

“Eu gosto quando luta”: as vozes das crianças e os usos das brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil

 Raquel Firmino Magalhães Barbosa¹

¹ Colégio Pedro II – CPII/RJ. Campus Engenho Novo II. Rua Barão do Bom Retiro, 726, Engenho Novo. Rio de Janeiro - RJ. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: kekelfla@yahoo.com.br

RESUMO. Tem como objeto de estudo as brincadeiras de luta com crianças da Educação Infantil, com ênfase nas brincadeiras lúdico-agressivas. Analisa publicações sobre as brincadeiras de luta na Educação Infantil e a influência midiática em suas interações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório entre 2010 e 2023, que utilizou como fonte uma revisão de literatura, por meio de artigos com os descritores brincadeiras de luta, Educação Infantil e mídia, associada a uma pesquisa etnográfica, com foco em episódios de interação de brincadeiras lúdico-agressivas. Tem como base teórica a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano e as publicações pesquisadas sobre a temática da pesquisa. O conjunto de dados evidenciaram as seguintes categorias de análise: as vozes das crianças e os usos das brincadeiras de luta. Os resultados mostraram a necessidade de desocultar as vozes das crianças e o reconhecimento de suas produções culturais, contribuindo para que as brincadeiras de luta sejam reconhecidas na dinâmica curricular. Conclui que a valorização e a ressignificação das brincadeiras de luta devem incidir diretamente nas relações estabelecidas com as crianças na escola, apontando para uma pedagogia da escuta de suas experiências brincantes.

Palavras-chave: brincadeiras de luta, brincadeiras lúdico-agressivas, mídia, educação infantil.

| | | | | | | |
|------|-----------------------|------|--------|--------------------------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 8 | e15776 | 10.20873/uft.rbec.e15776 | 2023 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|--------------------------|------|-----------------|



“I like it when I fight”: the voices of children and the uses of ludic-aggressive plays in early childhood education

ABSTRACT. The object of study is the rough-and-tumble play with children from Early Childhood Education, with an emphasis on ludic-aggressive plays. It analyzes publications about the rough-and-tumble play in Early Childhood Education and the media's influence on their interactions. This is exploratory bibliographical research from 2010 to 2023, that is used as a source of a literature review through scientific articles, with the descriptors rough-and-tumble play, Early Childhood Education and media, associated with ethnographic research through episodes of interaction with and between children of ludic-aggressive play. For the theoretical basis was chosen Sociology of Childhood and Studies with Daily Life and the researched publications on the research theme. The data set evidenced the following categories of analysis: the children's voices and the uses of rough-and-tumble play. The results showed the need to reveal the children's voices and the recognition of their cultural productions, contributing to the recognition of rough-and-tumble play in the curricular dynamics. It concludes that the valuing and reframing rough-and-tumble play has a direct impact on the relationships established with children at the school, pointing to a pedagogy of listening to their playing experiences.

Keywords: rough-and-tumble play, ludic-aggressive play, media, early childhood education.

“Me gusta cuando lucho”: las voces de los niños y los usos de los juegos lúdico-agresivos en la educación infantil

RESUMEN. Su objeto de estudio son los juegos de lucha con niños de Jardín de Infancia, con énfasis en los juegos lúdico-agresivos. Se analizan publicaciones sobre juegos de lucha en Educación Infantil y la influencia de los medios en sus interacciones. Se trata de una investigación bibliográfica exploratoria de 2010 a 2023, que utilizó como fuente una revisión bibliográfica a través de artículos científicos, con los descriptores juegos de lucha, Educación Infantil y medios, asociada a una investigación etnográfica con los episodios de interacción de juegos lúdico-agresivos. Su base teórica es la Sociología de la Infancia y los Estudios con Daily Life y las publicaciones investigadas sobre el tema de investigación. El conjunto de datos evidenció las siguientes categorías de análisis: las voces de los niños y los usos de los juegos de lucha. Los resultados mostraron la necesidad de revelar las voces de los niños y el reconocimiento de sus producciones culturales, contribuyendo para el reconocimiento de los juegos de lucha en las dinámicas curriculares. Concluye que la valoración y resignificación de los juegos de lucha debe incidir directamente en las relaciones que se establecen con los niños en la escuela, apuntando a una pedagogía de la escucha de sus experiencias de juego.

Palabras clave: juegos de lucha, juegos lúdico-agresivos, medios de comunicación, educación infantil.

Introdução

A **infância** é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é **desequilíbrio**; busca; **novos territórios**; nomadismo; **encontro**; multiplicidade em processo, diferença, **experiência**. Diferença não numérica, diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. **Vida experimentada**; expressão de vida; **vida em movimento**; vida em experiência. (Kohan, 2005, p. 253, *grifo meu*).

Compreender a infância como uma construção social e as crianças como sujeitos ativos, de direitos e que interpretam e agem no mundo a sua maneira implica reconhecer que, nessa concepção, as crianças são produtoras de cultura. Nesse contexto, Kohan (2005) apresenta características essenciais para enxergar a infância com “olhos de criança” (Tonucci, 2005), com todas as suas particularidades e suas experiências, tais como as descritas e as destacadas na epígrafe deste texto.

Diante disso, nós, professores, estamos preparados para questionar que tipo de Educação Infantil estamos dispostos a oferecer para as nossas crianças? Aquela Educação Infantil que valoriza a capacidade simbólica das crianças ou aquela que tem o adultocentrismo como saída para lidar com as interações *com* e *entre* elas? Essas questões serão fundamentais para que possamos discutir sobre o lugar das crianças nos *espaçotempos* da Educação Infantil, sobretudo quando se trata de suas vozes, suas imaginações, suas (inter)ações e suas experiências.

As discussões realizadas no Brasil por Barbosa (2011), Prange e Bragagnolo (2012), Barbosa e Gomes (2013), Farias, Wiggers e Almeida (2015), Barbosa, Martins e Mello (2017), Silva e Arnold (2017), Barbosa, Pereira e Mello (2018), Barbosa (2018), Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020) e Barbosa, Camargo e Mello (2020) evidenciam uma trajetória ao longo de 10 anos de estudos nas quais as brincadeiras de luta estão presentes no cotidiano social e cultural das crianças na Educação Infantil e que apresentam ligações com a mídia.

A mídia televisiva, nesse contexto, possibilita que as crianças assistam e depois brinquem com o que interiorizam, ampliando o repertório de brincadeiras infantis contemporâneas, proporcionando uma troca e um compartilhamento entre os sujeitos brincantes e a sua cultura lúdica. Desta maneira, a mídia televisiva, segundo Girardello e Fantin (2008), com seus desenhos e filmes, se tornou um lugar de visibilidades e ganha cada vez mais espaço na vida e nas brincadeiras infantis, por se tornarem figuras únicas e por

utilizarem estratégias amplas e massivas de divulgação e entretenimento para chegar no público-alvo.

Barbosa (2011), ao pesquisar sobre crianças na Educação Infantil, registrou as influências da mídia televisiva na cultura lúdica das crianças. Naquele momento, os dados pesquisados revelaram que o componente da ludicidade, da luta e da agressividade se faziam presentes na maioria das brincadeiras observadas e registradas pelas crianças. Os dados produzidos destacaram a espontaneidade no surgimento da intensa associação das brincadeiras de luta com os desenhos animados.

Nos estudos de Barbosa (2018), foi realizada uma pesquisa de ações e de aspectos simbólicos observados em brincadeiras de luta com crianças da Educação Infantil, materializadas nas brincadeiras lúdico-agressivas. Esse tipo de manifestação corporal evidenciou a união das rubricas ludicidade, agressividade e *nonsense*, anunciando uma linguagem brincante infantil nos desejos e imaginações transgressoras. Como resultado da pesquisa, foi possível identificar um novo olhar para esse tipo de brincadeira, que se constitui como um saber *sui generis* da cultura de pares infantil e que proporciona um aprendizado para “não violência”.

Embora, as crianças vivenciem esse tipo de manifestação corporal na escola, podemos dizer, de modo bastante frequente (Barbosa, 2011, 2018), sobretudo na Educação Infantil, que elas se encontram distantes da dinâmica curricular dessas instituições, causando discussões e atitudes cristalizadas e adultocêntricas dos adultos frente a essas produções culturais infantis (Prange & Bragagnolo, 2012; Farias, Wiggers & Almeida, 2015; Barbosa, Pereira & Mello, 2018).

Se a infância é “vida em movimento” (Kohan, 2005, p. 253) e se o que pretendemos, como professores, é proporcionar mais espaços de protagonismo para as crianças com o objetivo de valorizá-las como produtoras de cultura, como podemos compreender as lógicas infantis, suas temporalidades e seus usos nas brincadeiras de luta no cotidiano da Educação Infantil?

Por vezes, na Educação Infantil, o tempo para os adultos é o tempo *chronos*, do relógio, do vir a ser (Kohan, 2013). Os professores planejam, fazem reuniões entre si e executam suas atividades pedagógicas dentro do tempo de cada aula. Dentro do tempo cronológico, não há tempo a se perder e não se pode parar, talvez, em alguns casos, nem para perguntar se o tempo está sendo bem aproveitado por todos. O adulto comanda o tempo e as ações que virão.

Já as crianças têm muito a nos ensinar. Elas vivem com uma noção de tempo bem diferente do adulto. Para elas, o tempo do relógio não existe. Elas só querem viver suas experiências no tempo da oportunidade (Baptista, 2010), seja na aula ou fora dela. Essa temporalidade diferenciada é *kairós* "... o tempo do eterno, o tempo sem tempo, em que as coisas do real se perdem ..." (Freire, 2005, p. 10).

Mas as crianças não se restringem a um único tipo de tempo. Elas buscam muito mais que uma sequência cronológica e uma oportunidade kairológica (Baptista, 2010). Ao brincarem, também, estão vivenciando um outro tempo, que é o tempo *aiónico*, aquele voltado para as experiências brincantes infantis, da contemplação sem fim, do que é vivido e compartilhado com seus pares. Nessa temporalidade, quem comanda é a criança, com todas as suas singularidades, pois o tempo aiónico não é o "... eterno imóvel e perfeito, mas seu perfeito oposto, ou seja, a incompletude da criança ... 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).

A compreensão e a apropriação do tempo *aiónico* pelas crianças estão diretamente relacionadas com os *espaçostempos* na Educação Infantil, enquanto junção de palavras que produzem o sentido de estar junto, de inventividade e de construção de saberes nas experiências vivenciadas no cotidiano.

A partir desses entendimentos que este artigo terá como base teórica as perspectivas da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, de Corsaro (2011) e de Certeau (1994) respectivamente, a fim de desocultar as vozes das crianças e de reconhecer suas produções culturais. Nessa linha, se pretende, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, e etnográfica, analisar publicações sobre as brincadeiras de luta e suas manifestações lúdico-agressivas na Educação Infantil e a influência midiática em suas interações.

Metodologia

Este artigo combina duas perspectivas metodológicas: a pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura, de cunho exploratório (Bogdan & Biklen, 1994) e, a pesquisa etnográfica (Corsaro, 2011), com foco em episódios de interação (Pedrosa & Carvalho, 2005),

A fim de verificar as publicações produzidas e atualizadas acerca da temática pesquisada, optou-se, na revisão bibliográfica, por aprofundar as pesquisas sobre brincadeiras de luta que estivessem relacionadas de alguma maneira com a mídia, se aproximando de narrativas das vozes das crianças e de suas experiências brincantes na Educação Infantil.

No *Google Scholar* foi pesquisado, no mês de fevereiro de 2023, os seguintes descritores entre aspas: "brincadeira de luta", "educação infantil", "mídia" no período específico do ano de 2010 a 2023. Apareceram 44 resultados. Como critério de exclusão, foram descartados os textos que não englobavam os três descritores juntos; que estivessem em um contexto fora do ambiente escolar; que os sujeitos da pesquisa não fossem crianças; e aqueles em que os textos não fossem artigos.

A justificativa se encontra em estar de acordo com o objetivo da pesquisa; com investigações na Educação Infantil; com pesquisas, mesmo teóricas (de revisão bibliográfica), com foco na criança; e com a consideração de artigos como fontes de pesquisa, pelo fato de comporem a literatura branca, apresentando fácil acesso de identificação, divulgação e obtenção dos resultados da pesquisa (Botelho & Oliveira, 2015).

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e o uso dos critérios de exclusão estabelecidos, 06 artigos foram selecionados para compor o corpus do estudo. A Tabela 1 sintetiza os artigos selecionados:

Tabela 1 - Sistematização dos artigos pesquisados de 2010 a 2023:

| <i>Categoria</i> | <i>Temáticas analisadas</i> | <i>Título do artigo</i> | <i>Autores</i> | <i>Periódico científico</i> | <i>Ano</i> |
|--------------------|---|---|--------------------------|-------------------------------|------------|
| Vozes das crianças | Ressignificação de histórias; elementos da mídia na brincadeira; tv como suporte brincante. | As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras | Prange & Bragagnolo | Revista Educação & Realidade | 2012 |
| | Brincadeiras lúdico- agressivas; Contexto social; Desenhos animados; Brincadeiras turbulentas | Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano da Educação Infantil | Barbosa, Martins & Mello | Revista Movimento | 2017 |
| | Relações entre as crianças, a lógica das práticas e o contexto brincante nas brincadeiras lúdico-agressivas | A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas | Barbosa, Camargo & Mello | Journal of Physical Educacion | 2020 |

| | | | | | |
|--|--|---|---------------------------|--|------|
| Usos das brincadeiras de luta entre os pares | Representações sobre gênero, mídia e violência nas brincadeiras de luta. | Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013) | Farias, Wiggers & Almeida | Revista Brasileira Ciência e Movimento | 2015 |
| | Infância mediatizada; Agressividade nas representações infantis nas brincadeiras | Vilão ou mocinho: as representações midiáticas na Educação Infantil | Silva & Arnold | Revista Acadêmica Licenciaturas | 2017 |
| | Interpretações, comportamentos, contribuições e estratégias pedagógicas com as brincadeiras de luta. | Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação pré-escolar: evidências, potencialidades e lacunas | Barbosa, Pereira & Mello | Revista Egítania Sciencia | 2018 |

Fonte: A Autora.

Na pesquisa etnográfica, a escolha da leitura das pesquisas de Barbosa (2011, 2018) se justifica por envolver, de forma mais direta, as brincadeiras lúdico-agressivas, temática deste estudo.

A análise se voltou tanto para as interações *com* e *entre* as crianças, como para a observação “de dentro” do cotidiano proporcionada pelas pesquisas, 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).

Nessa relação, Pedrosa e Carvalho (2005) tratam sobre os episódios de interação como momentos significativos para registrar as ações infantis entre os pares. Deste modo, os dados dos episódios de interação foram selecionados a partir do entendimento que a voz da criança imprime marcas identitárias, ações e interações particulares e atemporais e que necessita ser escutada e respeitada, além de “... atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã” (Fernandes & Trevisan, 2018, p. 135).

A revisão bibliográfica e os episódios de interação narrados pelas crianças no escopo desse artigo foram mobilizados em duas categorias de análise: vozes das crianças e usos das brincadeiras de luta, que serão apresentados a seguir.

As vozes das crianças

O que podemos considerar como dar *espaçostempos* para as crianças terem voz na Educação Infantil, sobretudo quando estamos falando de suas múltiplas linguagens nas brincadeiras de luta? Nessa categoria, serão analisados artigos e, também, excertos de episódios de interação dos trabalhos de Barbosa (2011, 2018) que tratam sobre a escuta das vozes das crianças e a possibilidade de outras (re)configurações de brincadeiras de luta e sua associação a mídia na dinâmica curricular na Educação Infantil.

Escutar as crianças é uma maneira de compreender o universo que elas vivem, como elas constroem suas lógicas e, acima de tudo, como elas conseguem estabelecer uma relação de confiança com o pesquisador para narrar suas experiências brincantes. Mas para que isso seja efetivado, é necessário respeitar as crianças como sujeito de direitos.

Tomás (2017) analisa os conflitos existentes entre o respeito aos direitos das crianças e a sua aplicação desde os documentos norteadores, o estabelecimento desses direitos no currículo de formação inicial e continuada de professores e, também, "... no compromisso real da sua efetiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam reconhecidos e se transformem em práticas e vivências quotidianas" (Tomás, 2017, p. 15).

Silva e Arnold (2017), em seus estudos, apresentam discussões teóricas sobre crianças, mídias e suas brincadeiras. Os autores afirmam que as representações midiáticas estão associadas ao tipo de infância que encontramos na atualidade: globalizada e contemporânea. Nesse sentido, suas brincadeiras acabam sendo influenciadas por esse contexto, sobretudo com a mídia televisiva.

Com inspiração no que elas veem, as crianças representam brincadeiras, por vezes, agressivas, pois quando elas brincam com seus pares, para os autores, as crianças o fazem assimilando características dos desenhos animados, desencadeando a vontade de explorar esse sentimento (Barbosa & Gomes, 2013). Por isso, segundo Silva e Arnold (2017), brincadeiras de luta de mocinho e vilão são muito frequentes na Educação Infantil, pois elas se identificam e querem brincar com o personagem, mesmo tendo comportamentos agressivos.

Barbosa (2011) evidencia nas vozes das crianças como essas representações midiáticas podem ser materializadas em suas brincadeiras, por meio dos desenhos animados que

chamam a atenção das crianças. Os episódios de interação apontam para a influência da mídia nas brincadeiras de luta com personagens de desenho animado:

Eu gosto de brincar de *Poderosa*. Brinco de lutar assim: eu vou dar um jeito nesses guris! Assisto todo dia. É daquele desenho das *Meninas Super-Poderosas*. (EGF, 5 anos, F.; Barbosa, 2011, p. 91).

Sabe, minha mãe me deu um "Ben 10" e eu o coloquei na geladeira. De noite, ele veio para a minha cama, se transformou em Quatro-braços e eu lutei com ele, ele pegou no meu braço e eu acabei com ele. (DCF, 5 anos, M.; Barbosa, 2011, p. 93).

Nessa narrativa, a menina apresenta comportamentos análogos ao das personagens do desenho animado: luta, cria histórias e se aproxima do universo midiático masculino. Esse último fator ainda é algo que na brincadeira de luta está relacionado às determinações culturais de gênero, que "... situam as brincadeiras de luta como características do público masculino, sobretudo nos ambientes de relacionamento escolar (Farias, Wiggers & Almeida, 2015, p. 191). Contudo, é possível perceber demonstrações de representações e de identificações femininas, também, nesse contexto brincante, sobretudo quando as fronteiras de gênero são extrapoladas (Barbosa, Camargo & Mello, 2020).

Já na narrativa do menino, é apresentada a voz da criança que quis expressar sobre suas experiências brincantes, como um desejo de compartilhar suas experiências com um adulto, que se interessou por suas brincadeiras, sem censura e atento às suas lógicas. Lógica essa que se aproxima ao *nonsense* de um sonho, de uma transformação em um personagem e de um enredo de uma brincadeira de luta. Certeau (1994, p. 69) compreende a palavra *nonsense* com um sentido do que não é aceitável, algo sem limites e que possui um "... caráter irreceptível (o *nonsense*) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer". Benjamin (1984, p.55) complementa sobre a ludicidade envolvida nos dois episódios de interação, que "... ao inventar estórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo sentido".

Outro ponto de análise é a singularidade das brincadeiras. Prange e Bragagnolo (2012) afirmam que a reinterpretação de manifestações e arranjos sociais acontecem ao longo do contato que as crianças têm com histórias infantis e as programações da mídia, que são ressignificadas por meio de suas reinterpretações, conforme o excerto a seguir:

Andando pelo parque [da escola], encontro Pedro, que me diz: "Olha o que eu achei?", mostrando-me um galho. Pergunto o que era e ele responde: "Uma espada pra matar o lobo". Questiono: "Onde está o lobo?" e ele responde: "O lobo que pegou os três porquinhos e a Chapeuzinho Vermelho". Neste momento, Gustavo passa ao lado de Pedro e este lhe aponta:

"Tá aqui, oh, o lobo"... Tomas, com um galho na mão, me fala: "Eu tô com essa espada porque eu sou o Peter Pan". Pergunto-lhe o que ele faz e Tomas balança sua "espada" gritando: "Iá, iá, iá!". Questiono: "Pra quê ele faz isso?" E ele responde: "Pra matar o capitão" (Registro Diário de Campo, 31 de agosto de 2009; Prange & Bragagnolo, 2012, p. 260).

Nesse episódio de interação, as crianças se envolvem com personagens de histórias infantis e inserem aspectos lúdico-agressivos no enredo brincante. A curiosidade dos pesquisadores em se aproximar do universo infantil possibilitou conhecer o protagonismo de suas experiências. O galho tinha outro sentido, se tornou uma espada!

Corsaro (2011) ressalta que as crianças contribuem ativamente na produção cultural, com a reinterpretação dos aspectos que fazem parte de suas realidades de forma criativa e inovadora. Desta maneira, proporcionar *espaçostempos* de protagonismo para as crianças, dando-lhe voz, é um desafio constante, por isso, a busca de ir ao encontro de suas experiências brincantes no cotidiano escolar.

Zandomínegue, Barbosa e Mello (2020) reforçam que o processo de participação-escuta infantil exige considerar as crianças como sujeitos e não objetos da produção do conhecimento. Além de que compreendê-las em seus desejos e maneiras de ser reforçam a importância de adoção de medidas de cunho pedagógico, político e administrativo para a materialização de um processo educativo que se assente nos direitos das crianças. Nesse sentido, Barbosa (2018) apresenta no episódio de interação a seguir, brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil captadas a partir da interação e ouvindo as vozes das próprias crianças:

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, mostrava socos e chutes no ar, fingindo lutar, enfatizando que no chão podia agarrar e que não podia jogar ninguém contra a parede. Paralelo 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 desculpassem. 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 to 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 30 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, mas sempre com um olhar enviesado para ver se eu poderia brigar com eles (Diário de campo, crianças de cinco anos de idade, 19 de novembro de 2015; Barbosa, 2018, p. 284).

Esse episódio de interação apresenta traços lúdico, agressivos, de entrega e de exaustão das crianças que não querem sair da brincadeira. Ao mesmo tempo, elas também agem se precavendo se algum adulto pode acabar com a brincadeira. Como somente a pesquisadora está próxima ao evento das crianças, elas percebem que podem brincar e dar um voto de confiança ao adulto, pois não irá interromper.

Essa relação com a pesquisadora ocorreu por conta de a considerarem como um “adulto atípico”, que para Cosaro (2011) é no convívio com as crianças e na participação em *espaçostempos* alheios ao adulto que possibilitou captar e registrar experiências ditas e não ditas *no, do e com* o cotidiano brincante na escola.

O episódio de interação mostrou também que as (re)invenções cotidianas das crianças na produção de brincadeiras lúdico-agressivas ocorrem de maneira velada e astuciosa e conferem sentidos às suas práticas brincantes. Isso remete as “maneiras de fazer” que Certeau (1994) aponta para os estilos das ações dos consumidores do cotidiano, tornando-se produtores e atores, manipulando, a sua maneira, produtos, regras, alternativas de uso, mesmo que de modo invisível e marginal.

... diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarías, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (Certeau, 1994, p. 94).

Nessa perspectiva, Barbosa, Camargo e Mello (2020) pesquisaram sobre a complexidade das brincadeiras de luta, que, baseado em Morin (2003), a complexidade é algo que se desenvolve em conjunto, como um tecido, e não se pode reduzir o todo às partes e nem ao contrário, mas analisá-la em conjunto, observando e compreendendo sua diversidade, sua complementariedade e seu antagonismo. Logo, as brincadeiras que unem agressividade, *nonsense* e ludicidade, como as retratadas nas brincadeiras de luta, exigem um olhar sensível para a sua complexidade.

Para tanto, os autores sinalizaram o direcionamento para um trabalho docente que explore as relações entre as crianças, a lógica das práticas e o contexto brincante de modo que sensibilize o olhar para essa manifestação brincante. No trabalho desenvolvido pelos autores, uma das contribuições foi a observação de algumas hipóteses que poderia ajudar a perceber a complexidade no desenvolvimento das brincadeiras de luta, conforme o excerto a seguir:

... se algum comportamento não estiver dentro do contexto lúdico, se não for acordado pelos sujeitos, se o diálogo corporal não estiver em sintonia, se as ações não estiverem subjetivamente e simbolicamente articuladas ao jogo, chega-se a conclusão que não haveria a brincadeira lúdico-agressiva. Ela perderia as suas características específicas, pois surgiria o conflito propriamente dito e as crianças se sentiriam lesadas, logo, solicitariam a intervenção de um adulto ou parariam de brincar. (Barbosa, Camargo & Mello, 2020, p. 4).

O estigma do preconceito e da agressividade nas brincadeiras de luta permeia a prática dos professores. Silva e Arnold (2017) verificaram que a internalização dessa situação provoca na escola o entendimento que brincar com brinquedos como armas e espadas e ter comportamentos de luta são considerados agressivos e podem levar as crianças a apresentar problemas reais futuramente na sociedade. Ainda afirmam que esses problemas seriam devido ao entretenimento violento que as crianças estão expostas, que a grande culpada é a televisão.

No entanto, as próprias crianças mostraram pistas (Ginzburg, 1989) sobre suas experiências brincantes tais como as apresentadas no excerto acima. Barbosa (2018) buscou se aproximar das professoras das turmas para que elas percebessem esses sinais demonstrados pelas crianças em suas brincadeiras lúdico-agressivas. E após reflexões, a pesquisadora percebeu que seria interessante se aproximar de uma das professoras no momento de planejamento para provocá-la sobre as experiências brincantes das crianças, conforme fragmento a seguir:

... Será que se ela percebesse isso, permitiria uma maior abertura para as experiências brincantes infantis em sua prática pedagógica?... 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 e as crianças pudessem brincar não só com o movimento, mas com a sua imaginação também. A minha maior função foi de "startar" um caminho metodológico e de planejamento para pensar a criança contextualizada nos *espaçostempos* da Educação Física como um sujeito de direitos no seu cotidiano escolar e no seu desejo de brincar (Diário de Campo, narrativa da pesquisadora, 15 de abril de 2015; Barbosa, 2018, p. 282-283).

Com o decorrer da pesquisa, foi possível fazê-las perceber que as brincadeiras de luta podem fazer parte das experiências pedagógicas na escola, mesmo com todo medo das crianças se machucarem e ainda do controle de seus comportamentos. No entanto, sugerir aos professores a importância da observação, da participação e da experimentação com o quê as crianças brincam podem possibilitar o contato com o seu repertório brincante. Isto é, pode ser uma medida para mobilizar os professores a desfazer preconceitos e a compartilhar saberes brincantes na escola.

A tríade infância, mídia e brincadeira remonta um debate sobre como as experiências brincantes podem influenciar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, refletindo acerca das relações entre os pares como um espaço formativo. No debate acadêmico, a complexidade dessa temática evidencia o enfrentamento de desafios e de polarizações que rondam o trabalho docente e a dinâmica curricular das escolas.

Buscar desconstruir representações pejorativas sobre as brincadeiras de luta é uma forma de sinalizar a sua importância no processo de socialização das crianças e na reorientação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para Jones (2004, p. 23):

... 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.

Portanto, uma maneira de lidar com o que as crianças vivenciam e se expressam na escola é proporcionar centralidade à brincadeira, sobretudo nas práticas pedagógicas que escutam a criança em suas diversas facetas. Isso significa valorizar as dimensões lúdicas e imaginativas das crianças, contribuindo para que elas possam participar de mediações pedagógicas com a escuta de suas produções culturais e, encontrem, assim, *espaçostempos* na dinâmica curricular.

Os usos das brincadeiras de luta

As crianças ao interagirem com suas brincadeiras de luta, criam e (re)inventam ações e interações, a partir de usos e consumos de bens culturais que circulam em seu cotidiano (Certeau, 1994), tais como as referências midiáticas dos desenhos animados.

O desafio está em perceber os usos dos bens culturais nas brincadeiras de luta, por meio das lógicas de pensar e de agir no cotidiano das crianças e a sua reverberação na escola. Esta categoria pode expressar caminhos para se pensar em uma dinâmica curricular que tenha a participação infantil como uma oportunidade delas expressarem suas linguagens brincantes em práticas pedagógicas na escola. Ou seja, é uma maneira de investir em "... uma política dessas astúcias e criações de consumidores e dar voz ao homem ordinário" (Certeau, 1994), que são as crianças.

Na pesquisa teórica de Farias, Wiggers e Almeida (2015) foi realizada um panorama das brincadeiras de luta em publicações especializadas da Educação Física brasileira entre

2004 e 2013. Para os autores, as brincadeiras de luta fazem parte do universo infantil, envolvendo ações de empurrar, puxar, chutar e bater. Esses movimentos expressam sentidos e significados anteriores às próprias ações infantis e são representados e reinventados nas experiências das crianças e, portanto, apropriados pela cultura infantil.

Os resultados mostraram que aspectos como gênero, mídias e violência foram identificados nos artigos como determinações de papéis sociais, representações e influências da TV e possíveis atos de violência. No entanto, os autores chegaram à conclusão de que as análises preveem, também, a existência da ludicidade no processo de composição e de vivência das brincadeiras, além do reconhecimento da educação do corpo incutida nas experiências.

Já Barbosa, Pereira e Mello (2018) realizaram uma revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação pré-escolar presente em todo o mundo no período entre 2007 e 2017. Para Sutton-Smith (2001), as brincadeiras de luta, também chamadas de *rough and tumble play* ou *playfighting*, se referem a busca de habilidades de lutas, de controle e de empoderamento como um processo fundamental que está subjacente a todos os outros tipos de jogos.

No processo de análise dos artigos, os autores construíram categorias e discussões que versaram sobre diferentes interpretações sobre as brincadeiras de luta na pré-escola, comportamentos das crianças nas brincadeiras de luta, contribuições das brincadeiras de luta para as crianças e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das brincadeiras de luta.

Os resultados revelaram que a agressividade se constitui como um elemento ambíguo que denota tanto o controle das emoções como o protagonismo entre as crianças, fundamentais para a compreensão dessa manifestação lúdica nas culturas infantis e para o aprendizado em administrar riscos em um contexto de faz de conta. Nesse aspecto, os autores sinalizaram, por meio de subcategorias identificadas nos artigos analisados, que a intencionalidade, a face do jogo, a linguagem corporal, a manutenção da reciprocidade do jogo e o desejo de estar junto podem ser dimensões para diferenciar brincadeira de briga de verdade, algo que tanto incomoda professores ao se depararem com essas situações.

Barbosa (2018), ao pesquisar sobre brincadeiras de luta, identificou que esse tipo de manifestação corporal, chamada pela autora de brincadeiras lúdico-agressivas, se caracterizam 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. O episódio de interação a seguir é marcado pela constante superação e demonstração de força e hedonismo entre as crianças:

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 chutava 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 cinco anos de idade, 29 de outubro de 2015; Barbosa, 2018, p. 277).

Duas análises podem ser realizadas a partir dos usos das brincadeiras de luta. Uma delas remonta as formas alternativas de brincar e, a outra, em relação à duplicidade de sentidos das ações para adultos e crianças.

Em relação à primeira, acerca das formas alternativas de brincar infantis, Corsaro (2011) destaca, em seus estudos, que há uma apropriação criativa pela criança da cultura adulta, que o autor denomina de "reprodução interpretativa". Se por um lado, o contato que as crianças têm com a TV ou *internet* pode criar *espaçostempos* de produção cultural (Barbosa, 2011, 2018; Farias, Wiggers & Almeida, 2015), por outro lado, esse mesmo contato pode influenciar no papel corrosivo das mídias nas brincadeiras, levando a violência e ao desaparecimento da infância (Candrea et al., 2009; Postman, 1999). No entanto, há de se considerar que a linguagem expressa nas brincadeiras de luta das crianças que compuseram o episódio de interação descrito não pode ser negada na escola. Pelo contrário, é na aproximação com as crianças que podemos aprender suas mil linguagens (Malaguzzi, 2016a).

Sobre a segunda análise, a duplicidade de sentidos das ações para adultos e crianças fica evidente que com a mudança de local da brincadeira ocorreu a busca para que o adulto não interrompesse o fluxo brincante. Nesse sentido, Certeau (1994) traz uma contribuição importante sobre os usos captados no voo, como enunciações de suas estratégias e táticas no episódio de interação.

Nas brincadeiras de luta, as crianças usam "táticas desviacionistas" (Certeau, 1994) para não obedecerem as regras impostas pelo lugar. Por isso, lutam com brincadeiras lúdico-agressivas entre os pares e mudam os locais brincantes para realizar suas artes de fazer astuciosas, embora estejam nas redes de vigilância do adulto, com estratégias que demarcam poder. Baseado em Certeau (1994, p. 92), essas operações nas maneiras de fazer de adultos e

crianças, respectivamente, dizem respeito "... as estratégias [que] são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar".

Barbosa (2011) apresenta como as crianças nas brincadeiras de luta podem nos ensinar as suas "artes de fazer" e seus "usos" (Certeau, 1994) na escola. Os episódios de interação revelam que eles gostam é quando tem luta:

É, porque eu aprendo a lutar! É de verdade assim, é igual o "Ben 10", aí pensa no desenho! Eu brinco de "Mikey", de cavalo. O "Mikey" luta, ele solta poder... Num desenho lá, ele tem poder... É assim, ó... (tuf, tuf)! Eu só fico lá treinando de lutar... (EAM, 5 anos, M.; Barbosa, 2011, p. 106).

Eu gosto de "Pica-Pau", ele pica árvore! Brinco! Ele fica lá em casa! (Risos!) Ele me ensina a subir em árvore. Ele não tá aqui (na escola), ele tá lá em casa! Também tem o "Bakugan", ele tem poder, eu gosto quando luta, é legal! Eu brinco sozinho, finjo que tem alguém lá, aí faço alguém de pedra e tá, e brinco de lutar! Aprendo a lutar! Ele, o guri do "Bakugan", também fica lá em casa, igual ao "Pica-Pau"!!! Sabe aonde? Dentro de casa, ele vive lá no meu quarto! Eu o chamo para brincar, assim ó: Bakugaaaaan?! (...) Ciúmes?! Não, ele (o "Pica-Pau") gosta do "Bakugan"! (...) E eu também tenho poder! Mas aqui na escola não pode brincar com poder não, se não acaba a minha bateria! (JVF, 5 anos, M.; Barbosa, 2011, p. 107).

O "Pica-Pau"! Ele fica passando às vezes na minha cabeça! Eu tenho um homem de fogo e eu tenho a máscara do "Homem Aranha"! O "Homem Aranha" voa com teia, eu penso em voar! É só brincar, você tem que aprender a brincar! Você tem que pegar o "Homem Aranha" e brincar de "Homem Aranha", tem que brincar primeiro, aí você vira "Homem Aranha" e luta! Eu aprendo a brincar! E também tem o "Homem de Ferro", ele voa! Eu gosto que voe! (YSP, 5 anos, M.; Barbosa, 2011, p. 107).

Nesses episódios de interação, as crianças se abriram para a pesquisadora e aproveitaram para contar sobre o empreendimento de suas ações brincantes com a luta e a lógica para brincar de luta com os personagens de desenhos animados ora no plano da imaginação, ora com seus pares.

Para Corsaro (2011, p. 56), a Sociologia da Infância e a noção de "reprodução interpretativa" nos desafia a "... levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social". Nesse sentido, as demandas comunicativas e de expressão das crianças denotam o compartilhamento de conhecimentos sobre as brincadeiras de luta e suas autorias. Para Dornelles e Fernandes (2015, p. 73), "... dar autoria as crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças".

Desse modo, o acesso às mídias televisivas, por meio dos desenhos animados oferece às crianças aspectos de imersão, de espontaneidade e de uso dessas influências midiáticas nas

brincadeiras de luta as tornando capazes de potencializar suas brincadeiras, usando essas tessituras como uma atividade simbólica e social que produz cultura (Corsaro, 2011).

Barbosa, Martins e Mello (2018) evidenciaram a necessidade de abrir espaço no cotidiano infantil para as diferentes maneiras de brincar, sugerindo uma leitura positiva sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, como um elemento socializador, autoral e de manifestação da expressividade infantil que se faz presente na cultura de pares das crianças.

Os autores afirmam que a relação entre as brincadeiras lúdico-agressivas, o contexto social, a mídia e os movimentos turbulentos podem gerar a compreensão de outras facetas da brincadeira, a (des)configuração de cenários brincantes e o reconhecimento de entrelaçamentos (im)possíveis.

Em relação aos documentos orientadores para a Educação Infantil, há um movimento de abordar a importância da criança e suas brincadeiras e interações para que possam desempenhar um papel ativo em seus cotidianos com seus pares. De maneira específica, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p. 19) confirmam que "... é frequente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva".

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013) não falam das brincadeiras de luta em si, mas assinalam a sua relevância, de um modo geral, para a vida delas, pois oferece "... oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz" (Brasil, 2013, p. 87). E a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) incentiva que as crianças se tornem protagonistas de seus próprios aprendizados, possibilitando que tenham cada vez mais voz e participação nos processos pedagógicos.

Não obstante, é possível perceber que o uso da brincadeira de luta como um bem cultural pelas crianças e o seu compartilhamento com o adulto, neste caso, o professor na escola, salta aos olhos! As crianças têm o direito de brincar e está claro nas linhas deste artigo que elas querem brincar disso na escola. Jones (2004) enfatiza a relação entre a criança que consome e aquela que é ativa em relação às mídias e como podemos escutá-las e enxergá-las com ações pautadas na dialogicidade:

Quando se analisam as crianças em relação à mídia de massa e à cultura pop, nossa tendência é defini-las como consumidores, espectadores receptores, vítimas. Mas elas também são usuários daquela mídia e daquela cultura: fazem escolhas e interpretações, delineiam o que querem, fazem às vezes de parceiros de jogos e participantes, e contam histórias. Enxergar as crianças como receptoras passivas do poder da mídia nos coloca em conflito com as fantasias que elas escolheram, e, portanto, com as próprias crianças. Enxergá-las como usuárias ativas permite que trabalhem com o entretenimento – qualquer entretenimento – que as ajude a crescer. Games de atirar, gangster, rap, Pokémon, tudo se transforma em ferramenta para que pais e mestres ajudem os jovens a se sentirem mais fortes, a acalmarem seus medos e a aprenderem mais a respeito de si mesmos. (Jones, 2004, p. 20).

Barbosa (2018) sugere o uso de brincadeiras historiadas, de contextos de faz de conta, de aproximação com a mídia, com o conhecimento que as crianças trazem para a escola, de aproveitar os *espaçostempos* com as crianças e de incentivar suas inventividades e protagonismos. Farias, Wiggers e Almeida (2015) contribuem ações que visem explorar as representações da criança acerca das lutas e das compreensões que emergem do universo infantil como um processo de educação do corpo na infância e uma possibilidade significativa para ações pedagógicas inclusivas e democráticas da Educação Física.

Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020) registram a potência dos saberes infantis e dos compartilhamentos de práticas brincantes e narrativas que emergem dos cotidianos nas diferentes situações pedagógicas, mas que nem sempre são percebidos e valorizados. Romper com a invisibilidade infantil, com a negação dos saberes das crianças produzidos nos currículos praticados e com a ocultação de seus modos singulares de ser e estar no mundo, gera tensionamentos, por vezes, camuflados, expressos nas dimensões histórica, cívica, sobretudo científica das crianças.

Portanto, diante das pesquisas encontradas, faz-se necessário refletir sobre a importância de perceber que as crianças nos dão pistas e que o protagonismo infantil deveria ganhar lugar de destaque no trabalho docente. Deste modo, a criança poderia usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos. No entanto, isso só seria possível se considerássemos a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Ao chegar às considerações finais, retomamos as questões iniciais deste artigo sobre o tipo de educação que estamos dispostos a ensinar as crianças: se é aquela que valoriza a

capacidade simbólica ou aquela que se baseia no adultocentrismo quando se trata de brincadeiras de luta.

Primeiramente, é importante que (re)conheçamos que a brincadeira de luta é uma manifestação corporal de expressão, de produção cultural e de socialização entre as crianças. A partir disso, é identificarmos que os *espaçostempos* da Educação Infantil podem e devem ser considerados formativos, pensando em uma via de mão dupla, na qual tanto o professor quanto a criança podem aprender juntos e compartilhar suas inventividades.

Isso sugere que as singularidades das linguagens brincantes infantis, a participação delas no contexto pedagógico, a escuta atenta de suas vozes e o acolhimento dos usos que fazem dos bens culturais podem potencializar as interações e as produções de saberes, a partir de uma dimensão em que são escutadas, vistas e integradas. Assim, seus protagonismos e seus usos podem se tornar uma única voz, ressoando por toda escola.

Desta maneira, realizar uma prática pedagógica baseada nos documentos orientadores é muito bem-vinda. No entanto, é necessário pôr em prática as escritas do papel e observar e compreender o que acontece tão perto dos nossos olhos, para que não se tornem letras mortas. É urgente que enfrentemos os desafios do chão da escola, desmistificando visões cristalizadas sobre as brincadeiras de luta e se apropriando de experiências vividas e observadas *com e entre* as crianças nos saberes e fazeres docentes.

Com as brincadeiras de luta é possibilitado as crianças se expressarem ludicamente e resinificarem a cultura que fazem parte. Escutar suas vozes e perceber os usos desse bem cultural na brincadeira de luta exige um esforço para compreender a relação de comunicação verbal e não verbal que as crianças expressam no corpo, na fala, no sorriso, na angústia, na exaustão, no gesto, na interação e no encontro com seus pares.

Retomando a epígrafe deste texto, Kohan (2005) ressalta que a infância também é desequilíbrio. Se transportarmos para as brincadeiras de luta, esse desequilíbrio é o que proporciona o equilíbrio necessário para sua materialização e continuidade. É a busca de novos e atualizados territórios, na qual os desenhos animados podem mudar, mas a arte de fazer brincadeira de luta é atemporal.

Outro ponto que merece destaque foram os artigos que evidenciaram, de fato, as vozes das crianças, possibilitando compreender, com todos os sentidos, as potencialidades de suas lógicas e saberes na multiplicidade de suas linguagens, experiências e (in)visibilidades nos *espaçostempos* da Educação Infantil.

Assim, baseado nas principais características de uma pedagogia da escuta (Malaguzzi, 2016b) que esse texto se finaliza, no sentido de uma pedagogia que fortaleça a (re)construção do conhecimento, que produza cultura e que valoriza a expressão infantil. Isto é, que seja sensível a dar voz e vez às crianças nas mediações pedagógicas, que possibilite uma maior aproximação entre adultos e crianças, que os saberes sejam compartilhados e reconhecidos nas ações simbólicas e criativas nos *espaçostempos* da Educação Infantil e que as linguagens sejam ouvidas de forma atenta. Portanto, a expectativa é que esse texto desperte a curiosidade sobre as brincadeiras de luta como ocorreu com as diversas pesquisas que embasaram essa escrita.

Referências

Baptista, M. R. (2010). O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. *Revista Mal-Estar e Sociedade*, 3(4), 85-100.

Barbosa, R. F. M. (2011). *Influências brincantes: Um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Barbosa, R. F. M., & Gomes, C. F. (2013). Os super-heróis em ação. Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? *Revista eletrônica de Educação*, 7(1), 326-346.

Barbosa, R. F. M., Martins, R., & Mello, A. S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. *Revista Movimento*, 23(1), 159-170. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259>

Barbosa R. F. M., Pereira B., & Mello A. S. (2018). Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na Educação Pré-escolar: Evidências, potencialidades e lacunas. *Revista Egítania Scientia*, 12(1), 111-129. <https://doi.org/10.46691/es.v0i0.184>

Barbosa, R. F. M. (2018). *Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Barbosa, R. F. M., Camargo, M. C. S., & Mello, A. S. (2020). A Complexidade Do Brincar Na Educação Infantil: Reflexões Sobre As Brincadeiras Lúdico-Agressivas. *J. Physical Education*, 31(1), 1-11.

Barbosa, R. F. M., Zandomínegue, B. A. C., & Mello, A. S. (2020). Práticas brincantes e narrativas infantis nos *espaçostempos* da Educação Física com a Educação Infantil: análises a partir da Sociologia da Infância. *Revista Pedagógica*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5777>

- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, SP: Summus.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, LTDA.
- Botelho, R. G., Oliveira, C. C. (2015). Literatura branca e cinzenta: uma revisão conceitual. *Ci.Inf.*, 44(3), 501-513.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- Candeva, T., Cassiani, V., Ruy, M. P., Thomazini, L. Cestari, H. F., & Prodócimo, E. (2009). A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. *Pensar a Prática*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4520>
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Dornelles, L. V., & Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 65-78.
- Farias, M., Wiggers, I., & Almeida, D. (2015). Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 23(1), 181-195. <https://doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v23n3p181-195>
- Fernandes, N., & Trevisan, G. P. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In Alberto, M. F. P., & Lucas, A. P. (Orgs.). *Experiências mundiais de cidadania de la infância y adolescência* (pp. 121-138). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Freire, J. B. (2005). *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.
- Girardello, G., & Fantin, M. (2008). *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Jones, G. (2004). *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta?* São Paulo: Conrad Ed. do Brasil.

- Kohan, W. (2005). *Infância, entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. (2013). *O Mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção: Experiência e Sentido).
- Malaguzzi, L. (2016a). Ao contrário, as cem existem. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.b1-2). Porto Alegre: ArtMed.
- Malaguzzi, L. (2016b). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.b57-97). Porto Alegre: ArtMed.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- Prange, B., & Bragagnolo, R. I. (2012). As Singularidades das Crianças Pequenas Expressas nas suas Brincadeiras. *Educação & Amp. Realidade*, 37(1), 251-271. <https://doi.org/10.1590/2175-623615958>
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300018>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Graphia.
- Silva, B. T. B., & Arnold, D. K. (2017). Vilão ou mocinho: as representações midiáticas na educação infantil. *Revista Acadêmica Licencia&Acturas*, 5(1), 57-64. <https://doi.org/10.55602/rlic.v5i1.143>
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20.
- Tonucci, F. (2005). *Com olhos de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zandomínegue, B. A. C., Barbosa, R. F. M., & Mello, A. S. (2020). Participação-escuta das crianças na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-25. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3758>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/02/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 20th, 2023

Accepted on March 22th, 2023

Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Barbosa, R. F. M. (2023). "Eu gosto quando luta": as vozes das crianças e os usos das brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15776. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15776>

ABNT

BARBOSA, R. F. M. "Eu gosto quando luta": as vozes das crianças e os usos das brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15776, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15776>