

## **REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE BRINCADEIRAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EVIDÊNCIAS, POTENCIALIDADES E LACUNAS**

SYSTEMATIC REVIEW ABOUT ROUGH AND TUMBLE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EVIDENCE, POTENTIALITIES AND GAPS

REVISIÓN SISTEMÁTICA ACERCA DE LOS JUEGOS DE LUCHA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EVIDENCIAS, POTENCIALIDADES Y LACUNAS

Raquel Barbosa (kekelfla@yahoo.com.br)\*

Beatriz Pereira (beatriz@ie.uminho.pt)\*\*

André Mello (andremellovix@gmail.com)\*\*\*

### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação pré-escolar, a fim de identificar pontos de convergência, divergência, lacunas e possibilidades pedagógicas em artigos científicos que abordam essa temática. Para tanto, desenvolve um estudo exploratório, de caráter bibliográfico, realizado por meio de um levantamento de artigos, com crianças de zero a cinco anos de idade. Utiliza quatro bases de dados internacionais como fontes: LILACS, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e SCOPUS. Os resultados apontam para a agressividade se constituir como um elemento ambíguo que denota tanto o controle das emoções como o protagonismo entre as crianças, fundamentais para a compreensão dessa manifestação lúdica nas culturas infantis e para o aprendizado em administrar riscos em um contexto de faz de conta. O material analisado sinaliza para a necessidade de superar visões pejorativas sobre as brincadeiras de luta na educação pré-escolar, compreendendo-as como importante meio de socialização e desenvolvimento das crianças.

*Palavras-chave: Jogo / Crianças / Agressividade / Prática pedagógica*

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to carry out a systematic review on rough-and-tumble play at the early childhood education, in order to identify points of convergence and divergence, gaps and pedagogical possibilities in scientific articles that deal with this theme. To do so, it develops an exploratory study, of bibliographical character, carried out through a survey of articles, with participants children from zero to five years old. Using four international databases as sources: LILACS, Portal of Periodicals of CAPES, SciELO and SCOPUS. The results point out that aggressiveness is an ambiguous element that denotes both control of emotions and leadership among children, fundamental for understanding this playful manifestation in children's cultures and for learning to manage risks in a context of make-believe. The analyzed material points to the need to overcome pejorative visions about the rough-and-tumble play at the early childhood education, understanding them as an important way for children to socialize and develop.

*Keywords: Play / Children / Aggressiveness / Pedagogical practice*

## **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática sobre juegos de lucha en la educación preescolar, a fin de identificar puntos de convergencia y de divergencia, lagunas y posibilidades pedagógicas en artículos científicos que abordan esa temática. Para eso, se desarrolla un estudio exploratorio, de carácter bibliográfico, realizado por medio de un levantamiento de artículos, con participantes niños de cero a cinco años de edad. Se utilizan cuatro bases de datos internacionales como fuentes: LILACS, Portal de Periódicos de la CAPES, SciELO y SCOPUS. Los resultados señalan que la agresividad se constituye como es un elemento ambiguo que denota tanto control de las emociones como el protagonismo entre los niños, fundamental para la comprensión de esa manifestación lúdica en las culturas infantiles y para el aprendizaje de administrar riesgos en un contexto de cuenta. El material analizado señala la necesidad de superar visiones peyorativas sobre los juegos de lucha en la educación preescolar, comprendiéndolas como importante

medio de socialización y desarrollo de los niños.

*Palabras clave: Juego / Niños / Agresividad / Práctica pedagógica*

\* Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

\*\* Professora Catedrática do Instituto de Educação, Centro de investigação de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

\*\*\* Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

As brincadeiras de luta são importantes manifestações da cultura lúdica infantil, que pulsam, de maneira subversiva, no cotidiano da educação pré-escolar (Barbosa, Martins, & Mello, 2017). Essas manifestações lúdicas podem conduzir o observador externo a uma certa ambiguidade, porque são e não são o que aparentam ser (Bateson, 1995). Para Sutton-Smith (2001), as brincadeiras de luta, também chamadas de rough and tumble play ou playfighting, se referem a busca de habilidades de lutas, de controle e de empoderamento como um processo fundamental que está subjacente a todos os outros tipos de jogos.

Pesquisadores consideram rough and tumble play ou playfighting como um jogo social, de caça, de luta e de perseguição, bem como formas brincalhonas de aparente comportamento agressivo, que apresentam ações vigorosas como chutar, socar, etc. (Aldis, 1975, Humphreys, & Smith, 1984, Pellegrini, & Smith, 1998). Logue e Harvey (2010) destacaram a expansão da definição de rough and tumble play, com a inclusão de jogos com super-heróis, como uma subcategoria e não uma categoria separada e, nas brincadeiras de luta, a inclusão de ações de agarrar (wrestling) e jogos de perseguição e de proteção/resgate.

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

Por isso, é necessário diferenciar a expressão agressividade de violência para melhor compreensão desses aspectos quando estão relacionados à brincadeira de luta. Olivier (2000, p. 11) entende agressividade como “[...] inerente às relações sociais” e a concebe como “[...] modos de expressão e de comunicação”, que surgem em situações de conflito, de ameaças e de incerteza. Todavia, quando os comportamentos agressivos passam a ser intencionais, provocativos, com o objetivo de magoar a vítima, a violência se manifesta (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004). Neste caso, não há uma atmosfera lúdica nem acordos entre os pares, levando a ações corporais negativas, como é

o caso do bullying, que assume diferentes formas, diretas ou indiretas, levando a marginalização e a exclusão social.

Apesar de recorrentes na educação pré-escolar, as brincadeiras de luta têm recebido pouca atenção da comunidade acadêmico-científica no investimento em pesquisas sobre essa temática, sobretudo, na educação pré-escolar (Farias, Wiggers, & Almeida, 2015, Logue, & Harvey, 2010). No entanto, os estudos encontrados revelaram a potencialidade das brincadeiras de luta para resolver problemas, desenvolver competências sociais e possibilitar espaços para o protagonismo infantil (Veiga et al., 2017).

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

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma revisão sistemática, de caráter exploratório, a partir da literatura encontrada nas bases de dados pesquisadas. Este é um método de revisão bibliográfica do estado da arte, “[...] que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (Galvão, & Pereira, 2014, p. 183).

Como fontes, utilizamos quatro bases de dados internacionais: Literatura Latino-Americana para Ciências da Saúde (LILACS), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e SCOPUS. Essas bases de dados se destacaram como importantes canais de circulação do conhecimento, propiciando acesso à artigos científicos em todo o mundo. Optamos pela revisão sistemática através de artigos científicos sobre a temática estudada, por efetivamente os mesmos reunirem, de forma abrangente, resultados de pesquisas originais.

Em relação à amostra estudada, foi priorizado artigos que tivessem

como participantes crianças de zero a cinco anos de idade, de ambos os gêneros, inseridos nas instituições escolares de educação pré-escolar (Early Childhood Education).

Como critério de inclusão, selecionamos artigos que discutissem as brincadeiras de luta no segmento da educação pré-escolar, na área escolar, no período de 2007 a 2017. O critério para a periodicidade escolhida ocorreu por efetivamente focar as publicações dos últimos dez anos, possibilitando uma leitura atual do que está sendo desenvolvido no âmbito científico. Além de ser um dos critérios sugeridos pelas revistas científicas, quando apontam a necessidade de incluir bibliografias recentes juntamente com os clássicos.

As palavras utilizadas para a pesquisa foram: brincadeira de luta (rough and tumble play ou playfighting) combinada com educação pré-escolar (Early Childhood Education). Decidimos ampliar a busca em termos similares na língua inglesa, por considerar que a literatura científica publicada nas bases de dados, em sua maioria, se encontra nesse idioma, aumentando, dessa maneira, a abrangência e o número de resultados encontrados.

Na primeira busca, encontramos 69 artigos nas bases de dados pesquisadas. Após filtro pelos critérios de inclusão estabelecidos, reduzimos a amostra para 32 artigos. Contudo, uma seleção mais refinada, proveniente da leitura dos artigos na íntegra, o corpus de estudos trabalhados foi reduzido para 12 artigos que tratam, especificamente, das brincadeiras de lutas no contexto da educação pré-escolar no período temporal definido. Os 12 artigos selecionados foram distribuídos da seguinte maneira: seis estudos no Portal de Periódico da CAPES, três estudos na base SCOPUS, dois estudos na LILACS e um na SciELO. A Tabela 1 sistematiza o cenário dos artigos selecionados:

**Tabela 1 – Sistematização dos artigos selecionados**

N	Autores	Ano	País	Periódico	Temática
1	Veiga, Leng, Cachucho, Ketelaar, Kok, Knobbe, Neto e Rieffe	2017	Portugal/ Holanda	Infant and Child Development	Habilidades sociais; Jogo social; Jogo físico; Rough and tumble play
2	Barbosa, Martins e Mello	2017	Brasil	Revista Movimento	Brincadeiras lúdico-agressivas; Contexto social; Desenhos animados; Brincadeiras turbulentas

3	Kim e Hwang	2017	Coréia	International Information Institute	Rough and tumble play; Sociabilidade
4	Filho, Pompermaier, Almeida e Souza	2016	Brasil	Revista Paidéia	Comportamentos agressivos; Atividades livres; Rough and tumble play
5	Fabiani, Scaglia e Almeida	2016	Brasil	Revista Pensar a Prática	Jogo de faz de conta; Ensino da luta
6	Farias, Wiggers e Almeida	2015	Brasil	Revista Brasileira Ciência e Movimento	Brincadeira de luta; Cultura infantil
7	Hewes	2014	Canadá	Children (Basel)	Jogo livre espontâneo; Cotidiano; Nonsense; Percepção do adulto; Rough and tumble play
8	Lindsey e Colwell	2013	USA	Merrill-Palmer Quarterly	Rough and tumble play; Jogo sociodramático; Jogos físicos
9	Tannock	2011	USA	Australasian Journal of Early Childhood	Comportamentos nos rough and tumble play; Gênero;
10	Logue e Harvey	2010	USA	Journal of Research in Childhood Education	Percepção de professores; Jogo dramático; Rough and tumble play
11	Vieira, Mendes e Guimarães	2010	Brasil	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica	Brincadeiras turbulentas; Aprendizagem social; Comportamentos agressivos e lúdicos
12	Tannock	2008	USA	Early Childhood Education Journal	Rough and tumble play; Percepção de educadores e de crianças pequenas

## DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE AS BRINCADEIRAS DE LUTA NA PRÉ-ESCOLA

Os artigos investigados têm como tema principal as brincadeiras de luta. Com a leitura dos trabalhos, percebemos que é um tema provocante, ousado e bastante desafiador, no sentido de despertar inquietações e dúvidas sobre essa discussão. A brincadeira de luta pode deixar a criança mais agressiva? É perigosa? Pode machucar? Como o professor deve proceder? Será que o professor deve incentivar ou desencorajar esse tipo de brincadeira? O que há envolvido nesse contexto lúdico? Há lugar para as brincadeiras de luta na educação pré-escolar? Tannock (2008) mostra que o rough and tumble play é mal interpretado, negligenciado e desencorajado nas escolas (Pellegrini, & Smith, 1998). Em sua pesquisa, esse tipo de jogo foi reconhecido pelos participantes

(professores e crianças) como uma forma de jogo comum entre crianças pequenas. No entanto, a maioria deles indicou que o jogo não é apropriado nas instalações de educação pré-escolar. As crianças disseram que não tinham permissão para participar de rough and tumble play em suas escolas, embora elas tenham sido observadas participando desse tipo de jogo. Segundo a autora, as crianças podem estar interpretando uma limitação da intensidade do jogo como uma falta de aceitação por parte de seus professores. Já os professores comentaram que colocaram restrições no jogo como um esforço para garantir a segurança de todas as crianças, mas que permitiram que ele se desenvolvesse com moderação.

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

Observamos que o estudo dos comportamentos agressivos permeia a discussão sobre as brincadeiras de luta. Barbosa, Martins, & Mello (2017) observaram que há uma influência do contexto social, da mídia (através dos desenhos animados) e da turbulência na linguagem corporal das crianças, sobretudo, nas brincadeiras que misturam ludicidade e agressividade, chamadas pelos autores de brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal.

Para os autores, o contexto social em que as crianças vivem, integram as suas brincadeiras, por efetivamente operarem com o que está ao seu redor, (re)significando e (re)construindo o que compõem os seus mundos simbólicos. Nessa pesquisa, em particular, observou-se que embora a violência ronde a comunidade que as crianças vivem e a escola que elas frequentam, ao invés de reforçar a dimensão negativa da agressividade, funcionou como um antídoto, assumindo uma perspectiva desafiadora, simbólica e transgressora como uma forma de se

expressarem ludicamente.

Em relação a media, que tem os desenhos animados como um meio de comunicação, as crianças evidenciaram, em suas interações, o desejo de brincar com os personagens e os enredos de desenhos animados, principalmente, os super-heróis, nos quais são objetos de apropriação, de manipulação e de representação no espaço lúdico da escola. Por esse ângulo, a agressividade, representada na brincadeira, dá suporte às ações infantis e, estas, por sua vez, se adaptam de modo coletivo à estrutura lúdica, incorporando no jogo a simulação, a imaginação, o compartilhamento e a excitação, por meio dos confrontos lúdicos.

A turbulência, reconhecida pelas brincadeiras com ações mais enérgicas pelas crianças, foi observada também pelos autores, principalmente, nos momentos de recreio, livres de direcionamentos pedagógicos. Nessas brincadeiras turbulentas, as crianças sentiam necessidade de articular força, contacto físico, agressividade, transformação e irracionalidades nas histórias criadas para compor as suas brincadeiras. No entanto, mesmo nesse cenário ambíguo e de nonsense, as crianças buscaram acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que pudessem levar ao fim da brincadeira.

Para Vieira, Mendes e Guimarães (2010), a brincadeira turbulenta – acrescentamos também as outras denominações que remetem às brincadeiras de luta – precisam ser separadas e diferenciadas das categorias de comportamento agressivo, devido efetivamente terem uma relação com o desenvolvimento de habilidades sociais positivas e não a intenção de machucar outra pessoa (Humphreys, & Smith, 1984, Pellegrini, & Smith, 1998, Smith, & Pellegrini, 2004, Jarvis, 2006).

Filho, Pompermaier e Almeida (2016) ressaltaram em seu estudo a importância de fazer uma distinção entre o tipo de comportamento conhecido como rough and tumble play, que se caracteriza pelo uso de comportamentos que envolvem atividades motoras e que se assemelham a agressividade (por exemplo, puxar, correr e derrubar), que na realidade, constitui-se parte de um contexto de jogo, para os comportamentos agressivos, identificados em reações de desconforto como chorar e fazer queixas verbais (Garcia, Almeida, & Gil, 2013).

Outra diferenciação pode ser observada por meio do trabalho de Vieira, Mendes e Guimarães (2010) que apresentou uma compreensão da diferenciação entre brincadeiras e comportamentos agressivos, basea-

dos em Watson e Peng (1992). A categoria agressão real (real aggression) se caracteriza pelo ato de infligir contra um outro indivíduo uma ação que explicitamente possa causar-lhe danos físicos ou psicológicos, independente da intenção do ator que executa a ação (chutar, puxar cabelo, socar, etc.). Já a categoria agressão de faz-de-conta (pretend aggression) é caracterizada por comportamentos de ameaça e/ou conteúdos simbólicos que simulam um ataque (fingir atirar, simular golpes de artes marciais, desempenhar papéis de personagem agressivos, etc.). A terceira categoria brincadeira turbulenta é entendida como comportamentos fisicamente vigorosos, agitados e turbulentos (perseguir, empurrar, brincar de luta), acompanhados pelo afeto positivo das crianças envolvidas na interação.

O medo e a leitura negativa sobre as brincadeiras de luta podem gerar uma percepção errônea do que seja uma luta de verdade. Talvez, o medo esteja ligado à brincadeira se tornar uma briga propriamente dita, bem como, o receio das crianças se machucarem. Para que o rough and tumble play aconteça sem prejuízos, é necessário o entendimento de que a brincadeira de luta seja reconhecida como algo diferente de agressão e, ainda, que haja um ambiente supervisionado e que as regras estejam claras tanto entre as crianças como também entre as crianças e os professores. Neste último caso, o professor deve buscar ouvir a criança, saber o que ocorre em suas interações, criar possibilidades de solução e de reflexão pelas próprias crianças para que a brincadeira de luta seja realmente compreendida por ambos os lados. Tannock (2011) complementa que, em sua investigação, a respostas dos professores é sempre lembrar as crianças sobre as regras e redirecionar o jogo, caso perceba que possa haver incidentes.

## **OS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS DE LUTA**

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

junto. Tais elementos podem ser uma ferramenta para que o professor consiga identificar as brincadeiras de luta (rough and tumble play) entre as crianças.

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

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

Outro aspecto importante é a linguagem corporal. Os tipos de ações corporais, no plano do contacto físico ou não, apresentam, na maioria das vezes, simulações de movimentos. Empurrões, socos, pontapés; ou fugir, cair, correr e perseguir; e, outros aspetos identificados como uso de voz alta e ruidosa; realização de grandes movimentos corporais; ações com objetos de bater, chutar ou jogar fazem parte do repertório lúdico infantil (Tannock, 2011). Esses aspetos evidenciam um diálogo corporal lúdico entre as crianças, pois o objetivo é interagir e se expressar através do seus corpos.

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

Logue e Harvey (2010) identificaram que as crianças permanecem na companhia umas das outras depois de um episódio de rough and tumble play. No entanto, isso não ocorre em um episódio agressivo, pois os dados revelaram que logo se separam. O rough and tumble play também tende a provocar a união de duas ou mais crianças em suas interações, refletindo a vontade de permitir que outros se juntem em seus jogos. Percebemos que o desejo de estar junto se reflete nesse tipo de interação, por apresentar um componente social, distinção importante para o diferenciar de uma situação de briga ou de bullying. Todos esses cinco aspetos citados acima contribuem para o reconhecimento das brincadeiras de luta (rough and tumble play), evidenciando

uma infinidade de comportamentos dentro do jogo que consideramos híbridos, unindo a ludicidade, a agressividade e o nonsense, isto é, mostrando um aspecto intrigante do rough and tumble play: a ambiguidade do jogo (Sutton-Smith, 2001).

## **JOGOS ASSOCIADOS ÀS BRINCADEIRAS DE LUTA**

Outro ponto de análise são os diferentes tipos de jogos que cruzam as pesquisas sobre as brincadeiras de luta. Encontramos as seguintes categorias: jogo vigoroso (active play), jogo físico (physical play e/ou physical activity play), jogo de faz de conta (social dramatic play, pretend play e/ou fantasy play) e jogo livre e espontâneo (spontaneous free play). Logue e Harvey (2010) caracterizaram o jogo vigoroso (active play) como atividades que envolvem correr, perseguir, escalar, brincar de lutar, chutar e cair, que abarcam o rough and tumble play. Essas ações constituem quase um quarto do comportamento das crianças na escola. Em seus estudos, os autores verificaram que os professores suspenderam com mais frequência o rough and tumble play do que outras formas de jogo. Dentro desse tipo de jogo, observou-se que a brincadeira de luta ocorre diariamente em 40% das interações entre os meninos. No entanto, é a categoria de jogo menos tolerada entre professores. E, o jogo de perseguição foi a forma mais aceitável de rough and tumble play.

Pellegrini e Smith (1998) sugeriram que a percepção dos adultos sobre o jogo vigoroso (active play) está subjacente à sub-representação de estudos sobre isso na literatura científica. Esse tipo de dado reforça que os professores ainda se fundamentam em suas próprias crenças para coibir esse tipo de brincadeira.

Lindsey e Colwell (2013) investigaram como a competência sócio-emocional (affective social competence) contribui para o ajuste social das crianças em seus jogos. Os autores compreendem que o jogo de faz de conta (pretend play) – um comportamento simbólico em que um episódio é tratado de forma divertida, passando por um processo de transformação lúdica – engloba o jogo de fantasia (fantasy play) e o jogo de socio dramatização (social dramatic play). O jogo de fantasia caracteriza-se por uma orientação do que se imagina mentalmente e

traz para o mundo real, envolvendo ações, uso de objetos e verbalizações, o que o torna diferente do jogo socio dramático por ser caracterizado como um jogo de papel social prolongado que envolve a atuação de sequências narrativas complexas. Estes jogos, apontam Lindsey e Colwell (2013), são caminhos que as crianças buscam para regular seus estados emocionais e conviver melhor no grupo.

Outra forma de avaliar a competência socio-emocional entre as crianças foi através do jogo físico (physical play), que inclui os jogos de atividades físicas (physical activity play) e o rough and tumble play. O jogo de atividade física é definido como atividade física moderada a vigorosa que ocorre dentro de um contexto lúdico e inclui formas como correr, perseguir, fugir e lutar (Pellegrini, & Smith, 1998).

O estudo de Lindsey e Colwell (2013) evidenciou que o jogo de fantasia (fantasy play) proporcionou uma contribuição única ao conhecimento emocional das crianças, porém, esse mesmo resultado não foi observado na expressividade emocional ou na regulação emocional. No entanto, a associação entre o jogo físico e a expressividade emocional positiva foi representada, predominantemente, pelo rough and tumble play. O estudo sugere que, após o excesso de energia do jogo físico ter sido expulso, as crianças apresentam maior capacidade de regular suas emoções e responderem aos seus pares e aos adultos.

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

## CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS DE LUTA PARA AS CRIANÇAS

Nesse sentido, nos chamou a atenção nos artigos investigados o papel das brincadeiras de luta para a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil, de modo a contribuir com as relações entre as crianças em suas interações na escola.

Kim e Hwang (2017) investigaram como o rough and tumble play teve efeito na melhoria da competência social em pré-escolares. Os autores consideraram competência social entre as crianças como uma habilidade de formar ou manter uma relação com seus pares efetivamente e atingir seus objetivos de forma adequada, de modo a desenvolver a sociabilidade, a atitude pró-social e a iniciativa dentro do grupo. Verificaram, em pesquisas que observaram os efeitos do rough and tumble play em ambiente outdoor, que este contexto propiciou maiores efeitos sobre a sociabilidade e a tendência de atitudes pró-sociais entre as crianças do que em ambientes indoor e orientados por adultos. Esse estudo sugere que em ambientes outdoor, por exemplo, nos momentos de recreio, as crianças desenvolvem mais acordos para que a brincadeira ocorra, promovendo o protagonismo em suas ações. A experiência de estar no comando e tomar decisões no jogo pode contribuir para entender como as crianças desempenham o autoequilíbrio sócio-emocional e a sua atuação como atores sociais e participantes ativos em seu cotidiano (Kim, & Hwang, 2017, Veiga et al., 2017), fundamentais para a convivência dentro da cultura de pares na escola.

Veiga et al. (2017) trataram sobre as interações sociais nos momentos de recreio como uma maneira importante de aprimorar e dominar as competências sociais. O estudo mostrou que, durante o jogo social (social play), que envolve jogos de fantasia, de regras, de exercício e de rough and tumble play, foi possível observar a estrita relação com as competências sociais, evidenciando a cooperação, as negociações e a procura por uma posição social no grupo. Isso proporcionou que as crianças explorassem as diferentes situações de dominância social com outras crianças e reconhecessem as suas próprias limitações e habilidades e de outras crianças também.

O resultado do estudo de Veiga et al. (2017) apontou que as crianças se envolvem mais com o rough and tumble play do que com outros

tipos de jogos, sendo associado positivamente a níveis mais altos de competência social, indicando que nessa manifestação corporal, as crianças brincam em ambientes outdoor, em pequenos grupos, com interações mais longas e com pouca intervenção adulta. Kim e Hwang (2017) corroboram os resultados da pesquisa de Veiga et al. (2017) sobre a discussão de que o ambiente outdoor proporciona um estímulo maior para o desenvolvimento e a exploração pelas crianças do rough and tumble play.

Outro aspecto importante a ser discutido é que, embora os meninos se envolvessem mais com as brincadeiras de luta do que as meninas, em torno de 64% e 36%, respectivamente, a competência social se aplicou de forma semelhante em ambos os gêneros. Esses dados parecem contrastar com as pesquisas de Lindsey e Colwell (2013) e Pellegrini e Smith (1998) que relatam que o rough and tumble play ocupa apenas 10% dos jogos infantis em ambientes indoor e de Logue e Harvey (2010) que ocupa 40% dos tempos livres infantis na escola.

A pesquisa de Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) direciona-se para discutir a valorização do jogo de faz de conta como mediador dos processos de aprendizagem das brincadeiras de luta e a valorização das crianças como cocriadoras de espaços e vivências lúdicas com o professor. Para os autores, duas características são essenciais ao jogo de faz de conta: a criação de situações imaginárias e as regras sociais. A primeira possibilita que a criança (re)crie os significados culturais de ações, de objetos e do seu próprio cotidiano. A segunda, permite que a criança saiba lidar com a liberdade e o controle, deixando de agir impulsivamente para se sujeitar às regras da brincadeira. Isso proporciona que ela tenha consciência de suas (inter)ações e que seja um agente construtor da brincadeira, de modo que o protagonismo infantil ganhe forma.

Hewes (2014) complementa que é no rough and tumble play que as crianças têm um ambiente diferenciado onde elas podem explorar o controle, de maneiras que muitas vezes são inaceitáveis fora do contexto de jogo. Para a criança, jogar é fundamental para explorar o poder e controle, seja ele social ou físico, em relação ao mundo e às outras crianças. À medida que cada criança participa com seus pares nos contextos sociais de jogo, explorando, testando e tomando decisões ao lado de suas próprias possibilidades, elas entendem o que significa

estar no comando e o que significa estar fora de controle, isto é, aprendem com os riscos. Estas são dimensões essenciais do jogo livre e espontâneo que apresentam desafios éticos e críticos para os adultos.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS BRINCADEIRAS DE LUTA**

A partir dessa discussão, outro elemento surgiu como ponto de análise: as sugestões de estratégias pedagógicas para a vivência das brincadeiras de luta na escola, principalmente, nos artigos de Barbosa, Martins e Mello (2017) e Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) que destacaram a possibilidade das crianças brincarem com uma das marcas de sua linguagem corporal que é a brincadeira de luta, assim como, a criação de ambientes de aprendizagem para essa manifestação lúdica.

Barbosa, Martins e Mello (2017) sugerem que o professor contextualize, em suas aulas, as pistas lúdicas deixadas pelas crianças para aproveitar as suas ações criativas e imaginativas. Eles indicam a possibilidade de trabalhar com brincadeiras historiadas, envolvendo as crianças no contexto do faz de conta. Um exemplo é propor uma aula, baseada na dimensão simbólica direcionada ao que as crianças veem na televisão, cujo objetivo seja desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo dos desenhos animados, convidando-as a brincar com alguns personagens e seus enredos, que habitam o cotidiano lúdico da educação pré-escolar. Assim, é possível proporcionar um espaço para que a inventividade e o protagonismo infantil aflorem e ganhem forma.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) propõem ambientes de aprendizagem para a experimentação das brincadeiras de luta que contemplem os pressupostos dos jogos de faz de conta, envolvendo a liberdade de expressão, a ressignificação de objetos, a criação de situações imaginárias, a coconstrução de regras sociais, a construção de enredos, personagens e cenários predeterminados ou não. Aspectos como esses favorecem o estímulo à motivação e à satisfação nas interações entre as crianças. Os autores ressaltam que o papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, principalmente, ao organizar os espaços e os materiais, propor histórias, simular personagens e ações, brincar junto com as crianças, fantasiar situações de viagens e

observação da natureza e utilizar recursos artísticos e audiovisuais. Assim, por meio desses elementos pedagógicos, a imaginação, a criatividade e a parceria com as crianças podem moldar as diferentes experiências associadas às brincadeiras de luta na escola.

## **CONCLUSÃO**

Buscando responder à questão inicial da pesquisa sobre como os artigos analisados podem contribuir para a compreensão das brincadeiras de luta no âmbito da educação pré-escolar percebemos que as categorias que surgiram da análise podem ser o nosso ponto de partida e de apoio para apontar as evidências, as potencialidades e as lacunas para as possíveis investigações sobre essa manifestação corporal.

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

Nessas investigações, os diferentes tipos de jogos (vigoroso, físico, de faz de conta, livre e espontâneo) que, se imiscuem nas brincadeiras de luta, deram um tom lúdico e de nonsense à agressividade que está presente nas brincadeiras infantis. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo que as crianças querem se movimentar energicamente, necessitam fazer isso em um contexto simbólico e grupal, surgidos espontaneamente.

As pesquisas apontaram também, no que concerne às contribuições das brincadeiras de luta, o surgimento de subcategorias importantes como a socialização, o controle das emoções e a promoção do protagonismo infantil, que foram fundamentais para a compreensão dessa manifestação para a cultura das crianças, nas quais ressaltaram as crianças como autoras de suas práticas e que, embora os adultos tenham leituras negativas, as crianças mostraram que (re)significam as

suas (inter)ações nas suas culturas de pares.

Nesse sentido, estratégias pedagógicas que valorizam os conhecimentos das crianças, como as identificadas nas subcategorias linguagem corporal e ambientes de aprendizagem, podem promover mais liberdade, autonomia e participação das crianças nas relações sociais entre elas, pois brincando as crianças aprendem, exploraram e administram riscos.

Com base nas pistas encontradas nos artigos científicos pesquisados foi possível destacar a necessidade de inserção de um ambiente dialógico para o desenvolvimento das brincadeiras de luta na educação pré-escolar. Sugere-se que nos ambientes dedicados ao brincar sejam (re)construídos com as crianças formas de se pedagogizar a brincadeira de luta. Deste modo, reconhecer e problematizar essa manifestação lúdica, neste segmento de ensino, pode possibilitar uma outra leitura sobre essa manifestação corporal e o compartilhamento de experiências e de produção de sentidos com e entre as crianças, aproximando as culturas da infância das culturas escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**

Aldis, O. (1975). *Play fighting*. New York: Academic Press.

Barbosa, R., Martins, R., & Mello, A. (2017). *Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil*. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 23(1), 159-170.

Bateson, G. (1955). *A theory of play and fantasy*. *Psychiatric Research Reports*, 2(39), 39-51.

Fabiani, D., Scaglia, A., & Almeida, J. (2016). *O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem*. *Pensar a Prática*, 19(1), 130-142.

Farias, m., Wiggers, I., & Almeida, D. (2015). *Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013)*. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 23(1), 181-195.

Filho, S., Almeida, N., Pompermaier, H., & Souza, D. (2016). *Comportamento agressivo de crianças em um Centro de Educação Infantil*. *Paidéia*, 26(64), 235-243.

Galvão, T., & Pereira, M. (2014). *Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração*. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1):183-194.

Garcia, L. T., Almeida, N., & Gil, M. (2013). *Conflitos e agressões entre bebês e*

- diferentes atributos de brinquedos: Um estudo experimental. *Interação em Psicologia*, 17(1), 27-36.
- Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children (Basel)*, 1(3), 280-301.
- Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. In K. Smith (Red.), *Play in animals and humans* (pp. 241-266). Oxford, UK: Blackwell.
- Kim, S., & Hwang, J. (2017). Construction the rough and tumble play in school park for preschoolers and its effects of application. *International Information Institute*, 20(1), 23-30.
- Jarvis, P. (2006). Rough and tumble play: lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 330-346.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill Palmer Q*, 59(3), 330-360.
- Logue, M. E., & Shelton-Harvey, H. (2010). Preschool Teachers' Views of Active Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2004). Play in great apes and humans. In A. Pellegrini e P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 285-298). New York: The Guilford Press.
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 104(1), 58-75.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tannock, M. T. (2008). Rough and Tumble Play: An Investigation of the Perceptions of Educators and Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 357-361.
- Tannock, M. T. (2011). Observing young children's rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 13-20.
- Veiga, G., Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social Competence at the Playground: Preschoolers During Recess. *Infant and Child development*, 26(1), 1-15.
- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C., & Guimarães, L. C. (2010). Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 544-553.
- Watson, M.W., & Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*, 3(1), 370-389.