

PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS WALLONIANOS

PROPOSAL FOR TEACHING FIGHTING/MARTIAL ARTS ACCORDING TO WALLONIAN ASSUMPTIONS

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LUCHAS/ARTES MARCIALES SEGÚN LOS SUPUESTOS VALONES

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
<https://orcid.org/0000-0003-4797-5895> 
<http://lattes.cnpq.br/5734119316317124> 
Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)
fabioreis@ufla.br

Rodrigo Souza Guimarães
<https://orcid.org/0009-0007-7296-9119> 
<http://lattes.cnpq.br/4426825374168208> 
Rede Municipal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)
rguimaraesbjj@gmail.com

Kleber Tuxen Carneiro
<https://orcid.org/0000-0003-0826-6172> 
<http://lattes.cnpq.br/7710578170809604> 
Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)
kleber2910@gmail.com

Camila Beltrão Medina
<https://orcid.org/0000-0002-9495-0626> 
<http://lattes.cnpq.br/4454675262768187> 
Universidade do Vale do Paraíba (São José dos Campos, SP – Brasil)
camila.medina@univap.br

Alcides José Scaglia
<https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 
<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 
Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)
alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Resumo

O artigo retratado nesta comunicação científica expõe uma proposição crítico-reflexiva cujo teor coloca em perspectiva o ensino de lutas/artes marciais para crianças, segundo as contribuições epistemológicas da teoria psicogenética de Henri Wallon. Para formulá-la, fez-se uma investigação de natureza bibliográfica. Seu empreendimento se justifica em razão de a literatura científica sobre a pedagogia das lutas/artes marciais nas aulas de Educação Física indicar um conjunto de fatores e circunstâncias que obliteram o ensino dos conhecimentos concernentes a essa manifestação da cultura corporal do movimento, momente, quando se trata de bebês e crianças bem pequenas. Soma-se a isso a alegação de que os docentes não versam o tema em virtude da escassez de aportes teóricos ou propostas pedagógicas sistematizadas. A proposição elaborada não anela ser prescritiva, tampouco se apresenta como uma espécie de “referencial curricular”, mas se inscreve como uma perspectiva, cuja finalidade alvitra contribuir para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil.

Palavras-chave: Lutas/Artes Marciais; Henri Wallon; Educação Infantil.



Abstract

The article presented in this scientific communication presents a critical-reflective proposition whose content puts into perspective the teaching of fighting/martial arts to children, according to the epistemological contributions of Henri Wallon's psychogenetic theory. In order to formulate it, a bibliographical investigation was carried out. This undertaking is justified because the scientific literature on the pedagogy of fighting/martial arts in Physical Education classes indicates a set of factors and circumstances that obliterate the teaching of knowledge concerning this manifestation of the body culture of movement, especially when it comes to babies and very young children. Added to this is the allegation that teachers do not address the topic due to the lack of theoretical contributions or systematized pedagogical proposals. The proposal drawn up does not aim to be prescriptive, nor does it present itself as a type of "curricular reference", but rather as a perspective, the purpose of which is to contribute to the organization of the pedagogical work developed in Early Childhood Education.

Keywords: Fighting/Martial Arts; Henri Wallon; Early Childhood Education.

Resumen

El artículo presentado en esta comunicación científica presenta una propuesta crítico-reflexiva cuyo contenido pone en perspectiva la enseñanza de la lucha/artes marciales a los niños, según las suposiciones epistemológicas de la teoría psicogenética de Henri Wallon. Para formularla, se realizó una investigación bibliográfica. Este emprendimiento se justifica porque la literatura científica sobre la pedagogía de la lucha/artes marciales en las clases de Educación Física señala un conjunto de factores y circunstancias que obliteran la enseñanza de conocimientos concernientes a esta manifestación de la cultura corporal del movimiento, especialmente cuando se trata de bebés y niños muy pequeños. Además, la alegación de que los docentes no abordan el tema debido a la falta de referencias teóricas o propuestas pedagógicas sistematizadas. La proposición elaborada no pretende ser prescriptiva, ni se presenta como una especie de "referencial curricular", pero solo como una perspectiva, cuyo propósito es contribuir a la organización del trabajo pedagógico desarrollado en la Educación Infantil.

Palabras-clave: Luchas/Artes Marciales; Henri Wallon; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A proposição crítica-reflexiva apresentada nesta comunicação científica tem por desígnio colocar em perspectiva o ensino de lutas/artes marciais para crianças e as contribuições epistemológicas da teoria psicogenética de Henri Wallon, de modo a consubstanciar uma proposta teórico-metodológica à Educação Infantil. Seu empreendimento se justifica na medida em que os estudos (Ferreira, 2006; Nascimento; Almeida, 2008; Gomes, 2008; Rufino, 2012; 2018; Alencar *et al.*, 2015; Rufino; Darido, 2015; Pereira *et al.*, 2021; Soares; Reis; Carneiro, 2022) sobre a pedagogia das lutas/artes marciais nas aulas de Educação Física expõem um conjunto de fatores e circunstâncias que obliteram ou alijam o ensino dos saberes/conhecimentos concernentes a essa manifestação da cultura corporal do movimento (Betti, 2013; Pereira, Reis; Carneiro, 2020). Realça-se a alegação de que os docentes não versam as lutas/artes marciais em virtude da escassez de aportes teóricos ou propostas pedagógicas sistematizadas, cujos conteúdos subsidiem os processos de ensino-aprendizagem relativos a essa linguagem (ou cultura corporal) do movimento (Rufino; Darido, 2015; Pereira *et al.*, 2021).

Além disso, ao conjugar os referidos campos de estudo e erigir uma proposição teórico-metodológica, tem-se uma possibilidade alvissareira de se perscrutar o





desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, vislumbrar itinerários formativos para o ensino das lutas/artes marciais na Educação Infantil. Ademais, os postulados epistemológicos wallonianos pressupõem uma estratégia auspícios para atenuar o pensamento dicotômico – paradigma amiúde encontrado nos discursos e nas práticas de ensino no interior da subárea Educação Física, devido aos lastros de sua constituição histórica (Darido, 1999; Freire, 1989) –, em virtude de Wallon (1968; 1975; 1995) conceber o sujeito de forma integral. Em outras palavras, a proposta integrationista dos “campos”, formulada pelo autor, suscita um caminho heurístico auspicioso para compreender os processos educativos e os saberes e artefatos culturais relacionados à linguagem (corporal) marcial, dadas as “contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola enquanto um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos” (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010, p. 28). Soma-se a isso o fato de as premissas formativas preconizadas por Wallon (1968; 1975; 1995) fomentarem políticas de igualdade e justiça, almejando uma educação democrática e emancipatória, visão da qual somos arautos.

NATUREZA METODOLÓGICA DA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Para formular a proposta teórico-metodológica descrita neste artigo, fez-se uma investigação de natureza bibliográfica. As fontes utilizadas na realização de pesquisa desta natureza são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de produções escritas (Fonseca, 2002). Sua finalidade consiste em prospectar o conhecimento científico retratado em obras publicadas (Gil, 2002). Em outros termos, em uma prospecção bibliográfica, o pesquisador deve examinar, refletir e escrever sobre o mote perscrutado, a fim de reconstruir a teoria ou aprimorar o campo teórico averiguado. Contudo, não se trata da “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas deve propiciar o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

No caso em tela, a investigação explorou as particularidades conceituais das produções de Wallon (1968; 1975; 1995) e seus interlocutores ou exegetas (La Taille; Oliveira; Pinto, 1992; Cerisara, 1997; Galvão, 1998; Mahoney; Almeida, 2005; Pinto, 2011; Nogueira; Leal, 2018), de modo a ensejar novas interpretações, pensar outros contextos e granjeiar outras postulações teóricas (Meyer; Paraíso, 2012). Logo, a leitura sistemática das obras do intelectual foi o ponto de partida necessário à construção da proposição teórico-metodológica sobre o



ensino de lutas/artes marciais compreendendo bebês, crianças bem pequenas e pequenas (Guimarães, 2022; Reis, 2022). Somou-se a ela a apreciação da literatura especializada relacionada ao ensino de lutas/artes marciais às crianças, de maneira a averiguar concepções e abordagens que se valem dos estudos wallonianos para pensar a organização do trabalho pedagógico. Portanto, um dos principais desafios, e, *pari passu*, virtude de nossa proposição crítico-reflexiva, residiu na possibilidade de articular saberes de áreas distintas, isto é, a teoria de psicogenética de Henri Wallon (1968; 1975; 1995) e os aportes teóricos concernentes ao ensino de lutas/artes marciais às crianças (Ferreira, 2006; Nascimento; Almeida, 2007; Gomes, 2008; Rufino, 2012; 2018; Alencar *et al.*, 2015; Rufino; Darido, 2015; Guimarães, 2022; Pereira *et al.*, 2021; Soares; Reis; Carneiro, 2022). Para além de compreender os dois campos teóricos separadamente, foi preciso um exercício intelectivo diurno e analítico para articulá-los, considerando, sobremaneira, a maneira com a qual a teoria walloniana franquearia caminhos epistêmicos e didáticos para o ensino da referida expressão da cultura corporal de movimento aos pequenos (Betti, 2013; Pereira *et al.*, 2021).

Em última análise, o entrelaçar dos fundamentos gnosiológicos da teoria walloniana e a literatura científica sobre a pedagogia das lutas/artes marciais às crianças facultaram a apropriação de noções e propostas existentes sobre o mote. Desta forma, lançou-se luz para arquitetar a nossa proposição teórico-metodológica sobre o ensino de lutas/artes marciais compreendendo bebês, crianças bem pequenas e pequenas, algo similar (*mutatis mutandis*) ao estudo de Guimarães (2022) e observando os preceitos científicos preconizados por Reis (2022). Porém, antes de expô-la, faz-se pertinente discorrer sobre os constructos do pensamento walloniano, uma vez que ele embasa a proposta crítico-reflexiva exprimida nesta comunicação científica.

PREMISSAS TEÓRICAS WALLONIANAS

A primeira etapa do desenvolvimento infantil denominada de impulsivo-emocional (Wallon, 1995) apresenta-se do nascimento aos três meses, na qual o bebê realiza apenas movimentos desordenados e desbaratados, sendo que, nesta fase, até um ano de idade, constata-se a predominância dos aspectos emocionais por intermédio do choro, riso e de outras expressões corporais. Para Galvão (1998), o dispositivo ligado à emoção é a ferramenta usitada pela criança para conseguir interagir com o meio social, sobretudo com os adultos responsáveis pela sua intermediação com o mundo exterior. Ainda nesta fase, outra



característica marcante diz respeito ao comportamento conflituoso e arredio dos pequeninos, razão pela qual o próprio Wallon (1975, p. 153) alegou que "este período inicial, defensivo e negativo, só se poderá modificar com o aparecimento das representações mentais que fornecerão aos seus devaneios motivos e temas mais ou menos inactuais".

De maneira entremeada e transitória à fase emocional, tem-se o estágio sensório-motor e projetivo (Wallon, 1995), o qual ocorre até o terceiro ano de vida e apresenta como característica estruturante inicial a experimentação sensorial e motora pela criança de 12 a 18 meses. Em seguida, no período que vai dos 18 aos 36 meses, revela-se o estágio projetivo, no qual se nota de modo mais explícito a presença de interações voltadas ao mundo exterior, favorecendo a constituição da inteligência pelos infantes, consoante ao glosado por Galvão (1998). O pensamento é projetado e retroalimentado pelas experiências motoras, devido à transgressão de atos mentais inscritos nos movimentos da criança. Como exemplo, tem-se o caso do desenvolvimento da marcha e da preensão manual, advindo desta etapa, cujos efeitos permitem maior destreza ao manipular objetos e interagir qualitativamente com o universo sociocultural.

Além disso, identificam-se, enquanto marcadores deste estado do desenvolvimento, as funções simbólicas que se apresentam por intermédio de imitações e representações, potencializando o desenvolvimento e a aquisição da linguagem oral. A esse respeito, Nogueira e Leal (2018, p. 200) explicitam "que a imitação, de acordo com o que propôs Henri Wallon, acontece em estágios e nesta etapa ela é instantânea e não se estende da mesma forma no processo de desenvolvimento posterior".

Denominado por Wallon (1995) de personalismo, a próxima "estaçao do desenvolvimento" ocorre dos 3 aos 6 anos, com a ressalva de haver algumas divisões, haja vista sua extensão na vida da criança. Ao abrigo deste momento, constata-se a intitulada "crise de oposição" – um elemento balizador do desenvolvimento –, quando o infante expõe atitudes divergentes ou opositoras (como o emprego do "não") aos adultos e ao mundo externo. No que se refere à idade, entre os 4 e 5 anos, predomina-se a etapa versada como "idade da graça" (gostar de se exibir e ser reconhecida) e, por fim, até os 6, tem-se novamente a presença da imitação (Galvão, 1998). No aludido estágio, verifica-se a preponderância de relações sociais e afetivas por meio das quais a criança enxerga o adulto com mais inquietude e interesse, contribuindo, por efeito, com a formação da personalidade e autoconsciência. Não sem



motivo, o infante oscila entre a oposição inicial e a reprodução imitativa dos adultos (valores) de referência.

Aproximadamente aos 6 anos de idade da criança, nota-se a etapa categorial (até 11 anos) que se apresenta em estado mais aprimorado na transição com o anterior (Wallon, 1995), devido ao desenvolvimento do simbolismo conjugado à personalidade, cujos efeitos reverberam em avanços no plano da inteligência. De acordo com Galvão (1998), a criança agora amplia as possibilidades de desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio simbólico, razão pela qual apura melhor os recursos cognitivos relacionados à memória e atenção. Esses elementos se desdobram num interesse mais conspícuo sobre o mundo exterior, e, consequentemente, há um aprimoramento dos aspectos intelectivos.

Nesse movimento dialético, o último estágio refere-se à adolescência e ocorre com a chegada dos 11 anos de vida, um período fortemente marcado por alterações biológicas que desestabilizam o “equilíbrio” da fase anterior (leia-se categorial), cujo traço marcante era a razão afetiva. A puberdade viceja mudanças que refletem na personalidade da criança, sendo marcada por inúmeras crises até o retorno da afetividade como foco (Mahoney; Almeida, 2005). Tem-se, além disso, o “ressurgimento” da ‘crise de oposição’, na medida em que imprime um aspecto fundamental à constituição da pessoa, pois na defluência dos conflitos o adolescente vai se entendendo e inscrevendo seu modo de ser e habitar o mundo (Galvão, 1998).

Wallon (1995), além de prospectar as fases de desenvolvimento da criança, formulou um axioma epistemológico que denominou de campo funcional, assinalando a existência de quatro campos funcionais indispensáveis à formação integral, a saber: a afetividade, o movimento, a inteligência e a pessoa. No âmbito do primeiro, a emoção desempenha um papel crucial à vida do recém-nascido, apresentando-se na condição de estratégia de sobrevivência do ser humano, cuja fragilidade e sensibilidade o deixam dependente do contato e cuidado do meio socioafetivo no qual está inserido. A emoção está para a criança como sua primeira ferramenta de comunicação com o ambiente que a envolve, sempre objetivando suprir seus desejos e necessidades básicas. *Pari passu* ao movimento, a emoção constitui-se enquanto comunicação não verbalizada da criança pequena, ao ser denominada de atividade “próprioplástica exatamente porque ela tem um caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro. Está, portanto,



intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam" (Cerisara, 1997, p. 44).

Ao se observar a constante evolução da criança do nascimento aos 3 anos, depreende-se que o aspecto motor antecede a projeção mental, razão pela qual a emoção é dada como marcador expressivo que se instaura majoritariamente até o desenvolvimento da linguagem. É oportuno ressaltar, ademais, que a emoção pode desempenhar uma função de caráter representativo, em que pese essa relação ser conflituosa, na maioria das vezes (Mahoney; Almeida, 2005). Compreender, portanto, a psicogênese da pessoa na acepção de Wallon (1975, 1995) significa, necessariamente, conhecer as implicações da afetividade para o desenvolvimento infantil, na medida em que cumpre uma função majorante (a energética) à formação humana. Logo, a afetividade permeia todos os estágios e as etapas do desenvolvimento humano (Mahoney; Almeida, 2005).

No tocante ao campo funcional do movimento, há duas ramificações que reafirmam a proximidade das questões motoras com a esfera cognitiva e afetiva. A dimensão cinética do movimento fica incumbida diretamente da realização de ações da criança no mundo, sendo responsável pela contração muscular, locomoção, pelo toque, pela apreensão e captura de objetos, dentre outras habilidades corporais específicas (La Taille; Oliveira; Pinto, 1992). Quanto ao aspecto tônico-postural, está diretamente atrelado à expressividade. Trata-se da dimensão responsável por regular a tensão muscular, patenteada nas expressões faciais, posturas e nos gestos que representam estados afetivos e sentimentos infantis, imprimindo ao movimento uma função primordial em suas alternâncias afetivas (Galvão, 1996). Cabe ressaltar que o movimento na infância é impregnado de expressividade, no entanto, falta sensibilidade aos adultos para perceberem isso, sobretudo, no contexto educativo (Pinto, 2011; Reis, 2022). Seguindo a esteira de reflexões de Wallon (1975), o pensador desenvolve uma noção de inteligência que se estrutura a partir do desenvolvimento da afetividade, tendo em vista os conflitos existentes entre os dois campos. Quiçá, um bom exemplo para elucidar sua formulação teórica é a produção de sentido para se aprender, na medida em que, para se apropriar de um conhecimento ou saber e estabelecer (co)relações sobre ele, torna-se imprescindível a mobilização fomentada pela energética dos afetos. Em última análise, existe uma relação de interdependência entre esses dois aspectos, porquanto "o desenvolvimento da inteligência está ligado na criança ao desenvolvimento da sua personalidade total" (Wallon, 1995, p. 202).





Em referência ao campo funcional da pessoa, Wallon (1975) assinala que a criança dá passos largos rumo à construção da sua identidade quando percebe suas idiossincrasias e diferenças dos demais. No despertar de sua individualidade reside uma relação dialética entre o "Eu e o Outro", ainda que tal movimento não afiance nenhuma harmonia nessa relação, e, longe disso, na maioria das vezes, provoca conflitos e divergências. Logo, "na relação que se desenvolve com o 'outro', vive-se uma constante tensão, um jogo de forças entre opostos, pois isso acaba por se tornar parte da própria identidade da criança" (Almeida; Mahoney, 2004, p. 12). O campo da pessoa caminha na direção de integrar todos os outros existentes (movimento, inteligência, afetividade) devido ao fato de ele transitar e ser dialeticamente construído na interface daquilo que o estudo intitula de "consciência de si" (Wallon, 1968).

As premissas do desenvolvimento infantil e o axioma dos campos se entretecem com outro pressuposto estruturante da teorização do referido autor, qual seja, o jogo, cuja manifestação age como um dos vetores para o desenvolvimento da criança (Wallon, 1975), ao passo que os estágios e campos funcionais operam, *pari passu*, no indivíduo integral. Embora as classificações sejam invenções do mundo adulto que imputam crenças e injunções ao universo pueril, o pensador indica quatro categorizações que tipificam os jogos manifestados pelas crianças, consoante às etapas de desenvolvimento, a saber: jogos funcionais, de ficção, aquisição e de fabricação (Wallon, 1975). Os jogos funcionais são realizados por intermédio de simples movimentos corporais que provocam o interesse da criança, de onde ela sucessivamente repete a ação cujo resultado gera sensação prazerosa e, por conseguinte, descobre novas posturas e gestos. Segundo Wallon (1968, p. 75), "os jogos funcionais podem se constituir de movimentos muito simples, tais como estender e flexionar os braços ou pernas, agitar os dedos, tocar os objectos, imprimir-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons". Trata-se, portanto, do primeiro tipo de jogo que a criança ou recém-nascido exerce sobre si e o mundo, engendrando aprimoramento das gestualidades e ampliação das interações primárias. No que diz respeito aos jogos de ficção, cuja característica primordial reside no emprego do imaginário (função semiótica) pueril, manifesta-se, em grande medida, por meio de imitações e representações de elementos do anfêmero. A partir do momento em que a criança já consegue fazer uso (com mais destreza) de sua imaginação e avança no plano das representações simbólicas, consectário dá "vida" às coisas inanimadas, imprimindo novos sentidos a artefatos e circunstâncias triviais (Wallon, 1968). No tocante aos jogos de aquisição, estes aparecem quando os pequenos empreendem esforços na compreensão de ações,



imagens, sons e ações dos adultos, ouvindo, observando e analisando. Com a manifestação desse tipo de jogo, a criança torna-se bastante ensimesmada e sensível ao ambiente no qual se insere, na medida em que são atraídas por cantigas, histórias e novos cenários (Wallon, 1968). Os jogos de fabricação são marcados por inúmeras manipulações de objetos em virtude de as crianças estarem interessadas em reconstruí-los, transformá-los e (re)significá-los. Em conformidade com o autor supracitado, deve-se ponderar o fato de que (muito provavelmente) o jogo de fabricação decorra do jogo de ficção, por considerá-lo o ponto de chegada das funções simbólicas.

Ora, se o autor alega que o desenvolvimento integral ocorre em torno dos campos da afetividade, da inteligência, da pessoa e do movimento, considerando os diferentes estágios e tipos de jogos infantis, logo, irrompe-se um questionamento cogitativo sobre o modo com o qual esse arcabouço epistemológico poderia nutrir e subsidiar o ensino de lutas/artes marciais no domínio da Educação Infantil. Em outras palavras, indaga-se: como a intersecção entre essas duas áreas de conhecimento colabora para o desenvolvimento do trabalho pedagógico direcionadas aos bebês e às crianças, ao versar a cultura corporal marcial nesta esfera de ensino?

Diante de tais interrogações, elaboramos uma proposição crítico-reflexiva colocando em perspectiva as lutas/artes marciais para bebês e crianças e as contribuições epistemológicas da teoria psicogenética walloniana, pensando as práticas pedagógicas em Educação Física desenvolvidas em instituições educativas que acolhem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Por esse motivo a proposta comprehende os estágios sensório-motor e projetivo, bem como o personalismo, pois corresponde ao universo etário pretendido. Destaca-se a alternância das forças centrípeta e centrífuga que se entremeiam e potencializam a criança a se voltar para si, no sentido de construir seu próprio "eu", ou lançar-se ao mundo intentando interpretá-lo e conhecê-lo, conforme ponderou Guimarães (2018). É pertinente explanar que o campo do movimento, inevitavelmente, granjeia atenção especial no interior da proposta, devido à especificidade do objeto de conhecimento para o qual se dedica a subárea Educação Física. Inclusive há uma advertência em relação à tradição tecnicista (Rufino, 2012; 2018; Rufino; Darido, 2015; Soares; Reis; Carneiro, 2022; Betti, 2013; Pereira *et al.*, 2021) inscrita nas raízes históricas deste campo de conhecimento, quando tematiza o mote, ou em decorrência da visão instrumental, ou funcional, nos termos de Wallon (1995). Segundo o referido autor, de um lado, os "movimentos funcionais" atuam diretamente na ação de tarefas objetivas, igualmente



importantes, por permitir a execução de uma técnica corporal específica, por exemplo, às relacionadas ao universo "lutante". Por outro lado, tem-se a "dimensão expressiva do movimento", cuja relação direta ocorre com a afetividade e seus matizes, tais como a paixão, a emoção e o sentimento, a despeito de não acompanharmos o entendimento do autor no que se refere à dicotomização, haja vista a simbiose entre as duas dimensões do movimento nos encontros das crianças com os saberes e linguagens marciais. Há, portanto, vários elementos, fatores e premissas (epistemológicas e didático-metodológicas) primordiais para se pensar uma pedagogia das lutas/artes marciais destinada aos bebês e crianças pequeninas, almejando eficácia formadora. Por esta razão nos propelimos em uma formulação teórico-metodológica assentada em preceitos epistemológicos e indicadores retratados pela literatura científica especializada, cuja proposta pudesse sinalizar uma vereda (exequível) aos docentes dedicados ou interessados no assunto, conforme se vê de agora em diante.

PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS WALLONIANOS

Com o primeiro ano de vida completado, tem-se o ponto de partida das etapas de desenvolvimento intituladas de sensório-motora e projetiva, fases essas que perduram até o terceiro ano de vida da criança, de acordo com Wallon (1975). Neste momento, há duas grandes dimensões (sensorial e simbólica) cuja importância deve ser considerada, visto que a criança pode ser afetada por experimentações via órgãos do sentido e, posteriormente, projetá-las simbolicamente. Deste modo, o professor atuante no trabalho intencional com as crianças deve considerar a importância das sensações, a exploração e o reconhecimento do próprio corpo (propriocepção).

Ao transpor essas características das crianças às adequações do ensino de lutas/artes marciais, é preciso considerar um ambiente de aprendizagem com acesso livre aos materiais (leia-se artefatos culturais produzidos historicamente e destinados para cada uma das modalidades de combate) que serão empregados. A princípio, tal ambiente deve permitir e ensejar determinados tipos de jogos wallonianos, notadamente o de exercício e fabricação (Wallon, 1968; 1975), de modo que os pequenos possam experimentar livremente os artefatos, tocando-os e manuseando-os, a fim de que constituam outras relações mais adiante. O educador, por exemplo, ao desenvolver uma proposta envolvendo a capoeira – prática corporal afro-brasileira –, pode tocar e oferecer os instrumentos musicais utilizados nesta experiência





(berimbau, pandeiro, agogô, dentre outros), além de cantar músicas mais simples com os pequenos.

Trata-se de um universo de descoberta, portanto, cada experiência precisa contribuir para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, cabe ao docente viabilizar um espaço onde muitos objetos devem estar disponíveis, não necessariamente brinquedos, mas os que tenham relação direta com o conteúdo a ser ensinado (luvas, tatames, bonecos, "joão-bobo"), sem, contudo, se distanciar dos marcadores sensoriais e simbólicos preconizados por Wallon (1995). Relativamente a isso, Pinto (2011, p. 117) alega que, no período sensório-motor, o educar "é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço 'brincável', isto é, explorável". Dito isso, a preparação da ambiência de luta é, de fato, o *start* no processo de introdução da criança ao universo das lutas/artes marciais na infância.

Ainda em relação ao ambiente de aprendizagem, salientamos que o tatame, geralmente presente nas instituições de Educação Infantil, possui outro significado para o mundo das lutas/artes marciais – para além da cultura da segurança (não se machucar). É considerado um solo sagrado, devendo ser respeitado e cuidado, haja vista que a sua exploração devidamente vinculada a uma contextualização (dimensão filosófica) abre flancos àqueles que planejam expor tal conteúdo com as crianças. Não havendo esse material, existem outros espaços formativos da instituição educativa (gramado, caixa de areia, quadra), ou mesmo cordas, giz e/ou algum outro artefato para demarcar o solo (sagrado) de combate. Além disso, os jogos de ficção podem ser impelidos no intuito de contribuir com a preparação do ambiente de aprendizagem, visando esse primeiro contato da criança com o objeto de conhecimento. É oportuno citar o fato de que nem todas as práticas de lutas/artes marciais são realizadas em tatame, como, por exemplo, o sumô e a capoeira, cuja prática ocorre em demarcações circulares. Todavia, não se pode perder de vista o estágio de desenvolvimento em que a criança envolvida na proposta se encontra. Em outros termos, trata-se de levar em conta que essa fase é tomada pelo que Wallon (1995) nomeou de força centrífuga, por meio da qual as crianças se voltam à descoberta e exploração do mundo externo.

Sobrepujando as questões relacionadas ao ambiente, deve-se pensar, similarmente, sobre o que talvez seja o maior desafio da proposta, como imbricar a prática de lutas às dimensões da afetividade, do movimento, da inteligência e do Eu (campo pessoal) durante os encontros com os pequenos? O primeiro e mais importante passo consiste em compreender a coexistência deles nos sujeitos, não sendo possível isolá-los com a intenção de



desenvolvê-los com primazias distintas. Entretanto, torna-se inelutável que em alguns momentos a criança seja tomada em maior proporção, ora por um aspecto de um campo específico e outrora por outro, na prática, não eximindo a presença de todos em conjunto na composição integral do indivíduo. Pensando na aprendizagem de lutas/artes marciais, no período que corresponde (aproximadamente) entre os 12 aos 18 meses (sensório-motor), Wallon (1968) exprime um preceito valioso a respeito da afetividade expressa corporalmente por intermédio de gestos imitativos, posturas e sentimentos como riso, choro, alegria e raiva. Esse campo pode ser explorado com o apoio de instrumentos musicais, considerando as lutas que os utilizam, além da imitação de gestos do próprio professor e de animais, uma vez que grande parte dos golpes, ataques e contra-ataques surgiram da observação dos mesmos.

Mediante os jogos funcionais envolvendo os movimentos simples, pode-se contextualizar o rolar, levantar a perna ou rastejar, por exemplo, na qualidade de elementos básicos para o desdobramento de outros jogos, tais como os ficcionais. Wallon (1968) preconiza ser imprescindível o educador encorajar as crianças a repetir os movimentos contextualmente, à medida que exploram o conhecimento suscitado e aprimoram suas habilidades e capacidades. Com efeito, o docente deve estar atento às diferentes formas de expressão corporal que os pequenos revelam ao desenvolverem os jogos funcionais de lutas, bem como a sua própria expressividade, porquanto a linguagem corporal é um dos principais canais de comunicação entre os envolvidos. O campo afetivo estabelece vínculos entre o docente, a criança e o objeto do conhecimento, mas é imprescindível que ela tenha liberdade de se expressar e desenvolver os gestos das lutas facultados pelos jogos funcionais, sempre respeitando os limites e afiançando a cultura da segurança para todos. Torna-se relevante que elas (leia-se as crianças) descubram a melhor maneira de perscrutar o campo funcional do movimento, e, por conseguinte, aprendam a maneira mais significativa – recapitulemos a noção de força mobilizadora inscrita no interior dos afetos – de explorá-lo, contanto que não haja elementos cerceadores, como, por exemplo, a quantificação das repetições executadas. Com base em tais premissas, é possível que um jogo de rolar incida diretamente na criança, consequentemente sua capacidade cognitiva, na medida em que a dimensão motora alimenta a cognitiva, incitando a abstração, o que, por sua vez, confere consciência às próprias ações (Wallon, 1975).

Em linhas gerais, propor o ensino de lutas/artes marciais para essa faixa etária é bastante complexo, uma vez que os jogos funcionais vicejam o acesso, por meio da





movimentação e experimentação corporal, ao universo cultural em torno das práticas e saberes. Contudo, tanto as características do desenvolvimento da criança quanto os jogos funcionais, ao mesmo tempo em que atuam enquanto limitantes em termos de especificidade do conteúdo, por outro lado, tornam plausível o acesso à cultura dos lutadores e das modalidades de combate. A interação com o mundo das pessoas e dos objetos é fundamental para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento do Eu. Logo, sabe-se da importância estrutural das trocas entre crianças, crianças-objetos e crianças-adultos, mesmo cientes dos limites de uma proposta de ensino destinada a este estágio de vida. Em que pesem os desafios, há possibilidades formativas, conforme veremos mais adiante nos conteúdos expostos no primeiro quadro. Ademais, não seria admissível a um educador alijar bebês e crianças bem pequenas do acesso a uma expressão (historicamente construída) da linguagem do movimento, tampouco se furtar do compromisso ético-político com a docência e formação humana.

Sob a perspectiva do desenvolvimento integral de Wallon (1995), ratifica-se que o jogo funcional cuja característica é acionar os movimentos rudimentares e de interação com o ambiente é o mais conexo com a etapa em análise, pois os pequenos ainda estão iniciando seu processo de marcha. Assim, os jogos funcionais se baseiam em movimentos muito simples, “como estender e dobrar os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar os objectos, imprimir-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons, até mesmo explorá-los e atribuir algum sentido a eles, já que estão imersos na cultura” (Wallon, 1968, p. 75). Neste sentido, elencamos algumas experiências mais horizontais enquanto alvitres didático-metodológicos para os bebês e crianças bem pequenas, quais sejam: 1) experimentação do tatame; 2) experimentação de objetos (cordas, bolas, bexigas, luvas, dentre outros); 3) jogos de arremessar objetos (implemento móvel); 4) jogos de conquista de objetos (estimular a criança a alcançar objetos); 5) jogos de conquista de território (estimular a criança a superar obstáculos para chegar em determinado local); 6) experimentação de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro, atabaque, dentre outros); 7) jogos em duplas e trios, e 8) jogos com personagens. O Quadro 1 a seguir descreve as atividades sugeridas, de modo que o educador possa ampliá-las.

**Quadro 1 – Propostas pedagógicas – sensório-motor**

Faixa etária	Proposta	Descrição
12 a 18 meses	Jogos no tatame	As propostas têm como elemento primordial a descoberta tátil da superfície do tatame, promovendo a experimentação daquele terreno dotado de maciez que muito se difere do solo convencional. É interessante que o professor proponha atividades nas quais o corpo todo possa estar em contato com a superfície, para que o momento de experienciar não se resuma ao contato dos pés ou das mãos. Andar, rastejar, rolar, deitar e pular são algumas das possibilidades no momento de utilização do tatame. Estes jogos são voltados ao desenvolvimento das percepções e sensações mais básicas em relação ao meio, ou seja, observar, tocar, ouvir.
12 a 18 meses	Experimentação de objetos	A proposta acontece por meio de objetos simples e comuns ao universo das lutas/artes marciais, tais como lutas, cordas, bastões, dentre outros. São instrumentos que possibilitam à criança explorar objetos da cultura pertencente ao conteúdo específico, uma vez que o jogo agora carece do manuseio de artefatos/implementos.
12 a 18 meses	Jogos de arremessar objetos	Nesta idade os pequenos tendem a arremessar objetos, e, por esta razão, é interessante que o professor coloque ao seu alcance possibilidades diferentes para que isso ocorra, como bolinhas de diferentes tamanhos e pesos. Além disso, pode-se incluir alvos, como grandes bacias ou delimitações feitas com o giz. Mesmo com as limitações no campo de significações às crianças, este tipo de jogo remete aos mediados por implementos de lançamento.
12 a 18 meses	Jogos de conquista de objetos	O docente cria situações nas quais as crianças devem alcançar objetos, pois, como ainda estão adquirindo a marcha, este tipo de atividade desperta na criança a vontade de se locomover rumo a um objetivo fixo ou não. É interessante observar que o intuito deste jogo não está posto sobre alcançar o objeto, mas no processo de deslocamento até ele.
12 a 18 meses	Jogos de conquista de território	O perpassar obstáculos simples como caixas, almofadas e bolas, a fim de alcançar determinada área, desperta na criança conflitos acerca de suas decisões. É importante que o jogo não ocorra de maneira a favorecer apenas os mesmos deslocamentos ou repetir gestos específicos.
12 a 18 meses	Experimentação de instrumentos musicais	A utilização de instrumentos musicais pertencentes às lutas auxilia o desenvolvimento e a ampliação de experiências das crianças, sendo o professor responsável por apresentá-los e ressignificá-los de tal maneira que produzam sons diversos.
12 a 18 meses	Jogos em duplas e trios	O contato com o outro é essencial ao desenvolvimento da criança, mesmo sabendo que a socialização se dá em nível primário, mas o contato com o outro interfere na constituição do próprio Eu.

Fonte: construção dos autores.

O Quadro 1 indica possibilidades de trabalho com os bebês e as crianças pequenas, em que pese os limites relativos às especificidades do objeto de conhecimento já supracitados, ou seja, os códigos culturais específicos inerentes às lutas/artes marciais. Mesmo assim, resolvemos sugerir as experiências com os jogos visando ao desenvolvimento da criança conforme os pressupostos epistemológicos wallonianos, pois, a nosso ver, não haveria muitas alternativas quando se trata pedagogicamente dessa faixa etária. Pode parecer estranho, mas o que chamamos de experimentação pode despertar o interesse da criança como quem joga em alto grau de imersão. Notemos sempre que tal percepção ocorre com base no olhar adulto. De igual modo, deve-se ter em observância que no estágio sensório-motor a criança ainda é bastante pequena ou bebê, o que dificulta o trabalho com atividades mais elaboradas. Em última análise, a proposta denota uma forma de imersão cultural no mundo das lutas, considerando as características e possibilidades dos infantes.





Na sequência da proposição, o olhar se volta às crianças de 18 meses até o 36º mês de vida, inseridas no estágio projetivo. Para elas, conjecturamos outras possibilidades pedagógicas, levando em consideração aquisições significativas e o processo de desenvolvimento, tais como a marcha e o acesso ao universo simbólico por intermédio da oralidade. O termo “projetivo” empregado “para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental ‘projeta-se’ em atos motores” (Galvão, 1998, p. 98). No interior deste estágio, o campo funcional do movimento granjeia maior evidência (Wallon, 1995), sendo o momento de versar o ensino de lutas/artes marciais, mormente, subsidiado pela imaginação da criança. Ocorre que a afetividade também é corporal, ou seja, similarmente a criança vai se expressando a partir de imagens mentais, e isso se transpõe diretamente ao campo motor. Além do mais, esta é ainda uma etapa na qual há o predomínio da força centrífuga, segundo a qual toda criança tem maior interesse sobre o mundo exterior. Contudo, diferentemente da etapa anterior, esta agora se encontra mais autônoma, podendo caminhar e falar – ainda que desfrute de um reduzido número de vocábulos –, expressar-se de forma mais elaborada e constituir relações sociais de troca qualitativa com o outro.

Wallon (1968, p. 41) preconiza que a linguagem, no entanto, é apenas um exemplo da lei que regula a aquisição “de todas as nossas actividades. As mais elementares integram-se, ora modificadas ora sob o mesmo aspecto, noutras, através das quais aumentam gradualmente os nossos meios objectivos de relação com o meio”. Portanto, considera-se que nesta fase o docente deve perscrutar elementos que permitam a imitação de animais, situações cotidianas, personagens, lutadores de modalidades, dentre outros cenários admissíveis. Decerto que essas ações simbólicas e de representações podem favorecer o acesso dos pequenos aos saberes relativos à linguagem (ou cultura) corporal em questão e, ao mesmo tempo, permitem ao educador dimensionar o que eles sabem a respeito do tema, podendo ampliar a rede de conhecimentos com base nas mediações ao longo do processo de ensino.

Na esteira de proposições, recomenda-se provocar as crianças valendo-se de jogos ficcionais para representarem personagens como super-heróis e vilões de desenhos animados, combatentes presentes em documentários curtos e conteúdos de videogames, dado que a utilização do audiovisual pode despertar o desejo de elas lutarem, mesmo que simbolicamente (Pereira et al., 2021; Pereira; Reis; Carneiro, 2020). Ademais, contar histórias (inventadas ou baseadas em livros didáticos específicos) cujo enredo tenha relação com o conteúdo lutas,



solicitando que as crianças posteriormente dramatizem os acontecimentos mais marcantes, pode suscitar um caminho pedagógico alvissareiro.

É necessário, além disso, que o educador acompanhe todo o processo ficcional e imagético com as crianças no sentido de provocar diferentes interações, gestualidades, relações, imitações e expressões, haja vista que tais experiências corporais vão aproximá-las de um saber mais elaborado no que se refere ao assunto. A esse respeito, Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) preconizam a ampliação e potencialização dos jogos ficcionais, consequentemente do ensino-aprendizagem das práticas de lutas aos pequenos, a despeito de se valerem de outro referencial teórico para consecução do estudo. Os referidos autores advogam que o professor cultive a liberdade de expressão das crianças, induza a ressignificação de objetos e a criação de cenários nos quais remetem à especificidade do objeto do conhecimento. É pertinente salientar, também, que o docente se atente aos campos funcionais da teoria walloniana, visando promover a integralidade do desenvolvimento da criança envolvida na proposta. Para isso, propomos uma indagação norteadora ao processo didático-metodológico, cujo teor poderá auxiliar o docente na condução pedagógica, a saber: como essa atividade elaborada vai permitir à criança se expressar, construir movimentos, imaginar, criar, resolver situações-problemas (associando a gestualidade à cognição) e interagir com os colegas? Neste sentido, o papel da ficção enquanto aspecto agregador do desenvolvimento integral da criança tem função majorante, considerando que seu pensamento ainda não se encontra totalmente categorizado. Portanto, torna-se primordial que ela tenha a oportunidade de exteriorizar seus pensamentos em gestos, tendo como pano de fundo os processos imagéticos e os jogos de aquisição como possibilidade. Para Wallon (1968, p. 76), "nos jogos de aquisição, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e ouvidos. Observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem captá-la totalmente".

Em face do exposto, indica-se um desdobramento dos jogos ficcionais e de aquisição com vistas ao ensino-aprendizagem do conteúdo lutas/artes marciais, com destaque àqueles que compreendem faz de conta, simbolismo, música, canto, imitação, de contato com o outro e com implementos fixos (espadas de papel, por exemplo). Na descrição do Quadro 2, exibimos algumas possibilidades pedagógicas, alinhadas ao quadro teórico-metodológico sobre o qual a proposição se assenta.

**Quadro 2 – Propostas pedagógicas – projetivo**

Faixa Etária	Proposta	Descrição
18 a 36 meses	Jogos de faz de conta	Mergulhar no mundo do faz de conta certamente é um dos mais promissores caminhos no que diz respeito ao ensino de lutas/artes marciais às crianças. O professor pode criar narrativas, enredos e cenários que alavanquem os jogos de ficção e aquisição. A criação de cenários ou a utilização de tramas ficcionais já conhecidas aproxima a criança, reforçando o laço afetivo. É também interessante que as próprias crianças indiquem elementos fictícios que gostariam de incluir a este tipo de jogo.
18 a 36 meses	Jogos cantados	Jogos cantados auxiliam o desenvolvimento da oralidade, tendo em vista que nesta etapa a fala é um forte marcador de acesso ao mundo simbólico. Além disso, propõem-se cantos que fazem parte do universo das lutas, sendo que, com a devida ressignificação, podem ser utilizados nas seções de Educação Física, podendo ainda estar acompanhados de instrumentos musicais.
18 a 36 meses	Jogos de contato com o outro	Jogos que promovam o contato entre as crianças são interessantes para o trabalho no campo social do Eu pessoal, presente na teoria walloniana, sendo essencial ao ensino de lutas/artes Marciais, pois este tem como característica o contato intencional entre os oponentes. A introdução deste tipo de jogo requer enfrentar o desafio do toque (manifestação de afeto) no outro, ao passo que podemos estreitar os laços afetivos entre as crianças, que passam a se diferenciar melhor do outro.
18 a 36 meses	Jogos com implementos fixos	O manuseio de um objeto associado ao mencionado jogo dá vida ao imaginário da criança, em razão de que utensílios simples podem se tornar artefatos elaborados de modalidades de lutas com implemento nas mãos dos infantes. Isso fortalece o campo simbólico e atinge diretamente o desenvolvimento da criança no modo de projetar seus atos. Espadas e escudos são exemplos de artefatos bélicos relacionados às lutas/artes marciais que podem facilmente ser representados a partir de objetos comuns em nosso cotidiano.
18 a 36 meses	Jogos de imitação	A imitação é um dos maiores marcadores desta etapa, pois as crianças tendem a imitar os adultos na forma de jogo. Por isso cabe ao professor ampliar tais processos, utilizando-se de filmes, desenhos, animações, dramatizações e encenações que tenham relação com o mundo das lutas/artes marciais. Neste primeiro momento, a imitação ainda tem uma estrutura muito rudimentar, mas que serve de apoio para os simulacros que estão por vir. Incentivar este campo do desenvolvimento garante inúmeros benefícios em todos os outros jogos da criança na ótica walloniana, além de fomentar a consciência na diferenciação entre o eu e o outro.

Fonte: construção dos autores.

Como se pode depreender do conteúdo exposto no Quadro 2, o ensino das lutas/artes marciais na etapa projetiva se torna mais específico, e, consequentemente, com o estágio de desenvolvimento personalista (3 a 6 anos), o plano intelectivo torna-se fundamental para os processos de aprendizagem. A mencionada etapa se difere das anteriores, mas ainda sim conserva a alternância funcional (Wallon, 1968), sendo que a ênfase neste momento comprehende mais elementos pessoais, e a força caminha em direção à exploração do próprio "Eu" (força centrípeta). Assim, "o terceiro ano de vida dá início a uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Torna-se mais frequente o emprego do pronome 'eu' e tendem a desaparecer os diálogos consigo mesma, anuncia-se uma fase de afirmação do eu" (Galvão, 1998, s/p).

No personalismo, a criança começa a se preocupar com sua imagem em relação ao outro, procurando cativar os que a rodeiam. Por isso talvez seja a fase na qual se desperta com mais força o campo funcional da gênese pessoal (Eu). Sendo assim, o professor deve



observar circunstancialmente a relação (dialética) ensino-aprendizagem e os sinais revelados pelos infantes, com o propósito de perceber se a afetividade não incide sob o sentimento de negação ou reprovação perante o grupo e consigo mesma, conforme o próprio Wallon (1968, p. 220) advertiu: “a aprovação de que a criança tem necessidade é a sobrevivência da participação que antes a ligava as outras pessoas. Mas, uma vez enfraquecida, esta participação deixa um vazio de incerteza”.

A inclinação das propostas de jogos deve estar intimamente relacionada às interações entre as crianças, entretanto, com particular atenção para a conotação dada à competitividade desmedida, “pois nesta época de eretismo pessoal ela não pode deixar de se preferir a si mesma e de detestá-las na medida em que a ultrapassam” (Wallon, 1968, p. 221). Quanto a isso, Galvão (1998, s/p) ressalta que “nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar o brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou de tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer”. E complementa o raciocínio explanando que a “exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar, da massa difusa em que se encontrava a personalidade, a noção do eu”, e, portanto, requer cuidados pedagógicos (s/p). São características que tornam o trabalho docente ainda mais desafiador, na medida em que carece de sensibilidade no trato com estas complexas situações, de tal modo que as expressões agressivas podem ser disparadoras de situações, cujos preceitos filosóficos das lutas/artes marciais figurem como estratégias de ensino e caminhos para a resolução de conflitos. Recordemos, ademais, que a construção do campo pessoal (Eu) advém justamente de conflitos e contradições, o que pode ser a forma pela qual isso é versado pelas crianças.

Em meio às sociabilidades estabelecidas entre os pequenos, esse momento do desenvolvimento favorece o campo do movimento, sendo propício para se explorar chutes, socos, ataques e contra-ataques atinentes às lutas/artes marciais, sempre buscando imbricá-los aos jogos ficcionais e de fabricação. No caso, o movimento deve estar repleto de possibilidades de expressão pela criança, à medida que ela consegue exteriorizar sua expressividade corporal, cujos efeitos refletirão na estruturação e sedimentação da inteligência, em virtude de o ato motor preceder e projetar o ato mental.

Outro importante marcador dessa etapa é a formação da personalidade, a qual se estrutura por intermédio das relações sociais entre as crianças e nas trocas com os adultos. A





personalidade vai se consolidando, e as mediações docentes contribuem com esse processo formativo. Neste contexto, recomenda-se o emprego de disparadores metodológicos, como: filmes, jogos, encenações, músicas, dentre outros, de modo que se consiga estabelecer relações com o conteúdo supracitado, em especial, àquelas concernentes às noções de bem/mal, ética e moralidade. Os desenhos e *animes* estão muito latentes neste período da vida pueril, sendo estratégias potenciais para ensejar a ficção presente nos jogos envolvendo as lutas. A segunda metade deste estágio de desenvolvimento, em especial, oportuniza a perscrutação de um conjunto de jogos, devidamente alinhada aos postulados walloniano. Sendo assim, recomendam-se variações dos jogos ficcionais para o trabalho pedagógico com as crianças, quais sejam: jogos de contato direto com o oponente, de contato intermitente com o oponente, mediados por implemento fixo, mediados por implemento de lançamento e de contatos mistos (Gomes, 2008; Pereira *et al.*, 2021; Soares; Reis; Carneiro, 2020).

Quadro 3 – Propostas pedagógicas – personalismo

Faixa Etária	Proposta	Descrição
3 a 6 anos	Jogos de contato direto com o oponente	Jogos de oposição com contato direto com o oponente já são possíveis nesta etapa, tendo em vista que o período antecessor abriu caminho para isso. Jogos de luta voltados ao puxar, agarrar e empurrar podem ser utilizados pelo professor em uma aproximação mais íntima com o mundo das lutas/artes marciais.
3 a 6 anos	Jogos de contato intermitente com o oponente	Tais jogos remontam às práticas de lutas/artes marciais de média distância, nas quais os praticantes alternam ações de ataque, defesa e contra-ataque. Para que esse tipo de jogo seja realizado não é necessário que existam golpes e técnicas específicas das modalidades de combate, pois o que se busca é a alternância e exploração de movimentos, a fim de que a criança saiba se defender e atacar, construindo estratégias para ambos.
3 a 6 anos	Jogos mediados por implemento fixo	Neste estágio já é possível desenvolver jogos que se assemelham muito à prática codificada de lutas/artes marciais, como, por exemplo, a utilização de implementos que simulem espadas e bastões. A prática pode ocorrer, a princípio, de maneira individual, com base na imaginação, posteriormente em pequenos grupos, conforme as crianças vão desenvolvendo suas habilidades no manuseio do implemento, primando sempre pela integridade de todos.
3 a 6 anos	Jogos mediados por implemento de lançamento	Assim como na descrição anterior, a utilização de implementos de lançamento em jogos específicos se mostra bastante oportuna. Atirar objetos já é algo comum nas crianças desde o início da vida. Contudo, é necessário adicionar elementos das lutas a esta prática, tais como alvos fixos ou móveis, além da possibilidade de lançar objetos diferentes pesos, formatos e tamanhos, para que possam descobrir outras estratégias gestuais de lançamento.
3 a 6 anos	Jogos de contatos mistos	Os jogos de contatos mistos devem ser explorados após o trabalho com os outros contatos, pois a variação deles abre novas possibilidades para a prática, como também aumenta a complexidade do jogo. É oportuno esclarecer que essas lutas acontecem em dois estados não lineares, que podem começar de forma intermitente em pé, ir para o contato contínuo no solo, alternando isso de acordo com as estratégias dos lutadores.

Fonte: construção dos autores.

Além dos jogos de ficção, têm-se os de fabricação, por intermédio dos quais a ficção (função simbólica ou semiótica) teria abertura para ser suscitada ou mesmo potencializada, tendo em vista a miríade de possibilidades que as lutas/artes marciais



oportunizam, inclusive em relação aos artefatos culturais, acessórios e aparatos, coadunando, a propósito, duas tipologias de jogos, de acordo com a teoria walloniana. Ademais, outro aspecto cujo emprego destes tipos de jogos se justificaria em relação ao processo formativo da criança no interior do ensino das lutas diz respeito aos conflitos sobrevindos do desejo de posse. Segundo Galvão (1998, s/p), "[...] um dos conteúdos que a atitude de oposição adquire é o desejo de propriedade das coisas. Confundindo o meu com o eu a criança busca, com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade". Por isso, "nas situações de disputa por um mesmo objeto, é comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: a criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega" (s/p). Os jogos de fabricação poderão provocar indagações relacionadas ao sentimento centralizador quando se pensa na posse de objetos, tendo como disparadores jogos e atividades individuais mediante os quais o aprendiz construa e compartilhe o artefato elaborado, a exemplo da produção do implemento como a espada de papel. Assim, suscitam-se relatos e percepções sobre determinados valores e comportamentos, possibilitando, por sua vez, que o docente coloque em questão (ou suspeição) a relação eu-outro pautada na posse e apropriação de objetos. Com o desenrolar das possibilidades inscritas na proposição, abrem-se flancos para a construção de implementos em duplas, trios ou grupos maiores de crianças. A título de ilustração, citamos a *shuriken* (estrelas de metais utilizadas por ninjas), pois as crianças terão a oportunidade de construí-las em conjunto e utilizá-las para acertar um alvo fixo coletivamente, uma vez que compartilham de um mesmo objetivo.

É apropriado recapitular que o estágio do personalismo compreende três características marcantes no desenvolvimento das crianças: a crise de oposição, a idade da graça e o papel da imitação (Wallon, 1975), conforme expomos em outros momentos do texto. Ao longo dos 3 aos 4 anos, tem-se a crise de oposição, sendo conveniente ao educador sensibilidade e precaução na condução das atividades coletivas, haja vista o vicejar dos comportamentos agressivos enquanto característica imanente do desenvolvimento das crianças (Galvão, 1998). Neste ínterim, preconiza-se que o ensino de lutas/artes marciais oportunize amiúde (boas) relações interpessoais e o intercâmbio de afetos entre os pares, ou mesmo expressões de agressividade no contexto dessas interações, pois, ao externalizá-las, os aprendizes conseguem compreendê-las no âmbito pessoal e social, tal e qual oportunizam mediações e intervenções pedagógicas ao docente.



Em relação à segunda instância do desenvolvimento supramencionada, os infantes entre 4 e 5 anos adentram a idade da graça (Wallon, 1975). Segundo Galvão (1998, s/p), diz respeito ao momento em que se tornam mais notórias a exuberância e a harmonia dos movimentos, devido ao “seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si própria. Esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes lhe misturava no outro”. Trata-se de uma fase bastante propícia à inserção de novidades, desafios e confrontamentos mais complexos, à medida que a criança está empenhada em extrair o melhor de si perante o grupo e diante do professor que a acompanha.

Há, além disso, o retorno das atividades imitativas – terceira característica supracitada –, conforme explanou Galvão (1998, s/p), porquanto a criança imita as pessoas que lhe atraem, “incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades”. Pode-se identificar personagens e figuras que despertem a admiração, e, por conseguinte, ensejam a fantasia/imitação durante as mediações pedagógicas ao acessarem a linguagem corporal marcial. Atrelar essas estratégias e conteúdos ao trabalho docente produz sentidos e significados à criança, uma vez que mobiliza a dimensão afetiva em consequência da construção do Eu (Galvão, 1998).

Os processos avaliativos devem estar alinhados aos pressupostos do pensamento walloniano e, portanto, subentender alternância das etapas e dos campos de forma dialética, de modo que retomem proposições anteriores conjugadas com novas práticas, desafios e experiências. Desta forma, pode-se aferir a experiência de aprendizagem a partir de registros individuais, relatos, garatujas e expressões (orais, escritas e corporais), que permitam cotejar o processo transitório do desenvolvimento infantil e os avanços concernentes aos estágios e campos integrados propulsores da constituição humana.

Em última análise, a proposição didático-metodológica exposta até aqui não anela ser prescritiva, tampouco se apresenta como uma espécie de “referencial curricular”. No entanto, não é mais que um ponto de vista crítico-reflexivo, cuja finalidade alvítra contribuir (horizontalmente) para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, de maneira especial, no que concerne às especificidades das lutas/artes marciais, no âmbito do componente curricular Educação Física. Assim, observam-se as idiossincrasias das crianças e o quanto elas podem ensinar aos desafios do tempo presente, não fosse o





silenciamento que sofrem (Reis, 2022). Ela (leia-se a proposta) acompanha o espírito e a veleidade do poeta amazonense Thiago de Mello (1982), ao advertir: “não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício intelectivo exposto ao longo desta comunicação científica sobrepuja uma exegese linear dos pressupostos da teoria walloniana, pois a epistemologia produzida pelo pensador remete a outro modo de viver, questionar e enxergar a psicogênese infantil. Dos aprendizados adquiridos e construídos com o autor, destacam-se o papel da criança em nossa sociedade e o quanto suas histórias de vida, preferências, saberes e experiências são preteridos. Compreender o campo afetivo (e os demais) ao qual repetidamente nos reportamos requer muito do ouvir e pensar sensível na ação do educador – nomeadamente, em relação ao ensino de lutas/artes marciais às crianças –, na medida em que se notam, amiúde, as particularidades das crianças sendo alijadas nos espaços educacionais em que circundam e habitam.

Em referência à metodologia científica empregada para erigir a proposição didático-metodológica, consideramos que a pesquisa bibliográfica facultou conjecturas e releituras teóricas, diálogos com exegetas contemporâneos, de modo a subsidiar interpretações para pensar o ensino das lutas às crianças pequenas. Diante da dialética walloniana, seria improvável assumir uma perspectiva de investigação mais enrijecida, pois tolheria, de alguma maneira, o exercício elucubrativo dispensado à elaboração da proposta discorrida.

No que diz respeito aos campos funcionais, constatou-se o quanto estes são transitórios e não lineares, modificando-se constantemente em alternâncias incessantes, o que evidencia e traz nitidez a alguns comportamentos expressados pelas crianças pequenas. A compreensão de tais elementos é indispensável à eficácia do trabalho pedagógico, não sendo diferente em relação ao ensino das lutas/artes marciais. Logo, procuramos associar a cada estágio algumas características marcantes da criança e relacioná-las à proposta, com a finalidade de empregar as atividades que mais se aproximavam das necessidades de desenvolvimento daquela faixa etária. Aliás, a indissociabilidade entre a dimensão biológica e a social defendida por Wallon (1975) apresenta um conjunto de questões relevantes aos processos educativos.





Quanto ao desenho da proposta, reconhecemos a fragilidade das primeiras sugestões envolvendo os bebês e as crianças bem pequenas, situadas no estágio sensorial e motor, ao menos no que concerne à especificidade do objeto de conhecimento, isto é, às lutas/artes marciais. Em que pese os limites, ainda assim resolvemos assumir o compromisso ético-político com essa faixa etária, na esperança de que outras pesquisas ou formulações lancem rebento ao debate. Imbricar os estágios de desenvolvimento e os campos funcionais que integram a criança completa, na acepção de Wallon (1995), solicitou esforços na direção de não sedimentarmos a proposta numa perspectiva "etapista" (uma etapa prepara para outra), se bem que, em algumas circunstâncias, não conseguimos evitá-la. Ademais, ao referencermos os jogos no interior da proposição, segundo as classificações wallonianas (seja como conteúdo, seja na condição de metodologia para o ensino), e relacioná-los aos estágios do desenvolvimento, houve um cuidado teórico-metodológico para não circunscrevê-los a uma compreensão estritamente biológica, conforme advertiu Carneiro (2017).

Por fim, espera-se que esta proposição crítico-reflexiva se some a outros trabalhos científicos que investiguem as interfaces epistemológicas entre a teoria walloniana e o campo da Educação Física, haja vista que há muito a ser prospectado, em especial, quando se trata da esfera das lutas/artes marciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Yllah Oliveira *et al.* As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda R.; MAHONEY, Abigail A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.
- CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017.
- CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 15, n. 28, p. 35-50, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999.



FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, p. 130-142, 2016.

FERREIRA, Aurindo; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de educação física**, v. 75, n. 135, p. 36-44, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

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

GRATIOT-ALAFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife, PE: Massangana, 2010.

GUIMARÃES, Rodrigo Souza. **Ensaio pedagógico relativo ao ensino de lutas/artes marciais na educação infantil sob a ótica walloniana**. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Anais...** GT Psicologia da Educação: São Paulo, 2005.





MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação.** Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012.

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, 2008.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba, PR: Intersaber, 2018.

PEREIRA, Álex Souza; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. 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, 2020.

PEREIRA, Álex Souza *et al.* **Pedagogia das lutas/artes marciais:** do ambiente de jogo à sistematização do ensino. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2021.

PINTO, Helysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em psicologia**, v.1, n. 3, p. 73-76, 1993.

PINTO, Helysa Dantas de Souza. **Brincar e trabalhar:** o brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. "Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita": pesquisar-poetizando com as culturas da infância. In: MARTINS, Ronei. Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica:** reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras, MG: UFLA, 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A pedagogia das Lutas:** caminhos e possibilidades. Jundiaí, SP: Paco, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Metodologia do ensino de lutas na escola.** Londrina, PR: Educacional S.A., 2018.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Journal of physical education**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

SOARES, Gustavo Almeida; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em educação física. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 1, e212, 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.





WALLON, Henri. **Objectivos e métodos da psicologia.** Lisboa, Portugal: Estampa 1968.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

Dados do primeiro autor:

Email: fabioreis@ufla.br

Endereço: Rua Iraceles Medeiros, 455, Jardim Dona Wanda, Lavras, MG, CEP: 37200-000, Brasil.

Recebido em: 25/02/2025

Aprovado em: 01/04/2025

Como citar este artigo:

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis et al. Proposição para o ensino de lutas/artes marciais segundo os pressupostos wallonianos. **Corpoconsciência**, v. 29, e.19226, p. 1-26, 2025.

