

## **"AQUI NO TATAME EU BATÔ, APANHO, BRINCO...E APRENDO": ENTRETECENDO REFLEXÕES SOBRE LUTAS E INFÂNCIA**

**"HERE ON THE MAT I HIT, TAKE HITS, PLAY... AND LEARN":  
INTERWEAVING REFLECTIONS ON FIGHTS AND CHILDHOOD**

**"AQUÍ EN EL TAPIZO GOLPEO, ATRAPO, JUEGO... Y APRENDO":  
ENTRELAZANDO REFLEXIONES SOBRE LUCHA Y LA INFANCIA**

**Maycon Ornelas Almeida**

<https://orcid.org/0000-0003-0973-7175> 

<http://lattes.cnpq.br/5046415631731570> 

Universidade de Brasília (Distrito Federal, DF – Brasil)

[maycondragon@hotmail.com](mailto:maycondragon@hotmail.com)

**Mayrhon José Abrantes Farias**

<https://orcid.org/0000-0002-1641-1950> 

<http://lattes.cnpq.br/2063922075191113> 

Universidade Federal do Maranhão (São Luís, MA – Brasil)

[mayrhon@gmail.com](mailto:mayrhon@gmail.com)

### **Resumo**

O objetivo do presente ensaio teórico é problematizar os pontos de ruptura que atravessam as compreensões de luta e de infância, assim como os de continuidade, de forma a pensar em uma pedagogia das lutas para/com crianças. Para tanto, recorreu-se às interlocuções entre o campo dos estudos sociais da infância e o campo de estudos pedagógicos da Educação Física como aporte teórico-conceitual. O ensaio se desenvolveu a partir de três categorias analíticas: I) a tradição e a disciplina que constitui as lutas e/ou artes marciais; II) a ludicidade como estratégia pedagógica para o ensino das lutas; III) A manifestação das lutas no cotidiano infantil. As reflexões tecidas ao longo do texto apontam que as articulações entre as lutas e as perspectivas infantis devem considerar as intencionalidades e subjetividades das crianças, nesse contexto, a transgressão pode emergir como um caminho para a vivência das lutas de maneira autoral e inventiva.

**Palavras-chaves:** Infância; Artes Marciais; Esportes de Combate; Culturas Infantis.

### **Abstract**

The objective of this theoretical essay is to problematize the points of rupture that cross the understandings of struggle and childhood, as well as those of continuity, in order to think about a pedagogy of struggles for/with children. To this end, dialogues between the field of childhood social studies and the field of pedagogical studies of Physical Education were used as a theoretical-conceptual contribution. The essay was developed based on three analytical categories: I) the tradition and discipline that constitutes fighting and/or martial arts; II) playfulness as a pedagogical strategy for teaching fights; III) The manifestation of struggles in children's daily lives. The reflections woven throughout the text indicate that the articulations between struggles and children's perspectives must consider children's intentions and subjectivities, in this context, transgression can emerge as a path to experiencing struggles in an authorial and inventive way.

**Keywords:** Childhood; Martial Arts; Combat Sports; Children's Cultures.

### **Resumen**

El objetivo de este ensayo teórico es problematizar los puntos de ruptura que atraviesan las comprensiones de lucha e infancia, así como los de continuidad, para pensar una pedagogía de las luchas por/con los niños. Para ello, se utilizó como aporte teórico-conceptual los diálogos entre el campo de los estudios sociales de la infancia y el campo de los estudios pedagógicos de la Educación Física. El ensayo se desarrolló a partir de tres categorías analíticas: I) la tradición y disciplina que constituye la lucha y/o las artes marciales; II) la lúdica como estrategia



pedagógica para la enseñanza de la lucha; III) La manifestación de las luchas en la vida cotidiana de los niños. Las reflexiones tejidas a lo largo del texto indican que las articulaciones entre las luchas y las perspectivas de los niños deben considerar las intenciones y subjetividades de los niños; en este contexto, la transgresión puede surgir como un camino para vivir las luchas de manera autoral e inventiva.

**Palabras claves:** Infancia; Artes Marciales; Deportes de Combate; Culturas Infantiles.

## **"QUANDO EU ENTRO NO TATAME ME SINTO UM GUERREIRO": DELINEAMENTOS INTRODUTÓRIOS**

Quando batem, empurram, abraçam, derrubam, as crianças lançam mão de gestos que não são facilmente interpretados sob a ótica adulta e, muitas vezes, confundidas com atos de violência ou com acervos técnicos de lutas institucionalizadas (Farias; Wiggers, 2021). Nesse bojo, as lutas acabam sendo desveladas também de forma confusa, ao passo que tais manifestações, perpassam por aspectos tradicionais, simbólicos e técnicos que se distinguem, sobretudo, por serem práticas multidimensionais, polissêmicas e complexas (Correia; Franchini, 2010).

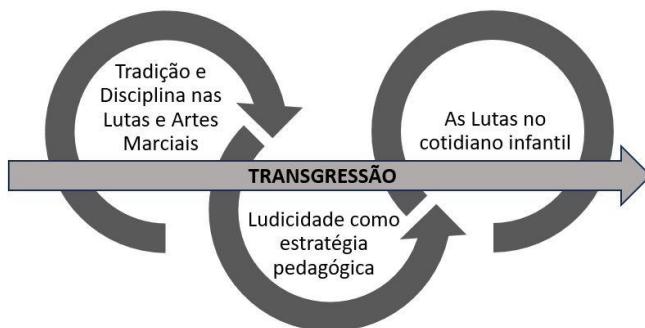
Na esteira dessa reflexão, colocamos à prova em um ringue simbólico, em lados opostos, as compreensões de luta e de infância(s), que são problematizadas de diversas formas nas pesquisas acadêmicas e, em parte delas, sem conciliação. Isto, pois, as lutas institucionalizadas (como as artes marciais e os esportes de combate) são práticas codificadas, sistematizadas e estruturadas por instituições que as regulamentam e as disseminam dentro de espaços organizacionais, muitas vezes rígidos e fechados (Correia; Franchini, 2010). Já as infâncias (e as próprias culturas infantis), em via de regra, se manifestam em um contexto de espontaneidade, em que a experiência cotidiana acaba sendo ressignificada de forma criativa, por meio do corpo e das práticas corporais (Farias; Wiggers; Almeida, 2019). Assim, mesmo em contextos de aparente "controle" corporal, como nas escolas, por exemplo, as crianças buscam estratégias de transgressão e de vivência espontânea do movimento (Farias; Wiggers, 2021).

Dentro desse cenário, se faz mister problematizar os pontos de ruptura que atravessam as compreensões de luta e de infância, assim como, os de continuidade, de forma a pensarmos em uma pedagogia das lutas para/com crianças. Emerge disso, ao tratarmos dos aspectos pedagógicos relacionados às lutas, a necessidade de valorizarmos os significados que as próprias crianças atribuem às suas experiências com as práticas de luta, possibilitando que se transcendam as abordagens meramente de ordem gestual e/ou técnica, considerando aprofundar as compreensões relacionadas ao modo como as crianças interpretam, vivenciam e recriam essas práticas (Farias; Wiggers, 2015; Farias; Ferreira, 2021).

Tal proposta, acaba por atuar em consonância com o momento de transformações paradigmáticas que se inserem as lutas, conforme destacam Rufino e Gomes (2024), em que estão sendo demandadas diferentes e novas propostas, apropriações e reflexões para esse campo de pesquisa e atuação profissional. Assim, invariavelmente, as proposições pedagógicas já disseminadas acerca das lutas no contexto das infâncias, precisam ser revisitadas, projetando uma articulação mais sensível com as perspectivas infantis.

Nesse sentido, o presente ensaio é pavimentado por contribuições do campo dos estudos sociais da infância, em intersecção com o campo de estudos pedagógicos da Educação Física, com a finalidade de subsidiar reflexões em torno de três categorias (Figura 1), acerca do tema proposto, sendo elas: I) a tradição e a disciplina que constitui as lutas e/ou artes marciais na infância; II) a ludicidade como estratégia pedagógica para o ensino das lutas para as crianças; III) A manifestação das lutas no cotidiano infantil.

**Figura 1** – Categorias analíticas das interrelações entre Lutas e Infância



**Fonte:** construção dos autores.

Tais categorias são atravessadas pela noção de transgressão (Corsaro, 2011; Jenks, 2005; Martins Filho, 2008; Prado, 2013; Willis, 1991), que na vivência autoral e inventiva do movimento por parte das crianças em ambientes de prática das lutas, pode suscitar possibilidades de (re)construção e (re)definição de valores, condutas e formas de viver os gestos de combate.

## **“SE ERRAR, PAGA DEZ”: A DISCIPLINA MARCIAL COMO PROCESSO EDUCATIVO**

As lutas institucionalizadas tradicionalmente envolvem valores relacionados ao desenvolvimento integral do ser humano, tais como respeito, confiança, autoestima (Breda et

al., 2010), essas características advogam aspectos filosóficos e sociais que vão além da dimensão prática, englobando a ética, a moral e a disciplina (Lima; Maia, 2021).

Porém, ao tratarmos dessa temática, vale a ressalva apontada por Theeboom, De Knop e Vertonghen (2009) e Hirama *et al.* (2024), de que ainda são escassas as produções que investiguem e evidenciem de maneira conclusiva a relação entre lutas institucionalizadas e a promoção desse conjunto de valores, e, sobretudo, pesquisas que investiguem, do ponto de vista das crianças, como elas vivenciam seu envolvimento com as lutas. Correia e Franchini (2010, p. 7) ressaltam a necessidade de uma reflexão criteriosa e sistematizada, e defendem o uso do instrumental científico e do senso crítico para questionar assertivas massificadas sobre as lutas, como: “disciplina para crianças e jovens; espiritualidade; são milenares e providas de filosofias; preconizam a paz social”, dentre outras.

Na esteira desse pensamento, aponta-se que, embora exista uma forte tradição de vincular as práticas de lutas ao desenvolvimento de tais valores, e à valorização da disciplina marcial como inerente à prática de lutas e, consequentemente, propulsora de processos educativos, é essencial compreender que essa vinculação muitas vezes tem permanecido na perspectiva da tradição e do discurso, não evidenciando uma real representatividade e assunção de posturas positivas para alcançar tal propósito (Rufino; Oliveira; Rinaldi, 2022).

Para Santos (2013), dentre as representações sociais relacionadas à função formadora das lutas, destacam-se seu papel como atividade disciplinadora, da formação de valores morais, contenção da autoagressividade e desenvolvimento do autocontrole, porém, denuncia que são contributos pouco estudados e que se apresentam como currículo oculto, sem que haja clareza de sua contribuição, demandando, portanto, aprofundamentos que possibilitem desvelar as possibilidades educativas em sua complexidade e completude.

Correia (2015) afirma que a premissa de que a prática de lutas, por si só, possa promover atitudes e virtudes transcendentais, está alicerçada no senso comum, e se tomada como verdadeira, reduz a complexidade da condição humana, embora o manejo sapiente e tutorial dos professores possa favorecer o desenvolvimento humano a partir das experiências com as lutas.

Nesse sentido, reconhece-se o potencial e possibilidades advindas da vivência com as lutas, que pode se apresentar como um terreno fértil na promoção de valores e comportamentos, sobretudo, pautados em referenciais e práticas pedagógicas adequadas, porém é essencial que se problematize os caminhos em que estes se desenvolvem.



Considerando que muitos dos elementos técnicos, pedagógicos e simbólicos das lutas, não foram produzidos para as crianças, o que demanda significativas transformações didáticas e pedagógicas (Correia; Franchini, 2010; Correia, 2015).

O contexto de ensino-aprendizagem das lutas, sobretudo as de origem oriental, mesmo que indiretamente, ainda é permeado pelo chamado Sistema Iemoto (Saeki, 1994), se caracterizando por uma relação autoritária entre professor e aluno, no qual o professor detém poder e controle ao se afirmar como único detentor do conhecimento, há forte ênfase na hierarquia, caracterizada pelo sistema de graduação, que implica deveres e submissão dos menos graduados, dentre outros aspectos (Del Vecchio; Franchini, 2012; Donohue, 2005). Embora esse seja um sistema antigo de organização da transmissão do conhecimento, na contemporaneidade ele ainda exerce profunda influência sobre o processo de ensino-aprendizagem das lutas.

Paralelo e complementar a essa discussão, é possível apontar que as lutas ainda se pautam, prioritariamente, pela valorização do saber-fazer, ancorada na formação dos professores através das escolas de ofício, em que se aprende pela repetição prática, o poder é centralizado, o mestre é responsável por toda a formação do aprendiz, os aspectos disciplinares (comportamentos e atitudes) enfatizados contrastam com o olhar pedagógico atual (Drigo *et al.*, 2011).

Em um estudo que corrobora a influência desses aspectos no ensino de lutas, Rufino (2012) observou as aulas e entrevistou professores de diferentes modalidades de lutas, e sintetizou alguns elementos comuns no processo de ensino-aprendizagem das lutas, apontando que nesse contexto é comum a replicação de rituais e cerimônias, na maioria das vezes sem uma adequada contextualização, desprovidos de um processo reflexivo, relações baseadas na valorização da hierarquia, na disciplina exacerbada, com uma centralidade na figura do professor, aprendizagem centrada na repetição de gestos técnicos e ausência de ações problematizadoras, além de similaridades na condução pedagógica, sem uma distinção clara entre crianças e adultos, e ausência de ações lúdicas nas partes centrais das aulas.

Essa estrutura pedagógica assenta-se na concepção de disciplina que permeia o imaginário social sobre as lutas e, em muitos aspectos, está ancorada em elementos de controle social. Assim, é possível inferir que a disciplina marcial serve ao propósito de produção de corpos disciplinados, onde os processos de educação do corpo visam transformá-lo, seguindo normas, rotinas e comportamentos específicos, tornando-o eficiente, produtivo e



funcional dentro do sistema social e econômico, e ao final desse processo, se tornam corpos dóceis, internalizando as normas e regras impostas, se tornando facilmente governáveis e controláveis, aprendendo a se comportar de acordo com as expectativas sociais, muitas vezes sem perceber a pressão externa (Foucault, 2014).

Porém, compreender esses conceitos e suas implicações no contexto do ensino-aprendizagem das lutas institucionalizadas requer reconhecer que as relações entre adultos e crianças devem ser construídas a partir da perspectiva da alteridade (Buss-Simão, 2012), e exige entender que, ao se enfatizar o controle corporal e disciplinar, as crianças podem buscar formas de transgredir a ordem institucional, visando a busca por novas experiências (Farias, 2015).

Ferreira (2004), aponta que ao serem impostos poderes arbitrários às crianças, essas lançarão mão de estratégias de resistência, revelando sua capacidade de transgressão, seja prolongando uma brincadeira, arrumando e desarrumando os espaços, brinquedos e materiais (pode ser os equipamentos de luta, os chinelos na entrada do dojo, etc.), podem inclusive resistir à ordem de organização, inventando uma nova brincadeira relacionada, mas que se diferencie daquela estabelecida pelo professor (por exemplo, se posicionar em ordem diferente nos cumprimentos, baseada na altura ao invés da graduação).

Esses processos de resistência são elaborados pelas crianças se valendo de micro interações e de discursos não públicos, a fim de romperem com a aceitação de imposições arbitrárias (Willis, 1991), a transgressão representa uma busca de identidade e um mecanismo de contorno ao poder instituído (Martins Filho, 2008), as transgressões emergem como uma tentativa de imprimir sentido, e em alguns aspectos com o intuito de resistir ao mundo adulto (Corsaro, 2011). Dessa forma, a transgressão está vinculada à ideia de limite, que fomenta a intencionalidade das crianças referente ao diferente e ao espontâneo, possibilitando o rompimento dos padrões de normalidade, abrindo caminhos para experimentar a liberdade e desvelar as singularidades infantis, expondo, dessa forma, as fragilidades do poder adulto, sem, no entanto, criticar a ordem, mas sim como inerente ao sistema normativo (Jenks, 2005).

Veja, o desafio que está posto ao professor de lutas, é de compreender que essa é uma maneira das crianças imprimirem sua alteridade, vivenciando situações pouco experimentadas, diversificando sua visão das coisas, e não necessariamente, estará refletindo desrespeito, indisciplina e afronta por parte das crianças (Paula, 2007). Isso implica entendermos, como aponta Prado (2005, p. 686), que "se as crianças nos surpreendem,



propondo o inusitado, o imprevisto num espaço previsto, planejado e organizado pelos adultos, então não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos".

A partir disso, podemos inferir que a ênfase na hierarquia, na obediência acrítica, na exigência de conformidade das crianças com regras rígidas, contrasta com o reconhecimento, promoção e respeito à autonomia infantil. É preciso considerar que as crianças são agentes ativos nesse processo, e que elas não apenas internalizam normas sociais, mas também as reinterpretam e reformulam de acordo com suas próprias vivências e negociações culturais (Corsaro, 2009).

Urge destacar, que a ação proposta nesse contexto, não é a redução do papel do professor, ou uma postura de passividade e omissão no processo educativo, mas garantir que haja uma participação efetiva das crianças, entendendo que crianças e adultos acumulam diferenças e que a hierarquia de saberes se faz presente, mas que tais aspectos não devem provocar subalternidade ou exacerbação de poder entre gerações (Buss-Simão, 2012).

Destaca-se aqui, portanto, o papel do professor enquanto mediador da construção e desenvolvimento da disciplina por parte das crianças, mas não em um sentido de subserviência, mas uma disciplina que orienta para o alcance dos objetivos pessoais de maneira mais assertiva (Rufino; Oliveira; Rinaldi, 2022), possibilitando às crianças gerir suas emoções, respeitando as necessidades, sentimentos e direitos dos outros (Fonseca; Rosa, 2015), e que só irá florescer em um ambiente permeado por regras, limites, hábitos e normas (Hirama; Montagner, 2020). Nesse sentido, o que se discute é que a definição das regras e limites, devem estar estruturadas considerando a participação ativa e a auscultação das vozes das crianças.

A fim de superar esse paradigma construído sobre o imaginário social relacionado à disciplina marcial, sugere-se que os rituais, as tradições, os aspectos adjacentes aos elementos disciplinares, a própria organização hierárquica (geralmente estruturada pela graduação), devem ser contextualizados, garantindo que não sejam impostos, ou meramente reproduzidos sem intencionalidade e possibilidades de significação por parte das crianças (Rufino; Darido, 2015a), possibilitando, discutir com as crianças a compreensão dos aspectos históricos e culturais que permeiam as lutas, contextualizar condutas, promover a horizontalização das relações, utilizar metodologias de ensino adequadas às crianças (Rufino, 2012; 2016).

Dessa feita, não advogamos, neste tópico, em prol da dissolução dos aspectos culturais, históricos e sociais, que permeiam as vivências com as lutas, mas discutir que nesse





processo os pressupostos educativos das lutas não podem ser impostos às crianças com o intuito de "moldá-las", como institucionalizado pelo senso comum, mas compreender que as crianças irão reinterpretar e ressignificar essas normas em função de suas próprias vivências e experiências. E será essa negociação ativa de significados que comporá um ponto fundamental para entender como a disciplina marcial pode se constituir como um espaço de formação de subjetividades.

### **"HOJE VAI TER BRINCADEIRA?": O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

A ludicidade é apontada por Silva (2021, p. 331) como um tipo de "ação que visa mais ao divertimento do(s) ator(es) do que a qualquer outro objetivo; o que se faz por gosto sem outro objetivo que não seja o próprio prazer de o fazer e de quem o faz", para o autor, a ludicidade encontra na infância e nas culturas infantis uma especificidade muito própria, e que é determinante na construção das relações sociais, na produção de fantasias que alimentam o imaginário e emoldura um cotidiano impossível de pensar sem a sua existência.

Diversos estudos apontam as estratégias lúdicas como prioritárias no ensino de lutas, tanto em contextos escolares quanto não-formais. Uma revisão recente de Terluk e Rocha (2021) revelou que 89% dos estudos indicam metodologias centradas no aluno, contextualizadas e apoiadas em elementos lúdicos. Porém, é essencial avançarmos na discussão sobre o lúdico/ludicidade, a fim de sairmos da esfera discursiva, e entendermos que a simples adequação de uma determinada tarefa não se constitui em uma metodologia que se vale do lúdico como estratégia de ensino. Para tanto, é preciso reconhecer, dentre outros aspectos, a condição de agente social, ativo e criativo das crianças (Corsaro, 2011).

Assim, se valer do caráter lúdico como estratégia de ensino não se ancora apenas no tipo de atividade, mas no sentido que as crianças irão atribuir à essa atividade, o que pode ser uma ação recorrente considerando a relação umbilical que se estabelece entre infância e a ludicidade, como exposto por Silva (2021), e que Brougère (2004, p. 21) corrobora ao tecer sobre a caracterização do jogo, apontando que "o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica"

Para Pettersen, Zandomínegue e Mello (2022, p. 8) é comum que, no contexto de ensino-aprendizagem das lutas, se perceba as crianças desenvolvendo atividades de cunho lúdico, porém sem efetivamente estar brincando, pois, "as relações que estabelecem com essas





atividades não são mediadas pelo prazer, não são autodeterminadas e nem dão espaços para as suas práticas autorais e produções de culturas”.

É preciso estar atento a outro aspecto fundamental nessa discussão, que é a utilização dos aspectos lúdicos apenas em uma perspectiva funcionalista, como estratégia de aquecimento/preparação ou para finalizar a aula, unicamente como meio para o ensino de gestos técnicos, ou ainda como recompensa para as crianças por se comportarem nas aulas (Pettersen; Zandomíngue; Mello, 2022; Rufino, 2012).

Nesse sentido, embora a utilização de estratégias lúdicas em uma perspectiva funcionalista sejam fundamentais para que se estabeleçam relações de cunho pedagógico, o professor deve estar atento às interrelações que as crianças estabelecem com as atividades propostas, pois não basta adequar as atividades, propondo brincadeiras e/ou jogos, é preciso considerar como essas são recebidas, transformadas e recriadas no processo de interação dos sujeitos, a fim de garantir efetivamente a presença da ludicidade.

Existem algumas proposições que têm buscado valorizar e reconhecer a ludicidade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem das lutas, embora a maioria dessas propostas tenham sido elaboradas visando a inserção do conteúdo lutas no âmbito escolar, elas fornecem subsídios que possibilitam o diálogo com outros ambientes de aprendizagem das lutas, possibilitando desenvolver propostas pedagógicas com novas perspectivas para repensar as formas convencionais de ensino, sobretudo se pensarmos em estratégias didático metodológicas voltadas para as crianças (Antunes; Rodrigues; Kirk, 2020; Avelar-Rosa *et al.*, 2015; Santos, 2012; Gomes *et al.*, 2010; Rufino; Darido, 2015b).

Embora cada uma dessas propostas tenham suas especificidades para se pensar estratégias de ensino das lutas, Rufino e Darido (2015b) chamam a atenção para algumas categorias essenciais que integram os elementos universais das lutas, e que constituem a base metodológica para a utilização do jogo como instrumento pedagógico no ensino de Lutas, possibilitando um caráter lúdico, sendo: oposição; regras; imprevisibilidade/previsibilidade; simultaneidade das ações defensivas e ofensivas; nível de contato; enfrentamento físico direto/indireto; e alvo móvel personificado no oponente.

É essencial considerar esses elementos para valorizar o caráter lúdico, sem comprometer as características fundamentais das lutas, assim, as atividades propostas não precisam replicar diretamente os movimentos de uma modalidade específica, mas devem manter coerência com sua lógica de desenvolvimento (Rufino, 2018).





Essas propostas pedagógicas em composição com os elementos universais, trouxeram importantes contribuições para se pensar o ensino de lutas, porém, é preciso, é preciso avançar em proposições que possibilitem interseções entre as lutas e as culturas infantis, considerando a centralidade das experiências infantis, dentre as quais, apontamos as brincadeiras de luta, nesse ponto, os estudos e propostas ainda são incipientes e carecem de sistematização. Assim, as brincadeiras de luta integradas às práticas pedagógicas se apresentam como um campo fértil para o desenvolvimento e vivência autoral das lutas, uma vez que envolvem interação com outros, resolução de conflitos, criação de narrativas, dentre outros.

Ao procurar se valer do lúdico como estratégia de aprendizagem, as brincadeiras de lutas podem ocupar um lugar de centralidade, e associado a isso, é importante compreender que as crianças têm uma capacidade única de transformar o ambiente ao seu redor em um espaço de significação própria, moldando suas interações com base nas referências que possuem, muitas vezes advindas das suas relações com a mídia (Wiggers, 2005; Farias; Wiggers; Almeida, 2015), com as manifestações esportivas (Farias; Ferreira; Almeida, 2024), ou do próprio cotidiano (Farias; Wiggers, 2019).

A vivência das brincadeiras de “lutinha” a partir do universo imaginário infantil, se valendo da dramatização e do campo representativo (brincadeiras de faz de conta), é relatada no estudo de Wiggers (2015), indicando que nessa forma de brincar, as crianças tendem a evitar o contato corporal ou a exercê-lo com controle meticoloso dos movimentos, evitando que alguém possa se machucar, outra característica presente, é a narração dos fatos associada à sons e gestos dos personagens encenados, sob inspiração midiática.

Como um exemplo de proposição que tematiza a influência midiática e o universo lúdico, aponta-se as lutas historiadas, desenvolvida por Santos (2012), essa proposta se vale de características e fundamentos presentes na modalidade de luta a ser trabalhada, porém garantindo que a atividade se desenvolva a partir da imersão em um campo de significação imaginativo, simbólico, representativo, ao possibilitar que as crianças incrementem a atividade com diferentes enredos e personagens.

A influência midiática transparece também no estudo de Lopes e Tavares (2014) com professores de karatê, em que problematizam casos de alunos que procuram as lutas porque assistiram a um determinado desenho, mas se deparam com aulas tradicionais e repetitivas ao adentrarem no universo das práticas institucionalizadas, nesse sentido, destacam



a importância de equilibrar aspectos relevantes do programa de ensino das lutas, e ao mesmo tempo compreender que o aluno trará expectativas e anseios oriundos do mundo vivido, se valendo desse conflito de intencionalidades entre professores e alunos, como um motor da atividade pedagógica.

As crianças demonstram, por intermédio de múltiplas linguagens, que o aprendizado das lutas se dá em uma relação dialógica, compartilhando saberes, é o que denota Martins (2015) ao estudar as relações que as crianças estabeleceram com a vivência da capoeira. O autor exemplifica essa relação dialógica ao descrever a aprendizagem do aú (estrelinha), de um lado as crianças executam o movimento de maneiras diferentes da prescrita, e do outro o professor aceita essa vivência autoral, possibilitando a emergência de um caráter lúdico, edificado na interação que as crianças estabelecem com a experiência vivida, implicando, nesse sentido, uma participação efetiva como coautora e co-construtora no processo de aprendizagem.

Nos casos apontados, os professores não deixaram de desenvolver a atividade pedagógica planejada inicialmente, mas possibilitaram que as crianças reconfigurassem a atividade, imprimindo suas experiências anteriores, e adequassem-na a seus próprios interesses, denotando sua capacidade de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011).

Os excertos discutidos possibilitam inferir que a transgressão se apresenta como uma possibilidade de questionar e de instaurar uma nova ordem, permitindo que surja o inusitado e a descoberta (Prado, 2013), trazendo implícita a incerteza e o improviso, a transgressão se apresenta, para as crianças, como um caminho de apropriação e construção de significados sobre o mundo que as rodeia (Yara; De La Iglesia, 2022). A transgressão, nesses casos, representa uma faceta da reprodução interpretativa, ao possibilitar desdobramentos e a emergência de uma novidade compartilhada pelo grupo (Pedrosa; Santos, 2009).

Para Barbosa, Zandomíngue e Mello (2020), o professor que se atenta à um determinado propósito de ensino, como ensinar a lutar, deve considerar uma ausculta sensível às crianças e às suas subjetividades, procurando garantir a sua participação ativa a partir dos sentidos que elas constroem nas atividades desenvolvidas. Dessa forma, garante-se efetivamente a presença da ludicidade, pois as proposições não são imposições distanciadas do tempo e espaço das crianças, mas sim relacionadas com os sentidos e interpretação que as crianças atribuem às atividades.



## **“NÃO PODE BRINCADEIRA DE MÃO AQUI”: AS LUTAS ENTRE O BRINCAR E O BRIGAR NO COTIDIANO INFANTIL**

Existem algumas categorias que transversalizam as relações entre infância e lutas institucionalizadas e que podem se constituir ou emergir como eixos balizadores das relações infantis, dentre as quais se destacam o binômio lúdico/violência. Buscando compreender as interações entre crianças, denota-se que esse binômio pode se situar como parte constituidora e moduladora das relações conflituosas, considerando que dividem o mesmo processo de negociação na vida social das crianças (Cruz; Carvalho, 2006).

Assim, no universo infantil, o lutar estabelece aproximações com elementos presentes na violência da briga ao mesmo tempo que se aproxima da ludicidade, o que define o caráter da luta não é o confronto que se estabelece, mas a intencionalidade das crianças (Barreira, 2010).

Nesse sentido, a violência coexiste nas interações com a ludicidade, revelando que há uma disputa de forças ao se tratar do brincar e do brigar, e aqui incluímos também o lutar, nutrida pela intencionalidade das crianças, e a análise das ações, nesse contexto, possibilita interpretações que ultrapassam os significados das próprias práticas em si, demandando uma compreensão das simbologias representadas nos gestos corporais, que podem transitar das tensões até o afeto, indicando que a maneira como as crianças vivenciam as práticas corporais, como as lutas, podem representar algo para além dos embates corporais, por isso, devem ser avaliadas em conjunto com o sentido das ações dispostas pelas crianças (Farias; Wiggers, 2024).

Porém, vale ressaltar que a clara diferenciação entre lúdico e violência não é facilmente identificável, sobretudo porque o processo de socialização entre as crianças não acontece de forma unidirecional e linear, podendo transparecer referências destoantes e até antagônicas no âmbito das mesmas manifestações, associado a essa dificuldade reside ainda a possibilidade das crianças manipularem e confrontarem o conceito de violência num plano simbólico, que envolve, inclusive, a imitação de aspectos de seus cotidianos (Farias, 2019).

Dessa forma, no mundo infantil, os gestos de lutas podem estar carregados de uma diversidade de significações mediadas pelo campo social, as quais se revelam ou geram interpretações dúbias a partir da compreensão dos sentidos que circulam as experiências entre o brincar e o brigar (Farias; Wiggers, 2024), e que demandam problematizações sobre o lutar.



Partindo dessa discussão inicial, observa-se que as brincadeiras de luta assumem características mais ou menos lúdicas a depender da disposição das crianças no momento do brincar, como aponta Farias (2015, p. 111):

[...] o lúdico e a violência, muito além de discursos, são concepções norteadoras das brincadeiras, que coexistem nas práticas, revelando um constante embate de forças, um jogo de equilíbrio e desequilíbrio da balança, que condicionam os rumos da brincadeira. Esse embate de forças é nutrido pela própria intencionalidade das crianças que brincam. Por sua vez, partem das identidades construídas em seus cotidianos, que pesam a balança e mostram onde mais se inclina a brincadeira. Vale ressaltar que uma concepção não anula a outra, mas se sustentam. Logo, a brincadeira de luta só pode ser considerada como tal expondo essa disputa de forças dentro da própria força criadora do fenômeno, a interação entre os sujeitos.

O lutar, enquanto conjunto de ações oriundas das lutas institucionalizadas, agrupa a oposição de ações entre indivíduos, cujo foco está centrado no corpo do outro, com níveis de contato de acordo com as características de cada prática, sendo regidas por regras que variam conforme a modalidade (Rufino; Darido, 2014), considerando a intencionalidade, evidencia-se o lutar a partir da disposição mútua e recíproca para o combate, em que se busca limitar de maneira dominante o movimento do adversário (Coelho; Barreira, 2020; Barreira, 2010).

A partir dessa definição, Barreira (2010; 2013), se valendo de uma análise fenomenológica, chama a atenção para os sentidos que circundam a experiência do lutar, denotando que o ato de lutar será determinado pela vivência predominante e aplicada nas ações, por exemplo, é possível que alguém lute com raiva, mas se mantenha nos limites das regras estabelecida. Essas regras podem ser aquelas determinadas pela característica de uma modalidade específica, mas também podem ser regras elaboradas a partir do que Barreira (2017) denominou de norma sensível, que se configura como um acordo corporal tácito, sensível, implícito à interação entre sujeitos, em que os ajustes são estabelecidos a partir da percepção que se tem do outro ao lutar (Barreira, 2017).

Nesse embate de intencionalidades, que se estabelecem nas zonas limítrofes entre o brincar e o lutar, pode transparecer o fenômeno do brigar, os sentidos deste podem estar condicionados por algum estímulo ou uma provocação, e seus desdobramentos podem incluir simulação de luta, ataque, defesa ou revide de uma agressão propriamente dita, sendo uma caracterização fluída e com limites que não são facilmente identificáveis, sobretudo a partir da avaliação de um adulto, uma vez que o próprio ato de brigar pode estar integrado à alguma

forma de manifestação de uma brincadeira ou uma simples brincadeira pode evoluir para uma briga de verdade (Farias; Wiggers, 2024; Farias, 2019).

Complementar à isso, Melo e Barreira (2015) apontam que no âmbito das lutas institucionalizadas, o brigar está diretamente relacionado à negação do jogo presente no ato de lutar, há uma busca pelo fim do combate visando infligir uma derrota física e moral ao oponente, transcendendo os limites do lutar em uma clara intenção de destruir o jogo, se valendo, inclusive, de gestos técnicos que extrapolam as regras e características da modalidade, fugindo, assim, do horizonte intencional do que seria a luta ou a brincadeira.

Essa discussão é profícua para pensarmos na vivência com as lutas, considerando que as experiências do universo infantil são tangidas por culturas institucionais e espaços sociais normatizados, substancialmente, por adultos (Farias, 2019), o que implica que muitas vezes há um baixo nível de tolerância às representações de violência, causadas pela dificuldade, por parte dos adultos, de distinguir os limites entre violência e brincadeira (Jones, 2004).

Partindo dessa incompreensão, é comum que os adultos proíbam ações que remetam, ainda que simbolicamente, à violência, para Farias (2015), o controle corporal nesse contexto remete a noção cultural de conduta ideal das crianças, se pautando por padrões de comportamento infantil que devem ser buscados mediante ações disciplinadoras, ancorado em Bourdieu (1998), o autor sinaliza que tais ações representam uma violência velada ou simbólica à expressividade infantil.

Barbosa, Martins e Mello (2017), apontam que o olhar adulto tende a vislumbrar apenas a concepção eruptiva de violência, ignorando que pode haver um espaço lúdico que possibilite manifestações simbólicas da agressividade no brincar. Em direção similar, So *et al.* (2020) chamam atenção para o fato de que a agressividade pode ser potencialmente lúdica, como ocorre em alguns jogos que possuem ingredientes de agressão, em que uma transgressão às regras previamente acordadas autoriza os participantes a agredirem o colega, porém o objetivo não é ferir, mas sim exercer uma manifestação de força.

Tal elemento transparece no estudo de Farias, Ferreira e Almeida (2024), em que se analisa um episódio de uma brincadeira denominada pelas crianças de "chute quebra", as crianças simularam um jogo oriundo do futebol, em que a criança de posse do objeto de jogo devia protegê-lo, porém as ações válidas envolveram chutes nas pernas, joelhadas, empurões, carrinhos e rasteiras, mas sempre com o cuidado de situar as ações que envolviam contato corporal no limiar entre a ludicidade e violência.

Nesse sentido, esses estudos evidenciam que a violência não pode ser analisada em separado das intencionalidades e subjetividade dos sujeitos, “uma vez que os gestos agressivos, sendo verdadeiros ou não, mostraram-se determinantes para que se compreendam os limites de relacionamento entre pares e as frestas que emergem das normas de convívio entre eles” (Farias, 2019, p. 207).

A partir dessa discussão, denota-se que as ações produzidas pelas crianças de forma criativa e inventiva, ainda que perpassem pela violência, mesmo que simbólica, são meios pelos quais as crianças produzem elementos culturais, negociam e transgridem normas sociais (Botega; Moruzzi, 2023), a transgressão, nesses casos, deve ser entendida como uma dimensão humana que possibilita às crianças superarem convenções sociais e determinações culturais, a exemplo das intervenções proibitivas sobre o brincar de lutar, e a partir disso, representar o seu cotidiano e mundo privado (Martins Filho, 2008).

Diante desses apontamentos, denota-se que existem nuances representativas entre o brincar, o brigar e lutar, que devem ser consideradas ao observar e procurar analisar as intencionalidades das crianças, essa intersecção demanda maiores aprofundamentos e reflexões no âmbito das lutas, sobretudo se considerarmos que as experiências infantis com esse trinômio (brincar/brigar/lutar) são tangidas por culturas institucionalizadas, que tem por regra coibir quaisquer transvios que se relacionem, ainda que simbolicamente, com a violência, ignorando que o lúdico e a violência apresentam nuances que possibilitam às crianças compreenderem limites, perpassando inclusive pelo reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro em disputa (Farias, 2019; Farias; Wiggers, 2024), aspectos essenciais para uma vivência autônoma do lutar por parte das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, em formato de ensaio, teve como objetivo discutir elementos propositivos e também provocar processos reflexivos, relacionados às intersecções entre lutas e infâncias. A fim de alcançar o objetivo delineado, esse ensaio ancorou-se na literatura dos estudos da infância e da Educação Física, visando encontrar elementos que possibilissem adentrar e avançar nessa discussão.

Embora os estudos sobre pedagogia das lutas tenham avançado, sobretudo relacionados à sua inserção e tematização no contexto escolar, denota-se a necessidade de transformações paradigmáticas, demandando propostas, apropriações e reflexões, que

possibilitem avançar nas discussões sobre a abordagem pedagógica das lutas em outros contextos, os quais ainda são permeados por metodologias tradicionais, essa necessidade fica ainda mais evidente ao fazermos um recorte sobre as relações entre lutas e infâncias. Há um claro descompasso entre as características das crianças e as relações pedagógicas desenvolvidas no contexto de ensino-aprendizagem das lutas.

A disciplina marcial, tradicionalmente associada à formação de valores, demanda uma análise mais crítica, embora se reconheça que as lutas institucionalizadas representam um campo fértil e possível de proliferação de valores humanos, é imprescindível reconhecer que essa relação não é automática. Para que a disciplina marcial e seus atributos sejam considerados como realmente educativos, é fundamental que as regras, normas e hierarquias das lutas sejam contextualizadas e debatidas com as crianças, ao invés de simplesmente impostas, ou utilizada como instrumento de controle absoluto, limitando a expressividade e a criatividade infantil.

No que concerne a utilização do lúdico como estratégia de ensino, evidencia-se que para realmente ser efetivo, deve ser incorporado de forma significativa nas aulas, respeitando os sentidos que as crianças atribuem a ele, considerando que, a ludicidade está relacionada com a relação que as crianças estabelecem com ela e não necessariamente com o tipo de atividade desenvolvida.

As relações que se estabelecem a partir das rupturas e continuidades que circundam o brincar de luta, o brigar e o lutar, exigem um olhar mais atento, sobretudo por parte dos adultos, uma vez que essas relações estão ancoradas em interpretações que podem ultrapassar os significados das próprias práticas em si, e exigem uma análise que esteja alinhada com os sentidos dispostos pelas crianças. Reconhece-se de antemão que essa é uma tarefa complexa, porém, a ação meramente repressiva, sob o pretexto de evitar a violência pode, na verdade, privar as crianças de um espaço importante para a compreensão dos próprios limites e das normas de convívio entre pares.

Esses elementos, de forma conjunta, contribuem para que se pense caminhos que favoreçam uma vivência mais autoral das crianças nos espaços de ensino das lutas, embora seja necessário avançar nessa discussão, e, principalmente, produzir dados que tomem como ponto de partida o ponto de vista das crianças, e como elas compreendem, (re) produzem, (re)interpretam e transgridem tais aspectos, os indícios levantados nesse ensaio, permitem algumas reflexões iniciais que indicam a necessidade de um deslocamento



pedagógico do modelo tradicional, geralmente centrado na obediência e na hierarquia, para uma abordagem que reconheça as crianças como sujeitos ativos, que demandam espaço de participação ativa na construção das regras e normas, que encontrem possibilidades de exploração das culturas infantis, principalmente das brincadeiras de luta, e um trato pedagógico que abra espaço para que expressem suas subjetividades no contexto das práticas corporais de luta.

Em suma, esse caminho demanda profundas transformações paradigmáticas, que perpassam por uma mudança de mentalidade dos professores/instrutores/mestres, que devem estar dispostos a aprender com as crianças e a adaptar suas metodologias às realidades infantis, possibilitando que o contexto de vivência das lutas institucionalizadas deixe de ser um espaço reducionista aos aspectos disciplinares e impositivos, da obediência acrítica e da mera reprodução de gestos técnicos, e passe a ser um ambiente de experimentação, criatividade, com espaço para práticas mais autorais, autônomas e transgressoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Marcelo Moreira; RODRIGUES, Alba Iara Cae; KIRK, David. Teaching martial arts in schools: a proposal for contents organization. **Revista Valore**, v. 5, p. 1-20, 2020.

AVELAR-ROSA, Bruno *et al.* " Fighting knowledge" characterization and development: contents of an integrated model for teaching martial arts and combat sports. **Revista de artes marciais asiáticas**, v. 10, n. 1, p. 16-33, 2015.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães.; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa.; MELLO, André da Silva. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaços tempos da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-29, 2020.

BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. Fenomenologia do combate: da ética da luta à luta pela vida ética. In: MAHFOUD, Miguel; MASSIMI, Marina (Orgs.). **Edith Stein e a psicologia**: teoria e pesquisa. Belo Horizonte, MG: Artesã, 2013.

BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. Fenomenologia da luta corporal e da arte marcial. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS (SIEPQ), 4. **Anais...** Rio Claro, SP: Unesp, 2010.



BREDA, Mauro *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CORREIA, Walter Roberto. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 2, p. 337-344, 2015.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 1-09, 2010.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, v. 26, p.113-143, 2006.

DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo; FRANCHINI, Emerson. Princípios pedagógicos e metodológicos no ensino das lutas. In: FRANCHINI, Emerson; Del VECCHIO, Fabrício Boscolo. **Ensino de lutas**: reflexões, propostas e programas (Orgs.). São Paulo: Scirtecci, 2012.

DONOHUE, John J. Modern educational theories and traditional japanese martial arts training methods. **Journal of asian martial arts**, v. 14, n. 2, p. 8-29, 2005.

DOS SANTOS, Sérgio Luiz Carlos. **Jogos de oposição**: ensino de lutas na escola. São Paulo: Phorte, 2012.

DRIGO, Alexandre Janotta *et al.* Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, v. 7, n. 4, p. 49-62, 2011.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; FERREIRA, Flávia Martinelli; ALMEIDA, Maycon Ornelas. "A gente aprende luta é na rua mesmo": problematizando as lutas comunitárias sob a perspectiva infantil. **Conexões**, v. 22, p. 1-18, 2024.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; FERREIRA, Flávia Martinelli. Reis e rainhas do ringue: experiência pedagógica com as lutas no projeto educação com movimento em Brasília-DF. **Revista com censo**, v. 8, n. 3, p. 190-197, 2021.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Análise ortogonal do brincar e do brigar: cotidiano e práticas corporais infantis. **Cadernos de pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 1-25, 2024.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. "É como se fosse um ringue de mentirinha": brincadeiras de luta, cotidiano e culturas infantis na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 43, p. 1-8, 2021.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. "Tio, eu gosto é de treta!" Brincando e brigando na escola. **Movimento**, v. 25, p. 1-14, 2019.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 58-73, 2015.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; DE ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira. "Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha": cotidiano e práticas corporais infantis. **Pensar a prática**, v. 22, p. 1-13, 2019.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; DE ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da educação física (2004-2013). **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 3, p. 181-195, 2015.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. **"Tio, eu gosto é de treta..."**: o cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. **"Não é briga não... é só brincadeira de lutinha"**: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

FONSECA, Ana Catarina Lira; ROSA, Manuela. A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA, 2. **Atas...** Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação Física de Lisboa, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Mariana Simões Pimentel *et al.* Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 207-227, 2010.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki *et al.* Esporte e valores: contribuições para a formação da personalidade moral. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9528. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9528>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Pedagogia do esporte e valores**: intervenções para formação da personalidade moral. Curitiba, PR: Appris, 2020.



JENKS, Chris. Childhood and transgression. In: QVORTRUP, Jens (Org.). **Studies in modern childhood**. London, England: Palgrave MacMillan, 2005.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros, por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

LIMA, George Almeida; MAIA, Francisco Eraldo da Silva. Os impactos da arte marcial no comportamento dos seus praticantes. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 2, p. 1098-1104, 2021.

LOPES, Yúri Márcio e Silva; TAVARES, Otávio. A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica. **Revista da educação física**, v. 25, p. 67-79, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, p. 97-114, 2008.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

MARTINS, Lucina Cristina Pupo; DE LA IGLEIA, Yara Rodrigues. A infância, o brincar e a educação infantil: um olhar da sociologia da infância. **Cadernos acadêmicos Unina**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2022.

MELO, Fernando de; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. As fronteiras psicológicas entre violência, luta e brincadeira: as transições fenomenológicas na prática da capoeira. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 125-138, 2015.

PAULA, Elaine de. **Deu, já brincamos demais!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PETTERSEN, Ibsen Lucas; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. Discursos de professores de judô do Espírito Santo sobre as práticas pedagógicas para as crianças. **Journal of physical education**, v. 33, p. 1-11, 2022.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições**, v. 24, p. 139-157, 2013.

PRADO, Patrícia Dias. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. **Educação & sociedade**, v. 26, p. 683-688, 2005.



RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Prática pedagógica das lutas no Brasil: análise de contextos não formais de ensino. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 1, p. 12-23, 2015a.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015b.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; GOMES, Mariana Simões Pimentel. Breve panorama histórico sobre o ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate no Brasil: caminhos, processos e proposições. **Conexões**, v. 22, p. 1-20, 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; RINALDI, Ieda Parra Barbosa (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do esporte educacional – Lutas**: aspectos pedagógicos das lutas e as vivências múltiplas em jogos de luta e atividades de oposição dirigida. Volume 1. Curitiba, PR: CRV, 2022.

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

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas no contexto escolar e outros ambientes educacionais. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 10, n. 63, p. 914-916, 2016.

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

SANTOS, Sérgio Oliveira. **A integração oriente-ocidente e os fundamentos do judô educativo**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2013.

SANTOS, Sérgio Oliveira. Judô e as lutas historiadas: outra dimensão de campo valorativo e de significação da motricidade na infância. **Notandum**, n. 30, p. 31-38, 2012.

TERLUK, Maria Gorete; ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da. Metodologias e estratégias pedagógicas para o ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate: uma revisão integrativa. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 1, p. 49-54, 2021.

THEEBOOM, Marc; DE KNOP, Paul; VERTONGHEN, Jikkemien. Experiences of children in martial arts. **European journal for sport and society**, v. 6, n. 1, p. 19-35, 2009.

SAEKI, Toshio. The conflict between tradition and modernization in a sport organization: a sociological study of issues surrounding the organizational reformation of the all Japan Judo Federation. **International review for the sociology of sport**, v. 29, n. 3, p. 301-315, 1994.

SILVA, Alberto Nídio. Ludicidade/Playfulness. In: TOMÁS, Catarina *et al.* (Eds.). **Conceitos-chave em sociologia da infância**: perspectivas globais. Braga, Portugal: UMinho, 2021.



SO, Marcos Roberto *et al.* Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación física y ciencia**, v. 22, n. 2, p. 125-125, 2020.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 26, n. 3, p. 58-78, 2005.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

**Dados do primeiro autor:**

Email: maycondragon@hotmail.com

Endereço: Quadra 8, Conjunto F, 18, Quadra 8, Sobradinho, DF, CEP: 73005-086, Brasil.

Recebido em: 28/02/2025

Aprovado em: 30/03/2025

**Como citar este artigo:**

ALMEIDA, Maycon Ornelas; FARIAS, Mayrhon José Abrantes. "Aqui no tatame eu bato, apanho, brinco...e aprendo": entretecendo reflexões sobre lutas e infância. **Corpoconsciência**, v. 29, e.19251, p. 1-22, 2025.