

A Função Pedagógica do Brincar na Educação Infantil: Um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas

Raquel Firmino Magalhães Barbosa¹, Beatriz Pereira², & André da Silva Mello³

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória-Brasil, Email: kekelfla@yahoo.com.br.

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga-Portugal, Email: beatriz@ie.uminho.pt.

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória-Brasil, Email: andremellovix@gmail.com.

Resumo

O artigo analisa a função pedagógica da brincadeira na Educação Infantil, com foco nas brincadeiras lúdico-agressivas que ocorrem nos espaçostempos de Educação Física nesse contexto. Adota a pesquisa documental bibliográfica como método e os documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e produções acadêmico-científicas sobre o tema como fontes. Conclui-se que há um direcionamento em compreender as brincadeiras, quaisquer que sejam elas, como produções culturais da infância. Contudo, no caso das brincadeiras lúdico-agressivas, sugere-se que os adultos superem a concepção cristalizada que circula no ambiente escolar e concebam esse tipo de brincadeira como importante meio de socialização das crianças.

Palavras-chave

Educação Infantil, Educação Física, Brincadeira de Luta, Brincadeira de Perseguição, Brincadeira Lúdico-agressiva.

Introdução

Partimos do princípio fundamental que é preciso considerar a brincadeira como uma condição da criança. 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. É preciso conhecer as representações de infância, considerar as crianças concretas e localizá-las como produtoras de suas próprias histórias nas instituições de Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil compreende a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança de zero até 3 (três) anos e 11 (onze) meses e, a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos, correspondendo o seu término quando a criança completa 5 anos e 11 meses de idade, pois no ano seguinte, elas ingressam no Ensino Fundamental (Ministério da Educação, 2013).

No entanto, a Educação Infantil, ao longo de sua trajetória no Brasil, assumiu diferentes funções para o trato com a criança na instituição escolar: assistencialista, compensatória, recreacionista, escolarizante e universalizante (Kuhlmann, 2010). Essas concepções reconheciam a infância, bem como o entendimento de Jardim de Infância, como pela metáfora de sementinhas que precisavam ser regadas, cuidadas e educadas para florescer. Isto é, uma etapa de preparação para a vida adulta, de um “vir a ser”, além da lógica adotada ser voltada para o Ensino Fundamental, vertente que preconiza o ensino e práticas pedagógicas instrumentais e universalizantes (Oliveira, 2005).

Levando em consideração esses fatores e o percurso que a Educação Infantil traçou, houve tensões, mas também conquistas. O fato de ter aumentado na última década o número de matrículas das crianças na Educação Infantil, mudanças na compreensão da função social e política dessa etapa de ensino, a construção de políticas públicas para a infância, a elaboração de documentos norteadores, bem como os movimentos nos campos acadêmico-científicos – provenientes de pesquisas sobre as práticas cotidianas e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil – contribuíram para a reflexão sobre essa etapa da Educação Básica (Ministério da Educação, 2013).

No tocante aos marcos legais, percebemos que ainda há grandes desafios a ser superados. A partir do momento em que a criança passou a ser objeto dos deveres públicos governamentais, foi iniciado a regulamentação do direito da criança à educação, amparada pelos sistemas de ensino e pela legislação, com destaque para a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016.

A brincadeira, por sua vez, se constituiu nesses documentos como um eixo, uma linguagem e/ou um campo de experiência, que possibilitou reconhecer a importância da fantasia, do corpo e de seus movimentos para as construções que se estabeleceram com e entre as crianças, os adultos e o mundo (Mello, Zandomínegue, Barbosa, Martins & Santos, 2016). Deste modo, a brincadeira se estabelece como um elemento essencial para a valorização das diversas maneiras particulares e de expressividade da criança.

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 tem a brincadeira como um eixo articulador do trabalho pedagógico nesse segmento de ensino. Compreendemos que a Educação Física possui uma longa trajetória na Educação Infantil, geradora de conhecimentos práticos e teóricos, que não podem ser negligenciados ou ignorados pelos documentos norteadores (RCNEI, DCNEI e BNCC). Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica, contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores dos documentos e sobre a própria afirmação desse componente curricular na Educação Infantil (Mello et al., 2015). Nesse sentido, compreende-se que a organização da Educação Física na Educação Infantil não se desenvolve em aulas, mas sim em espaços-tempos. Tal expressão está unida como um único termo e no plural para destacar a importância de representar as singularidades e as tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos e (re)invenções produzidas nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, em relação 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 (Barbosa, Martins & Mello, 2017; Mello et al., 2015; Candreva, et al., 2009; Faria, et al., 2010; Saura, 2014)

Diante desse cenário de desenvolvimento do trabalho pedagógico e de reconhecimento como campo de conhecimento, a Educação Física na Educação Infantil, compreendida como espaçostempos para a produção cultural infantil e práticas corporais, pode contribuir para o reconhecimento das necessidades e vontades das crianças para a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que compõem a cultura de pares infantil e que alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e (re)construções simbólicas infantis (Barbosa, Martins & Mello, 2017).

Para tanto, por meio de reflexões teóricas, esta pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem interpretativa, busca fazer uma reflexão sobre a brincadeira, trazendo-a como ponto de análise no decorrer do texto, com o intuito de apontar um outro olhar para

as produções brincantes das crianças na Educação Infantil, direcionando a discussão para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola.

Reconhecimento da brincadeira como produção cultural infantil

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 da Educação Física se consolidar neste segmento de ensino. Já no âmbito didático-metodológico, reconhecer as crianças como atores sociais e produtores de cultura é essencial para compreender e apreender o ponto de vista delas próprias acerca de suas experiências brincantes, em consonância com a sensibilidade para as singularidades que envolvem o sujeito brincante na Educação Infantil.

A Educação Física atua nos espaçostempos 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 da brincadeira no processo pedagógico e as linguagens infantis proporcionada por ela se tornam parte importante para compreender a presença da Educação Física e a sua repercussão nas intervenções com as crianças, sobretudo, quando elas demonstram a sua ludicidade no cotidiano escolar.

Santos, Mello, Klippel, Nunes, & Ferreira Neto (2012) apontam que as pesquisas sobre a Educação Infantil e a Educação Física no Brasil ganharam força no final da década de 1990, com a produção de estudos teóricos, práticos e de intervenção com as crianças.

No entanto, constatamos que algumas pesquisas científicas já destacavam a relevância da brincadeira inserida em práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil no Brasil antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, 1996) definir a atuação da Educação Física na Educação Básica. Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) apontaram que pesquisadores das décadas de 1930 e de 1940 já eram adeptos do conteúdo jogos e brincadeiras como uma forma de complementar o ensino da escola. Nas pesquisas de Rose (1980), de Muller (1990) e de Carmo Júnior (1995) levavam em consideração a espontaneidade e a criatividade das crianças nas brincadeiras em aulas de Educação em escolas infantis.

Com a publicação de documentos norteadores para a Educação Infantil, esse segmento de ensino ganhou força e visibilidade no trabalho pedagógico com crianças, conferindo de modo mais contextualizado, as especificidades desta faixa etária.

Assim, o papel dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI) (Ministério da Educação, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017), 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.

Neste contexto, a Educação Infantil, primeiro segmento da Educação Básica, prioriza a brincadeira em seu currículo como uma “atividade permanente” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), uma forma de “interações” (Ministério da Educação, 2013) e como um “direito de aprendizagem e de desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2017).

No cotidiano das crianças, a escola tem um papel importante em considerar a criança e sua brincadeira como algo entrelaçado. Nesse sentido, a criança, nesses documentos, ilustra a perspectiva de ser um sujeito de direitos e um ator social que denota a valorização de suas singularidades e de seu simbolismo, a partir de suas construções brincantes na Educação Infantil.

A criança no Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é apresentada com características específicas, marcada por seu meio social e “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998). As mais variadas linguagens verbais e não verbais, as ações dos sujeitos, seus movimentos e o papel significativo da interação social pela brincadeira são valorizadas neste documento, pelo fato das crianças construírem conhecimentos, em um processo de criação, significação e ressignificação com seus pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, concebem a criança como um sujeito de direitos, na qual a sua 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 juntamente com a sua centralidade no planejamento curricular (Ministério da Educação, 2013).

Já a Base Nacional Comum Curricular apoia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que dentre 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” (Ministério da Educação, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, as crianças constroem seus conhecimentos brincantes unindo as diversidades de experiências que se formam nas interações com seus pares e com o seu meio, em situações pedagógicas e com os aspectos simbólicos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil identificam que para brincar é necessário que se ofereça as crianças variadas oportunidades de compreensão do mundo, de “certa” independência na construção do seu desenvolvimento, de incentivo de criar e vivenciar brincadeiras por elas mesmas e o estímulo ao reconhecimento do domínio

da linguagem simbólica e a consciência da diferença entre brincadeira e realidade. Este documento aponta que é o professor reconheça que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre o que vivenciam em seus cotidianos, em uma atividade espontânea e imaginativa. 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 pelas crianças com sua espontaneidade e destituídos de objetivos imediatos por elas.

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 no documento, que a “certa” independência dada às crianças está diretamente relacionada às situações pedagógicas ocorridas a partir de atividades intencionais e orientadas pelo adulto. Nesse sentido, é reforçado que, para organizar as aulas, o professor utilize “[...] jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 29).

O fato de, no discurso dos Referenciais, focar o desenvolvimento da brincadeira com direcionamentos didáticos e de ensino, nos remonta a noção de jogo didático, entendido como um emprego do jogo como um meio para uma situação de aquisição de conteúdo, no qual a 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 (Kishimoto, 2008).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ilustram que a criança aprende, interage e se expressa na brincadeira, construindo, assim, as culturas da infância, isto é, “[...] 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 patrimônio preservado e transmitido pelas crianças numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (Sarmiento, 2003, p. 57).

Então, brincando, para as Diretrizes, as crianças tem oportunidade de construir e compartilhar significações ao interagir com seus pares, explorar o ambiente, conhecer as suas preferências e características, proporcionando compreendê-las como uma pessoa que possui que está em constantes mudanças. Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abolem quaisquer procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo infantil, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Neste documento, é notado a valorização da brincadeira pela criança seja através do protagonismo infantil, da participação ativa, assim como pela produção de cultura construída e reconstruída nos processos brincantes. Esses fatores garantem que as crianças aprendam, ajam e resistam aos valores e normas da cultura que estão ao seu redor (Ministério da Educação, 2013). Em função disso, segundo os Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compete ao professor oportunizar em seus processos pedagógicos a produção de sentidos, a apropriação de elementos significativos das culturas infantis e o trabalho com saberes de práticas (re)construídas com as crianças. Para tanto, o documento sugere que o professor observe as ações infantis, individuais e coletivas, acolha suas perguntas e suas respostas em busca de compreender o significado de seus comportamentos.

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, seja uma oportunidade de brincar, conhecer, ouvir, compreender e responder às iniciativas infantis, trazendo-as como coprodutora das práticas brincantes.

A Base Nacional Comum Curricular reforça o que é explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 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 através 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” (Ministério da Educação, 2017, p. 33).

Neste documento, a estrutura curricular vai ser composta em campos de experiência, que acolhe as situações, relações e conhecimentos do cotidiano da criança, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. No campo do “corpo, gestos e movimentos”, há a oportunidade de a criança explorar objetos, espaço e o que tiver ao seu redor, estabelecer relações, construir brincadeiras e produzir conhecimento. Buscando a consciência da corporeidade através de diferentes linguagens, a Base reforça que, a brincadeira tem o seu papel de proporcionar a comunicação, a expressão, as suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo a consciência do que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Ministério da Educação, 2017).

Acrescenta ainda que, de acordo com esse eixo e campo de experiências, deve ser garantido as crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos fornecem às crianças 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, a Base Nacional Comum Curricular

sugere que esse direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil abarque brincar de múltiplas formas, em diferentes espaços, tempos, parceiros, sejam eles crianças ou adultos, como uma maneira de amplificar e diversificar as possibilidades de acesso e de compartilhamento das produções culturais. Desta forma, deve ser reconhecida a participação e as transformações trazidas pelas crianças nos momentos pedagógicos.

Para potencializar as práticas brincantes, a Base articula a expressão corporal à visibilidade do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas, propiciando que as crianças ampliem, transformem e recriem seus conhecimentos e possam compartilhá-los com seus pares. Segundo este documento, na Educação Infantil, o corpo da criança ganha centralidade, por isso a importância de criar oportunidades de explorar e de vivenciar esse corpo com um amplo repertório de movimentos para o uso do espaço com o corpo.

Assim, as orientações estabelecidas por este documento possibilitam criar contextos para que a brincadeira tenha sentido para a criança nas situações pedagógicas. Contudo, é necessário, segundo o documento, dar visibilidade ao “protagonismo do aluno em sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 2017, p. 17). Pautadas nas brincadeiras, interações, experiências, variadas formas de expressão, essas práticas devem envolver, essencialmente, o trabalho conjunto entre professor e crianças nas mais diversas situações pedagógicas.

A partir da análise das brincadeiras nesses documentos (RCNEI, DCNEI e BNCC), sinalizamos para o caminho que a brincadeira vai assumindo em relação ao modo como é pensada e estruturada nesses documentos, primeiramente, como um meio para o ensino e a aprendizagem, para posteriormente, ser um objeto e um direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais e brincantes com as crianças, de modo que elas sejam participantes ativos e sejam ouvidas em suas necessidades brincantes pode ser uma maneira de potencializar as linguagens corporais na escola. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2001), é importante que o professor busque conhecer o universo lúdico das crianças, sobretudo seus movimentos, suas interações e as suas linguagens. Para os autores é nesse processo que as crianças descobrem o outro, o mundo e as múltiplas linguagens. No entanto, o desafio é tentar decifrá-las.

Portanto, considerar a expressividade infantil e a sua lógica na brincadeira é uma maneira de dar voz as crianças e descobrir as suas linguagens e a suas produções culturais, porém, ainda é um desafio desnaturalizá-las e compreendê-las como uma manifestação cultural que podem expressar muito mais do que aparenta, pois “[...] no jogo há sempre algo em jogo” (Huizinga, 2007, p. 4), algo que está além da racionalidade adulta. A seguir, o desafio é apontar outra possibilidade brincante na escola e descortinar outras oportunidades de “descobrir” (em todas as suas formas) o lúdico.

As brincadeiras lúdico-agressivas na escola

Compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e também perceber os espaçostempos da Educação Física na Educação Infantil como uma das possibilidades de ter e ser um local privilegiado para que essas formações sociais, culturais e humanas dos sujeitos aconteçam.

Para Faria et al. (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, a diminuição de demandas negativas com o tempo, tais como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e de agressividade e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. Por isso, a necessidade de valorizarmos as experiências infantis e trazê-las como fundamentais para os espaçostempos da Educação Infantil, construindo e amparando-as em uma perspectiva compartilhada e fundamentada com os interesses das crianças.

A partir de uma pesquisa etnográfica, em uma escola de Educação Infantil em Vitória/ES, Brasil, com crianças entre 4 e 5 anos de idade durante o ano de 2015, foi observado e registrado que os dados captados sobre a forma como as crianças se relacionavam em suas brincadeiras saltavam aos olhos e pulsavam no cotidiano escolar (Barbosa, Martins & Mello, 2017). Esses elementos possibilitaram revelar que o componente da ludicidade, da luta e da agressividade se faziam presentes na maioria das brincadeiras protagonizadas pelas crianças, destacando a espontaneidade no surgimento desses tipos de manifestação corporal, este, por sua vez, originou o objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas.

Nesse sentido, as relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso desta manifestação corporal.

A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta e elementos simbólicos, agonísticos e de nonsense. Nesta perspectiva, compreendendo a ludicidade como uma atividade lúdica 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 (Olivier, 2000), é percebido, aparentemente, uma relação ambígua e de oposição entre esses termos.

A entrada de um terceiro elemento, neste caso o nonsense, caracterizado por elementos que englobam a incoerência, a inversão, o sem sentido, a desconstrução, a irracionalidade e a transformação (Sutton-Smith, 2001), se imiscui nessa relação como um aspecto 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 antagônicos se relacionarem entre si. Isto é, ultrapassa o binarismo e a ideia de polaridade entre os outros

termos e apresenta uma outra lógica, marcada por singularidades, espontaneidades e (re)significações nos processos brincantes infantis, no qual as zonas fronteiriças estão em constantes (re)marcações.

Essas fronteiras nos instigam a pensar em uma aproximação com o conceito de “entre-lugar” de Bhabha (1998) que nos remete a considerar as brincadeiras lúdico-agressivas como produção cultural e híbrida, atravessada pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, se tornando espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, isto é, um espaço intersticial. Para o autor, são nesses “entre-lugares” – nos interstícios e nas sobreposições de domínios da diferença – que são desenvolvidas estratégias de subjetivação (singulares e coletivas), novas identidades, processos de colaboração, de constestação e de negociação de experiências intersubjetivas.

A partir das práticas brincantes compartilhadas, (re)elaboradas e (re)inventadas na escola, Certeau (1994) nos provoca a pensar nesse cotidiano brincante como 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”. Por isso, as crianças criam, burlam e provocam microrresistências para lidar e inventar o cotidiano e escapar da conformação e da dominação social que se faz presente no terreno escolar, principalmente, quando a brincadeira lúdico-agressiva vem à tona.

No entanto, o que compõem o contexto das brincadeiras lúdico-agressivas na escola nos conduz a discussões a respeito desse tipo de brincadeira levar a uma banalização da violência, ao bullying ou apenas a uma manifestação lúdica vivenciada entre as crianças. Será que as crianças, ao brincar dessa forma, podem se tornar insensíveis, violentas e cruéis?

Vale lembrar que 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 a agressividade é igual, pois nem todas 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 em que as crianças vivenciam com seus pares permite-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, se é pelo brincar que as crianças estabelecem canais de comunicação, constroem seus primeiros vínculos, se desenvolvem e constituem a identidade da infância, segundo Neto (2017), por que não deixamos as crianças serem crianças e brincarem de correr riscos e viver situações ousadas? O autor propõe que liberte 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 (Ministério da Educação, 1998; 2013), 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”. Estas 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 deixar as crianças fazerem um *laissez-faire*, contudo, enfatiza que a preocupação excessiva em não permitir que elas corram riscos em situações de movimento e de atividade física e que aprendam com seus erros podem contribuir com o aumento do analfabetismo motor e a diminuição da autoconfiança e da socialização entre os pares.

Conforme Neto (2015), este medo gera nas crianças uma grande insegurança, coagindo-as a não fazer o mais natural da infância, que é brincar, que é um tempo de experimentação, de ousadias e, ao mesmo tempo, de desordem. Assim, o autor 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, a imprevisibilidade das ações infantis e ao controle emocional, ao se socializarem com os seus pares (Neto, 2017).

O que está em jogo é se a brincadeira lúdico-agressiva promove a violência e se essa ação é passada despercebida ou silenciada para que haja a banalização da violência ou o bullying. A tendência é que situações que mostrem crianças pulando, correndo, chutando, socando, lutando, mesmo no ar, podem sugerir interpretações negativas como a 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 aqui defendendo a valorização da agressividade, nem privilegiando os excessos, no sentido de se

relacionar com outra pessoa perdendo o respeito e a dignidade. Neste caso, o bullying ganha destaque. Esse fenômeno se distingue de outros tipos de agressões, pelo fato de utilizar a persistência e a intencionalidade em ferir o alvo, na repetição da agressão, em ter a presença de um público espectador, bem como na concordância do alvo com relação à ofensa (Zequião, Medeiro, Pereira & Cardoso, 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.

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 delas canalizarem as suas energias. É desafiante perceber essa linha tênue. Estar atento e ouvir a criança sobre o que está ocorrendo no espaço brincante pode ser um passo para identificar se é brincadeira ou bullying.

Destacamos o conceito de cultura lúdica para refletir sobre a percepção adulta sobre a brincadeira. Brougère (1998) ressalta que cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. No entanto, o autor alerta que o jogo pode não ser visto como tal por outras pessoas, principalmente aqueles que estão de fora da brincadeira. O autor faz uma ressalva sobre o entendimento e a interpretação da fantasia e do real. Neste domínio, não é fácil para os adultos lidar e compreender uma briga de verdade, de uma situação de bullying para uma briga de brincadeira, sobretudo aqueles que se encontram afastados do contexto brincante. O autor destaca que o jogo é fornece referências intersubjetivas e está passível de erros, por isso, a necessidade do professor buscar conhecer o contexto e identificar quando ocorre uma briga lúdica. É uma questão de interpretação e de ir em busca de referências.

Embora não haja conformidade de que a prevalência do bullying seja menor com crianças de até nove anos de idade (Pereira, 2008), não podemos descartar comportamentos de intimidação, brigas recorrentes e acobertamento de situações desconfortáveis entre as crianças.

Na escola, há crianças que são consideradas agressoras, que sempre ficam de castigo e/ou são contidas em suas ações corporais repetidamente (Vaz, 2002; Richter & Vaz, 2010). Essas crianças tem o seu tempo brincante reduzido. Seria essa a melhor maneira de tratar essas crianças ditas “indisciplinadas”?

Apesar da 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 utiliza como um recurso de frenagem para atitudes fora dos padrões brincantes entre elas mesmas. Barbosa, Martins & Mello (2017, p. 167) ressaltam essa desaceleração

durante a brincadeira no momento em que se diminui o comportamento, 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 das crianças mostrarem a sua subjetividade e 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 alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e das (re)construções simbólicas infantis (Barbosa, Martins & Mello, 2017).

Sarmiento (2003) acrescenta que ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar e viver o mundo que está ao seu redor, envolvendo processos de coletivos de (re)criação e compartilhamento de ações e ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas. Neste momento, elas podem “[...] exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (Sarmiento, 2003, p.65).

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. 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, isto é, “[...] a criança brinca porque ela gosta do poder de ser/ter algo ou se ela não tem, no jogo ela busca esse empoderamento” (Sutton-Smith, 2001, p. 75).

Saura (2014) acrescenta que participar de uma brincadeira é, ao contrário da ideia do entretenimento e diversão inconsequente e sem maiores danos, 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.

Mello et al. (2015) verificaram a necessidade de auscultar 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”.

Candrea et al. (2009) trazem uma contribuição importante ao tratar sobre a compreensão das causas da agressividade na escola. Os autores chegaram a conclusão de

que entender esse processo pode auxiliar os professores a entenderem 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.

Nessa perspectiva, se acreditamos que as culturas da infância compreendem processos simbólicos, elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos através dos quais as crianças atribuem significação a si próprias e ao mundo e fundamentam a sua ação (Sarmiento, 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 o reconhecimento da criança como autora de sua própria prática.

Conclusão

Neste artigo, buscou-se, através do referencial teórico e documental, identificar aspectos que caracterizam a brincadeira no contexto escolar e o seu reflexo nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Destacou-se nos documentos norteadores, a importância da brincadeira para uma perspectiva de criança ativa e participativa nas diferentes práticas cotidianas e para a valorização da produção de cultura nas ações e nas interações infantis.

Embora nos documentos norteadores analisados em questão a criança seja compreendida como sujeito de direitos e ator social que explicita seu papel ativo, competente na produção social e cultural, capazes de atuar, de tomar decisões e de construir a sua própria infância, atribuindo sentido e especificidades as suas ações (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003), a brincadeira e a maneira de ser desenvolvida na escola, por sua vez, ainda é algo que necessita de reflexões para que seja diferenciada de processos escolarizantes e busque oportunizar a escuta das vozes infantis e a compreensão delas como sujeito de direitos brincantes nas situações pedagógicas.

No caso das brincadeiras lúdico-agressivas, observou-se um viés ambíguo em relação ao risco, risco esse que não deveria ser confundido como banalização da violência e nem da prática de bullying, 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. Assim, os espaçostempos brincantes da Educação Infantil, seja ligado à Educação Física ou não, necessitariam compreender a dinâmica e os

conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil, como enfatiza os documentos norteadores.

O intuito dessa reflexão foi provocar o leitor para os diferentes tipos de brincadeiras que compõem o cotidiano escolar, com as múltiplas expressões que fazem parte da vida das crianças e que geram aprendizados, descobertas e socialização.

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, conduzir 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 racionalidades, conduzindo a compreensão de outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Portanto, 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, as interações entre as crianças e os comportamentos que elas esboçam podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar. Por isso, a relevância de ampliar a visão sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

Referências

- Altmann, H., Ayoub, E. & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar? *Estudos Feministas*, 19(2), 491-501.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L., Mello, A. S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170.
- Bhabha, H. K. (1998). O local da cultura. [Tradução Myriam Ávila et al.]. Belo Horizonte: UFMG.
- Brougère, G. (2008). Brinquedo e cultura (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Candрева, T., Cassiane, 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.
- Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Constituição Federal de 1988.(1988) Brasília, DF: Senado.
- Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, M., Brolo, A., Horita, K., Tolocka, R., Santos, D. & Silva, J. (2010). Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. *Movimento*, 16(1), 113-130.
- Ferreira Neto, A. (2002). Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930- 2000). (1ª ed.). Vitória – Espírito Santo: Proteoria.
- Huizinga, J. (2007). Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- 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.
- Kishimoto, T. M. (1998). O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira.
- Kuhlmann, Jr. M. (2010). Educando a infância brasileira. In C. Veiga, L. Faria Filho, E. Lopes (Org.). 500 anos de educação no Brasil (pp. 469-496). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei Federal 8069/90. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Diário Oficial da União - Seção 1 (16/7/1990), 13563.
- Lei nº 9394/96. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria da Educação Fundamental. MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. MEC/SEF.
- Ministério da Educação.(2017). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista para consulta pública. Brasília: MEC/SEF. Publicação eletrônica antecipada.
- Mello, A., Zandomínegue, B., Vieira, A., Silva, A., Assis, L., Barbosa, R., & Martins, R. (2015). Pesquisas com crianças na educação infantil: Diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Motrivivência*, 27(45), 28-43.
- Mello, A., Zandomínegue, B., Barbosa, R., Martins, R., & Santos, W. (2016). A educação infantil na base nacional comum curricular: Pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149.
- Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. (8ª ed.). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Neto, C. (2017). *O brincar e o desenvolvimento integral da criança*. Documento não publicado, Colóquio Brincar e Modos de Ser Criança, Portugal. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/brincar2017/>.
- Neto, C. (2015). Com a rua em vias de extinção, os recreios são a única alternativa que as crianças têm. *Jornal iOnline*. Portugal. Recuperado de: <https://ionline.sapo.pt/411405>.
- Oliveira, N. R. C. (2005). Concepção de infância na educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 26(3), 95-109.
- Olivier, J. C. (2000). Das brigas aos jogos com regras: Enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pereira, B. O. (2008). Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ed). Lisboa: Dinalivro.
- Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2010). Educação física, educação do corpo e pequena infância: Interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*, 16(1), 53-70.
- Santos, W., Mello, A. S., Klippel, M. V., Nunes, K. R. & Ferreira Neto, A. (2012). Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: Mello, A. da S. & Santos W. (Orgs.). Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar (pp. 105-121). Curitiba, PR: CRV.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In: Sarmiento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (Orgs.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais (17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Eds.). Sociologia da infância e a formação de professores (pp.13-46). Curitiba: Champagnat.
- Saura, S. C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, 28(1): 163-175.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play* (2ª ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vaz, A. F. (2002). Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, 13(19), 7-11.

Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B. & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: Um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198.