



REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

PUCPRESS

## Brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa

*Ludic-aggressive play in Early Childhood Education: child and adult logic in dispute*

*Juegos lúdico-agresivos en la Educación Infantil: lógicas infantiles y adultas em disputa*

---

Raquel Firmino Magalhães Barbosa [a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Colégio Pedro II (CPII), Campus Engenho Novo

**Como citar:** BARBOSA, R. F. M. Brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil: lógicas infantis e adultas em disputa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 526-539, 2025.  
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS07PT>

### Resumo

Este estudo analisa representações de adultos e crianças sobre brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano da Educação Infantil, considerando-as como práticas fundamentais para os processos de socialização e a produção de culturas infantis. A pesquisa, de caráter etnográfico, foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória/ES, com dados gerados por meio de narrativas, entrevistas, vídeos e registros em diário de campo. Os participantes incluíram duas professoras de Educação Física, 40 crianças de 4 e 5 anos, uma secretária, uma pedagoga e o diretor da escola. A análise revelou três categorias principais: (in)segurança na brincadeira, percepção e registro da realidade. Observou-se que as representações das professoras refletiam uma cultura de cuidado, marcada por um discurso tradicional, mas que evoluiu para uma abordagem mais compreensiva e tolerante, ao reconhecer a importância das brincadeiras para a aprendizagem e o convívio social. Os resultados destacam que, em consonância com os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, as brincadeiras lúdico-agressivas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a convivência com as diferenças e a expressão por múltiplas linguagens. O estudo reforça a necessidade de valorizar essas práticas no planejamento pedagógico, reconhecendo o protagonismo infantil e a ludicidade como elementos essenciais da educação.

[a] Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Docente da disciplina de Educação Física do Colégio Pedro II, e-mail: kekelfla@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Física. Brincadeiras de luta. Brincadeiras lúdico-agressivas. Culturas infantis.

## Abstract

*This study analyzes the representations of adults and children regarding ludic-aggressive play in Early Childhood Education, considering it as a fundamental practice for socialization processes and the production of children's cultures. The ethnographic research was conducted in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Vitória, Brazil, with data generated through narratives, interviews, videos, and field diary records. Participants included two Physical Education teachers, 40 children aged 4 and 5, a secretary, a pedagogue, and the school principal. The analysis identified three main categories: (in)safety in play, perception, and recording of reality. The findings showed that the teachers' representations reflected a culture of care, initially grounded in a traditional perspective, which gradually evolved into a more understanding and tolerant approach as they recognized the importance of play for learning and social interactions. The results highlight that, in alignment with the guiding axes of the Early Childhood Education curriculum, ludic-aggressive play fosters the development of socio-emotional skills, coexistence with differences, and expression through multiple languages. This study emphasizes the importance of valuing these practices in pedagogical planning, recognizing children's agency and playfulness as essential elements of education.*

**Keywords:** Early Childhood Education. Physical Education. Rough-and-tumble play. Play fighting. Ludic-aggressive play. Children's cultures.

## Resumen

*Este estudio analiza representaciones de adultos y niños sobre los juegos lúdico-agresivos en la Educación Infantil, considerándolos fundamentales para los procesos de socialización y la producción de culturas infantiles. La investigación, de enfoque etnográfico, se realizó en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) en Vitória/ES, con datos generados a través de narraciones, entrevistas, videos y registros en el diario de campo. Participaron dos profesoras de Educación Física, 40 niños de 4 y 5 años, una secretaria, una pedagoga y el director de la escuela. El análisis identificó tres categorías principales: (in)seguridad en el juego, percepción y registro de la realidad. Las representaciones de las profesoras reflejaron una cultura de cuidado, basada en un discurso tradicional, pero que evolucionó hacia un enfoque más comprensivo, reconociendo la importancia de los juegos para el aprendizaje y la convivencia social. Los resultados destacan que los juegos lúdico-agresivos favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales, la convivencia con las diferencias y la expresión a través de múltiples lenguajes. En línea con los principios del currículo de la Educación Infantil, el estudio resalta la necesidad de valorar estas prácticas en la planificación pedagógica, reconociendo el protagonismo infantil y la ludicidad como elementos esenciales de la educación.*

**Palabras clave:** Educación Infantil. Educación Física. Juego de lucha. Juego lúdico-agresivo. Culturas infantiles.

## Introdução

“Observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará”.  
(FROEBEL *apud.* COLE, 1907, p. 26)

A escuta atenta e a observação sensível das crianças em seus contextos de brincadeira nos convidam a repensar e reconhecer os saberes que emergem da ação lúdica infantil. Partindo da epígrafe de Fröbel e fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância, comprehende-se que a criança é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e produtora de cultura. Observar suas interações, invenções e modos de brincar constitui um caminho para acessar suas formas próprias de significar o mundo.

Nos espaçostempos<sup>1</sup> da Educação Infantil, especialmente nos momentos da Educação Física e recreio, as crianças desenvolvem dinâmicas sociais baseadas em suas experiências e inventividades, criando regras próprias para jogos, negociando papéis e resolvendo conflitos de forma autônoma. A brincadeira é compreendida como uma dimensão essencial da infância, funcionando como uma linguagem por meio da qual as crianças constroem sentidos, expressam suas subjetividades e participam ativamente das culturas que elas próprias produzem. Sarmento (2007) destaca a importância de reconhecer as experiências infantis em sua diversidade — marcadas por contextos históricos, geográficos, sociais e culturais distintos —, assim como o protagonismo das crianças na produção de suas próprias histórias e saberes.

Nesse sentido, brincar não é apenas um direito garantido, mas uma forma legítima de habitar o mundo, de manifestar desejos e de interagir com o outro. Ao observar as brincadeiras infantis no contexto escolar, notou-se uma pluralidade de formas de brincar que incluem confrontos simbólicos e corporais. Algumas dessas brincadeiras — frequentemente marginalizadas ou reprimidas pelos adultos — revelam-se marcadas por componentes como excitação, desafio, poder, agressividade e até mesmo nonsense.

Para nomear tais manifestações, propõe-se neste artigo o conceito de brincadeiras lúdico-agressivas, entendidas como práticas que articulam, de forma ambígua e criativa, elementos de ludicidade, agressividade simbólica e nonsense. Essa proposta dialoga com estudos nacionais e internacionais que descrevem formas semelhantes de brincadeiras de luta, como rough and tumble play ou play fighting, compreendidas como jogos sociais que envolvem luta, perseguição e simulação de combate — ações vigorosas como chutar, socar e empurrar —, mas que ocorrem em contextos cooperativos e lúdicos (Carlson, 2011; Farias; Wiggers, 2019; Smith; StGeorge, 2023; Veiga; Rebocho; Pomar, 2025). Ao aproximar essas abordagens, evidencia-se que tais brincadeiras, embora possam apresentar comportamentos agressivos, constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento social, emocional e corporal das crianças, permitindo-lhes explorar limites, experimentar papéis e expressar sentimentos em um ambiente de segurança e negociação simbólica entre os pares.

Reconhece-se, no entanto, que se trata de uma categoria interpretativa cunhada por adultos e, portanto, suscetível à crítica de adultocentrismo. As crianças não nomeiam suas brincadeiras como “lúdico-agressivas”, muitas vezes referem-se a elas como “lutinha” ou “brincadeira de brigar”, como observado nos relatos produzidos em campo. A construção desse conceito parte de uma necessidade analítica de dar visibilidade a manifestações infantis frequentemente desautorizadas na escola, desafiando as fronteiras normativas entre brincar e brigar (Smith; Stgeorge, 2023).

A agressividade presente nessas brincadeiras não deve ser compreendida como sinônimo de violência, mas como uma expressão simbólica e criativa, mobilizada no processo de invenção e negociação entre pares. Sutton-Smith (1997) defende que a brincadeira é marcada pela ambiguidade, transitando entre prazer, risco, imaginação e poder. É nesse espaço de ambivalência que se insere a brincadeira lúdico-agressiva, revelando como as crianças experimentam os limites do corpo, das regras e das relações sociais por meio de performances corporais intensas e, muitas vezes, desconcertantes ao olhar adulto.

<sup>1</sup> Compreende-se *espaçostempos* como um único termo, mutuamente ligado, formando um todo significativo e fazendo analogia as tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos produzidos nos cotidianos vividos com e entre as crianças na Educação Infantil.

Em diálogo com Brougère (1998), que valoriza a cultura lúdica como construção social, considera-se que tais brincadeiras são formas legítimas de participação cultural e aprendizagem. A dimensão do non-sense, frequentemente presente nessas interações, evidencia a desordem criativa das crianças, sua astúcia e a inversão de lógicas adultas, como já sugeriu Manoel de Barros (2003) ao valorizar o “desver o mundo”.

A análise das brincadeiras lúdico-agressivas que emergem em contextos escolares, especialmente na Educação Infantil, permite compreender não apenas os modos infantis de expressão e socialização, mas também as disputas simbólicas presentes nos espaços educativos. Para Pinto e Sarmento (1997, p. 8), “interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como produtora de sentidos e de cultura, e não apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta.

Chartier (2002) amplia essa reflexão ao destacar que as representações produzidas nos espaços escolares são atravessadas por disputas simbólicas, concorrências e jogos de poder. Para o autor, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta se impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (Chartier, 2002, p. 17). Fairclough (2003), por sua vez, contribui ao afirmar que as representações sociais não se limitam ao que é dito explicitamente, mas também abrangem aquilo que está implícito, pressupondo formas específicas de autoridade, dúvida ou certeza — o que ele denomina como “modalidade”.

A partir dessas contribuições, propõe-se analisar as representações de adultos e crianças sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, compreendendo-as como práticas carregadas de sentidos e disputas no campo simbólico. Interessa-nos refletir sobre como essas brincadeiras revelam diferentes lógicas — infantis e adultas — e como tais lógicas entram em confronto na instituição escolar, sobretudo nos espaçostempos da Educação Física e do recreio. Como nos lembra Chartier (2002, p. 17), é por meio das representações que o presente adquire sentido, o outro se torna inteligível e o espaço pode ser decifrado. Assim, questiona-se: se brincar é um direito reconhecido da infância, por que as brincadeiras lúdico-agressivas são com frequência reprimidas ou deslegitimadas? E como essas práticas são percebidas pelos diferentes atores escolares?

Este artigo busca discutir como as brincadeiras lúdico-agressivas contribuem para a produção das culturas infantis, a partir das representações sociais de crianças e adultos. Ao problematizar o conceito cunhado neste estudo, pretende-se refletir sobre suas potências e limites, além de analisar os efeitos das interações infantis na Educação Infantil, especialmente nos momentos de Educação Física e recreio. Parte-se da hipótese de que tais brincadeiras, longe de expressarem meramente desvio ou violência, revelam modos singulares de existência, sociabilidade e produção de sentido na infância.

## Metodologia

O recorte<sup>2</sup> desta pesquisa etnográfica investigou espaçostempos da Educação Física e do recreio em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em uma comunidade de classe média-baixa no município de Vitória/ES, Brasil. Participaram do estudo duas professoras de Educação Física (PEFI e PEFII), 40 crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos de idade, além de uma secretária, uma pedagoga e o diretor da instituição.

A abordagem etnográfica permitiu um “mergulho profundo no campo” (Alves, 2008), com base em “descrições densas” (Geertz, 1989) e na construção de vínculos com as crianças e adultos, reconhecendo suas

<sup>2</sup> Esta pesquisa de doutorado foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeira, sob o número do CAAE 58544216.3.0000.5542 e número de parecer 1.936.658, conforme exigências indicadas pela Resolução nº 466/2012 CNS.

“produções culturais” (Sarmento, 2007; Corsaro, 2011). A presença constante possibilitou observar, registrar e interpretar os sentidos das brincadeiras, sobretudo aquelas com elementos lúdico-agressivos.

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola de Educação Infantil, os cuidados éticos foram fundamentados no respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos das crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura (Sarmento, 2007). Inicialmente, a pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, contando com a autorização institucional da escola e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais das crianças. Além disso, as próprias crianças foram envolvidas no processo por meio do método de “entrada reativa” no campo (Corsaro, 2011), utilizando-se de diálogos com linguagem acessível, da reação por parte delas ao pesquisador e do feedback instantâneo delas sobre suas interações brincantes. O assentimento infantil foi considerado essencial, permitindo que as crianças manifestassem seu desejo de participar, podendo recusar ou interromper a participação a qualquer momento. As interações brincantes — especialmente aquelas com elementos lúdico-agressivos — foram registradas em vídeos e em narrativas descritivo-analíticas, sempre com atenção aos sentidos construídos pelas próprias crianças em seus contextos cotidianos.

Com a equipe de gestão (secretária, pedagoga e diretor), os dados foram gerados por meio de narrativas, registradas em diário de campo. Com as professoras, foi realizada uma entrevista estruturada em três partes. Na primeira parte, investigaram-se as interpretações sobre os comportamentos e ações nas brincadeiras das crianças no cotidiano escolar. Na segunda parte, foi apresentada uma situação hipotética envolvendo interações lúdico-agressivas, para que expressassem suas opiniões sobre o cenário proposto. E, na terceira parte, analisaram dois vídeos de brincadeiras com suas respectivas turmas, destacando suas impressões sobre os comportamentos observados. O vídeo 1 apresentou crianças de quatro anos recontando, com criatividade, a história de Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau. O vídeo 2 mostrou crianças de cinco anos em brincadeiras com movimentos de luta e perseguições.

A análise qualitativa dos dados foi orientada por uma perspectiva interpretativa, dialogando com os referenciais da Sociologia da Infância e dos Estudos do Cotidiano (Sarmento, 2007; Corsaro, 2011; Alves, 2008). A triangulação dos dados (observações, vídeos, entrevistas e diário de campo) contribuiu para identificar padrões, tensões e sentidos atribuídos às brincadeiras lúdico-agressivas. A partir desse percurso analítico, emergiram três categorias principais: (in)segurança na brincadeira, percepção e registro da realidade<sup>3</sup>.

## (In)segurança na brincadeira

Esta categoria aborda a primeira parte da entrevista e revela a perspectiva das professoras sobre a (in)segurança nas brincadeiras, evidenciando a tensão entre o desejo das crianças por liberdade e a responsabilidade dos adultos em garantir sua segurança durante os *espacostemplos* da Educação Física.

A dinâmica das brincadeiras lúdico-agressivas revela a curiosidade própria das crianças em explorar o mundo e criar experiências, ao mesmo tempo em que exige dos adultos um olhar atento, capaz de reconhecer e valorizar as lógicas próprias da infância — nem sempre compreendidas ou legitimadas. Essa tensão também se manifesta nas falas das professoras, que demonstram desconforto diante da dificuldade de conciliar o controle do grupo com a autonomia infantil, sobretudo quando as crianças ultrapassam os limites esperados de supervisão durante a Educação Física ou recreio. O seguinte depoimento ilustra bem esse dilema pedagógico: “[...] deixo a turma e vou atrás das crianças que saíram da aula ou deixo as crianças sozinhas para tomar conta da turma?” (Entrevista, PEF1, 03 jun. 2015), revelando o desafio cotidiano de lidar com a espontaneidade infantil sem renunciar à responsabilidade adulta.

<sup>3</sup> As categorias “Percepção da realidade” e “Registro da realidade” emergiram da análise empírica dos dados produzidos no campo. Tais categorias não foram previamente definidas, mas construídas a partir do diálogo com o material empírico, respeitando os princípios da análise qualitativa. A autora, ao interpretar as falas das/os participantes, sistematizou essas categorias e as definiu a fim de organizar os sentidos expressos nas narrativas. Desse modo, as categorias refletem tanto os significados atribuídos pelos sujeitos quanto a mediação teórico-metodológica realizada pela pesquisadora durante o processo de análise.

Essa lógica se expressa nas subcategorias: a) casos de crianças agressivas; e b) procedimentos escolares. Em relação à agressividade, as professoras apontam comportamentos como *bullying*, hostilidade e descontrole emocional. Tais manifestações, frequentemente atribuídas a contextos familiares e sociais, são exemplificadas na fala da secretária da escola: “[...] O fato de o CMEI estar localizado em um bairro periférico, perigoso e violento, faz com que as crianças vivenciem situações de violência doméstica, desentendimentos familiares, maus-tratos, abandono, presença de crimes, tráfico de drogas, brigas entre favelas rivais e toques de recolher.” (Diário de campo, FS1, 23 mar. 2015).

É importante destacar que essas falas, embora expressem a realidade vivida por algumas crianças, também reproduzem visões estigmatizantes sobre territórios periféricos e suas populações, transferindo a responsabilidade da violência para as famílias e comunidades. Tais discursos podem revelar uma perspectiva centrada na lógica e nos valores do mundo adulto, por vezes carregada de preconceitos sobre as infâncias que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

Por outro lado, é inegável que muitas dessas crianças enfrentam situações adversas que impactam diretamente seu desenvolvimento emocional e comportamental. Uma das pedagogas observou que as crianças com maiores problemas domésticos e sociais apresentam “[...] comportamentos agressivos, agitados, frustração, desapego, refletindo principalmente na degradação de suas condições socioemocionais” (Diário de campo, FS2, 17 abr. 2015). Como afirma Corsaro (2011, p. 304), “[...] as crianças, mais do que qualquer outro grupo, são as principais vítimas desses males – vítimas da ira, da violência e da negligência, em suas sociedades, comunidades e famílias”.

Essa observação é reforçada por uma das professoras, que relaciona os comportamentos agressivos das crianças com a violência do contexto em que vivem: “[...] elas veem e reproduzem essas situações em comportamentos agressivos com outras crianças, brigam o tempo todo, querem revidar” (Entrevista, PEF2, 12 jun. 2015).

Candreva et al. (2009) destacam a importância de prevenir atitudes hostis entre as crianças por meio de práticas participativas, mediações e diálogos, conscientizando-as e valorizando atitudes positivas. As autoras sugerem, ainda, um tratamento tanto com as crianças agressivas quanto com as empáticas, contrariando a educação coercitiva e possibilitando intervenções mais eficazes. No entanto, para além da dicotomia entre agressividade e empatia, é necessário considerar a complexidade das brincadeiras infantis e os significados atribuídos pelas próprias crianças. Isso se evidencia em episódios observados no cotidiano escolar, como o descrito a seguir:

Um grupo de meninos e meninas brincava com uma mistura de pega-pega, lutas e simulações de procedimentos policiais, como colocar alguém contra a parede e realizar revistas. Junto a isso, frases como 'a polícia vai invadir' e 'vai começar o tiroteio' eram ouvidas, com gestos imitando armas e sons de tiros. Ao perguntar a uma das crianças o que estavam brincando, ele respondeu: 'De arminha, de policial e bandido, de lutar... sei lá, de pular em cima do outro e lutar...'. Quando questionei 'O que acontece quando todo mundo corre?', ele respondeu: 'A gente estava brincando de guerra. É o bandido tentando pegar a polícia (...). A gente atira e luta com eles!' (Diário de campo, Episódio Polícia e Ladrão; Crianças de 5 anos de idade; 28-10-2015).

A crítica às práticas coercitivas ganha força ao observar que os episódios de agressividade infantil também podem ser lidos como expressões simbólicas da realidade social vivida pelas crianças, como no caso da brincadeira lúdico-agressiva com simulações de guerra, perseguições e tiroteios. Embora o contexto violento das comunidades influencie essas manifestações, as crianças misturam realidade e fantasia, recriando o mundo por meio de suas lógicas imaginativas. Essas características revelam dimensões do cotidiano que ressaltam o protagonismo infantil na construção de seus próprios espaços de convivência e interação (Farias; Wiggers, 2019).

Elias (1994) aponta que expressões de agressividade no contexto do brincar podem provocar excitação e prazer nas crianças, ainda que frequentemente gerem resistência por parte dos adultos, que tendem a

associar tais manifestações a comportamentos negativos. Essa rejeição se vincula a estruturas institucionais que influenciam os modos de socialização e delimitam o que é considerado aceitável nas interações infantis.

De acordo com Luz (2008), compreender o contexto da socialização infantil é crucial, tanto no nível horizontal (comportamentos e interações imediatas) quanto no vertical (esferas institucionais e culturais que moldam essas interações). Ela afirma que: “O contexto horizontal refere-se aos comportamentos e interações enquanto ocorrem no tempo, enquanto o contexto vertical se refere às áreas institucionais que, embora distantes, moldam profundamente o comportamento no nível horizontal” (Luz, 2008, p. 70). Por isso, é importante analisar a condição das crianças do CMEI levando em consideração sua realidade social, as influências externas e como essas vivências se refletem nas brincadeiras e interações escolares, o que implica tanto no contexto macro quanto no micro.

Nesse sentido, procedimentos escolares são utilizados cotidianamente para controlar as crianças, tanto nos *espacostempos* da Educação Física quanto no recreio. Em situações de rebeldia e violência, quando as crianças resistem a permanecer na atividade planejada ou insistem em comportamentos inadequados, as professoras recorrem a diálogos, negociações, alertas, repreensões e, quando necessário, penalidades. Uma das professoras descreve o processo: “1º: começo falando que não pode fazer isso; 2º: pergunto: ‘Gostaria que fizesse isso com você?'; 3º: chamo a atenção; 4º: se for muito repetitivo: ficam sentados por algum tempo; 5º: se for em casos extremos: ficam sem brincar a aula toda” (Entrevista, PEF2, 12 jun. 2015).

As falas das professoras indicam um equilíbrio entre cuidado, disciplina e controle, algo que pode ser associado à teoria do processo civilizador de Elias (1994), segundo a qual, para se adaptar à sociedade, os indivíduos devem seguir normas e controlar suas emoções, possibilitando convivência e socialização harmoniosa. Isto é, produz-se uma progressiva internalização das normas sociais, promovendo o que o autor chama de “autocontrole ou autodisciplina dos impulsos”. Esse controle é refletido nas falas das professoras, que, para tornar as crianças mais “educadas” e “civilizadas”, aplicam punições, como deixá-las de fora das atividades como forma de castigo e reflexão sobre suas ações (Entrevista, PEF2, 03 jun. 2015). Essa situação resulta na exclusão das crianças mais agressivas das brincadeiras, levando-as a um processo de civilizar suas emoções, aprender comportamentos pacíficos e evitar situações violentas.

A lógica de “civilizar” as emoções e comportamentos infantis, presente nas falas das professoras, aproxima-se do modelo de socialização proposto por Elias (1994), no qual a conformação à norma é condição para a convivência social. É possível perceber como a escola atua como um dos pilares fundamentais desse processo civilizador. A disciplina escolar e o controle dos corpos infantis — inclusive durante as atividades de brincadeira — constituem mecanismos que visam moldar comportamentos considerados aceitáveis pela lógica adulta e institucional. A espontaneidade do brincar, a desordem criativa das crianças e suas expressões de afeto ou agressividade frequentemente entram em choque com o projeto pedagógico que busca, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, “civilizar” as infâncias.

Para as professoras, comportamentos agressivos durante as brincadeiras comprometem os momentos pedagógicos e as relações entre os colegas, gerando preocupação principalmente quanto ao risco de que essas situações se intensifiquem e resultem em acidentes ou ferimentos. Como uma das professoras afirmou: “[...] nós temos um protocolo a cumprir, temos responsabilidades de cuidado sobre as crianças... qualquer coisa que elas façam pode virar briga” (Entrevista, PEF1, 03 jun. 2015). Outra professora ainda ressalta a percepção dos pais em relação ao cuidado com as crianças: “[...] eles acham que sempre é falta de um adulto observar, e não é. As crianças, às vezes, se machucam porque estão correndo, trombam uma na outra e, também, porque brigam entre si” (Entrevista, PEF2, 12 jun. 2015).

Conforme Redin (2009, p. 118), as professoras querem que as crianças se socializem e, muitas vezes, socializar significa evitar conflitos, sentimentos ambíguos e comportamentos que saiam da ordem. Isso levanta uma questão: haveria uma ambiguidade nessas práticas disciplinares? Seriam essas estratégias uma forma de as crianças aprenderem a resolver os conflitos inerentes às brincadeiras? Nesse sentido, é fundamental problematizar as práticas disciplinares que priorizam o controle e a punição, questionando se elas de fato contribuem para a aprendizagem ou se apenas reproduzem mecanismos de exclusão e silenciamento. Essas inquietações nos conduzem à próxima categoria de análise.

## Percepção da realidade

A partir deste tópico, correspondente à segunda e terceira parte da entrevista, o objetivo é destacar as transformações nas representações das professoras de Educação Física sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. As mudanças são evidenciadas por meio de uma abordagem que se inicia com a apresentação de uma situação hipotética de um cenário de interação com brincadeiras infantis, ilustrada por ações específicas que caracterizam as brincadeiras lúdico-agressivas. Posteriormente, são exibidos vídeos mostrando crianças que fazem parte da turma das professoras em comportamentos que podem corresponder a essa situação.

Essa estratégia permite contrastar a percepção inicial das professoras com suas interpretações baseadas na observação de suas turmas, possibilitando uma reflexão mais contextualizada. A partir dessa análise, identificou-se duas subcategorias principais: percepção da realidade e registro da realidade, que refletem o que foi captado nas interações entre as crianças e as interpretações realizadas pelas professoras.

Compreende-se a percepção da realidade como a interpretação que o sujeito faz de determinados fatos a partir de suas experiências prévias, influenciado por seus valores e contextos socioculturais. Essa interpretação é subjetiva e pode variar significativamente entre diferentes pessoas, mesmo diante de uma mesma situação. Neste contexto, apresenta-se a seguinte situação hipotética para análise:

Partindo de uma situação hipotética, no qual um grupo de meninos e meninas realizam movimentos de corrida e de contatos físicos, bem como comportamentos de fantasia, de agitação, de gritos e de movimentos turbulentos, foi observado que esta atividade estaria transcorrendo sem que houvesse queixas por parte das crianças. Diante disso, qual seria a sua reação? (Trecho da entrevista, 2015).

A partir desse relato, observa-se que as professoras tendem a intervir nas brincadeiras lúdico-agressivas com advertências, visando evitar possíveis machucados ou mesmo impedir a continuidade da atividade. Uma delas afirmou: “[...] eu chamaria para atividade, avisaria: ‘cuidado, vocês vão se machucar’. Na minha aula, eu não deixaria...” (Entrevista, PEF1, 03 jun. 2015). Essa fala expressa uma preocupação com comportamentos considerados inadequados, como o excesso de contato físico e a transgressão de regras previamente estabelecidas.

Na pesquisa de Logue e Harvey (2009) com professores, as brincadeiras de luta figuraram entre as mais restrinvidas no ambiente escolar, ainda que estudos mostrem distinções importantes entre a agressividade real e a agressividade simbólica no contexto do brincar. Embora ambas possam, por vezes, se assemelhar, apenas uma parcela muito pequena dessas interações — cerca de 0,3% — evolui para agressão real, conforme apontado por Pellegrini (1989). O autor argumenta que o brincar de luta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, funcionando como uma prática simbólica que permite a exploração de limites, o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração de experiências cotidianas. Esses dados indicam que, na maioria das vezes, tais brincadeiras cumprem uma função simbólica e socializadora, sendo parte integrante da construção das culturas infantis.

Ainda assim, há dificuldade dos adultos em diferenciar essas expressões simbólicas das manifestações reais de agressividade, o que leva a respostas imediatas de repreensão. Uma professora comentou: “[...] o problema é que eles não param brincar de lutar de mentirinha: eles socam e chutam de verdade. Eu acho que eles confundem muito...” (Entrevista, PEF2, 12 jun. 2015). Essa fala revela a complexidade da interpretação dessas brincadeiras, que muitas vezes não é sensível ao contexto lúdico. Para compreendê-las, é necessário considerar as intenções, habilidades e metas envolvidas, atentando-se àquilo que pode ser chamado de “objetividade combativa” das interações — uma leitura mais ampla e cuidadosa sobre o que realmente está sendo comunicado nas ações infantis.

Smith (1997) enfatiza que os professores devem evitar generalizações com base em uma pequena proporção de crianças altamente agressivas que atraem mais atenção, pois isso pode levar a estereótipos. O diretor do CMEI comentou: “[...] brincadeiras ou ações que as crianças desenvolvem durante a sua estadia na escola e que são repreendidas pelos professores geram confusões. Mas, ao tentar compreendê-las em sua

totalidade, pode ajudar a diferenciar situações de brincadeira e de briga de verdade” (Diário de campo, FS3, 09 mar. 2015). Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 163) reforçam que: “[...] a forma como as crianças se relaciona com esse fenômeno é o que vai ditar a dimensão dessa manifestação, isto é, os limites que separam o jogo da fronteira do não jogo”

Apesar da preocupação das professoras com a segurança e possíveis conflitos, estudos mostram que essas brincadeiras fazem parte das experiências infantis. Marques (2010) destaca o prazer e a necessidade desse tipo de jogo, enquanto Pereira et al. (2020) alertam que a intervenção é necessária apenas quando o lúdico se converte em agressão real.

Sutton-Smith (2001) utiliza o conceito de *nonsense* para descrever as brincadeiras que, embora aparentemente caóticas ou irracionais, possuem uma lógica interna e um valor simbólico para as crianças. Essa perspectiva nos ajuda a entender como as professoras podem perceber as brincadeiras lúdico-agressivas: enquanto para as professoras essas brincadeiras podem ser vistas como problemáticas ou fora do padrão, para as crianças, elas fazem parte do processo de exploração e construção de significados. A percepção da realidade das professoras, nesse contexto, pode inicialmente ser desconectada da lógica infantil dessas brincadeiras. Ao observarem as interações das crianças, as professoras podem reinterpretar suas visões sobre essas atividades, reconhecendo que as ações agressivas podem ter intenções lúdicas e funcionais para as crianças, ainda que se afastem das normas convencionais de comportamento.

Nesse contexto, de acordo com Chartier (2002), as representações não são fixas, mas sim produtos de um constante jogo de forças e negociações entre diferentes visões de mundo. A percepção da realidade pelas professoras sobre as brincadeiras lúdico-agressivas pode ser vista como uma representação dominante, frequentemente influenciada por normas culturais, pedagógicas e sociais sobre o que é considerado apropriado ou aceitável no ambiente escolar. As professoras podem inicialmente ver essas brincadeiras como comportamentos problemáticos ou agressivos, devido à construção cultural de que tais atitudes são inadequadas ou indesejáveis. Essa percepção, no entanto, pode ser ampliada e refinada ao se considerar a lógica e os significados atribuídos pelas próprias crianças às suas interações.

## Registro da realidade

Compreende-se que o registro da realidade se refere ao ato de observar, em contextos reais, eventos, interações e comportamentos das interações entre as crianças durante as brincadeiras, neste caso, utilizando vídeos. Isso permite uma análise posterior mais aprofundada, possibilitando que as professoras reflitam sobre o significado e as nuances das atividades infantis. Para detalhar esta compreensão, foi exibido dois vídeos de interações entre crianças de suas turmas para que as professoras pudessem avaliá-los. O objetivo era compreender como elas interpretam situações reais relacionadas às brincadeiras lúdico-agressivas. Na transcrição do primeiro vídeo, crianças de quatro anos narram e vivenciam a história do Lobo Mau em suas brincadeiras:

As crianças estavam no pátio enquanto eu filmava, quando fui surpreendida por elas começando a contar sobre a história do Lobo Mau que vivia na escola. Perguntei: “Onde o Lobo Mau fica? Ele está aqui neste parquinho agora? Me mostre onde ele está?”, pois as vi brincando com essa temática perto de uma porta no parquinho. “Sim!”, “Ele fica lá em cima”, elas responderam. E me conduziram até a porta. Perguntei: “Ele fica naquela casa, naquela porta?”, apontando para o local citado. “É”, responderam, fazendo caretas, expressando medo e euforia, imitando como o Lobo Mau se manifestava ao se aproximarem. “E vocês, o que fazem quando ele faz isso?”, perguntei. Ouvi diferentes respostas, enquanto as falas se sobreponham: um menino disse: “Eu luto com ele!” Uma menina respondeu: “Ai, também vem o caçador para matá-lo”. Outro menino falou: “E a polícia também matou o Lobo Mau, assim [pow-pow], de verdade”, fazendo gestos e barulhos de armas. Durante a conversa, outro menino colocou o casaco sobre a cabeça e foi em direção às crianças, fazendo barulhos e estendendo os braços, como se fosse agarrar alguém. Perguntei: “Quem é você?” O menino respondeu: “Eu sou o Lobo Mau!” “Ai, meu Deus, ele é o Lobo Mau!”, eu falei, expressando reações de medo. Outras crianças começaram a dizer que eram tigres, monstros e policiais; algumas fugiam, outras fingiam tomar sustos, outras lutavam com o Lobo e algumas

tentavam matá-lo. Em seguida, foram em direção à porta, dizendo: “Ele tá aqui!”, “Ele abriu a porta!”, “Corre!”, “Mata ele!”, “Eu vou acabar com ele” (Vídeo Lobo Mau; Crianças de 4 anos de idade; Tempo do vídeo: 2min42seg; 03-06-2015).

Após as professoras assistirem ao vídeo, perguntou-se o que elas acharam. A primeira reação foi de reprovar a brincadeira, justamente por receio de que as crianças se machucassem ao correr ou ao protagonizarem cenas de luta com a criança que representava o Lobo Mau, ou por apresentarem comportamentos turbulentos. Embora também tivessem achado que a brincadeira não foi tão agressiva: “[...] não acho que a atividade foi agressiva, mas quando tem arma, barulho de arma, e quando mudam a atividade para reproduzir o contexto que elas vivem, como, por exemplo, a polícia matando o lobo, eu não gosto e falo que não pode” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Para Sarmento (2003, p. 53-54), “[...] a condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (...), em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e ação”. Essa perspectiva reforça como crianças e adultos podem atribuir sentidos diferentes às mesmas situações, revelando formas distintas de ver, interpretar e agir no mundo.

No entrelaçamento das lógicas infantis e adultas, é interessante observar como certas narrativas tradicionais, como o conto da Chapeuzinho Vermelho, são recebidas de formas distintas. Na versão clássica, por exemplo, o caçador utiliza armas e tiros para salvar a avó do Lobo — elementos que foram alvo de reprovação por parte de uma das professoras. Essa reação suscita a reflexão: estariam diante de um movimento de suavizar ou romantizar o vilanismo presente nos contos infantis? É importante considerar que as crianças, ao brincar, transformam, (re)inventam e atualizam essas narrativas, criando um ambiente de fantasia onde variáveis lúdicas, culturais e sociais se cruzam. Nessas interações, elementos assustadores — como monstros, vilões ou situações de risco — são frequentemente incorporados, não necessariamente como algo negativo, mas como parte de um processo criativo que lhes permite brincar com o que as assusta.

Nesse sentido, Barbosa, Martins e Mello (2017) sugerem que essa linguagem simbólica de faz de conta pode servir como uma ferramenta de enfrentamento, um antídoto para a violência que vivenciam em seus cotidianos. Complementando essa perspectiva, Brougère (2008, p. 78) defende que o brincar de guerra ou de luta oferece à criança um meio de experimentar o mundo e ressignificar suas vivências. Para o autor, “a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano”, sendo, portanto, uma via para a criação de novos significados e sentidos.

Assim, a rejeição imediata a esses elementos por parte dos adultos pode limitar o potencial de exploração criativa das crianças e sua capacidade de ressignificar emoções e medos por meio da ludicidade. No entanto, essas representações foram se modificando ao longo de suas falas. As professoras também consideraram a atividade uma brincadeira, intercalada com momentos de fantasia: “[...] elas gostam do perigo, da adrenalina, do medo!” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015). A outra professora foi além, refletindo sobre as ações das crianças: “[...] na verdade, eu não considero agressivo... isso faz parte da rotina delas, elas gostam de brincar de lutinha... [pausa]. É muito interessante, estou entendendo onde você quer chegar: agressividade não é só socos e chutes, a fantasia liga tudo!” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015).

Para Sarmento (2003), o faz de conta mistura realidade e imaginação, recriando ações e ampliando possibilidades, o que permite às crianças brincarem de forma aceitável e recíproca com seus pares. Hewes (2014) complementa que, mesmo quando o jogo parece agressivo, ele pode desenvolver empatia, autocontrole e prevenir comportamentos violentos. No segundo vídeo, essa dinâmica foi ampliada, envolvendo brincadeiras entre crianças de cinco anos, como descrito a seguir:

As crianças chegaram eufóricas no pátio para brincar, e observamos que elas interagiam de diferentes formas. Foi possível perceber três situações distintas: 1) Duas duplas (menino-menina e menino-menino) brincavam sequencialmente de medir forças, um empurrando o outro até atingir determinado ponto ou até algum membro da dupla desistir. Havia um menino que, inicialmente, parecia apenas observar, mas depois percebi que estava atuando com uma dupla função: como “árbitro”, para perceber se estavam

cumprindo as regras, e como “torcedor”, incentivando os outros a continuar a brincadeira. A atuação desse menino não estava diretamente relacionada à brincadeira, mas ele ainda assim participava, mesmo de fora, com outro papel. 2) Paralelamente, outros meninos brincavam de luta, encenando socos e chutes, gritos e expressões de entusiasmo até que os rodopios em duplas ou trios se tornaram o ponto alto da brincadeira, envolvendo força, vertigem e a vontade de ser jogado no chão repetidamente. Nesse momento, a professora interveio, pois estavam bem próximos dela. Ela pediu para pararem, mas as crianças continuaram a brincar. 3) Em outro local, três meninos que brincavam de “polícia e ladrão”, colocaram um dos meninos dentro de uma casinha, como se fosse uma prisão, e os outros ficaram na porta vigiando. Logo depois, iniciaram uma luta entre os três. Outros meninos e meninas se juntaram à brincadeira, realizando movimentos de socos, chutes, improvisações verbais, falas de personagens de desenhos animados, enviando “poderes” imaginários, fingindo estarem mortos, se jogando no chão e fazendo barulhos de contato físico (Vídeo Lutinhas; Crianças de 5 anos de idade; Tempo do vídeo: 2min07seg; 16-05-2015).

Após a exibição do segundo vídeo, as professoras manifestaram uma mudança de perspectiva, considerando as brincadeiras lúdico-agressivas de forma mais positiva, ao perceberem que as crianças estavam brincando, não brigando. Mesmo que as brincadeiras fossem mais turbulentas que no primeiro vídeo, a reação das professoras foi de reconhecimento da ludicidade na atividade: “[...] fiquei surpresa que todo mundo brinca de luta, tanto os mais distantes quanto os mais próximos! Esses barulhos e esses golpes, acho que eles veem nos desenhos animados e no videogame...” (Entrevista, PEF1, 03-06-2015).

Barbosa (2023) destaca que as crianças se apropriam das imagens e representações às quais estão expostas, como desenhos animados, repercutindo na construção de novos significados que inspiram e se tornam referências comuns na produção de suas experiências brincantes. Nesse sentido, como afirma Brougère (2008, p. 78), a brincadeira pode ser compreendida como uma “[...] confrontação com a violência do mundo, um encontro com essa violência em nível simbólico (...), aparecendo como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante”. Assim, o brincar torna-se um espaço simbólico onde as crianças reelaboram criativamente elementos do mundo social, inclusive suas tensões e contradições.

Nesse contexto, é possível observar o conceito de “modalidade”, que, segundo Fairclough (2003), se refere à forma como as professoras interpretam ou expressam suas percepções sobre as brincadeiras lúdico-agressivas — ora com certeza, ora com dúvida, permissão ou reprovação. Ao analisar suas falas durante a descrição das cenas observadas em vídeos, percebe-se uma variação nos níveis de “modalidade”, que vai desde a categorização de comportamentos como “inaceitáveis” ou “agressivos” até uma abertura para compreendê-los como parte dos contextos brincantes. Assim, a forma como as professoras verbalizam essas ações reflete não apenas o que veem nas interações das crianças, mas também como constroem significados diante dessas práticas, em um processo de transição entre percepções iniciais e compreensões mais críticas ou contextualizadas.

Essa reflexão também se revela nas reações das professoras diante das imagens apresentadas. Uma delas expressa surpresa e incerteza ao tentar interpretar o sentido da brincadeira: “[...] na verdade, fico meio perdida... não sei se eles querem mostrar alguma coisa inconsciente ou o que veem ou brincam em casa, também não sei se é uma forma de extravasar... esse vídeo me surpreendeu, não imaginava que poderiam brincar sem sair uma briga...” (Entrevista, PEF2, 12-06-2015). Essa fala evidencia a complexidade dos sentidos atribuídos às brincadeiras e como elas desafiam os limites entre o aceitável e o repreensível no ambiente escolar. Como afirma Jones (2004), ao brincarem com a própria agressividade — em lutas ou na simulação de cenas de violência do mundo real — as crianças aprendem a lidar com suas emoções de forma segura e controlada.

Nesse processo de observação e ressignificação, a luta de representações (Chartier, 2002) também se manifesta na linguagem utilizada pelas professoras para descrever e classificar essas brincadeiras. Algunmas adotam discursos mais normativos, associando tais práticas ao desvio de conduta, enquanto outras assumem uma postura mais aberta e reflexiva, reconhecendo nelas expressões legítimas do desenvolvimento sociocultural infantil. Essas diferentes leituras revelam disputas simbólicas em torno do que é considerado “certo” ou “errado” e evidenciam como as representações sociais estão em constante negociação, sendo

desafiadas pelas práticas concretas das crianças e pelo exercício reflexivo das professoras diante dessas experiências.

Dessa forma, o registro da realidade cria uma base concreta para que os professores possam reconsiderar suas percepções e ações, como evidenciado na análise das brincadeiras das crianças em torno de narrativas fictícias. Esse processo de observação e reflexão permite que os adultos se aproximem das lógicas infantis, reconhecendo nelas não apenas um reflexo da cultura que as rodeia, mas também uma forma legítima de expressão, experimentação e aprendizado. Ao compreenderem as brincadeiras lúdico-agressivas como manifestações simbólicas e contextuais, os professores podem ampliar sua escuta e flexibilizar suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes mais acolhedores, criativos e respeitosos ao universo das infâncias.

## **Considerações finais**

As brincadeiras lúdico-agressivas analisadas neste estudo revelam-se como práticas significativas, constituindo parte essencial dos processos de socialização e de produção das culturas infantis. Tanto a epígrafe de Froebel (1907), ao nos convocar a aprender observando as crianças, quanto a citação de Manoel de Barros (2003), ao nos inspirar a ver o mundo por sua perspectiva, orientaram nosso olhar ao longo da escrita. As crianças, com seus corpos brincantes, nos ensinam a suspender certezas e a desafiar visões cristalizadas sobre o que é “certo”, “adequado” ou “permitido”. Desver o mundo, nesse contexto, significa abrir-se a outras formas de perceber e aprender com o cotidiano escolar e as interações que nele ocorrem.

A pesquisa revelou a coexistência – por vezes conflituosa – de lógicas infantis e adultas em torno das brincadeiras lúdico-agressivas. As lógicas infantis estão pautadas pela experimentação sensível, pela corporeidade, pelo prazer de testar limites e constituir regras e sentidos em comum com os pares. Já as lógicas adultas, muitas vezes marcadas por discursos de controle, disciplina e risco, tendem a reprimir ou classificar essas brincadeiras como inapropriadas, violentas ou perigosas. Essa disputa não se apresenta de forma explícita ou declarada, mas atravessa os discursos e práticas que operam nos cotidianos escolares. A escuta atenta das crianças – e das professoras – evidenciou que as experiências de luta e confronto simbólico fazem parte das formas como os pequenos se inserem no mundo, o compreendem e o ressignificam.

Por outro lado, o próprio percurso da pesquisa se constituiu como processo formativo para as professoras participantes. A análise conjunta dos registros, os diálogos promovidos e a escuta das vozes infantis provocaram deslocamentos importantes em suas formas de compreender o brincar e a infância, à medida que a percepção e o registro da realidade se transformaram a partir do confronto com as práticas das crianças. As professoras passaram a reconhecer, nas brincadeiras lúdico-agressivas, não apenas o risco, mas também a conexão, o simbolismo, a criatividade, a elaboração de experiências vividas e a construção de vínculos.

Entre as contribuições do estudo, destaca-se justamente essa transformação: o reconhecimento da brincadeira como linguagem legítima da infância, inclusive quando ela desafia os padrões de docilidade esperados. A escuta das crianças, quando levada a sério, tensiona normas, amplia horizontes e potencializa práticas mais comprometidas com a ética do cuidado e com a valorização das culturas infantis. Como limites do estudo, enfatiza-se o recorte específico da pesquisa, restrito a um único contexto institucional, etário e temporal. Por isso, os resultados não podem ser generalizados, mas sim compreendidos em sua densidade local e relacional. Em termos de perspectivas de ampliação, acredita-se que futuras pesquisas possam explorar o impacto dessas lógicas em outros territórios educativos, bem como aprofundar a formação de professoras na escuta e na valorização das infâncias em suas múltiplas expressões – especialmente aquelas que desafiam o olhar adulto normativo.

Conclui-se afirmando que, ao desver o mundo com as crianças, somos também convocados a rever nossas próprias certezas e aprendermos com elas. E, talvez, esse seja o mais potente ensinamento que as infâncias nos oferecem: o de reaprender a brincar com o mundo, em sua potência e em suas contradições.

## **Referências**

- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.
- BARBOSA, R. F. M. “Eu gosto quando luta”: as vozes das crianças e os usos das brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 8, p. 1-24, 2023.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, p. 15-38, 2008.
- BARROS, M. de. *Poemas rupestres*. São Paulo: Record, 2003.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cortez, 1998.
- CANDREVA, T.; CASSIANI, V.; RUY, M. P.; THOMAZINI, L.; CESTARI, H. de F.; PRODÓCIMO, E. A agressividade na Educação Infantil: o jogo como forma de intervenção. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-11, abr. 2009.
- CARLSON, F. M. Rough play: one of the most challenging behaviors. *Young Child*, 66, p. 22-27, 2011.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. “Tio, eu gosto é de treta!” Brincando e brigando na escola. *Revista Movimento*, v. 25, p. 1-14, 2019.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HEWES, J. Seeking balance in motion: the role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children* (Basel), v. 1, n. 3, p. 280-301, 2014.
- JONES, G. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- LOGUE, C.; HARVEY, J. The role of play in the development of aggressive behaviors in children. *Journal of Play Studies*, v. 4, n. 2, p. 245-262, 2009.
- LUZ, I. R. Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARQUES, M. A. M. R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, v. 90, n. 1, p. 24-30, 2010.
- PELLEGRINI, A. D. *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press, 1989.
- PEREIRA, B. O.; SALGADO, F. S.; OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L. da. Bullying no ambiente escolar: compreensão dos educadores. *Cadernos de Educação*, v. 59, p. 1-20, 2020.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, p. 7-24, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na pós-modernidade. In: KRAMER, Sonia (org.). Infância e educação: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, p. 47-74, 2003.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e direitos das crianças. Revista Criança. Brasília, n. 45, p. 5-8, dez, 2007.

SMITH, P. K. Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationships. In: SCHIMIDT, A.; ATZWANGER, K.; GRAMMER, E; SCHAFFER, K. (Orgs.), New aspects of human ethology. New York: Plenum Press, p. 47-64, 1997.

SMITH, P. K.; ST GEORGE, J. Rough-and-tumble play and social competence: theoretical perspectives and policy implications. Early Child Development and Care, v. 193, n. 2, p. 1-13, 2023.

SUTTON-SMITH, B. The ambiguity of play. London: Harvard University Press, 2001.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F., CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 115-126, 2009.

VEIGA, E.; REBOCHO, M. F.; POMAR, C. Brincadeiras de luta na educação pré-escolar: contextos, interações e aprendizagens. Revista Infância, Educação e Pesquisa, v. 11, n. 1, p. 91-109, 2025.

---

RECEBIDO: 24/01/2025

RECEIVED: 24/01/2025

APROVADO: 11/05/2025

APPROVED: 11/05/2025