re)criação. Para explicar o motivo da escolha dessa corrente, lembramos que a pesquisa de campo foi desenvolvida em um CMEI em Vitória (ES), localizado em Andorinhas, uma comunidade que é atravessada pela violência (LIRA, 2015). E a opção da perspectiva crítica está associada à suposição de que a realidade sociocultural violenta da comunidade à qual as crianças estão expostas pode influenciá-las e, conseqüentemente, as suas brincadeiras, gerando efeitos sobre as experiências brincantes infantis. Contudo, investigar o caráter crítico é considerar a dinamicidade, a transversalidade e a “multivariabilidade

sincrônica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7). Nessa perspectiva, é necessário observar o contexto em que as crianças estão inseridas para compreender as diferenças, a heterogeneidade e os seus modos de agir socialmente.

Já o paradigma interpretativo abarca as relações sociais e os sentidos e significados que as crianças atribuem ao que fazem por meio de sua interpretação e da transformação de suas práticas brincantes e relacionais, nas quais o conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2011) se torna um ponto alto para a interpretação das ações infantis. Para Sarmento (2009, p. 31), a compreensão dessa corrente está associada às formas de socialização com o mundo:

para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares.

A escolha dessa corrente se encontra no entendimento de que a reprodução interpretativa das crianças envolve considerar as diferentes formas de brincar, de interagir com os pares e de produzir cultura – no caso deste estudo, a manifestação do hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas. Assim, o viés interpretativo está relacionado à pesquisa sobre o modo como as crianças brincam em seu cotidiano, com a tentativa de conhecer a sua realidade social a partir do que elas fazem e reconhecer a expressividade da criança como um ser criativo e protagonista em suas brincadeiras, sejam elas calmas ou turbulentas.

Numa perspectiva crítico-interpretativa, as brincadeiras produzidas pelas crianças poderão ser compreendidas, nos *espaços-tempos* escolares, como uma forma de ressignificar a realidade social em que vivem e de conhecer a produção de sentidos sobre o que constroem em seu cotidiano. Portanto, o interesse na associação dessas correntes se deve ao fato de o viés crítico atribuir importância às práticas concretas das crianças, ao conhecimento da sua realidade social, das influências a que estão submetidas e ao processo de subversão das crianças frente aos modos de dominação por parte dos adultos. E o viés interpretativo destaca as relações na cultura de pares infantil, com ênfase nas recriações, produções e participações

na interação entre as crianças. Assim, olhar as brincadeiras lúdico-agressivas sob o ponto de vista crítico-interpretativo pode proporcionar maneiras de trabalhar com esse enredo na escola.

Brincadeiras de luta na Educação Infantil: evidências, potencialidades e lacunas¹⁸

A produção científica é alavancada de acordo com a temática pesquisada e a área de conhecimento na qual é difundida e democratizada, indicando a relevância dos resultados e a pertinência da pesquisa. As investigações trazidas à baila podem construir diferentes olhares para o mesmo objeto de estudo e, ainda, serem marcadas por seu aspecto multidisciplinar. Ao buscar a fundamentação teórica, é necessário realizar uma revisão bibliográfica consistente, permitindo que englobe a maior cobertura possível de publicações produzidas e que atualize o trabalho acerca do que os outros pesquisadores já desenvolveram ou desenvolvem sobre a mesma temática. Para Charlot (2006), um ponto fundamental na condução dos estudos é trabalhar com a questão da memória nas pesquisas científicas, isto é, buscar o que já foi produzido anteriormente sobre a temática para definir os pontos de partida e os pontos de apoio, confrontar dados, identificar recomendações, potencialidades e lacunas e, assim, ganhar organização e amadurecer o conteúdo a ser desenvolvido para a construção da pesquisa.

Por isso, nesta investigação, procuramos artigos disponíveis na internet que revisassem o tema das brincadeiras de luta na Educação Infantil. Adotamos bases de dados de artigos científicos como fonte de estudo exploratório, pelo fato de ser uma ferramenta para construção, compreensão e divulgação do conhecimento em qualquer parte do mundo, com o objetivo de disponibilizar, em um único *site*, diversas revistas científicas e seus respectivos artigos, conferindo qualidade, originalidade e atualização, valorizando o conhecimento. As revistas científicas se constituem como

18 Uma versão do texto apresentado nesta seção foi publicada na revista *Egitania Scientia* sob o título “Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação pré-escolar: evidências, potencialidades e lacunas” (BARBOSA; PEREIRA; MELLO, 2018b).

uma das principais ferramentas para circular o conhecimento científico, principalmente pela atualização das pesquisas, práticas e teorias nos estudos dos autores e grupos de pesquisas, bem como pela permanência e o alcance oferecido pelos meios digitais nas bases de dados em que esses periódicos estão inseridos.

Tendo as brincadeiras de luta na Educação Infantil como objeto de estudo, procuramos observar, no material pesquisado, os apontamentos sobre essa manifestação corporal e a sua relação com comportamentos lúdicos e de agressividade nas relações brincantes na cultura de pares das crianças.

As brincadeiras de luta podem conduzir o observador externo a uma certa ambiguidade no primeiro olhar. Bateson (1955) ressalta que a brincadeira é um paradoxo, porque é e não é o que aparenta ser. Sutton-Smith (2001) explica que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de novas estratégias adaptativas e que as brincadeiras de luta, também chamadas de *rough and tumble play* (RTP)¹⁹ ou *playfighting*, referem-se à busca de habilidades de luta, de domínio e de empoderamento como um processo fundamental que está subjacente a todos os outros tipos de jogos.

Estudiosos desse campo consideram *rough and tumble play* ou *playfighting* como um jogo social, de caça, de luta e de perseguição, bem como formas brincalhonas de aparente comportamento agressivo, que apresentam ações vigorosas como chutar, socar etc. (ALDIS, 1975; HUMPHREYS; SMITH, 1984; PELLEGRINI; SMITH, 1998).

Logue e Shelton-Harvey (2010) destacaram a expansão da definição de *rough and tumble play* com a inclusão de jogos com super-heróis como uma subcategoria e não uma categoria separada e, nas brincadeiras de luta, a inclusão de agarramentos (*wrestling*) e jogos de perseguição e de proteção/resgate. Outros pesquisadores ressaltam, também, que esses mesmos comportamentos fazem parte do universo infantil e que devem estar envolvidos em um contexto brincante para que o lúdico prevaleça (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015).

Contudo, nem sempre essas relações acontecem de modo linear, positivo e eticamente correto. Nesse processo de socialização, pode haver momentos e situações de prazer e de dor, de satisfação e de insatisfação, de riso e de choro, de equilíbrio

19 O termo RTP foi usado originalmente para descrever os jogos de luta, de perseguição e de agarramento entre macacos Rhesus (HARLOW, 1965) e foi escolhido por etologistas para descrever esse tipo de jogo humano (LOGUE; SHELTON-HARVEY, 2010).

e de desequilíbrio, desencadeando uma dinâmica de socialização e de dessocialização, se podemos assim dizer.

Esse tipo de interação apresenta uma linha tênue que separa a brincadeira de luta da briga propriamente dita. Compreendemos que as ações infantis lúdicas facilmente podem ser confundidas com comportamentos reais de uma luta de verdade. Aldis (1975) diferencia a *brincadeira de luta* da *luta a sério*, por aquela conter características simbólicas, culturais, troca de papéis frequentes, risos, em que o mais forte se diminui e a amizade permanece no final da interação.

Para Barreira (2010, p. 2), a luta e a briga são fenômenos diferentes: enquanto a luta evidencia um arranjo mútuo para o enfrentamento corporal, na briga há um ambiente hostil, fazendo valer a força, isto é,

a hostilidade na briga leva às vias de fato – pelo menos circunstancialmente – a intenção cega de fazer com que o outro se torne mera coisa, apagado ou paralisado na motivação com a qual se rivaliza, diminuído, calado. No limite, a briga “desumaniza” o outro, mata momentaneamente a alteridade de sua motivação.

Por isso, é necessário diferenciar os termos agressividade e violência, para melhor compreensão desses aspectos quando relacionados à brincadeira de luta. Olivier (2000, p. 11) entende a agressividade como algo “inerente às relações sociais” e a concebe como “modos de expressão e de comunicação” que surgem em situações de conflito, de ameaças, de incerteza. E segundo Prosdócimo (2008), a agressividade decorre de múltiplos fatores, entre eles os fatores sociais, que podem levar um sujeito a se expor de forma mais intensa, de maneira agressiva, dependendo da situação e dos estímulos que lhe forem disponibilizados.

Nesse contexto, devemos considerar a brecha de relações interpessoais desequilibradas e com injustos processos de dominação e submissão entre os sujeitos, que nos direciona para a discussão sobre *bullying* na escola. Quando os comportamentos agressivos passam a ser intencionais, provocativos, com o objetivo de magoar a vítima, a violência se manifesta (PEREIRA *et al.*, 2004). Faltam a atmosfera lúdica e o acordo entre os pares e são conduzidas ações corporais negativas, como é o caso do *bullying*, que assume diferentes formas, diretas ou indiretas, levando à marginalização e à exclusão social.

O *bullying* é considerado um fenômeno multifacetado e que traduz uma forma de agressão com intencionalidade de sempre ferir e magoar a vítima por meio de agressões físicas, verbais (diretas ou indiretas) e até cibernéticas, marcada pela repetição de comportamentos intimidadores (PEREIRA, 2008). Esse fenômeno não pode ser banalizado e confundido com outras formas de agressão. Na verdade, ele se caracteriza como um ato de violência pelo fato de assinalar a persistência, a intencionalidade, a desigualdade de poder, a prevalência de ataques entre alunos agressores e vítimas, além de apresentar quatro aspectos definidores: intenção do autor em ferir o alvo, repetição da agressão, presença de público espectador e concordância do alvo com relação à ofensa (ROCHA; COSTA; PASSOS NETO, 2013; ZEQUINÃO *et al.*, 2016).

O *bullying* ocorre em contextos interacionais dinâmicos (SALMIVALLI *et al.*, 1996). A escola e seus espaços de socialização são locais onde são registradas as maiores ocorrências de intimidação entre os pares com agressões físicas (tapas, empurrões, socos, chutes, cuspes, roubos, estragos de objetos e submissão do outro com atividades servis), agressões verbais diretas (insulto em público), agressões verbais indiretas (isolamento e exclusão social), além de agressão sexual, extorsão e o *cyberbullying* (ESPELAGE *et al.*, 2013; MAIDEL, 2009; PEREIRA, 2008).

Esse fenômeno pode envolver crianças e adolescentes de diferentes maneiras, independentemente de classes sociais, assumindo papéis e funções determinadas frente ao *bullying*, entre eles os de vítima-passiva, vítima-agressiva, agressor e espectador. As vítimas, e principalmente as vítimas-passivas, são caracterizadas normalmente por apresentarem dificuldade de adequação ao grupo por serem mais novos, terem poucos amigos, serem pouco sociáveis, terem algum tipo de deficiência (física ou intelectual), não serem heterossexuais ou cisgêneros e sofrerem preconceito pela aparência, pela cor da pele e pelo sobrepeso. Os agressores, por sua vez, apresentam mais idade, comportamentos violentos, melhor imagem corporal, mais extroversão e segurança e tendência a ter pior relação com os pais. Já as vítimas-agressoras são aquelas crianças e adolescentes que assumem ambos os papéis em diferentes situações, gerando maiores fatores de risco com o envolvimento de comportamentos violentos na escola. E a posição de alunos como espectadores, em casos de *bullying* na escola, destaca que o papel que os tipifica gira em torno do incentivo à violência por parte dos agressores ou na sua junção com o grupo para observar, sem interferir ou defender as vítimas (ZEQUINÃO *et al.*, 2016).

Para compreender o fenômeno e os papéis dos envolvidos, é preciso considerar o *bullying* como um problema educacional e de saúde pública (LOPES NETO, 2005). Por isso, não devemos descartar nenhuma situação relatada pelos alunos sobre o modo como essa violência se manifesta em diferentes contextos e locais, os comportamentos desviantes e os sentimentos gerados por esse tipo de agressão. Sentimentos de impotência, de sofrimento, de exclusão e de submissão não podem tomar conta da escola. Pelo contrário, dentro dela, é urgente que se elaborem estratégias de prevenção e combate ao *bullying*, como a investigação, a conscientização e a intervenção imediata nos conflitos entre os pares. As ações da comunidade escolar devem ser empregadas de forma que se incentive o diálogo entre os pares para que eles possam observar, conscientizar-se e conscientizar o outro sobre esse tipo de comportamento e, juntos, possam buscar uma solução para essa situação-problema, bem como a adoção de campanhas e de projetos que discutam o *bullying* no ambiente escolar, provocando reflexões e mudanças de comportamento entre os atores sociais da escola. Na Educação Infantil, em particular, a estratégia tripla de observação, de aproximação e de diálogo com as crianças pode ser uma maneira de evitar comportamentos como esse. Portanto, o fortalecimento dos vínculos entre os pares e a promoção da solidariedade e da conscientização podem ajudar a minimizar comportamentos violentos e a combater a prática de *bullying* na escola.

Em contrapartida, tendo em vista que as brincadeiras de luta apresentam elementos lúdicos combinados com ações enérgicas, turbulentas e de *nonsense*, diferentes das lutas a sério, da violência, das brigas e do *bullying*, ao nos aproximarmos do panorama das publicações científicas, é possível identificar olhares para as relações brincantes e pedagógicas nos estudos acerca das brincadeiras de luta, apontando o que essas pesquisas têm em comum, as suas potencialidades e também as suas lacunas, buscando responder à questão: como os artigos mapeados podem contribuir para a compreensão das brincadeiras de luta no âmbito da Educação Infantil?

Apesar de recorrentes na educação pré-escolar, as brincadeiras de luta têm recebido pouca atenção da comunidade acadêmico-científica no investimento em pesquisas sobre essa temática (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015; LOGUE; SHELTON-HARVEY, 2010). No entanto, os estudos encontrados revelaram a potencialidade das brincadeiras de luta para resolver problemas, desenvolver competências sociais e possibilitar espaços para o protagonismo infantil (VEIGA *et al.*, 2017). Portanto,

realizar um mapeamento sobre o que já foi produzido sobre o tema pode contribuir para superar visões cristalizadas e pejorativas sobre essa manifestação lúdica (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; SPOSITO, 1998) e para a possibilidade de pedagogizar esse tipo de brincadeira. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre as brincadeiras de luta no contexto da educação pré-escolar, a fim de identificar avanços, lacunas e sinalizar possibilidades pedagógicas em artigos científicos que abordam essa temática.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, por meio de uma revisão sistemática. Esse é um método de revisão bibliográfica do estado da arte²⁰ “[...] que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183).

A fim de compilar e analisar as publicações de artigos na temática *brincadeiras de luta na Educação Infantil*, utilizamos quatro bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Scopus. Essas bases de dados se destacaram como importantes canais de circulação do conhecimento, propiciando acesso às produções científicas em todo o mundo. Optamos pela revisão sistemática de artigos científicos sobre a temática estudada pelo fato de eles reunirem, de forma abrangente, resultados de pesquisas em primeira mão. Dessa forma, o levantamento sobre a produção científica permite identificar artigos sobre os termos de busca por pesquisadores em nível nacional e internacional, por diferentes áreas e com a maior atualização possível nas publicações pesquisadas.

Para tanto, utilizamos como critério de inclusão artigos que discutissem as brincadeiras de luta no segmento da Educação Infantil, na área escolar, no período de 2007 a 2017, em revistas científicas nacionais e internacionais. Excluímos da pesquisa os artigos repetidos, os que se relacionavam às lutas institucionalizadas, às práticas sistematizadas de treinamento ou a outros segmentos de ensino que não

20 É compreendido como uma pesquisa de caráter bibliográfico que relata e revisa o que já foi ou o que está sendo pesquisado até o momento em um determinado campo de estudo.

fosse a Educação Infantil, os estudos diferentes do propósito da pesquisa e aqueles que não estavam em formato de artigos, bem como as publicações em conferências, as dissertações e as teses.

Na primeira busca, encontramos 69 artigos nas bases de dados pesquisadas. Após aplicar o filtro pelos critérios de inclusão estabelecidos, reduzimos a amostra para 32 artigos. Contudo, depois de uma seleção mais refinada proveniente da leitura dos textos na íntegra, o *corpus* de textos trabalhados foi reduzido para doze artigos que tratam, especificamente, das brincadeiras de luta no contexto da Educação Infantil no período temporal definido. Os doze artigos selecionados estão distribuídos da seguinte maneira: seis estudos no Portal de Periódico da Capes, três estudos na base Scopus, dois estudos na Lilacs e um na SciELO. O Quadro 1 sistematiza o cenário dos artigos selecionados:

Quadro 1 – Sistematização dos artigos selecionados

Nº	AUTORES	ANO	PAÍS	PERIÓDICO	TEMÁTICA
1	Veiga e colaboradores	2017	Portugal e Holanda	<i>Infant and Child Development</i>	Habilidades sociais; jogo social; jogo físico; <i>rough and tumble play</i>
2	Barbosa; Martins; Mello	2017	Brasil	<i>Revista Movimento</i>	Brincadeiras lúdico-agressivas; contexto social; mídia; brincadeiras turbulentas
3	Kim; Hwang	2017	Coreia	<i>International Information Institute</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; sociabilidade
4	Priolo Filho e colaboradores	2016	Brasil	<i>Revista Paideia</i>	Comportamentos agressivos; atividades livres; <i>rough and tumble play</i>
5	Fabiani; Scaglia; Almeida	2016	Brasil	<i>Revista Pensar a Prática</i>	Jogo de faz de conta; ensino da luta

Nº	AUTORES	ANO	PAÍS	PERIÓDICO	TEMÁTICA
6	Farias; Wiggers; Almeida	2015	Brasil	<i>Revista Brasileira de Ciência e Movimento</i>	Brincadeira de luta; cultura infantil
7	Hewes	2014	Canadá	<i>Children (Basel)</i>	Jogo livre espontâneo; cotidiano; <i>nonsense</i> ; percepção do adulto; <i>rough and tumble play</i>
8	Lindsey; Colwell	2013	EUA	<i>Merrill-Palmer Quarterly</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; jogo sociodramático; jogos físicos
9	Tannock	2011	EUA	<i>Australasian Journal of Early Childhood</i>	Comportamentos no <i>rough and tumble play</i> ; gênero
10	Logue; Shelton-Harvey	2010	EUA	<i>Journal of Research in Childhood Education</i>	Percepção de professores; jogo dramático; <i>rough and tumble play</i>
11	Vieira; Mendes; Guimarães	2010	Brasil	<i>Revista Psicologia: Reflexão e Crítica</i>	Brincadeiras turbulentas; aprendizagem social; comportamentos agressivos e lúdicos
12	Tannock	2008	EUA	<i>Early Childhood Education Journal</i>	<i>Rough and tumble play</i> ; percepção de educadores e de crianças pequenas

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise dos artigos selecionados, estabelecemos as seguintes categorias interpretativas para discutir as brincadeiras de luta na Educação Infantil: a) perfil das publicações sobre brincadeiras de luta; b) diferentes interpretações sobre as brincadeiras de luta na pré-escola; c) os comportamentos das crianças nas brincadeiras de luta; d) jogos associados às brincadeiras de luta; e) contribuições das

brincadeiras de luta para as crianças; f) estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das brincadeiras de luta.

Deve ser salientado que este estudo pode ter limitações de artigos não relatados por não abarcar outras bases de dados, bem como não tem pretensões de comprovar hipóteses nem amortizar os resultados dos estudos já realizados. Com esse levantamento bibliográfico buscamos ampliar a discussão a fim de encontrar pistas que possam ser úteis para novas linhas de investigação.

O perfil das publicações sobre brincadeiras de luta

O levantamento dos artigos com a temática *brincadeiras de luta na Educação Infantil* entre o período de 2007 a 2017 nos conduziu a somente doze artigos. O processo de busca relacionado a esse tema nos deixou bastante intrigados com a pouca quantidade de trabalhos publicados nos últimos dez anos.

É importante frisar que a partir das séries iniciais há um montante maior de pesquisas, como identificado por Farias, Wiggers e Almeida (2015) ao apresentarem um panorama de estudos sobre o tema brincadeiras de luta em publicações especializadas da Educação Física no período de 2004 a 2013 na Educação Básica. Acreditamos que a investigação das brincadeiras de luta na Educação Infantil tenha pontos diferenciados de análise de outras etapas de ensino, principalmente no que concerne ao comportamento, às subjetividades dos sujeitos, à operação do contexto brincante, à organização, às temáticas/enredos, às regras explícitas e implícitas, à resolução de conflitos subjacentes à brincadeira e até ao tempo de realização dela. Isto é, a engenharia brincante, a arte da construção da brincadeira a partir da lógica infantil é (re)construída e atualizada conforme as idades/anos escolares.

Outro ponto de destaque foi o fato de o número de publicações apresentar avanço no decorrer dos anos e um expressivo aumento entre 2016 e 2017, sinalizando um possível interesse sobre o tema, bem como uma possível limitação temporal entre a construção do estudo e a sua efetiva publicação. Isso nos leva a crer que possa haver um atraso de avaliação por parte dos periódicos entre a escrita de dissertações e de teses até o envio e a publicação dos manuscritos pelas revistas científicas. Há também o fato de essa temática de pesquisa ser pouco explorada, por isso

a necessidade de aprofundar o tema brincadeira de luta e assuntos que podem ser pauta para compreendermos como as crianças brincam e como esse tipo de brincadeira é desenvolvido pedagogicamente na escola a partir do que elas pensam sobre isso e da posição do professor diante dessa manifestação corporal. Trabalhos com essas temáticas podem ser fontes de esclarecimento para pais, professores e comunidade acadêmica, mostrando que as brincadeiras de luta fazem parte da cultura lúdica infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015; TANNOCK, 2008, 2011).

Observamos que diferentes países fazem parte da amostra de pesquisa, entre eles Brasil, Canadá, Coreia, Estados Unidos, Holanda e Portugal, e que somente em um dos trabalhos há uma cooperação internacional entre dois países na autoria do estudo. A publicação de Veiga e colaboradores (2017) apresenta autores de diferentes universidades de Portugal (Évora e Lisboa) e Holanda (Leiden e Amsterdam) que desenvolveram a pesquisa em uma escola portuguesa. Isso reflete um processo de colaboração e de troca de experiências. Segundo Silva (2002), para que a ciência se desenvolva, é fundamental a contribuição entre os pares, de modo que, ao combinar suas competências, novos conhecimentos e olhares para o objeto de estudo sejam produzidos.

Outro ponto que merece destaque é a multiplicidade de áreas que investigam a temática de brincadeira de luta. Com a ajuda da base de dados que categoriza e refina os resultados, identificamos os seguintes campos científicos: Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Psicologia e áreas multidisciplinares. Cada uma delas atribuiu olhares singulares e, ao mesmo tempo, detalhados sobre diferentes pontos de análise, que contribuíram para a discussão sobre o tema. Esses diferentes aspectos teóricos de cada área colaboraram diretamente para dar visibilidade às crianças e às suas produções brincantes como uma “expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar” (SARMENTO, 2007, p. 22).

Percebemos que, no Brasil, os trabalhos publicados versaram sobre os temas *rough and tumble play* e suas variações na língua portuguesa, como brincadeira de luta, brincadeira turbulenta e brincadeiras lúdico-agressivas; *pretend* e *social dramatic play*, como o jogo de faz de conta, de fantasia e de dramatização; e temas que envolvem a percepção de educadores e de crianças pequenas, competência social, comportamentos agressivos e lúdicos, gênero, mídia e ensino de brincadeiras de luta.

A partir disso, identificamos a importância dos artigos terem como palavras-chave os termos *rough and tumble play* e *playfighting*. Isso implica a abrangência e a eficiência na busca pelo assunto pesquisado, pelas referências principais na rede de conhecimentos por todo o mundo e na identificação das categorias analisadas no corpo dos artigos, possibilitando que esses trabalhos científicos sejam encontrados em bases de dados internacionais, propiciando maior notoriedade e divulgação do conhecimento produzido em âmbito mundial. No entanto, dos doze trabalhos analisados, somente quatro (HEWES, 2014; KIM; HWANG, 2017; TANNOCK, 2008, 2011) apresentaram palavras-chave específicas como essas, embora todos tratassem diretamente do tema. Dessa forma, foi necessário recorrer ao corpo dos artigos para identificar a discussão sobre a temática.

Na literatura científica internacional, o tema brincadeira de luta ou, como é mais conhecido, *rough and tumble play* ou *playfighting* tem apresentado importantes pesquisas através de autores como Anne Humphreys, Anthony Pellegrini, Owen Aldis, Pam Jarvis e Peter Smith, alguns dos nomes importantes que se debruçaram sobre o tema. No entanto, no período dos últimos dez anos, esses autores se encontram como referências, e novos estudiosos surgiram nas publicações encontradas, com destaque para Tannock (2008, 2011), com duas publicações no espaço de tempo pesquisado, que desenvolveu a temática do *rough and tumble play* a partir das percepções dos professores e das crianças e, também, com a identificação e a compreensão de novos comportamentos quando os infantis estão envolvidos nesses jogos.

Com base nesses elementos, indagamos: o que os artigos têm em comum? Sobre o que eles discutem, no que diz respeito às brincadeiras de luta? Como essa revisão sistemática pode ajudar a melhor compreender o desenvolvimento das brincadeiras de luta pelas crianças na escola? Buscaremos encontrar pistas por meio da análise dos artigos a seguir.

Diferentes interpretações sobre as brincadeiras de luta na pré-escola

Os artigos investigados têm como tema principal as brincadeiras de luta. Com a leitura dos trabalhos, percebemos que é um tema provocante, ousado e bastante desafiador, no sentido de despertar inquietações e dúvidas acerca do assunto. A brincadeira

de luta pode deixar a criança mais agressiva? É perigosa? Pode machucar? Como o professor deve proceder? Será que o professor deve incentivar ou desencorajar esse tipo de brincadeira? O que está envolvido nesse contexto brincante? Há lugar para as brincadeiras de luta na Educação Infantil?

Tannock (2008) mostra que o *rough and tumble play* é mal interpretado, negligenciado e desencorajado nas escolas. Em sua pesquisa, esse tipo de jogo foi reconhecido pelos participantes (professores e crianças) como uma forma de atividade comum entre crianças pequenas. No entanto, a maioria deles indicou que o jogo não é apropriado nas instalações de Educação Infantil. As crianças disseram que não tinham permissão para participar de *rough and tumble play* em suas escolas, embora elas tenham sido observadas participando desse tipo de jogo. Segundo a autora, as crianças podem estar interpretando uma limitação da intensidade do jogo como uma falta de aceitação por parte de seus professores. Já os professores comentaram que colocaram restrições nessa atividade como um esforço para garantir a segurança de todas as crianças, mas que permitiram que o jogo se desenvolvesse com moderação.

Segundo os dados da pesquisa de Tannock (2008), a restrição era balizada pela intensidade. O jogo era permitido desde que não houvesse contatos físicos muito intensos. No entanto, a declaração que mais prevaleceu entre todos os participantes foi a necessidade de garantir que ninguém se machucasse. Embora não houvesse ferimentos relatados como resultado desse tipo de jogo durante o período do estudo, o medo da agressão pode ter causado uma barreira para que os adultos aceitassem completamente o *rough and tumble play* em suas aulas, o que pode levar à crença de que essa prática não seja apropriada dentro das instituições da primeira infância.

Em alguns dos artigos, observamos que o estudo dos comportamentos agressivos atravessa a discussão sobre as brincadeiras de luta. Barbosa, Martins e Mello (2017) observaram que há uma influência do contexto social, da mídia e da turbulência na linguagem corporal das crianças nas brincadeiras que misturam ludicidade e agressividade, chamada pelos autores de brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal.

Para os autores, o contexto social em que as crianças vivem integra as suas brincadeiras, pelo fato de elas operarem com o que está ao seu redor, (re)significando e (re)construindo o que compõe os seus mundos simbólicos. Nesta pesquisa, em particular, observou-se que, embora a violência ronde a comunidade na qual as

crianças vivem e a escola que elas frequentam, em vez de reforçar a dimensão negativa da agressividade, funcionou como um antídoto, assumindo uma perspectiva desafiadora, simbólica e transgressora como uma forma de se expressarem ludicamente.

Ainda segundo os autores, em relação à mídia, que tem os desenhos animados como um meio de comunicação, as crianças evidenciaram, em suas interações, o desejo de brincar com eles, principalmente os super-heróis, que são objetos de apropriação, de manipulação e de representação no espaço brincante da escola. Por esse ângulo, a agressividade representada na brincadeira dá suporte às suas ações e elas se adaptam de modo coletivo à estrutura brincante, incorporando, no jogo, a simulação, a imaginação, o compartilhamento e a excitação por meio dos confrontos lúdicos.

As turbulências, reconhecidas pelas brincadeiras com ações mais enérgicas realizadas pelas crianças, também foram observadas pelos autores, principalmente nos momentos de recreio, livres de direcionamentos pedagógicos. Nessas brincadeiras turbulentas, as crianças sentem necessidade de articular força, contato físico, agressividade, transformação e irracionalidades nas histórias criadas para compor as suas brincadeiras. No entanto, mesmo nesse cenário ambíguo e de *nonsense*, a conclusão da pesquisa mostrou que os infantis buscam acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

Para Vieira, Mendes e Guimarães (2010), a brincadeira turbulenta – acrescentamos, também, as outras denominações que remetem às brincadeiras de luta – precisa ser separada e diferenciada das categorias de comportamento agressivo devido ao fato de ter uma relação com o desenvolvimento de habilidades sociais positivas e não a intenção de machucar outra pessoa (HUMPHREYS; SMITH, 1984; JARVIS, 2006; PELLEGRINI; SMITH, 1998; SMITH; PELLEGRINI, 2004).

Priolo Filho e colaboradores (2016) ressaltam, em seu estudo, que é importante fazer uma distinção em relação ao tipo de comportamento conhecido como *rough and tumble play*, que se caracteriza pelo uso de comportamentos que envolvem atividades motoras e que se assemelham à agressividade (por exemplo, puxando, correndo e derrubando), mas, na realidade, constitui-se parte de um contexto de jogo. Já os comportamentos agressivos foram identificados com base em critérios estabelecidos por Garcia, Almeida e Gil (2013), ou seja, um comportamento foi considerado agressivo quando foi dirigido de uma criança para a outra ou dirigido para objetos e seguido de reações de desconforto, como chorar e fazer queixas verbais.

O trabalho de Vieira, Mendes e Guimarães (2010), baseado em Watson e Peng (1992), apresentou uma compreensão da diferenciação entre brincadeiras e comportamentos agressivos. A categoria agressão real (*real aggression*) se caracteriza pelo ato de infligir contra outro indivíduo uma ação que explicitamente possa causar-lhe danos físicos ou psicológicos (chutar, puxar cabelo, socar etc.), independentemente da intenção do ator que executa a ação. Já a categoria agressão de faz de conta (*pretend aggression*) é caracterizada por comportamentos de ameaça e/ou conteúdos simbólicos que simulam um ataque (fingir atirar, simulação de artes marciais, desempenho de papel de personagem que agride etc.). A terceira categoria, brincadeira turbulenta, é entendida como comportamentos fisicamente vigorosos, agitados e turbulentos (perseguir, empurrar, brincar de luta), acompanhados de afeto positivo das crianças envolvidas na interação.

O medo e a leitura negativa sobre as brincadeiras de luta podem gerar uma percepção errônea do que seja uma luta de verdade. Talvez o medo esteja ligado à possibilidade de a brincadeira se tornar uma briga propriamente dita, bem como ao receio de as crianças se machucarem.

Para que o *rough and tumble play* aconteça sem prejuízos, são necessários: o entendimento de que a brincadeira de luta é diferente da agressão; um ambiente supervisionado; regras claras, tanto entre as crianças quanto entre as crianças e os professores. Nesse último caso, o professor deve buscar ouvir a criança, saber o que ocorre em suas interações e criar possibilidades de solução e de reflexão pelos próprios infantis para que a brincadeira de luta seja realmente compreendida por ambos os lados. Tannock (2011) explica que, em sua investigação, as respostas dos professores foram sempre no sentido de lembrar as crianças sobre as regras e redirecionar o jogo caso percebessem que poderia haver algum incidente.

Os comportamentos das crianças nas brincadeiras de luta

Então, como saber se a brincadeira tem natureza violenta (*bullying* ou *real aggression*) ou lúdica? Notamos, nos artigos pesquisados, que a resposta pode estar ligada a cinco elementos principais: intencionalidade, face do jogo, linguagem corporal, manutenção da reciprocidade do jogo e desejo de estar junto.

A intencionalidade do sujeito brincante revela muito sobre os seus jogos. Há uma lógica particular nas brincadeiras de luta, evidenciando a possibilidade de ser realizada em um contexto turbulento, desde que a ludicidade esteja envolvida (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Outro elemento pode ser facilmente identificável para o reconhecimento desse tipo de brincadeira: a face do jogo. Se as crianças aparentam feições alegres, de riso e de prazer, isso pode ser uma sugestão importante para a determinação da brincadeira e para explosões lúdicas de interações possivelmente agressivas (TANNOCK, 2008).

A linguagem corporal também é um elemento importante. Fazem parte de um diálogo corporal lúdico entre os pares: os tipos de ações corporais, no plano do contato físico ou não (na maioria das vezes, utilizam simulações de movimentos), como empurrões, socos, chutes, agarramentos; ações de fugir, cair, correr e perseguir; outros aspectos identificados, como uso de voz alta e ruidosa; a realização de grandes movimentos corporais; ações com objetos de bater, chutar ou jogar (TANNOCK, 2011).

Para Hewes (2014), a manutenção da reciprocidade durante o jogo é essencial e isso exige que os jogadores se autorrestringam e se envolvam em inversões contínuas de papéis e ações de autoimpedimento. Os jogadores procuram ativamente equilibrar o relacionamento para se manter no jogo.

Logue e Shelton-Harvey (2010) identificaram que as crianças permanecem na companhia umas das outras depois de um episódio de *rough and tumble play*, o que não ocorre em um episódio agressivo, em que logo se separam. O *rough and tumble play* também tende a provocar a união de duas ou mais crianças em suas interações, refletindo a vontade ou mesmo a ânsia de permitir que outros se juntem em seus jogos. Percebemos que o desejo de estar junto se reflete nesse tipo de interação por apresentar um componente social, fator importante que o diferencia de uma situação de briga ou *bullying*.

Todos esses cinco aspectos contribuem para o reconhecimento das brincadeiras de luta (*rough and tumble play*), evidenciando uma infinidade de comportamentos dentro do jogo, que consideramos híbrido, unindo a ludicidade, a agressividade e o *nonsense*, isto é, mostrando um aspecto intrigante do *rough and tumble play*: a ambiguidade do jogo (SUTTON-SMITH, 2001).

Jogos associados às brincadeiras de luta

Outro ponto de análise são os diferentes tipos de jogos que cruzam as pesquisas sobre as brincadeiras de luta. Encontramos as seguintes categorias: jogo vigoroso (*active play*), jogo físico (*physical play* e/ou *physical activity play*), jogo de faz de conta (*social dramatic play*, *pretend play* e/ou *fantasy play*) e jogo livre e espontâneo (*spontaneous free play*).

Logue e Shelton-Harvey (2010) caracterizam o jogo vigoroso (*active play*) como atividades que envolvem correr, perseguir, escalar, brincar de lutar, agarrar, chutar e cair, que abarcam o *rough and tumble play*. Essas ações constituem quase um quarto do comportamento das crianças na escola. Em seus estudos, os autores verificaram que os professores suspenderam com mais frequência o *rough and tumble play* do que outras formas de jogo.

Dentro desse tipo de jogo, observou-se que a brincadeira de luta ocorre diariamente em 40 % das interações entre os meninos, mas é a categoria de jogo menos tolerada entre professores, sendo o jogo de perseguição a forma mais aceitável de *rough and tumble play*. Pellegrini e Smith (1998) sugeriram que a percepção dos adultos sobre o jogo vigoroso (*active play*) está subjacente à sub-representação de estudos sobre isso na literatura científica. Esse tipo de dado reforça que os docentes ainda se fundamentam em suas próprias crenças para coibir esse tipo de atividade.

Lindsey e Colwell (2013) investigaram como a competência socioemocional (*affective social competence*) contribui para o ajuste social das crianças em seus jogos. Os autores compreendem que o jogo de faz de conta (*pretend play*) – um comportamento simbólico em que um episódio é tratado de forma divertida, passando por um processo de transformação lúdica – engloba o jogo de fantasia (*fantasy play*) e o jogo de sociodramatização (*social dramatic play*).

O jogo de fantasia caracteriza-se por uma orientação do que se imagina mentalmente e se traz para o mundo real, envolvendo ações, uso de objetos e verbalizações, o que o torna diferente do jogo sociodramático, por ser caracterizado como uma atividade de papel social prolongado e que envolve a atuação de sequências narrativas complexas. Esses jogos, apontam Lindsey e Colwell (2013), são caminhos que as crianças buscam para regular seus estados emocionais e para conviver melhor no grupo.

Outra forma de avaliar a competência socioemocional entre as crianças se dá por meio do jogo físico (*physical play*), que inclui os jogos de atividades físicas (*physical activity play*) e o *rough and tumble play*. O jogo de atividade física é definido como atividade física moderada a vigorosa, que ocorre dentro de um contexto lúdico e inclui formas como correr, perseguir, fugir e lutar (PELLEGRINI; SMITH, 1998). O estudo de Lindsey e Colwell (2013) evidenciou que o jogo de fantasia (*fantasy play*) proporcionou uma contribuição única ao conhecimento emocional das crianças, porém esse mesmo resultado não foi observado na expressividade emocional ou na regulação emocional. No entanto, a associação entre o jogo físico e a expressividade emocional positiva foi representada, predominantemente, pelo *rough and tumble play*. O estudo sugere que, após o excesso de energia do jogo físico ter sido expulso, as crianças apresentam maior capacidade de regular suas emoções e de responder aos seus pares e aos adultos.

Hewes (2014) teve como objeto de estudo o jogo livre e espontâneo (*spontaneous free play*), que tem como característica definidora o controle do próprio jogo pelos jogadores. Segundo o autor, o jogo livre e espontâneo frequentemente envolve elementos intencionais, sistemáticos e novos padrões comportamentais, criando uma liberdade combinatória e flexibilidade no repertório observável dos sujeitos brincantes. É nesse tipo de manifestação corporal que aparecem as dimensões disruptivas do jogo, que são os elementos turbulentos e indisciplinados, que contêm elementos do *rough and tumble play*, de ordem e desordem, físicos e verbais, característicos do jogo livre e espontâneo. São também essas características que levam, muitas vezes, à suspensão do jogo pelos adultos, porque tende a ser indisciplinado, na visão deles. Lidar com todos esses elementos é a fonte de alguns dos seus benefícios únicos para as crianças e, ao mesmo tempo, um dos grandes desafios por parte dos adultos (HEWES, 2014).

Contribuições das brincadeiras de luta para as crianças

Chamou-nos a atenção também o papel das brincadeiras de luta para a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil, de modo a contribuir para as relações entre as crianças em suas interações na escola.

Kim e Hwang (2017) investigaram como o *rough and tumble play* teve efeito na melhoria da competência social em pré-escolares. Os autores consideraram a competência social entre as crianças como uma habilidade de formar ou manter uma relação com seus pares efetivamente e atingir seus objetivos de forma adequada, de modo a desenvolver a sociabilidade, a atitude pró-social e a iniciativa dentro do grupo. Eles também verificaram, em pesquisas que observaram os efeitos do *rough and tumble play* em ambiente *outdoor*, que esse contexto propiciou maiores efeitos sobre a sociabilidade e a tendência de atitudes pró-social entre as crianças do que em ambientes *indoor* e orientados por adultos. Esse estudo sugere que, em ambientes *outdoor* (por exemplo, nos momentos de recreio), as crianças desenvolvem mais acordos para que a brincadeira ocorra, promovendo o protagonismo em suas ações.

A experiência de estar no controle e de tomar decisões no jogo pode contribuir para entender como as crianças desempenham o autoequilíbrio socioemocional e a sua atuação como atores sociais e participantes ativos em seu cotidiano (KIM; HWANG, 2017; VEIGA *et al.*, 2017), o que é fundamental para a convivência dentro da cultura de pares na escola.

Veiga e colaboradores (2017) trataram sobre as interações sociais nos momentos de recreio como uma maneira importante de aprimorar e dominar as competências sociais. O estudo mostrou que, durante o jogo social (*social play*), que envolve jogos de fantasia, de regras, de exercício e de *rough and tumble play*, as crianças apresentaram estrita relação com as competências sociais, evidenciando a cooperação, as negociações e a procura por uma posição social no grupo. Isso proporcionou que os infantis explorassem diferentes situações de dominância social com outras crianças e reconhecessem as suas próprias limitações e habilidades, bem como as das outras crianças. O resultado desse estudo apontou que as crianças se envolvem mais com o *rough and tumble play*, sendo este associado positivamente a níveis mais altos de competência social, e que, nesse tipo de jogo, elas brincam em ambientes *outdoor*, em pequenos grupos, com interações mais longas e com pouca intervenção adulta. No grupo pesquisado por Veiga e colaboradores (2017), embora os meninos tenham se envolvido mais com as brincadeiras de luta do que as meninas, 62 % e 32 %, respectivamente, a competência social se aplicou de forma semelhante em ambos os gêneros.

Esses dados parecem contrastar com as pesquisas de Lindsey e Colwell (2013) e Pellegrini e Smith (1998), que relatam que o *rough and tumble play* ocupa apenas

10 % dos jogos infantis em ambientes *indoor*, e de Logue e Shelton-Harvey (2010), no qual a atividade ocupa 40 % dos tempos livres infantis na escola. Fazemos uma ressalva lembrando o estudo de Kim e Hwang (2017), que corrobora os resultados da pesquisa de Veiga e colaboradores (2017), que demonstram que o ambiente *outdoor* proporciona um estímulo maior para o desenvolvimento e a exploração pelas crianças do *rough and tumble play*.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) discutem a valorização do jogo de faz de conta como mediador dos processos de aprendizagem das brincadeiras de luta e a valorização das crianças como cocriadoras de espaços e vivências lúdicas. Para os autores, duas características são essenciais ao jogo de faz de conta: a criação de situações imaginárias e as regras sociais. A primeira possibilita que a criança (re)crie os significados culturais de ações, de objetos e do seu próprio cotidiano. A segunda permite que a criança saiba lidar com a liberdade e o controle, deixando de agir impulsivamente para se sujeitar às regras da brincadeira. Isso proporciona que ela tenha consciência de suas (inter)ações e que seja um agente construtor da brincadeira, de modo que o protagonismo infantil ganhe forma. Hewes (2014) explica que é no *rough and tumble play* que as crianças têm um ambiente diferenciado em que elas podem explorar o controle de maneiras que muitas vezes são inaceitáveis fora do contexto de jogo.

Portanto, para a criança, jogar é fundamental para explorar o poder e o controle, seja ele social ou físico, em relação ao mundo e às outras crianças. À medida que cada criança participa com seus pares nos contextos sociais de jogo, explorando, testando e tomando decisões ao lado de suas próprias possibilidades, ela entende o que significa estar no controle e o que significa estar fora de controle, e aprende com os riscos. Essas são dimensões essenciais do jogo livre e espontâneo e que apresentam desafios éticos e críticos para os adultos.

Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das brincadeiras de luta

A partir dessa discussão, outro elemento surgiu como ponto de análise: as sugestões de estratégias pedagógicas para a vivência das brincadeiras de luta na escola, principalmente nos artigos de Barbosa, Martins e Mello (2017) e Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), que destacaram a possibilidade de as crianças brincarem como uma

das marcas de sua linguagem corporal, a brincadeira de luta e a criação de ambientes de aprendizagem para essa manifestação brincante.

Barbosa, Martins e Mello (2017) sugerem que o professor contextualize, em suas aulas, as pistas brincantes deixadas pelas crianças para aproveitar as suas ações criativas e imaginativas. Ou seja, é preciso criar canais de comunicação das culturas das crianças com as culturas escolares. Para Corsaro (2011), esse processo de produção e de apropriação criativa negociado e mediado pelo adulto reflete a participação crescente das crianças em suas culturas e, conseqüentemente, no processo educacional. Barbosa, Martins e Mello (2017) indicam a possibilidade de trabalhar com brincadeiras historiadas, envolvendo as crianças no contexto do faz de conta, propondo uma aula, por exemplo, baseada na dimensão simbólica direcionada à mídia, através dos desenhos animados. Esse exemplo busca desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo desenhos animados, convidando as crianças a brincarem com alguns personagens e seus enredos que habitam o cotidiano lúdico da Educação Infantil, e também proporcionar um espaço para que a inventividade e o protagonismo infantil aflorem e ganhem forma.

Para Brougère (2008), quando a criança traz para a sua realidade elementos brincantes midiáticos, ela não se restringe às representações simbólicas sem significância, transpondo o que ela vê para o campo da brincadeira, pelo contrário: é uma maneira de ela sair da posição de observador para protagonista da brincadeira, evidenciando a impregnação cultural, contudo revestida de possibilidades. Essa pode ser uma estratégia utilizada, segundo Barbosa, Martins e Mello (2017), para que as crianças possam se expressar e se sentir estimuladas para novas descobertas, resultante de ações coletivas e conjuntas de crianças com adultos. A ênfase dada às crianças como coconstrutoras ativas em seus cotidianos, sobretudo no escolar, possibilita explorar e aprender sobre o seu mundo social e evitar críticas relacionadas à centralidade da criança ou do adulto. O foco está na cooperação e na contribuição mútua de adultos e de crianças para o fortalecimento da intervenção pedagógica e da construção do conhecimento.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) propõem ambientes de aprendizagem para a experimentação das brincadeiras de luta. O objetivo é que a ação pedagógica contemple os pressupostos dos jogos de faz de conta, envolvendo a liberdade de expressão, a resignificação de objetos, a criação de situações imaginárias, a coconstrução de regras sociais, a construção de enredos, personagens e cenários predeterminados

ou não. Esses elementos podem favorecer o estímulo à motivação e à satisfação nas interações entre as crianças. Os autores partem do ponto de que o jogo é um produto da cultura, que tem características específicas em cada contexto e grupo social (HUIZINGA, 2007). Desse modo, os jogos de faz de conta exploram as ressignificações de elementos simbólicos e materiais durante as atividades brincantes das crianças como uma forma de comunicação social.

Um dos autores utilizados como referência no estudo de Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) é Elkonin, que trata do jogo protagonizado, isto é, das formas de organização dos grupos sociais, destacando a existência de especificidades nas maneiras de brincar e nos papéis protagonizados por cada criança. Isso nos faz refletir sobre a noção de escolarização como trabalho, associada à natureza burocrática da escola. Para Corsaro (2011, p. 48), “essa interpretação da escola pode ser claramente relacionada às teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil; o foco é preparar a criança para seu futuro como adulto, em vez de apreciar suas contribuições do presente”. Assim, para que o presente seja valorizado e para que haja ressignificações das práticas culturais das crianças, aqueles estudiosos exploraram duas características essenciais do jogo de faz de conta: a criação de situações imaginárias e as regras sociais (ELKONIN, 2009 *apud* FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). Baseados em Vygotsky (1991), assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais e que a construção do conhecimento deve ser determinada pelas interações mediadas socialmente, esses aspectos nos mostram que as situações imaginárias estão totalmente atreladas às regras sociais.

Em consonância com o exposto, Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) sinalizam que as crianças buscam prazer pela sujeição às regras e, também, como agentes de elaboração. Para eles, a vivência e a aprendizagem das lutas devem transcender a ênfase nas habilidades motoras e gestos técnicos. Sugere-se a imitação de personagens integrantes dos universos dos desenhos animados e do cenário das lutas, recriando práticas, atribuindo sentido de acordo com o contexto, desabrochando potencialidades que não seriam possíveis em outras vivências.

Para Santos e colaboradores (2012), o que torna as brincadeiras de luta potencialmente educativas é exatamente a ambiguidade existente entre seus benefícios e seus riscos, caracterizada pela oposição entre o contato físico e a segurança dos sujeitos, pelo aspecto físico e estratégico/intelectual para organizar as ações brincantes e pelo uso da força e da ludicidade em conjunto, gerando prazer. Essa perspectiva

pedagógica proposta pelos autores possibilita, também, a oportunidade de considerar mais amplamente os pontos de vista das crianças e considerá-las como cocriadoras nos *espaços-tempos* da escola (CORSARO, 2011). Uma sugestão deles é a mediação de vivências que proporcione às crianças ressignificar os contextos e os personagens e a experimentação de movimentos, compreendendo a sua lógica interna.

Os autores ressaltam, também, que o papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, principalmente ao organizar os espaços e os materiais, ao propor histórias, personagens e ações, ao brincar com as crianças, ao fantasiar situações de viagens e observação da natureza, ao utilizar recursos artísticos e audiovisuais. Jones (2004, p. 218) contribui com a discussão quando trata sobre a orientação do diálogo com o infantil, lembrando que “conversar com as crianças é inspirá-las a refletir, não mudar o que pensam”. Isso possibilita que o professor construa ambientes de aprendizagem com as crianças e crie teias de significados de conhecimentos para o entendimento da apropriação dos saberes referentes à luta.

Santos e colaboradores (2012) finalizam seu estudo com a sugestão de um quadro com características e contextos da luta para ilustrar as reflexões e apontar caminhos para a criação de ambientes de aprendizagem para as brincadeiras de luta na escola. Esse quadro está organizado a partir de manifestações orientais e ocidentais, seus principais personagens (mestres, senseis, ninjas, entre outros), gestos fundamentais, valores e contextos históricos e culturais.

Assim, seja por meio de brincadeiras historiadadas, construídas através dos desenhos animados, seja a partir de vivência das lutas que contemple personagens e saberes práticos, esses elementos pedagógicos podem constituir os ricos *espaços-tempos* do cotidiano escolar. Transcender e propiciar uma reflexão pedagógica pode configurar formas reinventadas e imaginadas de sentidos pelas crianças, bem como parcerias com seus professores no ambiente escolar, possibilitando moldar diferentes experiências que rondam as brincadeiras de luta na escola.

As brincadeiras de luta na Educação Infantil

Buscando responder à questão sobre como os artigos analisados podem contribuir para a compreensão das brincadeiras de luta no âmbito da Educação Infantil,

percebemos que as categorias que surgiram da análise podem ser o nosso ponto de partida e de apoio para apontar as evidências, as potencialidades e as lacunas para as possíveis investigações sobre essa manifestação corporal.

Em relação ao perfil das publicações, identificamos a importância de os trabalhos conterem em suas palavras-chave os termos *rough and tumble play* ou *playfighting* para ampliar a rede de busca e de resultados de pesquisa. Nessa categoria, destacamos, também, a importância da parceria entre universidades de diferentes países para a construção da pesquisa como uma maneira estratégica de alavancar e de expandir o desenvolvimento científico, intercambiando conhecimentos.

No que diz respeito ao receio dos professores quanto às brincadeiras de luta, esse foi um ponto perceptível na maioria dos artigos e que envolve, principalmente, o medo de as crianças se machucarem. Apontamos a necessidade de os professores dialogarem com as crianças e construírem com elas regras para que a brincadeira de luta possa acontecer. Nesse aspecto, sinalizamos para a necessidade de o professor ter a sensibilidade de diferenciar brincadeira de briga de verdade por meio de subcategorias identificadas através da análise dos artigos: intencionalidade, face do jogo, linguagem corporal, manutenção da reciprocidade do jogo e desejo de estar junto.

Nessas investigações, os diferentes tipos de jogos (vigoroso, físico, de faz de conta, livre e espontâneo) que se imiscuem nas brincadeiras de luta dão um tom lúdico e de *nonsense* à agressividade que está presente nas brincadeiras infantis. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo, as crianças querem se movimentar energeticamente e necessitam fazer isso em um contexto simbólico e grupal, surgido espontaneamente. No entanto, fazemos uma ressalva sobre os autores que estratificam o jogo, evidenciando fragmentações e dicotomizações em um fenômeno que se apresenta de uma maneira complexa.

As pesquisas demonstraram, também, no que concerne às contribuições das brincadeiras de luta, subcategorias importantes, como a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil, fundamentais para a compreensão dessa manifestação para a cultura das crianças, elas mesmas autoras de suas práticas. Embora os adultos tenham leituras negativas, os infantis mostram que (res)significam as suas (inter)ações nas suas culturas de pares. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que valorizem os conhecimentos das crianças, conforme identificado nas subcategorias linguagem corporal e ambientes de aprendizagem, podem promover

mais liberdade, autonomia e participação em suas relações sociais, pois brincando as crianças aprendem a correr, a explorar e a administrar riscos.

Apesar de recorrentes na Educação Infantil, observamos que as brincadeiras de luta têm recebido pouca atenção da comunidade acadêmico-científica. Portanto, a revisão sistemática do que já foi produzido sobre o tema no mundo possibilitou indicar avanços, lacunas e sinalizar possibilidades de pesquisa, contribuindo, dessa forma, para superar visões cristalizadas e pejorativas sobre essa manifestação lúdica. Com base nas pistas encontradas nos artigos científicos pesquisados, foi possível destacar a necessidade de inserção de um ambiente dialógico para o desenvolvimento das brincadeiras de luta na Educação Infantil. Sugere-se que, nos ambientes dedicados ao brincar, sejam (re)construídas, com as crianças, formas de se pedagogizar a brincadeira de luta. Reconhecer e problematizar essa manifestação lúdica nesse segmento de ensino pode possibilitar uma outra leitura sobre essa manifestação corporal e o compartilhamento de experiências e de produção de sentidos *com* e *entre* as crianças, aproximando as culturas da infância das culturas escolares.

O capítulo seguinte apresenta considerações sobre a brincadeira como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, trazendo um panorama sobre as concepções de criança e brincadeiras nos documentos norteadores nacionais para a Educação Infantil. A seção também versa sobre a relação da Educação Física com essa primeira etapa da Educação Básica e sobre a busca pela promoção do protagonismo infantil.



Brincar é estar livre para descobrir novos significados – o jogo e a brincadeira na Educação Infantil

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta.

Miguel Zabala (1998, p. 144)

As concepções de criança e de brincadeira nos documentos orientadores nacionais e locais para a Educação Infantil

Este tópico tem como objetivo analisar a concepção de criança e a importância dada à brincadeira na prática pedagógica dos professores na Educação Infantil nos *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil (RCNEI)* (BRASIL, 1998), nas *Diretrizes*

curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), na *Base nacional comum curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018), no documento *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) e no *Projeto político-pedagógico (PPP)* do CMEI pesquisado (VITÓRIA, 2010). O papel dos *RCNEI*, das *DCNEI* e da *BNCC* no que se refere à Educação Infantil é apresentar parâmetros de orientação específicos para o trabalho pedagógico com crianças, norteando os currículos e definindo competências e organizações didáticas. Por sua vez, o documento municipal e o *PPP* do CMEI foram pensados para expressar resultados e propostas geradas no interior das escolas e que caracterizassem melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil em Vitória (ES).

Nesse primeiro momento, leva-se em consideração que a concepção de infância com a qual este estudo se identifica está subjacente a toda discussão sobre o hibridismo brincante. Para tanto, utilizam-se como suporte teórico os trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), Sayão (2002), Buss-Simão (2005), Kishimoto (2007), Barbosa e Horn (2008), Corsaro (2011), Mello e colaboradores (2014) e Mello e Santos (2012).

O campo da Sociologia da Infância compreende a concepção de criança dentro de uma epistemologia própria, a partir de uma realidade inerente ao universo infantil, que se faz presente no cotidiano e que é reveladora de saberes e de idiosincrasias. As crianças são consideradas atores sociais, têm voz própria, têm o direito de ser escutadas e contribuem com a produção cultural da sociedade. Esses aspectos são entendidos pelo centramento do ser-criança, como um sujeito competente e ativo (SARMENTO, 2013).

Para refletir sobre o ser-criança nas relações do cotidiano brincante, é necessário remetermo-nos diretamente a pensar a infância como categoria social e o reconhecimento de sua visibilidade na instituição escolar. Esse entendimento aponta para alguns pontos interessantes para se compreender a infância e a criança: 1) o fato de as crianças integrarem uma categoria social mostra que, mesmo sendo a infância uma fase biológica do desenvolvimento, ao mesmo tempo, ela é construída socialmente; 2) a subjetividade permeia as *infâncias* e as *crianças*, no plural, pois não há uma universalização desses termos; 3) a relação com os adultos não é passiva, elas interpretam e reconstróem sua própria cultura infantil.

Nesse caminho, Sarmiento (2013) centra-se na criança como parte de uma categoria geracional, distinta do mundo adulto, recusando o adultocentrismo e as visões fragmentárias sobre a infância. Logo, compreende a criança como um

ser-que-é e não como um *ser-em-devir*. Essa compreensão se torna, na perspectiva de Sarmiento (2013, p. 18-19),

um objeto central da crítica sociológica: a criança é, certamente, um ser em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o ser em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida, [...] isso impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser.

A imagem da infância universal, passiva e descontextualizada, que tem as suas capacidades inovadoras e criativas subestimadas, perde lugar para uma concepção de infância que reconhece as singularidades e os direitos das crianças, considerando-as como sujeitos ativos em seus processos de formação e produtores de cultura, como é discutido nos *RCNEI*, nas *DCNEI* e na *BNCC*. Embora todos os documentos norteadores caminhem para a mesma perspectiva de valorizar os desejos, as necessidades infantis e o brincar, ao analisá-los, observamos algumas diferenças em relação à maneira de abordar essa temática, indicando a trajetória de ver a criança e seus processos brincantes. Em relação à concepção de criança de cada documento, percebemos que, a partir dela, todo o processo pedagógico na Educação Infantil será orientado.

Os *RCNEI* apontam para uma visão de criança completa, não fragmentada, que sente e pensa o mundo de uma forma singular, e aliam o cuidar e o educar como uma maneira de propiciar cuidados, aprendizagens e brincadeiras para o “desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23). As crianças são apresentadas com características específicas, marcadas por seu meio social e por “uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (1998, v. 1, p. 21). As mais variadas linguagens verbais e não verbais, as ações dos sujeitos, seus movimentos e o papel significativo da interação social pela brincadeira são valorizados nesse documento, pelo fato de as crianças construírem conhecimentos em um processo de criação, significação e ressignificação com seus pares. Os *RCNEI*, ao considerarem a criança sob as teorias da Psicologia

Interacionista de Vygotsky, Piaget e Wallon, demonstram a influência dessas perspectivas no campo da educação e “preconizam tanto a ação do sujeito como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (1998, v. 1, p. 22). Isso implica reconhecer que os processos internos, o meio em que a criança vive e a cultura de que ela faz parte exercem influências sobre o seu desenvolvimento. No entanto, quando os *RCNEI* assumem o viés psicológico, valorizam o que se passa *dentro* das crianças (GRAUE; WALSH, 1998).

As *DCNEI* enfatizam uma visão de criança expressa por sua centralidade no processo pedagógico, pela interação com o meio estabelecido com adultos e crianças, bem como a possibilidade de brincar, imaginar, aprender, experimentar, questionar, isto é, “construir sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 86). Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, cuja aprendizagem é uma ação coletiva conectada com necessidades, possibilidades e interesses dessa etapa da vida, garantindo que suas brincadeiras, interações, relações e produção de cultura sejam valorizadas, com a sua centralidade no planejamento curricular (BRASIL, 2013).

Na mesma direção encontra-se a concepção de criança da *BNCC*, que se baseia nas *DCNEI* e define o infantil como um sujeito de direitos, que, entre outras coisas, interage, brinca, experimenta, constrói sentidos e produz cultura, complementando que, a partir dessas ações e interações, as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos (BRASIL, 2018). Esses aspectos reforçam a visão de criança ativa e participativa nas diferentes práticas cotidianas, valorizando a produção de sentidos nas ações infantis.

Notamos um avanço paradigmático com as *DCNEI* e a *BNCC* em relação à concepção de criança. Vai-se delineando uma nova maneira de ver o infantil e o seu processo de educação. Destacamos que a direção de ver a criança bem como os aspectos teórico-metodológicos das *DCNEI* e da *BNCC* indicam uma inclinação para os pressupostos da Sociologia da Infância como importantes bases para se estudar e pensar a infância, principalmente quando tratam sobre a forma de olhar as crianças, do seu processo de formação e da prioridade de estudar o que se passa *entre* elas, centrando-se nas relações (GRAUE; WALSH, 1998). Embora os documentos não explicitem diretamente que se fundamentam na Sociologia da Infância, percebemos similitudes com esse campo por meio de pressupostos que buscam entender a criança em sua

complexidade, como ser que produz cultura em suas ações brincantes com seus pares e que necessita ser ouvido, como explicitado no fragmento a seguir:

[...] cumprir a função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2013, p. 85).

Desse modo, o possível diálogo entre as *DCNEI* e a *BNCC* e os princípios da Sociologia da Infância nos indica que é de fundamental importância reconhecer a perspectiva da criança como sujeito ativo e de direitos dentro do cotidiano escolar, de modo a prevalecer a lógica de viver plenamente a sua infância e mostrar que as suas experiências brincantes podem ser articuladas à proposta pedagógica na Educação Infantil, enfatizando uma nova imagem dos infantes. Ir ao encontro dessa visão demanda uma reorganização na forma de pensar a criança e toda a proposta pedagógica para essa etapa da Educação Básica. Por isso, a proposta das *DCNEI* e da *BNCC* é de que a escola acolha a criança com seus diferentes saberes, crie um espaço inclusivo, plural e heterogêneo e que dê sentido às ações educativas. Entretanto, para que isso ocorra, a intenção não é descartar os saberes da Psicologia Interacionista (como proposto pelos *RCNEI*), em que o papel do outro, do meio e da cultura são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Outro ponto a se destacar é que, embora a *BNCC* apresente aspectos importantes em relação à concepção de criança e de infância, o documento ainda revela aspectos instrumentais sobre os conhecimentos e as linguagens infantis. Em sua terceira versão, algumas reduções conceituais marcam esse processo, como: a diminuição de discussões sobre o direito da criança em suas participações e experiências simbólicas; o arrefecimento do reconhecimento de saberes ditos e, também, não ditos, que constituem suas formas de se expressar; e o destaque na organização dos conteúdos, sugerindo uma sistematização escolarizante em um segmento da Educação Básica que apresenta singularidades diferenciadas do Ensino Fundamental.

Em relação à concepção de criança e de infância, o documento *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) rompe com a imagem homogênea e universal da criança desvinculada de relações sociais concretas e da infância

reconhecida apenas como um estágio em desenvolvimento, vista como incompleta e imatura na determinação dos fatores inatos, universais e não históricos. O documento ressalta a criança como um sujeito de direitos e afirma a infância como vinculada às experiências concretas, no esforço de criar novas bases para a compreensão da criança e da infância. Para tanto, impele que se olhe a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura em todos os tempos e espaços dos CMEIs. A proposta de ação para garantir metodologias, uso dos diferentes espaços na escola, a permanência neles e a escolha dos materiais “não mais serão pensados apenas para a criança, mas *a partir da criança e com a criança*”, e por meio da garantia do “direito de ser criança antes mesmo de ser aluno em todos os tempos e espaços da Educação Infantil” (VITÓRIA, 2006, p. 30, 32).

O documento faz uma ressalva sobre o processo de alfabetização, opondo-se à Educação Infantil como um espaço de escolarização e preparação para o Ensino Fundamental, embora enfatize que esse segmento da Educação Básica deva estar em permanente articulação com a próxima etapa em que a criança irá ingressar. Nessa perspectiva, “quanto mais a Educação Infantil possibilitar à criança acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará e mais se apropriará do sentido da leitura e da escrita para a sua vida” (VITÓRIA, 2006, p. 67).

No PPP do CMEI (VITÓRIA, 2010), a concepção de criança e de infância observada aponta para um sujeito não apenas ativo, mas interativo, que produz conhecimento e se constitui a partir das relações intra e interpessoais. Esse processo caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. O documento também considera a criança enquanto sujeito social e histórico, pertencente a uma organização familiar, inserida em uma sociedade, com determinada cultura e que vivencia um momento histórico. Assim, a missão do CMEI é garantir espaços acolhedores, instigadores e que ofereçam experiências desafiadoras, de modo que a criança possa mostrar o seu jeito singular de lidar com o mundo que a cerca, conforme se observa no trecho a seguir:

Por isso, procuramos educar nossas crianças como seres pensantes e copartícipes da sua própria história, provocando a construção do conhecimento como atividade permanente, levando-as a aprender a “aprender”, garantindo que esse aprendizado aconteça de forma lúdica, pois não podemos esquecer da real condição dos educandos: são crianças construtoras de cultura, embora o momento histórico em

que vivemos faça com que essa infância seja encurtada, ou através da mídia ou da própria condição econômica que as obriga a amadurecer (VITÓRIA, 2010, p. 7).

Assim, o entendimento sobre criança e infância do PPP do CMEI pesquisado gira em torno de reconhecer “a criança como um ser autônomo, que participa ativamente de seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, devendo ser entendido e respeitado em sua condição” (VITÓRIA, 2010, p. 3-4).

É preciso compreender a proposta pedagógica na Educação Infantil por um viés flexível, que contemple uma pluralidade de métodos pedagógicos e que articule por meio de ações didáticas, metodológicas e avaliativas as experiências e as vivências infantis.

No contexto acadêmico, autores que estudam as crianças na Educação Infantil destacam os seus posicionamentos quanto ao entendimento da criança como protagonista e produtora de cultura nos processos pedagógicos, apontando caminhos teórico-metodológicos que indicam possibilidades de transpor o que está no plano das intenções, no que se refere aos documentos orientadores, para o plano das ações nas produções concretas de pesquisas. Por exemplo, Silva e Daólio (2007, p. 55-56) defendem a ideia de criança como *autora da cena*, pois consideram que os infantis “não são meros correspondentes ou ‘respondentes’ de objetivos determinados *a priori* pelos professores, pela instituição escolar”. Por sua vez, Martins (2015) discute a dimensão ética e estética das práticas infantis, em que as transgressões e as ações táticas que ocorrem nos *espaços-tempos* de Educação Física, nas brechas deixadas pelos adultos, denotam os sentidos que as crianças constroem para as suas ações. Mello e Santos (2012) abordam o papel das narrativas corporais para a compreensão dos sentidos que as crianças produzem nos *espaços-tempos* de Educação Física. E Assis (2015) elabora uma síntese interpretativa entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), sinalizando a potência do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Infantil.

Ao considerar essa concepção de criança, deslocamos o olhar e o sentido das práticas cotidianas escolares, passamos de deixá-la à margem do planejamento para pensarmos em uma inversão de perspectiva: a criança ser estudada por si só, ter o direito de brincar, de ser criança e de compartilhar desejos e linguagens típicas da infância, mesmo que para isso precise fugir das práticas formais e dizer seus desejos nas entrelinhas de suas falas, como reforça a ilustração de Tonucci (1997):

Figura 5 – A criança querendo ser ouvida



(1978) A gramática da imaginação (Homenagem a Rodari)

Fonte: Tonucci (1997).

Dessa maneira, a centralidade da criança como foco do planejamento curricular proporciona que ela seja compreendida com suas nuances, desejos e especificidades. A importância dada ao diálogo e à valorização delas como sujeitos copartícipes do processo de formação se torna algo preponderante, pois oportuniza que as crianças sejam ouvidas, incentivadas a ter iniciativa e a compartilhar saberes, sem desconsiderar a perspectiva adulta.

O outro ponto de análise nos documentos norteadores são as formas que as crianças encontram para se expressar. Entre as linguagens e os bens culturais a que as crianças têm direito, a brincadeira ocupa um lugar de destaque nos documentos legais da Educação Infantil. Mediante as brincadeiras e as interações com seus pares e o contexto em que vivem, as crianças pensam, sentem, agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos. Desse modo, a centralidade da brincadeira na prática pedagógica na Educação Infantil confere uma valorização nos processos lúdicos e imaginativos das crianças.

Embora todos os documentos trabalhados valorizem o brincar, os desejos e as necessidades infantis, ao analisá-los, constatamos diferenças em relação à maneira de ver a criança e seus processos brincantes. Os *RCNEI* apresentam as brincadeiras como *atividades permanentes*, que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem, prazer e que devem, também, contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas. Identificam que, para brincar, é necessário que se ofereçam às crianças variadas oportunidades de compreensão do mundo, *certa* independência na construção do seu desenvolvimento, incentivo de criar e vivenciar brincadeiras por elas mesmas, estímulo ao reconhecimento do domínio da linguagem simbólica e consciência da diferença entre brincadeira e realidade. Esse documento aponta que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

Embora haja um esforço nos *Referenciais* em apontar e em valorizar o brincar como forma particular de expressão e interação entre as crianças, observamos, conforme retrata o documento, que *certa* independência dada às crianças está diretamente relacionada às situações pedagógicas ocorridas a partir de atividades intencionais

e orientadas pelo adulto. Para isso, os *RCNEI* reconhecem que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. “Os jogos motores de regras trazem, também, a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35). Nesse sentido, é reforçado que, para organizar as aulas, o professor possa “utilizar os jogos, especialmente aqueles que têm regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão” (1998, v. 1, p. 29).

O fato de o discurso dos *RCNEI* focar o desenvolvimento da brincadeira com direcionamentos didáticos e de ensino indica, de certa forma, a valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino. Esses aspectos nos remetem à noção de jogo didático proposta por Kishimoto (2008), que entende o emprego dessa atividade não como um fim, mas como um meio para uma situação de aquisição de conteúdo específico e cuja finalidade é auxiliar a ação docente, considerando a brincadeira como uma proposta de ensino, de educação, de assessoramento da aprendizagem e, também, como um meio para alcançar objetivos educativos, funcionando como um recurso didático e resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações.

Nas *DCNEI*, a brincadeira é compreendida como uma forma de expressão da linguagem corporal que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, e tem como eixo principal *as interações e as brincadeiras*. As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

As *Diretrizes* apontam que a criança aprende, interage e se expressa na brincadeira. Sarmiento (2003, p. 57) explica que, nesse processo, os infantis constroem as culturas da infância:

[...] formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um património preservado e transmitido pelas crianças numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta.

Então, brincando, para as *DCNEI*, a criança tem oportunidade de construir e compartilhar significações ao interagir com seus pares, explorar o ambiente, conhecer as suas preferências e características. Ela deve ser compreendida como “uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança”, e, portanto, “devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2013, p. 93). Nesse documento, é notada a valorização da brincadeira pela criança, através do protagonismo infantil, da participação ativa, assim como da produção de cultura construída e reconstruída nos processos brincantes. Esses fatores garantem que os infantis imprimam, em seu cotidiano, valores e normas da cultura que estão ao seu redor. Em função disso:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2013, p. 93).

Destacamos que o caráter educativo das *DCNEI* tem o seu potencial pedagógico no entendimento da brincadeira como objeto, na valorização da criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e como coprodutora de práticas brincantes no cotidiano escolar. Desse modo, esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias e aquilo que os infantis trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira.

Mello e Damasceno (2011) destacam a relevância de uma releitura sobre a brincadeira ao considerarem a criança como protagonista em suas práticas brincantes. Com isso, os autores não estão

negando a intencionalidade pedagógica da escola e nem a função de intervenção do professor, mas sinalizando para que ambos se constituam de uma maneira diferenciada. No trato com o jogo, por exemplo, o professor pode promover mediações para potencializar as competências das crianças, possibilitando que elas se expressem sobre os jogos que preferem, sobre as formas que julgam mais interessantes para vivenciá-los, sobre as alterações e criações que desejam introduzir nos jogos para torná-los mais agradáveis (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 27).

Portanto, é necessário que os professores compreendam as perspectivas infantis e que façam disso um objeto de aprendizado para que, em conjunto com as crianças, haja oportunidade de brincar, de conhecer, ouvir, compreender e responder as iniciativas infantis, trazendo-as como coprodutoras das práticas brincantes.

Já na *BNCC*, nota-se que a concepção de brincadeira se constitui como um *direito de aprendizagem e de desenvolvimento*, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos, dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar. Para potencializar os aprendizados significativos das crianças, a *BNCC* avança com a apresentação dos *campos de experiências*, que evidenciam um importante processo educativo de explorar as linguagens, as práticas socioculturais e os interesses infantis, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Essa organização curricular possibilita a aproximação com situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e com seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural infantil, isto é, “saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2018, p. 40).

No campo das experiências com *corpo, gestos e movimentos*, há a oportunidade de a criança explorar objetos, espaço e o que estiver ao seu redor, estabelecer relações, construir brincadeiras e produzir conhecimento. Nesse campo, a *BNCC* articula a construção de sentidos à expressão corporal, ao conhecimento de si e do mundo,

de modo a diversificar as possibilidades de acesso às produções culturais. Isso proporciona que a criança utilize várias linguagens em um processo relacional, criativo e lúdico, bem como compartilhe suas experiências entre seus pares, o que, por sua vez, é o que possibilita dar visibilidade à centralidade da criança.

A *Base* acrescenta ainda que, de acordo com os campos de experiências, devem ser garantidos às crianças *seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* (BRASIL, 2018). Esses direitos fornecem aos infantis condições para que exerçam papel ativo nas situações pedagógicas, vivenciem situações-problema e se desafiem, construindo sentidos nas ações e nas relações que emergem da brincadeira. No que diz respeito ao brincar, o documento sugere que esse direito de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil abarque:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A *BNCC* reforça o que é explicitado nas *DCNEI* em relação às produções culturais, ao reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e ao protagonismo da criança. Esses elementos são assegurados nessa etapa da Educação Básica por meio do eixo *interações e brincadeiras*, caracterizado pelas experiências no brincar, nas quais “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

Buscando a consciência da corporeidade através de diferentes linguagens, a *BNCC* reforça que a brincadeira tem o papel de proporcionar a comunicação, a expressão, as suas potencialidades e os seus limites, desenvolvendo a consciência do que é seguro e o que pode ser um risco à integridade física. Nesse sentido, a *Base* articula a expressão corporal à visibilidade do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas, para propiciar que as crianças ampliem, transformem e recriem seus conhecimentos e possam compartilhá-los com seus pares:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] (BRASIL, 2018, p. 41).

Assim, as orientações estabelecidas pela *BNCC* possibilitam criar contextos para que a brincadeira tenha sentido para a criança nas situações pedagógicas. Contudo, é necessário, segundo o documento, dar visibilidade para “a interação durante o brincar”, que

caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Pautadas nas brincadeiras, interações, experiências, variadas formas de expressão, essas práticas devem envolver, essencialmente, o trabalho conjunto entre educador e educando nas mais diversas situações pedagógicas. A brincadeira, nesse sentido, apresenta-se como objeto de interesse das crianças e uma forte aliada para compreensão do cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e desafiadoras, que permitem que elementos que fazem parte da vida do infantil estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Moyles e colaboradores (2006), em seus estudos, destacam a importância das qualidades motivacionais do brincar, que se efetivam de forma diversificada e flexível, sinalizando para a *excelência do brincar*. Segundo os autores, em busca de se atingir esse patamar, é necessário observar atentamente os comportamentos lúdicos e simbólicos das crianças para se aproximar da centralidade de suas práticas. Para isso, é indispensável que haja ambientes estimuladores e sensibilidade para explorar e

ampliar a qualidade das experiências infantis, ou seja, um currículo orientado para o brincar. Moyles e colaboradores (2006, p. 12) acrescentam que “a ênfase está nas crianças e na sua apropriação dos processos do currículo, em seu ativo envolvimento nesses processos e naquilo que elas *trazem* para a aprendizagem que constitui a base de conhecimentos, habilidades e entendimentos”.

Nesse contexto, os professores, por sua vez, necessitam estar sensíveis e levar em conta as maneiras como as crianças se apropriam de conhecimentos ao seu redor. O terreno do hibridismo brincante, nesse sentido, pode ser um espaço de fuga em que elas exercem o seu protagonismo. A *BNCC* destaca que as crianças, ao interagirem entre si, produzem sentidos e significados em conjunto, reforçando que a brincadeira se torna o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores de culturas infantis (BRASIL, 2018).

Sarmento (2013) corrobora este pensamento quando trata sobre a importância de enxergar a criança por suas potencialidades. No entanto, há diferentes visões no trabalho pedagógico. O objetivo não é trocar a função do adulto pelas vontades da criança, mas considerar a possibilidade da junção e interação dessas duas perspectivas nas práticas pedagógicas.

Indo nessa direção, o documento *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) destaca que a brincadeira é indispensável no contexto da Educação Infantil, uma vez que, a partir dela, as crianças produzem cultura, aprendem e se comunicam entre si. Isto é, a produção de cultura envolve processos interpessoais e, por isso, a brincadeira destaca-se como um elemento importante e que deve estar presente no planejamento do professor.

O brincar, expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa, cria e recria a realidade à sua maneira. Quando brinca a criança cria situações imaginárias, reproduz práticas culturais e incorpora papéis sociais como professor/a, médico/a, bombeiro, policial, ladrão etc. a partir de experiências vividas e observadas em seu cotidiano. Ao ampliar o conhecimento de mundo a partir dos diferentes modos de brincar, novos processos de aprendizagem vão ocorrendo através da construção de regras, organização das atividades e das diferentes formas de linguagem (VITÓRIA, 2006, p. 81).

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de maneira prazerosa e atenta à realidade. Por isso, destaca-se a importância do professor como mediador, a fim de ampliar o repertório cultural das crianças, consciente de que elas se comunicam pelo brincar.

Nesse documento, defende-se, também, a imagem de que a criança brinca de muitas formas. Brincar com o corpo é visto como um suporte significativo. Nesse caso, é rechaçada a imposição às crianças de formas de brincar com o uso de objetos de acordo com a lógica adulta. Agir dessa maneira vai de encontro ao que é preconizado nesse documento, pois considera a criança um sujeito passivo, assujeitado ao que o objeto ou o didatismo impõem sobre a forma adequada de brincar. O documento municipal propõe superar a ideia de aprendizado constante nas brincadeiras, de desconsiderar a seriedade e a criatividade das crianças e do brincar como um passatempo. Para tanto, “essa mudança só será possível quando o adulto reconhecer as crianças como sujeitos brincantes e se apropriar das culturas infantis como uma forma de compreender melhor as diferentes ‘vozes’ da infância que atravessam o cotidiano do CMEI” (VITÓRIA, 2006, p. 84).

No *PPP* do CMEI (VITÓRIA, 2010), destaca-se a indissociabilidade entre o educar, o cuidar e o brincar da criança, respeitando as peculiaridades de cada uma e oportunizando experiências significativas e prazerosas. Desse modo, é possível promover capacidades de apropriação e de conhecimento do infantil em relação a si e ao mundo, torná-lo um ser pensante e capaz de construir e reconstruir ideias, e não apenas um receptor de conhecimentos, e considerar diferentes habilidades, interesses, diversidade e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade em particular. Uma sugestão dada pelo documento é começar por considerar as “diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essas diversidades deve permear as relações cotidianas” (2010, p. 9). O objetivo é que o trabalho pedagógico do professor contemple o brincar, o jogo e o imaginário infantil, de modo que as aulas sejam prazerosas e se respeite o direito das crianças, como expressão particular da infância. No que se refere ao respeito aos direitos das crianças, o *PPP* aponta para o direito de brincar, ressaltando que “todo o trabalho desenvolvido seja permeado de ações que as coloquem em contato com as diversas formas de linguagem [...], preservando o direito de partilhar suas experiências através de sua maneira de pensar, sentir e interagir”

(2010, p. 32). Os fatores elencados no *PPP* podem nos indicar pistas que anunciem formas diferenciadas de se observar a brincadeira e o que pode acompanhá-las, ou seja, os comportamentos, as relações e as possibilidades lúdicas.

A partir dessa análise, pudemos verificar a trajetória da brincadeira nos documentos analisados, sinalizando para o modo como ela vai assumindo diferentes significados e evoluindo progressivamente com a concepção de infância e de brincadeira assumidas na Educação Infantil. Percebemos esse ponto por intermédio dos documentos orientadores, em cuja abordagem, embora estejam voltados para a criança e os seus interesses, ainda se percebem objetivos de buscar atingir determinado fim. No entanto, com as discussões mais atuais sobre brincadeira, criança e infância, essas concepções foram se modificando e, nos documentos que se seguiram, o foco se voltou para o protagonismo da criança na brincadeira até chegar a valorizá-la como um direito.

Destacamos que partir de uma análise global (documentos nacionais) para uma análise local (documentos de Vitória) nos possibilitou enxergar a criança, a infância e a brincadeira na Educação Infantil como algo singular. Há um esforço dos documentos de ler esses fenômenos considerando a curiosidade, a expressividade e a produção de cultura advindas das crianças e a tentativa, pelo menos no papel, de reconhecê-las como sujeito de direitos e ativas em seus processos de socialização.

Estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais com as crianças de modo que elas sejam participantes ativas e ouvidas em suas necessidades pode ser um modo de potencializar as linguagens corporais na escola e de observar a importância dessas concepções nos documentos para o entendimento da tese do hibridismo brincante. Dessa maneira, trazer a brincadeira e as suas interações como aspectos centrais no processo educacional e de direito na Educação Infantil é estar de acordo com os desejos infantis de viver a infância em suas mais variadas formas de expressão brincante, levando em consideração as suas racionalidades, as construções de saberes nas culturas de pares e as vivências no cotidiano infantil. Portanto, compreender a brincadeira como direito de aprendizagem e de desenvolvimento é ir além do caráter funcional e espontâneo para reconhecê-lo como um direito social, que proporciona visibilidade ao capital cultural lúdico infantil.

Como destacamos, há uma grande quantidade de estudos no campo da Educação Física que abordam a categoria jogos e brincadeiras, contudo, devido aos limites espaciais deste texto, daremos visibilidade àqueles em que essas categorias se

relacionam com o que é preconizado pelas *DCNEI* e pela *BNCC*, ou seja, com a construção de sentidos por parte das crianças, com a noção de brincadeiras como objeto de ensino e direito de *aprendizagem* e de *desenvolvimento*. Estudos como o de Castro e Kunz (2015) defendem que é pela experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados próprios por meio do *brincar criativo*. Para os autores, cabe aos adultos (pais e professores) o papel de oportunizar momentos que possibilitem à criança conhecer pela experiência. Segundo Garanhani (2004), o brincar assume papel preponderante, pois é na primeira infância que esse comportamento tipicamente infantil oferece condições à criança de agir e compreender os significados que fazem parte do seu cotidiano. Assis e colaboradores (2015), apoiados em Certeau (1994), discutem o *consumo produtivo* que as crianças fazem das brincadeiras em suas experiências brincantes nos *espaços-tempos* de Educação Física, indicando que há uma estética da recepção em que elas não absorvem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos, pois os infantis ressignificam constantemente esses bens por meio de suas culturas de pares. Klippel (2013) analisa os processos de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) que as crianças empreendem em suas experiências brincantes nos *espaços-tempos* da Educação Física, aproximando as brincadeiras ofertadas pelo professor de seus interesses subjetivos. Já Barbosa (2011) busca compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas brincadeiras, em especial às brincadeiras de faz de conta em diálogo com os desenhos animados que constituem o seu imaginário. Mello e Damasceno (2011), ao considerarem que o brincar é uma das principais linguagens que a criança utiliza na sua relação com o meio e com os outros, afirmam que os adultos, ao reconhecerem a produção cultural infantil, podem diminuir o adultocentrismo. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conceber a brincadeira não como um meio para promover determinadas aprendizagens e o desenvolvimento infantil, mas como *espaços-tempos* que potencializam as produções culturais das crianças nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos.

Os trabalhos analisados sinalizam que a brincadeira permite compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar a brincadeira como elemento central na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esses *espaços-tempos* educativos, que associam interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens. Ao brincar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua

experiência social, organizando suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais. Portanto, o desafio é apontar outras formas brincantes na escola e descortinar outras oportunidades de *descobrir* (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011) o lúdico em todas as suas possibilidades.

A Educação Física e a promoção do protagonismo infantil

Partindo do ponto de que é preciso considerar a infância como uma condição das crianças, percebemos que o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. Por isso há necessidade de conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizando-as como produtoras de sua própria história. Nesse sentido, questionamos: se é direito da criança brincar e manifestar suas fantasias, como a Educação Física se situa no contexto educativo e brincante da Educação Infantil? Como a Educação Física pode contribuir para a promoção do protagonismo das crianças, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas como uma fonte de produção cultural infantil? A fim de responder esses questionamentos, no primeiro momento, o intuito é identificar aspectos que confirmam sentido à atuação da Educação Física na Educação Infantil e, posteriormente, problematizar o protagonismo infantil, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas como parte da cultural lúdica da infância.

Destacamos tanto a visão de Qvortrup (1991) e de Sirota (2001) como a de Sarmiento (2011) sobre as singularidades da infância e o reconhecimento dos saberes infantis, que nos oportunizam pensar sobre a relação da Educação Física na Educação Infantil e as crianças como protagonistas de suas práticas brincantes. Qvortrup (1991) aponta uma ambiguidade em relação à infância em nossa sociedade, pois, ao mesmo tempo que os adultos reconhecem o papel fundamental da escola na formação das crianças, não legitimam como autêntica a contribuição dos infantis na produção de conhecimentos. Sirota (2001) destaca que a compreensão das singularidades da criança na escola está cada vez mais em segundo plano, por conta de olhares

universalizantes que ainda as veem como outro adulto, instituindo o ofício de aluno em detrimento do ofício de criança. E Sarmento (2011) ressalta que a escola se ocupa mais com o aluno do que com a criança, subordinando-a a uma categoria institucional e uniformizante, caracterizando uma relação particular e adultocêntrica com o conhecimento a ser transmitido, um *lugar de poder* (CERTEAU, 1994), evidenciando uma cultura escolar que não dialoga com a cultura de origem das crianças. Nesse panorama, segundo Sarmento (2011, p. 588),

a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Isso implica a urgência em reconhecer a criança inserida nessa fase educativa não mais como um ser fragmentado, em trânsito para a adultez e que precisa ser preparado para as próximas etapas de escolarização, mas como um ser competente, que só faz sentido se for compreendido como um ator social e que produz cultura enquanto brinca com seus pares.

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil apresenta um papel importante nos âmbitos pedagógicos e didático-metodológicos. No âmbito pedagógico, consideramos que a centralidade da linguagem corporal e da brincadeira nos processos de desenvolvimento das crianças são formas de a Educação Física se consolidar nesse segmento de ensino. Já no âmbito didático-metodológico, reconhecê-las como atores sociais e produtoras de cultura é essencial para compreender e apreender o ponto de vista delas acerca de suas próprias experiências brincantes, em consonância com a sensibilidade para as singularidades que envolvem o sujeito brincante na Educação Infantil.

Santos e colaboradores (2012) reforçam que o desafio da Educação Física na Educação Infantil é de natureza didático-metodológica: considerar as especificidades e as singularidades das crianças nas práxis pedagógica. Levar em conta a singularidade da criança implica tanto o reconhecimento das culturas infantis como modo específico de interpretação e de representação de mundo quanto a compreensão do movimento corporal como a principal linguagem de que a criança dispõe nos anos iniciais de sua vida. Essas considerações podem contribuir para que os interesses e

necessidades das crianças sejam contemplados nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil (SANTOS *et al.*, 2012, p. 106).

É necessário buscar conhecer as práticas corporais que são desenvolvidas nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil provenientes de situações concretas, para que consigamos identificar as demandas que surgem dos contextos e cotidianos educativos. Em busca de superar a dicotomização, compreendemos *espaços-tempos* como um único termo, mutuamente ligado, formando um todo significativo e fazendo analogia às tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos com e entre as crianças na Educação Infantil.

Entre os diversos conteúdos e campos de conhecimento, escolhemos analisar a brincadeira e a Educação Física em diálogo com pesquisas que consideram as singularidades e o protagonismo da criança e a sua produção de cultura para compreendermos o contexto em que as brincadeiras lúdico-agressivas podem se manifestar. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, preconiza, em sua estrutura curricular, a brincadeira como uma *atividade permanente*, uma forma de *expressão da linguagem corporal infantil* e como um *direito de aprendizagem e de desenvolvimento* (BRASIL, 1998, 2013, 2018). A Educação Física, por sua vez, atua nos *espaços-tempos* escolares, possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

Assim, a centralidade das crianças e as contribuições do corpo, do movimento e das interações infantis na brincadeira se tornam parte importante para compreender a presença da Educação Física e a sua repercussão nas intervenções com os educandos, principalmente, quando eles manifestam a sua ludicidade no cotidiano escolar da Educação Infantil. Entendemos que a Educação Física tem uma trajetória relevante na Educação Infantil²¹, pois é uma disciplina geradora de conhecimentos práticos e teó-

21 Especialmente nas redes municipais de Vitória (ES) e Florianópolis (SC), onde a inserção da disciplina na Educação Infantil é anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB é um marco para a Educação Infantil, por considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Os conhecimentos provenientes das práticas de Educação Física nessa fase escolar, que foram produzidos em interação com programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa, constituem importantes referências para o campo acadêmico-científico da área.

ricos que não podem ser negligenciados ou ignorados pelos documentos norteadores (*RCNEI*, *DCNEI* e *BNCC*). Pelo contrário, observamos que pesquisas produzidas nesse campo têm estreita relação com a prática pedagógica e contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores direcionados à Educação Infantil, bem como para a própria afirmação desse componente curricular nesse segmento de ensino.

Santos e colaboradores (2012) apontam que as pesquisas sobre a Educação Infantil e a Educação Física ganharam força no final da década de 1990 com a produção de estudos teóricos, práticos e de intervenção com as crianças. Contudo, o fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar – não há menção à área Educação Física na *BNCC* e nos documentos que a antecederam, como os *RCNEI* e as *DCNEI* – causa um descompasso entre o que é dito pela legislação e o que acontece na realidade.

Embora a LDB tenha formalizado a inserção da Educação Física em toda a Educação Básica, incluindo a sua entrada, dessa maneira, na Educação Infantil, há ainda vários pontos de conflito nessa relação. Alguns deles dizem respeito à obrigatoriedade da Educação Física em toda a Educação Básica e a quem deve atuar nesse segmento de ensino. Mello e colaboradores (2014, p. 468) ressaltam que,

apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia.

Em outros termos, os gestores não veem a Educação Física como *espaços-tempos* que necessitam de um professor especialista, mas como parte do trabalho dos professores generalistas (KIPPLEL; MELLO, 2012). Embora a brincadeira não seja um campo restrito da Educação Física, temos a convicção de que o trabalho pedagógico desenvolvido por essa área pode contribuir com práticas corporais que consideram as peculiaridades do ser criança, principalmente quando há um planejamento pedagógico que qualifica os educandos com suas potencialidades e subjetividades brincantes (MELLO *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2012; SARMENTO, 2013).

Outro ponto está relacionado à publicação da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional do magistério, que assegura

aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às *atividades extraclasse*: de estudos, de planejamento e de avaliação. Apesar de a referida lei não mencionar de que modo esses momentos devem ser organizados, os gestores municipais, majoritariamente, têm optado pela inserção de aulas de Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal no cotidiano das instituições de Educação Infantil (KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015), mesmo que, para isso, o tempo fique fragmentado e curto para conhecer e desenvolver um trabalho consistente com as crianças. A ilustração de Tonucci (1997) retrata essa fragilidade no tempo da Educação Física e nas atividades de expressão com a metáfora do remédio e de seus horários:

Figura 6 – O tempo disponibilizado para a Educação Física



(1978) O horário

Fonte: Tonucci (1997).

Dada a centralidade da brincadeira e de suas interações nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação. Santos e colaboradores (2012, p. 109) reforçam essa ideia quando dizem que “tornar o jogo um aspecto central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de contemplar as necessidades e os interesses das crianças nos processos de intervenção pedagógica”.

No entanto, o histórico da Educação Física na Educação Infantil mostrou modos de intervenção pedagógica voltados, em sua maioria, para as áreas da psicomotricidade, do desenvolvimento motor, da recreação e para concepções de ensino escolarizantes ao longo dos anos (ANDRADE FILHO, 2011; OLIVEIRA, 2005; SAYÃO, 2002). Essas dimensões desconsideraram as particularidades das crianças como um ser histórico-social e culturalmente situado, fragmentando o processo pedagógico.

Diante desse cenário de desenvolvimento do trabalho pedagógico e de seu reconhecimento como campo de conhecimento, a Educação Física na Educação Infantil, compreendida como *espaços-tempos* para a produção cultural infantil e práticas corporais, pode contribuir para o reconhecimento das necessidades e vontades das crianças? Buscaremos responder essa questão apontando um outro olhar para as produções brincantes das crianças na Educação Infantil.

No que diz respeito às produções acadêmicas, observamos que compreender a centralidade da criança e da brincadeira no processo educativo implica reconhecer as singularidades dos pequenos, seus interesses e a sua expressão corporal como linguagens essenciais para serem trabalhadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil. Percebemos que algumas pesquisas científicas já destacavam a relevância da brincadeira inserida nas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil antes mesmo da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definir a sua atuação nessa etapa. Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) apontaram que pesquisadores das décadas de 1930 e 1940 já eram adeptos do conteúdo jogos e brincadeiras como uma forma de complementar o ensino da escola. Os estudos de Rose

(1980), Muller (1990) e Carmo Júnior (1995)²² levavam em consideração a espontaneidade e a criatividade das crianças nas brincadeiras nos *espaços-tempos* de educação em escolas infantis. Autores como Sayão e Lerina (2004), Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Mello e Santos (2012) e Mello e colaboradores (2015) destacam a importância de práticas pedagógicas exercidas pela Educação Física na Educação Infantil para conhecer, estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais e brincantes com as crianças. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 57):

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Considerar a expressividade infantil e a sua lógica na brincadeira são maneiras de dar voz às crianças e descobrir as suas linguagens e as suas produções culturais, porém ainda é um desafio desnaturalizá-las e compreendê-las como uma manifestação cultural que pode anunciar muito mais do que aparenta, pois “no jogo há sempre algo em jogo” (HUIZINGA, 2007, p. 4), algo que está além da racionalidade adulta. Privilegiar a brincadeira como linguagem da criança é entender esses elementos como algo que faz parte da infância e, também, como um meio de produção cultural brincante, isto é, as brincadeiras das crianças podem assumir outras racionalidades no cotidiano infantil.

Sayão e Lerina (2004, p. 75) destacam, em seus estudos, a importância de o professor ter uma postura empática em relação às crianças, não deixar que a cultura adultocêntrica prevaleça em sua prática pedagógica e, em vez disso, privilegiar o que os pequenos têm de mais autêntico: “sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos”. O que se torna relevante nesses processos de conhecer e de

22 Para os artigos de Rose (1980), Muller (1990) e Carmo Júnior (1995), ver o catálogo de Ferreira Neto e Schneider (2000).

se aproximar das crianças é o professor buscar afinidade com elas e iniciar um processo de identificação e de reconhecimento das mais variadas formas brincantes. Assim será possível criar um elo entre sentir o que o infantil sente e o desejar o que ele deseja nas interações brincantes. Isso pode fazer com que se reduza a distância entre adultos e crianças e se tornem muito mais próximas as práticas e as relações com a cultura de pares infantil.

Mello e colaboradores (2015) consideram que reconhecer as crianças como protagonistas tanto em suas próprias vidas quanto em diferentes contextos sociais exige que identifiquemos que elas não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja pela forma de interpretá-la e integrá-la, seja pelos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas. Assim, os *espaços-tempos* da Educação Física devem ser pensados como um ambiente de participação e potencialização dos saberes infantis. Nessa direção, a Educação Física pode contribuir com a formação das crianças como uma maneira de ampliar as diversas linguagens que são expressas no corpo e no cotidiano escolar, possibilitando vivências e experiências que envolvem a produção de sentidos, a imaginação, a criação e a apropriação da cultura local e universal por meio de interações brincantes. Como ressalta a BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

A vivência das crianças com a prática corporal das brincadeiras promove experiências compartilhadas com seus pares. Essas experiências geram conhecimentos significativos e insubstituíveis, ricos em expressividade e sentidos para as crianças. Uma possibilidade advém do hibridismo brincante, manifestado através das brincadeiras lúdico-agressivas.

A partir do momento em que os professores ganharem confiança no trabalho pedagógico com as crianças, o par *sentido/experiência*, proposto por Bondía (2002), fará todo sentido. Nesse contexto, as palavras produzem sentidos, isto é, dão significado ao que somos e ao que nos acontece, o que, por sua vez, se reflete

no modo como agimos diante do que vivemos. Já a experiência, para Bondía, é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Nesse processo, o importante é se sentir tocado, e ouvir, correlacionar e refletir não apenas as palavras ditas pelas crianças, mas, sobretudo, a sua linguagem lúdica de um modo global, como uma experiência dotada de sentidos.

Nos *espaços-tempos* da Educação Física, as crianças podem usufruir de diferentes manifestações corporais contextualizadas com a cultura e com a sociedade. Essas duas últimas dimensões configuram-se, ao mesmo tempo, de modo dinâmico, diversificado, singular e contraditório. Por isso a necessidade de problematizar e desnaturalizar os sentidos dados às práticas corporais das crianças enquanto brincam, principalmente pelo fato de essas interações envolverem experiências estéticas, lúdicas e agonísticas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que comumente orienta as práticas pedagógicas na escola.

Valorizar as experiências infantis e o que compõe o cotidiano escolar é uma maneira de reconhecer a presença da criança como sujeito de direitos, protagonista dos seus processos de socialização e produtor de cultura, conforme sinalizam as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Esse documento ressalta a compreensão da criança como “sujeito histórico e de direito que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas” (BRASIL, 2013, p. 86). Isso possibilita conhecer as experiências infantis, bem como reconhecer a brincadeira como principal linguagem lúdica e de interação com o mundo e com os seus pares:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 97, grifos nossos).

Assim, a proposta pedagógica oferece um direcionamento para as ações e as metas que podem ser desenvolvidas no curso das aprendizagens, no conhecimento e nas relações sociais entre infantis, daí a necessidade de englobar as experiências vivenciadas pela criança (BRASIL, 2013) e, com isso, trazer a brincadeira como um instrumento de socialização e de protagonismo para as suas diferentes formas de se relacionar.

No que concerne à aproximação desses fatores com a Educação Física, faz-se necessário potencializar o processo educativo com a vivência, a experiência, o diálogo e as trocas de saberes, o que está relacionado diretamente ao movimento, aos comportamentos e aos momentos brincantes da criança dentro do cotidiano escolar na Educação Infantil. Klippel e Mello (2012, p. 33) reforçam essa ideia quando nos dizem sobre a importância de “superar algumas visões reducionistas que incidem sobre a criança e a infância e compreendê-las numa outra racionalidade”. Ao valorizarmos a construção de conhecimentos infantis nos *espaços-tempos* da Educação Física, será possível desenvolver um trabalho educacional com as crianças, proporcionando o conhecimento corporal, as vivências lúdicas, as trocas de experiências, o respeito às regras e aos colegas. Isso pode ser visualizado integrando-se os pressupostos da Sociologia da Infância ao contexto dos jogos e das brincadeiras na proposta pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, como sugerem Klippel e Mello (2012, p. 34):

Na busca de um paradigma que contemple os pressupostos da Sociologia da Infância na prática pedagógica na Educação Física Infantil, o jogo como uma das principais linguagens da criança na infância parece se constituir como uma perspectiva teórico-metodológica que melhor atende às demandas das crianças porque possui uma lógica que permite associar seus interesses e necessidades no âmbito escolar respeitando o protagonismo cultural e social, pois se trata de uma manifestação cultural popular e que há muito tempo já foi apropriado pela Educação Física.

Desse modo, o desenvolvimento da criança pode ser ampliado com as práticas da Educação Física no momento em que se põe a criança para ser desafiada nas brincadeiras, tais como: interagir com outras crianças, escolher e exercer papéis, construir e aceitar as regras, vivenciar seu mundo de fantasia e de ludicidade, solucionar situações-problema, aprender a lidar com sentimentos e emoções e viver o tempo

que está presente na escola em sua completude. Com esse cenário, seria possível pensar e sugerir melhores condições pedagógicas, simbólicas, motoras e de socialização para que a criança viva a sua infância, e, assim, fortaleça-se ainda mais a área de Educação Física com conhecimentos e com atuação profissional que dialogue e compartilhe momentos brincantes, passando a escutar e a observar com olhares atentos a produção cultural infantil.

Uma das trajetórias escolhidas para abarcar novos olhares e perspectivas para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola é a compreensão do protagonismo infantil, com a valorização das vozes e das lógicas que habitam a Educação Infantil. Nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil, consideramos que há um ambiente propício para (res)significações culturais e sociais entre as crianças, no qual são abertas possibilidades corporais e simbólicas para que elas sejam desafiadas e observadas em seus modos de brincar e de se relacionar. A relação com o saber e com as lógicas infantis na brincadeira deve favorecer o desenvolvimento de processos que levem as crianças a serem compreendidas em suas ações e interações brincantes. Valorizar esse processo nos direciona à dimensão do protagonismo infantil.

Pensar o protagonismo infantil nos possibilita estruturar algumas ideias sobre esse termo, principalmente no que se refere àquele que ocupa um lugar de destaque em qualquer situação. Há uma grande variedade de conceitos, no entanto vamos focar nos que se relacionam com a vertente da Sociologia da Infância, como uma possibilidade de compreender a criança e suas relações em contextos de negociação, de compartilhamento e de (re)criação de culturas. Para Pires e Branco (2007, p. 313-314), o protagonismo infantil está relacionado à compreensão de que “a criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes”. Ou seja, ela tem maneiras de descobrir e/ou criar enredos e ações espontâneos com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento da (res)significação de brincadeiras. Pedrosa e Santos (2009, p. 53) acrescentam que, para considerar as crianças como protagonistas, é necessário compreender as suas lógicas brincantes:

[...] para atingirem os seus propósitos de brincar, elas selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações, mas vão além disso e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares.

Para Kinney e Wharton (2009, p. 23), é necessário conferir sentido às crianças, considerando-as como participantes ativos da sua própria aprendizagem, inserindo-as no centro do processo, dando voz e assegurando que

estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista.

Ressaltamos que, quando o professor considera a autoria e o compartilhamento brincante das crianças ao construir suas brincadeiras, reuni-las e convidá-las para *mergulhar na ação lúdica* (KISHIMOTO, 1993, 1999) pode ser uma maneira de contribuir para legitimar os infantis como agentes ativos, sociais, inventivos e produtores de cultura. Ou seja, é dada visibilidade às suas ações como protagonistas e participantes ativos de seus processos de socialização. Indo nessa mesma direção, os professores, ao aproveitarem toda a riqueza das espontaneidades infantis, criam uma via de mão dupla para trocar experiências e potencializar as suas aulas, retirando as brincadeiras infantis da margem do processo pedagógico. Para Kishimoto (1999, p. 29), é necessário valorizar

o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade.

O professor, ao escutar as vozes infantis, proporciona um espaço lúdico para a criança ser um sujeito participativo e criativo no cotidiano escolar. Corsaro (2011, p. 31) ressalta a importância do processo de socialização nesse ambiente, principalmente no que concerne à reinvenção das brincadeiras por parte da criança, isto é, a valorização do “reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”. Na mesma direção, percebemos que os sujeitos desenvolvem suas práticas e maneiras de

fazer e de operar em seu cotidiano como algo estabelecido coletivamente, nas quais o *fazer com* os leva a interagir e a influenciar uns aos outros em construções sociais permanentes e dinâmicas. Essas construções ou invenções do cotidiano mostram a pouca passividade das crianças e a relevância da produção de suas práticas e da atribuição de sentidos na socialização e no compartilhamento de seus produtos brincantes. Dessa forma, o poder de imaginação e de inventividade infantil demonstra o modo que a criança tem de manifestar seus desejos e suas subjetividades, funcionando como uma espécie de aprendizado e troca social para construir a sua identidade e assimilar a realidade da forma que ela deseja evidenciando que “a esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (BUYTEN-DIJK, 1974, p. 68, *apud* FREIRE, 2005b, p. 66).

Assim, compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e, também, de perceber os *espaços-tempos* da Educação Física como uma das possibilidades de a escola ser um local privilegiado para que essa formação social, cultural e humana dos sujeitos aconteça. Por isso é preciso valorizarmos as experiências infantis e trazê-las como mais uma potencialidade para a Educação Infantil, construindo *espaços-tempos* amparados em uma perspectiva compartilhada e fundamentada nos interesses infantis.

As relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso das brincadeiras lúdico-agressivas. A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta e, ao mesmo tempo, mostra a ambiguidade e a oposição dos termos com a entrada de um terceiro elemento que se imiscui nessa relação, o *non-sense*, como um estimulador que (des)constrói a lógica brincante, mostrando a astúcia, a (des)ordem e a (in)coerência nas ações infantis, revelando a possibilidade de termos/comportamentos antagônicos se relacionarem entre si.

Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que consideramos que compõem a cultura de pares infantil e que alimentam as experiências brincantes surgidas espontaneamente nas interações e nas (re)construções simbólicas infantis (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Para Sarmiento (2003), ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar do mundo que está ao seu redor, de vivê-lo, envolvendo processos coletivos de (re)criação e compartilhamento de ações e ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas. Nesse sentido, o autor traz o conceito de

culturas da infância, que compreende processos simbólicos elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos e através dos quais elas atribuem significação a si próprias e ao mundo, fundamentando as suas ações (SARMENTO, 2003). Destacamos, também, o conceito de cultura lúdica proposto por Brougère (1998), que ressalta que cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível. Para o autor:

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Em busca de compreender a relação brincante existente nas brincadeiras lúdico-agressivas que consideramos compor as culturas da infância e a cultura lúdica infantil, apresentaremos elementos que integram e influenciam a construção dessa manifestação corporal entre as crianças em suas interações. As brincadeiras lúdico-agressivas são compreendidas como produções culturais infantis caracterizadas por traços lúdicos aliados a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Esse tipo de manifestação corporal se revela um tanto ambígua e apresenta um certo grau de *nonsense*, principalmente pelo fato de a ludicidade e a agressividade estarem envolvidas no campo da fantasia e do poder. Entende-se, também, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Para Sutton-Smith (2001), é pela via da ludicidade que o ser brincante pode se transformar e viajar para a dimensão do faz de conta, negando a realidade e a mortalidade. O autor diz ainda que, na brincadeira, pode haver a representação de conflitos, com comportamentos agressivos, de fortalecimento do mais forte, de organização

da brincadeira e da busca pelo poder, controle e dominação como compensação ou realização de desejo, ou seja, “a criança brinca porque ela gosta do poder de ser a causa de algo ou, se não tem tal poder, no jogo ela busca esse empoderamento” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 75).

Saura (2014) explica que participar de uma brincadeira, ao contrário da ideia do entretenimento e da diversão, é inconsequente e sem maiores danos e revela algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana. Isto é, leva os sujeitos brincantes não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta.

Vaz (2002) trata sobre educação do corpo e infância em ambientes educacionais com uma discussão reflexiva sobre o controle e o disciplinamento do corpo na sala de aula e nos *espaços-tempos* de Educação Física. No que diz respeito à infância, o autor reforça a necessidade de privilegiarmos a *condição de ser criança*, de sua expressividade, em face ao disciplinamento e à proibição da experiência infantil. Ele ainda indica a importância de trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões e paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais. Nesse sentido, compreender as experiências brincantes das crianças por meio das pesquisas sobre as práticas cotidianas e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas nos *espaços-tempos* da Educação Física pode favorecer a desmistificação das brincadeiras lúdico-agressivas na escola e a sugestão de práticas pedagógicas que favoreçam a promoção do protagonismo infantil.

Faria e colaboradores (2010) mostraram que a inserção de aulas de Educação Física trouxe contribuições ao desenvolvimento das crianças, oportunizando a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais, o fortalecimento de demandas positivas, a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade e a diminuição de demandas negativas com o tempo (tais como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e agressividade). Os autores sugerem que sejam oferecidos, nas instituições de Ensino Infantil, mais espaços e tempo para a criança brincar, que seja também introduzida a educação para o lazer, e não apenas através do lazer, e que mais eventos lúdicos e livres sejam elaborados e

planejados na organização da instituição ou fora dela e/ou com outras instituições, pois foi verificado que, através dessas atividades, a criança cria, recria, explora, transforma e expande seus relacionamentos. Nesse sentido, se os professores buscarem situações como essas para mediar práticas pedagógicas com as brincadeiras lúdico-agressivas, esse fenômeno pode começar a ser desmistificado na escola.

No que concerne às manifestações brincantes, há diferentes aspectos aos quais o brincar pode estar relacionado: a relação entre a agressividade e o prazer, a influência da mídia com os desenhos animados e filmes e a questão de gênero que perpassa pela brincadeira. Candreva e colaboradores (2009) fizeram uma revisão de livros, artigos e teses/dissertações para a compreensão das causas da agressividade na escola e chegaram à conclusão de que entender esse processo pode auxiliar os professores a compreenderem as causas da agressividade entre as crianças. Como sugestão, apresentam a valorização de atitudes positivas, o trabalho em conjunto com toda a equipe escolar e a contraposição a uma educação coercitiva, trazendo o jogo como uma possibilidade para contribuir com formas positivas e melhor entender as manifestações agressivas.

A pesquisa de Richter e Vaz (2010) expôs que, não só em aulas de Educação Física como em todos os momentos do cotidiano da Educação Infantil, o corpo reconhece o prazer e também a dor. Muito demarcado por processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento, o dia a dia da/na creche aparece fortemente delimitado por práticas que incidem sobre o corpo, o qual, mesmo que de forma aparentemente velada, ocupa lugar destacado na instituição. Os autores apontam para a necessidade de conhecer os elementos que se inscrevem sobre o corpo nos ambientes educacionais. Alguns deles estão relacionados a castigos, ameaças e premiações que se estabelecem a partir da apreciação dos atos que se desviam das normas. Essas ações infundem temores, correções e disciplinamento de comportamentos *inadequados*, tais como palavras, gestos e expressões faciais que se colocam como mandados, como ordens enumeradas e/ou informações abreviadas, centralizadas no comportamento e privadas de escuta.

Outro ponto de destaque são as influências da mídia e dos desenhos animados e filmes nas brincadeiras infantis. Barbosa e Gomes (2010) discutem sobre o uso da tecnologia e a influência midiática na brincadeira. A TV e os desenhos animados ganham destaque como um suporte para essa atividade, com a interação e a personificação de personagens conduzindo a imaginação para cenários e contextos que

as crianças desejam, como imaginar ser um personagem de desenho animado, lutar contra monstros e salvar princesas, por exemplo, mostrando a passagem da observação das películas para a atividade lúdica. Os autores propõem que os professores articulem, em suas aulas, elementos da cultura da criança, dialogando com o que ela vivencia fora da escola. Para eles, essa pode ser uma forma de trazer a ludicidade de suas fantasias como um fator enriquecedor para as aulas.

Siqueira, Wiggers e Souza (2012) constataram que as mensagens midiáticas são exploradas no universo infantil e são refletidas na forma de consumismo, evidenciado nos trajes, objetos pessoais, preferências e comportamento das crianças. As mensagens amplamente veiculadas pela mídia, incluindo aquelas que enfatizam a violência, ocupam um lugar importante, tornando-se conteúdo de brincadeiras e jogos simbólicos vivenciados por crianças. Assim, os autores concluíram que os conteúdos midiáticos exercem uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências comuns na criação de suas experiências lúdicas.

Não podemos deixar de destacar a questão de gênero que perpassa pela brincadeira. Silva e Daólio (2007) apresentaram um trabalho em busca de desenvolver um processo de *desconstrução* e de desmistificação dos estereótipos traçados para a infância e, dentro dessa categoria, os estereótipos estipulados para os gêneros. Os autores concluíram que as crianças, como sujeitos da pesquisa, configuram-se como um grupo com características próprias, não sendo simples reprodutoras das técnicas do mundo adulto, mas, sim, um grupo que ressignifica determinadas técnicas corporais de seu meio social e as articula em seu cotidiano.

Barbosa, Martins e Mello (2017) reforçam a busca de permitir que, nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos, o que só é possível se forem reconhecidos a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Somente assim outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, no cotidiano escolar, poderia ser realizada. Os autores concluem que isso sugeriria o reconhecimento da perspectiva da criança, bem como a valorização de suas racionalidades, conduzindo-nos a considerar outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Escutando as vozes das crianças, podemos contribuir com a articulação de suas brincadeiras em novas possibilidades de práticas pedagógicas, evidenciando a sua inventividade. Parafraseando Certeau (1994), é preciso que os professores se

interessem não pelos produtos culturais oferecidos pelo mercado de bens de consumo (no que tange à passividade e ao interesse dos adultos), mas pelas operações dos seus usuários (arte de fazer com esses produtos), e ocupem-se com as maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio operado pela ação inventiva na prática (invenções do cotidiano criado pela criança) junto à cultura de pares infantil (o que é produzido na coletividade).

Portanto, reforçamos a discussão, bem como a reflexão sobre as diferentes manifestações brincantes presentes na escola. Uma vez que a brincadeira está relacionada ao aspecto subjetivo, ao faz de conta, às interações entre as crianças e aos comportamentos que elas esboçam, esses aspectos podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar, por isso a relevância de efetuar e de aprofundar mais investigações e ampliar a visão de mundo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

No próximo capítulo, abordaremos discussões a respeito do jogo e da sua relação com a subjetividade, com a ambiguidade, com o entendimento do jogo e não jogo, com o saber e a experiência, do seu reflexo no ambiente escolar e do entendimento do jogo como objeto nas produções culturais infantis.

Limites invisíveis – as perspectivas teóricas do jogo

O jogo é complexo, logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade.

João Batista Freire (2005b, p. 46)

O desafio de compreender o jogo

O direcionamento destas escritas leva ao caminho para conhecer e compreender a complexidade do jogo e da relação da criança no contexto que envolve o hibridismo brincante e as maneiras singulares que elas descortinam a cena do jogo.

É nessa perspectiva de possibilidades e de interação que a dimensão da complexidade se constrói. O entendimento das relações entre o contexto organizacional e a interação entre as partes e o todo para o processo de construção do conhecimento conduziu Morin (1987) a desenvolver a teoria da complexidade. Para ele, “não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, mas [...] temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (MORIN, 1987, p. 103). A relação do

todo e das partes e de uno e de diverso pode ser compreendida por meio da conexão e da inter-relação existente entre eles. Há um processo dinâmico no qual o todo não pode ser compreendido de um modo geral e nem somente como a soma de suas partes. Se for assim, não conseguiremos ter acesso a todas as manifestações que um fenômeno pode apresentar. Dessa forma, o todo e as partes se relacionam com o paradoxo do uno e diverso, isto é, na articulação íntima e interdependente, esses aspectos se polarizam, e, assim, observamos a subjetividade e a ambiguidade do jogo (FREIRE, 2005b; SUTTON-SMITH, 2001).

A complexidade do jogo, conforme Morin (1993), assenta-se na compreensão desse fenômeno como um movimento interativo, retroativo, tecido em conjunto, de ordem, de desordem, de impossibilidade, de certeza absoluta e do reconhecimento da incerteza como concepção de mundo. Esse movimento alude ao hibridismo brincante e às suas rubricas, afinal, segundo o autor:

a ordem e a desordem, isoladas, são duas calamidades. Um universo que fosse apenas ordem seria um universo onde não haveria nada de novo, nem criação. Já um universo que fosse apenas desordem não chegaria a constituir uma organização e seria inapto ao desenvolvimento e à inovação. É por isso que precisamos conceber o universo a partir daquilo que denominei o tetragrama: ordem/desordem/organização/interações. Esse tetragrama não fornece a “chave” do universo; ele permite compreender o seu jogo. Ele nos revela a sua complexidade. O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-chave. É dialogar com o mistério do mundo (MORIN, 1993, p. 87).

Desse modo, temos o princípio da dialogia, que possibilita manter a dualidade de elementos antagônicos, que se complementam e que enfatizam o *e* em vez do *ou*; o princípio da recursividade, que rompe com a linearidade dos fenômenos; e o princípio hologramático, que se inscreve no todo e na relação dialógica da parte e do todo, isto é, a parte está no todo, como o todo está nas partes. Esses elementos nos conduzem à reinterpretação e à ampliação do fenômeno do jogo e, conseqüentemente, do hibridismo brincante como algo que pode religar a criança aos seus universos lúdicos, às culturas do adulto, às culturas infantis, à natureza, à cultura, à objetividade e à subjetividade, evidenciando a ambiguidade e a complexidade do jogo.

Alves (2004) propõe o entendimento da complexidade pelo viés das tessituras que se desenvolvem nas redes de relações cotidianas, carregadas de subjetividades, de sentidos e de produção de conhecimento, vividas, pensadas e praticadas na escola. Para a autora, a complexidade do cotidiano e das práticas se encontra na necessidade de perceber os múltiplos processos educativos contraditórios. Esses fatores se desenvolvem em um movimento desconhecido e inesperado sobre o que a criança vivencia com seus pares e constrói no jogo de múltiplas formas, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (2005a, p. 35) quando ele diz que “o ato de jogar revela o jogo”. Nessa perspectiva, o que torna o jogo complexo é o envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, das condutas diversificadas que alimentam comportamentos e visões diferenciadas do que pode ser jogo e não jogo e da relação ao mesmo tempo antagônica e interdependente que existe entre a subjetividade e a objetividade presentes no ambiente próprio do jogo. É com esse sentido de intercruzamentos, ambiguidade e complexidade que procuraremos compreender o jogo, sobretudo o hibridismo brincante.

Para Sutton-Smith (2001), a busca por um significado do jogo mostra a sua complexidade. Devido a este fato, os conceitos são ora similares, ora muito diferentes, demonstrando a ambiguidade presente no jogo. Podemos começar pela própria etimologia da palavra jogo. O termo jogo não foi traduzido da mesma forma para todas as línguas, por isso a sua complexidade. Em algumas culturas o verbete apresenta uma mesma palavra para designar diferentes significados, enquanto em outras há diferentes vocábulos que têm a sua particularidade. Por exemplo, em latim, jogo e qualquer atividade lúdica são definidos com uma única palavra, *ludus*, que deriva de *ludere*, expressando algo relacionado à não seriedade, à ilusão, ao irreal. Huizinga (2007, p. 42) explica que:

Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, tocar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu*, *jouer*, do italiano *gioco*, *giocare*, do espanhol *juego*, *jugar*, do português *jogo*, *jogar*.

No inglês, há dois vocábulos para designar jogo: *play* e *game*. A fim de exprimir a natureza da atividade, Sutton-Smith (2001) fez uma diferenciação. O jogo

como *game* tem como plano de fundo algo competitivo, que segue regras e apresenta expectativas previsíveis em seu resultado, como um ganhador, um perdedor ou um empate, sendo mais percebido nos esportes em geral. Já o jogo como brincadeira, representado pelos verbetes *play* ou *playful*, pode ser entendido como algo voltado para o campo da ludicidade, que absorve o ser brincante, prendendo a sua atenção e fazendo com que se entregue à atividade, sem ter um fim em si mesmo, como uma metáfora: “não brincam dentro de regras, mas com as regras, não brincam dentro de quadros, mas com os quadros, como uma imitação e divertimento” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 150).

Para Sarmiento (2003), a língua portuguesa oportuniza outros vocábulos para se referir a uma experiência lúdica: brincar, como uma prática lúdica não formal; jogo, como prática lúdica estruturada e regida por regras; e brinquedo, como artefato lúdico.

Nessa mesma direção, Caillois (1990) traçou a sua concepção de jogo por meio de dois polos de um mesmo *continuum*: a *paidia* com a improvisação, a turbulência e a fantasia; e o *ludus* com as regras, a disciplina e o controle. Assim, podemos perceber as suas similitudes, pois ambos estão no terreno da *atividade lúdica* (BROUGÈRE, 2008; CAILLOIS, 1990; CHÂTEAU, 1987; KISHIMOTO, 2007). Entretanto, as suas diferenças se apresentam na preponderância de certa característica perante outra.

Kishimoto (1998) e Brougère (1998), por fim, apresentam uma proximidade em suas definições sobre jogo. Ambos acreditam em uma família do jogo, na qual, nas diferentes manifestações, há analogias, semelhanças e diferenças, mostrando inter-relação e certa independência.

Baseado nesses conceitos, este estudo compreende esses os vocábulos jogo e brincadeira no sentido moriniano, não descartando a complexidade existente entre eles, mas a sua compreensão em conjunto, de modo complementar e antagônico (MORIN, 1987).

Outro ponto interessante é o caráter polissêmico do jogo. Segundo Brougère (1998), ele está relacionado à configuração, à maneira como as diversas culturas criam formas de jogar ou brincar em diferentes contextos sociais. Por isso, o autor considera que é o contexto social que define quais serão as brincadeiras escolhidas e o modo como elas serão concretizadas. Assim, consideramos, neste estudo, que a brincadeira é uma aprendizagem social, pois *aprende-se a jogar*. Dessa forma, a brincadeira necessita de um ambiente sociocultural para haver relações e trocas entre os

atores sociais, adaptando e estruturando as capacidades e as possibilidades do meio em que a criança está. Logo,

jogo é o que o vocabulário científico denomina como “atividade lúdica”, que essa denominação diga a respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo de uma maneira direta ou mais metafórica tais como jogos políticos (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Nessa mesma perspectiva, Kishimoto (2007) parte do princípio de que, para estudar o jogo e a brincadeira, é preciso que eles sejam contextualizados, percebidos dentro das relações e dos comportamentos e apropriados com sentidos pelos sujeitos brincantes:

[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedo, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (KISHIMOTO, 2007, p. 17).

Nesse caminho, o jogo remete aos aspectos simbólicos, motores, cognitivos, individuais, coletivos, bem como a jogos de crianças, de adultos e de animais. Isso mostra a grande variedade e a dificuldade em definir o seu significado e as suas formas, que estão expressas nessa categoria.

Para Huizinga (2007), as características fundamentais do jogo giram em torno de ser um fenômeno cultural, com a possibilidade de criação, de recriação e de transmissão; ter um fim em si mesmo, enquanto atividade que tem sentido somente para quem está envolvido no plano simbólico da brincadeira; ter um misto de tensão e de alegria, gerando conflitos, negociações, cumprimento e submissão às regras; e, principalmente, evadir-se da vida real, mesmo sabendo do caráter simbólico que está circunscrito nesse ambiente brincante. Melhor dizendo, o jogo é:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Para Freire (2005b), definir até onde vai o limite do mundo subjetivo com o mundo objetivo deixa claro o desejo de saber e pesquisar sobre para que lado a balança pende durante o jogo. No entanto, o peso da balança dependerá do contexto em que o jogo está inserido. Para o autor, “o jogo é ambientado, em virtude de sua subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa –, criando assim um ambiente próprio, específico do jogo” (FREIRE, 2005b, p. 46). Nessa perspectiva, o jogo é entendido pela subjetividade humana, levando em consideração o arcabouço cultural e experiencial da criança, as situações-problema com as quais ela pode se deparar e o uso da brincadeira como uma maneira de produzir conhecimento dentro do seu cotidiano, para que, dessa forma, possa interagir e entender a sua realidade.

Diante do exposto, percebem-se pontos em comum e que complementam a compreensão do universo do jogo. Autores como Kishimoto (2007) e Huizinga (2007) apresentam, de uma forma detalhada, as características peculiares do jogo, que estão ligadas à liberdade, ao prazer, ao não sério, à criatividade, às regras, à improdutividade, à incerteza, à não literalidade e à imaginação. Indo de encontro a esse caminho, Freire (2005a) faz uma crítica a esses autores em relação à abordagem descritiva para a compreensão do jogo. Para ele, categorizar não significa delimitar a sua especificidade, e reduzir o jogo somente aos aspectos observáveis é conter o seu sentido. Entretanto, não nega a importância dessas características, mas faz uma ressalva de que elas podem ser observadas em outros tipos de atividade. Ainda segundo Freire, cada vez que se investiga o fenômeno do jogo, as características já propostas se reafirmam e outras surgem, levando a um processo sem fim, o que torna essa atividade um fenômeno complexo.

Baseados em Morin (1987, p. 103), concordamos com Freire (2005a) sobre a complexidade estar relacionada a compreender e apreender o real em sua unidade e, ao mesmo tempo, em sua multiplicidade, ou seja, pesquisar sobre o fenômeno

estudado de modo recursivo, pluridimensional, contextualizado e interdisciplinar. Isso mostra que o jogo não deve ser analisado e interpretado em partes – como fizeram vários teóricos que dissertaram sobre o tema, pois esse ato os levou a cair em armadilhas do positivismo –, mas, sim, pensado na sua totalidade, de forma integrada. O que é mais importante para Freire é a preponderância do aspecto subjetivo e relacional sobre as características propriamente ditas, de modo que não é a atividade em si que define o que é jogo, mas a relação que o sujeito brincante tem com ele. Portanto, para o autor, a subjetividade é apontada como elemento central dessa manifestação cultural e é na brincadeira simbólica que se observa a sua manifestação.

Talvez esteja nessa dimensão uma forma de pensar o jogo pela perspectiva do que se encontra na relação entre brincadeira, crianças e pesquisadores, percebendo a sutileza que envolve estudar o jogo. Isto é, “o investigador do jogo deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que o seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas” (FREIRE, 2005b, p. 6). Quando investigamos o jogo, nada se perde, tudo tem sentido.

Esse sentido pode ser demonstrado a partir da metáfora do Senhor do Jogo (FREIRE, 2005b), para explicar algo que impulsiona o ser brincante a querer brincar sem esboçar cansaço, a comandar os seus atos de forma recorrente e imaginativa e, principalmente, a não querer sair da brincadeira, rebelando-se quando isso acontece, como uma espécie de *nonsense*. Como uma atração irresistível, o Senhor do Jogo controla, restringe e dá sentido às ações e às representações no universo brincante. Com base na vontade de (re)criar simbolicamente suas brincadeiras, o Senhor do Jogo orienta e impõe condições prévias para que a ação possa acontecer no mundo do jogo. No entanto, não se vive só de jogo. Nesse caso, a vida terminaria, seria a sua destruição total.

Nessa lógica, não defendemos só o jogo, mas a sua união com o trabalho de modo equilibrado. Ou seja, o jogo como objeto de ensino, evidenciando o protagonismo das crianças em conjunto com os conhecimentos e a mediação pedagógica do professor. É nesse caminho que se imagina que as brincadeiras lúdico-agressivas poderiam ser realizadas na escola. Como salienta Freire (2005a, p. 66):

Portanto, o jogo como um sistema complexo que, irresistivelmente, tende à desordem (o caos) deve agora ser estudado na perspectiva de compreender a

dinâmica sistêmica de seu processo organizacional. Pois, desse modo, será possível superar as lineares pedagogias tradicionais/tecnicistas, criando-se espaço para a elaboração e o fortalecimento de pedagogias/metodologias inovadoras que priorizam o jogo como desencadeador (responsável) do processo de aprendizagem (Scaglia, 2003), ao mesmo tempo que a Educação Física deve pensá-lo enquanto conteúdo a ser ensinado e objeto de estudo a ser cada vez mais investigado [...] (FREIRE, 2005a, p. 66).

É nesse movimento de entrar e de sair do mundo da fantasia, de ter algo a se agarrar para voltar ao mundo real e de aventurar-se em sua sedução que reside o prazer de jogar. Para Freire (2005b, p. 42),

o fato é que precisamos imaginar e, para que a imaginação progrida, precisamos jogar... E aí trazemos para o mundo imaginário as coisas que estavam fora de nós para que recebam um tratamento que caiba no mundo humano. E esse fenômeno, tudo indica, consiste em destacar do mundo real uma parte sua que é igualmente real, mas que chamamos de imaginação, de fantasia, e que pode ficar em nós, em nosso mundo espiritual... capazes de transformar em imagens as experiências empíricas.

Outro ponto importante que envolve o trabalho de Freire é a *ambientação do jogo*, quando traz para a discussão a complexidade, que, para ele, deveria ser vista por meio da experiência, do contexto e da interação entre as partes, sem deixar de reconhecer o devido valor que têm em um sistema, nesse caso, o *ambiente vital do jogo*. Esse ambiente brincante indicaria uma *direção para o jogo*, levando o *ser no jogo*, melhor dizendo, a criança no jogo a usar a sua subjetividade, no sentido de se voltar mais para si do que para o mundo quando joga, movida por uma nítida *polarização da atividade lúdica no território subjetivo do ser*. Isso mostra que “o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter” (FREIRE, 2005b, p. 63). Essa é uma maneira de as crianças se apropriarem do jogo, atribuírem sentido a ele e exercitarem-no quantas vezes acharem necessário e da forma que lhes convier.

Assim vai se delineando um ambiente propício ao jogo. Para tanto, é preciso que haja terreno e elementos férteis para tal, nos quais o lúdico, os conflitos existentes no jogo e a perspicácia de não se deixar dominar pelo Senhor do Jogo se façam presentes na realidade brincante e, ao mesmo tempo, constituam o equilíbrio e a habilidade de lidar com o faz de conta. Mas será que as crianças conseguem não ser aprisionadas pelo Senhor do Jogo? Será que elas conseguem construir estratégias com seus pares para que isso não aconteça? Quais seriam elas? São questões para as quais o próprio Freire (2005b) não tem respostas imediatas, mas tenta buscá-las ou se aproximar delas durante as suas discussões, apontando algumas direções e situações do cotidiano para entender e nos fazer pensar sobre outras possibilidades, indo em direção às reflexões do presente estudo.

Uma possibilidade são os adultos. Eles agem nesse terreno do jogo como dispositivos para chamar as crianças para retornar à realidade por meio das regras e das ordens expressas na sociedade ou no ambiente que devem controlar. As próprias crianças também criam suas estratégias para não se sentirem aprisionadas pelo Senhor do Jogo, sobretudo quando ultrapassam a fase da percepção do que faz parte e do que não faz parte desse ambiente e quando já conseguem discernir brincadeira da realidade, isto é, sabem quando é jogo e não jogo.

Outra possibilidade é o estar “livre das obrigações objetivas para ter acesso ao jogo. E é ao ver-se livre de obrigações objetivas que nos refugiamos na esfera do mundo subjetivo” (FREIRE, 2005b, p. 67). Ou seja, na perspectiva do autor, voltamos para o que faz parte do enredo brincante e nos distanciamos do que não convém entrar na brincadeira, e é somente nesse caso que o jogo acontece.

Uma terceira possibilidade é o caráter de simulação e de faz de conta presente no desenrolar da atividade brincante, que vai além de uma representação e, na verdade, se autorrepresenta: “essa pode vir a ser a mais completa tradução, para o mundo exterior que o jogo fornece” (FREIRE, 2005b, p. 67). Não se pode esquecer que esse aspecto deve levar em consideração a percepção limítrofe da consciência e da seriedade infantil que a criança demonstra ao brincar, que ultrapassa o nível do real.

O aspecto do *não necessário* constitui a quarta possibilidade. Só pode haver jogo quando há um *ambiente de sobras*, ou seja, quando temos tempo para dar asas a nossa imaginação. Da mesma forma acontece com o desejo do jogador. Essa vontade só

entraria no jogo se quisesse e não por obrigação, evidenciando-se que se joga por jogar, *sem intenção de sua realização* (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1994).

O último ponto que atravessa os estudos de Freire (2005b) é o fato de o jogo poder ir além do jogador, além da subjetividade, já que o jogo pode acontecer, renovar-se, repetir-se e materializar-se em novos comportamentos e ações no campo da simulação, isto é, no faz de conta.

O estudioso faz uma ressalva importante em relação à dominação e ao arrebatamento durante o processo brincante, quando a linha tênue dos limites vai se tornando mais frágil e ultrapassa-se a fronteira de não ser mais jogo de modo cada vez mais evidente:

Por vezes, arrisca-se tanto o jogador que os limites entre o jogo e a realidade tornam-se por demais tênues, podendo romper-se de vez. Mas são esses os jogadores que, por vezes, voltam ao nosso mundo com as obras mais belas. Julgo que seja neste campo perigoso, que torna difusas as barreiras entre os dois mundos, que se constrói a beleza mais sutil, aquela que, muitas vezes, enlouquece seu autor (FREIRE, 2005b, p. 66-67).

Essa fronteira do jogo, no que diz respeito ao tema central deste trabalho – hibridismo brincante –, estaria em um terreno ambíguo, incerto, podemos dizer, entre o riso e o choro.

Freire indica, ainda, que o jogo requer entrega total, mas não há como afirmar se isso, de fato, pode acontecer, pois o Senhor do Jogo poderia dominar esse ser e fazer com que não retornasse à realidade ou o jogo se desequilibrasse. É através das crianças que conseguimos visualizar esse processo, mas, de alguma maneira, algo as prende à realidade: “muito provavelmente os objetos utilizados nas brincadeiras, palavras, sensações, isto é, ligações permanentes com a realidade que não se perdem durante os jogos” (FREIRE, 2005b, p. 69). É neste sentido que o jogo supre os desejos e a imaginação. Contudo, é preciso invocar e ser seduzido pelo Senhor do Jogo e pelas esferas da não necessidade, da repetição com sentido e da retirada do terreno da objetividade para entender o que essa entrega representa. Somente dessa maneira, segundo o autor, será possível compreender o sentido do jogo.

A ambiguidade do jogo

Para ilustrar outro ponto de vista, Sutton-Smith (2001) nos apresenta a dimensão do jogo como algo ambíguo e imprevisível. O autor se baseia no conceito geertziano para discorrer sobre o jogo e a brincadeira como uma forma de se pensar sobre a cultura e a necessidade de o jogo ser interpretado por meio de suas retóricas.

A palavra retórica é usada aqui no sentido moderno, como um discurso persuasivo ou uma narrativa implícita, consciente ou inconscientemente adotada pelos membros de uma particular afiliação para persuadir os outros da veracidade e conveniência de suas crenças [...]. As retóricas populares são em larga escala “formas de pensar” culturais de que a maioria de nós participa de uma forma ou de outra, embora alguns grupos específicos sejam mais fortemente defendidos por esta ou aquela retórica particular (SUTTON-SMITH, 2001, p. 8-9)²³.

Sutton-Smith discute sobre a *ambiguidade do jogo* com o objetivo de compreender o seu significado, mesmo que este se apresente de modo indireto, impreciso ou assumindo múltiplas formas, revelando posicionamentos lúdicos ficcionais, frívolos, incertos e ambíguos na relação com o jogo. Seus estudos trazem diferentes teóricos para demonstrar que há uma grande diversidade de significados e de vocábulos para expressar o que seria o jogo. Essa angústia e esse desejo são demonstrados em sua busca para entender esse paradoxo. Para ele, o jogo assumiria uma postura contrária à do trabalho, designando-o como um simulacro, algo divertido, incoerente, não produtivo e muito sério, de modo que ele acontece em um mundo à parte, porém simultâneo ao mundo real: algo “fora da vida comum, imaterial, desinteressado, não utilitário, voluntário, espacial e temporalmente separado, infantil, não profano, governado por regras e totalmente envolvente, isso idealiza e sacraliza o jogo” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 203).

Um ponto-chave na obra de Sutton-Smith (2001) são as retóricas, que ele emprega para iluminar o caminho para o entendimento sobre o jogo. Ressalta que todas elas têm impacto uma sobre a outra e destaca seus sete elementos principais:

23 São da autora as traduções das citações oriundas de fontes publicadas em língua estrangeira.

destino (jogo como apostas e controle metafísico), poder (jogo como representação de conflitos), imaginário (jogo como improvisação lúdica), *self* (jogo como atividade solitária), identidade (jogo como confirmação de pertencimento), frivolidade (jogo como *nonsense*) e progresso (jogo como desenvolvimento). O autor apresenta uma discussão relevante para este estudo ao tratar sobre a inter-relação entre o jogo e o não jogo dentro do âmbito das retóricas, principalmente quando traz à tona o jogo intrínseco e a sua sedução em buscar decifrar como se afetam reciprocamente. É algo que está na esfera do não dito, do oculto e do prazer dos participantes, que nos conduz a investigar como se desenvolve o hibridismo brincante. Para compreender as retóricas do jogo e suas fontes de ambiguidade é preciso, então, contextualizá-lo dentro de um “sistema através do qual nós construímos o significado de cultura em que vivemos” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 9). Por isso a necessidade de levar em consideração o contexto brincante, as influências sociais e as características dos jogadores. Assim será possível se aproximar dos elementos que compõem a expressividade da brincadeira.

Com o objetivo de abarcar o contexto da ambiguidade do jogo, destacaremos, entre as retóricas classificadas pelo estudioso, aquelas que se relacionam com o hibridismo brincante: imaginário, identidade, frivolidade e poder. Por meio dessas retóricas, que se afetam reciprocamente, podemos traçar uma possibilidade de produção de sentido para o jogo e o que ele pode aparentar.

A retórica do imaginário, conforme Sutton-Smith (2001), está relacionada à dimensão do não real, da fantasia, do devaneio e da improvisação lúdica e é sustentada pela imaginação, pela flexibilidade e pela criatividade no jogo ao enfatizar o lado selvagem da imaginação infantil como um jogo metafórico. O autor traz um termo relevante para essa retórica, que é a fantasmagoria, realçando a proteiformidade da brincadeira, que diz respeito às mudanças rápidas de coisas vistas ou imaginadas durante o momento brincante, mostrando que “o jogo pode ser, ao mesmo tempo, pesado e leve, ritualístico ou lúdico, sério e frívolo. Há uma heteroglossia de vozes em constante mudança e o comando não é polarizado, mas sempre é fluido” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 128).

O pesquisador ainda ressalta que, sem o jogo, não poderíamos sobreviver, pois a flexibilidade da imaginação é garantia final da nossa sobrevivência. É através dele que nos tornamos completos, por isso o jogo nos fascina e nos convoca a fazer parte

dele. Então, o que faz o jogo se tornar jogo e atrair todos os seus integrantes é a sua fundamental característica: a transformação. No plano da fantasia, isso permite “fazer o que está presente ficar ausente e o que está ausente ficar presente” e transportar-se para esse universo brincante como quiser (SUTTON-SMITH, 2001, p. 127).

São a fantasia, a criatividade, a imprevisibilidade, a metáfora lúdica, a disputa e a liberdade que fundamentam a retórica do imaginário, e suas peculiaridades a tornam ambígua ao lidar com as regras-limite do contexto do jogo. Isso quer dizer que é preciso que o ser brincante reconheça ou tenha consciência do que é jogo e do que é não jogo. Caso contrário, ele pode ultrapassar esse limiar e causar constrangimentos ou conflitos entre os pares. Ao mesmo tempo, essa pode ser uma forma de jogar, pois, para Sutton-Smith (2001, p. 150):

Quem brinca com a ambiguidade de sua própria dissimulação deve em última análise ser visto como estando inserido em algum tipo de jogo. Brincar com a própria dualidade – se realmente é aquilo ou é apenas uma brincadeira – é a forma mais ambígua de jogo.

A retórica da identidade está vinculada ao jogo como forma de ligação, de cooperação e de construção de sentido para produzir uma identidade, uma confirmação, uma permanência, um avanço de poder perante o grupo infantil, criando laços entre os atores sociais. Portanto, a integração é a chave dessa retórica (SUTTON-SMITH, 2001). É nas *performances* lúdicas que se supõe que as crianças agem, confabulam, persuadem umas às outras e socializam ações que acabam influenciando o grupo e criando brincadeiras e identidades. Essa *performance* é baseada em uma prática cultural coletiva, na qual a visão comunal, entendida como representações metafóricas de nossa própria identidade, revela reinos figurativos que denotam ações humanizadoras e, ao mesmo tempo, desordenadas. Todavia, é nessa relação que se sobressai a representação, o caráter integrativo dos grupos/pares e o pertencimento no terreno brincante.

Para tanto, segundo Sutton-Smith, as *identidades lúdicas inversivas* surgem dessas *performances* e denotam uma maneira de empregar estratégias lúdicas para construir, inverter e transformar suas identidades, demonstrando a ambiguidade dessa retórica. Os sujeitos brincantes introduzem-se numa “forma dominante de

jogo, e o transformam totalmente, que então se torna uma síntese desordenada com suas próprias formas pré-existentes” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 100). Prevalece, dessa maneira, a atuação do conflito, do *nonsense*, da improvisação e da metamorfose como afirmação à identidade no jogo, pois a criança, a seu modo, interpreta e compartilha esses momentos brincantes da forma como elas brincam dentro do contexto social do grupo.

O autor destaca que há múltiplas formas de culturas de jogos, as quais fornecem aos participantes a solidariedade, a identidade e o prazer. A maior função do jogo é o “encanto de jogar ou de ser lúdico dentro de uma cultura específica do jogo. E a mais importante identidade para jogadores é tipicamente o papel que eles desempenham brincando” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 106). Isso reforça a identidade do jogo dentro de uma comunidade de valor e o pertencimento na cultura de pares.

A retórica da frivolidade apresenta características de inatividade, de desocupação, de irracionalidade, de não ter sentido e nem propósito. Supõe-se que as crianças criam suas engenharias brincantes a partir de enredos que têm o *nonsense* como plano de fundo. Entretanto, o contexto, as relações e as negociações entre os pares vão apontar para algo ressignificado no campo do hibridismo brincante. É nesse desenrolar que o *nonsense* se faz presente, por meio da incoerência e da inversão dentro das atividades brincantes. Sutton-Smith nos mostra que essa peculiaridade nos remete ao *jogo diletântico*, relacionado a algo que provoca interesse por afinidade e não por obrigação. Isso demonstra o entrecruzar dessa dimensão com a ludicidade, apontando para a ambiguidade dessa retórica. Assim, “o diletante é um ser lúdico, que busca, no seu jogo, apenas divertimento ou algo incoerente. Ele brinca com o jogo por si só. Ele é a personificação da ludicidade” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 210). Além disso, para o autor, a retórica da frivolidade fundamenta todas as outras, já que pode compor a ludicidade e ser um viés dela, levando à transformação e à transcendência terrestre do ser brincante, que viaja para a dimensão do faz de conta e pode negar a realidade e a mortalidade.

Por fim, a retórica do poder versa sobre o jogo como representação de conflito, de fortalecimento do mais forte, de organização da brincadeira e da busca pelo poder, controle e dominação como uma compensação ou uma realização de desejo, isto é, “a criança brinca porque ela gosta do poder de ser a causa de algo ou, se não tem tal poder, no jogo está buscando o empoderamento” (SUTTON-SMITH, 2001,

p. 75). Nesse sentido, a dimensão da disputa permeia essa retórica no que diz respeito à luta pela superioridade, à construção de identidades e à ligação entre os seus pares. A ambiguidade é evidenciada no momento em que, ao invés de separar seus integrantes, os une devido ao entusiasmo que os envolve durante a brincadeira.

Outro ponto importante é que as formas de se expressar e de interagir das crianças em suas brincadeiras podem gerar um ambiente confuso para o observador externo, pois podem transmitir a sensação de *nonsense* como uma ambiguidade, pois, segundo Sutton-Smith (2001, p. 82), o jogo ressalta ao mesmo tempo uma característica “incivilizada, de expressão irracional de poder, ou civilizada e racional”, necessitando ser interpretada de acordo com o contexto em que a brincadeira está inserida.

A retórica do poder pela irracionalidade está associada a formas específicas de disputa que se baseiam no prazer pela fantasia e no

“[...] fluxo ininterrupto de apostas, estratégias, artifícios, blefes, disfarces, conspirações e posturas disfarçadas quando indivíduos e grupos de indivíduos lutam, algumas vezes habilmente, ou, com mais frequência, ludicamente, para tomar parte em jogos enigmáticos, cuja estrutura é clara, mas cujo objetivo não é” (GEERTZ, 1983, p. 170, *apud* SUTTON-SMITH, 2001, p. 83).

Spariosu (1989) destacou dois tipos de jogos dentro da retórica do poder que refletem disputas lúdicas em seu interior: jogos ordenados (ligação com regras do jogo de estratégia e habilidades físicas) e jogos de desordem (denotam algum tipo de desordem ou caos). Ou seja, o primeiro está ligado à ordem e à civilidade enquanto o segundo está no plano da inversão simbólica e das brincadeiras de luta. É como se o ser brincante trajasse uma espécie de *máscara do jogo* para entrar nesse universo. Isso demonstra, também, que há sempre uma ambiguidade nesses tipos de jogos, pois não sabemos até que ponto eles se deslocam para a ordenação e a racionalidade ou para a desordem e a irracionalidade.

Percebe-se, portanto, que as retóricas que expressam o jogo e a sua ambiguidade se encontram entre dois mundos, o real e o imaginário, os quais oferecem ao jogador elementos que podem coexistir dentro do jogo em si, conjugando os aspectos racionais ou irracionais, bem como aspectos lúdicos, turbulentos e de *nonsense*.

O jogo e o não jogo

Supõe-se que as brincadeiras lúdico-agressivas estejam no campo da ludicidade, mas que, de alguma maneira, a transgressão e a vontade de brincar de forma mais corporal, enérgica e conflituosa possam demonstrar certa ambiguidade no primeiro olhar, evidenciando o que está na superfície do jogo. No entanto, reforçamos a necessidade de (re)construir um olhar sensível, que se caracterize por ser “curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além” (DIAS, 1999, p. 179), isto é, um olhar novo, que busca ver além do que o jogo pode aparentar, abrindo espaço para novas descobertas e o que ele pode revelar.

Compreendemos, também, que não se pode frivolarizar esse fenômeno. Uma alternativa é buscar observá-lo não como algo negativo, proibitivo e de controle no cotidiano escolar, mas considerar que pode haver outro lado a se analisar, contendo vestígios de características do jogo com aspectos proteiformes, dinâmicos e complexos, contidos na polissemia das relações, dos comportamentos e dos significados, bem como no que tange à socialização, ao protagonismo e ao comportamento positivo que podem ser manifestados no hibridismo brincante e que se supõe fazerem parte da brincadeira infantil.

Do mesmo modo, sabemos que a sociedade e a escola têm regras, normas e ordens para adequar e limitar o corpo quanto ao seu excesso. Esse tipo de brincadeira se enquadra dentro dessa situação. Então, como se poderia compreender o hibridismo brincante quando a agressividade e o *nonsense* se misturam nesse terreno lúdico? Talvez com a reflexão sobre o caráter desse tipo de brincadeira poderíamos chegar a algumas pistas sobre essa questão.

Primeiramente, a experiência social, a necessidade de interação e a capacidade de imaginar fazem com que a criança conduza esses elementos para o campo da ação brincante, contextualizada com a temática compartilhada entre seus pares. Todavia, também, esses mesmos elementos poderiam indicar algo descontextualizado na visão do adulto, alguma ocorrência que deveria ser logo reprimida (WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 1999). Isso levantaria possibilidades para se pensar sobre o hibridismo brincante como algo que acontece contextualizadamente, abarcado por elementos simbólicos e que podem acontecer de forma camuflada sob o olhar adulto.

Em segundo lugar, as crianças podem expressar suas ideias, seus sentimentos e sua ação brincante dentro das fronteiras que delimitam o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Esse fato não deixa de ser complexo, pois, ao mesmo tempo que esboçam alegria, arrebatamento e invocação do Senhor do Jogo, podem também exibir um limite tênue para outra dimensão, ao ponto de o jogo se transformar em não jogo (SUTTON-SMITH, 2001). Logo, nesse campo, não poderia existir mais a brincadeira, tornando essa atividade algo na esfera do não prazer, da angústia e do pranteio, ultrapassando as regras-limite do jogo. Por isso há a necessidade de se entender a direção do jogo, compreendendo as lógicas brincantes e o que as interações brincantes podem revelar.

Um terceiro ponto é que o jogo parece envolver a dimensão da ambiguidade e também a da interpretação, nas quais as retóricas indicadas e suas ideias-chave se articulam com o hibridismo brincante, sugerindo aspectos importantes para se observar esse fenômeno, exemplificados na compilação de conceitos expressos na Figura 7:

Figura 7 – Compilação de conceitos de Freire (2005a, 2005b) e Sutton-Smith (2001) sobre o hibridismo brincante



Fonte: Elaboração própria.

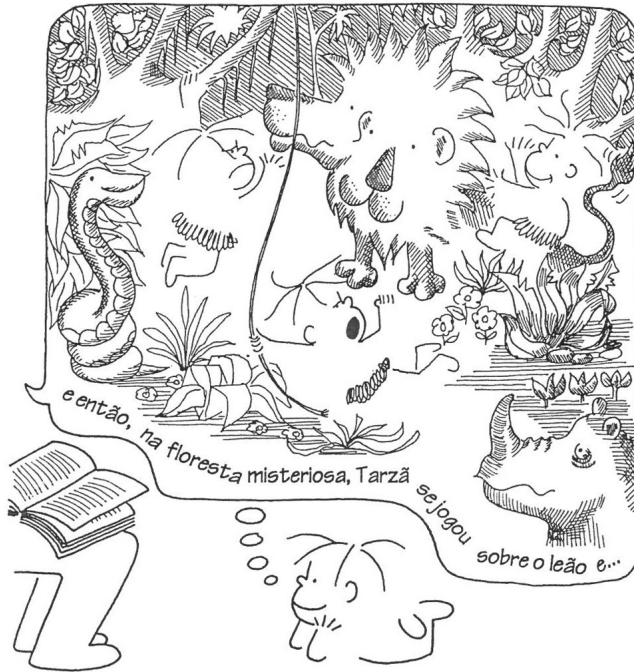
Percebe-se que a brincadeira pode assumir diferentes formas: lúdica, frívola, incerta, conflitante, oculta e ambígua. Essa é a direção em que se concentrará o nosso olhar, a fim de investigar a engenharia brincante nas brincadeiras infantis que perpassam pelo hibridismo brincante.

Tal compreensão pode evidenciar a procura por conhecer as especificidades da criança dentro de suas brincadeiras, de suas experiências, de seus comportamentos e de seu protagonismo, que podem nos oferecer um ambiente para apreciar com um olhar mais apurado o cotidiano infantil. Mas para que isso pudesse acontecer seria necessário que os professores exercitassem a sua sensibilidade para alcançar as dimensões que envolvem a brincadeira, exercitando o olhar no sentido de capturar o que de fato está explícito implicitamente ou o que está implícito explicitamente na brincadeira.

O jogo e a experiência

O jogo e a brincadeira são formas de a criança viver experiências essenciais para a sua vida, reconstruir, ressignificar e simbolizar o cotidiano nos limites de suas necessidades. Brougère (2008, p. 59) ressalta que “a brincadeira, é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente e não como ela deveria ser”. Esse processo requer criatividade e envolvimento. Estabelecer um cenário de fantasia é possibilitar que desejos e histórias sejam construídos no terreno brincante da escola, por isso a importância de ver o mundo com olhos de criança, conforme ilustra Tonucci (1997):

Figura 8 – Ver o mundo com olhos de criança



(1979) É importante ler com eles

Fonte: Tonucci (1997).

Embora consideremos que a criança deva vivenciar quaisquer oportunidades lúdicas que façam parte da sua infância e que brincar seja uma necessidade vital para ela, mesmo com esse cenário ainda há perspectivas diferentes:

Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos (CORSARO, 2011, p. 18).

As experiências brincantes infantis são oportunidades de o professor repensar o processo educativo, interagir e aplicar novos conhecimentos aprendidos com as crianças, bem como a possibilidade de conhecer o que se passa entre elas em seus momentos brincantes no cotidiano escolar, “não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação” (FARIA; FINCO, 2011, p. 12). Desse modo, os professores poderão compreender a idiosincrasia da cultura lúdica infantil e as suas transgressões. Quanto mais próximo dessa realidade o professor estiver, maior será a capacidade de abarcar e de compreender as experiências brincantes dos educandos.

Para se apropriar do mundo, partimos do pressuposto de que a criança já nasce mergulhada em um ambiente social, que pode ser influenciada e transformada ao longo de sua trajetória, desmistificando a crença do biologicismo e do inatismo na vida infantil. É por meio da relação, da experiência social e das trocas que se estabelecem durante a brincadeira que a criança constrói e vive o seu mundo paralelamente ao mundo do adulto, direta ou indiretamente influenciada pelo que está à sua volta. Wajskop (2009, p. 25) explica que:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Desta forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Mello, Fachel e Sperb (1997) nos mostram a importância do mundo simbólico e do brincar de faz de conta de modo coletivo, indo ao encontro da perspectiva deste estudo de compreender o hibridismo brincante por um viés relacional e comportamental. Para as autoras,

o faz de conta coletivo é uma atividade absolutamente interativa e que pertence não a um só indivíduo, mas a um espaço construído por ele e compartilhado com alguém mais. Trata-se de um espaço de interação que é criado na interface das interações das crianças e desaparece quando o esforço para o manter não é continuado (MELLO; FACHEL; SPERB, 1997, p. 74).

Assim, a brincadeira pode evidenciar pressupostos para compreender a socialização da criança com seus pares e a produção de culturas infantis. Quando brincam, os pequenos constroem relações, constituem grupos e vínculos sociais, laços afetivos, criam, aceitam, adéquam e modificam regras e papéis em suas experiências brincantes, que se caracterizam por serem relacionais. As *DCNEI* (BRASIL, 2013, p. 87) apontam para a importância do processo de socialização entre as crianças:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Esses aspectos aguçam a nossa atenção para *pistas* que brotam do cotidiano e ganham visibilidade nas experiências vivenciadas na prática brincante das crianças, exigindo novas metodologias e olhares para esse cotidiano que os velhos métodos não conseguem alcançar. Charlot (2000) indica que o olhar que se sugere está tangenciado pela relação com o saber e pela noção de experiência que o sujeito constrói em sua rede de relações de forma ampla e repleta de pluralidade a partir do cruzamento do sujeito com o mundo, demarcado por uma dimensão relacional, coletiva e social. A figura do sujeito, para o autor, é o princípio no qual as relações acontecem e se interligam para se compreender o saber, que, por sua vez, é abarcado pela aceção de um *produto comunicável*.

Charlot percebe que o saber e/ou a relação com os saberes não acontecem sozinhos, mas necessitam de uma interação, de uma *história coletiva*, de uma *relação do sujeito com os outros* e, ainda, de serem apropriados pelo sujeito, indicando o valor da *presença fora de si* e da produção de sentidos. Isso quer dizer que essa relação com os saberes é dada pelo envolvimento com o outro e com o aprendizado sendo apreendido por um viés social. Isto é, “como diz muito bem J. Schlanger, não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação, acrescentarei eu, é uma forma de relação com

o saber. Ou ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Assim, para abarcar a conceituação de *sujeito de saber*, é preciso relacioná-lo diretamente com o mundo de uma forma própria e específica, mas que, ao mesmo tempo, também não deixe de ter outros tipos de vínculos. Contudo, é nessa dualidade de retirar-se do mundo e situar-se nele para *entender, ordenar e dominar o todo*, de *apreender a sua relação com o saber* que reside a emblemática e a recursiva discussão de Charlot.

Uma outra forma de buscar entender o conceito de experiência é dada por Charlot (2000, p. 62) quando ressalta, em suas discussões, as distinções entre o saber científico e o saber prático, e chega à conclusão de que “não é um saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo”. Ou melhor, é preciso que o saber seja originado em uma relação científica com o mundo, por meio da experimentação, da investigação e da validação por uma comunidade, que será legitimada por membros que façam parte dessa realidade, de forma contextualizada e justificada. Dessa maneira, a prática supõe e produz o aprender. A experiência, para Charlot (2000, p. 63), está ligada essencialmente à seguinte afirmação:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e com o tempo.

O conceito de experiência, por um terceiro viés, também está vinculado às relações com o saber, “submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens [...], assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Vale destacar a relação entre o saber e a experiência na prática pedagógica com crianças. Na visão charlotiana, essas duas dimensões estão imbricadas na relação de saber com o mundo, e não na acumulação de conteúdos intelectuais. É preciso perceber o prazer ao se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com os outros, demonstrando uma atitude interacional e identitária com a realidade das crianças e,

portanto, com os *espaços-tempos* de experiências que a escola pode construir no cotidiano, a fim de ter acesso ao pleno uso das potencialidades das crianças.

Charlot (2000) valoriza o sujeito – neste caso, pode-se entender a criança – como um ser social, singular, repleto de subjetividade e que fundamenta a *sociologia da experiência escolar*. Porém se deve investigar em que sentido esses sujeitos constroem o saber, para melhor compreender o que acontece em suas relações com o outro e com o cotidiano escolar e, quem sabe, conseguir ir além, buscando captar o que se passa em suas brincadeiras, ou seja, em sua relação com o mundo. Isso nos faz pensar que esse autor pode dialogar com os conceitos de Certeau (1994) no que diz respeito à centralidade e à inventividade da criança, potencializando o cotidiano com seu protagonismo e suas reapropriações de espaços, legitimando-os e dando-lhes sentido. Por isso a urgência em possibilitar que as crianças se sintam praticantes do cotidiano, sejam protagonistas em suas relações com o saber e se tornem sujeitos de suas experiências.

A experiência pode então ser entendida de forma relacional e nas relações induzidas e supostas por sua apropriação, melhor dizendo, naquilo que apresenta sentido nas relações com o saber. Logo, o homem é um ser, um ser de relações e que, nessas relações, produz saberes e, portanto, experiências. Logo, não há saber sem relação com o saber e sem ter uma pluralidade de relações com o mundo, com os outros. Para que se consiga esse feito, é necessário que se faça um duplo processo de leitura e de releitura da criança e de suas experiências e, conseqüentemente, da interpretação do seu cotidiano brincante, possibilitando que a criança seja ouvida.

O jogo e o ambiente escolar

Quando se discute sobre os aspectos socioculturais e simbólicos que envolvem a brincadeira, um ponto de destaque é a interlocução entre o ambiente escolar e a criança. Os estudos de Sposito (1998) destacam a visão do adulto, trazendo a leitura da criança, de sua agressividade e de sua desrazão como algo incômodo, que deveria ser reprimido a todo o tempo, por atrapalhar as aulas, causar desconforto para quem está envolvido, gerar uma relação tensa e dispersar o infantil para o que deve ser aprendido no âmbito educacional, principalmente em momentos em que

as crianças têm a oportunidade de manifestar suas vontades por meio do movimento e na relação com seus pares, como em momentos livres e em aulas de Educação Física. Ao contrário disso, a leitura que sugerimos é a busca por levar em conta as singularidades, a seriedade e as lógicas brincantes como uma maneira de valorizar as produções culturais e os saberes infantis que se manifestam na socialização do ambiente lúdico escolar.

De acordo com Huizinga (2007, p. 6), “é possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”. Isso se relaciona à visão adultocêntrica de ir de encontro ao esforço, ao empenho e à satisfação da criança ao concretizar as suas ações brincantes turbulentas no mundo lúdico, sobretudo no que diz respeito ao simulacro, às regras e aos papéis combinados e negociados com seus pares em suas brincadeiras, que, por sua vez, aludem às ações transgressoras na visão do adulto. Sutton-Smith (2001) indica que o jogo tem uma ambiguidade em seu cerne, está sujeito às influências que podem levar a criança a brincar com as mais diferentes formas de jogo, algo que, ao mesmo tempo, é e não é o que aparenta ser, abrangendo não somente formas de expressão serenas, como também aquelas com aparência de agitação, de *nonsense* e de contato físico. Isso reforça a suposição de que o hibridismo brincante estaria presente na cultura de pares infantil como uma necessidade de mostrar as vontades e os desejos das crianças, mesmo que, para tanto, tenham que exercer esse direito às escondidas, a fim de não serem interrompidas e para que a brincadeira flua.

Para Certeau (1994), as práticas cotidianas dos consumidores nos levam a refletir sobre as *artes de fazer* e sobre o modo como as crianças operam com suas *táticas* para brincar e se sentir livres da rigidez do mundo adulto:

[...] “a ordem é exercida por uma arte”, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada. Nas determinações da instituição “se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral”. Ou seja, “uma economia do *dom*”, “uma estética de *lances*” e uma “ética da *tenacidade*”, três qualificativos que levam ao termo a valorização da cultura ordinária e atribuem com todo o direito às práticas [...] (CERTEAU, 1994, p. 20).

Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem conter traços de seriedade, de inventividade e de visível desordem, entretanto necessita-se de uma reflexão a

respeito das motivações relatadas pelos próprios sujeitos em seus jogos sobre esses aspectos, “uma vez que tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade” (FREIRE, 2005b, p. 67).

Seguindo essa direção, já que a escola é entendida como um ambiente essencialmente social e um meio de transmissão e de produção cultural (BRASIL, 1998), ela deveria abrir portas para observar, interagir e buscar compreender a variedade de atividades brincantes que compõe o repertório das crianças. Segundo Sutton-Smith (2001, p. 104),

em muitas culturas, o jogo infantil é suprimido ou altamente direcionado, algumas vezes ativamente, em termos de punição e repreensão por sua presença, porém, mais frequentemente, há intromissão no jogo porque os adultos precisam da contribuição das crianças com as tarefas. Há, contudo, relatos de culturas em que as crianças, embora muito restringidas, brincam de forma clandestina, fora da vista dos adultos.

Pensar em outra maneira de olhar as brincadeiras infantis poderia ser uma forma de estreitar laços, de produzir sentidos para as ações lúdicas infantis e de se desprender de barreiras que se fazem presentes nos momentos brincantes, para compreender as suas ações quando agem em meio à clandestinidade para se tornarem parte do processo escolar.

Buscando uma outra perspectiva para olhar as brincadeiras, conjecturamos que a criança busca significar um tempo dentro do tempo em todos os momentos do cotidiano escolar. Segundo os levantamentos de Baptista (2010), a ideia de tempo converge em três termos gregos: *khrónos* (sequência temporal), *kairós* (instante) e *aión* (eternidade). Temos dois tempos na nossa vida: um que passa muito depressa, que é o tempo das tarefas reais, das coisas novas para aprender, do trabalho para fazer, que é previsível, cronometrado, sempre ajustado, o *khrónos*; e o tempo do eterno, o tempo sem tempo, em que as coisas do real se perdem, o *kairós* (ALTARRIBA, 1998 *apud* FREIRE, 2005b, p. 10). O tempo *khrónos* é a fluidez do relógio em ação e passa muito depressa para todas as pessoas. Mas, quando consideramos o tempo *kairós* na brincadeira, temos a impressão de que as crianças conseguem neutralizar ou,

parafraseando Château (1987), esfumaçar o que está à sua volta para aproveitar da melhor maneira possível o presenteísmo do cotidiano, isto é, valem-se desse tempo como uma oportunidade única para brincar.

Há, ainda, outro significado de tempo, o *aiónico*. Compreendido por Heráclito como eternidade e esta, por sua vez, como semelhante à criança, o tempo *aiónico* “comporta uma inversão circular”:

[...] tanto se pode dizer que a eternidade é criança como que a criança é eternidade, ou simplesmente, eternidade criança é. Em se tratando do pensador de Éfeso, não só é prudente fazer essa ressalva como é necessário. Eternidade é criança, quer dizer que não existe um Aión que seja independente da sua qualidade infantil, assim como não existe uma criança que seja independente de sua relação com as múltiplas possibilidades apresentadas pelos símiles do Aión. Tudo se dá nesse jogo (BAPTISTA, 2010, p. 92).

Para Baptista (2010, p. 90):

o tempo que se assemelha à criança não é o da sucessão massacrante, nem o da oportunidade plenificante, mas uma terceira via. Aión é a eternidade [...], é o tempo no qual a inércia pode ser substituída pela sequência cronológica, no qual a sequência pode dar lugar a uma oportunidade cairológica. É a estrutura temporal por trás de toda construção no tempo.

De acordo com os escritos de Heráclito (BAPTISTA, 2010), o tempo *aiónico* faz uma ligação com a infância quando defende que *aión* é uma criança que brinca e que seu reino é infantil, uma maneira de ser atemporal, de brincar com o tempo, com características de espontaneidade e imprevisibilidade, próprias do jogo. É como se *aión* fosse a personificação de uma criança que joga com o tempo e com o que faz parte dele, com ela se expressando e se constituindo nesse contexto:

Essa eternidade a partir da qual tudo é possível é identificada por Heráclito com a criança. Esse Aión não é o eterno imóvel e perfeito, mas seu perfeito oposto, ou seja, a incompletude da criança. Como criança, o Aión não pode ser confundido

nem com o despotismo organizacional do Khrónos, nem com a volatilidade oportunista do Kairós. Ele é uma permanência na diferença, mantém a ordem cronológica e a oportunidade cairológica ao mesmo tempo, o tempo-criança da eternidade. Nele o ser e o não ser se confundem em uma troca permanente de papéis, pois como criança ele não se submete às leis da lógica (BAPTISTA, 2010, p. 90-91).

Isso demonstra que o tempo *aiónico* pode ser visto como uma força vital que rege a vida infantil e segue a sua própria lógica – a lógica lúdica e incoerente que a criança leva para o seu mundo de fantasia.

Esses diferentes tempos nos fazem pensar sobre as crianças e a proteiformidade da brincadeira quando elas a transformam, reinterpretam e ordenam o tempo à sua maneira, de acordo com as suas vontades, aproveitando cada traço, objeto e comportamentos, mesmo que não seja a forma corrente. No terreno brincante, as possibilidades são múltiplas, não há limites para o certo e o errado e há um intenso movimento de (re)criação no cotidiano para que ele se torne leve. Assim, “é o Aión que joga com as oportunidades, preenchendo a vida humana com o duvidoso, tornando mais saborosa e penosa a tarefa de decidir entre assumir a oportunidade ou se manter na solidez da rotina” (BAPTISTA, 2010, p. 92). Na perspectiva de uma Educação Física que reconheça a criança dentro do tempo da intensidade, da entrega e da reinvenção na brincadeira, faz-se necessário pensar nesses *espaços-tempos* como algo apropriado de sentido e que favoreça a experiência infantil em um tempo de possibilidades e de potencialidades.

Bondía (2002, p. 24) nos faz refletir também sobre a necessidade de termos tempo e sensibilidade para pararmos e ouvirmos o que nos acontece em nosso cotidiano através da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a

delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Por isso há a necessidade de compreender e conhecer a produção da cultura própria das crianças no cotidiano escolar, que parece envolver o enredo do hibridismo brincante, por se tratar de elementos que compõem essa cultura.

Assim sendo, é preciso pensar como as crianças interagem e se inserem nos ambientes de socialização que são proporcionados dentro dos *espaços-tempos* escolares, levando em consideração os momentos que têm para brincar, quaisquer que sejam eles. Esse ambiente brincante e as relações que são fruto desses momentos levam-nas a construir saberes e sentidos, constituindo a cultura infantil, que se faz presente dentro da cultura escolar. Entretanto, para que, de fato, esse novo olhar para o hibridismo brincante apresente um viés positivo, de compreensão do fato de que as crianças brincam das mais diversas formas, inclusive com incoerências, agressividades, tensões e alegrias, seria preciso que a escola

se constituísse em um espaço onde as crianças pré-escolares [da Educação Infantil] pudessem compartilhar e confrontar com outras crianças e com os adultos suas ideias e concepções sobre as relações afetivas, sobre o mundo físico e social através da interação entre si, com a natureza e a sociedade (WAJSKOP, 2009, p. 27).

Em outros termos, seria necessário pensar em um espaço construído e resignificado por adultos e crianças. Desse modo, poderíamos proporcionar que as crianças tenham a sua voz escutada, indicando uma ligação com o campo socio-cultural, no sentido de conhecer o seu mundo, seus ritos e suas trocas sociais, que vão se estabelecendo no cotidiano, com os seus pares que compõem esse ambiente. Isto é, poderíamos ir além da linguagem verbal, do ouvir e do escutar, e conseguiríamos chegar ao auscultar, envolvendo o compreender e o interpretar dos seus comportamentos (ROCHA, 2008; BUSS-SIMÃO, 2014). Quem sabe o tempo *aiônico* possa nos surpreender com suas múltiplas possibilidades nas brincadeiras lúdico-agressivas?

Jogo como objeto

Baseados na perspectiva de Freire (2005a, 2005b), entendemos que perceber as nuances do jogo nas experiências brincantes das crianças é uma maneira de investigar e de explorar as suas ações híbridas, a sua subjetividade, o seu simbolismo, a sua lógica brincante e a sua apropriação ativa. Isso pode promover o conhecimento sobre a produção de práticas infantis no cotidiano, bem como uma possibilidade de ela ser repensada pelo professorado e, quem sabe, inserida na prática pedagógica, passando de um objetivo pedagógico geral para uma aposta na relação dialógica com a produção de cultura brincante infantil como uma experiência coletiva.

Como uma maneira de pensar o espaço da Educação Infantil sob outro olhar, isto é, como *espaços-tempos* coletivos de educação, de especificidades e do tempo *aió-nico* do infantil e da diversidade que se inscrevem nessa relação, é importante ressaltar que “as crianças estão sinalizando uma outra escola, produzindo, reproduzindo e construindo culturas” (SILVA, 2011, p. 111). Tonucci (1997), mais uma vez, ilustra esse pensamento aproximando as interações infantis à linguagem simbólica de cada criança e contrapondo-as à visão adultocêntrica da brincadeira:

Figura 9 – A criança sendo criança



(1975) As brincadeiras de menina

Fonte: Tonucci (1997).

Na perspectiva que propomos nesta pesquisa, de articular o hibridismo brincante ao trabalho pedagógico do professor, sugerimos perceber o jogo como um momento de visibilidade para o protagonismo infantil: de abertura e de descoberta para as suas lógicas e inventividades. Isso nos leva a pensar na possibilidade de rompimentos com o adultocentrismo, pois, “em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade *naturalmente* atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas” (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

Uma delas pode se dar por meio de uma *virada ressignificativa*²⁴, no sentido de mudar a perspectiva de atribuição de significados, de olhar por lentes que modifiquem a percepção dos acontecimentos para as atividades brincantes cotidianas, para que, assim, possa ser considerada a concepção de criança como ativa, criativa e protagonista, de modo que ela seja reconhecida como sujeito de direitos, quer dizer, com o direito de exercer a sua infância e poder brincar de qualquer forma e em qualquer lugar.

Essa virada sugere a não negatividade, indicando um comportamento positivo do hibridismo brincante e o jogo como objeto, aludindo ao jogo educativo. É diferente de pensar o jogo como meio, com seu *didatismo*, pela intenção exclusiva do adulto de estimular certas aprendizagens nas crianças, ou seja, pelo seu *uso* (CERTEAU, 1994) como um meio para ensinar, aprimorar alguma habilidade ou qualidade e que considera somente a internalização da cultura adulta, segundo uma visão que vai ao encontro do jogo didático (KISHIMOTO, 1998, p. 19), entendido como uma estratégia de ensino, um meio para a aprendizagem ou para o desenvolvimento de alguma habilidade.

Não obstante, propomos, neste estudo, realizar uma *releitura do jogo educativo*. Por meio de um novo olhar, essa prática estaria de acordo com os sentidos e os desejos atribuídos pelas crianças, levando em consideração a lógica infantil, o tempo da criança, a produção no interior da cultura de pares e as interpretações do cotidiano, reconhecendo-o como *objeto*. Assim, o jogo e a brincadeira teriam um caráter educativo e alinhado à perspectiva do protagonismo infantil, como um instrumento de linguagem e compreensão da cultura de pares infantil, de modo que sobressairiam a cultura lúdica e as racionalidades infantis. O caráter educativo vem do seu potencial pedagógico na compreensão do *jogo como objeto* e da criança como coprodutora das práticas brincantes, sendo um forte aliado para entendimento do cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e socioculturais, que permitem que elementos que fazem parte da vida da criança estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor. Para Santos e colaboradores (2012, p. 117),

24 A virada ressignificativa faz alusão à “virada linguística ou *linguistic turn*” e tem o sentido de apresentar uma nova direção para dar sentido às lógicas e às linguagens infantis. Bhabha (2007) propõe virar de ponta-cabeça e Faria e Finco (2011, p. 5) explicam que esse esforço pode resultar “na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva, [...] menos centrada no adulto”.

a brincadeira e o jogo se apresentam como possibilidade de compreender as crianças como sujeitos que produzem histórias e culturas com linguagem própria, a infantil. Assim, tornar o jogo objeto de intervenção nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades das crianças para favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola.

Desse modo, a releitura do jogo educativo está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, levando em consideração a competência, a criatividade e a fantasia das crianças, em contraste com o adultocentrismo, que as vê somente como *consumidoras* de cultura e de desejos dos adultos, sem direito a expressarem sua produção de conhecimento (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013). O desafio é transcender a prática adultocêntrica e promover a sensibilidade para o cotidiano lúdico das crianças.

Uma sugestão para tanto seria aproveitar o espaço escolar para trazer à tona as experiências, a exploração e o sentido que as crianças experimentam, significam e protagonizam em suas brincadeiras, mesmo que não tenham consciência disso²⁵. Assim, o jogo como objeto estaria tangenciado pelas experiências, pelas trocas sociais, pelos simbolismos e pela compreensão de situações do cotidiano. Essas situações lúdicas indicariam possibilidades para que o professor consiga articular o protagonismo infantil à sua prática pedagógica e, dessa forma, traga a criança para o centro do processo educativo.

Passemos agora ao capítulo seguinte, que é dedicado à compreensão sobre o hibridismo brincante, à caracterização das rubricas *ludens*, *violens* e *demens* na brincadeira e ao entendimento acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

25 Piaget, segundo Freire (2005b, p. 41), indica que não podemos saber exatamente quando aparece pela primeira vez a atividade simbólica nas crianças: “não somos capazes de lembrar esses primeiros momentos, quanto mais observar isso ocorrendo em outra pessoa. Só o que constatamos são as manifestações. E quando a atividade simbólica se manifesta pela primeira vez, pode existir já algum tempo na criança sem que o saibamos”.

“Observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará”²⁶ – a compreensão do hibridismo brincante

[...] a infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos.

Alan Prout (2005, p. 144)

26 Frase atribuída a Friedrich Froebel (*apud* COLE, 1907, p. 26), pedagogo alemão e fundador do primeiro jardim da infância, com centro de jogos e área de convivência com a natureza.

Levando-se em conta que este momento contemporâneo²⁷ apresenta características voláteis, fluidamente conectadas e em constantes transformações – ou seja, proteiformes –, os indivíduos, a sociedade e os fenômenos brincantes podem ser influenciados por essas particularidades. Nesse contexto, as imagens, representações, impregnação cultural, influências contemporâneas e campos do conhecimento, como a linguagem, a gastronomia, a biologia e também a cultura, cada um, à sua maneira, converge para a defesa da tese do hibridismo brincante, acentuando a sua ambiguidade sem desconsiderar cada vertente.

O hibridismo na linguagem pode ser observado no processo de formação de palavras, proveniente de radicais e/ou elementos retirados de línguas distintas. Devido à frequência em que as palavras híbridas são utilizadas, elas já são consideradas parte do nosso vocabulário, com a sua incorporação na língua portuguesa. Um exemplo é a junção de compostos de línguas diferentes que resultam em uma palavra híbrida: *socio* (latim) com *logia* (grego) resulta em sociologia.

O hibridismo na gastronomia é refletido na união, na globalização e na aproximação de trocas culturais culinárias. O entusiasmo pela invenção de novos pratos influenciou e transformou técnicas de cozimento, receitas, o sabor e a aparência dos alimentos. Um exemplo é o hambúrguer com molho *teriyaki*. A criação surge do hambúrguer tipicamente americanizado, com o toque japonês de um molho tipicamente oriental.

O hibridismo na biologia está presente nos reinos Monera, Plantae e Animalia. Esse processo ocorre com cruzamentos de indivíduos diferentes, que, devido às peculiaridades genéticas, resultam, em sua grande maioria, num produto estéril. No caso do reino animal, um exemplo de infertilidade no hibridismo é o cruzamento de indivíduos de espécies distintas: a égua com o jumento produz a mula. No entanto, o hibridismo gerando um ser fértil também é possível quando há um cariótipo semelhante entre os progenitores. Um híbrido fértil com o nascimento de uma nova espécie se dá através dos processos de homoploidia (espécies distintas, mas parentes) e poliploidia (mais de

27 Os teóricos que estudam o contemporâneo tratam essa era e suas respectivas denominações/noções por um aspecto, pode-se dizer, complexo e polissêmico. Por exemplo, Maffesoli (2003) vai chamá-la de *pós-modernidade*; Bauman (2007), de *sociedade líquido-moderna*; Sarmiento (2004), de *segunda modernidade*; Lipovetsky (2004), de *hipermodernidade*; Hall (2002), de *modernidade tardia*. Cada teórico vai nomeá-la e apontar um início e as características mais marcantes com metáforas e termos peculiares, entretanto sempre buscando chegar a um mesmo objetivo: a relação dos sujeitos ou fenômenos na era contemporânea.

dois genomas no mesmo núcleo celular). Um exemplo é a abelha africana, proveniente do cruzamento de espécies europeias de abelhas com abelhas africanas.

Já o sentido de hibridismo na cultura, segundo Canclini (1995), está relacionado a materiais não enquadráveis, a discursos interessados no saber, a outro tipo de organização e ao que já não pode ser entendido sob rótulos. Bhabha (2007, p. 240) apresenta a noção de cultura como uma “produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social”. Assim, o hibridismo na cultura revela um espaço de possibilidades, de trocas, de intervenção, de negociação e de invenção criativa.

Nesse campo, é difícil pensar em cultura, espaço, tempo, criança e infância no singular, categorias fixas e em sistemas prontos. É preciso compreender esses termos no plural, com suas singularidades, ambiguidades e proteiformidades. Sendo assim, refletir sobre o hibridismo brincante é um desafio. Busca-se decifrá-lo como um fenômeno miscigenado, de rubricas que se interpenetram, de influências recíprocas, de encontros, influências e trocas entre culturas, de espaços de conflito, de lógicas, de usos e de metamorfoses, revelando ambiguidades.

Em relação à cultura, autores como Ginzburg (1987), Strathern (1992), Bhabha (2007), Certeau (1994), Canclini (1995), Young (1995), Archetti (2003), Sarmiento (2007, 2015) e Maffesoli (2012) nos deram pistas sobre o entendimento da noção de hibridismo com as suas teorias, ajudando-nos a construir a compreensão sobre o hibridismo brincante.

A fim de se discutir e construir o contexto do hibridismo neste terreno proteiforme, foi preciso dialogar com alguns conceitos de teóricos de vários campos do conhecimento. Alguns autores, em seus estudos, utilizaram o contexto do hibridismo para tratar sobre diferentes aspectos da sociedade. Entretanto, buscaremos, no termo, diferentes visões epistemológicas para justificar seu uso aplicado na transposição teórica para o campo do jogo e da brincadeira, de modo a nos ajudar a pensar na construção da noção de hibridismo brincante com a finalidade de compreendermos esse fenômeno por um viés interdisciplinar.

Sarmiento (2007, p. 22) defende o caráter interdisciplinar de pesquisas com crianças e explica que

a aceitação de uma perspectiva interdisciplinar não é sinônimo de desordem ou de caos metodológico, nem tampouco de um ecletismo acrítico, mas é, pelo

contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar.

Canclini (1995, p. 18) reforça essa afirmação ao defender que, para compreender melhor algum termo, é necessário recorrer a outras áreas de conhecimento:

[...] não tem que se centrar na migração desses termos de uma disciplina para outra, mas, sim, nas operações epistemológicas que situem em fecundidade explicativa e seus limites no interior dos discursos culturais: permitem ou não entender melhor algo que permanecia inexplicado?

Dessa maneira, quando possibilitamos o diálogo entre diferentes campos do saber, conseguimos nos aproximar para compreender melhor o fenômeno em toda a sua complexidade, permitindo o cruzamento interdisciplinar, múltiplo e complexo a fim de mobilizar diferentes saberes para compreender a criança. O movimento, na verdade, deve ser o de pensar a criança em sua globalidade, percebendo as suas diferentes facetas e as suas diferentes possibilidades nas diversas áreas do saber. A partir disso, o ato de tornar visível a criança em suas interações, somado à volatilidade da brincadeira e à consolidação desta na cultura de pares infantil, possibilita entender a escola como um espaço de encontro, reunindo a cultura brincante infantil com a diversidade dos conhecimentos historicamente construídos. Sarmiento (2015) ressalta a importância de captar a cultura da criança como um espaço híbrido, de afirmação e de pertencimento:

As culturas são o *espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas*, porque *as identidades se interpenetram*. A escola infantil ou o jardim de infância devem ser esse lugar onde as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis (SARMENTO, 2015, p. 81, grifo nosso).

Esse lugar de encontro nos instiga a pensar em espaços de fronteira a partir de uma aproximação com o conceito de *entrelugares* de Bhabha (2007). Para o professor indiano, é nos entrelugares – nos interstícios e nas sobreposições de domínios da

diferença – que se desenvolvem as estratégias de subjetivação (singulares e coletivas), as novas identidades, os processos de colaboração, de contestação e de negociação de experiências intersubjetivas. Tal conceito nos remete a considerar o hibridismo brincante materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas como produção cultural atravessada pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, tornando-se espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, isto é, um espaço intersticial.

Nos estudos de Ginzburg (1987) também se pode perceber aproximações com o termo hibridismo quando o historiador italiano aponta a noção de *circularidade cultural* como entrecruzamento, interação intensa, como um relacionamento circular feito de influências recíprocas entre a alta cultura e a cultura popular, para expressar, ao mesmo tempo, elementos obscuros, convergentes e influxos da vida de um moleiro perseguido pela Inquisição, conduzindo análises particularizadas sobre o fenômeno, reconhecendo-os nos comportamentos sociais. Nesse mesmo sentido, o autor versa sobre a importância das imagens para entender a circularidade cultural e compor, com a oralidade, o intercâmbio entre as culturas e o aumento do patrimônio de palavras e de imagens das classes sociais, provocando o nosso olhar para o interdito e os sinais que estão em terrenos não muito claros.

Em *História noturna: decifrando o sabá*, que trata sobre a cultura popular e as suas raízes folclóricas para compreender o sentido de sua cristalização no plano mitológico e folclórico, Ginzburg (1991, p. 22) novamente dialoga com o conceito de hibridismo quando discute sobre o *estereótipo do sabá*: “considerarei ser possível reconhecer uma ‘formação cultural de compromisso’: resultado híbrido de um conflito entre cultura folclórica e cultura erudita”. Nessa passagem, pode-se traçar uma ligação com o hibridismo brincante no que concerne à junção de elementos opostos que geram um conflito imanente no seu desenrolar.

Seguindo neste raciocínio de buscar conceituações para explicar o hibridismo, verificamos que Certeau (1994) utiliza o conceito de *bricolagem* como uma maneira de operar com as possibilidades de diferentes lógicas de metamorfose dos usos feitos pelos usuários dos produtos impostos. Ele nos mostra um exemplo dos indígenas que subvertem as leis do colonizador, gerando uma bricolagem “com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades” (CERTEAU, 1994, p. 40, grifos nossos).

Poderíamos entender essa bricolagem como uma junção de diferentes lógicas, no sentido de trazer a inventividade para transformar ações que, separadas ou à primeira vista, não fariam sentido, porém, quando unidas e vistas sob um olhar mais apurado, poderiam resultar em uma configuração diferente da inicial, repletas de possibilidades, por exemplo a união entre ludicidade, agressividade e *nonsense*.

Canclini (1995), por sua vez, entende hibridismo como um processo de mesclagem, de fusão e de sincretismos que, nas palavras do próprio autor, geram equívocos e significados discordantes no campo das ciências sociais. Então, para compreender a discussão epistemológica ao redor do termo, o autor define as hibridações como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, *que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (CANCLINI, 1995, p. 19, grifo nosso). Devem-se considerar estruturas discretas como categorias diferenciadas, enquanto novas estruturas podem ser entendidas como algo que se funde e se combina, revelando a unicidade de elementos e experiências heterogêneas, algo que foi modificado, que sofreu um processo de mistura e que não é mais puro. Melhor dizendo, é uma combinação ou união de diferentes categorias que leva ao hibridismo. Isso nos ajudou a refletir sobre esse processo que nos conduziu ao hibridismo. Para o autor:

Uma forma de descrever esse *trânsito do discreto ao híbrido*, e as novas formas discretas, é a fórmula “ciclos de hibridação” propostas por Brian Stross, segundo a qual, na história, passamos de formas mais heterogêneas a outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja “pura” ou puramente homogênea (CANCLINI, 1995, p. 20, grifo nosso).

Canclini esclarece que o hibridismo também acontece na biologia quando há cruzamentos genéticos com o objetivo de aproveitar características peculiares de alguma espécie e melhorar a resistência e a qualidade de outra diante das mudanças de ambiente ou de clima. No que tange a esse aspecto, a reelaboração e o emprego metafórico de conceitos de outras áreas nos ajudaram a explicar as múltiplas alianças fecundas das misturas interculturais e sociais nas relações entre os pares em suas brincadeiras.

O antropólogo argentino destaca, ainda, que o processo de hibridismo ocorre de modo não planejado, proveniente de imprevistos e de criatividade individual e

coletiva na vida cotidiana, como uma forma de *reconverter* algo para reinseri-lo em novas condições de produção (CANCLINI, 1995). Assim, o autor nos leva a refletir sobre a heterogeneidade, o entendimento sobre a produção de hibridismos ou hibridações e os processos de *impureza* dessas relações.

As contribuições de Archetti (2003) se encontram no uso do conceito sobre hibridismo entendendo-o como mescla, mestiçagem, cruzamentos, misturas e fusões. O autor salienta pontos negativos sobre o hibridismo, como a possibilidade de haver perdas e degeneração das características originais durante o seu processo de construção. Contudo, seu olhar está direcionado para outro ponto de vista, trazendo uma perspectiva positiva, em que o hibridismo é considerado sob o viés criativo, complexo e potente nas ações dos sujeitos. O autor traz o aporte teórico de Young (1995, p. 25, *apud* ARCHETTI, 2003, p. 49) para corroborar suas ideias sobre o termo e acrescentar que o hibridismo ocorreria dentro de três dimensões principais: 1) em uma atmosfera de mistura, de forma criativa *pura*, reproduzindo suas origens culturais; 2) em uma ação de fusão, com a criação de uma nova forma, diferente da anterior; e 3) em um processo de caos, em que não se produz uma forma estável, mas, sim, algo descontínuo e em revolução de forma permanente. Esses fatores resultam no processo pelo qual “a hibridação transforma o diferente em igual e o igual em diferente, mas de uma maneira em que o igual deixa de ser igual e o diferente deixa de ser simplesmente diferente” (YOUNG, 1995, p. 26, *apud* ARCHETTI, 2003, p. 49). Isto é, a lógica do diferente e do igual refletem na criatividade, na resignificação, na flexibilidade e na transformação que conduz o processo de hibridismo.

Outros dois pontos também merecem destaque no que Archetti discute, baseado em Strathern (1992 *apud* ARCHETTI, 2003, p. 52), sobre o hibridismo: 1) o hibridismo como produto de relações, trazendo a complexidade sociocultural da individualidade, da singularidade, do coletivo e do representativo, de modo a demonstrar que os sujeitos podem ser um *organismo* (o ser híbrido) ou um *agregado* (o ser que transita por diferentes rubricas); e 2) a análise do modelo de hibridismo, no que concerne às relações complexas entre *diversidade* e *generalizações*. Nessa perspectiva, o modelo do hibridismo brincante estaria relacionado à diversidade e ao pluralismo das rubricas (ludicidade, agressividade e *nonsense*), no sentido de reunir as suas diferentes características no seu processo. E no que se refere à existência do campo do hibridismo, demanda maiores generalizações, entendendo o hibridismo como o resultado

de uma ação que não se importa com diferenças, mas, sim, com o que há de comum entre os sujeitos enquanto brincam, isto é, a forma lúdico-agressiva de se expressar.

Para Maffesoli (2012), a perspectiva de hibridismo será denominada a partir do sentido de conjunção de coisas opostas, mestiçagem, sinergia, algo com naturezas distintas. Trata-se da noção-chave de *harmonia conflituosa*, que o autor define como uma fusão de elementos opostos, que se entrelaçam, se atritam e se atraem, buscam o equilíbrio e, após os devidos ajustes, conseguem encontrar o lugar que lhes é adequado. Assim sendo, a interação entre componentes dicotômicos desencadeia a busca de equilíbrio e ajustamento de elementos heterogêneos, que, na vida social, são manifestados pelas emoções, pelas experiências vividas e pelas relações que compõem a efemeridade do cotidiano. Para Maffesoli (2003, p. 179, grifo nosso),

o equilíbrio da heterogeneidade (do fractal), a própria harmonia conflituosa, repousa sobre a *interdependência dos diversos elementos* do cosmos, micro e macro, exatamente como sobre a que está em curso no interior da própria pessoa. É o *feedback* generalizado. Incompreensível numa perspectiva mecanicista, esse equilíbrio encontra seu lugar numa perspectiva orgânica, em que tudo e todos se “apoiam”.

O autor aponta que a sinergia complementa o sentido da noção de harmonia conflituosa, mostrando o equilíbrio de forças que se contrabalançam e se anulam de maneira mútua a partir de sua diversidade, de modo a configurar formas e figuras sociais que transitam entre a harmonia e o conflito, revelando um *desejo de evasão* em seu cotidiano. Este é repleto de vitalismo, de conflitos, de tensões, de emoções e de ambiguidade, e é justamente na mistura do social e do relacional, nesse antagonismo, que surge a harmonia conflituosa como uma maneira de construir e reconstruir a realidade. Segundo Maffesoli (2003, p. 179, grifo nosso): “Não é em amanhã cantantes, em outros mundos quaisquer ou em profundezas particulares que se deve esperar a realização da existência, a sabedoria dos limites que encontramos atuante nas massas ensina que *é no presente que se deve buscar sua realização*”. É, portanto, na perspectiva do presenteísmo, do desejo de vivenciar os momentos lúdicos que as crianças, de certa forma, buscam parar ou conter o tempo e assim esboçam a expressividade infantil na transitoriedade de seus desejos lúdicos no tempo que lhes sobra.

Nesta retomada de conceituações, cada teórico foi deixando pistas para que chegássemos a uma possível definição para compreender a brincadeira em uma condição de hibridismo. De maneira geral, as crianças brincam de diferentes formas e tipos de brincadeiras, que variam de acordo com gênero, idade, número de participantes, objetos, regras e necessidade pessoal, social e cultural, e entre as quais podemos citar: brincadeiras de faz de conta, de construção, de regras, turbulentas etc. (KISHIMOTO, 1998; SMITH, 1997). Mas há características em comum que são transversais a todos os tipos de brincadeiras, como é o caso do faz de conta, que conduz o sujeito brincante a interagir de diferentes formas, ligando o real ao mundo de fantasia em quaisquer ações brincantes.

Dentro da modalidade brincadeira, esta pesquisa se propôs a estudar o hibridismo brincante, compreendendo-o como entrecruzamentos de ações e de aspectos simbólicos que podem surgir da junção de comportamentos distintos durante o jogo, no presente caso, sob as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* (*homo ludens*, *homo violens* e *homo demens*) materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas. A investigação toma como tese o potencial que esse objeto de estudo tem de favorecer a socialização, a manifestação de protagonismo, a leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e a mediação pedagógica do professor de Educação Física. Como justificativa para essa compreensão de hibridismo brincante, alguns pontos merecem destaque:

- Os elementos constitutivos dos teóricos sobre hibridismo convergem para características como entrecruzamentos, mestiçagens, combinações, sinergias e metamorfoses, ou seja, seguem o mesmo propósito;
- As ações e os aspectos simbólicos estão relacionados às interações brincantes com as suas mais variadas linguagens (corporal, narrada, emocional e as não ditas) e à fantasia que permeia o terreno brincante, representada pelo ser brincante que pode usar as ambíguas *máscaras do jogo* (SUTTON-SMITH, 2001), que podemos dizer que são os entrecruzamentos das rubricas lúdicas, agressivas e *nonsense* visualizadas nas brincadeiras lúdico-agressivas.
- Os comportamentos humanos não podem assumir duas facetas ao mesmo tempo, pois só podem ter uma reação a um determinado estímulo, entretanto, na brincadeira, essa possibilidade pode existir, pois há uma *harmonia conflituosa* entre as rubricas (MAFFESOLI, 2003);

- A escolha das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense* emergiu da pesquisa de campo e está relacionada à esfera de elementos opostos, visualizada nas brincadeiras lúdico-agressivas. A contraposição do *homo ludens* ao *homo violens* – nem sempre o que parece é (BATESON, 1955) –, ao mesmo tempo que produz uma sinergia, mostra a imprevisibilidade e o *nonsense* nas ações das crianças, vista no *homo demens*. Isso nem sempre tem sentido para um observador externo, mas faz parte da engenharia brincante infantil;
- As crianças, no cotidiano escolar, criam e recriam enredos baseados em contextos que geram comportamentos turbulentos aliados ao *nonsense*, à agressividade e à ludicidade nas ações, relações e interações infantis. Nesse caso, as *bricolagens* (CERTEAU, 1994) entre as rubricas só fariam sentido se estivessem conectadas para conseguir observar o hibridismo brincante, seguindo os seus desejos e as suas próprias regras, pois só desse modo, com as rubricas juntas, as crianças conseguiriam desenvolver as brincadeiras lúdico-agressivas;
- Por fim, o hibridismo brincante estaria em uma zona fronteira e aberta, permitindo possibilidades, trocas, junções, atravessamentos e articulações entre as rubricas. Nesse espaço de atravessamento, a ludicidade é permeada pela agressividade e pelo *nonsense*, produzindo as brincadeiras lúdico-agressivas no terreno dos *entrelugares*, no terceiro espaço, que reflete novas histórias, estruturas, lógicas e ambiguidades. Melhor dizendo, *nos entrelugares se formam subjetividades* (BHABHA, 2007), e estas, por sua vez, circulam nos limites da linha tênue do jogo, *entre o riso e o choro* (FREIRE, 2005b).

Portanto, o hibridismo brincante é compreendido nos *espaços-tempos* abertos, em permanente transformação, e discursivos, caracterizando escritas ao contrário, desestabilização de oposições, produção de subjetividades e de possibilidades para repensar as limitações e permitir ver além, através de uma leitura positiva para o hibridismo brincante. Ele se encontra em um ambiente em que prevalecem o choque de perspectivas morais e disputas de representações dos adultos com as crianças. Por isso, é um fenômeno que gera ambiguidade e não pode ser lido apressadamente e a partir de mentalidades pré-estabelecidas e fixas, como na biologia. Além disso, a sua complexidade está em sua articulação, negociação e

posicionamento na fronteira, gerando imagens complexas, tanto do processo do hibridismo brincante quanto do seu produto, tanto de quem interage quanto de quem observa, tanto do entrecruzamento das rubricas quanto da visibilidade da subjetividade materializada nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Homo ludens

Instigar uma reflexão sobre as práticas brincantes das crianças na Educação Infantil nos faz pensar sobre o que elas imaginam e socializam e, ao mesmo tempo, repensar sobre as práticas pedagógicas na escola de modo que elas possibilitem não só dar voz aos educandos, mas escutar e observar como eles ressignificam o que está ao seu redor, isto é, abrir espaço para experiências que circulam em sua cultura de pares e que despertam seus interesses.

É preciso que os adultos estejam atentos às lógicas e às ações infantis sobre o brincar. O que ocorre nesses momentos, majoritariamente, são ações punitivas e de censura a esse tipo de prática pelos adultos (OLIVIER, 2000). Aquilo que o adulto considera como briga, como algo negativo, para a criança é brincadeira, faz parte do seu processo de socialização, de sua cultura de pares. Em outros termos, é uma maneira de manifestar corporalmente e coletivamente o seu desejo brincante. Por isso, Tonucci (1997) nos instiga a refletir sobre a necessidade de valorizar e reconhecer as possibilidades do corpo e do movimento na escola:

Figura 10 – Na escola, o corpo não serve



(1974) Na escola, o corpo não serve de nada

Fonte: Tonucci (1997).

É necessário discutir sobre como os processos simbólicos e de socialização infantis são entendidos na escola. Entretanto, valorizar o reconhecimento das experiências que as crianças vivenciam enquanto brincam é o grande desafio. Nesse sentido, considerando a necessidade de um olhar mais sensível e menos repressor para as ações infantis, que não veja como indisciplina o que pode ser uma forma de expressão brincante, que dê voz e vez para as crianças e que pense nas diferentes maneiras que elas vivem a sua infância, discutiremos a respeito das rubricas que compõem o hibridismo brincante, o qual é constituído pelo *homo ludens*, o ser da ludicidade, entrelaçado com o *homo violens*, o ser da agressividade, bem como com o *homo demens*, o ser do *nonsense* (DADOUN, 1998; HUIZINGA, 2007; MORIN, 1975), que se materializam corporalmente por meio das brincadeiras lúdico-agressivas.

Segundo Huizinga (2007), o *homo ludens* se expressa através de diferentes linguagens que estão representadas no jogo, revelando características de ritual, de despreocupação, de alegria, de frivolidade, de não seriedade e, também, de competição, de impulso, de arrebato, de força e de agressividade. O jogo apresenta particularidades fundamentais para que os sujeitos possam ter uma experiência brincante prazerosa: aceitar fazer parte do jogo com todas as suas regras formuladas *a priori* e *a posteriori*; viver uma realidade constituída pela fantasia e pelos papéis que são assumidos nesse momento; apresentar uma lógica própria, mesmo que revele um hibridismo entre o lúdico e o caótico – ainda assim, há limites, regras e consciência da vida real; participar de um ambiente rico em espontaneidade, incerteza, tensão e restrito à temporalidade do jogo. Transformar a realidade e se transformar em personagens faz parte de aspectos fundamentais no jogo, isto é, a luta por alguma coisa ou a representação de algo, produzindo sentidos e experiências imersivas e significativas para os sujeitos brincantes. E o lugar do jogo, onde ele é executado, é um ambiente sagrado, um *círculo mágico*, em que todos os sujeitos brincantes tomam precauções ao construírem as regras para que o jogo flua. Nesse espaço, as habituais diferenças de categorias entre meninos e meninas são temporariamente abolidas, e o ambiente construído se torna um lugar de constantes trocas.

A metáfora do *círculo mágico* revela um lugar onde os sujeitos brincantes interagem e transformam os problemas de seus cotidianos em brincadeira. Nesse universo, o mistério, o correto, os costumes da vida perdem a validade. O que vale dentro do jogo é o que é (re)construído e vivenciado nessas experiências. Isto é, o que produz sentido nesses espaços brincantes se torna diferente do que é vivido na realidade do cotidiano. Quando as crianças penetram nesse *círculo mágico*, tudo ganha uma outra forma e significado, a ludicidade é tangenciada e caracterizada a todo o tempo pelo faz de conta. Afinal, é no mergulho na ação lúdica que a fantasia ganha forma, “como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto” (CHÂTEAU, 1987, p. 21). No processo do faz de conta, a criança teria a oportunidade de dar sentido a qualquer objeto ou algo que venha a fazer parte desse universo brincante e que seria diferente de sua representação real. Finco e Oliveira (2011, p. 72) ressaltam que “é por meio das brincadeiras que a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar ganham potencialidade. A brincadeira apresenta uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados”.

Para Vygotsky (1991, p. 56), “o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e, também, a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo”. É nesse momento que interagem corporalmente e coletivamente com sua cultura de pares através de situações imaginárias, tornando seus desejos e prazeres possíveis. Os aspectos simbólicos ou imaginativos são entendidos, na concepção de Freire (2005b, p. 87), como “ver dentro de si todas as coisas que acontecem fora de si”, ou seja, ver para dentro, por meio da habilidade de criar, o que possibilita à criança produzir e estar imersa em seu mundo de fantasia paralelamente à sua vida cotidiana, pois “esse mundo que uma vez se comunica com a realidade produz a cultura que vamos habitar”. Freire (2005b, p. 41) destaca que “o símbolo é essa dimensão de alguma coisa que se fixa dentro de nós e que nos serve para substituí-la na sua ausência [...], sendo a matéria principal do jogo humano”. Em outras palavras, quando as crianças entram no mundo do faz de conta, utilizam o símbolo como artifício necessário para a realização e a representação de suas ações, nas quais os aspectos simbólicos, subjetivos, emocionais e experienciais se juntam para ajudar a expressar seus desejos, representando e se materializando na brincadeira. Por isso a importância de brincar de faz de conta. Ademais, brincar de modo coletivo possibilita práticas socialmente compartilhadas, interação com os pares, ampliação de experiências e criação e transformação da realidade (MELLO; FACHEL; SPERB, 1997).

Nesse ambiente de fantasia, as crianças, ao terem contato com cultura simbólica proveniente das mídias, da literatura infantil e de elementos míticos e lendas, e serem influenciadas por ela, dão sentido e ressignificam suas experiências, de modo que a influência infantil sobre o processo interativo se desenvolve pela associação simbólica das crianças com valores culturais, afetando diretamente as suas práticas por meio de suas próprias ações. Dessa forma, os infantis revelam-se como consumidores ativos, motivados pela ânsia de ter força, poder e se transformar, compartilhando suas experiências brincantes por meio da *reprodução interpretativa* de suas ações (CORSARO, 2011).

Sendo assim, os aspectos simbólicos representam a compreensão e a (res)significação da realidade pelo olhar da criança. É por meio do jogo simbólico que elas produzem sentido para as suas experiências brincantes, associando-as ao que observam e apropriando-se de elementos de sua cultura, exibindo a sua lógica particular. Sarmiento (2002, p. 13) reforça que, na brincadeira, a realidade é resultado do

“efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações, o que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades”.

Mediante a simulação da brincadeira de faz de conta, o lúdico tem seu ápice, pois ela permite outra maneira de ver o mundo e lidar com ele. Nesse momento, as crianças ampliam a sua curiosidade e transformam ações, organizam as suas atividades brincantes por meio de diferentes linguagens e, paralelamente a todo esse processo, socializam suas brincadeiras e imaginações, produzindo a sua própria cultura. Pode-se dizer que, para isso, os infantis utilizam recursos de metacomunicação e de metarrepresentação. Isso pode ser percebido quando a criança “transforma o valor de certos atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista” (BROUGÈRE, 2008, p. 99). É na ambiguidade da conscientização séria e não séria do jogo que a linguagem brincante é comunicada e representada.

Bateson (1955) contribui para essa discussão da ambiguidade no jogo quando trata sobre essa prática como um paradoxo, ou seja, ela é e não é o que aparenta ser. Dessa maneira, entende-se o jogo como metacomunicação, ou seja, a junção da comunicação com a ação, que funciona como uma espécie de linguagem, relacionando o diálogo e o contexto em que ocorre a comunicação. É a comunicação da comunicação.

Assim, a criança revela uma linguagem lúdica metacomunicada e metarrepresentada em seus jogos, pois ela pode ser, fazer e ter o que ela deseja nesse momento: a ludicidade, a espontaneidade, o poder e a disciplina do rito marcam o processo brincante. Huizinga (2007, p. 13) destaca que durante o jogo “tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação”. A imagem que as crianças criam a partir disso, na troca de experiências, na repetição e na produção de cultura e de sentidos, é um fator que impulsiona o processo brincante e se torna o motor dele.

Caillois (1990) contribuiu fundamentalmente para a reflexão sobre a imagem da brincadeira ao explicar que ela estabelece um *continuum* que agrega dois eixos, sem demarcações: entre as atividades lúdicas, no campo da *paidia* (palavra grega que se refere à criança), e as atividades regradas, no campo do *ludus* (palavra latina que quer dizer jogo com regras). A *paidia* está relacionada ao divertimento, à liberdade, ao improviso, à turbulência e ao simbolismo, enquanto o *ludus* se refere às ações competitivas, regradas, disciplinadas e controladas. A primeira alude à brincadeira e a segunda ao jogo. O autor ainda apresenta quatro categorias de classificação dos jogos,

de acordo com a sua função predominante: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (fantasia) e *ilinx* (vertigem). É interessante destacar que tanto o *continuum* da *paidia* e do *ludus* quanto a classificação dos jogos mostram que o hibridismo, entre esses elementos, pode proporcionar diferentes formas de brincar, abrindo-se oportunidades de criação com a liberdade da *paidia* e o controle do *ludus*.

Trazemos novamente Huizinga (2007) para mencionar outro ponto de destaque de sua obra: o fato de afirmar que “dentro do jogo há sempre algo em jogo”. Isso faz toda a diferença quando nos propomos a compreender as ações híbridas no cotidiano escolar, pois, como vimos, o *homo ludens* se expressa através de diferentes linguagens que estão representadas no jogo, revelando características de ritual, de despreocupação, de alegria, de frivolidade, de não seriedade e, também, de competição, de impulso, de arrebatamento, de força e de agressividade. Nessa perspectiva, para o autor, o ambiente de jogo é delimitado pela espontaneidade, pela fantasia, pelo proibido e pela tensão. A ambiguidade existente entre a união e a desunião para jogar gera tensão para alcançar um objetivo nesse processo. Contudo, ao mesmo tempo que a tensão significa incerteza e acaso, ela atribui também o respeito às regras. Ou seja, para Huizinga (2007, p. 13), o jogo

cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor.

Esse aspecto da desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo, o seu fim. O sujeito que desrespeita as regras no jogo, nas palavras de Huizinga (2007), torna-se um *desmancha-prazeres*, abala o mundo da fantasia, e a relação desse sujeito com o grupo brincante é ditatória: ou se adequa às regras ou será expulso. Outro ponto importante é a visão da comunidade sobre esse membro: “não procura averiguar se o desmancha-prazeres abandona o jogo por incapacidade ou por imposição alheia” (HUIZINGA, 2007, p. 15). No hibridismo brincante, materializado pelas brincadeiras lúdico-agressivas, o desmancha-prazeres pode ser aquela criança que se desentende mais com o grupo, que briga e que infringe as regras. A comunidade pode ser representada pela figura do professor, que tem autoridade e que faz a mediação

com o grupo de crianças para que não haja problemas e para que elas sigam a disciplina da escola. Contudo, a lógica do autor é de que essas misturas de características aconteceriam com o aceite de todos os integrantes da brincadeira, na qual a motivação maior estaria relacionada ao próprio prazer e ao caráter flexível inusitado do jogo. No *círculo mágico* do jogo, o importante é a imersão dos jogadores, a submissão às regras, o patrulhamento dos *desmancha-prazeres*, e muito mais a aderência do que a adesão dos sujeitos brincantes no jogo.

Assim, analisaremos o hibridismo brincante partindo do próprio entendimento sobre esse fenômeno e com base na noção de jogo de Huizinga (2007, p. 33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.

Com Huizinga (2007) percebemos pontos importantes que nos fazem pensar no desenvolvimento do hibridismo brincante junto da rubrica do *homo ludens*: 1) é uma atividade de ocupação voluntária – supõe-se que as crianças participem de brincadeiras híbridas por vontade própria; 2) é exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço – pressupõe que estabeleceriam uma fronteira em seu ambiente lúdico, no qual o tempo não seria cronológico, mas, sim, um tempo *aió-nico*, da intensidade e do prazer, e os espaços praticados seriam entendidos com um significado diferente do real, repleto de elementos fantasmagóricos, funções brincantes e integrantes autorizados; 3) segue regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias – indica que as crianças brincariam, porém em um ambiente engenhosamente construído e regrado por elas mesmas, pois só assim a brincadeira poderia se desenvolver dentro dos limites pré-estabelecidos; 4) dotada de um fim em si mesmo – presume-se uma relação de desapego com o que venha a acontecer após o seu término e os acontecimentos não influenciariam o vínculo e a amizade entre os participantes; 5) é acompanhada de sentimentos de tensão e de alegria – aponta para a direção de observar a junção da ludicidade com a manifestação de conflitos, de transgressões e de *nonsense*; 6) seguida de uma consciência de ser diferente da *vida*

cotidiana – sugere que as crianças, quando estivessem envolvidas com o hibridismo brincante, teriam consciência do real e do imaginário, aproximando-se do mundo simbólico e do *nonsense* com incongruências e subversões que se fazem presentes na lógica brincante. Logo, a associação entre o *homo ludens* e a brincadeira é inevitável, principalmente quando se estudam crianças pequenas, pois elas são a própria personificação da brincadeira.

Assim, a relevância da dimensão simbólica e lúdica nesta pesquisa está relacionada ao fato de o hibridismo brincante se desenvolver imerso nesse contexto, de modo a dar visibilidade à potencialização da criatividade, da socialização, do compartilhamento de práticas e de experiências, significando as ações infantis no desenrolar de suas brincadeiras, pois esse aspecto se encontra entremeado ao brincar das crianças, nos levando a refletir sobre o homem como um ser simbólico, que cria pontes entre a fantasia e a realidade, que interage e se constitui socialmente através do jogo e da brincadeira. Isso posto, a importância dos elementos simbólicos para o hibridismo brincante está em capturar as perspectivas infantis sobre como as crianças fazem uso das brincadeiras lúdico-agressivas, imiscuídas em sua cultura simbólica no cotidiano escolar.

Homo violens

A rubrica do *homo violens* está relacionada ao ser da violência e da agressividade que “está sempre presente e em todo lugar” (DADOUN, 1998, p. 51), ou seja, ele se faz presente na sociedade, no cotidiano, conseqüentemente, também no ambiente escolar (DADOUN, 1998; LORENZ, 2001; OLIVIER, 2000). Esse é um tema que provoca preocupação em professores, pais e pesquisadores (CANDREVA *et al.*, 2009), por se tratar de um comportamento intenso e não adequado para o convívio social.

Dadoun (1998, p. 8) leva em conta a dimensão “eruptiva e recrudescente da violência”, rechaça as formas de “violência cega” e as “origens das violências de onde quer que elas venham”, referindo-se ao *homo violens* não somente pela perspectiva da força, do vigor, do poder, da potência, como também pela forma de expressão corporal, simbólica e transgressora de suas ações. O limite da ação, a percepção dela como um ato violento, no sentido de sofrimento, é que vai ditar o teor do excesso,

o distanciamento da ludicidade, e presumimos que isso leve ao fim da brincadeira, demarcando o que é jogo e o que é não jogo (SUTTON-SMITH, 2001).

Entremeada a isso, há uma questão paradoxal na obra dadouniana no momento em que se compreende a violência como resistência a outra violência, o que pode levar à apreensão desse ato por parte dos envolvidos e ao consumo dessas violências uma dentro da outra, resultando em uma *violência desacelerada* (DADOUN, 1998). Isso mostra a sua ambiguidade com a junção de trocas, de acordos e de desordens, que se supõe observar no hibridismo brincante.

O fato de as crianças brincarem sob essa rubrica pode produzir olhares enviesados para esse terreno brincante. Por vezes, estereotipamos as atitudes das crianças. Para Dadoun (1998, p. 8), “geralmente só levamos em conta os aspectos externos da agressividade” e deixamos de considerar o seu contexto. Mas não se pode sentenciar as atitudes agressivas e de *nonsense* das crianças somente pela dimensão procedimental e observacional daquilo que depreendemos no primeiro olhar. Portanto, o que se pretende aqui não é abordar a agressividade com enfoque em seus aspectos negativos, como indisciplina, repulsa, agressão física ou verbal. A intenção é apresentar outro viés da agressividade, procurando entender esse fenômeno por meio dos elementos de combate, de transgressão, de desafio, de conflito, de turbulências, de *descontrole-controlado* (ELIAS, 1994), dos modos de se relacionar e maneiras de se expressar ludicamente, mas lembrando que a necessidade de contato corporal deve ser realizada em um ambiente seguro e organizado, dentro dos limites normatizadores.

O olhar para a agressividade, nesse sentido, remete-nos às práticas sociais entre as crianças como uma possibilidade de brincadeira na escola. Para Olivier (2000), as brincadeiras de luta fazem parte das necessidades infantis, mas essa prática, na maioria das vezes, é reprimida e punida pelos adultos. O autor parte do princípio de que, para ensinar esse conteúdo, é necessário somente uma situação-problema, transformando aspectos negativos, como uma briga, em jogos com regras. O autor exemplifica que, nos jogos de oposição, a criança pode manifestar seu ímpeto e sua força, mas, dentro de condições seguras, é possível conciliar a liberdade da agressividade com reconhecimento e respeito ao outro. E o professor pode auxiliar esse processo ao orientar “a criança a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no interior do grupo social” (OLIVIER, 2000, p. 11), com a possibilidade de expressão corporal e simbólica em suas brincadeiras. Condutas como essa possibilitam que as

crianças lidem com a incerteza, a insegurança, o respeito às regras e aos pares, bem como incentivam ações motivadoras para elas expressarem seus desejos, considerando que estes podem ser transformados, adaptados e reutilizados, de acordo com o contexto e com as condições do ambiente, como um espaço que ofereça liberdade para “trocas no contexto de suas próprias regras sociais” (p. 13) com o objetivo de compreender o sentido de ações agressivas nas brincadeiras das crianças.

Em busca de explicações para a agressividade humana, Lorenz (2001) desenvolveu um estudo comparativo entre o comportamento do ser humano e do animal. Ele percebeu que tanto o homem quanto os animais têm um impulso para o comportamento agressivo, que, todavia, diz respeito ao alívio das pressões internas, de um impulso natural, motivado pela filogênese e por laços socioculturais entre os sujeitos. Nas palavras do autor:

os laços pessoais formaram-se pela primeira vez numa altura da evolução em que a solidariedade de dois ou vários indivíduos se tornou necessária para cumprir qualquer tarefa útil à conservação da espécie [...]. [...] o laço do amor foi originado em muitos casos a partir da agressão intraespecífica e, em vários casos conhecidos, pela ritualização de uma agressão ou de uma ameaça reorientadas. Como os ritos nascidos deste modo estão ligados à pessoa do companheiro e mais tarde se transformam numa necessidade enquanto atos instintivos independentes, eles tornam a presença do parceiro absolutamente necessária e fazem dele o animal que tem mais valor de lar (LORENZ, 2001, p. 226).

Ou seja, Lorenz (2001) acredita que, para se contrapor à agressividade, são necessários: 1) o abrandamento da tensão agressiva, mesmo que apresente comportamentos *desviados*, pois, se não for assim, ela pode se tornar algo nocivo; 2) a presença da ritualização como uma maneira de acalmar e apaziguar a agressividade; e 3) a existência de relações de amizade que evitem o combate. Para o autor, o autoconhecimento, o autocontrole e a consciência de si mesmo levam à melhor compreensão sobre a agressividade e a tomadas de decisão para controlá-la. Isso possibilita a mudança de direção da lógica, redirecionando a agressividade para um patamar não prejudicial e para atividades sociais, como o esporte e, no caso deste estudo, a brincadeira.

No campo da sociologia, a agressividade está associada à falha em obedecer às regras do grupo e às transgressões das normas (BECKER, 2008). Dessa maneira, o

homo violens, para se adequar à sociedade, precisaria seguir normas e se controlar, de modo que possa conviver, interagir e socializar dentro da sociedade, isto é, tornar-se um ser educado e civilizado e que consegue conter seus impulsos para conviver com os outros. Elias (1994) chamou esse movimento de *processo civilizador*, como uma maneira de dominar as *práticas naturais de violência*. O autor trata, em sua obra, sobre o esporte para explicar o processo civilizador, a busca de excitação e o descontrolo-controlado. Em nosso estudo, faremos uma transposição teórica dos seus conceitos para a temática do jogo e da brincadeira, pois julgamos que há uma similitude entre as ações dos espectadores de futebol e as ações das crianças quando envolvidas na dimensão do *nonsense*.

No que diz respeito a conter a agressividade, Elias (1994) acredita que tanto a sobrevivência quanto o sucesso social dependem do autocontrole, da construção e da obediência às regras como forma de controle e de convívio na sociedade, pois nesse processo há uma sensibilização para o aspecto da alteridade, das formas de agir e da tolerância em relação ao outro. Para esse autor, “fugir da repressão social ou global” pode ser entendido como um momento diferente do mundo das obrigações sociais, no qual há articulações de laços coletivos e emocionais e de “um antídoto das tensões provenientes do *stress* que, no quadro da repressão global estável e harmoniosa característica das sociedades complexas, se verifica entre os indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 73). Além disso, é nos momentos de aparente relaxamento que ocorrem altos graus de controle, permitindo um padrão *civilizado* particular de comportamento. Então, supõe-se que, nas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças estejam em *busca da excitação* para incrementar a brincadeira e torná-la uma válvula de escape para *fugirem da repressão social* (ELIAS, 1994; ELIAS; DUNNING, 1995). A busca de excitação no jogo é dinamizada pela criação de tensões, pelos sentimentos dicotômicos vivenciados e pelos diferentes estados de espírito evocados. Contudo, essa excitação é apreciada e construída em condições de não gerar problemas e nem riscos para os seus participantes: tudo é resolvido no *quadro dos divertimentos* (ELIAS, 1994). Para o autor:

Muitas dessas ocupações de lazer, entre as quais o desporto nas suas formas de prática ou de espetáculo, são consideradas como meios de produzir um descontrolo de emoções agradáveis e controladas. Com frequência, elas oferecem

(embora nem sempre) tensões miméticas agradáveis que conduzem a uma excitação crescente e um clímax de sentimentos de êxtase, com a ajuda dos quais a tensão pode ser resolvida com facilidade [...] (ELIAS, 1994, p. 73).

Observa-se uma relação paradoxal na expressão *descontrole-controlado*. Descontrole está relacionado ao *nonsense*, no sentido de ações incongruentes e, ao mesmo tempo, prazerosas na brincadeira, e controle se relaciona a uma forma de afirmar e manter o domínio dos sujeitos durante a brincadeira. Então, os sujeitos, ao demonstrarem ter um *descontrole-controlado*, poderiam *libertar tensões provenientes do stress* e se submetteriam às regras e às lógicas das (inter)ações brincantes, que, supõe-se, são observadas nas brincadeiras lúdico-agressivas na cultura de pares infantil.

O processo civilizador engloba a dinâmica das interações sociais, por isso a importância de olhar o objeto dentro do contexto e de suas relações (BROUGÈRE, 2008; ELIAS, 1994; KISHIMOTO, 1998). É nessa ação de ritualização e pacificação dos costumes que o processo civilizador é construído, de modo coletivo, normativo, configurado e baseado nas disputas de poder dentro das relações entre os pares. Nesse contexto, tanto as regras vindas do adulto como aquelas construídas pelas crianças entre elas denotam disputa, imposição de poder, ações transgressoras e busca de excitação. Tudo isso pode ocorrer por parte dos infantis com o intuito de burlar as normas e ter a possibilidade de operar com as suas múltiplas identidades e comportamentos que podem surgir no momento da brincadeira. E nessa exposição simbólica cambiante, supõe-se que as crianças interajam, lidem com essas diferentes facetas e comportamentos e manipulem identidades e rubricas no desenrolar de suas ações brincantes. Esses fatores estão relacionados ao nível de socialização, de sensibilidade, de aceitação, de construção de regras e de pertencimento ao grupo, levando ao autocontrole e à docilização entre os pares, com o objetivo maior de dar continuidade à brincadeira no desenrolar do hibridismo brincante.

Há ainda outro fator que se pressupõe entremeadado a esse processo: a *excitação mimética*, que deve ser percebida como uma vivência sentida e representada nos processos simbólicos das crianças, que necessitam de algumas delimitações para não ultrapassarem os limites da brincadeira. Para Elias (1994, p. 80), “o termo mimese pode servir como um símbolo conceptual que explica uma transformação”. Por exemplo:

a partir daí, se falamos dos aspectos [miméticos] do desporto, referimo-nos ao facto de que ele imita, de forma seletiva, uma luta da vida real. O esquema de um jogo desportivo e a destreza de um homem ou de uma mulher desportista permitem que o prazer do confronto se desenvolva sem ferimentos ou mortes (ELIAS, 1994, p. 80).

Por esse prisma, no caso das brincadeiras, os estímulos emocional, simbólico, agradável e excitatório das tensões miméticas conduzem os sujeitos brincantes para um domínio distante do mundo objetivo, ou seja, longe da autoridade e do olhar repreensivo dos adultos. Lá, eles direcionam as suas próprias ações em meio a negociações de regras, a fim de que a brincadeira flua livremente, mesmo apresentando traços de ansiedade, de emoções fortes e de agressividade. Pode-se dizer que a contribuição do processo civilizador no jogo está relacionada à emoção, ao descontrole-controlado, à busca de excitação e à excitação mimética, necessários à vida cotidiana infantil, conseqüentemente, à brincadeira, pois esta se destina

a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitamento de outras situações da vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos de ansiedade, medo – ou desespero (ELIAS, 1994, p. 79).

Então, de acordo com Elias (1994), essa tensão agradável é essencial e socialmente provocada. Nesse sentido, a *busca de excitação* é uma necessidade social e faz parte da formação das sociedades complexas. Dessa maneira, o processo civilizador tem o papel de controlar as emoções e a racionalidade dos sujeitos, tornando o jogo civilizado. Sendo assim, as crianças podem aprender com esse evento, já que o aprendizado de ser civilizado, nesse contexto, está em passar por um processo simbólico ou mimético de lidar com as emoções que são liberadas, negociadas e compartilhadas durante o hibridismo brincante: nas disputas e nos desafios brincantes o caráter educativo do jogo pode ser ressaltado.

A agressividade também pode ser compreendida por intermédio do conceito de *brincadeiras turbulentas*, que se aproxima do que se estuda nesta obra. Elas são entendidas como uma configuração de interação por meio da qual as crianças empurram, puxam, dão socos, perseguem, lutam, agarram e apertam. As brincadeiras turbulentas podem ou não apresentar elementos agonísticos e têm o prazer como elemento de continuidade da brincadeira (DIPIETRO, 1981; MORAES; OTTA, 2003; SMITH; COWIE; BLADES, 1998; SOUZA; RODRIGUES, 2002). DiPietro (1981) destaca a possibilidade de essas brincadeiras serem vistas com teor agressivo, mas, ao mesmo tempo, ressalta que elas estão ligadas à sociabilidade, diferenciando-as de brigas reais e de interações agonísticas.

O ato de identificar se é brincadeira ou não, melhor dizendo, e parafraseando Sutton-Smith (2001), se é jogo ou não jogo, se faz parte de um hibridismo brincante ou se ultrapassa a linha tênue que distingue esse patamar e, até mesmo, de saber como eles podem se afetar reciprocamente nos conduziu a observar a socialização, o protagonismo e os comportamentos positivos enunciados na brincadeira.

Diante disso, temos algumas hipóteses em relação ao hibridismo brincante: se algum comportamento não estiver dentro do campo brincante, se não for acordado pelos sujeitos, se o diálogo corporal não estiver em sintonia, se não estiver subjetiva e simbolicamente articulado ao jogo, chega-se à conclusão de que não teria como haver o hibridismo brincante, a brincadeira perderia as suas características específicas, pois surgiria o conflito propriamente dito e as próprias crianças se sentiriam lesadas e, logo, solicitariam a intervenção de um adulto ou parariam de brincar.

E se elas estiverem somente se divertindo, mesmo com esses comportamentos *não aceitáveis pelo adulto*? Nesse sentido, a rubrica do *homo violens* seria parte do hibridismo brincante. Sua atuação estaria em um ambiente lúdico e regrado, junto dos elementos do *nonsense* e da ludicidade, pois só com a união desses três elementos o hibridismo brincante poderia se manifestar. Ademais, o hibridismo brincante poderia se transformar de acordo com a expectativa e as regras criadas pelo grupo infantil com o intuito de demarcar as suas vontades e necessidades, o que pressupõe a interpretação de suas ações híbridas baseadas na lógica infantil e permeadas pelas rubricas brincantes. Entretanto, a regra-limite para o desenrolar desse fenômeno seria não ultrapassar a linha tênue que separa o *jogo do não jogo* (SUTTON-SMITH,

2001), a fim de não provocar reações que interrompam e violem os princípios estabelecidos entre os pares e cessem a brincadeira.

Todavia, considerar que o que ocorre com as crianças durante a brincadeira é acordado entre elas no campo negociável do jogo pode acentuar o desenvolvimento de uma *autoridade compartilhada*, ou seja, um direito de ordenar, que pode ser conquistado e dividido por todos os membros do grupo, os quais são sujeitos ativos na construção das regras e no desenrolar da engenharia brincante. Se a brincadeira se desenvolve em meio às rubricas brincantes, é porque ela não tem interferência de adultos, ocorre somente entre os pares. Melhor dizendo, supõe-se que o hibridismo brincante só ocorra sem a interferência do adulto e/ou de modo camuflado. Na verdade, cogita-se ainda que poderia até ocorrer em qualquer lugar, com ou sem a interferência do adulto, mas o adultocentrismo não permitiria que esse tipo de brincadeira acontecesse.

A leitura adultocêntrica que se tem na escola diante de uma situação brincante relacionada à agressividade é a sua suspensão imediata, pois, para o sistema educacional, as crianças devem ser sempre disciplinadas e seguidoras de normas; se fazem algo diferente disso, podem afetar diretamente o comportamento dito como ideal no ambiente escolar (JONES, 2004). No entanto, isso se contrapõe ao que é preconizado pelas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* quando o documento trata sobre a garantia da função sociopolítica e pedagógica nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Em seu artigo 7º, incisos III, IV e V, respectivamente, abordam-se “a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, “a possibilidade de vivência da infância” e a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a ludicidade” (BRASIL, 2013, p. 98).

Supõe-se que a agressividade, bem como as outras rubricas, pode gerar formas de socialização, esboçar uma engenharia brincante caracterizada pelo protagonismo infantil e apresentar uma forma comportamental e relacional positiva por meio da qual a criança se expressa em suas brincadeiras. É isso que queremos investigar. É nesse sentido que a agressividade será pesquisada: como uma maneira de manifestar elementos de desafio, de competição, de simbolismo, de conflito, de transições, de turbulências e de transgressões, direcionando essa rubrica na brincadeira como uma forma de expressão lúdica.

Nesta pesquisa, o movimento de pensar a agressividade dentro dessa lógica é oposto ao da maioria dos estudos sobre esse tema, pois eles delimitam somente a ação da criança à produção de violência, como veremos mais adiante. Contrariando essa concepção, o que nos interessa não é o conceito de agressividade como ação que tem o intuito de gerar brutalidade ao ponto de machucar e de causar riscos aos infantes – essa concepção ultrapassa o campo da brincadeira, pois transpõe a linha tênue que a separa da briga de verdade e de situações de *bullying*. O nosso objetivo é entender a agressividade enquanto comportamento positivo que faz com que as crianças extravasem suas emoções e expressem seus desejos nos campos lúdico e simbólico.

Homo demens

Nesta seção dialogamos com Morin (1975) com o objetivo de apresentar o conhecimento sobre o *homo demens* e relacionar os conceitos morinianos de ser humano à dimensão da infância, tecendo reflexões sobre um olhar mais sensível para o cotidiano ao qual a criança pertence, age e interage, e também à rubrica do *nonsense*, contida no hibridismo brincante. Afinal, o *homo demens* é entendido como o ser do *nonsense*. Ele traz um misto de comportamentos que transitam entre a emoção, a afetividade e, na mesma proporção, a raiva, a loucura, o devaneio e a *desrazão*, de modo que não se pode e não se consegue separar os aspectos racionais e irracionais das atividades subjetivas e sociais do ser humano (MORIN, 1975). Morin afirma que o homem é um ser da subjetividade, e cuja ligação com a realidade é marcada pela incerteza. Por isso, compreender a desordem, a loucura e a fantasia na relação entre os pares faz parte da complexidade deste estudo sobre o hibridismo brincante.

O *demens* é a face do homem escondida pelo conceito tranquilizador e emoliente do *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que reconhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz desordem. Como

chamamos de loucura a junção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro e da desordem, somos conduzidos a ver o *homo sapiens* como *homo demens*. Todavia, “não há relação dicotômica entre o *homo demens* e o *homo sapiens*, as contradições aparentes em nosso comportamento – emoção *versus* racionalidade – geram um ser ambíguo, paradoxal e enigmático” (MORIN, 1975, p. 116-117).

Para Morin, esse desequilíbrio provoca uma irrupção nas ações do homem e, ao mesmo tempo, uma espécie de consciência dupla, de transformação e de sujeição, indicando um grau mais complexo de conhecimento consciente. O que é profundo e fundamental não é apenas esse coexistir de duas consciências, mas, sim, a união turva numa dupla consciência. Ainda que a combinação entre elas seja muito variável segundo os indivíduos e as sociedades (bem como a impregnação da vida pela morte), nenhuma anula verdadeiramente a outra, e tudo se passa como se o homem fosse um simulador sincero com respeito a si próprio, um histérico, segundo a antiga definição clínica, transformando em sintomas objetivos aquilo que provém de sua perturbação subjetiva.

Supomos que ações e lógicas do hibridismo brincante podem ser entendidas nessa dimensão objetiva, subjetiva, transitória e perturbadora da consciência, nessa dualidade presente no indivíduo, delimitado por suas rubricas que têm um *elo inseparável* de ligação ambígua. De acordo com Morin, essa ambiguidade é representada no ser humano a todo tempo por meio de suas linguagens simbólicas, poéticas, estéticas, míticas e mágicas e, de igual maneira, dentro da loucura de suas ações e de seus pensamentos, no convívio com o excesso, o mundo imaginário e as inserções caóticas.

Essa capacidade do *homo demens* de lidar com a realidade de forma desmedida e medida é indicada, na perspectiva moriniana, sob o viés do imaginário, nas práticas simbólicas expressas pela noção de *duplo* e de *morte*. A noção de duplo está ligada à realidade dual, experienciada em sua etologia da realidade, indicando que o duplo está em todas as coisas, como se houvesse sempre duas existências do *duplo ser representado*: ora na realidade viva das imagens mentais ou materiais, ora na morte ou no sonho. Essa dupla realidade é vivenciada a todo o momento pelo homem em seu cotidiano. O duplo também se relaciona com a morte expressando seus simbolismos, seus rituais e seus comportamentos em função desse conjunto que organiza a nossa experiência de vida, as virtudes eficazes do ritual: “descobrimos, portanto, que

imagem, mito, rito e magia são fenômenos fundamentais, ligados ao aparecimento do homem imaginário” (MORIN, 1975, p. 108).

Nesse sentido, é o imaginário que vai ligar o *homo sapiens* ao *homo demens*, fazendo-o transportar-se para outros mundos sob o domínio do duplo. Este revela a junção do prazer e da emoção, próprios da dimensão estética, expressando-se em “uma proliferação criadora de imagens que vai se manifestar na invenção de novas formas e de seres fantásticos. Com o aparecimento do homem imaginário, acrescenta-se indissolivelmente o aparecimento do homem imaginante” (MORIN, 1975, p. 110). Assim, transpondo para nosso caso, a importância da dimensão estética está na compreensão da criança em seu cotidiano e na percepção sobre a sensibilidade infantil e lúdica, nas suas diversas facetas brincantes e nas suas reinterpretações, mesmo que apresente uma existência dupla.

Por outro lado, a dimensão da irrupção do erro está ligada às características de incerteza, de ambiguidade, de flexibilidade e de inventividade que implicam o risco de falhas, principalmente pelo fato de a sociedade impor uma ordem intrínseca e extrinsecamente ligada a um “sistema de normas e de interditos [...] que represam a desordem” (MORIN, 1975, p. 116), mas que fazem parte do viver em sociedade e das relações socioculturais. Esses erros, supomos, podem ser percebidos pelos adultos, quando focam apenas na lógica do universo adultocêntrico, como uma força que pode levar a algo improdutivo e que deve ser repreendida.

Todavia, no mais íntimo desse processo, há a *brecha antropológica*, que não se encontra em equilíbrio, mas, sim, em um verdadeiro balançar de emoções e também de descontrole. Morin (1975, p. 112) ressalta que

a zona de incerteza entre o cérebro e o meio ambiente também é a zona de incerteza entre a subjetividade e a objetividade, entre o imaginário e o real – e sua fenda está aberta, mantida pela brecha antropológica da morte e pela arrebenção do imaginário na vida diurna. É nessa zona que se desenvolvem o mito e a magia, é nessa zona que circulam fantasmas e fantasias, que a palavra, o sinal, a representação se impõem com a evidência da coisa, que o rito pede resposta de um receptor-interlocutor imaginário.

Talvez esta seja a lógica: o *homo sapiens* criou a ilusão e, com isso, não estamos isentos do erro, pelo contrário, esta é a aventura homossapiensiana de estar imerso

nesta realidade incerta, errática e ambígua. Isso leva à intensidade e à instabilidade de ações, sobretudo quando se trata do hibridismo brincante. De fato, algo afeta a relação das crianças enquanto brincam, pois elas são permeadas por risos e choros, prazeres e tensões. Morin (1975, p. 114) destaca que “esses estados parecem expurgar as ansiedades, transformar as violências em brincadeiras e em alegrias, as alegrias em delírios e em beatitudes”. São momentos que fazem parte da realidade e do cotidiano, nos quais a *hibris*, entendida como uma *erupção psicoafetiva* e como *descomedimento*, reina no cotidiano da criança e necessita de certa *sensibilidade estética* para buscar compreendê-la. Em outros termos, necessita de um “olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar” (DIAS, 1999, p. 179). Afinal, é no espaço vivenciado no cotidiano escolar que as crianças exercem o seu potencial lúdico e criativo.

Em seu estudo, Vargas (2000) observa a existência de uma confusão a respeito do jogo e do *nonsense* na atividade brincante e de uma compreensão equivocada sobre a expressividade infantil e sobre o que precisa ser corrigido no cotidiano escolar. Sabemos o quão difícil e complexo deve ser, para o adulto que convive com crianças no ambiente escolar, lidar com brincadeiras lúdico-agressivas. Nosso intuito é apresentar um outro olhar para essas ações, de modo que consigamos perceber as nuances e os interesses brincantes das crianças. Como indica Vargas (2000), compreender as necessidades das crianças de brincar com essas linguagens talvez possa fazer com que os professores pausem as suas correções e compreendam que ações como essas podem ser divertidas para a criança. Por conseguinte, propõe-se transformar a correção em trocas lúdicas. Alcock (2007, 2009) contribui nesse sentido indicando a importância de o professor tolerar o jogo de *nonsense* das crianças e saber lidar com isso, não intervindo ou demonstrando sinais positivos que permitam que a brincadeira continue. Isso possibilita o desenvolvimento de produções brincantes e interações prazerosas entre os pares.

É nesse sentido que se delineiam algumas inquietações a respeito dessa discussão: quando as crianças brincam, rebelam-se e voltam a brincar, essa situação pode indicar vestígios sobre essa ambiguidade no desenrolar do hibridismo brincante? Estaria, nessa ação híbrida, a construção/transformação de um ser com vestígios do *homo ludens*, *violens* e *demens* nesta relação brincante? Em que momento eles aparecem? Como aparecem? Por que aparecem? Essa é a busca deste estudo.

Finalizo com uma reflexão de Morin (1975, p. 118):

[...] o homem é louco-sábio. A verdade humana comporta o erro. A ordem humana comporta a desordem. Trata-se, então, de perguntar se os progressos da complexidade, da invenção, da inteligência, da sociedade se realizaram *apesar, com ou por causa* da desordem, do erro, do fantástico. E responderemos, ao mesmo tempo, *por causa de, com e apesar de*, com a resposta certa só podendo ser complexa e contraditória.

Brincadeiras lúdico-agressivas no contexto escolar

Compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e, também, perceber os *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil como uma das possibilidades de ter e ser um local privilegiado para que as formações sociais, culturais e humanas dos sujeitos aconteçam. Para Faria e colaboradores (2010), a inserção de aulas de Educação Física na Educação Infantil trouxe contribuições ao desenvolvimento das crianças, oportunizando a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais, o fortalecimento de demandas positivas e a diminuição de demandas negativas com o tempo, tal como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e de agressividade, e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. Por isso é necessário valorizar as experiências infantis e trazê-las como fundamentais para os *espaços-tempos* da Educação Infantil, construindo-as e amparando-as em uma perspectiva compartilhada e fundamentada nos interesses das crianças.

As diferentes formas como as crianças se relacionam em suas brincadeiras podem revelar maneiras de se expressar ludicamente. Assim, conjecturamos que o hibridismo brincante com a união dos componentes da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* se faça presente na maioria das brincadeiras protagonizadas pelas crianças, e destacamos a espontaneidade no surgimento desses tipos de manifestação corporal, que originou a nossa hipótese sobre a materialização do objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas.

As relações brincantes produzidas pelas crianças podem, ainda, demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso da manifestação corporal aqui estudada. A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta

e elementos simbólicos, agonísticos e de *nonsense*. Nessa perspectiva, compreendendo a ludicidade como uma atividade que envolve o prazer, a fantasia e o divertimento (HUIZINGA, 2007) e a agressividade como modos de expressão e de comunicação que surgem em situações de conflito, de ameaças e de incertezas (DADOUN, 1998; OLIVIER, 2000), percebe-se, aparentemente, uma relação ambígua e de oposição entre esses termos. Um terceiro fator, o *nonsense*, caracterizado por elementos que englobam a incoerência, a inversão, o sem sentido, a desconstrução, a irracionalidade e a transformação (SUTTON-SMITH, 2001), imiscui-se nessa relação como um aspecto estimulador que (des)constrói a realidade que temos como normal, mostrando a astúcia, a (des)ordem e a (in)coerência nas ações infantis, revelando a possibilidade de termos antagônicos se relacionarem entre si. Isto é, o *nonsense* ultrapassa o binarismo e a ideia de polaridade entre os termos lúdico-agressivos na brincadeira, pois apresenta uma outra lógica, marcada por singularidades, espontaneidades e (res)significações nos processos brincantes infantis, nos quais as zonas fronteiriças estão em constantes (re)marcações.

Essas fronteiras nos instigam a pensar em uma aproximação com o conceito de *entrelugar* de Bhabha (2007), que nos remete a considerar as brincadeiras lúdico-agressivas como produções culturais e híbridas, atravessadas pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, que se tornam espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, ou seja, um espaço intersticial. Para o autor:

Esses “entrelugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 2007, p. 19).

No entanto, a composição do contexto das brincadeiras lúdico-agressivas na escola nos conduz a discussões a respeito de esse tipo de brincadeira levar a uma banalização da violência, ao *bullying* ou apenas constituir uma manifestação lúdica vivenciada entre as crianças. Será que as crianças, ao brincar dessa forma, podem se tornar insensíveis, violentas e cruéis?

As diversas formas de expressão corporal e de imaginação das crianças são influenciadas pelo contexto, pela sociedade, pela história, pelas diferentes mídias e também pela cultura popular. São exemplos as brincadeiras de polícia e ladrão, os brinquedos bélicos, as brincadeiras de luta e perseguição, os jogos de *videogame*, os desenhos animados e os filmes com cenas de confrontos e de guerra. Jones (2004) defende que a agressividade nas brincadeiras de faz de conta é uma parte importante e valiosa na construção emocional, social e cultural de uma criança. Para o autor, nem toda agressividade é igual, pois nem todas as manifestações dela fazem parte de um *continuum destrutivo*. A agressividade “pode ser destrutiva, mas também pode ser direcionada para a assertividade, decisão, competitividade saudável e altruísmo” (JONES, 2004, p. 80).

Acreditamos que as diferentes situações brincantes que as crianças vivenciam com seus pares permitem-lhes exercitar habilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil, como a construção e a organização da brincadeira, a solução de problemas, a tomada de decisão, o compartilhamento de saberes e a socialização entre os pares. Então, segundo Neto (2017), se é pelo brincar que os pequenos estabelecem canais de comunicação, constroem seus primeiros vínculos, desenvolvem-se e constituem a identidade da infância, por que não deixamos as crianças serem crianças e brincarem de correr riscos e viver situações ousadas? O autor propõe que se libertem as crianças, dando-lhes mais autonomia e participação nas decisões sobre como brincar, principalmente quando se trata de brincadeiras de luta (*playfighting* e/ou *rough and tumble play*). Isto é, ao oferecer mais mobilidade, confronto com as adversidades e margens de risco, a criança é capaz de demonstrar as suas motivações e explorar o seu meio físico e social sem constrangimentos, pois brincar e ser ativo implica correr riscos (NETO, 1997).

Embora seja reconhecido que o brincar, seja ele qual for, é direito da criança (BRASIL, 1998, 2013, 2018), para Neto (2017) ainda impera na sociedade uma cultura do medo e uma aversão ao risco. Há uma situação notada na atualidade que remete à *pandemia do controle adulto das experiências de movimento na infância* ou ao *terrorismo do não*. Essas situações são compreendidas como proibições e limitações de linguagem que os adultos utilizam para não permitir que as crianças se confrontem com o risco e situações adversas (NETO, 2015). Segundo o autor, não é negado que deve haver todo um contexto de regras, disciplina e cuidados com as crianças, assim

como não significa também que se deve mantê-las em um *laissez-faire*; ele enfatiza que a preocupação excessiva em não permitir que os infantis corram riscos em situações de movimento e de atividade física e aprendam com seus erros pode contribuir com o aumento do analfabetismo motor e a diminuição da autoconfiança e da socialização entre os pares. Esse processo pode gerar medo na criança, uma grande insegurança que a coage a não fazer o mais natural da infância, que é brincar, que é um momento de experimentação, de ousadias e, ao mesmo tempo, de desordem. Assim, Neto sugere que as crianças vivenciem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e identidade. Para ele, brincar de luta é uma maneira de civilizar o corpo. É preciso deixar que as crianças explorem, experimentem e brinquem livremente para gerar um processo de adaptação ao meio ambiente, de lidar com a imprevisibilidade de suas ações e com o controle emocional ao se socializarem com os seus pares (NETO, 2017).

O que está em jogo nesta discussão é se a brincadeira lúdico-agressiva promove a violência e se essa ação é passada despercebida ou silenciada configurando a banalização da violência ou do *bullying*. A tendência é que situações que mostram crianças pulando, correndo, chutando, socando, lutando, mesmo no ar, podem sugerir interpretações negativas, como a ideia de intensificação da agressividade. No entanto, devemos refletir sobre o que ocorre no cotidiano escolar. O que pretendemos aqui é discutir sobre as brincadeiras lúdico-agressivas levando em conta a sensibilidade em analisar essa manifestação corporal. Não estamos defendendo a valorização da agressividade e nem privilegiando os excessos, no sentido de se relacionar com outra pessoa perdendo o respeito e a dignidade. Nesse caso, o *bullying* ganha destaque. Esse fenômeno se distingue de outros tipos de agressão pelo fato de utilizar: a persistência e a intencionalidade em ferir o alvo; a repetição da agressão; a presença de um público espectador; a concordância do alvo com relação à ofensa (ZEQUINÃO *et al.*, 2016).

Nos últimos anos, o *bullying* tem se tornado foco de investigações científicas, principalmente quando se trata da frequência e das elevadas formas de agressão contra um ou mais sujeitos (PEREIRA, 2008). Em busca de solucionar esse problema, faz-se necessário identificar e encontrar formas de prevenir e evitar essa manifestação e buscar pistas de quando termina a brincadeira e começa a violência. É desafiante perceber essa linha tênue. As brincadeiras lúdico-agressivas podem ser vistas, dependendo da percepção adulta, como uma briga e um estímulo à violência, bem

como uma brincadeira de criança e uma maneira de elas canalizarem as suas energias. Estar atento e ouvir a criança sobre o que está ocorrendo no espaço brincante pode ser um passo para identificar se é brincadeira, briga ou *bullying*. Embora não haja conformidade de que a prevalência do *bullying* seja menor com crianças de até 9 anos (PEREIRA, 2008), não podemos descartar comportamentos de intimidação, brigas recorrentes e acobertamento de situações desconfortáveis entre elas.

Sobre as possíveis formas de prevenir e evitar o *bullying*, percebemos que é muito comum, na escola, as crianças consideradas agressoras serem colocadas de castigo e/ou contidas em suas ações corporais, repetidamente (RICHTER; VAZ, 2010; VAZ, 2002). Elas têm o seu tempo brincante reduzido. Seria essa a melhor maneira de tratar esses indivíduos ditos *indisciplinados*?

Apesar de a agressividade ser um dos comportamentos mais rejeitados dentro da escola, muitas crianças fazem dela um suporte para integrar a brincadeira e, por incrível que pareça, também a utilizam como um recurso de frenagem para atitudes fora dos padrões brincantes entre elas mesmas. Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 167) ressaltam a ambiguidade da desaceleração da agressividade durante a brincadeira:

Diminuindo esse comportamento agressivo, há a formulação de limites para a ação dos indivíduos, prevalecendo outra atmosfera. Nesse caso, a brincadeira começa a se delimitar com fronteiras lúdicas combinadas pelos pares. Isso mostra a proteiformidade brincante. Mesmo em um cenário de desordem e de incoerência, organizado dentro de uma linha tênue, há a junção de trocas e de acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

Nesse tipo de brincadeira, a motivação acompanhada por uma sensação de autossatisfação apresenta uma forma particular de as crianças mostrarem a sua subjetividade e as suas singularidades ao agir e ao fantasiar ações brincantes em suas relações sociais. Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que consideramos que compõem a cultura de pares infantil e que alimentam as experiências brincantes surgidas espontaneamente das interações e das (re)construções simbólicas infantis (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Sarmiento (2003, p. 65) explica que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar do mundo que está ao seu

redor e de vivê-lo envolvendo processos coletivos de (re)criação e de compartilhamento de ações e ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas e podendo “exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano”. Por isso, Mello e colaboradores (2015) reforçam a necessidade de auscultarmos as múltiplas linguagens infantis, sobretudo a corporal, que, por meio de suas práticas cotidianas, fornecem pistas sobre os anseios, desejos e necessidades das crianças e contribuem para a compreensão do que se passa *entre elas*.

Nessa perspectiva, se acreditamos que as culturas da infância compreendem processos simbólicos elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos, por meio dos quais elas atribuem significação a si próprias e ao mundo e fundamentam a sua ação (SARMENTO, 2013), talvez o incentivo à prática de brincadeiras lúdico-agressivas regida por regras em conjunto entre crianças e adultos possa desmistificar e possibilitar esse tipo de manifestação corporal na escola. Portanto, defendemos que as brincadeiras lúdico-agressivas são vivências lúdicas, caracterizadas por traços de fantasias aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Entende-se, também, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil e ao reconhecimento da criança como autora de suas próprias práticas.

Tendo todas essas considerações em mente, passemos para as análises dos dados produzidos, apresentadas no próximo capítulo. Na sequência dele, a seção “‘A história sem fim’ das brincadeiras infantis” traz as considerações finais do livro.



“É só imaginar e pronto!” – produção de dados com e entre as crianças

[...] quem não tem um mal que não se espanta?

De onde vem essa loucura santa?

“Fantasia real” (1993)

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados produzidos a partir das observações das experiências brincantes das crianças no CMEI pesquisado. Essas investigações foram originalmente redigidas em quatro artigos, formato que optamos por manter nesta obra. Assim, cada subcapítulo a seguir corresponde a um artigo. Os que já foram publicados estão assinalados por uma nota de rodapé e tiveram suas referências bibliográficas listadas na seção de referências deste livro.

Assumimos que nos quatro textos pode haver repetições de ideias e até de citações, devido ao fato de a publicação/submissão dos artigos ter sido realizada de modo concomitante com a escrita da tese ora editada em formato de livro. Essa escolha possibilitou que tivéssemos um *feedback* sobre a pesquisa, com pareceres da comunidade acadêmica sobre a temática do trabalho. Pode ser observado também que nem todos os artigos incluem todos os sujeitos investigados, pois fizemos recortes e privilegiamos os dados que mais se destacaram para cada discussão.

A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas²⁸

As brincadeiras lúdico-agressivas são produções culturais das crianças presentes em diferentes contextos infantis, entre eles o ambiente da Educação Infantil. As crianças transportam aspectos de sua cultura para inserir em suas relações lúdicas dentro dos limites estabelecidos entre os pares nesse tipo de produção, cuja complexidade²⁹ é notada nas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) e de vivenciar o cotidiano, caracterizadas por traços lúdicos aliados a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa.

Para compreendermos esse tipo de manifestação na Educação Infantil, é necessário que o jogo e a brincadeira sejam analisados dentro de um contexto de reconhecimento da experiência da criança, de seu protagonismo e de suas singularidades (BRASIL, 2013, 2018). No entanto, os interesses de adultos e de crianças na escola se apresentam de maneira diferenciada: enquanto o adulto quer impor um contínuo controle e repressão sobre as ações brincantes infantis que não são coerentes com o espaço escolar, as crianças, por sua vez, agem astuciosamente nas brechas encontradas no cotidiano para subverter essa disciplina. Esse processo de ordem e vigilância e de desordem e astúcia nos conduz aos conceitos de *estratégia* e *tática* de Certeau (1994): a estratégia é a operação utilizada para instituir um lugar de poder, de autoridade, de regra e de ordem; já a tática é realizada para manipular e alterar astuciosamente a disciplina imposta para conferir legitimidade no campo do outro.

No contexto pesquisado, pretendemos ir além de ações e percepções cristalizadas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas como atitudes que devem ser afastadas e reprimidas na escola para refletir sobre outra forma de olhar essas experiências infantis criadas entre seus pares nos cotidianos escolares. Assim, ao contrário de mostrar a criança como vítima ou produtora da violência, defendemos que esse tipo de manifestação brincante pode proporcionar uma condição de vê-la como protagonista em

28 Uma versão deste texto foi publicada no *Journal of Physical Education* sob o título “A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas” (BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020).

29 O foco deste texto é analisar os aspectos complexos das brincadeiras lúdico-agressivas realizadas por crianças na Educação Infantil, mas ressaltamos que a complexidade da brincadeira não se reduz somente à dimensão lúdico-agressiva, há outros aspectos que podem ser observados.

suas ações e, também, a compreensão de que esse gênero de brincadeira pode ser uma maneira de ela viver a sua infância. Contudo, desmistificar esses aspectos envolvidos na complexidade da brincadeira é um grande desafio.

Ao considerar esses elementos, deslocamos o olhar e o sentido das brincadeiras lúdico-agressivas e paramos de deixá-las à margem do planejamento para pensarmos em uma inversão de perspectiva: reconhecer o direito da brincadeira, de ser criança e de compartilhar desejos e linguagens típicas da infância, mesmo que para isso se precise fugir das práticas formais. É nessa perspectiva de possibilidades e de interação que a dimensão da complexidade se constrói.

O entendimento entre o contexto organizacional e a interação entre as partes e o todo para o processo de construção do conhecimento conduziu Morin (2003, p. 20-21) a desenvolver a teoria da complexidade: “à primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno no múltiplo”. Segundo o autor, não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, mas temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso.

Diante desses fatores, questionamos como a noção de complexidade pode nos indicar caminhos para pensar a criança e a brincadeira no cotidiano escolar, e buscamos compreender as práticas brincantes no contexto da Educação Infantil, considerando, sobretudo, a complexidade que envolve as brincadeiras lúdico-agressivas e as diferentes maneiras de a criança se manifestar ludicamente.

Percurso metodológico

O método utilizado neste estudo foi a pesquisa etnográfica com crianças, que nos permitiu escutar, conhecer e compreender as brincadeiras vivenciadas no cotidiano escolar. Observar e detectar as áreas dominadas pela criança e o que pode emergir dessas situações de modo horizontal possibilitou uma ação conjunta e dialógica entre sujeitos e pesquisadora (CORSARO, 2011).

Pensar na relação entre a criança e a brincadeira no cotidiano escolar não é algo simples, sobretudo quando o foco recai também na complexidade que reveste as

infâncias e as crianças, pois só faz sentido compreender as brincadeiras lúdico-agressivas se elas estiverem relacionadas ao reconhecimento da inventividade da criança e, conseqüentemente, da produção cultural infantil. Com essa perspectiva, o campo da Sociologia da Infância nos ajudou a compreender a concepção de criança dentro de uma epistemologia própria, a partir de uma realidade inerente ao universo infantil, que se faz presente no cotidiano e que é reveladora de saberes e de idiosincrasias. Nesse campo de estudo, as crianças são consideradas atores sociais, *membros ou operadores de suas infâncias* (CORSAO, 2011), têm o direito de ser escutadas e contribuem para a produção cultural da sociedade. Esses aspectos são entendidos pelo *centramento do ser-criança* (SARMENTO, 2009) como um sujeito competente e ativo.

As construções simbólicas, as interações e as (re)criações que as crianças desenvolvem em suas práticas nos direcionaram a compreender também o cotidiano de que elas fazem parte. Assim, fomos em busca das práticas comuns do que é dado, compartilhado, pressionado a cada dia, “pois existe uma opressão no presente” (CERTEAU, 1994, p. 31). Para analisar a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas no contexto da Educação Infantil, inserimo-nos então em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória (ES). Frequentamos os momentos espontâneos de atividades lúdicas das crianças (recreio) e as aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2015 (março a dezembro).

Os instrumentos metodológicos da pesquisa foram produzidos na construção das redes de relações estabelecidas nesse cotidiano escolar como um lugar de produção, de inventividades, de astúcia e de subjetividades (ALVES, 2004). Na produção dos dados, utilizamos como fontes as narrativas³⁰ e as enunciações³¹, sistematizadas em diário de campo e nas imagens iconográficas em movimento. Esses dados foram

30 As narrativas foram diálogos produzidos e/ou induzidos pelo pesquisador para a produção de conhecimento que se *tecem no cotidiano* (ALVES, 2001). Segundo Alves (2007), narrar o cotidiano é comunicar novos fatos, problemas, preocupações e achados. Desse modo, entendemos narrativas como uma maneira de comunicar e produzir o conhecimento, *fabricar* (CERTEAU, 1994) e rememorar a realidade como um modo de captar detalhes e diálogos verbais e não verbais entre as crianças.

31 As *enunciações* infantis (CERTEAU, 1994) também apresentaram um papel relevante dentro da pesquisa, pois se captou a *fala em ato*, isto é, os diálogos que surgiram espontaneamente durante a brincadeira, provenientes das interações e do *fazer com* os outros praticantes do cotidiano, o que originou narrativas, ao mesmo tempo, criativas, ordinárias e banais, fruto da interação entre as crianças.

produzidos nos episódios de interação³² brincantes, marcados pelas experiências e memórias observadas e vivenciadas. Durante as interações com as crianças e com a professora, também surgiram momentos de conversas, caracterizados por diálogos informais e não sistematizados, o que contribuiu muito com a pesquisa, afinal, conforme Alves (2008), é nas conversas que conhecemos e compartilhamos a realidade dos contextos cotidianos em que vivemos. Por meio dos diálogos estabelecidos com a professora, buscamos subsídios para ampliar a interpretação sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, registrando as suas críticas nas complexas redes de conhecimentos e de significações do cotidiano escolar (ALVES, 2008).

Já as gravações das imagens iconográficas em movimento (vídeo) contribuíram para envolver as crianças como *parceiros da pesquisa*³³, de modo que as suas experiências fossem narradas por elas mesmas a partir do que foi observado no vídeo, buscando compreender os seus processos de criação brincante. Em um primeiro momento, foi observado, registrado e depois interpretado com as crianças o desenvolvimento da brincadeira, captando a produção delas por meio de suas próprias lógicas e visões de mundo. Esse processo ocorreu da seguinte forma: para captar as brincadeiras lúdico-agressivas, foram realizadas filmagens das crianças durante as suas práticas. Após o seu término, as crianças eram convidadas a interpretar essas imagens com a pesquisadora. De modo simultâneo à apresentação da filmagem, utilizou-se a gravação de voz para captar todas as suas narrativas, enunciações e significações da brincadeira. Isso permitiu comparar e confirmar a ação observada pela pesquisadora por meio de um *feedback* das crianças envolvidas nos episódios de interação, evidenciando as suas vozes, ressignificações e apropriações brincantes.

Para compreender e analisar as brincadeiras lúdico-agressivas na dimensão da complexidade, baseamo-nos em Certeau (1994). Por meio de suas apreciações sobre as *maneiras de fazer* e as *operações dos usuários*, será observada a “lógica das práticas como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada” (CERTEAU, 1985,

32 De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), “episódio de interação é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”.

33 Segundo Alves (2008, p. 8), os “parceiros da pesquisa [...] são todos aqueles praticantes com que nos ‘conectamos’ para saber de suas práticas e das ideias que formulam ao agir”.

p. 5), procurando compreender as formas de pensar e de fazer das crianças que “se escondem nos processos de utilização” (CERTEAU, 1994, p. 40), como procedimentos mudos de apropriação. Isso possibilitou o direcionamento do nosso olhar para três pontos principais de análise sobre as brincadeiras lúdico-agressivas e a sua complexidade: a relação entre as crianças, a lógica das práticas e o contexto brincante.

Resultados e discussão

Partimos do entendimento de que a relação entre as crianças é complexa pelo fato de não ser harmônica: a alegria e a diversão convivem com tensões e conflitos. Para Morin (2002, p. 126), a relação com a complexidade é recursiva, interdependente, retroativa e “alimenta, de maneira, ao mesmo tempo, antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose, a loucura e a criatividade humana”.

Alves (2004) propõe o entendimento da complexidade pelo viés das tessituras que se desenvolvem nas redes de relações cotidianas, carregadas de subjetividades, de sentidos e de produção de conhecimento, vividas, pensadas e praticadas na escola. Para a autora, a complexidade do cotidiano e das práticas se encontra na necessidade de perceber os múltiplos processos educativos contraditórios.

Sartre (2002), por sua vez, explica que a infância não pode ser observada de um modo universal, mas, sim, na complexa relação com o tecido social que amplia o entendimento sobre a infância, no sentido de considerá-la plural – infâncias. Tais infâncias são construídas a partir da (res)significação, da transgressão e do confronto da criança com a sua realidade, permitindo a produção de conhecimentos idiossincráticos e apropriados de sentidos, advindos da sua realidade.

Nesta perspectiva, o objetivo não é compreender as crianças como receptores passivos do mundo adulto, mas, sim, como crianças que vivem a infância à sua maneira, isto é, nas suas relações (cri)ativas e transgressoras com seus pares no cotidiano escolar e em suas interações lúdicas.

A brincadeira deve então ser compreendida sob o ponto de vista dessa complexidade, pela relação de seus elementos, ou seja, “não pode ser estudada apenas enquanto produto concreto. Logo, ela deve ser analisada de forma dinâmica, em

movimento, articulado, levando-se em consideração sua relativa tendência à desordem harmônica, ou sua natureza intrinsecamente dinâmica” (SCAGLIA, 2005, p. 50).

Durante a análise, identificamos diferentes tipos de brincadeiras realizadas pelas crianças e registradas no diário de campo, percebidas nas oportunidades livres e sem direcionamentos pedagógicos que elas tinham durante os momentos de pátio e também nos *espaços-tempos* de Educação Física. Entretanto, algumas dessas práticas saltavam aos olhos e pulsavam no cotidiano, as quais eram chamadas por elas de *brincadeiras de lutinha, de arminha, de super-herói e de histórias de mentirinha* – nomenclaturas dadas pelas próprias crianças dos grupos V e VI ao serem questionadas pelo pesquisador sobre do que estavam brincando. Esses tipos de manifestação originaram o objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas. Foi daí que surgiu o interesse em ecoar as vozes e as imaginações desses sujeitos para compreendermos a complexidade desse tipo de manifestação brincante.

Para entendermos os aspectos que compõem a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas, mergulhamos nas experiências brincantes na escola. A partir das enérgicas brincadeiras infantis observadas foram produzidos os episódios de interação. Em meio a uma diversidade de experiências, selecionamos algumas para compor o desenho deste estudo. Realizar essa seleção não se trata de excluir as outras ações das crianças, até porque elas fazem parte de um todo mais amplo, oferecendo uma multiplicidade de problematizações. Entretanto, alguns episódios chamaram especial atenção pelo fato de reunirem diferentes elementos que compõem as brincadeiras lúdico-agressivas.

Estudos no campo da Educação Física apontam para a importância de observar o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas desse componente curricular com a Educação Infantil, de modo a oportunizar trocas de experiências com as crianças e trazê-las como autoras de suas próprias práticas, indicando a potencialidade do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Infantil (MELLO *et al.*, 2016). Todavia, durante os *espaços-tempos* de Educação Física na instituição pesquisada, observamos práticas pedagógicas marcadas por um excessivo direcionamento, levando as crianças, muitas vezes, a transgredirem as regras da aula para brincar de acordo com seus interesses em busca de um espaço para manifestar a sua expressividade e sentido para as suas interações. Assim, embora o olhar

do pesquisador evidenciasse essas lacunas, as crianças conseguiam se divertir. Por exemplo, foi numa fuga da aula para um lugar mais distante do olhar da professora, e protegidos pela sombra dos brinquedos do pátio, que se desenvolveu um episódio entre uma menina e um menino do Grupo V:

Observei um menino e uma menina brincando de puxar a orelha um do outro até ver quem sentiria ou admitiria dor. Ninguém cedeu. Ouvi o menino falando: “A minha orelha quase quebrou!”. Depois, a brincadeira evoluiu para medir forças segurando nos ombros um do outro e se empurrando de frente para o outro. Em seguida, brincaram de dar bundadas e de lutinha, com troca de golpes, ora no ar, ora tendo contato corporal. Eles riam, faziam movimentos e sons de socos e chutes, em sequência, e começaram a correr. O menino sabia que não podia machucá-la, por isso, durante a brincadeira, perguntava se tinha doído, ela fazia que nem ligava e continuavam a brincar. O adulto presente no pátio não percebeu o ocorrido, pois estava longe das crianças (Diário de campo, episódio de interação, 26 maio 2015).

Essa modalidade de prática corporal apresenta uma típica brincadeira lúdico-agressiva relacionada à luta, ao hedonismo, à tensão provocada durante a disputa e ao contato corporal intermitente, e ações isoladas como as vistas nesse episódio normalmente estão inseridas e misturadas nos enredos construídos pelas crianças.

Esse episódio permitiu refletir sobre até onde vão as fronteiras brincantes delimitadas pelas próprias crianças em suas relações e sobre como tratar esse tipo de brincadeira na escola, já que envolvem aspectos tão antagônicos e com traços não pensáveis pelos adultos. Nessa cena, quatro pontos chamaram a atenção. O primeiro é o limite entre a brincadeira de luta e a briga propriamente dita. No relato, percebemos que não houve desentendimento e nem comportamentos de agressão que afetassem a relação entre os pares em qualquer momento brincante, mas tão somente um diálogo corporal absorvente e lúdico entre as crianças ocorrendo no ambiente vigiado da escola. Porém os pequenos tiveram de ficar distantes do olhar adulto, agindo *taticamente* (CERTEAU, 1994) para que a sua brincadeira pudesse continuar.

O fato de as crianças se envolverem com as brincadeiras lúdico-agressivas pode produzir olhares enviesados para esse terreno brincante. Por vezes, o adulto estereotipa as atitudes infantis. Por isso, levantamos algumas hipóteses em relação a essa

manifestação: se algum comportamento não estiver dentro do campo brincante, se não for acordado pelos sujeitos, se o diálogo corporal não estiver em sintonia, se as ações não estiverem subjetiva e simbolicamente articuladas ao jogo, chega-se à conclusão de que não teria como haver a brincadeira lúdico-agressiva. Ela perderia as suas características específicas, pois surgiria o conflito propriamente dito e as próprias crianças se sentiriam lesadas e, logo, solicitariam a intervenção de um adulto ou parariam de brincar.

O episódio a seguir ocorreu durante um momento de pátio, quando foi perguntado para as crianças sobre a percepção delas quanto à brincadeira de lutinha. Dois meninos do Grupo VI foram mais incisivos em fazer com que entendêssemos as suas formas de expressividade:

Notei que havia um grupo de crianças sentadas próximo à professora e aproveitei para perguntar sobre suas brincadeiras. Em uma dessas conversas, surgiu um assunto sobre brincadeiras de lutinha e as crianças começaram a falar sobre isso. O menino A iniciou o diálogo: “A gente brinca de luta”. O menino B retrucou: “É mais ou menos luta!”. Eu falei: “Você pode me explicar melhor?”. O menino A respondeu: “A gente luta, mas não pode machucar. A gente só finge que está machucando”. O menino B falou: “Viu? Não falei que era mais ou menos luta?”. Com um sorriso no rosto, perguntei: “Como começou?”. O menino A respondeu: “Eu não sei, a gente estava brincando ali, era luta, mas não era de verdade, porque, se for de verdade, vai machucar. Estala até o dedo!”. Eu perguntei: “E se machucar?”. O mesmo menino respondeu: “A gente chama a tia para resolver! Aí, pede desculpas. Mas a tia nunca gosta que a gente brinque assim e bota de castigo...”. Eu falei: “Então, é por isso que todos vocês estão sentados aqui?”. O menino B falou: “É... ela fala que é muito violento...”. Então, percebi que eles estavam de castigo. No mesmo momento, questionei: “Mas você acha que é violento?”. O mesmo menino respondeu: “Não... porque ninguém machuca ninguém sem motivo. A gente está brincando de se defender e treinando para ficar forte..., mas, às vezes, acaba se machucando, mas é sem querer...” (Diário de campo, episódio de interação, 10 nov. 2015).

Por meio da fala das crianças, percebemos que a professora usa *estratégias* para discipliná-las frente às ações ditas agressivas, de briga e de comportamento

inadequado, colocando-as de castigo para que cessem a agitação imprópria no ambiente coletivo, observando-as em uma *rede de vigilância* (CERTEAU, 1994) ininterrupta. Os infantis, por sua vez, agem *taticamente*, “não se conformam com ela a não ser para alterá-la” (1994, p. 41), esboçando sua astúcia nessa relação de poder.

O segundo ponto destacado com base nas afirmativas das crianças é o reconhecimento do seu direito de expor as próprias necessidades, junto da prevalência das regras-limite em torno da brincadeira (SUTTON-SMITH, 2001). As delimitações são (re)construídas pelos infantis com o intuito de evitar provocações, reações e mal-entendidos que interrompam e/ou violem os princípios estabelecidos entre os pares para não cessar a brincadeira, isto é, uma maneira de não ultrapassar a linha tênue que separa o jogo do não jogo (SUTTON-SMITH, 2001). Todavia, tudo o que ocorre com as crianças durante a brincadeira é acordado entre elas no campo negociável do jogo, em cujo desenvolvimento assumem uma *autoridade compartilhada*. Esta pode ser entendida como um direito de ordenar, que pode ser conquistado e dividido por todos os membros do grupo, os quais são sujeitos ativos na construção das regras e no desenrolar da engenharia brincante. Isso se revela nos acordos tácitos entre as crianças, elaborados com regras próprias (que os adultos provavelmente desconhecem), sobretudo no que diz respeito ao cruzamento de fronteiras da demarcação brincante.

O terceiro ponto é a intervenção do adulto. A respeito disso, vejamos um episódio de interação:

Uma briga se destacou no cenário brincante. Durante a filmagem e o diálogo com as crianças do Grupo V, foi possível notar, em uma aula de Educação Física com conteúdo livre, um embate corporal com manifestações de poder e de tensões que ocasionaram desentendimentos entre crianças e a intervenção da professora. Havia um grupo de cinco crianças, meninos e meninas, sentadas no pátio. Elas estavam ali pelo fato de a professora ter intervindo após uma briga entre duas crianças. Vi que uma das meninas estava chorando e perguntei qual tinha sido o motivo. Um dos meninos que estava perto de mim respondeu: “A gente estava brincando de lutinha. Mas aquele menino ali [apontava para um menino que se escondia atrás do brinquedo do pátio enquanto a professora estava indo em sua direção] é o mais bagunceiro de todos! Você viu? Ele não estava brincando e bateu nela. A tia vai brigar com ele”. Da minha posição, escutei e observei a

professora brigando com o menino, pedindo que se sentasse com os outros que estavam de castigo: “Já falei, não pode brincar de luta!” (Diário de campo, episódio de interação, 3 maio 2015).

Após o momento de tensão, iniciei um diálogo com a professora, que se sentou com as crianças que estavam de castigo. Ela ressaltou as *ações violentas* nas interações entre as crianças: “Se deixar, elas brincam disso o tempo todo: na sala, no parquinho, nas aulas de Educação Física... Só sai brincadeira de luta e de arma. Aí, você tem que ficar direcionando que não pode” (Diário de campo, narrativa da Professora do CMEI-MNM, 3 maio 2015).

Destacamos que, nesse episódio, ocorreu uma briga propriamente dita. Temos a convicção de que não se pode banalizar esse fenômeno, pois sabemos que ele está envolvido na esfera da subjetividade e que as fronteiras que o limitam e o separam do espaço lúdico são extremamente delicadas. E não defendemos a agressividade entre as crianças, mas não podemos esquecer que tensões e conflitos vão sempre existir no cotidiano escolar. Nessa situação, vale ressaltar a importância de o professor procurar ouvir as crianças para saber as suas versões dos fatos. Talvez, assim, os docentes poderiam compreender os comportamentos e as relações infantis, evitando que as crianças briguem entre si e utilizem práticas excludentes durante a brincadeira. Nessa perspectiva, o movimento presente neste estudo e evidenciado nas falas das crianças é de aproximação da complexidade de suas experiências brincantes para saber sobre as suas relações, lógicas e contextualização da brincadeira. Isso pode permitir a compreensão da *direção do jogo* (FREIRE, 2005b), das lógicas das brincadeiras e, assim, a percepção do que o cotidiano pode revelar de importante.

O quarto ponto diz respeito ao fato de a brincadeira ter ocorrido entre um menino e uma menina, ou seja, a questão do gênero entra em jogo. É necessário desmistificar e colocar em suspeição premissas como “*só os meninos brincariam de lutar*”, porque pertenceriam a uma atmosfera de vivacidade e seriam mais eufóricos, enquanto as meninas, geralmente, seriam mais disciplinadas e mais tranquilas em suas brincadeiras (CHÂTEAU, 1987). A ideia de que quase não haveria possibilidade de interação entre meninos e meninas em manifestações como essa, porque seriam práticas exclusivamente masculinas, também precisa ser questionada (NICOLETTI; MANOEL, 2007; WENETZ; STIGGER, 2006; WENETZ *et al.*, 2013). O episódio exhibe

justamente o contrário, como em outros no decorrer do texto. As meninas também sentem a necessidade de manifestar os seus desejos brincantes de modo mais intenso, turbulento e com comportamentos ditos não adequados para o seu gênero. Limitar essa participação somente reforçaria o senso comum e as perspectivas de naturalização do gênero, privando as meninas de diferentes possibilidades corporais.

Notamos que as crianças extrapolam os estereótipos limitadores da *rede de vigilância* (CERTEAU, 1994) em suas experiências brincantes, pois é a partir da sua produção de cultura que as suas brincadeiras ganham forma. Temos que compreender que é nos espaços lúdicos que a complexidade das fronteiras de gênero é explorada. Podemos afirmar que algumas meninas são atraídas pelo brincar de lutinha. Para elas, é algo aceitável e faz parte da relação entre as crianças. Silva e Daólio (2007) apontam, em suas pesquisas, a participação de meninas em práticas corporais de lutas entre elas e também com meninos, bem como ações de pertencimento com o grupo, demonstrando poder e superioridade em suas práticas.

Isso se relaciona com o estudo de Freire (2005b), que trata sobre a importância de um ambiente propício ao jogo, que leve a criança a usar a sua subjetividade, movida por uma polaridade e complexidade da ludicidade no território subjetivo do ser. É uma forma de as crianças se apropriarem, (re)criarem sentido e exercitarem a atividade quantas vezes acharem necessário e da forma que lhes convenha, sem padrões e limitações para a brincadeira.

Nesse viés, a vida comum, o singelo, o trivial e o inesperado ganham forma nas lógicas das práticas infantis. Ginzburg (1989, p. 144-145) ressalta que “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria”. Para Certeau (1994), o *fazer com* subverte a lógica, pois são ações astuciosas fabricadas com os outros praticantes do cotidiano na busca de superar relações verticais, lineares e, neste caso, adultocêntricas. A partir da interpretação com e entre crianças por meio da gravação de vídeo e de áudio, narramos o episódio seguinte, com seis crianças do Grupo VI no recreio:

Durante o momento de pátio, brincavam cinco meninos contra uma única menina. O menino C tentava se aproximar dela e os outros tinham a função de tentar distanciá-lo, lutando contra ele. A menina, por sua vez, tentava se desvencilhar e, ao mesmo tempo, lutava, agarrava a blusa dos meninos e assoprava

a sua mão em direção a eles. Quando as crianças pararam de brincar, aproximaram-se de mim e eu perguntei sobre a brincadeira: “O que vocês estavam fazendo?”. A menina foi a primeira a responder: “A gente estava brincando de Frozen³⁴. Eu sou a Frozen! Eu tenho o coração de gelo, eu tento pegar eles segurando pela camisa e congelo todo mundo. Aí, eles morrem congelados!”. Eu perguntei: “Tem alguém do mal nessa brincadeira?”. O menino C me respondeu: “Todo mundo é do mal. Ela colocou gelo no nosso coração. Mas só eu que tenho coração de fogo. Só eu que posso derrotá-la, por isso que eles lutam comigo e me seguram para eu não chegar perto dela” (Diário de campo, episódio de interação, 19 ago. 2015).

Esses fatores se desenvolveram em um movimento desconhecido e inesperado sobre o que a criança vivencia em sua realidade com seus pares e, também, o que constrói no jogo de múltiplas formas. Isso vai ao encontro do pensamento de Freire (2005a, p. 35), quando ele diz que “o ato de jogar revela o jogo”. Consideramos que a lógica da prática é complexa, porque esse processo não é linear e não apresenta uma única direção, há a necessidade de (re)inventar e inverter a lógica da brincadeira. Vale ressaltar que essa mesma lógica só foi (re)conhecida após ouvirmos as vozes das crianças, o que sugere a importância de darmos credibilidade e visibilidade às suas construções simbólicas.

Certeau (1994) nos convida a ir em busca de captar as ações dos sujeitos nas brechas do cotidiano escolar e nos *usos* que eles fazem das relações entre os pares, naquilo que consomem e produzem dessas relações, nas quais as crianças demonstram a sua engenharia brincante, isto é, as “mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, p. 38). Desse modo, a relação que a criança tem com a brincadeira se torna uma forma de linguagem com a sua realidade. Isso implica um movimento complexo, marcado por lógicas particulares pertencentes à cultura de pares em que as crianças estão inseridas e pelo compartilhamento brincante, revelando aspectos inusitados e astuciosos no desvio do uso

34 Referência à princesa Elsa, personagem de *Frozen: uma aventura congelante* (2013), filme de animação produzido pela Walt Disney Animation Studios. A história narra a aventura da princesa Anna para encontrar sua irmã, Elsa, cujos poderes gelados condenaram o reino onde viviam a um inverno eterno.

dos bens culturais e na subversão das normas para exercer o protagonismo em suas práticas. Um exemplo disso ocorreu quando o menino disse que somente ele tinha um *coração de fogo* e que poderia derrotar a menina Frozen. Essa situação foi criada por ele, não faz parte do filme. Essa direção não linear da brincadeira só acontece, segundo Sartre (2002, p. 56), pelo fato de a criança viver o *universal como particular*; por isso, a sua relação com seus pares e com a brincadeira se expressa no campo das possibilidades, da flexibilidade e da transformação que só a imaginação corporificada na brincadeira pode proporcionar.

As crianças, ao manifestarem a vontade de compartilhar as suas experiências brincantes, anunciam os acontecimentos do que compõe a sua cultura de pares, abrindo uma brecha para enxergarmos cada vez mais perto o contexto brincante. Em outras palavras, quando narramos o cotidiano, “comunicamos novos fatos, problemas, preocupações e achados” (ALVES, 2006, p. 26). O episódio a seguir mostra um diálogo com alguns meninos do Grupo V no pátio da escola. Após o término da brincadeira, como de costume, as crianças se aproximaram da pesquisadora para perguntar se tudo foi gravado. A resposta foi positiva e logo se iniciaram os grupos de conversa sobre a ação brincante. A relação horizontal com as crianças permitiu que elas se tornassem parceiras da pesquisa, contribuindo com suas próprias interpretações sobre o que foi observado e registrado. O estopim para a conversa foi a curiosidade da pesquisadora sobre do que os pequenos estavam brincando e como foi desenvolvida a brincadeira, sempre em busca de pistas sobre o contexto brincante e suas lógicas.

“A gente estava brincando de super-heróis³⁵. Eu sou o Hulk. Ele esmaga as pessoas, ele pega a gente pelo pescoço e faz assim: dá socos até a pessoa cair no chão”. Logo perguntei: “Mas você brinca assim com seus coleguinhas aqui na escola?”. O menino respondeu: “A gente brinca como os super-heróis”. Outro menino falou: “Eu sou o Homem de Ferro. Ele é sempre o Hulk. Ele ali é o Flash. E tem também o Capitão América”. Entusiasmada com as falas das crianças, perguntei novamente: “E aí, como faz para brincar com eles?”. Um deles respondeu:

35 Os personagens dessa narrativa se referem aos super-heróis dos filmes *Vingadores* e *Liga da Justiça*, produzidos, respectivamente, pela Marvel Studios e DC Comics. Nesses enredos, há o encontro dos maiores super-heróis do planeta para lutar contra os inimigos que ameaçam a segurança global.

“É só imaginar e pronto! Usa os poderes deles e luta contra os vilões!”. Perguntei: “E quem são os vilões?”. Um deles respondeu: “Não tem, a gente imagina e derrota eles! Todo mundo quer ser super-herói, entendeu?”. Curiosa com as respostas, continuei a perguntar: “E o que acontece quando vocês derrotam os vilões?”. Um deles me respondeu: “Às vezes morre, mas é só morte espiritual”. Eu fiquei espantada e falei: “Como assim?”. Ele respondeu: “Morre e volta. Eu já morri umas quarenta vezes!”. Perguntei novamente: “Quem morre de morte espiritual pode brincar de novo?”. Ele respondeu: “Pode, mas volta do mal”. Perguntei como começava a brincadeira e um deles me respondeu: “A gente começa correndo do bicho e depois luta contra ele. A gente já passou de dez fases e até já voltou no tempo, no tempo do chinês e lutou contra eles”. Surpresa com a resposta, questionei: “Vocês veem isso em algum lugar?”. O menino respondeu: “No desenho, no filme, na TV, sabe o UFC? Mas, às vezes, fica na cabeça da gente!” (Diário de campo, episódio de interação, 7 dez. 2015).

Nessa narrativa as crianças apresentaram os seus super-heróis favoritos e como gostam de brincar com eles. O que chamou a atenção foi a construção do contexto brincante fundamentado não só na mídia, mas em suas inventividades, tudo permeado pela luta. Sabemos que o componente midiático é um elemento predominante na realidade infantil e exibe imagens diversas para atrair as crianças, por isso facilmente observamos esses enredos, frutos de desenhos animados, filmes e programas de TV, (re)construídos em suas brincadeiras e incorporados em seu cotidiano (BARBOSA, 2011; FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014).

Conforme Morin (2002, p. 104), há um jogo de complexidade na relação com o imaginário, que se desenvolve com o pensamento racional, que “tomará a imagem da realidade para captar a realidade da imagem para alimentar o mundo imaginário”. Para Sutton-Smith (2001), o diálogo com a mídia sugere um jogo metafórico, sustentado pela imaginação, pela flexibilidade e pela criatividade ao enfatizar o lado selvagem da imaginação infantil, com a apropriação e a produção de sentidos em suas transformações, no desenrolar dos golpes e das mortes. No plano da fantasia, isso permite à criança “fazer o que está presente ficar ausente e o que está ausente ficar presente” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 127) e se transportar para esse universo brincante como e quando quiser.

É notável que a brincadeira com a mídia traga um simbolismo fascinante para as crianças, principalmente por crescerem com ela. Para isso não se tornar um problema dentro da escola, concordamos com a opinião de Jones (2004) de que é necessário respeitar a alegria e a legitimidade emocional das construções simbólicas infantis, bem como estimular diálogos sobre o que fazem dentro e fora da escola. Isso pode sugerir que os modelos de desenhos e filmes que de que se apropriam sejam operados para brincar com a sua própria agressividade, ou seja, elas podem morrer e ressuscitar quantas vezes acharem necessário, por isso disseram ter tido “morte espiritual” por mais de quarenta vezes!

Outro aspecto importante que emergiu da pesquisa foi a compreensão da realidade social das crianças em suas múltiplas formas e influências. Considerando o cotidiano como complexo e potente por apresentar uma multiplicidade e um entrelaçamento de saberes nem sempre coeso e, ainda, como um possibilitador de apropriações, criações e transformações do que é vivido na coletividade, vejamos o seguinte episódio entre meninos e meninas do Grupo VI durante o recreio:

Percebi que havia algumas meninas sentadas próximo ao brinquedo do pátio, aproximei-me e perguntei: “Vocês estão brincando de quê?”. Uma delas respondeu: “De mãe e filha, igual naquele dia, lembra?”. Eu falei: “Lembro, mas naquele dia a bebê estava dormindo. E hoje, o que vocês estão fazendo com ela?”. Outra menina respondeu: “A gente está cuidando dela porque a nossa mãe morreu. Um ladrão deu um tiro nela. Agora, a gente está indo levar a bebê no médico. Aqueles meninos estão correndo atrás da gente e querem pegar a bebê”. Rapidamente falei: “E o que vocês vão fazer?”. Uma delas respondeu: “Você está vendo, ela está toda sangrando... Vamos ter que correr e brigar com eles para chegar rápido ao hospital...”. A correria começou: elas se juntaram com os meninos, corriam, gritavam e trocavam socos até conseguirem levar a bebê para o hospital (Diário de campo, episódio de interação, 30 nov. 2015).

Esse episódio é bem emblemático, pois reflete a violência vivida pelas crianças em seu cotidiano, por morarem em um local de risco (LIRA, 2005), e também porque elas transformam essa situação em brincadeira. De acordo com Sarmento (2009, p. 31), as formas de socialização com o mundo conduzem os infantis a construir “processos

de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo, com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares”. No entanto, não significa dizer que as crianças se tornam mais agressivas por conta disso. Para Jones (2004), é nesse movimento de brincar com a agressividade que o seu conteúdo perde impacto. Olivier (2000) explica que é no interior do grupo social que os pequenos aprendem a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no contexto social em que estão inseridas.

Elementos como o contexto social, a interação com o cotidiano e as influências culturais a que as crianças estão expostas conduzem a diferentes maneiras de ser criança e de viver a infância. Como ressalta Sarmento (2009), não podemos analisar a criança separadamente do contexto social que envolve a sua realidade. As singularidades presentes em suas brincadeiras podem sinalizar muito mais do que somente uma narrativa, pois funcionam como uma aproximação com seu mundo simbólico.

Considerações finais

Buscamos compreender o cotidiano e os seus praticantes a partir da observação dos seus pormenores e de seus comportamentos táticos, *captados no voo* (CERTEAU, 1994), a fim de indicar uma maneira de alcançar a criatividade, a (re)construção de sentidos e a invenção do cotidiano pelas crianças. A pesquisa apresentou algumas considerações sobre as (re)invenções das crianças nas brincadeiras lúdico-agressivas, indicando novas formas de brincar, de modo camuflado ou até escancarado, integrando o ambiente escolar. Os episódios brincantes registrados possibilitaram a (re)interpretação das experiências das crianças junto delas, ouvindo as suas vozes e complementando a compreensão do cotidiano, sem deixar de lado a complexidade, isto é, o que as une, a parte comum entre elas, as narrativas e as enunciações mais marcantes das crianças.

A leitura da relação complexa entre a criança e a brincadeira no cotidiano escolar (em que se somam influências socioculturais, relações compartilhadas nas engenharias brincantes infantis e experiências vivenciadas nos lugares praticados da escola) possibilitou a observação e o registro da diversidade de *usos* e de *apropriações* tecidas nas relações brincantes, mostrando a capacidade de (res)significar subjetivamente

qualquer bem cultural, com possibilidades imaginárias diversificadas, peculiares aos seus propósitos e (re)construções relevantes para a brincadeira. Por isso a importância de estudar a *operação e/ou as maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) das crianças, que, por meio de suas próprias formas de (re)construir o mundo, revelaram a sua não passividade e a singularidade de seus processos autorais.

Apontamos que há a necessidade de reconhecermos as formas expressivas, lúdicas e legítimas de as crianças se manifestarem em suas brincadeiras. É algo complexo concordar com brincadeiras que *fogem do padrão escolar* e os sentidos que tais brincadeiras podem assumir. Entretanto, se consideramos as crianças como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento, ativas nos seus processos de socialização e inventoras do seu cotidiano, será possível abrir um espaço de diálogo para conhecer suas experiências, compreendendo suas diferentes formas de interação com base nas suas apropriações culturais e engenharias brincantes.

É nesse sentido que a Educação Física na Educação Infantil pode contribuir para a ampliação do olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas, compartilhando as produções culturais infantis e possibilitando práticas desafiadoras, que considerem a autoria infantil como uma forma de conhecimento. Propomos compreender as brincadeiras lúdico-agressivas de maneira articulada com a imaginação, a mídia e a compreensão da realidade infantil para que o protagonismo e inventividade dos pequenos ganhem forma e evidência. Nessa configuração, as narrativas infantis sugerem a necessidade de um canal permanente de diálogo entre criança e professor para captar a relação infantil, a lógica das práticas e o contexto brincante antes de haver a repreensão por parte do adulto, conduzindo a uma relação horizontal entre os atores sociais, com possibilidades de diálogos, de parcerias e de coprodução de conhecimento.

É pela busca de uma inversão de perspectiva, que aceite certo grau de turbulência e que considere a inventividade e a lógica da criança como conhecimento, que buscamos a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas. Assim, será possível saber o que elas fazem e o que pensam quando apresentam comportamentos ambíguos aos olhos dos adultos, principalmente quando as estratégias do *lugar de poder* (CERTEAU, 1994) se fazem presentes para coibir as ações brincantes.

Contudo, considerar as brincadeiras lúdico-agressivas pelos olhos das crianças nos conduz a reafirmar a condição complexa de ser criança em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, o que torna a brincadeira complexa é o envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, das condutas diversificadas que alimentam comportamentos e visões diferenciadas do que pode ser jogo e não jogo e da relação, ao mesmo tempo, antagônica e flexível existente.

As narrativas e as enunciações mostraram como o contexto brincante é complexo por apresentar possibilidades de se hibridizar, considerando, sobretudo, o conjunto de elementos que integram a brincadeira, bem como os cruzamentos e os limites das fronteiras que cercam as brincadeiras lúdico-agressivas. Desse modo, a complexidade das brincadeiras lúdico-agressivas revelou práticas (in)visíveis, com (re)criações de sentidos próprios e operações das crianças para fabricar, astuciosamente, a sua arte de brincar lúdica e agressivamente. Contudo, compreender as experiências lúdicas das crianças nos conduz ao seguinte caminho: “se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo é não o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes mesmo, a ultrapassá-lo” (MORIN, 2003, p. 11). Resta-nos, então, permanecer na busca por maiores esclarecimentos sobre as brincadeiras lúdico-agressivas e possibilitar a visibilidade da criança como protagonista de suas ações e criações no cotidiano escolar.

Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil³⁶

Brincar é uma das principais expressões do comportamento infantil. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e, também, cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo. Devido à sua importância para as crianças, o brincar é considerado eixo central do trabalho pedagógico na Educação Infantil, articulando diferentes linguagens e experiências curriculares nessa primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018).

36 Uma versão deste texto foi publicada na revista *Movimento*, sob o título “Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano da Educação Infantil” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Freire (2005) afirma que não é a atividade em si que define o caráter lúdico do jogo ou da brincadeira, mas a maneira subjetiva como as crianças se relacionam com essas manifestações culturais. Quando brincam, as crianças constroem, por meio de sua cultura de pares, diferentes modos de jogar e de brincar, que dificilmente são compreendidos por um observador externo, mas que conferem a elas coesão e sentido. Portanto, atribuir centralidade às crianças na Educação Infantil implica, necessariamente, considerar as suas produções culturais mediadas pelos jogos e brincadeiras.

Entre as inúmeras formas de brincar produzidas pelas crianças, estão as *brincadeiras lúdico-agressivas*, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Geralmente, essas manifestações lúdicas são coibidas no contexto escolar, sob o argumento de que elas são prejudiciais às crianças, pois geram violência (CANDREVA *et al.*, 2009). Em sentido contrário a essa visão, Jones (2004), Barbosa (2011) e Farias, Wiggers e Viana (2014) pesquisaram o papel dessas brincadeiras no extravasamento das emoções infantis, no processo de apropriação e ressignificação da realidade e na produção de sentidos para as atividades lúdicas.

Apesar da proibição, as crianças resistem e, de maneira *sorrrateira* e *subversiva*, longe do olhar do adulto, brincam de lutinha, de mocinho e bandido e de heróis e vilões. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72), em que pese

toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...].

Afinal, qual é o papel das brincadeiras lúdico-agressivas para as crianças? Quais são os sentidos que elas atribuem a essas brincadeiras? É possível sinalizar apontamentos para que as brincadeiras lúdico-agressivas possam ser apropriadas pela Educação Física nas intervenções pedagógicas na Educação Infantil? A fim de responder a essas questões, o objetivo deste texto é compreender os sentidos construídos pelas crianças nas brincadeiras lúdico-agressivas vivenciadas na Educação Infantil. Para tanto, inserimo-nos no cotidiano de um grupo de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória (ES), acompanhando as suas brincadeiras em momentos espontâneos e nos *espaços-tempos* de Educação Física.

Percurso metodológico

Observamos as brincadeiras infantis nos momentos livres sem a intervenção dos adultos e nos *espaços-tempos* de Educação Física, pois foi nesse contexto que as brincadeiras lúdico-agressivas tiveram maior recorrência. Adotamos a postura de observação participante, em que nos envolvemos com o grupo social na escola, participando ativamente do seu cotidiano. Essa observação seguiu os princípios da *entrada reativa*, proposta por Corsaro (2011), em que o pesquisador se insere de maneira discreta e não invasiva nos ambientes infantis, esperando que as crianças reajam à sua presença. Os diálogos com elas foram se tornando frequentes e, gradativamente, fomos conquistando o *status* de *adultos atípicos* (CORSARO, 2011), pois não estabelecemos relações assimétricas de poder com as crianças.

Na produção dos dados, utilizamos como fontes o diário de campo, a *enunciação* – falas em ato (CERTEAU, 1994) – e as imagens iconográficas (paradas e em movimento) extraídas das interações com as crianças. Na interpretação dos dados, utilizamos a análise qualitativa de *episódios de interação*, desenvolvida por Pedrosa e Carvalho (2005). Focalizamos os elementos que integram a construção das experiências significativas e evidenciamos a narrativa de episódios relacionados com as brincadeiras lúdico-agressivas. Nesse sentido, selecionamos alguns fatos que ocorreram durante a pesquisa de campo e que sintetizam o conjunto de situações observadas. Agrupamos as cenas em três categorias: *brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social, mídia e movimentos turbulentos*. Esses episódios não foram os únicos observados, mas foram expressivos em relação às categorias que representam.

Brincadeiras lúdico-agressivas e contexto social

Ressaltamos que a maioria das crianças residem próximo à escola e estão sujeitas às influências desse ambiente. O CMEI está localizado numa comunidade em zona de conflito de Vitória (ES), onde o tráfico de drogas, a disputa de território e os constantes embates entre policiais e bandidos fazem parte do dia a dia dos moradores (LIRA, 2015). Tal como Corsaro (2011), partindo do ponto de que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade por fazerem parte dessa categoria estrutural, questionamos:

como a agressividade pode repercutir nas brincadeiras infantis? Observamos, durante a pesquisa, que as situações do cotidiano que as crianças vivem se integram às suas brincadeiras. Esta narrativa, com crianças do Grupo VI, demonstra tal articulação:

Durante uma brincadeira no pátio, aproximei-me de três meninas e perguntei: “Do que vocês estão brincando?”. Uma delas respondeu: “Estamos brincando de mãe e filha”. Em seguida, elas iniciaram a narrativa da brincadeira. Uma das meninas começou a explicar: “Eu sou a filha mais velha, essa aqui é a bebê. Ela é filha também e o nosso pai morreu”. Eu falei: “Morreu? Morreu de quê?”. Entusiasmadas com a gravação, elas não relutaram em responder. Uma delas disse: “Ele morreu na viagem”. A outra complementou: “Ele saiu de casa e um caminhão quase o atropelou. Aí, ele achou um ônibus para entrar para viajar. Ele ia descer do ônibus, mas um homem mandou ele botar a mão na cabeça, fez assim com a arma, atirou e ele morreu”. As outras meninas complementavam a narrativa: “Foram cinquenta tiros nele, aqui, na cabeça, e em todo lugar”. Eu falei: “Caramba, e agora?”. Uma das meninas respondeu: “Aí, eu estou aqui, fazendo comida e tomando banho sozinha... Antes, a gente tomava banho com a nossa mãe, mas agora a gente faz tudo sozinha”. Por conta da ausência da mãe na história, eu questioneei: “Minha nossa! Mas e a mãe de vocês, cadê ela?”. Uma delas respondeu: “Morreu também, vou te contar como foi: ela ia para o trabalho e um caminhão passou por cima dela, atropelou e depois um homem deu oitenta tiros nela”. Perguntei: “Mas quem atirou nela?”. Uma das meninas respondeu: “Foi o meu tio. Ele era ladrão e não gostava dela” (Diário de campo, episódio de interação, 3 nov. 2015).

Nesse relato, percebemos que as crianças operaram com o contexto social. Elementos do cotidiano, como armas, tiros, ladrões e comportamentos que esboçam abordagens policiais fizeram parte do mundo simbólico das brincadeiras, como “um reflexo dos valores e das práticas das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem” (CORSARO, 2011, p. 193). A relação brincante entre elas apontou para um discurso agressivo e, ao mesmo tempo, lúdico em suas práticas corporais, pois percebemos um fortalecimento de alianças entre os pares e de espaços para criações e válvulas de escape (JONES, 2004; CORSARO, 2011).

Notamos, também, que esse tipo de articulação parece ser valorizado na cultura de pares, principalmente pelo fato de as crianças se envolverem e compartilharem seu universo sociocultural sobre pontos que todas conhecem, levando a um contexto de pertencimento do grupo. Por isso, elas podem contribuir com suas narrativas, simultaneamente, reais e imaginativas, o que revela um contexto de afirmação das identidades infantis dentro de uma cultura de jogo específica, altamente comunal e simbólica (SUTTON-SMITH, 2001).

Nesse sentido, a brincadeira lúdico-agressiva se vincularia às representações da própria realidade das crianças, pois elas interpretam e compartilham esses momentos brincantes dentro do contexto social de seu cotidiano. Outra fonte de dados evidencia uma brincadeira com a imitação de gestos agressivos de crianças do Grupo V:

Em uma aula de Educação Física, notei que algumas crianças começaram a imitar o formato de arma com as mãos, apontavam umas para as outras, fingiam que atiravam, outros fingiam que morriam e permaneceram com a brincadeira por alguns poucos minutos. Quando a professora viu, logo interveio e falou: “O que é isso? Pode brincar disso aqui?”. Um dos meninos respondeu prontamente: “Mão, tia, não é uma arma, é uma borboleta!”. A professora, surpresa com a resposta, disse: “Ah, é uma borboleta... Tem certeza? Então, tá bom!” Mesmo com a repreensão, as crianças continuaram a brincar de atirar, mas agora sentadas atrás de outras crianças, como uma maneira de fugir do olhar da professora (Diário de campo, episódio de interação, 8 maio 2015).

Notamos que a percepção da professora quanto às ações brincantes das crianças a conduziu a uma visão de reprodução de comportamentos agressivos. Embora a violência esteja muito presente no cotidiano e no imaginário das crianças, em nossa análise – percebendo as pistas deixadas pela professora e pelas crianças –, em vez de reforçar a dimensão negativa da agressividade, entendemos que esse fenômeno, no contexto brincante, assume uma perspectiva de manifestação de elementos do cotidiano junto de aspectos desafiantes, simbólicos e transgressores, direcionando as relações e as ações para uma forma de expressar-se ludicamente.

É no brincar que as crianças põem em prática toda a sua subjetividade, seu arcabouço cultural e as experiências vivenciadas em sua realidade, explorando-as e

(re)construindo-as durante a brincadeira. Em relação às atividades mais enérgicas, de conflito e de contato físico entre os infantis, o que acontece é que “geralmente só levamos em conta os aspectos externos da violência, as manifestações e expressões múltiplas, que remetem a fatores [...] sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio” (DADOUN, 1998, p. 8). Tal fato sugere que a direção do olhar do adulto remete somente para uma *concepção eruptiva de violência* (DADOUN, 1998). Entretanto, deixamos de ponderar sobre haver espaço lúdico para a manifestação simbólica da agressividade na brincadeira. Sendo assim, consideramos que a forma como as crianças se relacionam com esse fenômeno é o que vai ditar a dimensão dessa manifestação, isto é, os limites que separam o jogo da fronteira do não jogo. Para Zaluar (1999, p. 8), o sentido violento das ações humanas provoca certa ambiguidade, pois “não é possível, portanto, de antemão, definir substantivamente a violência como positiva e boa, ou como destrutiva e má”.

A conjuntura dos acontecimentos descritos reforça que a todo tempo a agressividade dos gestos das crianças esteve tangenciada pela fantasia, que deu vigor ao episódio brincante e foi marcada pela lógica infantil como uma maneira particular de pensar e demonstrar originalidade e espontaneidade em suas *performances*, “com a capacidade de inventar outra realidade, com temporalidades e lógicas próprias” (FARIA; FINCO, 2011, p. 4-5). Esse episódio demonstrou que em momento algum foi causado prejuízo ou sofrimento às crianças, mas sim privilegiada a representação de manifestações lúdicas para potencializar o brincar.

Dentro da perspectiva de repreensão das ações e das lógicas brincantes infantis e por não haver espaço para esse tipo de manifestação brincante na escola, percebemos que, embora a brincadeira tenha surgido de forma espontânea e envolvente, diante das regras impostas e do questionamento da professora, as crianças tiveram que utilizar comportamentos *táticos*, entendidos como uma maneira de operar em um contexto “desenvolvido e insinuado dentro de redes de vigilância” (CERTEAU, 1994, p. 175). Dessa maneira, a solução foi camuflar a brincadeira: a arma virou borboleta.

Vale destacar a contribuição de Jones (2004) sobre conhecer o que as crianças vivenciam em seu cotidiano e o que trazem para dentro da escola em suas brincadeiras:

[...] demonstram que brincar tem muitas outras funções – uma delas é permitir às crianças que finjam ser o que sabem que *nunca serão*. Explorar o que

é impossível, perigoso demais ou proibido, para elas, em um contexto controlado e seguro, é uma ferramenta importante para que aceitem os limites da realidade. Brincar com o ódio é uma maneira valiosa de reduzir seu poder. Ser mau e destrutivo na imaginação é uma compensação vital para a loucura a que todos nós precisamos nos submeter se quisermos ser uma pessoa boa (JONES, 2004, p. 12).

Assim, quando as crianças brincam com a sua própria agressividade, talvez a utilizem como uma saída para lidar com a sua própria realidade e/ou vivenciar um contexto de faz de conta. É um momento em que elas se afastam de tudo que as incomoda e entram no seu universo brincante, como se a brincadeira lúdico-agressiva representasse um *antídoto* para a violência na brincadeira, atuando contra a ação de algo nocivo no contexto brincante, isto é, brincar com comportamentos agressivos é uma forma de evitar essa atitude, aludindo a Jones (2004). Isso possibilita conhecer e legitimar as experiências infantis, as suas interações, bem como o reconhecimento da criança como produtora de cultura em seus momentos brincantes.

Brincadeiras lúdico-agressivas e mídia

Durante a pesquisa, outro ponto de destaque foi o desejo de brincar sob a influência de desenhos animados. Em relação aos aspectos simbólicos da cultura infantil, Corsaro (2011, p. 134) afirma existirem “três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)”. O referido autor defende que a inserção desses elementos na brincadeira é objeto de apropriação, de manipulação e de representação.

Corsaro (2011, p. 134) aponta para a mídia dirigida à infância e destaca que, à medida que as crianças assistem a desenhos animados e filmes, elas brincam, atribuem sentido aos personagens, criam enredos e aumentam seu capital cultural lúdico, trazendo os “itens específicos da cultura simbólica que as crianças possuem e compartilham em suas culturas de pares”. Isso foi observado em uma brincadeira desenvolvida por crianças do Grupo VI:

Cinco crianças corriam atrás de um menino. Ele foi capturado e levado para a casinha do pátio. Lá, elas o colocaram dentro da casinha como se fosse uma espécie de prisão, enquanto os outros permaneceram na porta e na janela para vigiar o prisioneiro. Tempos depois, iniciaram uma luta entre os integrantes da brincadeira. Em seguida, foram chegando mais crianças – entre elas, meninos e meninas –, adentrando o espaço para participarem da brincadeira de luti-nha, ao mesmo tempo que eram observados por outras crianças pela janela da casinha. Nesse momento, no ápice da interação, notei que se transformaram em super-heróis e lutavam contra os vilões. Cada criança escolhia seu personagem e usava seus respectivos poderes. Eram nítidos os movimentos de socos, de chutes, de improvisações verbais, de falas de personagens de desenhos animados, de “envio de poderes” imaginários, de simulação de mortes, de arremessos voluntários de seus próprios corpos no chão e de sonorização de barulhos de contato físico (Diário de campo, episódio de interação, 25 jun. 2015).

A experiência desse episódio é marcada por brincadeiras que envolvem um enredo de faz de conta, de agressividade, de lutas corporais e de simulação de prisões e de mortes. Todavia, essas ações se realizam dentro do espaço brincante. Assim, esses elementos vão compondo a cultura lúdica infantil, que é constituída de “brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais [...] e geracionais” (BROUGÈRE, 2008, p. 50).

Em um trabalho anterior (BARBOSA, 2011) discutimos e reforçamos essa ideia. Quando analisamos o modo como as crianças operam com seu imaginário para tornar a brincadeira mais atraente e atender aos seus interesses e expectativas, observamos a relação da criança com os jogos e as brincadeiras produzidas na cultura de pares infantil a partir da influência dos desenhos animados. O estudo mostrou que os infantis são ativos em relação ao que veem, no sentido de se apropriar, compartilhar e brincar com seus pares sobre o conteúdo midiático dos desenhos animados. Por sua vez, Brougère (2008) explica que é necessário que a criança se aproprie dos elementos midiáticos para que eles possam fazer parte da cultura de pares infantil e a brincadeira faça sentido:

Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdos para as suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras,

em personagens vistos na televisão [...]. Contudo, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras: é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança, às estruturas que constituem a base dessa cultura lúdica [...] (BROUGÈRE, 2008, p. 53).

Pensando sobre essa forma de comunicação, entendemos que as imagens a que as crianças têm acesso são representadas em sua realidade brincante por um processo que confere aos elementos midiáticos um aspecto específico: eles são incorporados à brincadeira e podem ser revestidos e atualizados por novas ações, contextos e conteúdos. Por esse ângulo, a agressividade representada na brincadeira dá suporte às ações das crianças, que se adaptam, de modo coletivo, à estrutura brincante, incorporando no jogo a simulação, a imaginação e a excitação, por meio dos confrontos gerados ludicamente.

Brincadeiras lúdico-agressivas e movimentos turbulentos

Em momentos de pátio na rotina escolar, notamos que as crianças interagem de diferentes formas no contexto pesquisado, contudo, notamos também uma intensificação de brincadeiras com ações mais enérgicas. No período de recreio, as brincadeiras são livres de direcionamentos pedagógicos feitos por adultos, o que propicia às crianças oportunidade de formular práticas brincantes independentes.

Por isso há necessidade de se ter um olhar atento para a *rotina cultural* na escola, que denota um conjunto de “atividade recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada” (CORSARO, 2011, p. 175). Assim, a brincadeira e o protagonismo infantil ocupam um lugar de destaque nesse cenário.

Nesse contexto, observamos um ponto importante: o sentido dado pelas crianças em relação à casinha do pátio e às brincadeiras que lá acontecem. Esse espaço tem uma conotação diferenciada pelo fato de elas agirem nesse local com práticas corporais mais enérgicas e com obediência a outras ordens, não impostas pelo adulto, porém criadas e vigiadas pelos próprios pequenos nos momentos brincantes. Por essa razão, denominamos esse espaço, apropriado com significados e *praticado* pelas crianças, de *casinha da transgressão*, que, na visão de Certeau (1994,

p. 71), está submetida “à organização dinâmica e complexa” aberta pela *tática* dos sujeitos. A Figura 11 mostra algumas crianças observando as brincadeiras de luta que acontecem dentro da casinha.

Figura 11 – Momento de lutinha dentro da casinha



Fonte: Acervo da autora.

Em um diálogo com as crianças, perguntou-se sobre as brincadeiras que acontecem na casinha e notou-se uma relação de pertencimento com o espaço, de socialização de ações brincantes e de construção de identidades, como observado no relato sobre os meninos do Grupo VI:

Em um momento de pátio, iniciei uma conversa com as crianças sobre a casinha: “Como vocês brincam na casinha?”. Um menino respondeu prontamente: “De guerra e de luta”. Questionei: “Vocês não se machucam?”. Outro menino respondeu: “Não, a gente brinca de pegar os bandidos e luta com eles... Eu quero ser fortão...”. Eu perguntei: “Mas pode brincar de lutinha em outro lugar?”. O mesmo menino respondeu: “Só pode brincar de lutinha na casinha, porque a tia não pode ver”. Eu falei: “E se ela ver, o que acontece?”. Ele respondeu: “Ela bota de castigo... porque não pode brincar de lutinha, aí a gente vai lá para a casinha para brincar, entendeu?”. Em busca de saber mais sobre o assunto, fiz outra pergunta: “E eu posso ver vocês brincando assim, lá na casinha?”. Eles me responderam: “Sim, pode, porque você só gosta de gravar” (Diário de campo, episódio de interação, 30 jun. 2015).

Nesse espaço, elas veem a possibilidade de a brincadeira ocorrer resguardada do olhar dos profissionais do CMEI. Entretanto, tivemos a oportunidade de ter acesso a esse ambiente, pelo fato de termos a aceitação do grupo e o reconhecimento de ser um *adulto atípico* (CORSARO, 2011). As crianças nos veem filmando, mas não param de brincar, pois sabem que não vamos interferir.

Chegamos à conclusão de que as crianças apresentam comportamentos fervilhantes nesse local por estarem longe do olhar do adulto e poderem brincar sem o risco de sanção. Elas agem *taticamente* nas brechas do poder, nos *espaços-tempos* não vigiados, porém sem perder de vista o objetivo brincante. Assim, “pode-se dizer que a tática está em movimento permanente (capta no voo) para conferir legitimidade no campo do outro, o que lhe garante um não lugar estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 47).

Ao observá-las, notamos, também, que as brincadeiras são construídas dentro de um contexto de interação corporal com movimentos turbulentos. Diante de uma criança que apresenta comportamentos não convencionais (turbulentos, transgressores e agressivos) e que nem sempre fazem sentido frente às regras estabelecidas pelos adultos, é possível pensar em olhares e em ações que vão restringir esse cenário brincante, pois condutas como essas normalmente são reprimidas e podem ser consideradas um entrave para a imposição da ordem ao grupo infantil, mesmo que não representem riscos para a integridade das crianças e não gerem queixas. Percebemos esse fato no relato abaixo com brincadeiras do Grupo VI:

Em um momento de pátio, cerca de seis meninos brincavam de *lutinha*, encestando movimentos de socos e de chutes, gritos e expressões de entusiasmo. Os movimentos foram se desenvolvendo até chegar a uma atividade dentro da atividade. Os postes, que seguram o toldo do pátio, configuraram-se como um brinquedo para fazer rodopios em duplas e até em trios, com o objetivo de otimizar as lutas que os pequenos estavam realizando. Esse se tornou o ponto alto da brincadeira. Era nítido o desejo de continuar participando ativamente da atividade criada por eles. Eles esboçavam força, vertigem, vontade de lutar e de serem jogados no chão, repetidamente. Entretanto, essa atividade teve a intervenção da professora, pois as crianças estavam brincando muito próximas às educadoras. Uma delas solicitou que parassem de se comportar daquela forma. Logo, a brincadeira se dissipou ali e, então, elas foram brincar em outro espaço (Diário de campo, episódio de interação, 28 ago. 2015).

Assim, a experiência de brincar de *lutinha* permite que haja a presença da agressividade dentro da agressividade. Dadoun (1998, p. 62) esclarece que esse processo leva os sujeitos envolvidos a uma *violência desacelerada*, que implica

diversas formas de violência chocando-se e enlaçando-se umas às outras, provocam reciprocamente captação e inibição; de algum modo, toda violência funciona como uma forte resistência a outra violência que ela tende a fixar; as violências se consomem, uma dentro da outra, e o resultado, então, é uma violência desacelerada.

Diminuindo esse comportamento agressivo, há a formulação de limites para a ação dos indivíduos, prevalecendo outra atmosfera. Nesse caso, a brincadeira começa a se delimitar com fronteiras lúdicas combinadas pelos pares. Isso mostra a proteiformidade brincante³⁷. Mesmo em um cenário de desordem e de incoerência organizado dentro de uma linha tênue, há a junção de trocas e de acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

37 Sutton-Smith (2001) compreende o termo *proteiforme* como algo que se metamorfoseia e se transforma, com características de desconstrução e flexibilidade.

Acreditamos que essas linguagens são próprias da infância, pois parece que as crianças necessitam brincar articulando a força, o contato físico, a agressividade, a transformação e a irracionalidade nas histórias criadas para compor suas brincadeiras. Reforçando esse argumento, os dados mostraram que brincadeiras com essas características são vistas a todo tempo no pátio, como explicitado na figura a seguir:

Figura 12 – Ações corporais de luta na brincadeira



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 12, ao fundo da cena, aparecem duas crianças brincando de empurra-empurra. No momento do registro, elas lutavam uma contra a outra, testando suas forças com movimentos de se empurrar até alguém conseguir chegar a um determinado ponto ou até algum membro da dupla desistir. Demonstravam expressões de alegria,

de provocação, de rivalidade e, muitas vezes, até de dor, pela força que faziam. Nesse caso, a brincadeira estava associada ao poder, à força e à competição. Já no foco central da imagem, aparecem outras crianças brincando de lutinha, como uma maneira de extravasar e de manifestar a sua linguagem corporal. A interação na brincadeira permitiu que elas construíssem regras, obedecessem às normas estabelecidas, administrassem conflitos, resolvessem situações-problema e vivenciassem linguagens e comportamentos idiossincráticos. Nesses entrelaçamentos de ações lúdicas e fantasiosas, elas atribuem sentidos às suas brincadeiras. Com o intuito de explicar o que é vivenciado nesses momentos, Brougère (2008, p. 78), quando trata de brincadeiras de guerra, destaca que

a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico [...], aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante [...], a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano.

Conforme percebido durante a pesquisa, as linguagens infantis demonstram emoções, comportamentos, movimentos, inventividades e ruptura com o cotidiano em meio à ludicidade de suas ações. Junto disso, elas também manifestam comportamentos agressivos e de *nonsense* durante o jogo. É possível observar esses aspectos quando as crianças estão em seus momentos brincantes, com ações aparentemente ambíguas, sem sentido e repreensíveis na visão do adulto, porém com muito significado para quem faz parte do contexto brincante.

Sutton-Smith (2001) compreende o termo *nonsense* pelo aspecto da incoerência, da inversão, do sem sentido, da desconstrução, da irracionalidade e da transformação. Certeau (1994, p. 69) explica que a palavra *nonsense* tem um sentido do que não é aceitável, algo sem limites e que apresenta um “caráter irreceptível (o *nonsense*) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer”. Assim sendo, entendemos que a razão e a desrazão caminham lado a lado nas brincadeiras, sem que uma anule a outra, e, ao mesmo tempo, apresentam uma lógica própria, dentro de uma realidade peculiar, que desafia e discute a realidade que temos como normal. Nessa lógica, a criança liga o real ao irreal e faz a junção do prazer, da agressividade, da ludicidade e do *nonsense*, próprios da dimensão estética, que se expressa em uma

“proliferação criadora de imagens que vai se manifestar na invenção de novas formas e de seres fantásticos. Com o aparecimento do homem imaginário, acrescenta-se indissolúvelmente o aparecimento do homem imaginante” (MORIN, 1975, p. 110).

Ao analisar as categorias sobre brincadeiras lúdico-agressivas, foi possível perceber a articulação entre as rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* no que concerne à seriedade e ao arrebatamento das ações brincantes, à violência desacelerada nas trocas lúdicas, à capacidade em agir com a subjetividade, à fantasia e à desrazão. Esse movimento nos conduziu na composição de um hibridismo brincante. A partir da observação no campo de pesquisa, o hibridismo brincante foi captado e compreendido por entrecruzamentos de comportamentos distintos e de aspectos simbólicos que surgiram durante o jogo por meio das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, visualizadas em interações recorrentes entre as crianças, materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Considerações finais

Os resultados apresentaram uma leitura positiva em relação à manifestação lúdico-agressiva na brincadeira. Ao *mergulharmos* nas experiências infantis, constatamos que as suas interações podem oportunizar a compreensão de outras facetas da brincadeira, a (des)configuração de cenários brincantes e o reconhecimento de entrelaçamentos (im)possíveis.

Considerando as práticas infantis na articulação com as rubricas brincantes, percebemos que as brincadeiras lúdico-agressivas se corporificam por meio de ações, interações e relações que evidenciam a prevalência de elementos lúdicos junto da busca de excitação, de poder, de combate, de *nonsense*, de agressividade, de transgressão e de transformação. Talvez seja uma maneira de as crianças se expressarem ludicamente e resignificarem a cultura da qual fazem parte.

Assim sendo, a agressividade não repercute de forma negativa levando as crianças a brigarem, a entrarem em um contexto de não jogo e a causarem sofrimento ao colega. Isso se confronta com a visão tradicional de que a agressividade deve ser coibida a todo instante, como é mostrado no texto com as falas dos professores, repreendendo os comportamentos infantis, e a resposta das crianças, transgredindo para brincar.

Embora não estejamos minimizando ou descartando as ações que podem desencadear brigas de verdade, procuramos enfatizar, neste estudo, que a construção e o desenvolvimento desse tipo de brincadeira não significam que as crianças estavam agindo com indisciplina, mas, sim, constituem uma forma particular de socialização ou, podemos dizer, uma aprendizagem para a não violência, pois elas mesmas criam códigos e limites que conseguem demarcar essa agressividade em um contexto lúdico. Dentro de uma perspectiva de violência desacelerada, de imersão na fantasia, de brincar com a violência, de romper com o cotidiano, de nonsense, identificamos uma possibilidade de esse fenômeno se manifestar, resultando em um hibridismo brincante. Então, por que não proporcionamos mais espaços na Educação Física para possibilidades de criação e de momentos autorais das crianças?

A Educação Física, compreendida como uma área de conhecimento que potencializa o processo educativo com a vivência, a experiência, o diálogo e as trocas de saberes relacionadas diretamente com o movimento na Educação Infantil, legitimasse como um momento de a criança brincar com a linguagem corporal. E este estudo mostrou que uma das formas diferentes de materializar a brincadeira se deu por meio da dimensão lúdico-agressiva. Foi possível desvelar que o faz de conta permeia essas brincadeiras e que é nos momentos coletivos e em acordo com os demais integrantes que surgem elementos lúdico-agressivos nas produções brincantes das crianças, pois estas sempre estão simulando e representando aspectos de sua realidade.

Em termos pedagógicos, sugere-se que o professor contextualize, em suas aulas, as pistas brincantes deixadas pelas crianças para aproveitar as ações criativas e imaginativas delas. O papel das brincadeiras lúdico-agressivas não está na proposição de um conteúdo exclusivo sobre isso, mas na faculdade que elas têm de possibilitar um processo produzido no compartilhamento da cultura lúdica infantil, na socialização das brincadeiras e no fomento à fantasia e à imaginação próprias da criança. Uma possibilidade prática pode ser trabalhar com brincadeiras historiadadas, envolvendo as crianças no contexto do faz de conta, propondo uma aula, por exemplo, baseada na dimensão simbólica direcionada à mídia, na qual o objetivo seja desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo *desenhos animados*. Essa estratégia é um convite para que elas brinquem com alguns personagens e enredos que habitam o cotidiano lúdico da Educação Infantil, proporcionando um espaço para que a inventividade das crianças aflore e ganhe forma.

Portanto, permitir que, na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos só é possível se considerarmos como plano de fundo a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Só assim conseguiremos alcançar outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar. Isso nos sugere reconhecer a perspectiva da criança, bem como a valorização de suas racionalidades, conduzindo-nos a considerar outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Brincadeiras lúdico-agressivas no jogo das relações sociais na Educação Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa

A Educação Infantil tem seu eixo curricular estruturado nas interações e nas brincadeiras, que, por sua vez, são baseadas nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que englobam aspectos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, compreendendo o brincar como um direito de todas as crianças (BRASIL, 2018). Essa compreensão fomenta a ideia de que elas são produtoras de cultura e atores sociais de pleno direito em seus cotidianos e “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6). As culturas da infância se caracterizam pela heterogeneidade, pela capacidade de atribuir sentido às suas ações em seus mundos de vida, e devem ser compreendidas a partir do universo simbólico, social e cultural que permeia o cotidiano infantil (SARMENTO, 2002).

Nos espaços brincantes da escola, as crianças exercem o direito de brincar com seus pares. Nos *espaços-tempos* da Educação Física e do recreio, as crianças têm a oportunidade de desenvolver afinidades, construir dinâmicas sociais que são largamente baseadas em suas experiências, sobretudo no recreio, no qual convivem, constroem e realizam os seus jogos com suas próprias regras de conduta e com estratégias para resolver e evitar conflitos (PEREIRA; PEREIRA, 2011). Compreender o jogo e a brincadeira em qualquer espaço como direito de aprendizagem e de desenvolvimento é ir além do caráter funcional do jogo. É reconhecê-lo como um direito social que proporciona visibilidade ao capital cultural lúdico infantil (MELLO *et al.*, 2016).

Com base nas observações, registros e interpretações das interações entre as crianças que acompanhamos em nossa pesquisa, chegamos a uma noção de *brincadeira lúdico-agressiva*, que é entendida como uma maneira de a criança brincar com a agressividade hibridizada no campo da ludicidade e do *nonsense* através de alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Entendemos, ainda, que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Para Chartier (2002), as representações, que são construídas pelos sujeitos e descortinadas em suas lógicas interiorizadas e/ou partilhadas no grupo, podem evidenciar desvios e afrontamentos, bem como apreensões do mundo social, aspectos fundamentais que caracterizam a percepção e a apreciação do real.

O autor chama a atenção para as lutas de representações que são produzidas nos espaços escolares como um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Sendo assim, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta se impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Fairclough (2003) explica que os aspectos da afinidade, da avaliação, da construção de significados nas representações estão relacionados ao dito e ao não dito pelos sujeitos, isto é, ao que está presumido, e destaca o conceito de modalidade, mostrando como as pessoas se comprometem com suas afirmações e com a *verdade*, assinalando a modalidade epistêmica. E a identidade construída pelos sujeitos é caracterizada, na modalidade, como a relação entre o autor e a representação (RESENDE; RAMALHO; 2006).

Nessa perspectiva, estudar as crianças em suas relações brincantes na escola pode nos ajudar a compreender os seus mundos de vida e as representações que se encontram na penumbra. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 8), “interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

Somadas a isso, as representações dos adultos também podem produzir sentidos sobre os processos educacionais e as interpretações da realidade infantil, sobretudo as imagens sociais da infância e de suas brincadeiras. Sarmiento (2007) ressalta a

importância de desconstruir imagens que ainda persistem na relação adulto/criança, chamando a atenção para representações sedimentadas. Isto é,

no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desagarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação de sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer (SARMENTO, 2007, p. 33).

A partir das lógicas brincantes infantis e adultas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas será possível revelar interpretações e disputas no campo das representações. Assim, “o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Na perspectiva de estudar as relações brincantes e a produção cultural infantil, observamos uma ambiguidade que nos instigou a pesquisar sobre essa manifestação brincante: se as crianças têm o direito de brincar, por que as brincadeiras lúdico-agressivas são coibidas pela escola? O que os atores sociais que compõem a escola pensam sobre isso? Buscamos então, com este texto, analisar as representações de adultos e de crianças sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, focalizaremos as narrativas de crianças e de professoras de Educação Física em diálogo com uma secretária, uma pedagoga e um gestor de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória (ES), Brasil.

Percurso metodológico

Para conhecer as representações das professoras (PEF1 e PEFII) sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, buscamos interagir com elas para captar as suas representações sobre esse tipo de manifestação brincante e a possibilidade de esse fenômeno

fazer parte de um planejamento pedagógico. A produção de dados foi gerada por meio de uma entrevista composta por um roteiro semiestruturado, uma situação hipotética e dois vídeos sobre episódios vivenciados no cotidiano escolar. A interlocução teve como objetivo construir um diálogo com as professoras de Educação Física sobre os comportamentos das crianças e descobrir quais são as concepções das docentes sobre as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* de Educação Física e no recreio, permitindo guiar e aprofundar questões sobre a pesquisa.

Cada professora foi entrevistada individualmente. As entrevistas foram gravadas em áudio, com durações de 51 e 64 minutos. Estruturaram-se em três partes, realizadas em sequência. Na primeira, questionamos e ouvimos as interpretações das professoras sobre os estudantes de 4 e 5 anos em relação aos comportamentos e brincadeiras deles, de modo que elas nos falassem sobre a realidade vivenciada com os discentes. O roteiro foi composto por 21 questões abertas, que versavam sobre formação, trajetória acadêmica e profissional, condição socioeconômica do CMEI, escolha de conteúdos das aulas, comportamento das crianças em aulas de Educação Física e nos momentos de recreio e a representação das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

No segundo momento, foi apresentada uma situação hipotética para que as docentes pudessem imaginar o cenário de uma suposta interação entre as crianças, na qual foram exemplificadas ações infantis que esboçavam comportamentos, interações e ações lúdico-agressivas realizadas pelas crianças. Posteriormente, perguntamos às professoras quais seriam as suas reações sobre o que ouviram e aguardamos que elas falassem suas interpretações.

Na terceira parte, pedimos que as professoras analisassem e comentassem sobre duas situações similares àquelas descritas, gravadas em vídeo com crianças de suas turmas. Nesse momento, o intuito foi mostrar o registro da realidade, isto é, o confronto com dados concretos das crianças brincando no CMEI. Foram exibidos dois vídeos protagonizados por crianças do CMEI (alunos das professoras) sobre a mesma temática. O vídeo 1 apresentou crianças de 4 anos brincando e contando a versão delas sobre a história do Lobo Mau. No vídeo 2, estão presentes crianças de 5 anos brincando e interagindo com movimentos de luta e perseguições em vários espaços do pátio ao mesmo tempo. Após as professoras terem visto os vídeos, elas foram questionadas sobre a impressão acerca dos comportamentos e das interações das crianças, finalizando-se assim entrevista.

Nesses vídeos, estavam presentes em torno de quarenta crianças, com faixa etária de 4 a 5 anos. Essas crianças fazem parte das turmas às quais as professoras ministram aulas de Educação Física. A escolha desses alunos se deve ao fato de a observação e o registro em vídeo terem ressaltado o envolvimento deles em episódios de interação com características determinantes para captarmos e compreendermos as brincadeiras lúdico-agressivas.

A fim de conhecermos também as representações de outros atores escolares, foram produzidos dados com as crianças e com secretária, pedagoga e gestor (FS1, FS2, FS3) da instituição, por meio de narrativas captadas no cotidiano escolar e registradas em diário de campo.

Buscamos, no transcorrer da entrevista com as professoras e nos registros em diário de campo com os atores sociais da escola, atingir, com maior clareza possível suas interpretações e nos aproximar dos contextos em que as crianças estão inseridas, as vivências lúdicas na escola e as interações infantis na cultura de pares. Por meio da apreciação qualitativa das fontes, identificamos duas categorias de análise sobre as representações das professoras acerca das brincadeiras lúdico-agressivas: 1) (in)segurança na brincadeira e 2) ambiguidade da brincadeira. A seguir, apresentaremos tais representações das professoras, a trajetória observada durante a entrevista e o desafio de analisar essa manifestação corporal.

(In)segurança na brincadeira

Essa categoria reflete a voz dos adultos no que diz respeito à (in)segurança na brincadeira, através de uma conjunção dos atos de lidar com a intranquilidade das crianças dentro das aulas e, ao mesmo tempo, ter responsabilidades sobre elas e garantir a segurança delas.

Na interpretação das professoras pesquisadas, quando os alunos infringem as regras da aula para brincar, isto é, saem da zona de orientação do docente para brincar livremente na aula de Educação Física ou quando estão no momento de recreio e vão para lugares longe dos seus olhares, isso causa um desconforto e um clima de tensão, colocando-as em um dilema: “deixa a turma e vai atrás das crianças que saíram da aula ou deixa as crianças sozinhas para tomar conta da turma?” (Diário de

campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015). A situação se torna mais estressante, na opinião delas, quando ocorrem momentos de brincadeiras com comportamentos inapropriados, como falta de limites e excesso de contato corporal entre as crianças. Aspectos ligados aos cuidados e à prevenção de conflitos entre as crianças nos conduziram às seguintes subcategorias: a) casos de crianças agressivas e b) procedimentos escolares.

No que se refere aos casos de crianças agressivas, seus comportamentos podem assumir diferentes formas: sinais de hostilidade, falta de respeito com o colega, perda de controle, agressividade constante e *bullying* (BARREIRA, 2010; PEREIRA; PEREIRA, 2011). Considerando que os aspectos socioemocionais estão relacionados à competência que envolve, em certa medida, lidar com as próprias emoções, interagir com seus pares e solucionar problemas (BRASIL, 2018), é possível julgar que a agressividade observada entre as crianças pode estar tangenciada por aspectos socioemocionais abalados, principalmente quando elas interagem entre si, evidenciando situações de brigas e de desentendimentos constantes. Uma das funcionárias da escola relatou possíveis causas para esse tipo de comportamento entre as crianças:

O fato de o CMEI estar localizado em um bairro de periferia, perigoso e violento conduz as crianças a vivenciarem situações de violência doméstica, desentendimentos entre os pais ou cuidadores, serem vítimas de maus-tratos, terem pais presos, serem vítimas de abandono e presenciarem crimes, tráfico de drogas, brigas entre favelas rivais, verem pessoas armadas à luz do dia e presenciarem toques de recolher (Diário de campo, narrativa da FS1, 23 mar. 2015).

Nesses contextos, cada vez mais crianças e adultos (inter)agem no mesmo ambiente social, o que se traduz na diminuição das distâncias entre os sujeitos em suas realidades e ocasiona efeitos diretos, principalmente sobre as crianças, que estão expostas aos processos que envolvem aspectos coletivos da vida social nos espaços onde vivem (SAMPSON; LAUB, 1994; SAMPSON; MORENOFF; EARLS, 1999).

Uma pedagoga, que interage com as crianças em sala de aula e em momentos de recreio, percebeu que os infantis que têm mais problemas domésticos vivem com pessoas que apresentam “comportamentos agressivos, agitados, de frustração, de desapego, refletindo principalmente na degradação de suas condições socioemocionais” (Diário de campo, narrativa da FS2, 17 maio 2015). Isso se coaduna com a

observação de Corsaro (2011, p. 304), para quem “as crianças, mais do que qualquer outro grupo, são as principais vítimas desses males – vítimas da ira, da violência e da negligência, em suas sociedades, comunidades e família”.

Uma das professoras também identifica, nos comportamentos turbulentos das crianças durante as interações com seus pares, a reprodução da violência do contexto onde elas moram: “elas veem e reproduzem essas situações em comportamentos agressivos com outras crianças, brigam o tempo todo, querem revidar” (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015). Segundo Candreva e colaboradores (2009, p. 9), para prevenir atitudes de hostilidade entre as crianças, é necessário contrapor-se a uma educação coercitiva e aplicar práticas de intervenção participativas, “não só com as crianças agressivas, mas também com as empáticas”, com mediações e diálogos para conscientizá-las, valorizando atitudes positivas.

As crianças observadas, por sua vez, brincam, misturando a realidade em que vivem e o que faz parte do repertório brincante infantil, como neste episódio ocorrido durante um recreio com crianças de 5 anos:

Um grupo de meninos e meninas brincava com uma mistura de pega-pega, de lutas e, ao mesmo tempo, de procedimentos policiais, como colocar alguém de frente para parede e fazer revista. Juntamente a isso, era possível escutar frases como “a polícia vai invadir” e “vai começar o tiroteio”, bem como posicionamentos de armas com as mãos e sons de tiro. Após um momento de dispersão, fiz uma pergunta a uma das crianças envolvidas na brincadeira: “Vocês estavam brincando de quê?”. Rapidamente, o menino me respondeu: “De arminha, de policial e bandido, de lutar... sei lá, de pular em cima do outro e de lutar...”. Curiosa com o andamento da conversa, questionei: “O que acontece quando todo mundo corre?”. O menino disse: “A gente estava brincando de guerra. É o bandido tentando pegar a polícia [...]. A gente atira e luta com eles!” (Diário de campo, episódio de interação, 28 out. 2015).

Embora o contexto da comunidade em que moram tenha grande influência na vida das crianças, ainda assim elas constroem seu próprio mundo dentro do mundo dos adultos, isto é, “mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2004, p. 19), nesse mundo particular onde a fantasia tem lugar de

destaque e rege as suas imaginações e brincadeiras. Para Elias (1994), momentos como esses, em que as crianças fazem uso da agressividade como um componente brincante, podem gerar excitações que causam prazer. No entanto, para quem está observando, no caso, os adultos, essa mesma cena pode provocar a recusa de aceitá-la como algo que promova o prazer.

De acordo com Luz (2008, p. 70), é importante o conhecimento sobre o contexto em que a socialização das crianças é desenvolvida, em níveis tanto horizontais como verticais:

O contexto horizontal se refere a comportamentos, interações e eventos como eles se desenrolam no tempo, juntamente com as circunstâncias imediatas que os afetam. O contexto vertical se refere às áreas institucionais de atividades dentro da cultura ampla e sociedade que, embora parecendo estar fora do contexto imediato (horizontal), molda de forma profunda o comportamento que acontece no nível horizontal.

Por isso, ressaltamos que pesquisar em uma perspectiva macro sobre a condição das crianças desse CMEI nos ajuda a compreender a visão que os atores sociais que compõem a escola têm sobre os pequenos nos *espaços-tempos* em que estes estão inseridos, nas diferentes infâncias, sobre a relação deles com a comunidade em que vivem, as influências às quais eles estão expostos ao se depararem com um contexto de violência de sua realidade, seja em casa ou em ambientes sociais e, por conseguinte, sobre o desenvolvimento de suas brincadeiras e interações na instituição.

Para controlar as crianças, tanto em situações dos *espaços-tempos* da Educação Física e/ou durante os momentos de recreio, as professoras usam alguns procedimentos escolares muito comuns no cotidiano com os infantis. Um exemplo citado relaciona-se às situações de rebeldia e de violência, isto é, à relutância das crianças em permanecer fora da atividade planejada ou à insistência delas em continuar com contatos corporais inadequados. Buscando que elas cumpram as regras, são efetuados diálogos, negociações, alertas, repreensões e penalidades, nessa ordem, como citado por uma das professoras:

1º: começo falando que não pode fazer isso; 2º: pergunto: “Gostaria que fizesse isso com você?”; 3º: chamo a atenção; 4º: se for muito repetitivo: ficam sentados

por algum tempo; 5º: se for em casos extremos: ficam sem brincar a aula toda (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015).

As respostas das docentes expressam um misto de cuidado, disciplina e controle sobre as crianças, levando-nos a correlacionar essas ações à teoria do processo civilizador de Elias (1994), uma maneira de dominar as práticas naturais de agressividade. Nesse processo, para que os indivíduos se adéquam à sociedade, necessitariam seguir normas e se controlar para que seja possível conviver, interagir e se socializar dentro de seus cotidianos. Esse movimento é observado nas falas das professoras, que, para tornar as crianças educadas e civilizadas, contendo seus impulsos para conviver umas com as outras, tomam como medida “deixar fora da aula ou dos momentos de recreio, como um castigo, para pensar sobre o que aconteceu” (Diário de campo, narrativa da PEF2, 3 jun. 2015). Assim, crianças ditas mais agressivas são privadas e excluídas do brincar, a fim de civilizar as suas emoções, inculcar-lhes hábitos pacíficos e conter situações de violência (ELIAS, 1994).

Para as professoras, os comportamentos violentos na brincadeira atrapalham muito as aulas e o relacionamento entre os pares, e elas se mostram enfáticas em não deixar que situações como essas prossigam, principalmente por envolver o medo das crianças se machucarem: “nós temos um protocolo a cumprir, temos responsabilidades de cuidado sobre as crianças... qualquer coisa que elas façam, pode virar briga” (Diário de campo, narrativa da PEF1, 03 de junho de 2015).

A outra professora comenta sobre o fato de os pais não aceitarem que as crianças se machuquem na escola: “eles acham que sempre é falta de um adulto observar, e não é. As crianças, às vezes, se machucam porque estão correndo, trombam uma na outra e também porque brigam entre si” (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015).

Azevedo, Kooij e Neto (2011, p. 115) apresentam, em seu trabalho, o contexto complexo e as exigências com que os educadores se deparam desde o modo como eles interpretam as expectativas dos pais. Suas reflexões vão ao encontro das falas das professoras, até a decisão sobre o grau de liberdade da brincadeira, baseada nas regras implícitas da escola. Isso os dirige à concepção de como devem agir.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)* (BRASIL, 2013), por sua vez, enfatizam a indissociabilidade do par cuidar e educar, que corresponde às características reforçadas pelas professoras, como o desenvolvimento do

zelo e da cautela em busca da formação humana. No entanto, esse mesmo par também está relacionado a “enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (BRASIL, 2013, p. 18).

Chegamos a algumas reflexões sobre as crianças agressivas e os procedimentos escolares. Vimos que é comum que, no momento em que os pequenos são considerados agressivos, sejam impossibilitados de interagir com os pares para evitar conflitos. Todavia, ponderamos que a participação nessas interações pode levá-los a aprender como lidar com os conflitos, a procurar defender os seus pontos de vista e também a respeitar o ponto de vista dos outros. Haveria uma ambiguidade nessas ações disciplinadoras? Poderia ser uma maneira de as próprias crianças aprenderem a resolver conflitos inerentes à brincadeira? São inquietações que nos levaram para a próxima categoria.

Ambiguidade da brincadeira

Este tópico do texto corresponde ao segundo e ao terceiro momentos da entrevista, cuja intenção foi mostrar, de modo mais específico, a trajetória das representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Falamos em trajetória devido ao fato de termos iniciado com a narrativa de uma situação hipotética de brincadeiras infantis com ações específicas que caracterizam, em grande parte, as brincadeiras lúdico-agressivas, e, posteriormente, termos apresentado vídeos de seus próprios alunos brincando com comportamentos que podem corresponder a tal situação. A partir da leitura das professoras e do que captamos entre as crianças, chegamos a duas subcategorias: a) percepção da realidade e b) registro da realidade.

Compreendemos a “percepção da realidade” como uma interpretação a partir de experiências anteriores, isto é, como o sujeito percebe as suas impressões e atribui significado a elas. A partir disso, apresentamos a situação hipotética para que as professoras emitissem suas apreciações:

Partindo de uma situação hipotética, em uma aula de Educação Física e/ou no horário de pátio (recreio), no qual um grupo de crianças, entre elas meninos e meninas, estaria esboçando movimentos de corrida e de contatos físicos, bem

como comportamentos de fantasia, de agitação, de gritos e de movimentos turbulentos, foi observado que esta atividade estaria transcorrendo sem que houvesse queixas por parte das crianças. Diante disso, qual seria a sua reação? (Diário de campo, trecho da entrevista, 2015).

A partir do que as professoras ouviram, elas rapidamente nos deram uma resposta sobre o que fariam em uma situação como essa, ora emitindo advertências para que as crianças não se machucassem, ora sinalizando que não deixariam as ações transcorrerem. Uma das professoras nos disse: “eu chamaria para atividade, avisaria: ‘cuidado, vocês vão se machucar’. Na minha aula, eu não deixaria...” (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

Smith (1997) chama a atenção para a diferenciação entre situações em que as crianças fazem mau uso deliberado das expectativas de uma luta a sério para magoar os outros ou mostrar dominância social e aquelas em que os infantis estão apenas testando as suas habilidades corporais em brincadeiras de luta. Mas observamos que a ausência de sensibilidade e de compreensão do que está ocorrendo entre as crianças na lógica interna das brincadeiras gera a recusa imediata por parte dos adultos, sem refletirem sobre a possibilidade de essas ações se configurarem como uma manifestação brincante. Por isso há necessidade de analisar a *objetividade combativa* nas relações infantis, ou seja, considerar as intenções do outro, a proposta aguerrida, as habilidades, os recursos e a meta de restringir a mobilidade corporal alheia, em que “a luta torna-se objeto do espírito lúdico” (BARREIRA, 2010, p. 3).

A outra professora acrescentou a não diferenciação por parte das crianças em relação à briga e à luta: “o problema é que eles não separam brincar e lutar de mentirinha: eles socam e chutam de verdade. Eu acho que eles confundem muito...” (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015). A esse respeito, Smith (1997, p. 24) destaca o cuidado que os professores devem ter em “basear os seus julgamentos na pequena proporção de crianças altamente agressivas que são mais suscetíveis de atrair a atenção. Generalizar estas crianças para as crianças em geral pode ser uma forma de estereotipia”.

O Diretor do CMEI, por sua vez, acredita que esse tipo de

brincadeiras ou ações que as crianças desenvolvem durante a sua estadia na escola e que são repreendidas pelos professores gera confusões. Mas tentar

compreendê-las em sua totalidade pode ajudar a diferenciar situações de brincadeira e de briga de verdade (Diário de campo, narrativa do FS3, 9 mar. 2015).

Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 163) explicam que “a forma como as crianças se relacionam com esse fenômeno é o que vai ditar a dimensão dessa manifestação, isto é, os limites que separam o jogo da fronteira do não jogo”. E os trabalhos de Marques (2010) e Smith (1997) mostraram diferenças entre jogos de luta e jogos a sério, no qual o confronto é diferenciado crianças por meio das expressões corporais, verbais ou faciais. No entanto, ainda é muito comum que os adultos reclamem dessas interações.

Por meio desses relatos, percebemos que as professoras tiveram uma leitura negativa da brincadeira. É inquietante pensar sobre isso e não nos remeter à possibilidade de que esse tipo de manifestação corporal possa gerar mais violência. Não estamos defendendo a banalização da violência, que deve ser cerceada para que não gere um ambiente hostil para as crianças. Todavia, estudos como o de Marques (2010, p. 24) ressaltam que “as crianças parecem ter prazer e necessidade deste tipo de jogos, o que coloca dúvidas aos educadores, professores ou outros adultos sobre como agir”.

É claro que situações de confronto físico deixam de ser brincadeira e passam a ser uma luta a sério (briga ou *bullying*), diante disso, há a necessidade de que o adulto intervenha para evitar acidentes (PEREIRA; PEREIRA, 2011). No entanto, quando a situação ocorre no plano da brincadeira, as crianças não estariam manifestando sua ludicidade e compartilhando e socializando as suas fantasias como parte das culturas da infância? Ter um olhar sensível, observar e dialogar para diferenciar e refletir sobre o que realmente está acontecendo pode ser uma saída.

Após a segunda parte da entrevista, exibimos dois vídeos de interações entre crianças de suas turmas para que as professoras pudessem fazer o “registro da realidade”, isto é, para observar como as professoras traduzem as suas interpretações em contato com imagens reais. No primeiro vídeo os infantis narram a história do Lobo Mau, e no segundo são registradas interações de luta entre as crianças. Para materializar os vídeos, transcrevemos as imagens e os diálogos observados. A seguir, a narração da história do Lobo Mau construída por crianças de 4 anos:

Estava em um momento de pátio, observando as crianças, quando fui surpreendida por elas ao começarem a me contar sobre a história do Lobo Mau que vivia

na escola. Logo perguntei: “O Lobo Mau fica onde? Ele está aqui, neste parquinho, agora? Me mostre onde ele fica?” – indaguei, pois estava vendo as crianças brincando com essa temática próximo a uma porta que existe no parquinho. “Sim!”, “Ele fica lá em cima”, elas responderam. Levaram-me em direção à porta. “Ele fica lá naquela casa, naquela porta?”, disse, apontando para o local citado. “É”, respondiam e faziam caretas, expressavam medo, euforia e me olhavam com espanto, imitando como o Lobo Mau se manifestava quando chegava perto delas. “E vocês fazem o que quando ele faz isso?”, perguntei. Ouvi diferentes respostas das crianças em meio ao alvoroço de suas falas ao mesmo tempo: “Eu luto com ele!”, disse um deles. “Aí, também vem o caçador matar ele”, disse uma menina. “E a polícia também matou o Lobo Mau, assim [pow-pow], de verdade!”, falou um menino, fazendo gestos e barulhos de armas. Durante a conversa, havia um menino colocando o casaco por cima da cabeça e indo em direção às crianças, fazendo barulhos e estendendo os braços, em busca de agarrar alguém. Eu perguntei: “Quem é você?”. O menino falou: “Eu sou o Lobo Mau!”. “Ai, meu deus, ele é o Lobo Mau!”, falei, expressando reações de medo. Então, outras crianças começaram a falar que eram tigres, monstros e policiais, algumas fugiam, outras fingiam tomar sustos, outras lutavam com o Lobo, outras tentavam matá-lo. Depois foram em direção à porta: “Ele tá aqui!”, “Ele abriu a porta”, “Corre”, “Mata ele”, “Eu vou acabar com ele”, diziam as crianças. “Ai, meu Deus”, repeti. No entanto, essa porta nunca foi aberta na presença deles. Nesse espaço da escola, ficam restos de materiais velhos, que não são mais usados, como carteiras quebradas e outras coisas. Mas, para as crianças, a fantasia mostra que lá existe o Lobo Mau e que a porta é a entrada para a floresta (Diário de campo, vídeo do episódio de interação, 3 jun. 2015, 2 min 42 s).

Após as professoras terem visto o vídeo da história do Lobo Mau na versão das crianças, foi perguntado o que elas tinham achado e se consideravam essa brincadeira agressiva. A primeira reação delas foi de negativar a brincadeira, justamente pelo medo de os pequenos se machucarem por estarem correndo, por protagonizarem cenas de luta com o aluno que era o Lobo Mau ou por apresentarem comportamentos turbulentos, embora também tenham achado que a brincadeira não foi tão agressiva: “não acho que a atividade foi agressiva, mas quando tem arma, barulho de

arma, quando mudam a atividade para reproduzir o contexto em que elas vivem, por exemplo, a polícia mata o lobo, eu não gosto e falo que não pode” (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

Sarmento (2002, p. 3-4) esclarece que “a condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância”, no fato de as crianças “construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e ação”. Isso explica por que há diferentes representações de adultos e de crianças sobre as mesmas situações.

Na história tradicional do conto da Chapeuzinho Vermelho, há a presença de armas, e tiros são disparados pelo caçador contra o Lobo para salvar a vovó. Mas a reação da professora diante da reprodução disso pelas crianças foi negativa. Será que está ocorrendo a romantização dos contos infantis, com a retirada do seu vilanismo? Seria uma maneira de as professoras protegerem as crianças das mazelas da realidade em que vivem, não deixando que se expressem corporal e simbolicamente?

Consideramos que, em suas brincadeiras, as crianças transformam, (re)inventam, atualizam e (inter)agem em um ambiente de fantasia, em que há o cruzamento de variáveis lúdicas, culturais e sociais, sendo influenciadas por diferentes elementos que estão ao seu redor e que nem sempre podem ser tomados como um fator negativo, pois elas passam a brincar também com tudo que as assusta. Barbosa, Martins e Mello (2017) sugerem que esse tipo de linguagem de faz de conta pode funcionar como um antídoto para a violência que vivenciam em seus cotidianos.

A representação das professoras foi se modificando ao longo de suas falas e do prosseguimento da entrevista. Elas também demonstraram considerar essa atividade como uma brincadeira entremeada por momentos de fantasia: “elas gostam do perigo, da adrenalina, do medo!” (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015). A outra professora foi ao encontro da mesma perspectiva, indo além, refletindo sobre as ações das crianças: “na verdade, eu não considero agressivo... isso faz parte da rotina deles, eles gostam de brincar de lutinha... [pausa]. É muito interessante, estou entendendo aonde você quer chegar, agressividade não é só socos e chutes, a fantasia liga tudo!” (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015).

Para Sarmento (2002), no jogo simbólico da criança, o mundo de faz de conta mistura o verdadeiro e o imaginário, transpõe personagens e situações, recria ações, revestindo a realidade de possibilidades, permitindo que a brincadeira continue em

condições aceitáveis e recíprocas com seus pares. Hewes (2014) acredita que, mesmo que pareça agressivo, o jogo tem a possibilidade de construir empatia social e autocontrole emocional e pode impedir o desenvolvimento da violência.

Vale destacar que, enquanto no primeiro vídeo houve a interação direta da pesquisadora com as crianças, o segundo foi mais descritivo-interpretativo, exibindo o momento de recreio de um modo mais amplo, englobando a maior parte dos infantes. Percebemos que havia vários grupos de crianças de 5 anos brincando ao mesmo tempo, indicando ações, subjetividades e sua maneira de operar a brincadeira:

O momento de pátio começou. As crianças chegaram eufóricas para brincar e percebi que elas interagiam de diferentes formas no contexto filmado. Chamei a atenção os tipos de movimentos realizados por elas em suas brincadeiras. Dessa maneira, foi possível observar três situações brincantes diferentes: 1) duas duplas (menino-menina e menino-menino) brincando sequencialmente de medir forças, um empurrando o outro até chegar a determinado ponto ou até algum membro da dupla desistir. Havia um menino que, inicialmente, parecia só observar esse jogo de forças, mas, depois, percebi que estava atuando com uma dupla função: como um árbitro, de modo a conferir se estavam cumprindo as regras e, ao mesmo tempo, como um *torcedor*, incentivando que os outros continuassem os movimentos. A atuação desse menino não estava relacionada à brincadeira propriamente dita, mas não deixou de participar, mesmo de fora e com outro papel; 2) de modo paralelo, outros meninos brincavam de lutinha, encenando movimentos de socos e chutes, gritos e expressões de entusiasmo até chegarem a uma atividade dentro da atividade, em que os rodopios em duplas e até em trios se tornaram o ponto alto da brincadeira, esboçando força, vertigem e vontade de ser jogado no chão repetidamente. Nessa cena, houve a intervenção da professora, pelo fato de estarem bem próximo dela, e ela pediu para parar, mas, mesmo assim, as crianças continuaram a brincar; 3) em outro momento do vídeo, entre três meninos – que em uma situação anterior estavam brincando de um tipo de *polícia e ladrão* –, um deles foi capturado e levado para a casinha do pátio. Lá, colocaram esse menino dentro da casinha, como se fosse uma espécie de prisão e os outros permaneceram na porta, vigiando-o. Algum tempo depois, iniciaram uma luta entre os três. Em seguida, foram

chegando mais crianças (entre elas, meninos e meninas), adentrando o espaço da casinha, brincando de lutinha, com movimentos de socos, chutes, improvisações verbais e falas de personagens de desenhos animados, envio de poderes imaginários, fingiam-se de mortos, jogavam-se no chão e sonorizavam barulhos de contato físico (pif, paf, puf...) (Diário de campo, vídeo do episódio de interação, 16 maio 2015, 2 min 7 s).

Posteriormente à apresentação do segundo vídeo, indagamos as professoras com as mesmas perguntas do vídeo anterior e as respostas delas indicaram uma mudança de perspectiva, uma leitura positiva em relação às brincadeiras lúdico-agressivas, notando que a maioria das crianças realmente brincava e não brigava. Mesmo a prática ocorrendo de modo mais turbulento que no primeiro vídeo, ainda assim gerou uma impressão diferente: “fiquei surpresa que todo mundo brinca de luta, os mais distantes e os mais próximos! Esses barulhos e esses golpes, acho que eles veem nos desenhos animados e no videogame...” (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

Siqueira, Wiggers e Souza (2012) e Barbosa e Gomes (2013) destacaram que a apropriação que as crianças fazem das imagens e das representações às quais elas estão expostas, como os desenhos animados, repercute na construção de novos significados, inspirando, socializando e se tornando referências comuns na produção de suas experiências brincantes. Sobre esse fato, a outra professora também ficou impressionada e, ao mesmo tempo, confusa com a situação:

na verdade, fico meio perdida... não sei se eles querem mostrar alguma coisa inconsciente ou o que veem ou brincam em casa, também não sei se é uma forma de extravasar... esse vídeo me surpreendeu, não imaginava que poderiam brincar sem sair uma briga... (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015).

Jones (2004) enfatiza que, quando a criança brinca com a sua própria agressividade, isto é, quando esboça golpes de luta ou quando mata de brincadeira, ela o faz em uma configuração de faz de conta, como válvula de escape, como uma maneira de lidar de modo controlado com medos e ansiedades, vivenciando situações de poder e de domínio sobre o outro.

Seguindo a narrativa da outra professora, chamou a atenção dela o fato de que tanto as crianças ditas mais calmas quanto as que apresentam comportamentos mais agressivos brincavam lúdica e agressivamente, sem haver brigas:

no caso desse vídeo, não vi maldade [...], tem criança que faz para machucar, acho que são aquelas de contextos mais difíceis, que apanham muito, aí fazem de maldade. É... [momento de reflexão], tinham crianças de contextos mais difíceis presentes no vídeo e não brigaram... pois é.. no vídeo eu não vi isso... os golpes e os chutes eram feitos de longe, não estavam acertando, pode ser isso... (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

O relato da professora demonstrou que a fascinação exercida pelas lutas nas crianças se faz presente em qualquer ambiente e com crianças ditas agressivas ou não, pois, independentemente de qualquer acontecimento, a associação da ludicidade e da agressividade é recorrente nesses momentos.

Sutton-Smith (2001, p. 106) destaca a importância de compreendermos as ações e as funções infantis dentro da brincadeira: “a identificação mais importante para os jogadores é geralmente o papel que eles estão jogando [...]. Qualquer outra coisa que possa ser subjugada por essa identificação é geralmente uma questão secundária durante os momentos de jogo”. Essa identificação secundária é feita por adultos que estereotipam os papéis que as crianças desempenham em suas brincadeiras.

Em uma das narrativas produzidas no campo com as mesmas crianças do vídeo, são revelados seus momentos brincantes. Quando as crianças foram perguntadas sobre o que estavam fazendo, assim responderam:

“A gente está brincando de peixe-dragão. Eles são voadores e lutam!”, um menino respondeu. Então perguntei por que eles brincam assim. Um outro menino disse: “Brincar de luta é mais legal! A gente soca, chuta, fica forte!”. Mediante essa resposta, um dos meninos interferiu, dizendo: “Eu sou o mais o mais forte de todos eles!”. Imediatamente perguntei: “E se machucar o colega?”. Um deles respondeu: “A gente treina e não machuca, tia!”. Perguntei: “Mas e se alguém que está lutando não gostar de brincar assim, o que acontece?”. Outro menino respondeu: “Aí, fala para a tia...”. Perguntei mais uma vez: “Então, tem que brincar devagar,

né?”. O mesmo menino respondeu: “Tanto faz, mas a gente luta forte, para ficar forte, entendeu?” (Diário de campo, episódio de interação, 15 jun. 2015).

Nesse tipo de brincadeira, as crianças se sentem estimuladas e desafiadas a brincar com seu próprio corpo, com o corpo do outro, com simulações de golpes e com ações imaginativas. A força, o poder, a espontaneidade e a imaginação transitam em uma mesma via. Na configuração brincante há uma lógica e, também, uma ambiguidade que direcionam essas situações para uma harmonia dos contrários. Como Maffesoli (2012) descreve, é uma *harmonia conflituosa*, no sentido de uma fusão de elementos opostos, que se entrelaçam, se atritam e se atraem. As crianças buscam o equilíbrio e, após os devidos ajustes, conseguem encontrar o lugar que lhes é adequado. Nesse terreno, reina uma relação híbrida, mútua e dinâmica dentro da brincadeira, confrontando elementos e fazendo ajuste em aspectos que não se misturariam.

O que percebemos nas falas apresentadas e no diálogo com os autores nos leva a descortinar um hibridismo brincante inerente à criança com a compreensão de que a junção de elementos da agressividade e do *nonsense* podem se misturar no terreno lúdico e se materializar nas brincadeiras lúdico-agressivas sem causar prejuízos e constrangimentos às crianças.

Vale a pena enfatizar alguns pontos importantes a partir das representações das professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Os dois vídeos foram filmados durante o recreio, e observamos que as brincadeiras se desenvolveram de uma maneira autotélica, livre e espontânea entre todas as crianças, até as consideradas mais agressivas. De acordo com Pereira e Pereira (2011, p. 63), é “nos recreios escolares que as crianças buscam a sua satisfação pessoal, fazem-no através do jogo que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida”. As autoras ressaltam a necessidade de um melhor conhecimento sobre o jogo livre, os sujeitos brincantes e as influências socioambientais para termos informações sobre a compreensão de seus jogos.

As representações das professoras em relação às crianças e suas (inter)ações mostraram que: 1) elas brincam muito com o enredo de desenhos animados; 2) as brincadeiras com agressividade se tornam algo muito comum entre as crianças; 3) meninos e meninas brincam de brincadeiras lúdico-agressivas; 4) crianças consideradas calmas e crianças mais agressivas conseguem brincar sem brigar em contextos controlados por elas mesmas; 5) a fantasia permeia a brincadeira.

Esses fatores refletem a ambiguidade da brincadeira, do ponto de vista e da leitura que se tem sobre a complexidade que gira em torno das representações, das interações, do processo e do contexto que envolve a brincadeira lúdico-agressiva. Assim, improvisar, autorregular-se, trocar de papéis, solucionar problemas, antecipar e responder são ações que fazem parte do desenvolvimento infantil da mesma forma que brincar com situações dramáticas e fantasmagóricas. Ou seja, a ambiguidade também se encontra naquelas brincadeiras que refletem paradoxos, ilusões e confabulações, naquelas em que as crianças ousam e se adaptam sobre as suas possibilidades de ação (SUTTON-SMITH, 2001).

Notamos, também, uma mudança de discurso das professoras, principalmente em relação à situação hipotética e ao segundo vídeo sobre lutinhas. Em ambas as situações, as crianças apresentaram (inter)ações similares, porém a reação das professoras foi se transformando ao longo da entrevista: na primeira, elas ouviram sobre a brincadeira; na segunda, elas viram acontecer a brincadeira com seus alunos. O fato de escutarem sobre e verem na realidade pode ter gerado conclusões e sentimentos diferenciados, fazendo-as passar de um discurso mais tradicional e adultocêntrico para uma postura mais compreensiva e tolerante.

Fairclough (2003) pode nos ajudar a entender essa situação quando dialoga sobre a *modalidade objetiva* e a *modalidade subjetiva*. Na primeira, a base do julgamento está implícita, não fica claro se o ponto de vista na representação é universal ou se funciona como um veículo para o ponto de vista de um indivíduo ou grupo. Assim, quando as professoras apresentam, em suas falas, um discurso mais tradicional, supomos que esse momento reflete o senso comum, o que é entendido como universal. Já na segunda, a base de julgamento é explicitada, expressa a afinidade do próprio sujeito com a sua representação. No contexto do vídeo das lutinhas, conjecturamos que as professoras mostraram mais afinidades e construíram significados a partir das relações sociais que elas têm com as crianças e as suas representações sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.

Embora tenhamos a consciência de que o fato de os vídeos terem mostrado os próprios alunos das professoras pesquisadas poderia acarretar atitudes de defesa e/ou complacência, principalmente devido à relação que elas têm com as crianças, notamos que os episódios assistidos as fizeram ver as brincadeiras lúdico-agressivas por um outro ângulo, como nos disse uma docente:

às vezes, essas relações e as nossas ações [de repreender] acontecem de uma forma tão natural que a gente não pensa a respeito disso. Mas quando a gente começa a falar sobre, é diferente... Você que está observando, você consegue enxergar mais coisas do que eu que estou ali dando aula, no “calorão” da situação (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

Schön (1992), em seus estudos sobre a prática reflexiva, convida-nos a pensar sobre três orientações durante as atividades pedagógicas: 1) a reflexão na ação, que norteia a solução de problemas na dinâmica do cotidiano; 2) a reflexão sobre a ação, que consiste na articulação entre as ações do presente e do passado para gerar uma nova compreensão da ação; 3) a reflexão sobre a reflexão na ação, que versa sobre a análise de pistas e de vestígios deixados por práticas anteriores. Esses processos nos conduziram a pensar acerca de uma prática reflexiva, uma experiência que possibilita a (re)construção do conhecimento, principalmente naquelas situações consideradas incertas e de conflito, pois nesses momentos pistas são observadas, estratégias de ação são traçadas e soluções antes não vistas podem ser encontradas.

Consideramos que, para as brincadeiras lúdico-agressivas serem percebidas pelo adulto como uma manifestação corporal, por um outro olhar, é necessário que o professor compreenda o contexto brincante e, assim, possa realizar uma leitura positiva para as experiências infantis.

Considerações finais

Por meio da análise das entrevistas e da compreensão dos resultados obtidos, encontramos pistas para nossos questionamentos iniciais sobre o que as professoras pensam e como agem frente às brincadeiras lúdico-agressivas. Ficou evidenciado que as representações sobre esse tipo de manifestação corporal ainda se encontram cristalizadas. No entanto, mediante os dados reais do cotidiano escolar, surpreenderam-nos as representações em disputa, narrativas inusitadas e trajetórias reconfiguradas, revelando um hibridismo brincante tangenciado por uma ambiguidade e uma harmonia dos contrários nas representações dos atores sociais sobre as brincadeiras infantis.

Constatamos que é um ponto delicado tratar sobre a agressividade na brincadeira, pelo fato de gerar uma cultura do cuidado com as crianças, pelo medo de elas se machucarem e pelo receio de banalizar a violência. Desconstruir esse cenário no ambiente escolar é uma tarefa difícil, mas podemos analisar essa situação por um outro ponto de vista. Acreditamos que a agressividade na brincadeira seja um terreno movediço, não podemos negar. Nesse sentido, a superproteção seria positiva ou negativa? Consideramos que é necessário ter um ambiente supervisionado e, ao mesmo tempo, desafiante para as crianças na escola. Por mais ambíguo que isso seja, é nessas interações lúdico-agressivas que podem ser desenvolvidas competências de segurança, de resolução de conflitos, de socialização e de respeito às regras.

Tendo em vista que crianças consideradas agressivas também podem brincar sem brigar, nesses casos a mediação do professor deve encontrar soluções em conjunto com as próprias crianças e isso pode ser uma saída para que elas não fiquem de fora de momentos brincantes, que são essenciais para adquirirem competências socioemocionais.

Percebemos que, nas brincadeiras lúdico-agressivas, o corpo surge como meio, fim, objeto e sujeito das (inter)ações entre os pares. Trabalhar essa dimensão é revitalizar a prática pedagógica, é experimentar possibilidades brincantes, é compreender que ser criança é brincar com a liberdade do seu corpo, ainda que brinque extravasando suas vontades e desejos. A criança tem esse direito!

Para que manifestações lúdicas como essas não sejam negligenciadas na escola, é necessário perceber as lógicas brincantes infantis, ouvir e aumentar a participação das crianças nos processos pedagógicos, bem como trazer aspectos como as adversidades e a ousadia para a complexa relação que envolve a brincadeira.

A partir disso, acrescentamos a importância: da (re)criação de histórias e atividades com as crianças, promovendo um ambiente lúdico e de trocas com fronteiras invisíveis; da utilização de jogos e brincadeiras que propiciem a percepção dos limites do seu próprio corpo e do corpo do outro, levando a criança a aprender e a ter a consciência e o discernimento de saber até onde pode ir com as suas ações; bem como das atividades cooperativas, para que as crianças possam confiar e explorar as suas potencialidades ao interagir com seus pares, implicando o aumento da autoestima e dos objetivos em comum.

Encerramos o texto com inquietações (e não conclusões) sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. De fato, aprendemos ao observar as crianças, aprendemos quando

dialogamos com quem está no cotidiano das escolas e aprendemos na troca. As professoras pesquisadas nos ensinaram que podemos ter duas representações sobre o mesmo objeto, dependendo da perspectiva; que podemos perceber novas formas de ver o cotidiano se estamos abertos para novas experiências; que, mesmo com toda a situação de resiliência das crianças dessa escola, elas encontram uma maneira de se adaptar e brincar; e que as relações brincantes no recreio podem ser um laboratório de experiências. Esses fatores evidenciam a expressão lúdica infantil na brincadeira, a formação de um hibridismo brincante, a sensibilidade escondida das crianças ditas mais agressivas e a lógica de cooperação que envolvem as brincadeiras lúdico-agressivas. Seria esse um modo de ser criança?

Possibilidades pedagógicas com o hibridismo brincante: reflexões e propostas acerca das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil³⁸

O fenômeno do hibridismo brincante surgiu em investigações etnográficas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória (ES), registradas nos momentos da Educação Física e do recreio, com crianças de 4 e 5 anos. Partimos do pressuposto de que o hibridismo é a bricolagem de elementos diferentes, antagônicos e/ou com características peculiares que se mesclam, geram uma nova estrutura e operam com diferentes possibilidades nos entrelugares do cotidiano (CERTEAU, 1994; CANCLINI, 1995; BHABHA, 2007). Esse fenômeno pode ser condenável pela não uniformidade de seus elementos. No entanto, a sua riqueza está em permitir que a diferença seja percebida na coexistência de aspectos impensáveis em conjunto.

A partir da observação no campo de pesquisa, o hibridismo brincante foi captado e compreendido por entrecruzamentos de comportamentos distintos e de aspectos simbólicos que surgiram durante o jogo por meio das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, visualizadas em interações recorrentes entre as crianças, as quais denominamos brincadeiras lúdico-agressivas. As três rubricas que investigamos no

38 Trechos deste texto foram relatados em entrevista a Camila Fregona, publicada na *Revista Universidade* (BARBOSA, 2019).

hibridismo brincante se fundamentam no *homo ludens*, entendido como o ser da ludicidade e da fantasia (HUIZINGA, 2007), no *homo demens*, o ser do *nonsense* e da desrazão (MORIN, 1975), e no *homo violens*, o ser da agressividade e do poder (DADOUN, 1998).

Compreendemos que o hibridismo brincante é um fenômeno discursivo, que pode abarcar elementos diversos sob o manto do lúdico. Neste estudo, não analisaremos o hibridismo em seus aspectos biológico, com caráter objetivo e fixo, e filosófico, com caráter de buscar a raiz e a origem, de modo especulativo, mas sim na perspectiva da cultura, marcada por especificidades, subjetividades, ambiguidades e constantes transformações. Nessa lógica, segundo Freire (2005a, p. 64),

o todo está em cada uma de suas partes, ao mesmo tempo, em que as partes influenciam o todo, gerando constantes mudanças adaptativas [...]. Contudo, essas constantes necessidades de adaptação, segundo o pensamento complexo/sistêmico, geram muitas vezes situações que forcem o sistema evoluir para uma nova estrutura.

Tal perspectiva possibilita compreender as mútuas relações entre ludicidade e agressividade permeadas pelo *nonsense*. Isso não reduz o jogo ao simplista, pelo contrário, traduz a complexidade do real, do cotidiano, das interações *com* e *entre* as crianças e de cada uma de suas rubricas. Defendemos que o jogo demonstra uma sinergia entre o mundo infantil e o mundo adulto, a moral infantil e a moral adulta, a subjetividade e a objetividade, a natureza e a cultura, o real e o imaginário, e entre a ludicidade e a agressividade.

A tendência adultocêntrica é não perceber o que está *entre*, não notar o que não está aparente e não encontrar um ponto de contato, pois há o predomínio em considerar a criança como um vir a ser e não reconhecer as suas experiências brincantes (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FARIA; FINCO, 2011; SPOSITO, 1998). De encontro a isso, o que pretendemos apresentar é uma outra leitura, que acentue as fronteiras, sem descartar os choques de representações que podem surgir desse debate.

Pode haver diferentes combinações para o hibridismo brincante. Apesar disso, escolhemos estudar o jogo a partir das rubricas *ludens*, *violens* e *demens*, cujas vivências consideramos estarem relacionadas à criança como produtora de cultura e ativa em seus processos de socialização. Somente dessa maneira o hibridismo brincante fará sentido. Contudo, esse fenômeno pode sublinhar, também, a ambiguidade e a subjetividade, dependendo do ponto de vista. Assim, na teia de relações e nos espaços de

encontro e de disputas que se formam no hibridismo brincante, a interdependência de aspectos do cotidiano destaca a sua complexidade.

É diante das relações e interações complexas entre a ludicidade e a agressividade que o *nonsense* se estabelece como uma máscara para o jogo. Conforme Sutton-Smith (2001), o *nonsense* direcionará os comportamentos para algo que as pessoas normalmente não fazem, ou para a abstenção de algo que normalmente fazem, ou para o desenvolvimento de comportamentos extremos, invertendo padrões de vida social, isto é, traduzindo a sua ambiguidade. Quando essa teia de relações e de interações se institui nas manifestações do jogo, ela leva os sujeitos brincantes a construírem a sua história ressignificando suas experiências, produzindo sentidos e elencando alternativas para o jogo. Isso se dá em um ambiente propício, no qual a subjetividade é revelada nessa nítida polarização da atividade lúdica, no território subjetivo do ser, que deixa os seus vestígios nos jogos de faz de conta, destacando o caráter de simulação (FREIRE, 2005a, 2005b). Somente dessa maneira é possível alcançar a (in)visibilidade da subjetividade do jogo.

Freire (2005b) destaca, também, que é necessário que estejamos livres das obrigações objetivas para termos acesso ao jogo e para nos aproximarmos de sua subjetividade. Para ele, só assim conseguimos jogar. Acrescentamos, ainda baseados em Sutton-Smith (2001), que indo nessa direção compreenderemos também a ambiguidade do jogo.

Acreditamos, portanto, que, para pensar possibilidades pedagógicas do hibridismo brincante na Educação Infantil materializado nas brincadeiras lúdico-agressivas, é importante sensibilizar o olhar para essa manifestação brincante e, com base nisso, construir ambientes dedicados ao lúdico, aproximar as culturas infantis das culturas escolares e oportunizar jogos e brincadeiras (re)criadas em conjunto, entre crianças e adultos. Ressaltamos também que as brincadeiras lúdico-agressivas realizadas em momentos livres, advindas do recreio, poderiam nos ajudar a pensar sobre as intervenções nos *espaços-tempos* de Educação Física. Esses elementos poderiam ser um caminho para pensarmos intervenções sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, trazendo o jogo não como um meio para a aquisição de conhecimentos, mas como objeto de ensino, proporcionando a promoção do protagonismo infantil.

Concordamos com Barbosa, Martins e Mello (2017) que o papel das brincadeiras lúdico-agressivas não está na proposição de um conteúdo exclusivo sobre isso, mas na faculdade que elas têm de possibilitar um processo engendrado no compartilhamento

da cultura lúdica infantil, na socialização das brincadeiras e no fomento à fantasia e à imaginação próprias da criança. Ainda assim, há uma grande resistência em explorar essa manifestação corporal e suas aplicações nos *espaços-tempos* da Educação Física escolar, principalmente por questões vinculadas à violência (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FERREIRA, 2006; SIQUEIRA; WIGGERS; SOUZA, 2012).

Nesse contexto, os momentos brincantes das crianças determinam a necessidade de um trabalho pedagógico relacionado a dar visibilidade às manifestações de protagonismo, de socialização e de inventividade infantil, que não deveriam ser negadas e/ou marginalizadas nesse ambiente. Ao contrário, poderíamos observar outro viés brincante, um comportamento positivo, ao procurar destacar uma leitura diferenciada. Desenvolver um trabalho pedagógico com as brincadeiras lúdico-agressivas na escola é dissociar a equivocada relação com a violência. É necessário refletir sobre as diversas experiências e vivências que podem ampliar os saberes corporais nas crianças, assim como proporcionar que os professores entendam as dificuldades e as potencialidades sobre esse conteúdo, pensando ao contrário da “colonização dos mundos de vida das crianças pelos adultos, com a institucionalização da infância, controle de seus cotidianos e estruturação de seus tempos livres” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7).

O desafio é transformar o olhar do professor em relação às diferentes formas de a criança expressar sua ludicidade, ou seja, o obstáculo é considerar os diferentes contextos e características de cada instituição de Educação Infantil, valorizar as diferentes culturas que cercam as experiências brincantes e reconhecer as crianças como sujeito de direitos (BRASIL, 2013, 2018; VITÓRIA, 2006, 2010). Assim, poderíamos pensar em outra maneira de olhar as brincadeiras infantis, talvez como uma forma de estreitar laços, de compreender a produção de sentidos nas ações lúdicas das crianças e de desconstruir estereótipos nos momentos brincantes, interpretando suas brincadeiras quando agem em meio à clandestinidade para escapar do olhar adulto.

Por isso há necessidade de compreendermos e de conhecermos a organização dos atores sociais e a produção de sua cultura particular no cotidiano escolar, que mostram envolver o enredo das brincadeiras lúdico-agressivas, por se tratar de elementos que compõem a cultura da infância, como demonstrado em estudos sobre essa temática (BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de se expressar e ampliar suas vivências brincantes na coletividade de seus pares.

Esta discussão, portanto, busca operacionalizar as brincadeiras lúdico-agressivas como uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, apoiados em um misto de dados etnográficos com uma perspectiva ensaística sobre essas manifestações brincantes, sinalizaremos reflexões e propostas acerca delas nesse segmento de ensino.

Percurso metodológico

Adotamos como metodologia para esta investigação uma escrita ensaística, atravessada por dados etnográficos das crianças pesquisadas. O ensaio, como uma forma de escrita de trabalhos científicos, é utilizado como uma maneira propositiva, criativa e com maior liberdade conceitual, a fim de descrever e de interpretar o fenômeno de um modo menos limitador do que o das tradicionais formas de expor a teoria.

A etnografia empregada neste estudo provém do exercício de observação, captação e interpretação de particularidades que cercam a realidade, ancoradas por meio de diário de campo, transformando algo material em objeto de investigação e de análise do fenômeno. Logo, os procedimentos metodológicos se transformaram nas primeiras experiências de escrita, isto é, em experimentações ensaísticas da pesquisadora. Por isso, ensaio e elementos etnográficos se cruzam.

Os dados que discutiremos são provenientes de crianças entre 4 e 5 anos e foram produzidos por meio de narrativas, de enunciações, de áudios, de fotografias e de filmagens, transcritas e/ou inseridas em diário de campo. Os infantis foram selecionados a partir da frequência nos ambientes pesquisados e com base em interações que sugerissem o desenvolvimento das brincadeiras lúdico-agressivas naquele contexto. A investigação contou também com dados de duas professoras de Educação Física (PEF1 e PEF2) oriundos de narrativas e de trechos de entrevista semiestruturada, a respeito da possibilidade de as brincadeiras lúdico-agressivas se tornarem parte do conteúdo pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.

As inserções em campo possibilitaram a identificação das variações dessa prática brincante. Isso se sistematizou a partir da contabilização de ações frequentes sobre essa manifestação que surgiram das diferentes estratégias utilizadas e transcritas para o diário de campo. Foi possível registrar 338 vídeos, 1.123 fotos, 48 áudios

e 80 observações em diário de campo, além de duas entrevistas com duração de 51 minutos e de 64 minutos com as professoras de Educação Física (PEF1 e PEF2). Resaltamos que a quantidade de registros encontrados está diretamente relacionada ao número de vezes que o fenômeno foi observado, bem como à identificação da prática brincante investigada e à consequente exclusão daquelas manifestações que não estivessem envolvidas com tal compreensão.

A produção de dados com as crianças permitiu captar ações significativas e nos ajudou a identificar quatro subcategorias: 1) variações das brincadeiras lúdico-agressivas; 2) brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino; 3) brincadeiras agonísticas; e 4) brincadeiras historiadas. Como uma maneira de materializar a pesquisa, sinalizamos possibilidades práticas de conexão entre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física e os elementos brincantes presentes no cotidiano das crianças.

Variações das brincadeiras lúdico-agressivas

A realidade pesquisada indicou mais do que crianças desenvolvendo brincadeiras turbulentas, baseadas em golpes de luta e perseguição, com socos, chutes, imobilizações e empurrões (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2010). Na verdade, suas ações brincantes estão para além das brincadeiras turbulentas e de luta. Numa tentativa de problematizar as brincadeiras lúdico-agressivas, objetivando mostrar que o corpo, o movimento, as interações sociais e as (re)invenções infantis são centrais nesse processo, entendemos que essa manifestação brincante é engendrada de acordo com a sua ação predominante combinada com o envolvimento do faz de conta.

Entendemos também que pensar o cotidiano é “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1994, p. 223). Isso envolve considerar a diversidade de produções dos praticantes como algo proveniente de cenários repletos de possibilidades, de (des)ordem, de (in)disciplina, de práticas de furtividade e de relações de poder que envolvem os *espaços-tempos* que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, questiona-se: o que as variações e a incidência das brincadeiras lúdico-agressivas podem evidenciar?

Por meio dos elementos etnográficos que caracterizam os dados desta pesquisa e da evidência de que as brincadeiras lúdico-agressivas ocorrem de forma recorrente no cotidiano escolar, buscou-se qualificar os dados captados no CMEI

durante a investigação do cotidiano. Para apreciação neste texto, foram escolhidos um episódio e uma imagem que representam cada uma das cinco variações de brincadeiras lúdico-agressivas identificadas no CMEI pesquisado: disputas agonísticas, confrontos de luta, brincadeiras com objetos, brincadeiras com desenhos animados e brincadeiras historiadas.

As *disputas agonísticas* caracterizam-se pela competitividade lúdica. Foram observadas nas brincadeiras de polícia e ladrão, nas corridas e nos piques diversos, como neste caso:

A professora direcionou a aula para um pique-pega. No entanto, percebi que três meninos, em particular, pareciam brincar com a turma e, ao mesmo tempo, notei que desenvolviam um pique dentro do pique. No momento em que a professora pediu que fossem beber água, perguntei sobre o que estavam brincando. Para a minha surpresa, um dos meninos falou: “É aquela brincadeira de múmia! Ele corre atrás da gente e a gente foge e luta com ele. A gente corre porque tem medo. Se não, vira múmia. Aí tem que encostar a pessoa na parede, faz assim [simula que soca a barriga] e come o fígado dela” (Diário de campo, crianças de 5 anos, 28 out. 2015).

Figura 13 – Pique-múmia



Fonte: Acervo da autora.

Os *confrontos de luta* são retratados pela constante superação e demonstração de força e hedonismo. Essa perspectiva foi observada nas brincadeiras de luta com ações de socos, de chutes, de empurrões, de puxões, de agarrar, de medir forças, de imitação de armas e de elementos capoeirísticos. Por exemplo:

Perto do brinquedo do pátio, estava um grupo de meninos. Observei que eles corriam, lutavam, soltavam poderes e atiravam em quem estivesse na frente deles. Ora davam chutes na parede como se fosse alguém, ora chutavam a parede para pegar impulso e chutar o ar. De onde eu estava, escutava frases como “Ele te acertou”, “Você morreu”, “Deita, não pode levantar agora, tem que esperar um pouco para voltar”. Enquanto isso, os outros trocavam socos e chutes, nem sempre no ar. Daqui a pouco, começaram a se jogar em cima daquele que estava deitado. A

professora viu e mandou parar. Eles, de fato, pararam de subir naquele momento. Saíram da direção do olhar da professora e começaram a fazer a mesma coisa em cima de outro menino, agora, dentro da casinha (Diário de campo, crianças de 5 anos, 29 out. 2015).

Figura 14 – Brincadeira de luta



Fonte: Acervo da autora.

A modalidade *com objetos* caracteriza-se pelo uso do objeto na brincadeira ou pelo fato de o objeto fazer parte do cenário brincante. Esses aspectos foram observados na apropriação de materiais pedagógicos ou que compõem o pátio da escola: brinquedos de plástico, casinha, folhas, muro e galhos da árvore.

Em um momento de recreio, notei que um grupo de meninos e meninas brincava no brinquedo de plástico que fica no pátio. Esse brinquedo tem dois andares: embaixo, uma casinha com porta e, em cima, um espaço para descer para o escorregador. Pois bem, perguntei às crianças sobre do que estavam brincando naquele local. Logo me explicaram que esse brinquedo se transformou em um carro de polícia. A parte de baixo era a prisão e a parte de cima se tornou o carro de polícia. Na prisão, ficavam os ladrões que eles pegavam. Para isso, corriam, guerreavam e imobilizavam os bandidos, direcionando-os para esse compartimento do brinquedo. Na parte de cima, ficavam os policiais que dirigiam o carro para a perseguição aos bandidos e, depois, para a delegacia. Perguntei também o motivo que os levou a correr, a lutar e a prender os bandidos. Um deles me respondeu: “Eles são ladrões. São maus. Aquele ali matou o meu amigo!” (Diário de campo, crianças de 5 anos, 2 dez. 2015).

Figura 15 – Carro de polícia



Fonte: Acervo da autora.

As brincadeiras *com desenhos animados* destacam-se pela simulação e pela reprodução interpretativa de personagens e de enredos que compõem e representam o universo midiático infantil (CORSARO, 2011). Esse aspecto foi observado nas representações de heróis e de vilões da *Liga da Justiça* e dos *Vingadores*, de personagens de desenho animado e de monstros.

Durante a aula de Educação Física, vi alguns meninos brincando diferentemente da proposta da professora. Perguntei sobre o que eles estavam fazendo. Um dos meninos me respondeu: “Eu estou brincando de Homem de Ferro. Ele tem uma armadura. Você tem que botar a armadura, finge que está voando e mata os vilões invisíveis. A minha armadura é vermelha e a dele é amarela, tá vendo? Aí, é só lutar com ele!” (Diário de campo, crianças de 5 anos, 8 abr. 2015).

Figura 16 – Meninos brincando de super-heróis



Fonte: Acervo da autora.

E as brincadeiras *historiadas* baseiam-se na teatralização, com a dissimulação ou reinvenção de realidades em função do que as crianças vivenciam. Esse aspecto foi observado na presença de elementos do cotidiano, temas violentos, histórias infantis, brinquedos cantados, imitação de animais e histórias de mãe e filha.

Observei meninos e meninas brincando próximos à casinha. Eles imitavam cachorros e interagiam entre si. Uma menina parecia exercer um papel de disciplinadora dos cães, ora com ordens, ora com impulsos agressivos. Perguntei o que ela estava fazendo com aqueles cachorros, entrando no jogo. Quando me aproximei, ela começou a fazer carinho em um dos *meninos-cachorros* e me respondeu: “Eles são meus cachorros”. “Eles são bonzinhos?”, questionei. Ela respondeu: “Eles são bem bonzinhos, mas, às vezes, ficam brabos e querem morder todo mundo. Tem que tomar cuidado com eles!”. “Mas você já viu eles fazendo isso?”, perguntei. Ela respondeu: “Eles são cachorros e lobos! Viram homens também e querem assustar todo mundo! Aqueles meninos ali botam meus cachorros para correr. Pegam armas e fazem *pou-pou*” (Diário de campo, crianças de 4 anos, 17 maio 2015).

Figura 17 – Cachorros-lobos

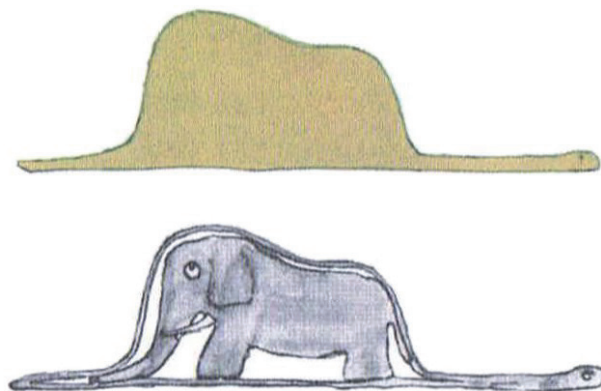


Fonte: Acervo da autora.

Destacamos que, nesta pesquisa, o volume de dados foi bem amplo, com cerca de 1.591 observações gerais sobre o *corpus*, incluindo vídeos, áudios, fotografias, registros de narrativas e enunciações em diário de campo e entrevistas. Fazer uma seleção desse material não significa excluir as outras ações brincantes das crianças, pois elas fazem parte de um todo mais amplo, oferecendo uma multiplicidade de problematizações. Entretanto, alguns dos episódios chamaram a atenção pelo fato de reunirem diferentes elementos que compõem as brincadeiras lúdico-agressivas. Desse modo, essas variações foram importantes como uma fonte objetiva e concreta para subsidiar a análise dos tipos de brincadeiras lúdico-agressivas encontradas e do modo como as crianças interagem subjetivamente com essa manifestação brincante.

A partir dessas variações, constatamos, também, que as brincadeiras lúdico-agressivas apresentam características idiossincráticas, ambíguas e subjetivas, apresentam uma duplicidade de sentidos para adultos e crianças, pois nem tudo o que parece é. Isso possibilitou pensar em uma passagem do livro *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1943), quando o narrador faz uma reflexão sobre o desenho de uma jiboia digerindo um elefante, mencionando a comparação de um adulto dizendo que a imagem parecia um chapéu. Na história, o narrador teve que desenhar novamente, mostrando o interior da imagem, para que os leitores adultos pudessem entender.

Figura 18 – A jiboia e o elefante



Fonte: Saint-Exupéry (1943, p. 7-8).

Como o narrador sugere, para o adulto é difícil compreender as fantasias infantis. Há um choque de representações: a moralidade das crianças é diferente da moralidade dos adultos. Estes não toleram certos comportamentos infantis. As crianças, por sua vez, têm ideias bem diferentes dos adultos, elas somente querem brincar. E o que faz parte do mundo lúdico da criança é fundamental para suas brincadeiras e está presente no cotidiano escolar. Ainda em *O Pequeno Príncipe*, há uma passagem que trata sobre os baobás (árvores grandes), ressaltando que, antes de crescerem, eles nasceram pequenos, assim como fomos crianças antes de sermos adultos. A história do livro nos ensina a ver além das aparências, por isto é preciso tentar imaginar *com*

as crianças, atentar-se aos detalhes e buscar decifrar seus contextos, pois o essencial é invisível aos olhos (SAINT-EXUPÉRY, 1943).

Um fator determinante no processo de análise final dos dados nos encaminhou à indagação sobre a necessidade de determinar a incidência das brincadeiras lúdico-agressivas na escola. No entanto, ao (re)vermos, (re)avaliarmos e (re)escrevermos sobre esse tópico, deparamo-nos com a busca de quantificar e de caracterizar o que havia em cada um dos episódios brincantes, gravados em filmetes, áudios, nas fotografias, registrados em diário de campo. O intuito inicial era mostrar quantitativamente que as brincadeiras lúdico-agressivas estão além das brincadeiras de luta, já que observamos as variações por meio das influências agonísticas, lutas, objetos, desenhos animados e histórias. Para isso, tentamos contabilizar como cada tipo de evento estava contido nos episódios. Chegamos à conclusão de que seria impossível quantificar. Ainda que tentássemos, entraríamos em um processo sem fim, pois essas variações se misturavam e faziam parte de um contexto único de fantasia – isto é, são aspectos de um mesmo todo. As brincadeiras lúdico-agressivas surgiram *com* essas variações e *a partir delas*.

Desse como, compreendemos que definir o jogo nos leva a uma caracterização infundável, pois ele é um fenômeno total (CAILLOIS, 1990). Assinalamos que, embora tenhamos notado que as variações das brincadeiras lúdico-agressivas apareceram de forma recursiva nas relações brincantes entre as crianças, tais relações estabelecidas permitiram revelar o jogo, evidenciando o predomínio de subjetividades, pontos de vista e referências de mundo infantis para um ambiente específico no qual o jogo foi desenvolvido.

Fazemos a ressalva de que, nessa ambientação do jogo entre as crianças, foi observado que não há apenas uma subjetividade. Na verdade, há várias subjetividades atuando em conjunto, reinventando histórias, combinando experiências vividas, recriando contextos e camuflando ambiguidades. Portanto, esse aspecto subjetivo é um dos principais produtos que evidencia a complexidade do jogo (FREIRE, 2005b).

Brincadeiras lúdico-agressivas como estratégia de ensino

A leitura da realidade observada ao longo da pesquisa mostrou que, embora a política educacional de Vitória (ES) busque garantir o direito da criança de ser criança antes

mesmo de ser aluno (VITÓRIA, 2006, 2010), baseada em pressupostos que a consideram como um ser social e produtor de cultura, ainda observamos práticas com pouco espaço para o desenvolvimento do protagonismo infantil no cotidiano pedagógico da Educação Física, sobretudo o que foi observado no início da pesquisa. Será que há lugar para o protagonismo da criança na escola?

Sabemos que a presença da pesquisadora no campo, os diálogos provenientes do que ocorria *com e entre* as crianças sobre a temática da pesquisa e as perguntas frequentes sobre os comportamentos infantis durante as brincadeiras realizadas interferiam direta e indiretamente na modificação do trabalho pedagógico das professoras. Talvez seja difícil para a professora de Educação Física organizar sozinha a turma, propor as atividades, ensinar a cada aluno e ter tempo para observar o que eles estão fazendo. Pensando na melhor maneira de abordar essa questão, a pesquisadora buscou uma aproximação com uma das docentes dessa área em seu momento de planejamento:

Então, dúvidas pairavam em minha cabeça sobre o cotidiano do CMEI: como fazer para a professora perceber essas pistas? Será que, se ela percebesse isso, permitiria uma maior abertura para as experiências brincantes infantis em sua prática pedagógica? Após essa reflexão, tomei a iniciativa e perguntei à professora se o seu planejamento estava dentro do projeto institucional do CMEI e ela me falou que não. Que não tinha projeto. Pensou em fazer, mas, com a correria do dia a dia, ainda não havia tido tempo. Nesse momento, não relutei e falei que, se ela precisasse, eu poderia ajudá-la a pensar em algo. Ela falou que o tema que o CMEI escolheu foi água. Ela achou o tema um pouco complicado, mas pensou em trabalhar água, saúde e movimento. A partir das próprias atividades e ideias da professora, sinalizei sobre a importância de contextualizar a aula, de modo que as atividades que ela tivesse planejado fizessem sentido e envolvessem as crianças. Falei o quão importante é contextualizar as atividades planejadas com o simbolismo, para que tenham ligação com as crianças e elas possam brincar não só com o movimento, mas também com a sua imaginação. A minha maior função foi de “*startar*” um caminho metodológico e de planejamento para pensar a criança contextualizada nos *espaços-tempos* da Educação Física como um sujeito de direitos no seu cotidiano escolar e no seu desejo de brincar (Diário de Campo, narrativa da PEF1, 15 abr. 2015).

Mesmo sem pretensão (ou não), o olhar da professora foi aguçado para as relações brincantes entre as crianças e as suas interações, reconfigurando os *espaços-tempos* da Educação Física no CMEI pesquisado. Com o avançar do ano, sutilmente, as próprias crianças serviram de ponte para trazer as suas experiências para enriquecer as aulas, aproximando os cotidianos e as culturas infantis da escola. Um exemplo foi uma história criada pela PEF1 sobre o pato em um sítio com crianças de 4 anos:

Pensando em juntar os desejos infantis às suas atividades, a professora criou uma história de um pato no sítio e falou que ele conheceu outro pato: o pato borracha! As crianças riam e prestavam atenção em tudo o que a professora falava. Na brincadeira, ela explicou que o pato ganhava forma e poderia fazer o que eles quisessem. Então, a docente perguntou o que o pato poderia fazer. Um menino falou: “Um tubarão chegou e comeu o pato!”. A professora respondeu: “Um tubarão comeu o pato? E agora?”. Uma menina acrescentou: “Era um tubarão nervoso!”. A professora perguntou: “Qual era o nome do tubarão?”. A mesma menina respondeu: “Tubarão nervoso! Ele foi brigar com o pato, mas o pato saiu correndo!”. A professora, entusiasmada com a história, falou: “Então, o tubarão vai pegar o pato!”. As crianças saíram correndo com a professora atrás delas, encarnando o tubarão. Em seguida, uma das crianças gritou: “Tia, agora chegou o jacaré!”. A professora começou a cantarolar: “Sou um jacaré...”. As crianças se envolveram mais uma vez com a atividade. A professora conseguiu captar as vozes e as vontades das crianças na brincadeira, e a aula fluiu (Diário de campo, episódio de interação, 4 abr. 2015).

Consideramos estratégia de ensino como a exploração de condições favoráveis e aplicação de meios disponíveis para alcançar os resultados almejados, com a monitorização e a (re)avaliação de desafios a partir do constante diagnóstico com a leitura da realidade (PERRENOUD, 2000). O episódio relatado, por exemplo, demonstra que os momentos de Educação Física podem estar para além de práticas sistematizadas e escolarizantes, abrindo portas para estratégias de ensino relevantes e para a possibilidade de as brincadeiras lúdico-agressivas fazerem parte do planejamento do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Caracterizamos as brincadeiras lúdico-agressivas como manifestações corporais que entrelaçam a ludicidade, a agressividade e o *nonsense* em disputas e/ou simulações de histórias nos enredos das brincadeiras infantis, caracterizando o hibridismo brincante. Esse tipo de brincadeira só faz sentido se compreendermos que ela é um tipo de manifestação brincante e, também, uma maneira de as crianças expressarem suas produções de cultura. Durante o processo brincante, a intenção não é machucar o outro, uma vez que os sujeitos envolvidos não deixam de lado o prazer e a seriedade que envolvem o jogo. Nesse contexto, há regras-limite e ambiguidades que delimitam a brincadeira (SUTTON-SMITH, 2001). Ao mesmo tempo que se arriscam para brincar em uma fronteira que pode levar à briga propriamente dita, as crianças administram também os riscos por meio do limite em preservar a integridade do outro e dominar situações conflituosas que possam ser geradas no corpo a corpo. Um episódio captado durante um momento do recreio com alunos de 5 anos apresenta como eles traçam seus acordos:

Dentro da casinha do pátio, alguns meninos brincavam de luta. Notei que um deles, a todo o momento, ordenava toda a situação brincante e ditava as regras, apontando para o que poderia fazer ou não para continuar a brincadeira. Ele dizia: “Assim não pode!”, “Não pode bater forte!”, “Olha o olho, assim não! Tem que ser assim, ó!”. Nesse momento, ele mostrava socos e chutes no ar, fingindo lutar, enfatizando que, no chão, podia agarrar, mas que não podia jogar ninguém contra a parede. Paralelamente a isso, algumas crianças reclamavam com esse menino: “Ai, ele bateu muito forte!”, “Ele me machucou, vou falar para a tia!”. Ele rapidamente falou: “Não, vem pra cá! Vai de novo!”. Pediu que o outro menino se desculpasse. Imediatamente, a desculpa foi dada e um convite para continuar a brincadeira ocorreu: “Tá, desculpa! Vem!”. Outro menino reclamou, não sobre o excesso de contato corporal, mas pela exaustão da brincadeira: “Ai, agora eu tô cansado! Vou beber água!”. O menino ditador das regras disse: “Não, agora não!”. O menino esgotado falou: “Calma, eu já volto!”. Eles brincaram por cerca de trinta minutos, uma brincadeira exaustiva e totalmente controlada por eles! Eles estavam vendo que eu os observava. De vez em quando, até paravam de brincar, mas, como perceberam que eu não iria interferir, continuaram, embora

sempre com um olhar enviesado para ver se eu poderia brigar com eles (Diário de campo, episódio de interação, 19 nov. 2015).

O objetivo de discutir sobre esse fenômeno na Educação Infantil é desmistificar a sua relação com a violência, promover o seu entendimento e possibilitar que ele seja abordado de maneira ampla e pedagógica, com uma visão diferenciada de outros segmentos da Educação Básica. A concepção de criança assumida tem muito a contribuir para a compreensão de que as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil têm lógicas diferentes das do Ensino Fundamental. Ao concebermos a criança como um ser sociocultural, valorizada por suas experiências brincantes, e possibilitarmos oportunidades de trocas com as crianças, intercambiando cultura, aproximamos os mundos infantis dos mundos escolares.

Sabemos que cada criança, cada escola e cada cotidiano apresenta características singulares e locais. Assumimos que não podemos generalizar os dados encontrados. Contudo, na realidade pesquisada, alguns aspectos foram essenciais para direcionar o nosso olhar para a pluralidade, para a compreensão de que as crianças, as escolas e os cotidianos têm suas próprias histórias, que nos ajudaram a compreender as brincadeiras lúdico-agressivas.

Possibilitar a construção de novas formas de socialização, de oportunidades de protagonismo, de leitura positiva e desmistificada sobre as manifestações brincantes das crianças, bem como o acesso a diferentes linguagens para a mediação pedagógica, permitiu reconhecer que há possibilidades de ação para essa prática na escola. Então, como operacionalizar reflexões e propostas pedagógicas baseadas em pressupostos advindos dos sujeitos investigados para a intervenção pedagógica da Educação Física nesse contexto? Sinalizamos algumas estratégias de ensino: a) conhecer as culturas brincantes infantis, b) oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico e c) mediar práticas corporais que dialoguem com as experiências das crianças.

Contudo, a ideia não é propor técnicas e direcionamentos sistematizados, instrumentalizados e generalizantes em relação ao conteúdo. Acreditamos que cada professor, cada criança, cada escola, cada cotidiano apresenta uma história que pode e deve ser construída respeitando e interagindo com as singularidades do seu contexto. Devido a isso, a reinvenção e a coprodução entre crianças

e adultos poderiam permear as possibilidades de ação pedagógica, emergindo a partir da dinamicidade das múltiplas relações que se inscrevem no cotidiano. Para tanto, é necessário que o professor faça um processo constante de (re)avaliação do que ocorre em suas aulas e nos outros ambientes da escola, como uma maneira de usar esses conhecimentos para (re)inventar, *com as crianças*, os *espaços-tempos* da Educação Física.

Para conhecer as culturas infantis daquele CMEI, inserimo-nos como investigadores curiosos (BROUGÈRE, 1998), buscando nos aproximar, olhar e ouvir sobre as brincadeiras infantis, percebendo como ocorriam, o motivo pelo qual ocorriam e qual era o contexto da brincadeira. Ter sido um adulto atípico nesse ambiente permitiu ter uma outra visão do mundo da infância (CORSARO, 2011). Isso possibilitou ouvir as vozes das crianças e compreender as suas ações, evitando que tivéssemos uma má-interpretação sobre as experiências que aconteciam *com e entre* elas nas brincadeiras lúdico-agressivas. Esse olhar apontou para o entendimento de que essas brincadeiras são diferentes de brigas e de *bullying*, que o contexto social onde as crianças vivem, permeado pela violência do cotidiano, e aquilo a que elas assistem nas diversas mídias (filmes, séries e desenhos animados) se transformam em enredos brincantes, isto é, influenciam diretamente as suas brincadeiras. Por isso, o diálogo foi fundamental.

Foi possível notar que as crianças apresentavam uma afinidade pelas brincadeiras de luta. O episódio a seguir, com crianças de 5 anos, evidenciou os desenhos animados e o conteúdo de luta como partes das culturas da infância na escola:

Vi que eles estavam construindo uma brincadeira com vários personagens de desenhos animados da *Liga da Justiça* e dos *Vingadores*. Cada um escolheu o seu personagem preferido. Alguns meninos entraram na casinha e um deles se posicionou na porta, com as pernas afastadas e com os braços abertos, impedindo que outras crianças entrassem no local e desafiando quem tentasse empurrá-lo: “Não pode entrar! Os heróis estão aqui! Só vai passar se você conseguir!”. Alguns tentaram, empurraram o menino, mas logo desistiram, preferiram ficar de espectadores, olhando pela janela da casinha. Enquanto isso, dentro da casinha, os meninos formavam duplas e brincavam de um tipo de UFC dos super-heróis. As crianças de fora torciam e

incentivavam a brincadeira. Ouviam-se gritos como “Agarra!”, “Acaba com ele!”, “Ele ganhou!”, “Não, deu empate!”. A luta continuou até alguém desistir de brincar. O motivo da desistência foi o extremo cansaço (Diário de campo, crianças de 5 anos, 22 out. 2015).

A fim de oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico, é fundamental que se leve em conta a importância de concebê-las como fatores estruturais na constituição dos contextos escolares e considerar a diversidade dos modos de participação e da natureza da interação adulto-criança, destacando a visibilidade e o reconhecimento das vozes dos infantis e da sua cidadania ativa como atores nos processos educativos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017). Por isso, propomos que os professores articulem elementos da cultura das crianças em suas ações pedagógicas, dialogando com o que elas vivenciam fora da escola e o que intercam-biam dentro dela. Uma opção é desenvolver um trabalho conjunto entre crianças e professores, evidenciando que as produções culturais infantis podem dialogar com o trabalho pedagógico do docente, potencializando a aula.

Assim, brincar com enredos e personagens de desenhos animados, de histórias infantis e até de elementos do próprio contexto social pode fazer parte de ações pedagógicas com as brincadeiras lúdico-agressivas. Esses aspectos podem evidenciar a lógica das histórias infantis e a possibilidade de (re)invenção a partir do que as crianças vivenciam em seu cotidiano. Para isso, poderíamos propor uma roda de conversa com elas e perguntar-lhes o que fazem em seus tempos livres, do que e como brincam na escola, mostrando interesse por seus mundos infantis e incentivando-as a participar nos momentos de intervenção pedagógica. Nesse momento, usar a frase “*como poderíamos fazer?*” é bem sugestivo e desafiante para os pequenos e pode ser uma forma de compreendermos as lógicas brincantes, sobretudo nas brincadeiras lúdico-agressivas.

De acordo com as professoras de Educação Física entrevistadas, ainda é difícil visualizar práticas que rompam com mitos sobre segurança e contato corporal. Contudo, elas sinalizaram a possibilidade de a mediação pedagógica desse fenômeno estar voltada para práticas de iniciação a algum esporte de luta. Os dois trechos a seguir apresentam as representações das educadoras sobre a possibilidade de as brincadeiras lúdico-agressivas fazerem parte de seus trabalhos pedagógicos:

Eu acho possível. Mas tem outra questão: até onde eu posso ir? Pois, se machucar, pode dar um problemão [...]. Eu ainda não visualizei de que forma que eu posso inserir essa atividade. Mas, por exemplo, uma criança está empurrando a outra, tem lutas que tem esse movimento. Teria que ver mesmo um contexto para isso. Por exemplo, você pode trazer isso para o lado do esporte [...] ou reproduzindo o desenho. No desenho, não mostra o esporte, ele mostra uma luta mesmo. Aí, talvez, esse outro lado seja interessante. Tem que pensar como... (Diário de campo, narrativa da PEF1, 3 jun. 2015).

Na verdade, eu preciso evitar que eles se machuquem. Luta com chute e soco só consigo pensar em uma aula de iniciação em algum esporte. Brincadeira em si não consigo pensar. Talvez, juntar o grupo, fazer uma problematização e perguntar o que eles acham. Acho que seria por aí... (Diário de campo, narrativa da PEF2, 12 jun. 2015).

Para contemplar o desejo infantil de brincar com o próprio corpo e o corpo do outro, Olivier (2000) aponta que as estratégias de ação didático-metodológicas para desenvolver os movimentos de luta podem partir das brincadeiras de luta. Devem-se priorizar os jogos como um dos elementos de grande potencialidade para o ensino desse conteúdo, a fim de que as crianças desempenhem papéis, conscientizem-se sobre os elementos das lutas, percebam as possibilidades corporais brincantes e limitantes para que assegurem a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos. Nessa perspectiva, a partir das observações no campo, apontamos também para a estratégia de ver a Educação Física como *espaços-tempos não só do corpo mas para o corpo*, como uma possibilidade de as crianças explorarem seus corpos, seus movimentos e suas representações simbólicas com liberdade.

Com o objetivo de mediar práticas corporais que dialoguem com as experiências das crianças no que concerne às brincadeiras lúdico-agressivas, sugere-se que o professor, com base nas etapas anteriores de conhecer e possibilitar a participação infantil, possa aplicar esses conhecimentos compartilhados dentro das aulas. Trazer, por exemplo, trechos de filmes, de desenhos animados e de vídeos da internet sobre o que as crianças gostam de ver e depois contextualizar nas aulas. Sugere-se, também, relacionar as brincadeiras de luta aos movimentos que as crianças fazem, a partir de brincadeiras historiadas, criadas ou pesquisadas, enfatizando sempre a ludicidade e

o potencial do brincar. Outra opção seria desenvolver atividades associadas às brincadeiras populares, com a introdução das brincadeiras lúdico-agressivas nos brinquedos cantados, (re)construindo-os em aula, por exemplo.

De acordo com o que foi observado no campo e a partir dos enredos brincantes, nos tópicos a seguir sinalizaremos propostas pedagógicas para brincadeiras agonísticas e historiadadas.

Brincadeiras agonísticas

Caillois (1990) estabelece como uma das categorias de jogo o *agôn*, que se caracteriza por compor os jogos de disputa, pela predominância da função de competição e pelo envolvimento de regras. O interesse do jogo está no fato de o sujeito brincante ver seus pares e ser reconhecido por eles através do vigor, da resistência e da superioridade, de modo a destacar quem é o melhor, o mais forte e o mais rápido nas experiências vivenciadas.

As brincadeiras agonísticas, observadas nos piques em geral, foram atividades que marcaram a constituição das brincadeiras lúdico-agressivas na pesquisa. Logue e Shelton-Harvey (2010) destacaram, em seus estudos, que as brincadeiras de perseguição e de proteção e resgate, bem como aquelas que envolvem super-heróis, estão incluídas nas brincadeiras de luta. Esses elementos reforçam que esse tipo de manifestação corporal abarca aspectos turbulentos, vigorosos, acompanhados de simbolismo e interação.

Reconhecer que há uma engenharia brincante em jogo no interior dessas atividades é o que nos convida a aprender com elas, no sentido de compreender esse processo como uma organização da brincadeira, que envolve a interação, a criação, a relação entre os pares, o respeito às regras do jogo, a escolha de temas, personagens e funções. Ou seja, a engenharia brincante seria a arte da construção da brincadeira, a partir da lógica infantil.

Brougère (1998) enfatiza que o professor deveria observar constantemente as interações e os diálogos entre as crianças e, a partir disso, enriquecer a prática pedagógica com os conhecimentos provenientes da cultura lúdica da infância. Uma possibilidade pedagógica pode ser extraída da própria experiência brincante observada entre as crianças de 5 anos. Na atividade relatada a seguir, as crianças criaram um

contexto agonístico com elementos lúdico-agressivos que refletem o contexto social em que vivem. O professor pode partir de uma experiência como essa para problematizar questões, conhecer as lógicas brincantes e (re)inventar novas possibilidades com outros contextos e materiais.

Um grupo de seis meninos estava brincando perto da casinha. Eles corriam, fugiam e, depois, voltavam para a casinha levando alguns meninos presos com suas mãos para trás. Lá dentro, eles corriam, pulavam um em cima do outro e lutavam com o objetivo de pegar folhas de árvores que estavam na casinha e sair correndo. Percebi que havia alguns meninos que faziam revistas e tiravam folhas dos bolsos de outros e, ainda, os prendiam nos postes que seguram o toldo do pátio. Assim que eu tive oportunidade, perguntei sobre o que estavam brincando. Um deles me respondeu: “É de polícia e ladrão e de guerra. A gente tem que roubar as coisas. Aí, os policiais vêm atrás da gente”. Perguntei: “O que vocês roubaram?”. Outro menino me respondeu: “Dinheiro [as folhas]. Aqui é o cofre [a casinha]”. No meio da *brincadeira de guerra*, como eles mesmos disseram, escutava-se: “Rápido, pega tudo, a polícia vai invadir”, “Corre, a polícia tá vindo”, “Esconde o dinheiro todo, vai” (Diário de campo, crianças de 5 anos, 15 set. 2015).

Nas brincadeiras agonísticas, as crianças não só correm e se perseguem, há também outras competências que são desenvolvidas em meio à euforia, como a destreza, a socialização, a construção de regras, o desenvolvimento de histórias, conduzindo-as a assumir diferentes papéis e a hibridizar a brincadeira com outros movimentos provenientes de histórias infantis, de desenhos animados, de contextos sociais e de movimentos de lutas (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Introduzir elementos de iniciação à luta com a *possibilidade de brincar de fazer como se* (OLIVIER, 2000), isto é, atuar no plano simbólico, pode possibilitar o desenvolvimento de ações cooperativas, de ataque e defesa, de desequilíbrio, de imobilização e de combate, sempre levando em consideração os movimentos surgidos espontaneamente, a satisfação de todos e a conscientização da interação com o corpo do outro.

Levar as crianças a experimentar situações-problema, a construir atividades sem necessariamente desenvolver uma luta específica, mas que proporcione um maior

contato corporal entre elas, oportunizar o conhecimento dos limites do seu corpo e do corpo do outro, problematizar a diferença entre brincadeira e briga e procurar ouvir o que elas têm a dizer podem ser alguns passos para mudar as representações de ações nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) esclarecem que os processos de mediação pedagógica devem priorizar as maneiras significativas de apropriação das produções culturais infantis. A partir disso, reforçamos que as brincadeiras agonísticas, compostas por diversas manifestações com caráter competitivo (pique-pega, pique-parede, pique-alto, os piques historiados e a brincadeira de polícia e ladrão associada com elementos do cotidiano) registradas no campo, podem ser formas de desenvolver intervenções com a Educação Física. Para tanto, os mesmos autores apostam em criar ambientes de aprendizagem baseados nos jogos de faz de conta. Esse processo pode gerar uma escuta sensível para elementos brincantes, a ressignificação de aspectos do cotidiano, a compreensão da leitura e da produção de sentidos de cada contexto, a criação de situações imaginárias, o compartilhamento de experiências, o entendimento das regras sociais durante o próprio desenvolvimento da brincadeira, o desenvolvimento de estímulos para motivar e impulsionar a brincadeira e a reinvenção de histórias com cenários e personagens. Ações como essas podem ser desenvolvidas de acordo com os combinados e com a criatividade das crianças e mediadas pelo professor. As *Diretrizes nacionais para a educação infantil*, bem como a *Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2013, 2018) corroboram essa perspectiva ao ressaltar a relevância de os professores acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças e articulá-los em suas propostas pedagógicas para que possam desenvolver, com os infantis, práticas de diálogo, de compartilhamento de experiências e de desenvolvimento de seu protagonismo.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 194) nos convidam a avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social, sobretudo na escola. Para eles, considerar o engajamento das crianças exige

a participação delas (mesmo que, frequentemente, apenas de forma simbólica) assumida como algo fundamental para melhorar as suas condições de vida, das suas famílias e das suas comunidades, discutir outras formas de relações entre adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e

construir espaços de participação e promover a discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa.

Em nossa pesquisa, através do contato e do diálogo com as crianças e da leitura do que elas nos mostraram de suas realidades, um caminho pode ter sido aberto para a (res)significação das práticas pedagógicas, contribuindo para a (re)criação de ambientes de aprendizagens conjuntas.

Brincadeiras historiadas

Consideramos as brincadeiras historiadas uma possibilidade de situar, contextualizar e confrontar aspectos que fazem parte do processo de socialização infantil dialogando com cenários, enredos, personagens e elementos da cultura popular, através da associação com jogos e brincadeiras tradicionais. Na escola, o processo de construção da história pode ser estruturado pelo professor e desenvolvido com as crianças, de modo que contemple as suas vozes e proporcione um ambiente brincante em constante transformação, pois são as vivências delas que ditarão a trajetória da brincadeira. Para Mello e colaboradores (2015, p. 191), as brincadeiras historiadas proporcionam que as crianças participem efetivamente das atividades desenvolvidas e se tornem protagonistas, e não apenas espectadoras, da aula, afinal “participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la. Por contemplar a ludicidade e trabalhar com o simbolismo, as brincadeiras historiadas se [constituem] como uma importante estratégia de intervenção pedagógica [...]”.

A presença de desenhos animados de que as crianças mais gostam em histórias inventadas pode ser um exemplo para personalizar a brincadeira e apresentar e criar ambientes que suscitem a imaginação das crianças. Para Barbosa e Gomes (2013), brincar de luta com personagens e enredos de desenhos animados desperta na criança o *status de liberdade*, de poder criar a partir do que lhes convém. Segundo os autores, quando os infantis estão envolvidos nesse contexto, a sua “teatralização nos brinda com a sua grande capacidade de representar e as suas brincadeiras demonstram isso: a significação do mundo em seu diminuto reino imagético” (BARBOSA; GOMES, 2013, p. 333).

Os estudos de Jones (2004) mostram a influência da mídia na formação das crianças e procuram desmistificar o apelo do entretenimento violento na vida dos pequenos, apresentando pontos de vista antagônicos ao consenso atual. Assim, suas ideias vão em direção ao objetivo de conhecer o que os infantis estão experimentando na mídia e trazendo para escola. Sabemos que as crianças ficam entretidas com os desenhos animados e, entre eles, há aqueles que têm conteúdos ditos *mais agressivos*. É inevitável não os relacionar com o cotidiano escolar, com os comportamentos de crianças imitando gestos, falas e confusões desses personagens. Vejamos o trecho a seguir com o relato de uma aluna de 5 anos, para observar como os elementos de força e de poder habitam os enredos das brincadeiras:

Eu estava observando as crianças na Educação Física quando uma menina se aproximou de mim e começou a falar: “Tia, sabia que a minha mãe me deu uma caixa de porrada”. Eu me surpreendi e perguntei: “Caixa de porrada? O que tem nela?”. Ela me respondeu: “Lá tem umas coisas que fazem a gente bater forte, sabe? A Mulher Maravilha tem um chicote. Ela roda e acerta. Aí, quem bater mais forte ganha” (Diário de campo, episódio de interação, 20 out. 2015).

Esse episódio apresenta um exemplo de estratégia que pode ser utilizada pelo professor: a (re)construção de histórias com as crianças, a partir de uma caixa, da qual podem sair objetos, figuras e sugestões de movimentos e de enredos. Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem ganhar forma.

Para Jones (2004), brincar com violência de faz de conta é trabalhar com medos e angústias da vida real, desenvolvendo a consciência da diferença entre o que é real e o que não é. Isso faz com que as crianças se sintam fortes e protegidas, além de canalizarem suas emoções e diminuírem suas ansiedades, funcionando como uma válvula de escape:

As crianças querem ser fortes e felizes ao mesmo tempo em que se sentem seguras. Se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos e preconceitos que nos impedem de fazê-lo (JONES, 2004, p. 23).

Pais e professores, ao se depararem com situações em que as crianças brincam de lutar, de contar histórias com teor agressivo ou de brincar de caçar monstros como heróis, deveriam primeiramente refletir e pensar em como lidar com essa situação, pois são ações relacionadas ao cotidiano infantil, muitas vezes imitando ou (res)significando o que aparece na TV. Em pesquisa de mestrado, Barbosa (2011) observou a relação das crianças com os jogos e as brincadeiras produzidos entre elas na Educação Infantil a partir da influência dos desenhos animados; foi demonstrado que a imaginação subsidia enredos e disputas entre personagens dos desenhos e que a experiência lúdica estimula a construção de novas brincadeiras com base naquilo a que elas assistem; destacou-se a importância de os educadores estarem atentos aos elementos que revelam as culturas infantis e que auxiliam na produção de sentidos e de significados para aquilo que se quer ensinar; e, para isso, foi sugerido que a criança tenha incentivos e espaços para falar e se expressar por meio de diferentes linguagens sobre o que deseja brincar.

Por sua vez, Farias, Wiggers e Viana (2014) analisaram as brincadeiras de luta e verificaram que muitas delas trazem de forma subsumida conteúdos veiculados nas mídias, temáticas relacionadas às discussões de gênero, bem como roteiros de violência ilustrados pelo contexto das comunidades do entorno da escola. Os autores perceberam que o sentido dado à brincadeira é proveniente da história individual, bem como da interação com pares. Assim, a ludicidade se manifesta de forma preponderante, coexistindo com atos de agressividade intencionais ou não. As brincadeiras de luta são vivenciadas e, ao mesmo tempo, reinventadas nas experiências infantis, situadas em um jogo de tensão entre o lúdico e a violência. A análise dos dados pelos autores apresenta as maneiras diferentes de brincar de luta, que revelam o olhar da criança em torno do cotidiano, incluindo a comunidade e a escola.

Para que os processos de aprendizagem e as estratégias de ação sejam significativas, concordamos com Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) que é fundamental que as aulas sejam contextualizadas com a realidade das crianças e sejam criados ambientes de aprendizagem inter-relacionando o conhecimento infantil, o faz de conta e elementos corporais, como a luta. Por conseguinte, entendemos que observar a contextualização das brincadeiras lúdico-agressivas, promover diálogo com as crianças e oferecer *espaços-tempos* para o compartilhamento de produção de seus conhecimentos podem ser pontos de partida importantes para pensar na possibilidade de essas

manifestações brincantes se tonarem objeto de ensino e evidenciarem o protagonismo infantil em seus processos de socialização.

Considerações finais

Na busca por operacionalizar o hibridismo brincante a partir das brincadeiras lúdico-agressivas como uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, elencamos alguns elementos que nos ajudaram no processo de reflexão e de sinalização de propostas pedagógicas.

Em relação à ponderação sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na escola, apontamos para a compreensão dessa manifestação brincante para além das brincadeiras de luta, destacando as suas variações: agonísticas, historiadas, com lutas, com objetos e com desenhos animados. A tentativa de quantificar as variações nas brincadeiras lúdico-agressivas nos ajudou a refletir que esse processo nos encaminharia para a fragmentação, distanciando-nos do entendimento do aspecto subjetivo que caracteriza o jogo. Então, a subjetividade do jogo captada pelas brincadeiras lúdico-agressivas nos conduziu às propostas pedagógicas, apontando para algumas estratégias de ensino. Com isso, o objetivo maior, que se assinalou nas subcategorias, foi traçar meios para conhecer as culturas brincantes infantis, oportunizar a participação das crianças no trabalho pedagógico e mediar práticas corporais que dialogassem com as suas experiências. Ressaltamos que nosso intuito não foi sistematizar a prática do professor, mas verificar a possibilidade de reinvenção e coprodução entre crianças e adultos a partir do que se desenvolve no cotidiano. Para tanto, a fim de operacionalizar a mediação pedagógica, sinalizamos experiências brincantes que se traduziram em brincadeiras agonísticas e historiadas como possibilidades pedagógicas das brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* da Educação Física, a partir das pistas deixadas pelas próprias experiências infantis.

Olhar as brincadeiras lúdico-agressivas por um ângulo que mostre possibilidades de enxergar o jogo como um sistema aberto, subjetivo e ambíguo, coloca as crianças como protagonistas de suas práticas e coprodutoras nos processos pedagógicos e o professor, por sua vez, como um mediador desse processo, (re)inventando

práticas com possibilidades desafiantes sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Sendo assim, o jogo seria um objeto de ensino.

Estudar e pensar a criança sob esses pontos de articulação é uma forma de destacar a contribuição do próprio conhecimento e da experiência infantil para o processo de socialização e de protagonismo, de modo a realçar a lógica de suas brincadeiras no desenvolvimento dos processos brincantes.

Compreendemos que cada sujeito pode fazer uma leitura e ser afetado por ela de maneira diferente. Nesse processo, a criança e o adulto podem compreender as brincadeiras lúdico-agressivas de acordo com o seu ponto de vista e o que faz sentido para tal situação. Para que seja possível fazer uma leitura positiva das brincadeiras lúdico-agressivas na escola, é importante notar que tal manifestação tem o elemento do *nonsense*. E o seu significado como sem sentido não pode ser confundido com incoerência, pois é necessário “compreender as maneiras de fazer dos praticantes que se escondem nos processos de utilização” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Freire (2005b) aponta para um conflito existente entre o jogo e o trabalho, estabelecendo uma oposição de interesses entre o aspecto subjetivo e o objetivo, respectivamente. Sendo assim, é preciso que o professor tenha a sutileza em administrar conflitos e não seja somente um *agente da objetivação*, pois o que se observa é a direção do jogo para o modelo objetivo. Consequentemente, nesse tipo de entendimento, é provável que prevaleça a atitude de o “adulto se irritar quando vê a criança brincar em vez de trabalhar” (FREINET, 1978 *apud* FREIRE, 2005b, p. 63). A solução é que os professores brinquem com as ideias e com as experiências infantis e se apropriem delas. Assim, eles poderão criar possibilidades diferentes de brincar, para além do convencional. Cabe ao professor criar oportunidades com as crianças para que operem com os elementos significativos de suas culturas.

A partir disso, o que sugerimos é a compreensão do fenômeno do hibridismo brincante a partir de diferentes dimensões para mostrar o que de fato ocorre nessas ações, trazendo luz para práticas ocultas que permeiam as relações infantis e dão sentido às complexidades do real. Isso pode permitir a compreensão de que a agressividade e o *nonsense*, sozinhos, não se desenvolvem como brincadeiras. Contudo, juntos, eles existem como a materialização das brincadeiras lúdico-agressivas. Assim, pode ser possível proporcionar um ambiente caracterizado por trocas lúdicas e por experiências criativas aprendidas com as próprias crianças na rotina nos

espaços-tempos da Educação Física. Nesse sentido, o hibridismo brincante apresentaria, em sua composição, características de associação das rubricas da ludicidade, da agressividade e do *nonsense* para que o contexto criado pelos sujeitos e suas apropriações sejam significativas.

É importante que a escola valorize a opinião das crianças, pois participando elas também aprendem. Ao proporcionar um ambiente democrático e de discussão, levamos as nossas crianças a serem mais cooperativas e, assim, podemos nos desafiar (professores e pesquisadores) com um ensino que busque o *como podemos fazer ou realizar?*, em vez do *vamos fazer ou realizar!*. Portanto, pensar cooperativamente pode oportunizar a horizontalidade nas relações, mostrando que é uma forma coparticipativa de aprender junto de ensinar. Desse modo, conseguiremos desenvolver a socialização, o protagonismo, uma leitura positiva e, quem sabe, mediações pedagógicas com o reconhecimento dos modos de expressões infantis nas brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

“A história sem fim” das brincadeiras infantis

— E o que o senhor sabe sobre os desejos? O que sabe sobre o que é bom ou não é?

[...] há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las. E foi assim que só muito mais tarde, depois de ter tido a experiência vivida dessas coisas, Bastian recordou-se das palavras de Graograman e começou a compreendê-las.

Michael Ende (1986, p. 209-210)

A obra *A história sem fim* (ENDE, 1986) traz uma narrativa que é contada a partir da imaginação do menino Bastian, que é o leitor do livro. Ele se torna o protagonista dentro do mundo da Fantasia, onde se passa a história. Com inspiração na história de Bastian e com a curiosidade e a vontade de compreender o que se encontra na penumbra e os segredos guardados no que se passa *com* e *entre* as crianças, buscamos por respostas durante a presente pesquisa. Tanto as crianças como as brincadeiras que surgiram e foram captadas nesta pesquisa traduzem que o portal para conhecer as experiências brincantes infantis está aberto e repleto de possibilidades, como aquele transposto por Bastian. O tempo de *aión*, o eterno vivido pela criança, estabeleceu-se nas histórias sem fim das brincadeiras infantis.

O objetivo desta pesquisa foi compreender o hibridismo brincante por meio das brincadeiras lúdico-agressivas de crianças da Educação Infantil e, a partir dessa compreensão, sinalizar possibilidades de intervenções e de reorientações pedagógicas com a Educação Física nesse contexto. Em busca de compreender o hibridismo brincante, fomos à procura de respostas para as questões norteadoras da pesquisa sobre o papel do hibridismo brincante na cultura de pares das crianças, os sentidos que as crianças atribuem às brincadeiras lúdico-agressivas e a contribuição do hibridismo brincante nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. Para tanto, a organização da pesquisa refletiu o processo de construção de bases para se pensar o hibridismo brincante.

A partir dos campos de estudo da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, foi possível compreender a infância e a criança como objetos de investigação sociológica e como categorias que mostraram possibilidades brincantes, transgressões lúdicas e influências do contexto social do qual elas fazem parte. Juntamente, a contribuição brincante de suas infâncias, enfatizando o plural dessa fase, gerou formas de ser e de fazer singulares e representativas do brincar, relacionando-as direta e indiretamente ao contexto social, sem que esse processo constituísse maneiras violentas de se relacionar.

Nesse sentido, a função pedagógica do brincar enquanto eixo articulador na Educação Infantil evidenciou, a partir da análise dos documentos norteadores nacionais e locais (BRASIL, 1998, 2013, 2018; VITÓRIA, 2006, 2010), a importância de crianças ativas e participativas nas diferentes práticas cotidianas para a valorização da produção de cultura nas ações e nas interações infantis.

Embora nos documentos norteadores analisados – *RCNEI*, *DCNEI*, *BNCC*, *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* e o *PPP* do CMEI – a criança ainda seja compreendida como sujeito de direitos e ator social que explicita seu papel ativo, competente na produção social e cultural, capaz de atuar, de tomar decisões e de construir a sua própria infância, atribuindo sentido e especificidades às suas ações, à brincadeira e à sua maneira de ser desenvolvida na escola, essa concepção de criança ainda necessita de reflexões para que seja diferenciada de processos escolarizantes, de modo a oportunizar a escuta das vozes infantis e a compreensão delas, efetivamente, como sujeito de direitos brincantes nas situações pedagógicas.

Apontamos que permitir que, nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos

conduziria os professores a reconhecer a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Somente assim outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar poderia ser realizada. Com isso, um outro olhar direcionaria o reconhecimento da perspectiva da criança, bem como a valorização de suas lógicas na brincadeira, levando à compreensão de outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Reforçamos a discussão, bem como a reflexão sobre as diferentes manifestações brincantes presentes na escola. Uma vez que a brincadeira está relacionada ao faz de conta, às interações entre as crianças e aos comportamentos que elas esboçam, essa prática pode ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, no que diz respeito à análise das brincadeiras de luta na Educação Infantil, a revisão sistemática apresentou considerações importantes sobre a compreensão dessa manifestação corporal, com destaque para o esforço de dialogar com as crianças, para construir regras conjuntas e sensibilizar os professores para que eles possam discernir brincadeira de briga de verdade, bem como de situações de *bullying*.

Dois aspectos se tornaram o ponto alto dessa revisão. O primeiro diz respeito à identificação de formas de caracterizar as brincadeiras de luta por meio da intencionalidade, da face do jogo, da linguagem corporal, da manutenção da reciprocidade dessa prática e o desejo de estar junto. O segundo se refere à contribuição das brincadeiras de luta como meios importantes para a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil. Desse modo, essas subcategorias foram fundamentais para caracterizar as crianças como produtoras de conhecimento e como seres que atribuem sentido às suas experiências dentro de um plano brincante.

Indo na direção da discussão sobre brincadeira e jogo como um fenômeno complexo e integrado, as conclusões que retiramos dos estudos de Freire (2005a, 2005b) mostraram que o ato de jogar revela o jogo. Em outras palavras, o jogo está relacionado à subjetividade e à ambientação do jogo. Assim, não é a atividade em si que define o jogo, mas a relação que o sujeito brincante tem com esse fenômeno, ou seja, a relação simbólica em um ambiente propício, pluridimensional, contextualizado e específico para o jogo. Com esse entendimento, nada se perde, tudo tem e faz sentido nas brincadeiras infantis.

Nesse contexto, destacamos, também, que a ambiguidade do jogo está diretamente relacionada à tese do hibridismo brincante, pois as retóricas do imaginário, da identidade, da frivolidade e do poder propostas por Sutton-Smith (2001) revelaram:

a proteiformidade e a imprevisibilidade da brincadeira na relação dos sujeitos brincantes com as regras-limite do contexto do jogo; a formação de identidades lúdicas inversivas, apontando para a elaboração de estratégias lúdicas e a afirmação de identidades no jogo; a afinidade com o jogo, destacando o aspecto simbólico na busca pelo divertimento, tangenciado pelo *nonsense*; e a luta pela superioridade e pelo poder, apresentada em disputas lúdicas em jogos ordenados, que refletem ordem e civilidade, e jogos de desordem, que mostram o caos e a irracionalidade. Mesmo dentro de um contexto ambíguo, a ludicidade prevalece e os sujeitos brincantes permanecem unidos pelo interesse e pelo entusiasmo em permanecer no jogo.

A experiência que o jogo proporciona aos seus participantes, na perspectiva de Charlot (2000), sinaliza para a importância das relações, das apropriações e das atribuições de sentidos nas relações com o saber. Apontamos para a necessidade de se fazer um duplo processo de leitura e de releitura da criança e de suas experiências brincantes e, conseqüentemente, da interpretação do seu cotidiano, a fim de possibilitar que ela seja ouvida e consigamos nos aproximar do que se passa em suas brincadeiras, ou seja, em sua relação com o mundo.

Considerar o jogo como objeto educativo nos conduziu a compreendê-lo sob o ponto de vista do protagonismo infantil, como um instrumento de linguagem corporal, e a entender a cultura de pares infantil através da fantasia e das racionalidades infantis na brincadeira. Sinalizamos que esses fatores podem permitir que elementos que fazem parte da realidade infantil estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Mergulhar no cotidiano, conhecendo as engenharias brincantes das crianças, permitiu reconhecê-las como produtoras ativas de conhecimento, sujeitos de direitos no território brincante da escola e inventores de suas brincadeiras com lógicas próprias. Lógicas essas traçadas e camufladas no cotidiano escolar, que instituiu outras configurações para olhar a criança, de forma contextualizada com a sua realidade e com as relações que se formaram na cultura de pares.

Ao investigar a articulação entre a ludicidade, a agressividade e o *nonsense* nas situações brincantes, foi possível identificar, a partir de experiências infantis, a possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas serem consideradas um produto da cultura da infância. Isso reforça que essas manifestações estariam presentes na cultura de pares infantil como uma necessidade de as crianças exporem suas vontades e desejos

por meio do diálogo corporal e da engenharia brincante, mediados pelo contexto da fantasia, da mídia, da agressividade e do contexto social. Assim, tais brincadeiras podem conter não só traços de seriedade, como também de visível desordem, pois se encontram em um campo híbrido, associado à ludicidade, à agressividade e ao *nonsense*, evidenciando, desse modo, uma *harmonia conflituosa* (MAFFESOLI, 2012).

As brincadeiras lúdico-agressivas apresentaram um viés ambíguo em relação ao risco – que não deveria ser confundido nem como banalização da violência e nem com a prática de *bullying* e de briga, pelo contrário, deve ser encarado como uma procura de incentivo brincante, autonomia, adaptação, confronto com a adversidade, superação e controle de limites corporais e relacionais.

A complexidade que abrange as brincadeiras lúdico-agressivas diz respeito ao envolvimento da heterogeneidade de seus elementos constitutivos, conduzindo à possibilidade de hibridizar aspectos, ao mesmo tempo, antagônicos e flexíveis, revelando cruzamentos e limites de fronteiras que cercam o hibridismo brincante. Desse modo, os *espaços-tempos* brincantes da Educação Infantil, sejam ligados à Educação Física ou não, necessitariam compreender a dinâmica e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil, desconstruindo imagens negativas sobre esse tipo de manifestação.

Com o intuito de analisar a produção de sentidos e os momentos que conduziram as crianças a manifestarem o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas, a pesquisa apontou para as (re)invenções cotidianas, a apropriação, o registro de suas brincadeiras e a interpretação junto delas, bem como para os usos e as apropriações do que compõe a sua realidade social nas relações tecidas no cotidiano, captadas nos *espaços-tempos* da Educação Física e nos momentos do recreio.

Os dados produzidos em campo demonstraram a produção de sentidos refletida na aproximação com as crianças, o que permitiu captar seus pontos de vista nas relações sociais durante as brincadeiras lúdico-agressivas, trazendo luz para práticas camufladas, não ditas e expressivas que permeiam as interações infantis e que não têm espaço no cotidiano escolar. No entanto, para que a brincadeira flua no tempo das crianças, isto é, no tempo de *aíón*, elas pagam o preço através de suas espontaneidades, de modo ora camuflado, ora escancarado nas (inter)ações brincantes.

Concordamos com Elias e Dunning (1995) que é nos momentos de aparente relaxamento que ocorre alto grau de controle, permitindo um padrão *civilizado*

particular de comportamento. Então, nas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças estão favoráveis ao que pode ocorrer na situação brincante, por isso vão em *busca da excitação* para incrementar a brincadeira e, simultaneamente, se autocontrolam para diminuir suas ansiedades e *fugirem da repressão social* (ELIAS, 1994).

No que diz respeito ao contexto social, os episódios brincantes mostraram o compartilhamento de um mesmo universo sociocultural, um sentimento de pertencimento e uma cultura de jogo que funcionou de maneira inter-relacionada com as suas próprias realidades, vivenciadas, porém, em um contexto de faz de conta.

Destacamos o uso das brincadeiras lúdico-agressivas representando um *antídoto* para a violência na brincadeira, atuando contra a ação de algo nocivo no contexto brincante, corroborando a afirmação de Jones (2004) de que brincar com comportamentos agressivos é uma forma de evitar essa atitude.

Em relação aos momentos que conduzem as crianças a manifestar o interesse pelas brincadeiras lúdico-agressivas, a pesquisa evidenciou que os *espaços-tempos* do recreio se tornaram um ambiente de troca de experiências, de atualização das brincadeiras e de potencialidades pedagógicas. As brincadeiras que as crianças (re)constroem nesse ambiente estão relacionadas ao que elas vivenciam em seu cotidiano. Sinalizamos para o que elas veem na TV – como os desenhos animados, super-heróis, princesas e personagens de histórias infantis – e transformam em sua realidade brincante, ou seja, produções culturais criadas pelas próprias crianças nos momentos em que se relacionam livremente e que ainda podem estar sujeitas à modificação no momento em que interagem com seus pares. Isso qualifica a brincadeira e sugere uma atualização constante conforme o contexto, os integrantes e as regras propostas.

Já nos *espaços-tempos* da Educação Física, as interações entre as crianças apareceram limitadas pelo espaço, pela organização e pela orientação pedagógica da aula, pois, embora seja um ambiente demarcado pela ordem e pela disciplina, também é definido pela espontaneidade, pelo prazer, pela tensão e pelo proibido entre elas, conduzindo-as a agirem taticamente para desenvolver a engenharia brincante nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Por sua vez, os professores de Educação Física, com suas estratégias pedagógicas, revelaram uma cultura do cuidado ao tratar a agressividade na brincadeira, pelo medo de as crianças se machucarem e/ou receio de banalização da violência. Consideramos que a superproteção poderia ser modificada para a abertura de espaços

na aula com a mediação do docente, buscando encontrar soluções conjuntas com os próprios educandos. E nesses momentos poderão ser observados a participação ativa do aluno e o exercício de direitos brincantes, assim como o desenvolvimento de competências, tais como a percepção sobre segurança, a resolução de conflitos, a socialização e o respeito às regras construídas no grupo. Desse modo, as brincadeiras lúdico-agressivas, ao integrarem o repertório brincante das crianças, podem proporcionar que sejam desenvolvidas capacidades motoras, sociais, adaptativas e emocionais, pois, durante as experiências infantis, a resolução de conflitos e a exploração da criação de regras se tornam fundamentais nessas relações.

Em busca de destacar as contribuições do hibridismo brincante nas intervenções pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, sinalizamos, também, reorientações pedagógicas com este segmento de ensino.

O intuito desta pesquisa foi provocar o leitor para os diferentes tipos de brincadeiras que compõem o cotidiano escolar, com destaque para as brincadeiras lúdico-agressivas, com as suas múltiplas expressões que fazem parte da vida das crianças e que geram aprendizados, descobertas e socialização. Nessa perspectiva, a sensibilização do olhar do professor para esse tipo de brincadeira possibilitou que as experiências infantis fossem compreendidas.

As experiências que as crianças (re)criaram em suas brincadeiras, como as dos episódios de interação citados no texto, apontaram para a relação ativa da mídia e do contexto social com as culturas da infância, que se manifestaram de forma intensa, proteiforme e desafiadora.

Por meio das pistas deixadas pelas crianças, observamos que há uma lógica particular nas brincadeiras lúdico-agressivas, revelando a possibilidade de serem realizadas em um contexto turbulento, desde que a ludicidade esteja envolvida.

Essas manifestações brincantes também revelaram a produção cultural infantil ao transformarem a complexa realidade em que as crianças vivem em brincadeira, mostrando que os elementos ludicidade e agressividade podem coexistir, conjugando aspectos racionais e irracionais, bem como aspectos simbólicos, turbulentos, agressivos e de *nonsense* na mesma medida, ecoando a complexidade desse tipo de prática.

Aceitando o desafio de pedagogizar as brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil, reafirmamos a tese de a compreensão do hibridismo brincante possibilitar a socialização, a manifestação de protagonismo,

a abertura para uma leitura positiva para os processos simbólicos das crianças e a possibilidade de mediação pedagógica do professor de Educação Física em intervenções docentes, apontando para uma reorientação pedagógica. Reorientar no sentido de orientar em uma nova direção. Assim, a reorientação pedagógica pode possibilitar novos caminhos e significados para a ação docente no que concerne às brincadeiras lúdico-agressivas nos *espaços-tempos* da Educação Física na Educação Infantil.

O reconhecimento da produção cultural infantil e a troca de conhecimentos entre os sujeitos brincantes e os professores apontaram, ainda que despreziosamente, a reversão de visões cristalizadas sobre as manifestações corporais, assinalando para o que se revela e o que é produzido socialmente na cultura de pares infantil.

Consideramos que, mesmo com todo contexto de cuidado e de olhares estigmatizadores, foi possível constatar que as representações das crianças estavam voltadas para a fuga do olhar adulto, com a intenção de interagir para brincar, marcadas por regras criadas e vigiadas por eles mesmos. Já as representações dos adultos, por sua vez, foram se transformando em um olhar mais sensível após a reflexão sobre os registros imagéticos e reais do que ocorria *com* e *entre* as crianças.

A reorientação de pensamento e, ao mesmo tempo, pedagógica enquanto um processo de compreender a produção de sentidos que se expressa no hibridismo brincante por meio da reflexão sobre os acontecimentos *no/do/com* o cotidiano iniciou um novo caminho a ser construído e pensado sobre os múltiplos fatores que se encontram entremeados nas brincadeiras infantis. Nessa perspectiva, a possibilidade de intervenção pedagógica das brincadeiras lúdico-agressivas mostrou que as suas variações podem indicar configurações de pedagogização dessa manifestação brincante por meio de atividades agonísticas *e/ou* historizadas, com movimentos de luta, com objetos e com os desenhos animados. Com base nas estratégias de ensino de conhecer as culturas das crianças, de proporcionar espaço para a coconstrução da aula com os pequenos e de mediação de práticas articuladas às experiências infantis, pode ser possível oportunizar ambientes inovadores, criativos e significativos de socialização e de protagonismo para as crianças na Educação Infantil.

A pesquisa, ao ter possibilitado espaço para que as crianças falassem sobre as suas interações e as suas engenharias brincantes, permitiu possibilidades de reflexão do professor sobre a reorganização de sua prática pedagógica, identificando, por meio das vozes das crianças, representações brincantes captadas nos *espaços-tempos* da

escola que podem passar despercebidas na rotina escolar. Por essa razão, compreender o cotidiano aliado à cultura dos sujeitos brincantes na escola é fundamental na medida em que podemos horizontalizar as relações, inverter perspectivas, desconstruir representações formadas e reorientar as práticas pedagógicas com um movimento dialógico entre crianças e professores. Portanto, defendemos outro olhar sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, desconstruindo visões adultocêntricas e privilegiando espaços para alternativas, criações e compartilhamentos brincantes entre crianças e professores. Isso implica ter sensibilidade para perceber a lógica das brincadeiras infantis de se apropriar e resignificar o arcabouço cultural que compõe a realidade das crianças, junto de seus pares, e o potencial da brincadeira, apontando para uma direção que concebe as ações lúdico-agressivas com um *modus operandi* idiossincrático, que se constitui na inventividade de suas práticas e nos seus processos de produção de conhecimento.



REFERÊNCIAS

- ALCOCK, S. Dressing up play: rethinking play and playfulness from sociocultural perspectives. **He Kupu**, v. 2, n. 2, p. 19-30, Dec. 2009.
- ALCOCK, S. Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. **Early Years**, v. 27, n. 3, p. 281-293, Sept. 2007.
- ALDIS, O. **Playfighting**. New York: Academic Press, 1975.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 62-74, 2003.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N. **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. **Salto para o Futuro**, p. 68-78, 1 mar. 2007. Boletim. Série Histórias de Vida e Formação de Professores.
- ALVES, N. Questões epistemológicas do “uso” cotidiano das tecnologias. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 30 ago.-3 set. 2004, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Intercom, 2004.

Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/141498383787419673618328094799504121700.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.

- ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 3 mar. 2008, Niterói. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF, 2008.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento linguagem e arte. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARCHETTI, E. **Masculinidades**: fútbol, tango y polo en la Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2003.
- ASSIS, L. C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ASSIS, L. C. de *et al.* Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.
- AZEVEDO, N. R.; KOUIJ, R. V. D.; NETO, C. Brincar: o que pensam os educadores de infância. *In*: NETO, C. **Jogos e desenvolvimento da criança**. Lisboa: FMH/UTL, 2011. p. 23-31.
- BAPTISTA, M. R. O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano III, n. 4, p. 85-100, jun. 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, R. F. M. A importância do olhar sensível para o cotidiano da criança na educação infantil. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 26-29 out. 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Ciers, 2015a. p. 11228-11243.
- BARBOSA, R. F. M. Brincadeira de lutinha levada a sério. [Entrevista cedida a] Camila Fregona. **Revista Universidade**, Vitória, n. 10, p. 44-46, set. 2019.

- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e desenho animado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BARBOSA, R. F. M. Reflexões sobre experiências brincantes na educação infantil. *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE*, 12., 26-29 out. 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Ciers, 2015b. p. 37767-37778.
- BARBOSA, R. F. M. Um espaço de observação da infância: relações entre o jogo e a natureza infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 8, n. 15, p. 107-110, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. 1-11, 2020.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, v. 22, n. 34, p. 25-39, jun. 2010.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação. Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 326-346, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/437>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, mar. 2017.
- BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: possibilidades pedagógicas na educação infantil. *In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: TRAVESSIAS E AS TRAVESSURAS EM ESTUDOS DA CRIANÇA*, 3., 21-22 jul. 2016, Porto. **Atas [...]**. Porto: ESEPF, 2016. bl. 4, v. 1, p. 1213-1222.
- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. A brincadeira como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas. *In: JORNADAS EM ESTUDOS DA CRIANÇA*, 2., 5-7 jul. 2017, Braga. **Atas [...]**. Braga: Uminho, 2017a. p. 4.

- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. A compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas como fator de socialização e de promoção do protagonismo infantil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE*, 13., 10-12 jul. 2017, Guarda. **Atas** [...]. Guarda: IPG, 2017b. p. 116.
- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. A função pedagógica do brincar na educação infantil: um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas. **Revista E-Psi**, ano 8, supl. 1, p. 4-22, 2018a. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2018/2018-VolumeEspecial-Estudos-da-Crianca2.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas e produção cultural infantil: diálogos possíveis? *In: ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO*, 2., 2-3 jun. 2017, Braga. **Atas** [...]. Braga: Uminho, 2017c. p. 41-45.
- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação infantil: evidências, potencialidades e lacunas. **Egíptia Scientia**, v. 1, p. 111-129, jan./jun. 2018b.
- BARBOSA, R. F. M.; ZANDOMÍNIGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. Práticas brincantes e narrativas infantis nos *espaços-tempos* da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Uno-chapécó, v. 22, p. 1-29, dez. 2020.
- BARREIRA, C. R. A. Uma análise fenomenológica da luta corporal e da arte marcial. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 4., 9-11 out. 2010, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: Unesp, 2010.
- BATESON, G. A theory of play and fantasy. **Psychiatric Research Reports**, v. 2, n. 1, p. 39-51, 1955.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. Infância, educação e educação física: escolarização e educação dos sentidos. *In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (org.). Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade*. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 11-44.

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BONDÍA, L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 1, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998. 3 v.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUSSAD, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.
- BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, v. 25, n. 1, p. 163-172, 2005.
- BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuan-ces**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- 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, jan./abr. 2009.
- CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, set. 2015.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. de Q. F. (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-17.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.
- COLE, P. **Herbart and Froebel**: an attempt at synthesis. New York: Teachers College/Columbia University, 1907.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

- CORSARO, W. A. **We're friends, right?** Inside kids' culture. Washington: Joseph Henry, 2003.
- CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- DADOUN, R. **A violência:** ensaio acerca do *homo violens*. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In:* CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.
- DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. *In:* KRAMER, S. *et al.* (org.). **Infância e educação infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 175-201.
- DIPIETRO, J. A. Rough and tumble play: a function of gender. **Developmental Psychology**, v. 7, n. 1, p. 50-58, Jan. 1981.
- ELIAS, N. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1995.
- ENDE, M. **A história sem fim**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- ESPELAGE, D. L. *et al.* The impact of a middle-school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. **Journal of Adolescent Health**, v. 53, n. 2, p. 180-186, May 2013.
- FABIANI, D.; SCAGLIA, A.; ALMEIDA, J. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 130-142, jan./mar. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FANTASIA real. Intérprete: Byafra. Composição: Danilo Caymmi. *In:* MULHERES de areia. Rio de Janeiro: Som Livre, 1993. 1 disco vinil, lado B, faixa 5.
- FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FARIA, M. M. *et al.* Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da educação física (2004-2013). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, 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, nov. 2014.
- FERREIRA, M. 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. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 55-104.
- FERREIRA, S. H. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 135, p. 36-44, nov. 2006.
- FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. (coord.). **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Ufes, 2000.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.
- FREIRE, J. B. Jogo: um sistema complexo. *In*: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- FROEBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton, 1912. (The International Series, v. 5).
- GALVÃO, T.; PEREIRA, M. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.
- GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GARCIA, L. T.; ALMEIDA, N.; GIL, M. Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: um estudo experimental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 27-36, nov. 2013.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GINZBURG, C. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- GRAUE, M.; WALSH, D. **Children in context: theories, methods and ethics of studying children.** Thousand Oaks: Sage, 1998.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARLOW, H. F. **Behavior of nonhuman primates: modern research trends.** New York: Academic, 1965.
- HEWES, J. Seeking balance in motion: the role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. **Children**, v. 1, n. 3, p. 280-301, Oct. 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HUMPHREYS, A. P.; SMITH, P. K. **Rough-and-tumble in preschool and playground.** Oxford: Blackwell, 1984.
- JARVIS, P. Rough and tumble play: lessons in life. **Evolutionary Psychology**, v. 4, n. 1, p. 330-346, Jan. 2006.
- JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta.** São Paulo: Conrad, 2004.
- KIM, S.; HWANG, J. Construction the rough and tumble play in school park for preschoolers and its effects of application. **International Information Institute**, v. 20, n. 1, p. 23-30, Jan. 2017.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emília.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e a educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

- KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil**: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. S. Infância, educação infantil e educação física. *In*: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012. p. 23-39.
- LINDSEY, E. W.; COLWELL, M. J. Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. **Merrill Palmer Q**, v. 59, n. 3, p. 330-360, July 2013.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LIRA, S. P. Geografia do crime: estudo do índice de violência criminalizada (IVC) e da tipologia socioespacial. **E-Metropolis**, v. 6, n. 23, p. 15-23, dez. 2015. Disponível em: http://emetropolis.net/system/artigos/arquivo_pdfs/000/000/175/original/emetropolis_n23_art1.pdf?1450464274. Acesso em: 11 jul. 2022.
- LIRA, S. P. Violência urbana: uma análise no município de Vitória-ES. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1., 31 maio-3 jun. 2011, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Ufes, 2011.
- LOGUE, M. E.; SHELTON-HARVEY, H. Preschool teacher's views of active play. **Journal of Research in Childhood Education**, n. 24, v. 1, p. 32-49, July 2010.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- LORENZ, K. **A agressão**: uma história natural do mal. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, M. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, M. **O tempo retorna**: formas elementares do pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- MAIDEL, S. *Cyberbullying*: um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 2, n. 1, p. 113-119, Mar. 2009. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1158>. Acesso em: 8 jul. 2022.

- MARQUES, M. A. M. R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos de Educação de Infância**, v. 90, n. 1, p. 24-30, 2010.
- MARTINS, R. L. D. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amor y juego**: fundamentos olvidados de lo humano. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva, 1994.
- MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Nead/Ufes, 2011.
- MELLO, A. S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MELLO, A. S. *et al.* Capoeira na educação infantil: experiências nas aulas de educação física. *In*: MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O. (org.). **Capoeira**: abordagens socio-culturais e pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015. p. 173-202.
- MELLO, A. S. *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.
- MELLO, A. S.; SANTOS, W. (org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.
- MELLO, C. O.; FACHEL, J.; SPERB, T. M. A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 13, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 1997.
- MORAES, M. L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. *In*: CARVALHO, A. M. A. *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 127-157.
- MORIN, C. M. **Insomnia**: psychological assessment and management. New York: Guilford Press, 1993.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.
- MORIN, E. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MORIN, E. **O método I**. A natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1987.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOYLES, J. R. *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.
- NETO, C. “Estamos a criar uma sociedade de catifeiro para as crianças”. [Entrevista cedida a] Rodrigo Cabrita. **Jornal iOnline**, 12 set. 2015. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/411405>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- NETO, C. **O brincar e o desenvolvimento integral da criança**. Conferência apresentada ao Colóquio Brincar e Modos de Ser Criança, Coimbra, 26 maio 2017.
- NETO, C. (ed.). **Jogo & desenvolvimento da criança**. Lisboa: FMH, 1997.
- NICOLETTI, G.; MANOEL, E. J. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Revista de Educação Física**, v. 18, n. 1, p. 17-26, 2007.
- OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.
- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.
- PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.
- PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 577-598, June 1998.
- PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 2008.
- PEREIRA, B. O. *et al.* Bullying in Portuguese schools. **School Psychology International**, v. 25, n. 2, p. 241-254, May 2004.
- PEREIRA, V.; PEREIRA, B. O. Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1º ciclo: diferenças entre gêneros e idades. *In*: PEREIRA, B. O. (org.). **Atividade**

- física, saúde e lazer:** o valor formativo do jogo e da brincadeira. Braga: Ciec, 2011. p. 61-72.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, set. 2007.
- PRIOLO FILHO, S. R. *et al.* Comportamento agressivo de crianças em um centro de educação infantil. **Paideia**, v. 26, n. 64, p. 235-243, 2016.
- PROSDÓCIMO, E. Agressividade na escola: o que pensam os professores. *In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 6-9 out. 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 1406-1420.
- PROUT, A. **The future of childhood**. New York: Routledge Falmer, 2005.
- QVORTRUP, J. **Childhood as a social phenomenon**: an introduction to a series of national reports. Vienna: European Centre, 1991. (Eurososial Report, v. 36).
- QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 53-70, maio 2010.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In: CRUZ, S. H. V. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- ROCHA, M. O.; COSTA, C. L.; PASSOS NETO, I. *Bullying* e o papel da sociedade. **Caderno de Graduação, Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 191-199, fev. 2013.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **Le Petit Prince**. New York: Harcourt, Brace & World, 1943.
- SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n.1, p. 1-15, 1996.
- SAMPSON, R. J.; LAUB, J. H. Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process in a classic study. **Child Development**, v. 65, n. 1, p. 523-540, Apr. 1994.

- SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. D.; EARLS, F. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. **American Sociological Review**, v. 64, n. 1, p. 633-660, Oct. 1999.
- SANTOS, W. *et al.* Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. *In*: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 105-121.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011.
- SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SARMENTO, M. J. Culturas infantis e direitos das crianças. **Revista Criança**, Brasília, v. 45, n. 1, p. 5-8, dez. 2007.
- SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto Pocti/CED “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas infantis. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 51-59, 2003.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J. *et al.* **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedade e Infâncias**, v. 1, n. 1, p. 39-59, jul. 2017.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 25, n. 1, p. 183-206, 2007.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Ciec, 1997.
- SARTRE, J.-P. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2014.
- SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. *In*: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 47-62.
- SAYÃO, D. T.; LERINA, G. L. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. **Caderno de Formação**: divisão infantil, Florianópolis, p. 75-80, 2004.
- SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. *In*: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (ed.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-69.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SILVA, A. M.; DAÓLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, v. 13, n. 1, p. 13-37, jan./abr. 2007.
- SILVA, E. L. Rede científica e a construção do conhecimento. **Informação & Sociedade**: estudos, v. 12, n. 1, p. 120-148, 2002.
- SILVA, P. R. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 105-120.
- SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 313-326, jun. 2012.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- SMITH, P. K. Play fighting and real fighting: perspectives on their relationships. *In*: SCHIMIDT, A. *et al.* (org.). **New aspects of human ethology**. New York: Plenum, 1997. p. 47-64.
- SMITH, P. K.; COWIE, H.; BLADES, M. **Understanding children's development**. Oxford: Blackwell, 1998.

- SMITH, P. K.; PELLEGRINI, A. D. Play in great apes and humans. *In*: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. (ed.). **The nature of play**: great apes and humans. New York: Guilford, 2004. p. 285-298.
- SOARES, N. F. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Umi-
nho: IEC, 2006. Mimeo.
- SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Conversando com
crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pes-
quisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.
- SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e
9 anos. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 15, n. 3, p. 489-496, 2002.
- SPARIOSU, M. **Dionysus reborn**. Ithaca: Cornell University Press, 1989.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo,
v. 104, n. 1, p. 58-75, jul. 1998.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando: Harcourt Brace Jovano-
vich College, 1980.
- STRATHERN, M. **Reproducing the future**. London: Routledge, 1992.
- SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. 2. ed. Cambridge: Harvard Univer-
sity Press, 2001.
- TANNOCK, M. T. Observing young children's rough-and-tumble play. **Australasian
Journal of Early Childhood**, v. 36, n. 2, p. 13-20, June 2011.
- TANNOCK, M. T. Rough and tumble play: an investigation of the perceptions of
educators and young children. **Early Childhood Education Journal**, v. 35,
n. 1, p. 357-361, Oct. 2008.
- TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramá-
ticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades & Inovação**,
v. 4, n. 1, p. 13-20, maio 2017.
- TONUCCI, F. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TURA, A. Observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGRO, N.; CARVALHO, M. L. P.;
VALÉRIA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas em sociolo-
gia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.
- VARGAS, D. Hyperbole and humor in children's language play. **Journal of Research
in Childhood Education**, v. 14, n. 2, p. 142-151, Nov. 2000.

- VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, v. 13, n. 19, p. 7-11, jan. 2002.
- VEIGA, G. *et al.* Social competence at the playground: preschoolers during recess. **Infant and Child Development**, v. 26, n. 1, p. 1-15, Jan. 2017.
- VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, n. 3, p. 544-553, 2010.
- VITÓRIA. CMEI Maria Nazareth Menegueli. **Projeto político-pedagógico**. Vitória, 2010.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil do município de Vitória**: um outro olhar. Vitória, 2006.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Segurança Urbana. Gerência do Observatório de Segurança Pública. **Plano Municipal de Segurança Cidadã**. Vitória, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WATSON, M. W.; PENG, Y. The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. **Early Education and Development**, v. 3, n. 1, p. 370-389, June 1992.
- WATSON-GEGEO, K. Thick explanation in the ethnographic study of child socialization and development: a longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children. *In*: CORSARO, W.; MILLER, P. J. (org.). **The production and reproduction of children's worlds**: interpretative methodologies for the study of childhood socialization. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. p. 51-66.
- WENETZ, I. *et al.* As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013.
- WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.
- YOUNG, R. J. C. **Colonial desire**: hybridity in theory, culture and race. London: Routledge, 1995.

- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999.
- ZEQUINÃO, M. A. *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016.

SOBRE A AUTORA

Raquel Firmino Magalhães Barbosa é licenciada em Educação Física e Desportos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Lavras (2010), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011) e doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2018), com Estágio Avançado (Doutorado-Sanduíche) na Universidade do Minho, em Portugal (2017). Atua como professora e pesquisadora na Educação Básica e no Ensino Superior. É docente da disciplina de Educação Física do Colégio Pedro II. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif) da Ufes. É pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (Gepeaiinedu) e do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (Laciiped), ambos vinculados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Tem experiência em pesquisa científica na área de Educação Física, com ênfase na Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: brincadeiras, infância, ludicidade, desenho animado e agressividade. É faixa preta em *kickboxing* e *thaiboxing* pela Confederação Brasileira de Kickboxing (CBKB/WAKO) (2010). Mamãe do Gabriel.



ÍNDICE REMISSIVO

A

adulto atípico 36, 49, 74, 76, 243, 251, 297
adultocentrismo 28, 31, 41, 42, 120, 136, 138,
143, 178, 183, 184, 186, 211, 214, 234,
275, 279, 317
A Educação Infantil do município de Vitória 120,
123, 133, 310
agôn 202, 300
agressão de faz de conta (*pretend*
aggression) 107
agressão real (*real aggression*) 107
agressividade 22, 27, 28, 29, 30, 34, 39, 40,
61, 95, 96, 105, 106, 108, 116, 150, 151,
152, 170, 177, 192, 193, 195, 196, 198,
199, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 210,
211, 212, 216, 217, 218, 219, 220, 233,
238, 239, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
252, 253, 255, 256, 258, 262, 264, 265,
270, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 280,
295, 305, 307, 308, 312, 313, 314, 315

aión 41, 179, 180, 181, 182, 183, 203, 309, 313
alea 202
ambientação do jogo 162, 171, 292, 311
ambiguidade da brincadeira 261, 275
ambiguidade do jogo 38, 108, 156, 165, 166,
167, 171, 280, 311
arte de fazer 37, 50, 67, 77, 87, 88, 154, 178
ator social 26, 45, 47, 48, 55, 62, 63, 66, 69,
78, 82, 88, 89, 91, 98, 111, 120, 138, 159,
167, 226, 240, 257, 259, 261, 264, 276,
281, 310
autoridade compartilhada 211, 232

B

Base nacional comum curricular (BNCC) 38,
120, 121, 122, 123, 130, 131, 132, 133, 136,
140, 144, 310
eixo interações e brincadeiras 131
bricolagem 191, 192, 196, 278

- brincadeira agonística 283, 300, 301, 302, 306
- brincadeira de lutinha 21, 22, 24, 229, 230, 231, 232, 234, 242, 248, 250, 251, 252, 254, 270, 271, 275
- brincadeira historiada 54, 113, 115, 256, 283, 284, 289, 299, 303
- brincadeira lúdico-agressiva 21, 23, 25, 29, 30, 31, 35, 37, 39, 40, 42, 47, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 72, 76, 78, 93, 94, 103, 105, 137, 139, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 170, 178, 182, 186, 191, 195, 196, 197, 198, 202, 204, 207, 208, 215, 216, 217, 219, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317
- brincadeira turbulenta 100, 103, 106, 107, 210, 283
- bullying* 24, 40, 96, 97, 98, 107, 108, 212, 217, 219, 220, 262, 268, 297, 311, 313
- cyberbullying* 97
- C**
- campo de experiência 130, 131
- casinha da transgressão 249
- Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) 29, 30, 38, 41, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 92, 120, 124, 125, 134, 223, 226, 233, 242, 243, 251, 259, 260, 262, 264, 267, 278, 283, 284, 293, 294, 297, 310
- círculo mágico 199, 203
- competência socioemocional (*affective social competence*) 109
- complexidade 38, 40, 41, 45, 47, 103, 123, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 190, 193, 196, 205, 212, 216, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 237, 239, 241, 275, 279, 280, 292, 307, 313, 315
- consumo produtivo 77, 87, 88, 136
- contexto social 26, 52, 60, 100, 105, 112, 129, 144, 158, 168, 239, 243, 244, 245, 297, 298, 301, 310, 313, 314, 315
- corpo, gestos e movimentos 130
- cultura de pares 27, 28, 29, 31, 33, 35, 38, 39, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 61, 66, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 95, 111, 116, 135, 136, 144, 149, 154, 168, 178, 185, 190, 197, 200, 208, 220, 235, 236, 242, 245, 247, 248, 261, 310, 312, 316
- D**
- descontrole-controlado 205, 207, 208, 209
- desenho animado 22, 77, 106, 113, 114, 115, 136, 152, 153, 218, 237, 247, 248, 256, 272, 274, 284, 288, 292, 297, 298, 299, 301, 303, 304, 305, 306, 314, 316
- diário de campo 59, 63, 64, 69, 70, 75, 78, 226, 229, 243, 261, 282, 290, 292
- dimensão estética 67, 214, 254
- dimensão ética 67, 125

- direito de aprendizagem e de desenvolvimento 130, 131, 135, 136, 139, 257
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)* 38, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 131, 136, 140, 175, 265, 310
- disputa agonística 284
- E**
- Educação Física na Educação Infantil 26, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 65, 137, 138, 139, 142, 143, 146, 147, 153, 186, 216, 240, 282, 294, 302, 310, 315
- engenharia brincante 22, 25, 31, 34, 39, 50, 67, 77, 87, 88, 102, 168, 172, 196, 211, 232, 235, 239, 240, 300, 312, 313, 314, 316
- entrada reativa 49, 63, 73, 243
- entrelugar* 190, 196, 217, 278
- entrevista 24, 58, 63, 64, 65, 75, 76, 78, 260, 261, 266, 267, 268, 270, 275, 276, 282, 283, 290
- enunciação 22, 32, 34, 48, 50, 51, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 75, 226, 227, 239, 241, 243, 282, 290
- episódio de interação 50, 61, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 227, 229, 230, 231, 233, 235, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 248, 251, 252, 261, 263, 269, 272, 274, 292, 294, 296, 304, 314, 315
- espaços-tempos* 51, 229, 283, 305
- estratégia 27, 42, 50, 56, 65, 95, 98, 102, 112, 113, 116, 128, 163, 167, 169, 185, 191, 217, 224, 231, 240, 256, 257, 276, 282, 283, 294, 296, 299, 303, 304, 305, 306, 312, 314, 316
- Estudos com o Cotidiano 23, 36, 37, 50, 79, 87, 88, 91, 125, 310
- etnografia 36, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 62, 66, 225, 278, 282, 283
- excitação mimética 208, 209
- F**
- fantasmagoria 166, 171
- fio de Ariadne 35
- G**
- game* 31, 77
- gravação de áudio e vídeo 63, 64, 69, 75, 78, 227, 234, 244
- H**
- harmonia conflituosa 71, 194, 195, 274, 313
- hibridismo brincante 22, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 47, 50, 63, 65, 76, 83, 86, 91, 93, 120, 133, 135, 144, 155, 156, 157, 164, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 178, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 255, 274, 276, 278, 279, 280, 295, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 315, 316
- homo demens* 27, 39, 195, 196, 198, 212, 213, 214, 279
- homo ludens* 27, 39, 195, 196, 198, 199, 202, 203, 215, 279

homo violens 27, 39, 195, 196, 198, 204, 207,
210, 279

I

ilinx 202

improvisação lúdica 166, 171

infância

concepção de 35, 82, 120, 121, 135

cultura da 22, 26, 27, 42, 82, 85, 86, 101,
116, 117, 120, 128, 133, 134, 138, 150, 156,
174, 175, 182, 190, 221, 247, 257, 268,
270, 280, 281, 294, 297, 305, 312, 315

(in)segurança na brincadeira 261

invenção do cotidiano 51, 84, 149, 239, 289

J

jogo como objeto 42, 154, 161, 185, 186, 312

jogo de desordem 169, 312

jogo de faz de conta (*social dramatic play*,
pretend play e/ou *fantasy play*) 100,
103, 109, 110, 112, 113, 114, 280, 302

jogo diletântico 168, 171

jogo educativo 185, 186

jogo e não jogo 154, 157, 163, 166, 167, 170,
171, 205, 210, 232, 241, 246, 255, 268

jogo físico (*physical play* e/ou *physical activity*
play) 100, 101, 109, 110

jogo livre e espontâneo (*spontaneous free*
play) 109, 110, 112

jogo metafórico 166, 171, 237

jogo ordenado 169, 312

jogo vigoroso (*active play*) 109

K

kairós 179

khrónos 179

L

leitura positiva 30, 31, 32, 35, 36, 37, 42, 195,
196, 255, 272, 276, 296, 307, 308, 316

linguistic turn, *ver* virada resignificativa

ludicidade 22, 27, 28, 29, 30, 34, 39, 40, 70,
105, 108, 114, 139, 146, 150, 153, 158,
168, 170, 171, 192, 193, 195, 196, 198,
199, 201, 203, 205, 210, 211, 216, 217,
234, 254, 255, 258, 268, 273, 278, 279,
280, 281, 295, 299, 303, 305, 308, 312,
313, 315

ludus 157, 158, 201, 202

lutinha, *ver* brincadeira de lutinha

M

maneira de fazer 34, 86, 87, 88, 149, 224,
227, 240, 307

máscara do jogo 169, 171, 195

mediação pedagógica 30, 35, 42, 161, 195,
296, 298, 302, 306, 308, 316

microrresistência 37, 50, 86

mídia 22, 29, 100, 103, 105, 106, 113, 125,
152, 153, 200, 218, 237, 238, 240, 243,
247, 256, 304, 305, 313, 315

mimicry 202

modalidade objetiva 275

modalidade subjetiva 275

N

narrativa 32, 48, 53, 54, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 74, 78, 109, 125, 165, 226, 227, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 270, 272, 273, 276, 282, 290, 293, 299, 309

nonsense 27, 28, 29, 30, 34, 39, 40, 98, 101, 106, 108, 116, 149, 150, 161, 166, 168, 169, 170, 171, 178, 192, 193, 195, 196, 198, 203, 205, 207, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 254, 255, 258, 274, 278, 279, 280, 295, 307, 308, 312, 313, 315

O

objetividade combativa 267

observação participante 63, 73, 243

P

paidia 158, 201, 202

parceiro da pesquisa 36, 64, 227

perspectiva crítico-interpretativa 38, 66, 79, 93

pesquisa com crianças 55, 88, 189

pesquisa etnográfica, *ver* etnografia

playfighting, *ver rough and tumble play (RTP)*

praticante do cotidiano 47, 51, 64, 66, 91, 177, 226, 234

processo civilizador 207, 208, 209, 265

produção de sentido 27, 28, 29, 39, 41, 51, 63, 93, 117, 122, 144, 166, 175, 237, 242, 281, 302, 305, 313, 316

Projeto político-pedagógico (PPP) 52, 53, 54, 120, 124, 125, 134, 135, 310

protagonismo 29, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 42, 54, 65, 81, 82, 85, 87, 88, 91, 98, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 129, 131, 133, 135, 137, 139, 146, 147, 151, 153, 161, 170, 172, 177, 184, 185, 186, 195, 210, 211, 224, 229, 236, 240, 249, 257, 280, 281, 293, 296, 302, 306, 307, 308, 311, 312, 315, 316

Psicologia do Desenvolvimento 52

R

racionalidade infantil 29, 185, 312

realidade

- percepção da 266
- registro da 41, 260, 266, 268

Referenciais curriculares nacionais para educação infantil (RCNEI) 38, 119, 121, 122, 123, 127, 128, 140, 310

registro fotográfico 63, 64, 75

reorientação pedagógica 29, 33, 310, 315, 316

reprodução interpretativa 37, 84, 85, 88, 93, 136, 200, 288

retórica 39, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 311

revisão sistemática 37, 79, 99, 104, 117, 311

rotina cultural 36, 85, 249

rough and tumble play (RTP) 95, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 218

S

Senhor do Jogo 161, 163, 164, 171

socialização 26, 27, 30, 35, 36, 37, 39, 49, 55,
58, 82, 83, 84, 85, 93, 95, 97, 110, 114,
116, 131, 135, 145, 146, 147, 148, 149,
170, 175, 178, 182, 195, 197, 198, 204,
208, 210, 211, 218, 219, 238, 240, 250,
256, 264, 277, 279, 281, 296, 301, 303,
306, 307, 308, 311, 315, 316

Sociologia da Infância 23, 24, 36, 37, 48, 52,
79, 81, 82, 83, 85, 88, 91, 92, 120, 122,
123, 125, 146, 147, 186, 226, 310

status de participante 45, 74

subjetividade do jogo 39, 72, 171, 280, 306

sujeito de direitos 27, 79, 82, 88, 90, 122,
123, 124, 135, 145, 153, 185, 257, 281,
293, 310, 312

T

tática 37, 42, 50, 125, 178, 224, 250, 251

turbulência 105, 158, 171, 201, 240

V

violência desacelerada 205, 252, 255, 256

virada linguística, *ver* virada resignificativa

virada resignificativa 43, 185

O hibridismo brincante, proposto pela autora, nos faz enxergar, num mesmo cenário, a recriação do *homo ludens* com a violência simbólica com o *nonsense* do *homo demens*. Esses dois irmãos siameses entram em cena para estimular uma pedagogia da infância, ciosa de seus professores em todos os espaços de inserção social das crianças.

Quanto ao seu aspecto educativo, considerar o jogo nos conduz a compreendê-lo sob o ângulo de visão do protagonismo infantil como um instrumento de linguagem corporal e, também, do entendimento da cultura de pares, através da fantasia e da “racionalidade sensível” infantil na brincadeira.

A obra, embora tenha sido produzida no seio de um programa de pós-graduação específico de pesquisa, não se restringe ao seu território original. Basta saber que as crianças não pertencem a essa ou àquela área de conhecimento, mas que são sujeitos criadores de uma humanidade toda, porque convivem em espaços abertos e criativos, como nos certifica Sutton-Smith.

Tenham uma boa leitura.

Cleomar Ferreira Gomes

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Mato Grosso

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade

Cuiabá, fim das águas de 2022



Raquel Firmino Magalhães Barbosa

é doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com período sanduíche na Universidade do Minho, Portugal. É pesquisadora nas áreas da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, com ênfase nas brincadeiras infantis na Educação Infantil. Atua como professora-pesquisadora no Colégio Pedro II (CPII/RJ) e é membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (Laciiped/CPII/RJ) e do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif/Ufes).

Este livro foi vencedor do **1º Prêmio Ufes de Teses e Dissertações**, como o melhor trabalho da Grande Área **Ciências da Saúde** defendido no quadriênio 2017-2020.

Esta obra contribui tanto para (in)formar os leitores quanto para cimentar a prática de todos aqueles que lidam nos *loci* das licenciaturas e da Educação Infantil.

O livro mostra a vontade das crianças em permanecerem no jogo do hibridismo brincante. Mesmo dentro de um contexto paradoxal, a ludicidade prevalece e os sujeitos brincantes continuam unidos pelo interesse proteiforme, revelando outras formas de expressividade que pulsam das experiências brincantes.

Não deve ter sido fácil para a autora mergulhar no universo das brincadeiras das crianças para captar, com as engenharias brincantes, o certificado da produção ativa de conhecimentos, explorando a subjetividade nesse território lúdico e as invenções de brincadeiras a partir das lógicas infantis. A autora, com uma carga metafórica obsessiva, consegue extrair a articulação entre a ludicidade, a agressividade e o *nonsense* nas situações de hibridismo brincante, que se revelam como “pedras preciosas” neste livro. Aproveitem a leitura!

Cleomar Ferreira Gomes

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Mato Grosso

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade

Cuiabá, fim das águas de 2022