



---

# DO AMBIENTE DE JOGO À PERSPECTIVA RIZOMÁTICA: CONJECTURAS PARA O ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM THE PLAY ENVIRONMENT TO THE RHIZOMATIC PERSPECTIVE:  
CONJECTURES FOR TEACHING FIGHTS/MARTIAL ARTS IN SCHOOL  
PHYSICAL EDUCATION

DEL ENTORNO DEL JUEGO A LA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA:  
REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LUCHA/ARTES MARCIALES  
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Álex Sousa Pereira

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil  
Email: alexjhowsp@hotmail.com

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil  
Email: fabioreis@ufla.br

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil  
Email: kleber2910@gmail.com

## RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico-metodológico cujo fito central consiste em pensar o ensino-aprendizagem das lutas/artes marciais no interior das aulas de Educação Física escolar. Para isso, no primeiro momento, trazemos à tona o debate que a literatura especializada apresenta sobre o assunto. Em seguida, delimita-se o objeto de ensino da Educação Física, situando as lutas/artes marciais enquanto uma das expressões da cultura corporal de movimento. Logo após, na tentativa de expandir e contribuir com as reflexões destinadas ao ensino desses saberes, propõe-se dois aspectos conceituais: sob a perspectiva rizomática, segundo a qual haveria uma diversidade de práticas corporais codificadas, não sendo compreendidas apenas nas suas diferenças, mas nas interconexões provenientes das similitudes, somadas à ambiência de jogo, na qual os jogadores/lutadores se apropriariam dos saberes concernentes às lutas/artes marciais. Por fim, nas considerações finais, exprimimos algumas impressões e perspectivas para problematizar a temática.

**Palavras-chave:** Pedagogia Rizomática; Jogo; Lutas/Artes Marciais; Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

This is a theoretical-methodological essay that aims to ponder on the teaching-learning of fights/martial arts within the Physical Education classes at school. In the first segment we bring up the debate the specialized literature presents on the subject. Then, the Physical Education teaching object is delimited, placing the fights/martial arts as one of the expressions of corporal culture of movement. Soon after, to expand and contribute to the reflections aimed at teaching this knowledge, two conceptual aspects are proposed, the rhizomatic perspective, in which there would be a diversity of codified bodily practices, not understood only in their differences, but in the interconnections that arise from similarities, and the ambience of the game, in which the players/fighters would appropriate the knowledge concerning the fights/martial arts. Finally, there



are final considerations, at which point we express some impressions and perspectives to discuss the subject.

**Keywords:** Rhizomatic Pedagogy; Play; Fights/Martial Arts; School Physical Education.

## RESUMEN

Es un ensayo teórico-metodológico en el que el objetivo central es pensar en la enseñanza-aprendizaje de las peleas/artes marciales dentro de las clases de educación física. Para ello, en el primer momento planteamos el debate que la literatura especializada tiene en relación con el tema. Luego, el objeto de enseñanza de Educación Física se delimita, en efecto, colocando las peleas/artes marciales como una de las expresiones de la cultura corporal del movimiento. Poco después, en un intento de expandir y contribuir a las reflexiones destinadas a enseñar este conocimiento, se proponen dos aspectos conceptuales, la perspectiva rizomática, en la que habría una diversidad de prácticas corporales codificadas, que no se entienden sólo en sus diferencias, sino en las interconexiones provenientes de similitudes, añadidas al ambiente del juego, en el cual los jugadores / luchadores tendrían acceso al conocimiento sobre las peleas/artes marciales. Finalmente, están las consideraciones finales, en cuyo punto expresamos algunas impresiones y perspectivas para problematizar el tema.

**Palabras clave:** Pedagogía Rizomática; Juego; Peleas/Artes Marciales; Educación Física Escolar.

## PREÂMBULO

O intuito deste conciso ensaio de natureza teórico-metodológica será fomentar uma reflexão, em certa medida arrojada, quanto à acepção e a perspectiva didático-epistemológica em relação ao ensino do conteúdo de lutas/artes marciais no âmbito das aulas de Educação Física escolar. Pretende-se, nesse sentido, expandir as margens da compreensão desse objeto, historicamente situado, já que o seu ensino, via de regra, tem-se pautado na transmissão linear de elementos técnicos especializados (PEREIRA, 2018; PEREIRA et al., 2020a).

Além disso, as reflexões e proposições que aqui serão expostas tornam-se pertinentes ao constatarmos que o debate formativo sobre os saberes relativos às lutas/artes marciais na formação inicial (cursos de graduação), bem como em alguns documentos curriculares oficiais, figura de modo descuidado. Foi o que revelou a investigação desenvolvida por Pereira (2018), que analisou vinte (20) propostas curriculares estaduais referentes ao campo da Educação Física, concluindo que esses documentos oficiais não fornecem subsídios teórico-metodológicos adequados para que o futuro educador (ou mesmo o docente em exercício) possa se apropriar e desenvolver o

tema com relativa segurança e coerência epistemológica durante a docência.

Afora o fato de que há resistência de professores para ensinar lutas/artes marciais, conforme desvelou a pesquisa de Carneiro (2008, p. 34), ao constatar que, dentre “os elementos da cultura corporal de movimento que podem ser apresentados na Educação Física Escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais obstáculos”. O autor aponta ainda algumas justificativas para tal resistência: falta de espaço, falta de materiais, “falta de roupa adequada, ausência do tema no processo de formação e, sobretudo, [...] associação às questões da violência e agressividade” (CARNEIRO, 2008, p. 34). Soma-se a isso outro aspecto: a ausência de vivências concernentes as lutas/artes marciais por parte dos professores, tanto na esfera pessoal como na acadêmica, consoante ao que revelou a investigação de Pereira e colaboradores (2020a).

Essa a conjuntura nos alentou a empreender reflexões que, adicionadas às propostas metodológicas já existentes, possam contribuir com os avanços no ensino das lutas/artes marciais, tanto na esfera da escolarização como no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as.



## DIALOGANDO COM ALGUMAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS

Inicialmente, salienta-se que não há consenso no âmbito da Educação Física sobre qual nomenclatura utilizar em relação às lutas ou artes marciais, conforme anotam as reflexões de Rufino e Darido (2013). Sabe-se que, muito provavelmente, não exista uma terminologia que compreenda a totalidade dessas práticas corporais, mesmo porque se trata de uma questão polissêmica. A esse respeito, Rufino (2012) adverte para o fato de se tratar de uma perspectiva reducionista a busca por conceitos e definições rigidamente construídas, ainda mais quando o objetivo é compreender fenômenos e realidades culturais distintas.

Contudo, nota-se que, tanto na concepção de lutas como no entendimento de artes marciais, há certa complementaridade, no plano do desenvolvimento histórico no que diz respeito à conformação das práticas corporais, ou de seus processos evolutivos, incluindo a produção de artefatos. Em que pese os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que existam ao aproximá-las, ainda assim, coaduná-las nos parece indicar um caminho auspicioso na tentativa de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual optamos pelo binômio: lutas/artes marciais.

Logo no início da seção anterior, aludiu-se que os saberes relativos às lutas/artes marciais, na maior parte dos casos, são ensinados por intermédio de modalidades específicas, uma vez que se trata de uma perspectiva de ensino restrita à reprodução de gestos técnicos mecânicos e descontextualizados (PEREIRA, 2018). Muito provavelmente por isso, o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente recorra a judô, caratê-do, kung fu, esgrima, entre outros, pois os movimentos são especializados no processo de ensino dessas modalidades. Em decorrência disso, fica comprometida a apropriação crítica da cultura corporal de movimento por parte dos estudantes, e, com efeito, depaupera-se a possibilidade de que se possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar essas práticas corporais (GOMES, 2008).

Nessa esteira de reflexão sobre a transmissibilidade assentada na ótica da supervalorização dos aspectos técnicos, Graça e Oliveira (1995) assinalam a preocupação excessiva de professores com a aprendizagem desses elementos, enfatizada nas abordagens tecnicistas do ensino de modalidades esportivas na escola. De igual modo, Bayer (1994) questiona o ensino das técnicas (como fazer) desvinculado da tática (razões do fazer) no contexto dos processos de ensino-aprendizagem das práticas corporais coletivas. Ciente disso, a pesquisadora Mariana Gomes (2008) sinaliza alguns caminhos para se pensar à apropriação dos saberes concernentes às lutas/artes marciais. Afiança, nesse sentido, que o processo de ensino se inicie com os elementos comuns presentes em todas as manifestações de combate, por efeito se chegaria às especificidades do conhecimento sistematizado e codificado das modalidades. Para tanto, a autora desenvolve uma reflexão baseada na pedagogia do esporte, conjecturando que as lutas/artes marciais devem ser abordadas de maneira global, partindo do todo para as partes. Trata-se de um entendimento abalizado no modelo de Jogos Desportivos Coletivos de Bayer, no qual se advoga que as vivências das atividades se estruturam consoante aos princípios condicionais das práticas de lutas/artes marciais, quais sejam: contato proposital, oponente alvo, fusão de ataque/defesa, imprevisibilidade e regras próprias (GOMES, 2008).

Essa propositura adjudica que as características recorrentes presentes nessas manifestações sejam aproximadas, de maneira que as propostas possam inicialmente ser desenvolvidas. Segundo a autora supracitada, as experiências baseadas nesses princípios podem ser categorizadas pelas distâncias entre os oponentes (curta, média e longa distância), a fim de que a aprendizagem seja mais significativa aos envolvidos. Ao propor essa organização didático-metodológica, Gomes (2008) acaba constituindo um sistema de interação das lutas, permitindo que o processo de ensino produza sentido/significado e fomente a aprendizagem.

Avançando em relação às reflexões relativas aos princípios condicionais, Scaglia e Gomes (2011) desenvolveram uma nova perspectiva de



setorização dessas manifestações, a partir da qual o foco haveria de ser no contato com o oponente, distribuído didaticamente na seguinte sequência: contato contínuo, intermitente e mediado. A primeira classificação engloba as lutas de agarre (curta distância), em que “os oponentes dependem do contato direto e ininterrupto para realizar todas as ações táticas-técnicas” (SCAGLIA; GOMES, 2011, p. 36). Essa especificidade presente em algumas lutas/artes marciais implica projetar o oponente ou finalizá-lo no solo, como, por exemplo, judô, jiu-jitsu e luta olímpica. Já as práticas de contato intermitente agrupam lutas em que o oponente é tocado somente no momento do golpe (média distância), visto que as ações objetivam atingir o outro. “No momento da execução das ações táticas-técnicas, os oponentes necessitam buscar o contato, já que os mesmos são o alvo do combate”, tal qual acontece nas lutas de boxe, caratê, muay thay e taekwondo. As lutas de contato mediado, por sua vez, têm como característica a utilização de artefatos (longa distância), sendo que “para cumprir o objetivo do combate (atingir o alvo de alguma maneira) os oponentes dependem de um implemento/arma” (SCAGLIA; GOMES, 2011, p. 36).

Em última análise, esses autores aprofundam que essa proposta de classificação busca explorar os pontos e as intersecções entre as diversas modalidades de luta, no que tange aos objetivos dos combates. O que, por sua vez, tem como finalidade potencializar as ações táticas e técnicas durante o desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, contribuir

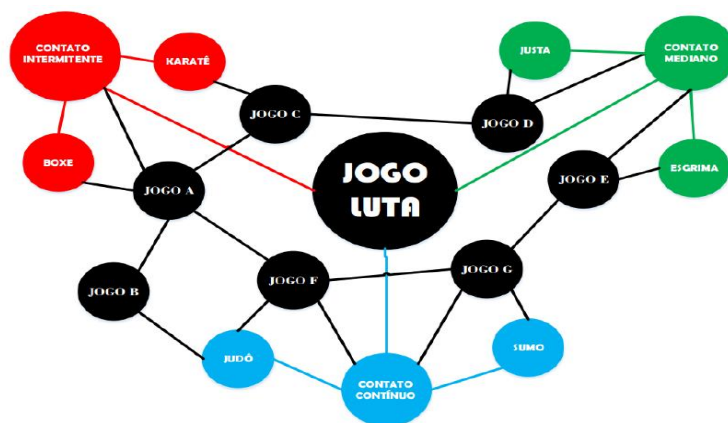
efetivamente ao “lançar luz” para se pensar uma didática do ensino de lutas/artes marciais na escola.

Partindo da prerrogativa baseada em classificar essa manifestação pelo contato, consoante à proposta de Scaglia e Gomes (2011), insurge outra proposição intitulada Rede de Jogos de Lutas, apreçoada por Pereira e colaboradores (2017, p. 343), na qual:

[...] o conteúdo pode ser identificado por características e semelhanças, agrupadas em sistemas de unidades complexas dentro de um sistema maior. Neste caso, o jogo/luta representa o todo e os tipos de contato, as partes deste todo. Estas se subdividem conforme os vários tipos de lutas, em cada um dos contatos, e conforme os jogos, em cada um dos tipos de lutas. Esta perspectiva sistêmica/complexa estabelece o paradoxo de unidade e de diversidade como uma teia de acontecimentos, movida por ações e interações, em contraposição ao pensamento reducionista que se mostra insuficiente para a compreensão do todo.

Segundo os referidos autores, a rede dos jogos de luta expõe como elemento fulcral a concepção referente ao jogo/luta, de igual modo estabelece conexões com as três possibilidades de contato, anotadas por Gomes e Scaglia (2011), nas práticas de combate. Sob tal acepção, essas interações entremeiam as distintas modalidades especializadas, permitindo múltiplos diálogos entre os conteúdos. A figura a seguir elucida a proposta em questão.

**Figura 1** – Rede de Jogos de Luta



**Fonte:** Pereira e colaboradores (2017)



A ideia central exposta alicerça-se na perspectiva de que os jogos de luta podem infundir características de diferentes grupos situacionais, ou seja, envolverem diversas formas de contato. Ao abrigo desse modelo interpretativo, conjectura-se que as lutas nutrem e traduzem manifestações de jogo que favorecem aos aludidos autores organizarem didaticamente a proposta de ensino. O objetivo central é oportunizar que o professor de Educação Física possa contextualizar melhor as experiências corporais, por efeito planificar e organizar o trabalho pedagógico, de modo que os estudantes reconheçam as lutas/artes marciais, até mesmo em uma simples atividade de deslocar o colega (PEREIRA et al., 2017).

Soma-se às proposições até aqui percorridas a proposta de Pereira e colaboradores (2020a) que adicionam outras três possibilidades para se pensar a organização teórico-metodológica das lutas/artes marciais, a saber: lutas de contato mediado por implementos de lançamento, lutas de contatos mistos e a inspiração filosófica. Para os autores em questão, as lutas de contato mediado por implemento de lançamento compreenderiam manifestações que empregam dispositivo de lançamento. Advertem que, para a consecução dessa prática, deve haver uma grande distância entre os oponentes, a fim de que eles possam manipular e lançar o objeto com êxito e relativa segurança. A esse respeito, explanam que

[...] os oponentes dependem de um implemento/arma que lance projéteis ou que figurem na condição de instrumento cujo teor possa ser lançado no oponente, tal qual: o arco e flecha, facas, lanças, *shurikens* (estrela ninja), *kunais* (lâmina de ferro com um grande furo na base) *chakrams* (arma de arremesso circular), bumerangues, dentre outros. São “apetrechos” que pertencem categorias de lutas e artes marciais como: o Kyodo, o Ninjutsu, o ShurikenJutsu, etc. (PEREIRA et al., 2020a, p. 48)

No caso das lutas de contato misto, trata-se de manifestações que utilizem duas ou mais formas de contato para alcançar o objetivo de combate. A título de exemplo, cita-se o MMA,

luta na qual há contato misto, dada as possibilidades de relação com oponente

[...] pode ser por meio de golpes de contusão, como socos e chutes, incluindo também se utilizam técnicas de agarre, como imobilizações e finalizações. O Kung Fu pode ser outro exemplo de contato misto, de modo que também utilizam-se implementos (bastões, espadas, lanças) em uma das suas variações de ataque e defesa. Por fim, pode-se classificar o Ninjutsu também como luta de contato misto, pois nessa Arte Marcial os lutadores aprendem a utilizar implementos (bastões, espadas, facas) para aplicar golpes de contusão, mas também para imobilizar o oponente utilizando o implemento. Além de aplicar socos e chutes, podem-se utilizar implementos de lançamento, tais como os *shurikens* (estrelas ninja), favorecendo com que essa prática de luta englobe todas as formas de contato. (PEREIRA e colaboradores, 2020a, p. 50)

Outro princípio norteador para o ensino dessa prática corporal na escola, conforme os autores supracitados, refere-se à inspiração filosófica. Na visão deles (PEREIRA et al., 2020a), as filosofias de vida, os códigos éticos e sociais dos guerreiros sempre estiveram presentes em todas as artes marciais orientais e na maioria das lutas no restante do mundo. Portanto, abordam princípios (atitudinais), cujo teor poder-se-ia mobilizar, ou sensibilizar os/as aprendentes. Trata-se de conteúdos que encontram o elã no Tao da China, no Budô do Japão ou em qualquer outra arte marcial na qual as virtudes morais figurem na qualidade de esteio formativo e coloquem em suspeição valores questionáveis. Sob tal atmosfera, torna-se imaginável desenvolver o respeito mútuo e o senso de justiça entre os combatentes (PEREIRA et al., 2020a). Deve-se cultivar, além disso, uma ambiência pedagógica baseada na reciprocidade, prevalecendo atitudes voltadas à cultura de paz, à cidadania e à vida em comunidade, muito embora seja curioso acreditar que:

[...] na ambivalência dessas práticas corporais se possam problematizar/tematizar os conflitos e, por conseguinte,



os caminhos que conduzam a solidariedade e longanimidade, virtudes que nos aproximam da paz interior e entre os semelhantes. Logo, pensar em estratégias para a elaboração de “contratos éticos” com nossos educandos é bastante importante para que eles realmente se apropriem dos valores implícitos dessas manifestações (PEREIRA et al., 2020a, p. 43).

Ao incluir a dimensão atitudinal como um dos saberes concernentes às lutas/artes marciais, busca-se ancoragem e coerência epistemológica que se alinham ao escopo formativo do trabalho escolar. De igual modo, a assertividade que compõe os aspectos epistemológico-didáticos poderia conferir potência educativa às lutas/artes marciais, assim como delinear contornos relevantes para o processo de humanização confiado ao ensino. Na realidade, ao se colocar em perspectiva diferentes aportes teóricos de natureza epistemológica, de certa maneira distintos em sua formulação, buscou-se aproximar os constructos da pedagogia do esporte e outras teorizações, notadamente aquelas que são forjadas no interior da escola. Assim, procurou-se observar as idiosincrasias e preocupações dessa instituição que, como já explanamos, seria por excelência o espaço da (re)construção crítica do conhecimento, da formação e do desenvolvimento humano. Ao evidenciarmos a escola como *locus* formativo que produz sentidos aos saberes partilhados, a intenção foi mitigar os efeitos da produção do conhecimento que são desenvolvidos distantes desse espaço educativo (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Lembramos, por fim que, o fito da Educação Física no espaço escolar não diz respeito à formação de atletas, muito menos lutadores e/ou competidores de uma ou outra modalidade esportiva de combate. No entanto, alvitra por movimentar as atividades (intelectivo-corporais) de maneira que os educandos se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e propagem os saberes (contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da corporeidade) e legados às gerações subsequentes, numa espécie de viagem experiencial conferida pela apropriação do

conhecimento (CHARLOT, 2008; PEREIRA, REIS, CARNEIRO, 2020b). Tais prerrogativas são delimitadas e exploradas a seguir.

## CONTEXTO DAS LUTAS/ ARTES MARCIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se afirmar que as lutas/artes marciais compõem parte do modo de ser das pessoas e da sociedade no que se refere ao patrimônio produzido, praticado e transformado corporalmente ao longo do processo histórico. São manifestações que estão presentes em diversos cenários da vida social, representando, por sua vez, uma diversidade de aspectos, tais como tradição, religião, cultura, filosofia e rituais, além dos aspectos relativos à motricidade (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; PAES, 2001). Daí deriva o interesse epistemológico da pedagogia do esporte a respeito do tema, seja para pensar possibilidades didático- metodológicas, seja para oferecer contribuições mais abrangentes ao campo da Educação Física.

Cabe ressaltar que, na contemporaneidade, as lutas/artes marciais recebem a aceção de categoria esportiva e profissional. Essa nova conotação incidiu significativamente na forma e no conteúdo dessas práticas corporais, ao ponto de afetar princípios filosóficos, estratégias de ensino/treinamento e as regras de competitividade de algumas modalidades, ao passo de torná-las um espetáculo (PEREIRA, 2018). De maneira similar, as representações sociais relativas a elas modificaram-se (e continuam a se transformar), tornando-se mais enredado e desafiador apresentar seus saberes - ou ensiná-los. Se não bastassem a própria dinâmica e a complexidade que compreendem o conhecimento em questão, tem-se ainda a questão da dubiedade em relação ao objeto de ensino e a finalidade da Educação Física no âmbito escolar. Em outros termos, há certa desconfiança formativa (tanto em relação à dimensão teológica, quanto à axiológica) que incide sobre a reconhecença desse componente curricular como legítimo no interior da instituição educacional.



Quando se observam as distintas ingerências históricas e gnosiológicas que afetaram esse campo de conhecimento, nota-se que ele esteve atrelado a diferentes ideias, ora sob o ideário do higienismo, ora abrigo das instituições militares e suas pretensões ideológicas. De igual modo, reproduziram-se os modelos ginásticos europeu, e também já se propalou o movimento de esportivização amplamente difundido no país (DAÓLIO, 1997; CARNEIRO, 2012; DARIDO, 1999; BRACHT, 1999). As diversas finalidades (historicamente) imputadas à Educação Física produziram uma identidade (disciplinar) ambígua e, até certo ponto perniciososa, porque desagregava-la dos objetivos inclusivos e emancipatórios, tão caros à instituição escolar.

Em razão dessa conjuntura questionável, a partir do final da década de 1970 e meados dos anos oitenta, iniciou-se um movimento “renovador”, que colocou em questão os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica conforme anotam Carneiro; Assis; Bronzato (2016) –, despontaram diretrizes de trabalho, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais e metodologias que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Física (CARNEIRO, 2012; DAOLIO, 1997).

Por efeito, emergem algumas proposições de ensino que indicam – ao abrigo de diferentes matrizes teóricas – qual haveria de ser o horizonte epistemológico para esse campo científico/pedagógico, dentre as quais destacaram-se: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a sistêmica, a cultural e a saúde renovada. Cabe o destaque que algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999).

Como ressalva, note-se que essas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. É um risco concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, mereceria

uma apreciação mais desenvolvida e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites que circunscrevem o presente texto não permitem essa incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas conclamam pela sonhada transformação didático/pedagógica da Educação Física, tanto na condição de subárea do conhecimento científico, como na sua consolidação enquanto componente curricular escolar (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016). Para além dessa pretensão “cônsona” (por modificações de ordem didática e gnosiológica), encontra-se outro elemento “conciliatório” presente em algumas dessas diferentes tendências (considerando as devidas proporções, nuances e a particularidade epistemológica de cada uma) –: o conceito de cultura (DAÓLIO, 2004).

Na visão do aludido autor, a Educação Física, a partir da revisão do conceito de corpo e “[...] considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica”. Daólio complementa sua argumentação:

essa área deve considerar o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004, p. 12).

Nessa sequência de reflexão, trazer os saberes atinentes às lutas/artes marciais para o interior da Educação Física significa situá-los no interior das produções culturais que “não foram dadas naturalmente”, mas construídas culturalmente, modificadas e transformadas. Logo, referem-se ao campo das linguagens corporais historicamente situadas, sobrepunhando, por sua vez, a perspectiva do ensino segundo o desenvolvimento de técnicas específicas realizadas de forma mecânica e descontextualizadas (PEREIRA et al., 2020a). Sob esse prisma, transcende-se o próprio conteúdo, de maneira que engendre correlações com outras temáticas, por exemplo: lutas/artes



marciais x mídia; lutas/artes marciais x violência; lutas/artes marciais x interseccionalidade, lutas/artes marciais x lazer, dentre outras.

Com isso, espera-se ampliar a compreensão e a leitura crítica de mundo por parte dos estudantes, como a forma de perceberem essas manifestações – entendendo o porquê de lutar. Para quê? Com quê? Contra quem ou o que? –, assentado em uma pedagogia (eficaz) que produza sentidos/significados às experiências corporais (PEREIRA, 2018). Lembra-nos Darido (2011) que ninguém pode gostar e se interessar por aquilo que não conhece, dado que o “gostar” é algo socialmente construído. Tal afirmação corresponde a certa resistência por parte de professores/as de Educação Física em inserir essas práticas de combate nas aulas, de acordo com o estudo de Nascimento e Almeida (2007).

Contudo, Pereira, Reis e Carneiro (2020b) salientam ser possível e necessário desenvolver os saberes relativos às lutas/artes marciais, advertindo que a questão central consiste em uma compreensão mais elaborada, tanto no que concerne a concepção de Educação Física, por efeito de seu objeto de ensino, como em relação aos aspectos epistemológicos e didático-metodológicos para desenvolver tal conhecimento. Para tanto, faz-se imperativo empregar metodologias que suscitem a inteligibilidade desses saberes, à medida que acenda a curiosidade das crianças, dos jovens, ou mesmo de adultos no que diz respeito a esse tema, e, com efeito, possa-se usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana; em síntese, apropriar-se e ser afetado pelas experiências relativas à cultura corporal de movimento (BETTI, 2013).

Nessa direção, portanto, destacamos dois aspectos propedêuticos que, interligados, poderiam fornecer subsídio epistemológico e incidir em acrescentamentos no campo didático-metodológico para a organização do trabalho pedagógico relativo às lutas/artes marciais: a perspectiva rizomática, uma inspiração filosófica decorrente da “metáfora do rizoma” de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) e a dimensão lúdica (liberdade de expressão e capacidade criadora) proveniente de uma atmosfera de jogo

(CARNEIRO, 2017). Para conhecê-las com mais detalhes, dedicam-se as duas próximas seções para expô-las.

## **SOBRE O ESTRO RIZOMÁTICO**

Ao se conjecturar a respeito dos diferentes princípios e da complexidade das interações presentes nas lutas/artes marciais, percebe-se que são expressões da cultura corporal de movimento que não deveriam ser compreendidas isoladamente. Algo que se alinha ao pensamento de Gallo (2007) no que se refere à concepção de escola, de educação e da perspectiva de currículo. Sob seu entender, no currículo tradicional, no qual os conteúdos são dispostos à aprendizagem no formato de disciplinas, as distintas áreas do conhecimento são tomadas de forma autônoma, rígida, fragmentada e independente.

Argumenta ele que, subjacente a essa concepção de educação e de currículo, tem-se igualmente a noção de que o mundo e a realidade constituem uma totalidade que não pode ser compreendida completamente pelo espírito humano. Disso decorreria a necessidade de separar os saberes em áreas, campos diversos que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica. Expõe ainda que o processo “educativo implica na perda da totalidade da ignorância para, através da análise (que por sua vez significa a divisão em partes), possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como sabedoria” (GALLO, 2007, p. 3).

Para prospectar sua análise, Gallo (2007) recorre ao filósofo, geômetra e matemático René Descartes, o qual arquitetou um organograma interessante ao explicar os diferentes níveis de conhecimento e suas subdivisões por áreas, sendo ele denominado como: árvore dos saberes. Observemos a explicação relativa ao modelo doravante.

[...] as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por





sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. (GALLO, 2007, p. 3)

Ao examinar com atenção a referida alegoria, encontra-se certa similaridade em relação ao modelo de ensino de lutas/artes marciais desenvolvido na escola, visto que seus saberes, geralmente conferem, sob a ótica tecnicista e reprodutora, aos aprendentes apenas os ramos presentes nas pontas dos galhos da árvore. Isso equivaleria apenas à região na qual reside a modalidade de luta (caratê-do, judô, esgrima, dentre outras), escamoteando tantas outras experiências formativas (PEREIRA, 2018).

Nessa esteira de reflexão, o ensino das lutas/artes marciais ao abrigo de um sistema arborescente, apesar de interessante em termos de distribuição e no tocante à organização do trabalho pedagógico, conserva uma disposição estanque cujos efeitos reverberarão nas dimensões do ensino, por conseguinte da aprendizagem, de maneira que os saberes poderão se especializar, subdividindo-se cada vez mais. Logo, quanto mais se for ascendendo pelos galhos da árvore, mais difícil ficará o vislumbre da totalidade. Pode-se, por vezes, chegar a não perceber a unidade, ou seja, que a árvore é uma só e que aquele ramo compõe parte de um todo (GALLO, 2007). Em última análise, o ensino pautado na abordagem arborescente apresenta-se de modo compartimentalizado, tendo em vista que “os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte [constituente] da mesma árvore” (GALLO, 2007, p. 7).

Em face do exposto, questiona-se se não há outra perspectiva heurística, quem sabe menos hierarquizada e linear, que, no mínimo, problematize o modelo em questão? Pensamos, então, que a metáfora do rizoma proposta

Deleuze e Guattari (1980) possa ser auspiciosa e figurar na qualidade de caminho para responder à essa indagação e, concomitantemente, sinalizar um avanço na discussão teórico-metodológica concernente ao ensino das lutas/artes marciais na escola. Para aclarar a alegoria), Gallo (1997, p. 4) anota que

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Acrescenta ainda que “um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade” (GALLO, 1997, p. 4). Sendo assim, a perspectiva rizomática como subsídio fundamental às lutas/artes marciais figurar-se-ia como uma miríade de linhas que se engalfinham, aproximando-se da complexidade de um novelo de lã em movimento, expandindo assim, o alcance do ensino de seus saberes (PEREIRA et al., 2020a). Sob tal ótica, essas práticas corporais não seriam caracterizadas e reconhecidas somente pelas suas diferenças, mas nas interconexões dos seus aspectos comuns (PEREIRA, 2018).

Se, por um lado, a imagem da árvore implica uma interação como sistema fechado e fragmentado, a perspectiva rizomática, por sua vez, refere-se a um modelo com interfaces abertas e múltiplas (GALLO, 2007). É possível inferir portanto, que não existiria um único caminho de encadeamento entre os elementos e saberes em torno das lutas/artes marciais. A título de ilustração, pensemos as bases técnicas em quatro modalidades de lutas diferentes: o “sentado a cavalo” do sumô, a kiba dachido caratê-do, “estrutura de bastão” do kung fu e a



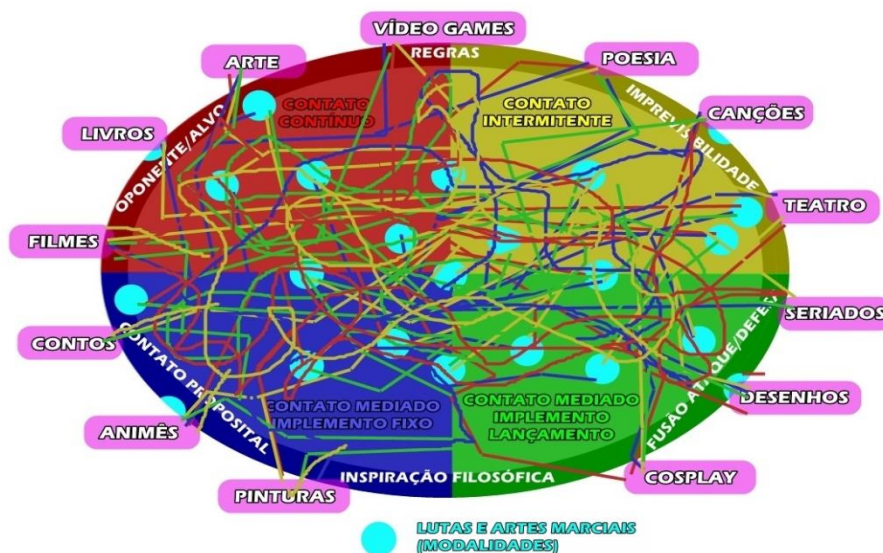
“estrutura de arco e flecha” do ninjutsu, que são muito próximas. A despeito de se ter ciência em relação aos distintos significados que envolvem o ato de lutar, Pereira e colaboradores (2020a) argumentam que essa acepção pretende

[...] incitar a reflexão para se pensar outras relações existentes. Na realidade, propomos refletir e problematizar as várias Lutas/ Artes Marciais que temos hoje, na direção de concebê-las como subprodutos de uma constituição histórica, isso equivale a dizer que sofreram várias transformações. Em alguns casos, por fusões de duas ou mais práticas de Luta, por exemplo, no caso do Kung Fu Shaolin. Essa prática surgiu de uma junção da Arte Marcial Vajramushti da Índia e as formas de Luta já existentes na China. Assim,

criou-se uma forma de lutar diferente das duas anteriores, mas que apresentam as duas características, forjando um elemento novo no seio de um rizoma.

Trata-se de uma interpretação na qual o ensino das lutas/artes marciais na escola não se abaliza em um sistema linear e fechado, mas em uma “pedagogia rizomática” que (des) conserte, (des) construa, des (organize) e (des) estabilize o ambiente formativo. Nesse universo rico e complexo, pode-se tematizar, por exemplo, o judô, perscrutando uma película (como, por exemplo, de Bruce Lee), ou até mesmo se valendo de jogos eletrônicos (PEREIRA, 2018; PEREIRA et al., 2020a). A título de elucidação, a imagem que se segue confere uma visão panorâmica da conjectura rizomática.

Figura 2 – Pedagogia Rizomática



Fonte: Pereira (2018)

Deduzem-se da ilustração que retrata a “pedagogia rizomática” as múltiplas conexões estabelecidas na origem de cada expressão de lutas/artes marciais. Além disso, depreende-se a dinamicidade que adjudica explorar as dimensões procedimental (técnicas, táticas e estratégias de movimento), conceitual (fatos e saberes culturais e sociais acercados rituais e filosofias existentes nas lutas/artes marciais), e atitudinal (valores e virtudes morais) inscritas no interior dessas práticas corporais historicamente construídas.

Nota-se, ainda, a existência de atributos e manifestações de jogo contidos na imagem, de maneira que a dimensão lúdica atue na condição de baluarte, ou moldura, por assim dizer, para a proposição rizomática. Entretanto, ao se considerar que o jogo diz respeito a um fenômeno complexo, multimodo e subjetivo, com efeito, pode-se supor que sua aparente denominação não coincida com sua essência e que, mesmo a essência, a depender do ângulo (epistemológico) pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos)



não desvele sua amplitude, dada a sua natureza ambígua. Cientes disso, expomos o que se compreende por jogo e sua relevância para as conjecturas deste ensaio.

## DA COMPLEXIDADE À AMBIÊNCIA DE JOGO

Partimos da premissa de que construímos (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, em outras palavras “que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (BITTENCOURT, 2014, p. 16). De que ele diz respeito aos anseios e inclinações humanas (CALLOIS, 2017).

Para chegar a essa ilação, deve-se, no entanto, compreender os atributos e a complexidade de elementos que o revelam. O primeiro deles diz respeito a sua natureza polissêmica. O emprego do termo jogo é de difícil conceituação, basta ver a variedade de significados implicados ao vocábulo. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto às diferentes formas de uso. Embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade lexical (CARNEIRO, 2015; 2017). Não sem razão, na clássica obra intitulada *Homo Ludens*, (2014), originalmente publicada em 1938, Huizinga dedica um capítulo inteiro a discorrer sobre a noção de jogo em diferentes idiomas. Fato que demonstra a condição multívoca e a amplitude do fenômeno em questão, como bem advertiu Brougère (1998, p. 14), ao sinalizar que não se pode “agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua”. Tal circunstância também pode ser ratificada ao consultarmos o dicionário Koogan/Houaiss (1998), na busca de uma acepção para jogo. Logo, percebe-se a extensão de vocábulos presentes em sua definição.

Na esteira dessa reflexão a respeito dos desafios semânticos que envolvem o termo jogo,

outro autor que também observou tal dificuldade é Buytendijk (1887-1974) ao anotar que: “[...] é possível encontrar, de algum modo, pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (1977, p. 63). Ainda quanto a essa amplitude conceitual e semântica, Kishimoto (2003, p. 15) advertiu que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”.

Reforça essa imprecisão semântica o emprego do termo lúdico como sinônimo de jogo. Contudo, o mesmo tem sua origem na palavra latina *ludus*, cuja acepção também pode ser compreendida como jogo, ou seja, permanece-se o mesmo “obscurantismo conceitual”. Entretanto, e, porventura, o conceito de lúdico se referir a uma dimensão humana que evoca sentimentos/ desejos de liberdade (de expressão) e espontaneidade na construção da ação, então, pode-se afiançar que tal circunstância seja o sustentáculo do “estado de jogo”. Abrangeria, com isso, atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. Mais adiante trataremos dessa disposição interna (subjéctiva) para o ato de jogar. Em última análise, é possível admitir, de certa forma, que sua aparente denominação não coincida com sua essência. E que mesmo a essência, dependendo do ângulo (histórico) pelo qual é analisada e interpretada, apresentará resultados diferentes (BRUHNS, 1989, p. 57). A autora continua sua argumentação referindo-se à existência de um “polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos”.

Ora, se o caminho semântico não parece promissor, qual outro se aproximaria e endossaria uma formulação conceitual que pudesse desvendar o jogo? Alguns estudiosos dessa expressão humana formularam categorias de jogos, a fim de pô-la à vista e com isso elucidá-la.

Piaget (1990), por exemplo, observou três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro,



que ele chama de jogo de exercício, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações; o segundo, nomeado como jogo simbólico, surge por volta do segundo ano de vida com o aparecimento da representação (função semiótica) e da linguagem; e o terceiro, o jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina na faixa etária de 7 a 11, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975; 2007) denomina quatro “espécies” de jogo: funcionais, que representam as ações motoras simples; de ficção, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; de aquisição, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os de construção, em que os pequenos reúnem objetos, combinam-nos entre si, modificam-nos e até criam novos.

Outra pertinente ordenação do jogo, ou melhor, outra tentativa de categorizar as diferentes tipologias do fenômeno, pode ser extraída de Sutton-Smith (2001). Nessa organização, podemos observar uma extensa e arriscada proposição de reunir manifestações de naturezas tão distintas que, ao mesmo tempo, conservam alguma similaridade. Na esteira desse debate, destaca-se também a contribuição de Caillois (2017), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos, quais sejam: Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx. Desse modo, agôn (da competição) joga-se com bola, berlimde ou damas; alea (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; mimicry (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: em que se faz de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, ilinx (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (CAILLOIS, 2017).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: jogo de papéis, com regras implícitas, e jogo de regras, com regras explícitas. Para o autor, essas duas tipologias de jogos apresentam-se como uma experiência singular da aprendizagem infantil, em razão de oferecer uma estrutura básica para as

transformações dos processos psicológicos superiores, em especial, da consciência.

Não poderíamos deixar de aludir, dentre tantos sistemas de classificação, os jogos tradicionais, que foram conceituados por Kishimoto (2003, p. 24) como uma modalidade “[...] filiada ao folclore, [que] incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade”.

Considera-se que a ordenação dos jogos em tipologias ofereça alguns indicativos pertinentes ao seu delineamento, ao menos no que concerne às evidências exógenas que, por suposto, os revelariam, tendo sido elas arquitetadas sob a lente epistemológica com a qual cada um dos expoentes procurou concebê-lo-á.

Trata-se, portanto, de um extraordinário aditamento a perspectiva da tipificação dos jogos – tendo em vista os contextos histórico-culturais e gnosiológicos nos quais foram erigidas –, contudo, na prática, essas tipificações (umas mais, outras em menor proporção) compõem um movimento analítico (de aproximação e distanciamento) que incorre em uma espécie de “delírio classificatório” (FOUCAULT, 2007). Isso acontece porque há uma tentativa de os autores emoldurarem manifestações distintas sob o mesmo epíteto, o exemplo disso é a proposta de Sutton-Smith (2001). Do mesmo modo algumas dessas classificações mobilizam diversas condutas e estruturas da ação que, com efeito, se enquadrariam em mais de uma denominação de jogo, gerando ambiguidade interpretativa, quadro que se observa na conjectura de Callois (2017).

Além disso, tem-se o fato de que tal contorno epistemológico corresponde ao âmbito externo do ser brincante, que nem sempre se converte e se concretiza na plenitude (objetiva e subjetiva) do jogo. Ademais, ao abrigo do frenesi tipificatório, a inserção do jogo no campo educacional pode incidir no risco de malograr sua compreensão, como resultado, restringi-lo-ia a mera instrumentalização para o ensino e, com isso, desmantelaria sua essência, sua pujança (ético-estética) formativa.

Ora, se o caminho heurístico da ordenação dos jogos por tipologias expressa limitações, embora amplie em partes a concepção de jogo,



há outro aspecto que “ilumine” o debate, por conseguinte a visão sobre o fenômeno lúdico? Pensamos que sim, aquele que diz respeito aos predicados comuns ao jogo. Em outros termos, trata-se do modelo explicativo que observa a caracterização desse fenômeno, ou seja, um conjunto de atributos relativos a ele, cuja identificação fornece indícios mais objetivos para sua elucidação. Contudo, destacamos que oferecer indicativos para desvelar as manifestações de jogo, não significa responder a totalidade de uma compreensão, sobretudo diante de um cenário hermético e polimórfico.

Em relação à caracterização, Huizinga (2014, p. 147) postula os seguintes aspectos ao jogo,

[...] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão.

O autor desenvolve uma espécie de inventário de características que demarcam as manifestações (objetivas) de jogo. Tal como ele, outras importantes referências desenvolveram investigações ampliando esse rol de elementos que denotam de alguma maneira o fenômeno: Caillois (2017); Carneiro (2015; 2017); Scaglia (2003); Chateau (1987); Kishimoto (2003), Henriot (1983); Freire (2001; 2002), dentre outros.

Trata-se de uma perspectiva heurística, em parte alvissareira, na direção de mapear idiosincrasias similares ao jogo, no entanto, ela apresenta entraves hermenêuticos e conceituais. Um deles se refere à extensão do número de características, pois sob tal acepção a lista de atributos seria quase interminável, a depender da sensibilidade e astúcia interpretativa de cada estudioso. Além disso, incorre-se no problema da fragmentação, ou seja, observar as características isoladas pode tolher a compreensão da

complexidade que envolve o fenômeno, como anotou Freire (2002, p. 52). O autor pondera que “agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”. A desvantagem de se balizar unicamente por essa leitura, no entanto, reside na questão da natureza hermética do jogo, dado que o inventário de propriedades que almejam delimitá-lo refere-se à dimensão exógena do fenômeno. Contudo, o jogo irrompe em sua essência no plano imaterial, de acordo com o que esclareceu Huizinga (2014, p. 6), uma vez que ele “[...] possui uma realidade autônoma, mesmo que em sua língua não possua um termo capaz de defini-lo. [...] Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, seja qual for sua essência, não é material”. Em outras palavras, o que estamos destacando diz respeito à natureza abstrata e oculta do jogo, sobre a qual as características (exógenas) são insuficientes para revelá-la.

Logo, pode-se interpretar que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo e não apenas seus predicados externos, em que pese a importância de reconhecê-los. Segundo Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003), o jogo existe através de suas manifestações, eis, portanto, a complexidade que forja o fenômeno. Assim, pode-se afirmar que não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem nomeadas assim (CARNEIRO, 2015; 2017).

De maneira similar, pode-se inferir que, apesar de o jogo residir nessa tênue fronteira da objetividade com a subjetividade, ancora-se na realidade, já que carece dela para sua materialidade. Tal como esclarece Scaglia (2003, p. 60), ao alegar que o jogo é abstrato, “contudo ele se concretiza por intermédio de heterogêneas manifestações (objetivas – jogo/ brincadeira, jogo/esporte, jogo/ dança, jogo/ circo, jogo/ lutas [...]”. O autor conclui a sua reflexão apresentando uma elucidativa alegoria, na qual o jogo “[...] constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)”.



Aduzindo a ideia de família para se pensar o conceito para o jogo, temos uma formulação abstrata (como a família) que se concretiza por suas ações (dança, esporte, brincadeira, lutas, ginástica, atividades de aventura na natureza, jogos eletrônicos, atividades aquáticas, dentre tantas outras). Embora essencialmente diferentes, essas ações apresentam características semelhantes, herdadas ou advindas de uma mesma árvore genealógica, ou de um mesmo (impulso lúdico) vetor, a saber: o jogo.

Como foi possível notar ao longo da concisa exposição deste tópico – ao contrário do lugar comum, ou do simplismo com o qual frequentemente é tratado o jogo –, compreendê-lo exige uma elaboração teórica extensa e de certo modo implexa, haja vista o conjunto de questões (polissemia; tipologias; características; dimensão hermética; dentre outros aspectos, cujos limites não nos permitiram arrazoar) presente na essência (fenomenológica) do jogo. Foi com base nessa construção axiomática que, no início da seção, alegamos que se constrói (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, a qual revela uma condição interior (e exterior), uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo (BITTENCOURT, 2014).

Assentados nessa compreensão então, percebe-se o quanto o jogo é pujante, capaz de ser esteio à perspectiva rizomática para pensar as lutas/artes marciais, no interior da escola, mas não apenas nela. Porquanto sua atmosfera mobiliza os processos de subjetivação (tão caros a Educação vale frisar), como resultado, os/as aprendentes poderiam apropriar-se de, elaborar, transformar, ressignificar e propagar os saberes contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da cultura corporal de movimento.

## ALGUMAS IMPRESSÕES DERRADEIRAS

Deve-se recordar que abrimos a seção inicial delimitando a natureza deste texto, ou seja, informando tratar-se de um ensaio de natureza teórico-metodológica, no qual se fomentariam algumas reflexões quanto à acepção e a

perspectiva didático-epistemológica do conteúdo de lutas/artes marciais, no âmbito das aulas de Educação Física escolar, tendo em vista que seu ensino tem se pautado na transmissão linear de elementos técnicos especializados. Além disso, há a constatação de que o debate formativo relativo às lutas/artes marciais na formação inicial (cursos de graduação) e em alguns documentos curriculares oficiais são tímidos, quando existem (PEREIRA, 2018).

Na continuidade, propôs-se um diálogo com a literatura especializada anotando a razão pela qual se empregou o binômio: lutas/artes marciais. Em seguida, colocou-se em perspectiva diferentes aportes teóricos alvitrando aproximar os constructos da pedagogia do esporte e outras teorizações, em especial algumas desenvolvidas no interior da escola, observando, portanto, as idiosincrasias e preocupações com essa instituição, já que nem sempre as particularidades da escola são consideradas na produção do conhecimento.

Após, consta uma espécie de panorama (histórico e gnosiológico) da Educação Física, pelo qual se recuperaram alguns fatos que incidiram na referida disciplina. Destacou-se, então, o despontar de proposições pedagógicas que pudessem contribuir para isso, especialmente ao encampar o conceito de cultura, presente em algumas dessas propostas, de maneira que a Educação Física passa a ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal do movimento. A partir dessa concepção, pode-se situar os saberes atinentes às lutas/artes marciais, na qualidade de produções culturais que “não foram dadas naturalmente”, mas construídas culturalmente, modificadas e transformadas, logo, referem-se ao campo das linguagens corporais historicamente situadas (PEREIRA et al., 2020a).

Imbricados a essa esteira de reflexão, há dois aspectos propedêuticos que, interligados, podem fornecer subsídio epistemológico e acrescentamentos no campo didático-metodológico para a organização do trabalho pedagógico relativos às lutas/artes marciais – a despeito de não se limitar apenas à eles: a perspectiva rizomática e a dimensão lúdica (liberdade de expressão e capacidade criadora)



proveniente de uma atmosfera de jogo (CARNEIRO, 2017). Conjecturamos que o jogo, dentro da concepção teórica que desenvolvida, ancorar-se-ia à perspectiva rizomática, lançando rebento aos saberes contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da cultura corporal de movimento, com efeito, engendrando produção de sentido ao aprendizado.

Para além da recuperação dos aspectos já discorridos, há ainda outra questão a ser ponderada neste momento. São conteúdos correlatos que afetam o ensino das lutas/artes marciais, como, por exemplo, a interseccionalidade e as questões religiosas – há muitos outros, contudo, o dado aos limites contextuais nos deteremos brevemente a esses dois. Sabe-se que as fronteiras de gênero tangenciam esses saberes, e, em razão disso, muitos são impedidos de ter contato ou experiências com esses saberes. Não se pode desconsiderar, ou tratar como se inexistissem diferenças no que diz respeito as oportunidades de vivências conferidas aos meninos, em relação às meninas, por vezes excluídas sem sequer entender as razões históricas do tolhimento ao direito de aprender. Outro ponto que requer atenção refere-se à intolerância religiosa, já que

existem representações e marcadores religiosos em algumas lutas/artes marciais, a exemplo da capoeira, os quais interdita essas práticas a indivíduos, na escola e fora dela, meramente por estar atrelada a determinados aspectos da cultura afro-brasileira. Portanto, para além dos saberes em si, deve-se abordar os motes correlatos, colocando em exame os determinismos e as naturalizações historicamente situadas, eis, assim, mais uma ancoragem para presença desses saberes no interior da Educação Física escolar.

Por fim, reiteramos a alegação de que as múltiplas linguagens que compreendem as lutas/artes marciais não deveriam se circunscrever apenas aos aspectos técnicos desses saberes, em que pese sua importância. Trata-se de um território histórico, epistemológico e (potencialmente) formativo tão vasto, que reduzi-lo seria demasiadamente empobrecedor, muito provavelmente por isso tenha declarado Rubem Alves (apud MARCELLINO, 1989, p. 11) que “[...] é da beleza da poesia que nascem os guerreiros. Lutam melhor aqueles em cujos corpos moram os sonhos. Para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa, Portugal: Dina livros, 1994.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. **Filosofia ciência & vida**, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica**. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EPU, 1977.



CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba, PR: Appris, 2017.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./ dez., 2008

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./ mar., 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP Topázio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. Livro didático na educação física escolar: compartilhando experiências. **Motriz**, v. 21, n. 2, p. 450-457, abr./ jun., 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo: entre o riso e choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.





FOUCAULT, Michel. La vida: la experiencia y la ciencia. In: RODRÍGUEZ, Fermín (Org.). **Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2007.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino de lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

GRAÇA, Amândio B. S.; OLIVEIRA, José (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP, 1995.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris, França: Synonyme. SOR, 1983.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antonio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA Luciano de. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./ dez., 2007.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas, RS: ULBRA, 2001.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Lutas na escola. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./ set., 2017.

PEREIRA, Álex Sousa. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na educação física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. 291. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2018.

PEREIRA, Álex Sousa e colaboradores. **Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2020a. (no prelo).

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre inconsistências, ausências e lampejos. In: FERREIRA, H. M (org). **Formação de professores: múltiplos olhares**. Passos- MG: Dialética, 2020b (no prelo).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.



RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A pedagogia das lutas**: caminhos e possibilidades. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2013.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SCAGLIA, Alcides José; GOMES, Marian Simões Pimentel. **Projeto de extensão**: crescendo com as lutas. Limeira, SP: FCA/UNICAMP, 2011.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Dados do autor:

Email: alexjhowsp@hotmail.com

Endereço: Rua José Furtado Mesquita, 163, apto. 202, Jardim Klintiana, Lavras, MG, CEP: 37200-384, Brasil.

Recebido em: 13/07/2020

Aprovado em: 21/07/2020

Como citar este artigo:

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ ago., 2020.