



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA EDUARDA DE QUEIROZ RAMPA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL FORMATIVO DOS JOGOS DE LUTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**

Florianópolis

2021

MARIA EDUARDA DE QUEIROZ RAMPA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL FORMATIVO DOS JOGOS DE LUTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da
Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rampa, Maria Eduarda de Queiroz
Considerações sobre o papel formativo dos jogos de luta
na Educação Infantil e Anos Iniciais / Maria Eduarda de
Queiroz Rampa ; orientadora, Carolina Picchetti
Nascimento, 2021.
52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Jogos de luta. 3. Brincadeira. 4.
Educação Infantil. 5. Anos Iniciais. I. Nascimento,
Carolina Picchetti . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

MARIA EDUARDA DE QUEIROZ RAMPA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL FORMATIVO DOS JOGOS DE LUTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 14 de dezembro de 2021.

Prof.^a Dra. Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carolina Picchetti Nascimento
Orientadora
MEN/CED/UFSC

Prof.^a Dra. Jocemara Triches
Avaliadora
EED/CED/UFSC

Prof. Ms. Guilherme Neves
Avaliador
Prefeitura Municipal de Criciúma

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello
Avaliador (Suplente)
MEN/CED/UFSC

Dedico este trabalho ao meu amado pai.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, e seu corpo docente, especialmente aos professores do Centro de Ciências da Educação, que me auxiliaram nessa jornada universitária e contribuíram para minha formação nesse processo de me constituir enquanto professora.

À Prof.^a Dra. Carolina Picchetti Nascimento, por aceitar estar comigo nesse percurso, pelo entusiasmo e comprometimento com a orientação, pela acolhida em momentos de dúvidas e ansiedade. Sua orientação ressignificou meu olhar sobre a maneira de engajar com a escrita, a tornando um processo prazeroso de construir conhecimento. Me sinto honrada de poder encerrar o curso com sua orientação. Sou grata de todo o meu coração.

Aos membros da banca Prof.^a Dra. Jocemara Triches, Prof. Ms. Guilherme Neves e Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello pelo aceite do convite em participar desse momento de conclusão de curso.

Aos meus professores das lutas e colegas de treino, que contribuíram na inspiração desse trabalho, que possibilitam que eu evolua dentro e fora dos tatames todos os dias. Por compreenderem minhas ausências nos treinos em momentos que tive que me dedicar à escrita deste trabalho, e por esperarem ansiosos pelo resultado do mesmo.

Às minhas amigas de curso, Jullia e Maria Eduarda Santiago, que dividiram esse percurso da graduação comigo, ainda que em tempos diferentes, e se tornaram minhas grandes amigas também fora da universidade.

Aos grandes amigos Camila e Bernardo, por estarem ao meu lado desde os tempos da escola, e se fazerem presentes de forma tão verdadeira. Obrigada pelo apoio desde o momento em que escolhi a Pedagogia e até então. Vocês fazem parte das melhores fases da minha vida.

À Victória, minha “irmã de alma”, pela acolhida em momentos de choro, por todo o amor, e por dividir as angústias desse percurso entre a universidade e os tatames de forma divertida, me arrancando sorrisos em meio ao caos. Obrigada por tanto.

Agradeço à minha prima Renata e minha tia Silvana, pelo incentivo, por todo o cuidado, amor e zelo. Por entenderem os momentos em que não foi possível estarmos juntas e sempre reforçarem a importância de meus estudos. Vocês são essenciais.

Ao meu amor, Diego, eu agradeço a paciência, afeto, pelas palavras de encorajamento, por me lembrar todos os dias o quanto sou capaz. Por ser meu incentivador e minha grande inspiração, em todas as esferas da vida. Que sorte a minha.

Ao meu pai, Vilmar (*in memoriam*) eu agradeço profundamente, de forma que até me faltam palavras. Que esperou por este momento, mais do que qualquer outra pessoa. Obrigada por ter dedicado todos os últimos anos para que eu tivesse acesso à uma educação superior pública de qualidade, por não medir esforços para me proporcionar o melhor dentro de suas condições. Por sempre me incentivar aos estudos, participando desde às tarefas escolares até na leitura de textos da graduação. Reconheço e agradeço a coragem de exercer a paternidade solo, e abdicar dos teus sonhos para que eu pudesse ter a oportunidade de viver os meus. Amo-te.

*Antes de entrar numa batalha, é preciso acreditar
naquilo pelo qual se está lutando.*

(CHUANG TZU)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal discutir o papel pedagógico do ensino de jogos de luta na infância, buscando contribuir para a formação das crianças na educação infantil e anos iniciais, em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos e da sociedade. Para cumprir os objetivos propostos foram realizadas duas ações metodológicas. A primeira, foi um estudo teórico, sistematizando o conceito de “atividade de luta” através de autores que são referências acadêmicas neste debate. A segunda ação metodológica foi a análise de trabalhos acadêmicos na área de Educação Física que pudessem contemplar a temática “ensino de jogos de luta”. Diante desse propósito, a pesquisa buscou discutir a relevância dessa temática na escola, bem como desse estudo na área da Pedagogia, problematizando a necessidade de um trabalho sistemático com os jogos de luta na escola. Essas aproximações permitiram apresentar alguns desafios e possibilidades para o ensino de lutas dentro do trabalho pedagógico na escola, discutindo sua importância e especificidade dentro das brincadeiras em geral. Como resultado, foi possível defender a pertinência de se trazer os jogos de luta como parte da formação das crianças no trabalho escolar e ressaltar a importância do diálogo entre a Pedagogia e a Educação Física, tanto para pensar a efetivação de um trabalho integralizado entre as áreas na escola quanto para seguirmos estabelecendo princípios pedagógicos e didáticos para o ensino de jogos de luta na escola.

Palavras-chave: Jogos de luta; Brincadeira; Educação Infantil; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This study aimed to discuss the pedagogical role of teaching fighting games in childhood, seeking to contribute to the formation of childhood in an emancipatory perspective of subjects and society. To meet the proposed objectives, two investigative actions were carried out. The first was a theoretical study, systematizing the concept of "fighting activity" through authors who are academic references in this debate. The second methodological action was the analysis of academic works in the area of Physical Education that could contemplate the theme "teaching fighting games". Given this purpose, the research sought to discuss the relevance of this theme in school, as well as this study in the area of Pedagogy, problematizing the need for systematic work with fighting games at school. These approaches allowed us to present some challenges and possibilities for teaching struggles within the pedagogical work at school, discussing their importance and specificity within games in general. As a result, it was possible to defend the relevance of bringing fighting games as part of the training of children in school work and emphasize the importance of dialogue between Pedagogy and Physical Education, both to think about the effectiveness of comprehensive work between areas in school and to continue establishing pedagogical and didactic principles for the teaching of fighting games at school.

Keywords: Fighting games; Games; Child Education; Early Years;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos analisados	25
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CED – Centro de Ciências da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SOAC – Sistema Online de Apoio a Congressos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA	13
2	OS JOGOS DE LUTA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
2.1	Diálogos com a literatura da Educação Física.....	24
3	CARACTERIZAÇÃO SOBRE AS “LUTAS” e APROXIMAÇÕES SOBRE SEU POTENCIAL FORMATIVO PARA A INFÂNCIA	35
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO DOS JOGOS DE LUTA COMO UM DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	49

1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

O grande gatilho de escrita deste trabalho parte, acima de tudo, da vontade de entender o papel do ensino das brincadeiras nas escolas e instituições de educação infantil, em especial os jogos de luta. Por trás disso, o que possibilitou tecer as primeiras inquietações acerca da temática de lutas foi quando, em agosto de 2016, havia feito minha primeira aula de Jiu-Jitsu e iniciado então, aprendizagens que me motivariam a transcendê-las para todas as esferas da minha vida. Nessa época, já cursava a graduação de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e problematizava questões acerca do ensino de brincadeiras. Na busca de tentar unir esses dois eixos e quebrar a dualidade entre corpo e mente que até então os separava, o restante da minha graduação foi sempre voltada a entender conceitos que me ajudassem a compor reflexões sobre a importância de ensinar os jogos de lutas na infância.

A temática sobre os jogos de luta ainda é um conteúdo escasso, ainda mais na área da pedagogia. Acredito que por essa razão é possível entender as expressões de espanto de meus colegas em todos os momentos em que mencionei pelos corredores do CED (Centro de Ciências da Educação) sobre a construção da minha temática de trabalho nos últimos semestres da graduação. Portanto, me encontro em posição de, primeiramente, explicar brevemente o porquê da escolha do termo “jogos de luta” ao invés de usar somente o termo “luta”, lembrando que no desenvolvimento do trabalho eu volto a trazer melhor essa justificativa.

O propósito dessa especificação é, inicialmente, para que não haja qualquer tipo de associação da prática que pretendo trazer como um ato de violência. O jogo é um meio que vai possibilitar a criança estar em contato com o propósito central de determinada atividade corporal - no caso, a luta -, e ressignificar o objetivo dessa ação para a própria criança. Nesse sentido, podemos dizer que “Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 45).

No momento que trazemos a palavra “jogo” para pensar o de ensino das lutas, nos traz a possibilidade de trabalhar todos os movimentos corporais e objetivos do confronto que há nas lutas de forma que esse não conote o sentido de violência, mas sim como um meio no qual a criança consegue agir dentro de movimentos próprios da cultura corporal infantil, sinalizando assim, toda a dimensão educativa de jogar o jogo de luta.

A composição da ideia da intencionalidade pedagógica dos jogos de luta, juntamente com a bagagem teórica que construí durante esses anos de graduação na Pedagogia e como me constituí como praticante de luta, instigam uma problemática primeira: por que ensinar jogos de lutas nas escolas? Mas antes mesmo de alavancar essa questão que abarca todo o andamento desse estudo, compreende-se que devemos estabelecer sobre quais as concepções de infância e escola estamos partindo. De acordo com Mello,

A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social (MELLO, 2007, p. 90).

A edificação do conceito de infância que conhecemos atualmente passou por diversas transformações durante a história, para que hoje pudéssemos tê-la como construção social, ainda que

[...] não só uma construção social, mas também histórica, ética, política, cultural e as crianças são sujeitos que constroem a pátria, que têm direitos e devem ser educadas e cuidadas com base na proteção, provisão e participação. A infância é uma variável da análise social que não pode ser inteiramente divorciada de outras variáveis como classe social, gênero ou pertença étnica (SILVA, 2012, p. 234).

Miranda (1985) traz, a partir de estudos em Ariès (1981), que em períodos anteriores à sociedade industrial, em determinado momento no qual a criança não carecia mais dos cuidados físicos essenciais para sobreviver (próximo de seus sete anos de idade), marcava-se o término de sua infância. Dado o encerramento dessa percepção ao final do século XVII a criança passa a não conviver mais unicamente com os adultos e seu ambiente restrito, e têm sua educação de responsabilidade também da escola (ARIÈS, 1981, *apud* MIRANDA, 1985), o que dá início a um processo social de busca da garantia da singularidade da sua existência e o resguardo da sua condição de criança.

Segundo Miranda “A ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar.” (MIRANDA, 1985, p. 126). Portanto, os cuidados da família e o trabalho da escola, juntos, possibilitaram lapidar o conceito de infância.

Trata-se de entender a infância a partir de suas especificidades e demandas próprias. Direcionar um lugar específico para o desenvolvimento das potencialidades que ela proporciona, ainda que a determinação de infância se alterne de acordo com a cultura, espaço, economia, temporalidade e sociedade em que esteja inserida.

Dada a relevância de entender a infância como uma construção social, estabelecida concomitantemente à produção de modos específicos de cuidar e educar desses sujeitos e que vão produzindo diferentes *condições* da infância, torna-se importante conceituar um dos espaços prioritários que existem em nossa sociedade para garantir a educação das crianças: a escola.

Um ponto essencial para entendermos a escola é entender sua função mediadora na socialização da criança, ainda que essa função esteja relacionada às intencionalidades de uma sociedade que possui como norte os interesses dominantes. De acordo com Miranda (1985), os interesses de classes sociais específicas que serão os determinantes da finalidade social da educação organizada pela escola.

A neutralidade é um posicionamento possível para poucos contextos. A educação não é neutra (MIRANDA, 1985), tampouco a escola. Estamos diante de uma grande questão entre o ideal e o que é realmente colocado em prática. Ainda que de maneira implícita, todas as esferas ligadas à formação da sociedade estão voltadas a seguir as demandas da classe dominante, e a escola, como um dos maiores instrumentos de formação do sujeito, não tem fugido disso.

Ainda assim, Mello (2007, p. 85) assinala a instituição de educação infantil como sendo “o melhor lugar” para educar as crianças de até seis anos, uma vez que desse modo esteja garantida a possibilidade da máxima apropriação das qualidades humanas (que são externas ao sujeito e aprendidas nas vivências coletivas) para todas, através do modo em que são organizadas as condições de educação e de vida dessas crianças. Posto isso

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 85).

Visto que nos atentamos à infância como um processo de construção social e a escola como o instrumento de mediação da socialização de elementos da cultura humana, talvez seja pertinente questionar: em que ponto ensinar jogos de luta na escola se faz importante? Ou ainda, por que venho discutir essa temática como conteúdo de ensino na pedagogia?

A escola possui esse papel essencial na infância enquanto espaço para a socialização dos conhecimentos, produções humanas, desempenha atividades que contribuem de maneira direta e indireta no desenvolvimento de potencialidades. Dessa forma, dentre essas variadas produções humanas, estão as brincadeiras, e estas, dispõem também dos jogos de lutas.

Contudo, ao que parece, a escola segue reproduzindo uma separação entre mente e corpo, como se esses elementos funcionassem de forma separada. Essa discussão será melhor aprofundada no decorrer do capítulo 2, mas é possível trazer inicialmente onde essa ruptura acontece, e para isso, contamos com as reflexões trazidas por Vaz (2002), em que o autor assinala que:

A Educação Física nas instituições de atendimento à infância e nas séries iniciais do ensino fundamental é a única área de conhecimento que geralmente tem um professor ou professora especialmente para ela destinado/a. Isso é fruto de uma tradição fortemente enraizada na educação ocidental, em especial na brasileira. Ela diz, de forma geral, que práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos *ambientes educacionais*, e que isso se resolve na medida em que para o corpo se destina um momento distinto dos outros que acontecem, geralmente, em sala de aula (VAZ, 2002, p. 1).

Normalmente quem trabalha a questão “do corpo” nas escolas é a disciplina de educação física, e portanto, proponho pensar o papel do pedagogo na formação geral da criança, uma vez que a construção de saberes é feita a partir do desenvolvimento em conjunto de todas as áreas e esferas de conhecimento.

Ainda assim, outra questão que pode ser elencada é o porquê especificamente propor os jogos de luta. O que se tem de singular nos jogos de luta, que não poderia ser trabalhado em outras práticas que trabalham o movimento corporal (dança, circo, ginástica, etc.)?

O ponto importante a entender é que sim, podemos fazer uso de outras práticas para trabalharmos os mesmos conteúdos das brincadeiras corporais, todavia, o que pretendo ao propor o estudo dos jogos de luta é discutir a forma como organizamos a relação do sujeito/criança com o conteúdo geral e específico das lutas, onde a criança atua em condições concretas e pode agir com os significados dos movimentos próprios da luta.

Apesar do ensino de luta ser reconhecido como importante, por que ele não é trabalhado com visibilidade na escola, ainda que esteja previsto como conteúdo curricular da Educação Física desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997). No decorrer do trabalho, com o suporte teórico das obras estudadas, poderemos argumentar todas essas possíveis questões que tratam sobre a não presença das lutas na escola e, ao mesmo tempo, sobre sua pertinência como conteúdo formativo na infância e suas possibilidades pedagógicas e didáticas.

Como meio de nortear esse estudo, o *objetivo geral* deste trabalho é discutir o papel pedagógico do ensino de jogos de luta na infância tendo em vista contribuir para a formação das crianças na educação infantil e anos iniciais em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos e da sociedade. Dentre os *objetivos específicos* deste trabalho, estão: a) Sistematizar o

conceito de luta e refletir sobre as possibilidades de seu ensino no trabalho pedagógico com a infância; b) Conhecer e mapear a produção teórica/metodológicas sobre ensino de jogos de luta no campo da educação física.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa foram realizadas duas ações investigativas. A primeira ação consistiu no estudo conceitual da atividade de “luta” e “cultura corporal”, por meio de autores que vêm se destacando como referências acadêmicas neste debate, como: Olivier (2000), Gomes (2008), Nascimento (2014); da relação entre escola e brincadeira e entre a Pedagogia e a Educação Física: Silva (2012) e Vaz (2002) e sobre o conceito de brincadeira: Vigotski (2008). A segunda ação foi a busca de trabalhos acadêmicos na área de Educação Física que pudessem contemplar a temática “ensino de jogos de luta”. Para isso, delimitou-se como campo da investigação os anais de congressos vinculados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica representativa da produção acadêmica no campo da Educação Física, o que resultou na delimitação de 21 resumos expandidos para a análise.

A fim de trazer coerência no entendimento desse movimento de estudo, o presente Trabalho de Conclusão de Curso foi estruturado então em 4 capítulos, a estrutura do trabalho construída é a seguinte.

No primeiro capítulo (Reflexões iniciais sobre a infância e o papel da escola) que foi apresentado até aqui, foi trazida a gênese do tema de escrita do presente trabalho e esclarecimentos iniciais sobre o emprego do termo “jogos de luta”. Foram apresentadas concepções introdutórias sobre a infância e a escola, assim como algumas problemáticas que serão fundamentadas ao longo do trabalho. Este capítulo possui um sentido introdutório para a construção do texto e aprofundamentos dos objetivos desse estudo, já apresentados.

No capítulo 2 (Os jogos de luta na escola: diálogos entre a Pedagogia e a Educação Física), foram trazidos conceitos de brincadeira que ajudaram a compor discussões acerca do que são os jogos de luta. Foi discutida a separação no trabalho pedagógico entre as disciplinas de Educação Física e Pedagogia e o trabalho com os jogos de luta. Ainda nesse capítulo, como seção secundária (2.1 Diálogos com a literatura da Educação Física), foram apresentadas a ação metodológica investigativa, análises de trabalhos acadêmicos na área da Educação Física, que contemplavam o ensino de jogos de luta. A análise desses trabalhos possibilitou a construção de temáticas que pudessem contribuir com um panorama de como se dava o ensino de jogos de luta no campo da Educação Física.

No capítulo 3 (Caracterização sobre as "lutas" e aproximações sobre seu potencial formativo para a infância) foi apontado o percurso histórico da luta para entendê-la hoje, enquanto representação do combate. Trouxe também uma discussão sobre a temática de violência e a luta, e as manifestações possíveis na escola para o ensino de lutas. Estudou-se, também, as particularidades específicas em relação ao objetivo de ataque e defesa nos jogos de luta, e as regras, a fim de apresentar os jogos de luta como conteúdo potencial no trabalho escolar.

O capítulo 4 (Considerações finais: O ensino dos Jogos de Luta como um dos conteúdos na Educação Infantil e Anos Iniciais) buscou apresentar uma síntese e retomar objetivamente os conteúdos discutidos no decorrer do trabalho, de forma a dialogar com os objetivos gerais propostos e argumentar a respeito da pertinência de se trazer os jogos de luta como parte da formação das crianças no trabalho escolar.

2 OS JOGOS DE LUTA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a trajetória na graduação do curso de Pedagogia na UFSC, em todos os semestres são apresentadas concepções primordiais que compõem o processo de vir a ser professor(a). Considerando o objeto de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso - o papel pedagógico do ensino de jogos de luta na infância, me encontro em posição de organizar reflexões sobre a brincadeira e o jogo a fim de discorrer sobre suas problemáticas em relação à organização da atividade pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo sendo comum declarar a “importância do brincar” para a formação da criança, parece importante discutir concretamente o “lugar” ou o “papel” que a brincadeira efetivamente ocupa no cotidiano das instituições escolares que atendem a infância e, mais especificamente, o papel do pedagogo nesse processo.

Iniciaremos essas discussões tecendo breves comentários sobre a relação “brincadeira” e “jogo” para, depois, apresentar alguns elementos conceituais que fundamentam nosso olhar para esse fenômeno. Para alguns autores, jogo e brincadeira podem carregar significados similares, ainda que representem coisas diferentes. Kishimoto (2001, p. 17), por exemplo, diz que encontrar definições para o que é jogo é possível, ainda que seja algo bastante desafiador, pois afirma: “No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.”. Ainda nesse sentido, reitera que, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2001, p. 17).

Independentemente da separação e definição de conceitos, jogos ou brincadeiras, englobam questões importantes para o exercício da infância e de ser criança. Não é preciso que sejamos necessariamente pensadores da área da infância para previamente entender que a brincadeira se estabelece como uma das atividades principais para a criança se constituir enquanto sujeito. É mais ou menos comum ouvirmos afirmações de que através da brincadeira a criança pode se comunicar e expressar suas ambições perante o mundo, estabelecer

interações, reproduzir papéis do universo adulto e assim, garantir seu desenvolvimento de forma integral.

Entretanto, essas afirmações genéricas sobre o brincar, muitas vezes, carregam concepções naturalizadas sobre a infância e a própria brincadeira. Vigotski (2008), por exemplo, confronta a definição comum de brincadeira como o meio de satisfação de desejos ou meio de causar “prazer”, uma vez que, como ele discute, existem outras maneiras/atividades da criança satisfazer-se e obter prazer efetivamente sem que esteja brincando. E, ainda, a brincadeira nem sempre trará imediatamente o sentimento de satisfação. Contudo, o autor sinaliza que mesmo que seja equivocado conceituar a brincadeira como prazer, é possível levar em conta que, nesta ação do brincar, seus impulsos afetivos também são atendidos.

Para Vigotski (2008), a não possibilidade da criança de realizar imediatamente determinados desejos e a necessidade de contemplar sua esfera afetiva, leva a criança na idade pré-escolar à brincadeira, isto é, à criação na imaginação de uma determinada situação ou atividade que ela deseja atuar (por exemplo, a criança deseja ser um motorista de ônibus e, não podendo o ser diretamente, cria uma situação imaginária na qual as cadeiras transformam-se em um ônibus e ela passa a agir *como o motorista*). E o autor confirma isso quando diz: “Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

É nesse instante em que nos deparamos com a percepção de que a brincadeira também está diretamente ligada com a ideia de pôr em prática uma situação imaginária, e assim, Vigotski (2008, p. 25) confirma: “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. O autor ainda ressalta que se trata da realização de desejos onde estes são tidos como afetos generalizados e, portanto, não se trata simplesmente da ação concretizada de vontades isoladas.

Temos então, a constatação de Vigotski de tratar a imaginação não mais como um tipo de brincadeira, mas sim como parte essencial estruturante do exercício do brincar. Por conseguinte, é pertinente pensar sobre aquilo que pertence aos jogos e brincadeiras, que divide espaço juntamente com a situação imaginária: as regras. O autor também assinala que “Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras” (VIGOTSKI, 2008, p. 27). É importante assinalar aqui que as regras são orientações para ação

dentro do enredo imaginário inventado pela própria criança (por exemplo, orientações sobre “o que faz” o motorista de ônibus, “como faz” e “por que” faz). E mesmo que a criança se sinta à vontade para modificar diversas vezes as regras estabelecidas durante a brincadeira, ela ainda estará subordinada a segui-las dentro da situação que ela mesma criou. É nessa direção que Vigotski vai afirmar que todas as brincadeiras possuem regras e situação imaginária, porém, em algumas delas a regra está “oculta”, ao passo que a situação imaginária está explícita e em outras, a situação imaginária está explícita e as regras ocultas

Em dias atuais, em espaços formais de educação, a brincadeira é posta (ou pelo menos deveria ser) como parte integrante da proposta da ação pedagógica da escola, uma vez que é possível entender que o jogo ou a brincadeira, são atividades nas quais as crianças desenvolvem relações sociais e estas são, por sua vez, sem fins utilitários, ou seja, elas estão fazendo a ação de jogar simplesmente por jogar, pelo desfrutar do processo do jogo. A finalidade da brincadeira está em si mesma, contudo o prazer de jogar nasce do reconhecimento de estar participando de um “jogo bem jogado”.

Nessa mesma trilha teórica Wallon (1968: 77) também salienta que no jogo, assim como em outras atividades da vida humana, há dificuldades, esforço e desprazer. o jogo teria uma “finalidade sem fim”, isto é, uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma. Assim sendo, se a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter do jogo (SILVA, 2012, p. 232).

O “momento de brincadeira”, no qual se concebe a existência de um tempo e espaço que privilegie a “ação corporal”, os “afetos” e a “liberdade”, é uma discussão comum entre educadores. Contudo, a forma em que muitas instituições concebem e organizam essa ação, restringindo-a à “momentos” específicos do cotidiano escolar, como o recreio (também conhecido como intervalo) e as aulas de Educação Física (estando estas, com maior foco em nessa discussão), conotam o sentido que todos os demais momentos não seriam adequados ou mesmo necessários para tratar as “ações corporais”, os “afetos” e a “liberdade.

Em certa medida, então, mantém-se a ruptura entre “corpo” e “mente” no trabalho escolar e, por conseguinte, entre “brincar” e “ensinar”. Essas rupturas se tornam visíveis, segundo Vaz (2002), na disparidade dos conteúdos trabalhados entre os cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física e na formação de seus docentes. Ainda que ambos tenham que vir a trabalhar as concepções acerca da infância para se constituir quanto professores, a área de Educação Física ainda concebe hegemonicamente suas questões acerca do corpo e seus focos de estudo em outros espaços, que não compreendem a escola. E, concomitante a

isso, existe uma demanda por maiores diálogos acerca das práticas corporais na Pedagogia. Nesse sentido, Vaz (2002) afirma:

Essa formação distinta, às vezes muito diferenciada nas graduações em Educação Física e Pedagogia, encontra vários pontos de tensão nos ambientes educacionais, onde pedagogos/os e educadores físicos trabalham juntos. A relação entre eles apresenta-se muito variável, e tem como um de seus possíveis pontos de tensão o papel que a Educação Física deve exercer, ou que dela se espera. A partir desse ponto de tensão estruturam-se diversos mal-entendidos e crenças cristalizadas no dia a dia dos ambientes educacionais. O não enfrentamento desses mal-entendidos e a não reflexão sobre essas crenças, impedem que muitos impasses importantes para uma educação crítica sejam considerados, discutidos e superados (VAZ, 2002, p. 3).

Os estereótipos de pertencimento relacionados ao corpo dentro da escola acabam por delimitar a ação educativa sobre eles. Quando separados mente e corpo unicamente à momento de sala de aula e momento da Educação Física, respectivamente, está se traçando uma linha contraditória uma vez que, segundo Vaz (2002), as crianças não se desvinculam de seus corpos ao entrarem em sala. Além do mais, isso implica às aulas de Educação Física o papel de servirem como momento de escape para as crianças de todo o confinamento de horas sentadas em suas cadeiras dentro de sala de aula.

Vaz (2002) traz a reflexão sobre as aulas de Educação Física e a relação que é feita desse momento com a afetividade, onde acaba por aceitar que os outros tempos dentro da escola sejam simplesmente desagradáveis, quando afirma:

É nas aulas de Educação Física, no entanto, que as práticas corporais são a expressão central, e com elas toda sorte de questões que lhe dizem respeito. A centralidade do corpo faz com que se diga que as aulas de Educação Física devem ser espaço para o “lúdico” e para a “afetividade”, mas também para as crianças “aprenderem a se comportar”, ou ainda para elas “se soltarem”, compensando as horas de sala de aula. São muito problemáticas essas crenças. Por um lado, não é *um momento institucional* que deve ser o tempo destinado às atividades lúdicas, prazerosas e afetivas. Isso significaria dizer e reconhecer que os outros momentos pedagógicos podem ser, por princípio, desagradáveis e não criativos. Da mesma forma acontece com o que se chama “afetividade”. Então os outros espaços escolares ou da educação de zero a seis anos não devem ser afetivos, ou não podem ser prazerosos? (VAZ, 2002, p. 4).

É importante entender até então como as aulas de Educação Física estão colocadas em posição de protagonizar toda a expressão da pluralidade da ação corporal, para compreender o porquê de acontecer essa separação entre mente e corpo, e apontar possibilidades de atuação conjunta entre o pedagogo e professores de Educação Física. Trabalhar com a docência na infância implica entrosamento entre as diversas áreas de conhecimento e de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Vaz (2002) reconhece que:

Essas questões não devem ser enfrentadas como se fossem problemas “da Educação Física”, ou de “sala de aula”, mas como desafios para o ensino nas séries iniciais e o atendimento de crianças pequenas. Se os problemas não podem ser escamoteados, é fato que precisamos de estratégias para lidar com eles, minimizá-los, se possível solucioná-los. Em primeiro lugar, precisamos de mais diálogo entre os sujeitos que compõem o universo escolar. Professores/as que não apresentam e discutem seus projetos de ensino têm pouca chance de efetivo sucesso com eles. Para isso é necessário, evidentemente, que esses projetos sejam conscientemente elaborados, e para isso é muito importante a participação das crianças, que são sujeitos de direito. Projetos de ensino claramente estruturados e delimitados, e que contam com a participação ativa e estruturada das crianças, ajudam a superar os impasses e mal-entendidos (VAZ, 2002, p. 6).

A partir disso, fica evidente a necessidade dessa articulação. No caso do diálogo da Educação Física e a Pedagogia, mais especificamente, desfragmentar essa noção estigmatizada em relação ao corpo e movimento funcionarem de forma independente irá permitir a possibilidade de um trabalho conjunto nesse contexto. Logo, é pertinente sugerir a este ponto o ensino de jogos de luta, como o caminho de um trabalho integralizado na escola.

Como sínteses dessa discussão introdutória sobre a brincadeira e seu papel no trabalho escolar destacamos: primeiro, toda brincadeira é orientada por regras e possui situação imaginária, simultaneamente, e que diante disso, é possível concordar com Vigotski (2008), quando afirma que existem ocasiões em que as regras são explícitas e a situação imaginária é oculta, e às vezes ocorre o contrário.

Segundo, o que este estudo propõe é justamente discutir sobre os jogos e brincadeiras que possuem regras explícitas. Sendo estes jogos, mais especificamente os jogos de luta, como um tipo de brincadeira que possui regras explícitas e uma situação imaginária oculta. A situação imaginária em questão é, neste caso, a representação do combate. E é isso que diferencia a luta *versus* a ação de brigar e a violência, pois a luta é a representação simbólica desse combate e não o próprio combate. Essa discussão será melhor argumentada no capítulo três deste trabalho.

Em terceiro lugar, podemos destacar a necessidade de contribuirmos para superar a ainda existência de dicotomias no trabalho pedagógico, notadamente entre “corpo e mente”, “fazer e pensar” e, mais especificamente, “brincar e ensinar”.

Essas fundamentações contribuem para pensar os jogos de luta como uma tarefa articulada entre pedagogos e professores de Educação Física no trabalho pedagógico com a infância dentro da escola. Mas como está esse debate do ensino de jogos de luta na área de Educação Física? Na próxima seção iremos construir algumas reflexões a esse respeito.

2.1 DIÁLOGOS COM A LITERATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A fim de responder às inquietações deste estudo e ir ao encontro dos objetivos do mesmo, apresentou-se a necessidade de dialogar com trabalhos acadêmicos na área de Educação Física. Isso, logo de início, deve despertar questionamentos sobre como se justifica ir em busca de trabalhos na Educação Física, ao invés da Pedagogia. A verdade é que surgiu essa necessidade de dialogar com a Educação Física pela demanda de trabalhos que pudessem dar suporte a essa investigação, uma vez que se reconhece que é na área de Educação Física que estão concentradas, em grande potencial, as produções que contemplam a temática de ensino de jogos de luta com crianças o que se dá, em grande parte, pela "tradição" de que é esse campo disciplinar que cuidaria das questões do "corpo" e da "brincadeira".

Desta forma, como a ação metodológica investigativa, delimitou-se como campo da investigação os anais de congressos vinculados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹, uma das principais organizações científicas nacionais no campo da Educação Física. A escolha em analisar resumos expandidos deu-se por duas razões. Em primeiro lugar, considerou-se que esses resumos, retratando o que na área da Educação Física tem produzido e socializado em eventos acadêmicos, permitiriam uma aproximação abrangente sobre o panorama de como caminha o debate sobre o ensino de jogos de luta no campo da Educação Física (as principais problemáticas, orientações, conteúdos e desafios para o trabalho pedagógico). Em segundo lugar, considerando o tempo disponível para a realização dessa pesquisa, e o fato de se ter elencada como uma segunda ação metodológica o estudo de autores/trabalhos “clássicos” sobre “jogos de lutas”, considerou-se que a delimitação dos resumos expandidos como campo investigativo seria adequada.

Através do Sistema Online de Apoio a Congressos (SOAC)² na plataforma do CBCE³, foi possível realizar a busca dos trabalhos. A palavra-chave escolhida para filtrar a seleção de trabalhos foi “lutas”, o que resultou em 225 trabalhos ao todo⁴. A seleção, então, foi feita a partir da leitura dos títulos das publicações, ainda que nem todos trouxessem o termo “lutas” em seu título, o critério de busca se voltava em selecionar trabalhos que pudessem tratar sobre

¹ A referida entidade organiza eventos nacionais bianualmente e, também bianualmente, mas intercalados ao evento nacional e congressos regionais.

² Na plataforma SOAC os trabalhos estão disponibilizados a partir de 2008. Logo, o recorte se dá de 2008 a 2021.

³ Ver em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/index/index/search>

⁴ Nesse sistema a expressão "jogos de luta" acabou restringindo muito os trabalhos disponíveis e, portanto, optou-se por deixar a palavra-chave mais abrangente e selecionar os textos pela leitura pelos títulos.

os jogos de luta e que pudessem contemplar a temática deste estudo. Após esse procedimento totalizaram-se 21 resumos expandidos para análise, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos analisados

TÍTULO	AUTOR	ANO / CONGRESSO
O ensino de lutas na Educação Física escolar	SILVA <i>et al.</i> (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
Metodologia do ensino das lutas: Uma proposição crítico-superadora	DIAS JUNIOR (2014)	V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte
Uma experiência com o ensino de lutas na escola: superando desafios	SILVA <i>et al.</i> (2015)	XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VI Congresso Internacional de Ciências do esporte
Lutas na escola: golpeando as dificuldades do ensino deste conteúdo	MOTA JUNYOR <i>et al.</i> (2019)	I Seminário Estadual de Ciências do Esporte do Tocantins
O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: Um estudo com os professores de Educação Física de Miracema do Tocantins/TO	PINTO e BARCELOS (2019)	I Seminário Estadual de Ciências do Esporte do Tocantins
A espada do samurai: corpo, cultura de movimento e lutas no 2º ano do Ensino Fundamental do NEI/CAP-UFRN	DOMINGOS (2017)	/ XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
O ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar por intermédio da pedagogia histórico-crítica	GOMES <i>et al.</i> (2015)	XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VI Congresso Internacional de Ciências do esporte
O ensino das lutas na Educação Física escolar - A produção científica (2006 - 2016) das revistas RBCE, Movimento e Pensar a prática	CARVALHO, SANTOS e PAULA (2017)	/ XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
Ressignificação das lutas na escola. Relato de experiência no interior do PIBID UFLA	PEREIRA <i>et al.</i> (2015)	XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VI Congresso Internacional de Ciências do esporte
Lutas na Educação Física escolar: Uma experiência	LÍBERO e SOUZA (2019)	X Congresso Goiano de Ciências do Esporte/ XI Congresso de Educação Física
Lutas na Educação Física escolar: Relatando uma experiência da iniciação à docência	ALMEIDA <i>et al.</i> (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do

		esporte
O ensino da luta na educação básica nas aulas de Educação Física: Uma experiência do programa institucional de bolsistas de iniciação à docência	GEHRES <i>et al.</i> (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
Análise de publicações em periódicos da Educação Física acerca da temática brincadeiras de luta e cultura infantil (2004 - 2013)	FARIAS e WIGGERS (2015)	XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VI Congresso Internacional de Ciências do esporte
Aulas de lutas na perspectiva de formação global e aumento de repertório motor: Um relato de experiência	ASSIS <i>et al.</i> (2018)	XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física
Lutas: Desafios possíveis na Educação Física escolar	FELIPE <i>et al.</i> (2018)	XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física
Corpo, lúdico e lutas: Um relato de experiência da Educação Física no ensino médio	DOMINGOS, SILVA e SANTOS (2016)	VI Congresso Nordeste de Ciência do Esporte
Jogos políticos e/ou jogos de lutas? Uma discussão possível sobre disputas de gênero na Educação Física escolar	SILVINO <i>et al.</i> (2016)	VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte
O judô na escola: Uma experiência no ensino fundamental	ARAÚJO, ROCHA e COELHO (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
O karatê no Sertão do Vale do São Francisco	LAGO FILHO e MILLEN NETO (2015)	XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VI Congresso Internacional de Ciências do esporte
A percepção do Mix Martial Arts: Olhares de uma comunidade acadêmica	PELIS e SANETO (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte
O que dizem as produções <i>stricto sensu</i> brasileiras sobre luta corporal?	ARAÚJO, SANTOS e NUNES JUNIOR (2017)	XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VII Congresso Internacional de Ciências do esporte

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos selecionados abarcam as produções entre 2014 e 2019. Embora o sistema *SOAC* tenha trabalhos anteriores a 2014, esses não apareceram na seleção realizada. As temáticas em relação aos debates sobre lutas na escola foram diversas (como as produções acadêmicas sobre lutas, correlações das lutas com questões de gênero, imaginário sobre brigas e violência na luta, elementos didáticos de ataque e defesa, etc.). Como o foco era ter um

panorama do debate sobre ensino de jogos de luta na escola, não houve uma seleção prévia apenas de trabalhos focados na educação infantil e anos iniciais.

O processo de análise iniciou-se a partir de uma primeira leitura dos 21 trabalhos selecionados, buscando identificar e destacar discussões recorrentes sobre o ensino de jogos de luta na literatura da área de educação física. Dessa primeira leitura e a partir dos estudos e discussões que já havíamos realizados sobre “jogos de lutas”, foi possível propor/organizar três temáticas que expressassem um panorama das discussões sobre “ensino de lutas” na escola: I) Interpretações ou imaginários sobre os jogos de luta a partir dos sujeitos que atuam na escola; II) A inserção dos jogos de luta como conteúdo sistemático no trabalho escolar; III) Conteúdos e modos de ensinar lutas. A elaboração dessas “temáticas” retrata um primeiro produto da análise e, ao mesmo tempo, um novo ponto de partida para a realização de uma segunda leitura dos 21 trabalhos a fim de interpretar, discutir e sintetizar quais são as problemáticas principais e que se fazem relevantes para entender o processo de ensino-aprendizagem de lutas na escola.

As três temáticas foram dispostas, neste trabalho de conclusão de curso, em subseções, a saber:

I) Interpretações ou imaginários sobre os jogos de luta a partir dos sujeitos que atuam na escola: Aqui, buscou-se levantar reflexões sobre as associações feitas entre as lutas, as brigas e a violência, o que perpassa, muitas vezes, o debate sobre questões de gênero e o papel da grande mídia em manter tais associações na vida cotidiana. Essa temática parte de pensar as concepções sobre o que é luta dentro dos espaços das escolas e de onde nascem as construções dessas concepções.

II) A inserção dos jogos de luta como conteúdo sistemático no trabalho escolar: A segunda temática trata da formação (ou a falta dela) de professores para que se sintam aptos a trabalhar o ensino das lutas nas escolas, discutindo o papel das produções acadêmicas para essa formação e/ou da construção de conhecimentos sobre as lutas em ambientes fora da graduação/universidade, voltados especificamente para o treinamento de modalidades específicas da luta. Ainda nessa vertente, a temática dialoga com o fato do ensino de luta nas escolas ainda estar muitas vezes presente como aulas extracurriculares e não como um dos conteúdos do ensino regular.

III) Conteúdos e modos de ensinar lutas: A terceira e última temática, discute alguns aspectos sobre o que ensinar com um trabalho pedagógico com a luta na escola, problematizando o papel formativo e alguns elementos didáticos a respeito das ideias de

“ataque e defesa”, a história das modalidades e contribuições físicas e psíquicas com a aprendizagem da luta.

D) Interpretação ou imaginários dos sujeitos que atuam na escola sobre a luta

Uma primeira problemática identificada nos resumos analisados refere-se à afirmação de que o ensino de jogos de luta, de forma sistemática e como parte integrante do conteúdo escolar, não está presente na escola (SILVA, *et al.*, 2017; SILVA, *et al.* 2015; PINTO e BARCELOS, 2019; CARVALHO, SANTOS e PAULA, 2017; LÍBERO e SOUZA, 2019; ALMEIDA *et al.*, 2017; FELIPE *et al.* 2018; DOMINGOS, SILVA e SANTOS, 2016). Acredita-se ser inevitável questionar o porquê das lutas não serem trabalhadas na escola, nas aulas de Educação Física, uma vez que ela está prevista como conteúdo curricular desde 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs da área (BRASIL, 1997), como parte estruturante do ensino da Educação Física. Uma das respostas a essa questão parece estar justamente na persistência de um imaginário social que associa “luta” com práticas de violência.

Muitos dos trabalhos selecionados quando discutiam a percepção das crianças e dos adultos envolvidos no debate sobre o que seria luta, traziam à tona a associação de “luta” com o ato de brigar (DOMINGOS, SILVA e SANTOS, 2016; ALMEIDA *et al.*, 2017; LÍBERO e SOUZA, 2019; ASSIS *et al.*, 2018). Para atletas de luta e/ou professores que ensinam lutas, pode ser doloroso estar frente a frente com essa interpretação, mas é possível compreendê-la como uma expressão das relações sociais que vivemos, pois esse imaginário por parte das pessoas não é feito de forma espontânea. Dessa forma, de onde surge essa concepção?

Um dos espaços que vem desempenhando esse papel de reforço de uma estereotipia sobre as lutas é a grande mídia, fortalecendo esse imaginário desde a infância até o público adulto. Araújo, Rocha e Coelho (2017, p. 1405) destacam, por exemplo, “[...] o exponencial aumento de praticantes e expectadores [de lutas] influenciados pela mídia global”. E Pelis e Saneto e (2017, p. 774), argumentam que:

Ao assistir o indivíduo já consome o conteúdo apresentado. Além desse tipo de consumo a mídia estimula a compra de produtos esportivos, representados majoritariamente por itens do vestuário e associa o consumo de outros produtos através de anúncios publicitários. Todas essas manobras de incentivo ao consumo tornou o próprio telespetáculo esportivo um produto de consumo comparável às telenovelas e programas de auditório.

Para as crianças, os filmes, desenhos animados ou jogos de vídeo-game, onde são travadas batalhas coreografadas entre personagens, entre outros acessos midiáticos, podem ser

fonte de construção desse imaginário de “luta” e “violência”. Estes, mesmo que não confeccionados com esse objetivo, acabam reforçando os estigmas de violência sobre as lutas ao trazer significados (ainda que errôneos) sobre o que é combater e, podendo ainda, contribuir para a “definição de papéis de gênero e reforçando estereótipos do que é “ser menina” e “ser menino” (FARIAS; WIGGERS, 2015, p. 2).

Para o público adulto, as transmissões esportivas de luta, estando entre as mais populares o Mixed Martial Arts (MMA) (PELIS; SANETO, 2017), contribuem na ressignificação da luta como violência. O que é um erro. As lutas televisionadas por organizações privadas têm muito mais a ver com a ideia de espetáculo do que com a prática cotidiana em si de sujeitos que praticam a luta pelo bem-estar ou lazer, ou simplesmente pela apropriação da prática corporal como um jogo.

Logo, o imaginário que professores, crianças e famílias trazem sobre o que seria a luta produz-se em grande medida a partir do que a mídia tem oferecido ao público.

Ao se referenciar por aquilo televisionado, é preciso ter em mente que os sujeitos que estão ali combatendo são atletas de alta performance, que chegam ao máximo de seu rendimento no decorrer de anos para poder estar nesse espaço e apresentar, em alguns casos, mais do que um bom combate técnico: eles precisam entregar um show ao público. Uma vez que existem muitos excelentes e talentosíssimos atletas nesse ramo, mas eles precisam trazer holofotes para sua imagem além de seu jogo. O que não lhe deixa escolhas, pois para eles, naquele momento, lutar é sua fonte de renda, seu emprego. Lago Filho e Millen Neto (2015), analisando o processo de inserção do karatê na região do Sertão do Vale do São Francisco, destacam como o envolvimento com essa luta foi permeada pelas "possibilidades de sobrevivência que a mercado associado ao karatê propiciou aos homens que resolveram adotá-lo como meio de vida e princípio filosófico" (LAGO FILHO; MILLEN NETO, 2015, p. 1).

E sem querer entrar na intenção de romantizar, se torna ainda mais difícil de aceitar passivamente a existência desses estigmas quando finalmente entendemos uma das maiores premissas de conduta entre praticantes de artes marciais: “quem luta, não briga”. Dificilmente serão encontradas notícias de atletas lutadores profissionais envolvidos em situações de confronto fora dos octógonos e tatames e, existindo, serão exceções. Lutadores não são “brigadores”. Essa afirmação nos permite apresentar uma compreensão geral sobre *lutas* que fundamenta este trabalho: lutar é uma forma específica de *jogar*, portanto está orientada por

objetivos e regras que transformam um combate real entre os sujeitos em uma *representação* do combate.

Mesmo reconhecendo o papel da mídia na construção da relação entre “luta e violência”, importante reconhecer que a mídia não é a única responsável pela formação deste imaginário. É possível reconhecer o quanto a escola também contribui, além da mídia, para reforçar interpretações estereotipadas através de suas práticas institucionalizadas (notadamente as chamadas “atividades extracurriculares”) e/ou da não prática com a luta como conteúdo de ensino⁵ curricular.

Domingos, Silva e Santos, (2016) e Carvalho, Santos e Paula (2017) destacam que a presença da luta na escola se dá, muitas vezes, desvinculada do componente curricular Educação Física, através de atividades extracurriculares ou “turmas de treinamento”, que via de regra estão “desvinculadas do projeto político pedagógico, conduzidas por praticantes, ex- atletas e voluntário” (CARVALHO; SANTOS; PAULA, 2017, p. 1294). Nestes casos, predominariam visões pedagógicas “tradicionalistas” das lutas ou competitivas.

Por outro lado, Domingos (2017) e Farias e Wiggers (2015) destacam a presença da luta na escola nos momentos do recreio e nos pátios e parques, sobretudo através da imitação de personagens de desenhos animados por parte das crianças.

Nota-se, então, que a luta e o brincar de lutar não estão absolutamente ausentes na escola, contudo, aparecem, frequentemente, ou como uma atividade extracurricular ou de modo espontâneo entre as crianças. Os autores analisados dizem que a luta não aparecia como conteúdo de ensino, é uma inserção recente como conteúdo, mesmo estando no currículo formal da Educação Física. Ainda assim, não quer dizer que estava completamente ausente da escola, uma vez que aparece de maneira extracurricular, principalmente quando pensamos na Educação Infantil, ainda de forma a reforçar interpretações estereotipadas, uma vez que os meninos eram os sujeitos que majoritariamente ocupavam esse espaço, como em aulas de judô, por exemplo.

Uma vez que em nossa sociedade a luta é permeada por um imaginário de violência e briga e ou esportivizado, tem-se um indicativo da necessidade de se discutir e pensar um trabalho pedagógico sistemático com os jogos de luta, compreendendo por que ela não vem sendo tratada nas aulas de Educação Física e, ao mesmo tempo, quais seriam as possibilidades de seu trabalho a partir de uma visão educativa emancipatória.

⁵ Essa afirmação/compreensão será melhor argumentada na temática seguinte (II - A inserção dos jogos de luta como conteúdo sistemático no trabalho escolar).

II) A inserção dos jogos de luta como conteúdo sistemático no trabalho escolar

Por que as lutas não vêm sendo um conteúdo de ensino sistemático nas aulas de Educação Física? Além do imaginário social que associa luta com violência – imaginário esse que permeia os próprios professores de educação física e/ou a comunidade escolar “que acredita que esse conteúdo pode deixar as crianças violentas [...]” (PINTO; BARCELOS, 2019, p. 1), e poderia estimular a “agressividade” e a “desordem” dos alunos (DOMINGOS, SILVA e SANTOS, 2016; LÍBERO e SOUZA, 2019), muitos dos trabalhos analisados indicam que outro fator que contribui para a ausência de um trabalho sistemático com o conteúdo Lutas é o fato de os professores não se sentirem preparados para ensiná-la. A esse respeito, indica-se: a) uma ausência de apropriação corporal das lutas por parte do docente, tanto na formação acadêmica inicial (conhecendo o que e como ensinar luta) quanto em sua vida pessoal (PINTO e BARCELOS, 2019; DOMINGOS, SILVA e SANTOS, 2016; LÍBERO e SOUZA, 2019; SILVA *et al.* 2017; FELIPE *et al.*, 2018); b) falta de materiais ou local apropriado (DOMINGOS, SILVA; SANTOS, 2016; LÍBERO; SOUZA, 2019); c) crenças sobre lutas como prática masculina (SILVA *et al.*, 2017); d) crença de que é preciso ser especialista para ensiná-las (SILVA *et al.*, 2017); e) resistências dos estudantes às práticas “diferentes” dos esportes tradicionais (FELIPE *et al.*, 2018).

A despeito desse panorama, a pesquisa de Felipe *et al.* (2018), através de um questionário realizado com 13 professores atuantes de Educação Física escolar discute que, em relação ao ensino de lutas, o estudo

[...] evidenciou que as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física encontram muitas adversidades, tais como: a falta de material, formação acadêmica carente e insegurança relacionada ao domínio do conteúdo, porém, os professores consideram o conteúdo de extrema importância para a formação integral do aluno, que revela também uma necessidade de uma formação continuada ao conteúdo (FELIPE *et al.*, 2018, p. 2).

Alguns autores analisados destacam, então, a temática da produção acadêmica da área como um entrave para o trato pedagógico com as lutas. Araújo, Santos e Junior (2017), por exemplo, analisando as teses e dissertações produzidas entre 1996 a 2013, evidenciam existir na produção acadêmica um maior foco em relação às questões de “saúde”, “atividade física” e “aprendizagem motora” em detrimento das discussões pedagógicas sobre os conteúdos de ensino de lutas para a atuação docente na escola. Nessa mesma direção, Carvalho, Santos e Paula (2017) indicam ser necessário “potencializar” os estudos no campo sócio pedagógico da educação física, especialmente acerca das lutas, tema pouco abordado pedagogicamente e de

menor visibilidade na produção acadêmica. Ainda assim, Carvalho, Santos e Paula (2017) também indicam que “a produção científica vem superando a fase de denúncia da ausência do conteúdo de lutas e aponta estratégias e metodologias para o ensino, articulado” (CARVALHO; SANTOS; PAULA, 2017, p. 1292), temática que ocupará as discussões do próximo item.

III. Conteúdos e modos de ensinar lutas

A ausência de um trabalho sistemático com as lutas na escola é atravessada, também, pela compreensão por parte dos professores e/ou estudantes de que para ensinar e aprender lutas seria preciso dominar as modalidades específicas de luta (por exemplo, o Taekwondo, o Judô, o Sumô, a Capoeira, o Boxe ou o Jiu-jitsu). Contrariamente a essa concepção, alguns dos trabalhos analisados reconhecem e discutem que ensinar Lutas na escola, para além das *modalidades esportivas*, pode ser realizado por meio de *jogos de luta, jogos de combate ou jogos de oposição* (MOTA JUNYOR *et al.*, 2019; PEREIRA *et al.*, 2015; LÍBERO e SOUZA, 2019; ASSIS *et al.*, 2018). Conforme Silvino *et al.* (2016, p. 11):

Ensinar lutas de uma maneira mais abrangente, ou seja, mostrar aos educandos o que há de comum nelas para que eles possam compreendê-las de modo mais significativo, partindo do geral para o específico de maneira gradual, de modo que gurias e gurus entrem no combate ou pelo menos no debate acerca das possibilidades de pensamento crítico que as técnicas podem proporcionar, parece ser um caminho para desmistificar as incitações de especialistas na formação de professores em Educação Física.

Brincar de lutar e ensinar a lutar, assim, não se resume necessariamente a aprender uma “modalidade”, ao contrário, na escola e sobretudo na educação infantil e anos iniciais, parece ser importante considerar que:

As Lutas dispõem de princípios condicionais (contato proposital, fusão ataque/defesa, oponente/alvo, imprevisibilidade e regras) determinantes para a compreensão e leitura da dinâmica interna de qualquer modalidade, que solicitam o pensamento tático e a criação de técnicas para solução dos problemas num combate (SILVINO *et al.*, 2016, p.11).

O central dessas proposições de ensino pautadas em “jogos de oposição” parece estar em reforçar, no ensino escolar, uma contraposição à lógica do “treinamento”, presente na formação de atletas (SILVINO *et al.*, 2016), enfatizando, então, “a adoção de brincadeiras lúdicas, a valorização dos saberes prévios do aluno sobre o tema, o caráter não competitivo, o uso de materiais alternativos, entre outros” (SILVINO *et al.*, 2016, p. 10), de modo a criar um

“favorecimento da compreensão dos princípios que norteiam as lutas no que se refere às ações de ataque e defesa” (MOTA JUNYOR *et al.*, 2019, p. 1 - 2).

Mesmo considerando a importância dessa defesa faz-se necessário, ainda, reconhecer e discutir o que efetivamente se apresenta como conteúdos de ensino e formas de ensinar jogos de lutas na escola considerando uma perspectiva formativa emancipadora. Das produções analisadas nestes 21 trabalhos da área de Educação Física destacamos duas direções gerais, uma que destaca o que seriam conhecimentos mais “amplos” com as lutas e outra que busca destacar o que seriam seus conhecimentos específicos, que a diferenciariam do trabalho com outras práticas corporais.

No primeiro grupo os autores enfatizam a possibilidade de um trabalho mais amplo com as lutas, abordando conteúdos relacionados: a) aos aspectos filosóficos, aos códigos, símbolos, regras e gênese das lutas (SILVA *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2017); b), aos contextos históricos e à caracterização das Lutas, quer através do seu processo de esportivização, quer através das características das lutas orientais e artes marciais (GOMES *et al.*, 2015; PEREIRA *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2017); c) às reflexões sobre a diferença entre briga e luta e sobre o que é violência (SILVA *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2017); d) à formação de “atitudes”, através do respeito às filosofias e às regras das lutas (SILVA *et al.*, 2015; LÍBERO e SOUZA, 2019); e) às discussões sobre as questões de gênero (ALMEIDA *et al.*, 2017; SILVINO *et al.*, 2016).

No segundo grupo, os autores enfatizam características próprias e, ao mesmo tempo, gerais dos “jogos de luta”: a) os “movimentos básicos” relacionados à base de apoio, posturas, golpes de ataque e defesa (SILVA *et al.*, 2015; ASSIS *et al.*, 2018); b) as ações de ataque e defesa nas lutas, a partir de suas características de “curta”, “média” ou “longa” distância, que geram conhecimentos táticos e técnicos para se jogar. (PEREIRA *et al.*, 2015; ASSIS *et al.*, 2018; SILVINO *et al.*, 2016; GOMES *et al.*, 2015). Conforme Silvano *et al.* (2016, p. 11),

As Lutas dispõem de princípios condicionais (contato proposital, fusão ataque/defesa, oponente/alvo, imprevisibilidade e regras) determinantes para a compreensão e leitura da dinâmica interna de qualquer modalidade, que solicitam o pensamento tático e a criação de técnicas para solução dos problemas num combate.

E Assis *et al.* (2018, p.1) destaca, ainda, alguns objetivos específicos dos jogos de lutas, com “situações em que busca-se fazer com que o companheiro toque o solo, se desequilibre, privá-lo da liberdade de ação; fixá-lo ao solo, tocá-lo ou excluí-lo de um território previamente estabelecido”.

Essas duas direções que foram destacadas na literatura nos ajudam a discutir, no próximo item, considerações pedagógicas sobre o trabalho com os jogos de luta na escola, considerando em especial, a relação entre situação imaginária e regras (VIGOTSKI), já destacadas já nesse capítulo. Se os jogos de luta são jogos mas, ao mesmo tempo, um tipo específico de jogo, qual é essa especificidade e como a partir dela pensamos a atuação pedagógica na escola?

3 CARACTERIZAÇÃO SOBRE AS “LUTAS” E APROXIMAÇÕES SOBRE SEU POTENCIAL FORMATIVO PARA A INFÂNCIA

Em nossa sociedade parece ser inevitável que em um “contato” primeiro com a temática da luta, sejam feitas associações entre a ação de lutar e violência, criando um imaginário social que perpassa os sujeitos que atuam na escola, professores, crianças e famílias. Como foi discutido na seção anterior, por meio da análise dos trabalhos no campo da educação física, esse imaginário não acontece de maneira inata na construção das ideias nas pessoas. Conseqüentemente, ao trazer a relevância da luta na instituição escolar é compreensível despertar estranhamento e desconforto.

Lutar é uma prática que existe desde os primórdios da humanidade em diferentes contextos, o que parece validar a ideia de que a violência faz parte das interações estabelecidas entre seres humanos e as relações que os constituem. Esta é a primeira constatação acerca da relação de confronto: ele sempre existiu. Contudo, a luta, como jogo, não é diretamente um confronto, mas uma simbolização do confronto. Esta é a segunda constatação acerca do surgimento dos jogos de luta. Nascimento (2014) nesse sentido, traz uma reflexão necessária no que diz respeito à origem do “controle sobre a ação corporal do outro”, a partir das situações de oposições que se constituem nas atividades e relações humanas, e para isso, optou pela abordagem dos jogos com bola que apresentavam controle da ação corporal do outro. Estes deveriam trazer uma situação de oposição que representasse esses momentos de confronto existentes nas relações sociais.

Nascimento (2014) faz duas análises sobre como iniciou-se o uso dos jogos com bola com as finalidades de reprodução e resolução de conflitos reais e que considerassem o controle das ações sobre o corpo do outro sujeito. Na primeira ocasião, onde se reconstituíam os combates reais, tratava-se contemplar os objetivos bélicos no treinamento de militares, a fim de simular e aperfeiçoar confrontos sem armas e estratégias territoriais na mesma situação.

Esses jogos com bola seriam, então, formas diretas de reconstituição de um tipo específico de oposição presente na vida: a oposição bélica, quer sob a forma de uma batalha homem a homem, quer sobre a forma de uma batalha entre “exércitos”, direcionados a ocupar e conquistar um determinado território. Essas ações representavam, assim, uma batalha simulada para fins de treinamento militar. Ainda que tais ações pudessem ser realizadas pelos soldados com outros fins (por exemplo, como um “meio de divertimento” após conquistarem uma batalha real (SPEAK, 1999)), sua função e todo o seu desenvolvimento deu-se, primordialmente, como

uma forma prático-utilitária para exercitar a atividade militar (NASCIMENTO, 2014, p. 100).

Na segunda ocasião, é o uso dos jogos com bolas que, ainda que também estivessem com o objetivo de resolução de conflitos reais através do controle da ação corporal do outro, eram utilizados pelos maias e astecas de forma mais simbólica (o que em grande parte correspondia a aspectos de suas religiões), dando margem para o desenvolvimento do jogo - isto é, de uma situação imaginária de combate - e as ações específicas de jogo correspondentes (NASCIMENTO, 2014). Dessa maneira, essa segunda forma de fazer uso dos jogos com bola a partir do controle do corpo do outro, para a autora deu-se:

Assim, apesar de os conteúdos e das formas de jogo não guardarem relações diretas com o conteúdo e a forma das relações sociais de oposição que motivaram a sua própria existência como jogo, tratava-se de um meio objetivamente válido para resolver o conflito ou disputa em questão. Precisamente por essa artificialidade dos conteúdos e formas do jogo - que faziam tais conteúdos e formas existirem como expressões de uma oposição própria do jogo -, o jogo pôde ir se desenvolvendo como uma ação especial e cada vez mais autônoma dos fins ou motivos que o originaram (NASCIMENTO, 2014, p. 101).

A questão importante aqui ao trazer como surgiram os jogos de oposição e a ação consciente de “controlar o corpo do outro”, é entender que esse percurso inicial possibilitou a criação de objetivos próprios para os jogos de oposição e todas as suas características específicas, que são o ataque e a defesa e a construção de regras. Ao resgatar esse percurso histórico dos jogos de oposição - que incluem as lutas, mas também os jogos coletivos, como o pega-pega, o pique bandeira, a queimada, o basquete etc., é possível começar a identificar quais seriam as características específicas da luta que se fazem essenciais desde suas origem em resoluções de conflitos reais, como: a técnica, tática e os movimentos corporais.

Porém, esse é apenas o modo em que se consolidou seu percurso histórico até aqui. Dado em determinado momento da história, a ação de lutar enquanto **jogo** surge, e passa a ser o que conhecemos hoje como a síntese autônoma de situação imaginária do combate.

Em busca de encontrar uma classificação do que seriam as lutas em tempos atuais, Gomes (2008) discute a partir de seus estudos em Espartero (1999, apud Gomes, 2008), sobre ter deparado-se com categorizações que se diferenciam umas das outras por suas aproximações e diferenças em relação ao tipo de contato corporal que os jogadores estabelecem entre si, e que esse tipo de classificação, até então, se dizia adequada quando se tratava de questões relacionadas ao ensino. As categorias criadas por Espartero (1999, apud Gomes, 2008, p. 36), seriam: a) Esportes de Luta com agarre; b) Esportes de Luta com golpes; c) Esportes de Luta com Implemento.

Contudo, Gomes (2008) afirma que esse tipo de classificação que criteriza a partir das especificidades de cada luta em si ao invés de acomodá-las por compartilhar os mesmos princípios, dificulta o processo dentro de um contexto educacional, justamente por classificá-las a partir de tantas especificações.

Mesmo reconhecendo que em um contexto esportivo-competitivo, essas especificidades são fundamentais para a construção de uma estratégia técnica e tática para o combate, o que cabe para este trabalho é pensar as lutas a partir de uma finalidade educacional. À vista disso, a autora justifica: "Desta forma, a classificação se baseia em regras específicas de modalidades de lutas esportivizadas, desconsiderando novas formas de Luta, reduzindo as possibilidades de ensino em métodos não centrados nas especificidades das lutas." (GOMES, 2008, p. 38).

Nessa direção, Olivier (2000) afirma que na escola, sendo esta um dos espaços de constituição do sujeito, o confronto se faz presente. Dessa maneira, não cabe à escola agir como se a violência não estivesse evidente nos sujeitos que compõem esse espaço, mas sim tratar de ressignificar essas ações. A escola inicialmente deve, segundo Oliver (2000), estruturar de forma gradativa o comportamento social da criança, estabelecendo até que ponto e em qual contexto é permitida essa "conduta violenta", internalizando aquilo que é possível de ser manifestado em forma de movimento ou não, visto que "A luta na escola não nega a violência. Ela a canaliza e a integra nas relações sociais" (OLIVIER, 2000, p. 12). O ensino de lutas busca contribuir para fazer essa distinção entre a violência e a representação da violência no jogo de luta, que traz consigo normas que conduzem as ações.

O que propomos é justamente transformar a briga em jogo, mas em um jogo com regras no qual a criança pode, com certeza, não apenas expressar seu ímpeto, mas também expressá-lo em condições definidas e seguras que permitam a liberação da agressividade e o reconhecimento do outro. Essas condições nunca produzem a derrota definitiva ou destruidora; contribuem, desse modo, para sua relativização, assim como relativizam a vitória. Ajudam a dominar as ansiedades causadas pela incerteza, convidando a criança a medir-se com o outro, a combatê-lo com violência controlada e na presença de um professor-árbitro que garanta o respeito às regras e às fronteiras que não devem ser ultrapassadas. Enfim, pela liberação que tais condições permitem, auxiliam a compensar um pouco a frustração gerada pelos dolorosos esforços de integração social (OLIVIER, 2000, p. 13).

Assim, é a representação simbólica do combate que irá diferenciar a luta da violência. Essa é a situação imaginária central da luta (o representar, imaginariamente, uma situação de combate), o que permite caracterizar a luta como um **jogo**, isto é, uma atividade que - como discute Vigotski (2008) - possui como centro uma relação entre situação imaginária e regras, no caso, regras explícitas e situação imaginária oculta. Assim, em certa medida, os jogos de

luta seriam similares ao jogo de pega-pega, pique-bandeira, queimada etc., isto é, são **jogos**. Contudo, como será desenvolvido mais adiante, há particularidades importantes que as fazem ser “luta” e não qualquer jogo.

A ideia de situação imaginária na luta, que estruturalmente refere-se ao reconstituir imaginariamente um combate corporal, é distinta do que didaticamente, de forma eventual, poderá aparecer para as crianças nas aulas. Um exemplo dessa discussão seria, por exemplo, a construção de uma situação didática para trabalhar uma ação de luta: a posição de “montada” do Jiu-Jitsu. Nessa ação, um dos sujeitos estará deitado no chão, sendo imobilizado por outro sujeito que ficará sentado sob seu tronco e que o manterá pressionado sobre o solo. Este exemplo parte da reprodução da situação imaginária de ataque e defesa, simulando a estrutura geral de um combate real que lida com os objetivos de imobilizar o outro e, simultaneamente, não ser imobilizado por ele. E, além disso, trata-se de uma situação que efetivamente pode vir ocorrer no combate real da luta Jiu-Jitsu, em que cada um dos sujeitos nessa cena assume uma posição e objetivos próprios dessa luta.

Agora pensemos a seguinte situação: essa mesma brincadeira é apresentada para a criança a partir de uma “narrativa”, que *“havia um herói/heroína que sofreu um feitiço de uma bruxa. Esta, retirou seus poderes e colocou uma bigorna de uma tonelada nas costas do herói/heroína, prendendo-o no chão. Como ele poderia se livrar dessa bigorna sem ter seus poderes?”* Há aqui uma situação imaginária, criada pelo professor. Mas ainda assim, essa situação não faz com que a brincadeira tenha uma situação imaginária explícita. A explicação para tal afirmação está justamente ao retomar Vigotski (2000), no qual permite entender o que está verdadeiramente em questão nesse caso, são os objetivos do jogo de tentar imobilizar e não se imobilizar pelo adversário, condição que orienta diretamente a criança durante o tempo e espaço determinados para a brincadeira de luta em questão. Mas o que essa situação nos indica? Qual o papel dela para o engajamento das crianças com a situação de luta trazida anteriormente?

Essa reflexão é o ponto-chave para a forma em que queremos olhar para a brincadeira de jogos de luta e sua situação imaginária, e entender que a partir dela será possível destacar o objetivo/problema que o sujeito deve se engajar, a finalidade específica da brincadeira. O objetivo final da luta, ou “motivo”, segue ao encontro do que seria o “móvil” para Charlot (2000), onde é possível interpretar que é e não é a “vitória” no jogo, pois essa é decorrência do verdadeiro objetivo final da brincadeira de luta: a luta “bem lutada”, técnica e taticamente. E não estamos tratando aqui de romantizar a “derrota”, e sim deixar claro que vencer ou

perder é a consequência da ação direcionada a certo objetivo, e não o conteúdo direto da ação da criança na brincadeira. Para a criança, durante a brincadeira o que está para ela como o “resultado” final, é o prazer de jogar bem o jogo.

Dessa forma, o conteúdo da brincadeira de jogos de luta está diretamente ligado às lutas, mas não às suas formas contemporâneas como Esporte (o que evidencia não apenas a exigência de aspectos técnicos e táticos, mas também, muitas vezes, a estrutura competitiva e midiática que a envolve), mas sim aos objetivos próprios que orientam essa atividade e que podem ser sintetizados nas relações de ataque e defesa a partir de regras sobre como desequilibrar/ equilibrar-se, imobilizar/desvencilhar-se. atingir/desviar-se.

Cabe aqui, então, ressaltar que nosso foco é trazer os objetivos de ataque e defesa especificamente na luta, uma vez que as brincadeiras que possuem objetivos de ataque e defesa compõem um amplo repertório e até então já comumente desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola, como o pega-pega, por exemplo. Seguindo ainda nesse mesmo exemplo de brincadeira, é possível questionar o porquê do pega-pega não se enquadrar como o jogo de luta se ambas as atividades exercem comportamento sobre o corpo a partir do jogo de oposição. Nesse sentido, Nascimento (2014) justifica:

Enfatizemos, então, que o “corpo” em si não é a particularidade determinante da forma de manifestação do objeto de controle da ação do outro na atividade de Luta. O corpo, em si, é o “alvo” do pega-pega, mas, para essa brincadeira, o problema central a ser resolvido não está em “subjugar o corpo do outro”, mas sim em controlar o *espaço* de jogo no qual esse “corpo” se desloca. (NASCIMENTO, 2014, p. 168)

Portanto, existe uma particularidade no objetivo de ataque e defesa nos jogos de luta, que simplesmente faz a luta, ser luta. A fim de compreender melhor essa questão, é interessante retomarmos o exemplo da posição de montada na luta de Jiu-Jitsu e pensá-la a partir de suas características enquanto luta.

Novamente, um dos sujeitos está deitado no chão, submetido ao outro sujeito que está sentado sob seu tronco e que o mantém pressionado sobre o solo. Nessa ocasião, quem está por cima: poderá encaixar uma finalização⁶ e colocar fim ao combate (caso o oponente não consiga defendê-la), ou também existe a possibilidade de continuar transitando entre posições

⁶ A finalização no Jiu-Jitsu consiste na aplicação de determinada técnica (geralmente movimentos de alavanca ou estrangulamento) sobre o oponente, até que o faça “desistir” de estar submetido àquele golpe. A partir do momento que quem está submetido o movimento, dá “três tapinhas” em qualquer parte do corpo do seu oponente, indica-se como encerrado o combate, por finalização. Nas brincadeiras de lutas na escola, a possibilidade de uma finalização também pode vir a acontecer, partindo inclusive dessa situação de “montada”. Nesse exemplo, o professor pode estabelecer a ao invés de fazer o uso de alavancas e estrangulamentos como possibilidade de finalização do combate, o movimento de segurar o braço do oponente por 10 segundos, por exemplo, pode se estabelecer como a representação dessa finalização.

sobre o corpo do oponente para que mantenha a situação de vantagem sobre quem está por baixo. O sujeito que está por baixo: para além de *defender-se* de uma possível finalização, ele deve repensar sua estratégia de luta a fim de poder retirar o oponente de cima de seu corpo, conseguir estabilizar-se em uma posição segura de possíveis outras investidas de seu oponente e então, poder usar uma oportunidade para também *atacar*: ao invés de estar imobilizado ele passará a imobilizar o outro.

A luta possui esse caráter efêmero e maleável em relação às situações de ataque e defesa. Quem pratica está ciente que nunca viverá dias de monotonia ao praticá-la, pois até aquelas pessoas que já chegaram aos níveis considerados de excelência na luta (como se constituir em um “faixa preta” em sua luta, por exemplo) garantem que “*nunca saberão de tudo*”, uma vez que a luta jogada está sempre mudando, posições novas de ataque e defesa surgem a cada instante em algum combate que pode estar acontecendo nesse exato instante. Desde o mais iniciante até o mais experiente na luta, poderão sempre criar e elaborar adaptações, traçar estratégias e reelaborá-las se necessário. Posto isso,

Compreender que um jogador possua um determinado objetivo e que outro jogador pode possuir um objetivo diretamente oposto ao meu (um objetivo que irá necessariamente interferir no objetivo do outro) e compreender - ainda que inicialmente - que é possível agir nessa relação intencionalmente, empreendendo formas de ações gerais (capacidades técnicas e estratégicas), é uma característica e uma possibilidade fundamental dessas brincadeiras no processo de apropriação das relações de controle da ação corporal do outro (NASCIMENTO, 2014, p. 172 - 173).

Logo, é perceptível aqui como em uma situação de luta há a possibilidade de reorganização de ideias para buscar melhores estratégias de jogo de luta e a oportunidade criadora que ela traz, onde a partir de um mesmo movimento, originam-se infinitas possibilidades de criação de outros movimentos de ataque e defesa, e ainda, essas circunstâncias permitem que o sujeito esteja em contato com aquilo que Nascimento (2014) definiu como “estrutura particular da atividade de Luta: o *controle da ação do outro* por meio do controle do/no *corpo*.” (NASCIMENTO, 2014, p. 181).

Para Oliver (2000), ao pensar na luta, é preciso ter consciência que o ataque e a defesa são elementos indissociáveis, onde durante o tempo no confronto as ações são executadas de modo agir sobre o adversário ou responder aos seus movimentos, onde ambos estão buscando um objetivo mutuamente oposto. A brincadeira de luta, ou brincar de se opor ao outro, nada mais é do que poder relacionar as causas aos efeitos, é permitir a comparação para que haja a reorganização das ações.

Nesse sentido, é importante que o professor saiba que para a criança, estar consciente dos objetivos específicos do ataque e defesa, permitirá que ela desenvolva as ações do jogo de luta por meio de suas próprias criações. Brincar de lutar não é, assim, “responder às regras”, mas criar situações de luta/combate a partir das regras e orientados pelos objetivos. É essa potencialidade *criadora* de movimentos específicos, de tática de jogo durante o combate e de fazer uso da técnica como lhe é pertinente, que permite à criança atingir o controle da ação opositiva do outro, por meio do controle de suas ações no corpo.

Nota-se que há uma ênfase nessa discussão sobre a liberdade criativa da criança em relação aos objetivos de ataque e defesa. Essa ideia também é contemplada em relação às regras nos jogos de luta, no que diz respeito à liberdade de criação dentro do que é legítimo quanto aos movimentos, técnicas e táticas das lutas. De acordo com Gomes (2008), para que o combate se efetive, este, demanda a existência das regras, estas por sua vez, não só orientam aquilo que pode ou não ser colocado em prática: seus encaminhamentos apontam as direções e abordagens possíveis para criação de “novas” ações por quem está lutando.

As regras vão depender do que se pretende explorar e desenvolver naquele momento. São elas que vão determinar as estratégias dos alunos. Dessa forma, são criadas condições para que os participantes lutem de diferentes maneiras. Transcendendo as regras convencionais das modalidades mais difundidas, os alunos, a partir do delimitado, podem elaborar novas técnicas/táticas que atendam a cada proposição do professor, ou até mesmo suas próprias propostas, na medida em que podem criar regras e modificar o esquema dos combates (GOMES, 2008, p. 70).

A regra que conduz os jogos de luta não é resumida à limitação das ações, como um instrumento de negação. Ela funciona de forma conjunta sobre a norma e os objetivos da brincadeira. Isso quer dizer que inicialmente, as regras funcionam de forma a direcionar a ação, mas que não impedem a criança de criar diferentes meios para conseguir chegar ao objetivo central do jogo. Nesse sentido, Nascimento (2014) afirma:

Contudo, o fato das regras explicitarem as ações válidas de jogo não significa que ela instaure, necessariamente, situações estereotipadas ou previsíveis dessas ações. O que a regra faz - deve fazer - é simplesmente *propor* um quadro de ações *gerais* e *iniciais* do jogo (NASCIMENTO, 2014, p. 170).

Segundo Gomes (2008), esses objetivos de ataque e defesa, as regras, entre outros "princípios condicionais" (GOMES, 2008, p. 67), serão responsáveis por orientar de antemão como irá desenrolar o processo de ensino da luta e, desse modo, “Esse é o momento no qual serão exploradas as condições para a Luta acontecer; o aluno vai absorver e incorporar a dinâmica da Luta, através de atividades que envolvem a resolução de problemas a partir desses princípios.” (GOMES, 2008, p. 67).

Não se trata de uma ação de “conter corpos” no sentido da disciplinarização - como vimos em Vaz (2002), mas conduzir as ações lúdicas de combate de forma a pensá-las inseridas no trabalho pedagógico na escola, uma vez entendido que assim como diferentes práticas corporais, “brincar de lutar” está presente nas crianças ainda que de forma implícita em composições de movimentos da cultura corporal infantil. Empurrar, desequilibrar, agarrar, prender, imobilizar o outro, etc. são movimentos que muitas vezes aparecem nas brincadeiras infantis, - quer de forma subconsciente, por exemplo, brincadeiras de imitar super-heróis de desenhos ou histórias em quadrinhos quer de forma codificada, como jogo (OLIVIER, 2000) - e que fazem parte dos movimentos próprios da luta: movimentos que buscam o controle do corpo e das ações do outro no qual está se opondo.

Ora, “a oposição” produz rapidamente o confronto direto, o contato físico com o outro, com tudo o que isso implica de emocional. Para combater, é preciso tocar o colega, pegá-lo, “agarrá-lo”, até mesmo dominá-lo com todo seu peso. É preciso aceitar ser jogado no chão, aceitar ser enfiado sob o corpo do outro, é preciso controlar muito as emoções da imobilização e da derrota e temperar as da vitória (OLIVIER, 2000, p. 14).

Desse modo, é estar à disposição para o confronto corpo a corpo, onde a criança está ali para seu adversário tanto quanto o mesmo está ali para ela. Nos jogos de lutas (e até mesmo em outras esferas da vida) é comum devagar a reflexão de que *ninguém evolui sozinho* e então, necessariamente, na situação de combate, a existência do outro é primordial para que cada um desenvolva suas competências e habilidades particulares. Eu aprendo por meio do outro e o mesmo aprende junto comigo. É mais do que simplesmente jogar o jogo de combate, é dar valor ao jogo bem jogado. Reconhecer isso permite que a criança vá além de “precisar” do outro: mas o respeite e o valorize e compreenda que a atividade de brincar é coletiva. O que sugere que a luta é o caminho de encontro com o outro e consigo mesmo (OLIVIER, 2000).

Nessa direção, em vias de auxiliar a criança na construção de sentido no processo de “estar consciente” dos objetivos do jogo, é possível para o professor durante o planejamento e execução do trabalho pedagógico para o ensino de jogos de luta, por exemplo, fazer uso de objetos como mediador nesse processo de ressignificação dos objetivos do jogo. Bolas, cordas, balões, prendedores de roupa, lenços, etc., independentemente de quais forem esses objetos, a relevância está principalmente em sua *função pedagógica* sobre a brincadeira.

Dentre os 21 trabalhos acadêmicos da área da Educação Física em que foi realizado um panorama de análise na seção 2.1 deste estudo, alguns deles abordavam considerações

didáticas sobre o ensino de lutas. Em um deles, o trabalho intitulado “A espada do samurai: corpo, cultura de movimento e lutas no 2º ano do Ensino Fundamental do NEI/CAP-UFRN” (DOMINGOS, 2017), destacou-se que durante a realização do planejamento de aula que buscava contemplar conhecimentos para aprendizagem da luta:

[...] realizamos também a luta da bola que possui o mesmo objetivo, mas ao invés de tocarmos as mãos, ambos os oponentes devem abraçar a bola e tentar desequilibrar o outro sem soltar da bola suíça. A bola torna o jogo de combate divertido, além de ser uma rica experiência para perceber a noção de centro de gravidade, um saber do corpo extremamente importante para as lutas (DOMINGOS, 2017, p. 3).

Primeiramente, é importante esclarecer que o objetivo ao trazer essa passagem do texto, não é de forma alguma fazer apontamentos no sentido de avaliar o trabalho pedagógico de demais profissionais (independente do pertencimento à Educação Física ou à Pedagogia) em relação ao ensino das lutas. É, acima de tudo, o desejo de contribuir com outros olhares e perspectivas acerca do ensino dos jogos de luta, aprender no processo de tecer essas discussões e trazer um pouco das reflexões decorrentes desses últimos anos de estudo na graduação de Pedagogia e do presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante disso, é possível entender que DOMINGOS (2017) realça que o significado conferido à bola é o de tornar o combate “divertido”. É claro que oportunizar à criança sentir prazer ao jogar é uma das preocupações do professor ao elaborar as propostas de atividades, mas a questão é a disposição do implemento do jogo ser justificado com a finalidade de fazer o jogo *ser divertido*. Ao trazer um implemento para o jogo de luta (ou em qualquer outra brincadeira) deve-se levar em conta a função pedagógica do uso daquele objeto e, no caso, deveria contribuir para que as crianças pudessem se engajar mais com os objetivos da luta. Assim, se não utilizamos “implementos” (bolas, cordas, balões etc.) nos jogos de luta para “tornar a brincadeira mais divertida”, então por que os utilizamos no ensino?

Olivier (2000) ao tratar dos conteúdos de ensino dos jogos de luta para crianças, sistematizou diversos jogos e os classificou em seis categorias que atendessem às ações de ataque e defesa. Com relação ao que se quer discutir aqui sobre os “implementos” nos jogos de luta, o grupo II dessas classificações, nomeado pelo autor como “Jogos de conquista de objetos” (OLIVIER, 2000, p. 19), trabalha movimentos característicos da luta (puxar, desequilibrar, empurrar, etc.) intencionalmente mediados por objetos. Nas condições que definem esse grupo, confirma que “Esses jogos aproximam os adversários, mas as principais ações de oposição são feitas em direção a objetos a serem conquistados. Os papéis de atacante e defensor são separados” (OLIVIER, 2000, p. 19).

Um bom número de jogos precisa da intervenção de um mediador. No decorrer destes últimos, a criança não se dirige diretamente a seu colega-adversário, mas à bola que ele detém, ao território que ele protege, ao lenço que ele usa. As intenções de conquista permanecem autênticas; as ações utilizadas para atacar ou defender, específicas das atividades de combate, ao invés de estimular as crianças a dirigir-se diretamente ao corpo do adversário, impõe que a conquista da vitória passe pela apropriação de um instrumento ou de um território (OLIVIER, 2000, p. 19).

O autor permite compreender que através do implemento do objeto no jogo de luta a criança se apropria dos objetivos propostos por meio da execução dos movimentos específicos da luta. Por exemplo, no jogo “A captura de bolas” (OLIVIER, 2000, p. 49), onde entre dois jogadores, um deve com o seu corpo proteger a bola de ser pega pelo outro jogador, sendo que ambos utilizarão de movimentos, técnicas e táticas de jogos de luta (OLIVIER, 2000), a bola gera atividade entre o sujeito e o objeto. Por meio deste, a criança pode fazer relações, comparações, deduções e isso tudo a leva ao diálogo com os objetivos da brincadeira de luta (imobilizar/desvencilhar-se), contudo ela não o faz diretamente no corpo do outro. E por que essa pode ser uma estratégia pedagógica no ensino da luta? A resposta é que uma primeira aprendizagem dos jogos de luta refere-se a aprender a dispor-se corporalmente ao combate e, para isso, é importante sentir-se seguro, saber que será possível brincar sem se machucar e sem machucar o outro, o que requer aprender técnicas relacionadas aos objetivos de desequilibrar, imobilizar e tocar. Na educação, é preciso gerar necessidades para o uso dos objetos e atribuir-lhes funções pedagógicas.

Mais uma vez, é essencial que o adulto entenda que para a criança, compreender os objetivos do jogo é um processo até que ela consiga internalizar e atribuir significado às técnicas de luta, seus movimentos e suas regras, de maneira cada vez mais consciente. Como por exemplo, que em situações de oposição ela entenda de fato o objetivo de imobilizar e ao mesmo tempo, não ser imobilizada. Do “leque” de possibilidades técnicas já existentes de imobilizações para serem aplicadas, e ao mesmo tempo, entender a existência de outras possibilidades até então desconhecidas, e permitir-se aplicá-las. Ser consciente dos objetivos e alternativas no jogo, oportuniza à criança uma prática prazerosa do jogo de luta, porque ela se coloca como o sujeito que cria o próprio jogo. Assim, o uso da “bola” não se justifica em si como “meio de tornar o brincar mais divertido”, mas pode ser um recurso pedagógico para um maior envolvimento da criança com os objetivos da brincadeira e, por meio desse engajamento, tornar o brincar prazeroso para si e com os outros.

Em síntese, trata-se de compreender até aqui que: 1) Os jogos de lutas na escola são orientados por regras e apresentam a situação imaginária oculta do combate; 2) Essas regras,

não existem somente para normatizar ou restringir as ações, mas elas possibilitam a criação de caminhos para se chegar aos objetivos do jogo; 3) O jogo de luta se dá a partir de sujeitos que buscam o objetivo mutuamente oposto ao outro e que para alcançá-lo, será necessário o domínio sobre as ações do seu adversário por meio do domínio sobre no corpo; 4) As particularidade no objetivo de ataque e defesa nos jogos de luta (que fazem a luta, ser luta: equilibrar-se e desequilibrar o outro, empurrar e ser empurrado, imobilizar e ser imobilizado, etc.), quando partem de uma relação consciente para as crianças, permitem criar situações de luta; 5) Brincar de lutar compõe parte do patrimônio cultural das práticas corporais ou “cultura corporal” (SILVA, 2012) e, assim, justificam-se como conteúdo potencial no trabalho escolar; 6) A possibilidade *criadora* dos jogos de luta não somente têm relação com o *estar consciente* dos objetivos, mas também com o que é visto enquanto emancipação do sujeito. Esse ato de criar, onde o sujeito atua para se apropriar de uma experiência humana, onde é permitido colocar-se como sujeito que se reconhece como criador da luta, de si mesmo e do mundo, relaciona-se com uma direção formativa *emancipadora*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO DOS JOGOS DE LUTA COMO UM DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

O objetivo principal deste Trabalho de Conclusão de Curso foi discutir o papel pedagógico do ensino de jogos de luta na infância, buscando contribuir para a formação das crianças na educação infantil e anos iniciais em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos e da sociedade. As inquietações que moveram e guiaram a escrita partiram basicamente de entender qual seria a relevância da discussão dessa temática na escola, e especialmente desse estudo na área da Pedagogia, bem como entender a razão dos jogos de luta também não estarem presentes na escola através do componente curricular Educação Física, fosse ele ministrado por professores da área ou por Pedagogas.

A fim de encontrar aproximações de respostas para essas questões, buscou-se sistematizar alguns conceitos que abarcavam infância, escola, brincadeira e jogos de luta. Essas aproximações, permitiram tecer possibilidades para o ensino de lutas dentro do trabalho pedagógico na escola e entender sua importância e especificidade dentro das brincadeiras.

O estudo permitiu reconhecer como a cisão entre “corpo” e “mente” na escola ou entre brincar e ensinar se expressa na temática jogos de luta: brincar de lutar está presente nas escolas, mas no geral, não por meio de um trabalho sistemático, mas como ações “espontâneas” das crianças nos recreios, pátios ou, quando muito, em aulas “extracurriculares”. E, sendo assim, o imaginário hegemônico, socialmente construído, de luta e violência acaba sendo mantido e/ou reforçado por meio da escola.

Assim, foi possível compreender o porquê de discutir a temática dos jogos de luta também na Pedagogia, e estender esse diálogo com e para a área de Educação Física, uma vez que foi analisado que ainda que essa área possua mais produções e diretrizes em seus documentos a respeito do ensino da luta, este conteúdo também não se efetiva da forma como poderia no componente curricular Educação Física. Ao que parece, ainda predomina um olhar de “treinamento”, competitivo ou “técnico” para o trato com as lutas, o que torna o diálogo entre a Pedagogia e a Educação Física necessário, sendo importante estabelecer o ensino de jogos de luta, como a possibilidade de um trabalho sistemático com os jogos de luta na escola.

Não foi o foco deste trabalho estabelecer quais os conteúdos específicos de conhecimentos das áreas da Pedagogia e da Educação Física com os jogos de lutas, ainda que entende-se que cada área trabalhe com perspectivas particulares. Tampouco se buscou discutir “qual” profissional deveria atuar com o ensino de jogos de luta, o pedagogo ou o professor de

Educação Física. O que se pretendeu foi contribuir para o debate sobre os elementos propriamente pedagógicos para se pensar o ensino de jogos de luta na escola, tarefa que pode ser realizada pelas duas áreas de conhecimento.

Considerando o que foi discutido, entende-se a importância dos jogos de luta enquanto potencial formativo. Quando a criança brinca de luta a partir de uma perspectiva que a enxerga como *jogo*, isto é, como uma representação simbólica de um combate com regras e objetivos explícitos em relação a equilibrar-se/desequilibrar, desvencilhar-se/imobilizar e desviar/tocar, entende-se que a criança possa se colocar como sujeito que cria a própria luta/jogo, aprendendo desenvolvendo potencialidades e se apropriando de diferentes conhecimentos. Como via de comparação, pode-se trazer o exemplo da arte e suas formas: quando se questiona sobre quais são os conteúdos da arte, não existe somente a resposta “pintura”. Além da pintura, dentro da arte existem a dança, a música, o teatro, a fotografia, etc. Do mesmo modo, os conteúdos do brincar expandem-se entre luta, dança, circo, mímica, entre outras. Essa analogia permite ressignificar a luta enquanto jogo, ou seja, como situação imaginária do combate de estar sobre controle do corpo do outro por meio do/no corpo, e não o combate real. Lutar é uma forma específica de jogar, portanto está orientada por objetivos e regras que transformam um combate real entre os sujeitos em uma representação do combate.

Desse modo, a partir do que foi visto, pode-se defender a pertinência de se trazer os jogos de luta como parte da formação das crianças no trabalho escolar, ampliando o nosso olhar pedagógico em relação às brincadeiras e jogos já comumente “habitantes” da escola, como se o brincar coubesse em uma lista restrita de atividades (esconde-esconde, pula-corda, gato-mia, etc.).

É pertinente ainda ressaltar que este estudo, buscando trazer considerações sobre o papel formativo dos jogos de luta na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, não teve como foco destacar a especificidade do ensino dos jogos de luta em cada um desses segmentos, porém entende-se a importância de avançar ou sistematizar sobre essa temática para maiores aprofundamentos de como se daria o ensino de jogos de luta na escola em cada etapa.

Espero, a partir desse trabalho, estar contribuindo e incentivando as produções acadêmicas dentro do curso de Pedagogia, em vias de desfazer a ruptura entre “mente” e “corpo” até então presentes de maneira tão marcante dentro da escola, e impulsionar a criação de problemáticas outras acerca do ensino de lutas. Intenciono poder agregar também, na formação de profissionais da área da Educação Física, encorajando um trabalho pedagógico integrado na escola, com os jogos de luta.

E por último, desejo que esse trabalho expanda-se para além de usos acadêmicos e escolas: que essas discussões cheguem em diferentes pessoas e as possibilite questionar-se sobre o imaginário equivocado de lutas como violência. Aos espaços como academias de luta e que esses profissionais professores, possam pensar a ação pedagógica com lutas e o trabalho pedagógico por trás de movimentos, técnicas e táticas de luta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. de. *et al.* **Lutas na Educação Física escolar: Relatando uma experiência da iniciação à docência.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- ASSIS, V. F. *et al.* **Aulas de lutas na perspectiva de formação global e aumento de repertório motor: Um relato de experiência.** *In:* Anais do XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física (CONESEF), Vitória, ES, 2018.
- ARAÚJO, B. C. L. C.; SANTOS, B. T. P.; NUNES JUNIOR, C. A. N. **O que dizem as produções stricto sensu brasileiras sobre luta corporal?.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; COELHO, M. C. **O judô na escola: Uma experiência no ensino fundamental.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Vol 7 – Educação Física:** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1997.
- CARVALHO, A. C. D.; SANTOS, L. F. dos; PAULA, M. V. de. **O ensino das lutas na Educação Física escolar - A produção científica (2006 - 2016) das revistas RBCE, Movimento e Pensar a prática.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- DIAS JUNIOR, Elson Moura. **Metodologia do ensino das lutas: Uma proposição crítico-superadora.** *In:* Anais do V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte. Guanambi, Bahia. 2014.
- DOMINGOS, M. F. **A espada do samurai: corpo, cultura de movimento e lutas no 2º ano do Ensino Fundamental do NEI/CAP-UFRN.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- DOMINGOS, M. F.; SILVA, C. F. R. da; SANTOS, T. A. G. **Corpo, lúdico e lutas: Um relato de experiência da Educação Física no ensino médio.** *In:* VI Congresso Nordeste de Ciência do Esporte (CONECE), Natal, RN, 2016.

- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. **Análise de publicações em periódicos da Educação Física acerca da temática brincadeiras de luta e cultura infantil (2004 - 2013).** *In:* Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Vitória, ES, 2015.
- FELIPE, D. *et al.* **Lutas: Desafios possíveis na Educação Física escolar.** *In:* Anais do XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física (CONESEF), Vitória, ES, 2018.
- GEHRES, A. F. *et al.* **O ensino da luta na educação básica nas aulas de Educação Física: Uma experiência do programa institucional de bolsistas de iniciação à docência.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.
- GOMES, D. T. *et al.* **O ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar por intermédio da pedagogia histórico-crítica.** *In:* Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Vitória, ES, 2015.
- GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades.** 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** *In:* Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAGO FILHO, P. A. F.; MILLEN NETO, A. R. **O karatê no Sertão do Vale do São Francisco.** *In:* Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Vitória, ES, 2015.
- LÍBERO, S. I.; SOUZA, L. C. de. **Lutas na Educação Física escolar: Uma experiência.** *In:* Anais do X Congresso Goiano de Ciências do Esporte, Jataí, GO, 2019.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** *In:* PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 31, p. 83-104, jan./jun.2007.
- MIRANDA, Marília Gouvêa. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança.** *In:* LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985, p. 125-135.
- MOTA JUNYOR, J. L.R. *et al.* **Lutas na escola: golpeando as dificuldades do ensino deste conteúdo.** *In:* I Seminário Estadual de Ciências do Esporte do Tocantins, Palmas, TO, 2019.
- NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. 293 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola.** / Jean-Claude; trad. Heloísa Monteiro Rosário. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PELIS, L.; SANETO, J. G. **A percepção do Mix Martial Arts: Olhares de uma comunidade acadêmica.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.

PEREIRA, Á. S. *et al.* **Ressignificação das lutas na escola. Relato de experiência no interior do PIBID UFLA.** *In:* Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Vitória, ES, 2015.

PINTO, M. P.; BARCELOS, M. **O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: Um estudo com os professores de Educação Física de Miracema do Tocantins/TO.** *In:* I Seminário Estadual de Ciências do Esporte do Tocantins, Palmas, TO, 2019.

SILVA, A. C. da. *et al.* **Uma experiência com o ensino de lutas na escola: superando desafios.** *In:* Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Vitória, ES, 2015.

SILVA, Mauricio Roberto da. **Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil.** ARROYO, Miguel G., SILVA, Mauricio Roberto da. *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos.* Petrópolis; Vozes, 2012, p. 215-239.

SILVA, Thiago da. *et al.* **O ensino de lutas na Educação Física escolar.** *In:* Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Goiânia, GO, 2017.

SILVINO, F. C. *et al.* **Jogos políticos e/ou jogos de lutas? Uma discussão possível sobre disputas de gênero na Educação Física escolar.** *In:* VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Criciúma, SC, 2016.

VAZ, Alexandre. **Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância.** *Motrivivência, Florianópolis, v.13, n.19, p. 7-11, 2002.*

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança.** *In:* Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23-36, junho de 2008.