



RODRIGO SOUZA GUIMARÃES

**ENSAIO PEDAGÓGICO RELATIVO AO ENSINO DE
LUTAS/ARTES MARCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB
A ÓTICA WALLONIANA**

**LAVRAS-MG
2022**

RODRIGO SOUZA GUIMARÃES

**ENSAIO PEDAGÓGICO RELATIVO AO ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA WALLONIANA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS-MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Guimarães, Rodrigo Souza.

Ensaio pedagógico relativo ao ensino de lutas/artes marciais na
educação infantil sob a ótica walloniana / Rodrigo Souza

Guimarães. - 2022.

122 p.: il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves Dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Henri Wallon. 2. Lutas e Artes Marciais. 3. Educação Física
Escolar. I. Dos Reis, Fábio Pinto Gonçalves. II. Título.

RODRIGO SOUZA GUIMARÃES

**ENSAIO PEDAGÓGICO RELATIVO AO ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA WALLONIANA**

**PEDAGOGICAL ESSAY REGARDING THE TEACHING OF
FIGHTS/MARTIALARTS IN CHILDHOOD EDUCATION FROM THE
WALLONIAN PERSPECTIVE**

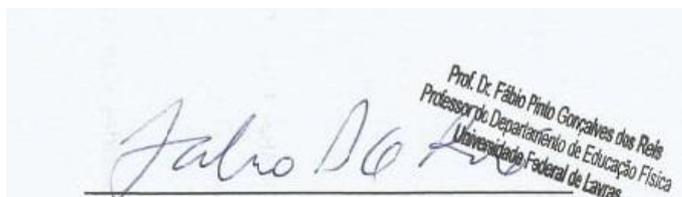
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM 08 DE MARÇO DE 2022.

Dr. Kleber Tuxen Carneiro-UFLA

Dr. Alcides José Scaglia-UNICAMP

Dra. Camila Beltrão Medina-UNIVAP



Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Professor do Departamento de Educação Física
Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS - MG

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, que sempre me guiou e iluminou o caminho.

A minha família, que sempre me cercou de amor e afeto. A minha querida mãe, Maria, que mesmo distante se fez presente em todos os momentos sem exceção, e me dá forças todos os dias com palavras boas. A meu amado pai, Cláudio, companheiro e amigo. A minha irmã Gabriela e minha sobrinha Beatriz, que alegra meus dias. A meu irmão, Bruno, maior responsável pela minha proximidade com o mundo das Lutas/Artes Marciais.

A minha namorada e maior companheira, Tainara, que me deu suporte e apoio todas as vezes em que perdi o fôlego, e é com quem divido as angústias e alegrias do cotidiano.

Ao professor e orientador Fábio, que acreditou em mim e me amparou durante todo processo, sempre muito acessível e disposto a ajudar. Aos professores Álcides, Camila e Kléber, que fizeram importantes apontamentos e ajudaram a construção do trabalho.

Aos professores do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras que contribuíram de alguma forma com a minha formação.

Aos meus amigos mais próximos, Russo e Patrick que me apoiaram e deram incentivo.

Aos amigos do mestrado, Alysson e Andreolle com quem percorri todo o processo.

Aos mestres de Artes Marciais que fizeram e fazem parte desta trajetória e muito me ensinaram.

A todos Vocês, o meu mais sincero obrigado!

“Hay hombres que luchan un día

Y son buenos.

Hay otros que luchan un año

Y son mejores.

Hay quienes luchan muchos años

Y son muy buenos.

Pero hay los que luchan toda la vida:

Esos son los imprescindibles”.

(Bertolt Brecht interpretado por Mercedes

Sosa).

RESUMO

Compreende-se o francês Henri Wallon como àquele que contribui com a educação a partir da gênese de sua teoria sobre desenvolvimento infantil, que auxilia modelos pedagógicos nas mais diversas esferas do conhecimento. Dito isso, o trabalho em tela tem como grande subárea a Educação Física, mais especificamente abrange um universo ainda bastante complexo e incipiente no ambiente escolar, ou seja, o ensino de Lutas/Artes Marciais na educação infantil. Essa pauta, por si só, já traz uma carga de estranheza no cotidiano escolar quando direcionada às crianças, mas essa prática carrega algumas representações equivocadas tanto de professores de Educação Física, como de pedagogos em geral. Com este imbróglia instaurado, buscamos como pergunta de pesquisa investigar, na teoria Walloniana, quais suas possíveis contribuições ao ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças pequenas na Educação Infantil. O desenrolar da pesquisa se dará por meio de uma proposta de metodologia baseada na realização de um levantamento bibliográfico acerca de alguns campos de estudo que se relacionam, no sentido de responder ao problema de pesquisa. Nesse sentido, temos três ensaios basilares a construção da proposta, onde entrelaçamos seções com os temas relacionados à Educação Física, Lutas/Artes Marciais, Pedagogia das Lutas/Artes Marciais e a Teoria psicogenética de Henri Wallon, a fim de construir uma proposta didática. Proposta essa que tenha suas raízes sob o escrutínio das mencionadas perspectivas, propondo novas análises que possam extrapolar o campo das ideias, tomando forma em direção ao ‘produto’ de pesquisa, que atende as exigências do mestrado profissional em Educação.

Palavras-chave: Lutas/Artes Marciais na Educação Física. Henri Wallon. Pedagogia das Lutas/Artes Marciais. Educação Infantil.

ABSTRACT

The French Henri Wallon is understood as contributing to education from the genesis of his theory on child development, which helps pedagogical models in the most diverse spheres of knowledge. That said, the work on screen has Physical Education as its large sub-area, more specifically a universe that is still quite specific in the school environment, that is, the teaching of children's Wrestling/Arts. This agenda, by itself, already brings a load of strangeness in the school routine when directed to children, but this practice misrepresentations of both Physical Education teachers and pedagogues in general. With this imbroglio, we establish as a research question, in Wallonian theory, what are its possible contributions to the teaching of fights/martial arts to young children in early childhood education. The development of the research will be carried out through a proposal of methodology based on the realization of fields of a bibliographic survey about some studies that are related to research. In this sense, we have three basic essays for the construction of the proposal, where we interconnect sections with themes related to Physical Education, Fights / Martial Arts, Pedagogy of Fights / Martial Arts and the psychogenetic theory of Henri Wallon, in order to build the didactic proposal. Proposal this research has its roots under the scrutiny of the aforementioned proposals, proposing new research that can be extrapolated from the field of ideas, taking shape towards education that meets the requirements of the professional master's degree.

Keywords: Fights/Martial Arts in Physical Education. Henrique Wallon. Pedagogy of Fights/Martial Arts. Child Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena de luta, tumba de Amnemhat – Egito	28
Figura 2 – Esboço esquema teoria Walloniana	37
Figura 3 – Trabalhadores e distrações	54
Figura 4 – Transitoriedade dos estados de jogo	63
Figura 5 – Desenho da proposta	68
Figura 6 – Esquema proposta pedagógica	71
Figura 7 – Conteúdos dos vários segmentos	72
Figura 8 – Lutas e Instrumentos	73
Figura 9 – Ambiente	74
Figura 10 – Desenho da proposta de ensino	95
Figura 11 – Etapas para revisão.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento e suas particularidades	42
Quadro 2 – Paralelo de Jogos	70
Quadro 3 – Propostas pedagógicas – Sensório-Motor.....	76
Quadro 4 – Propostas pedagógicas – Projetivo	80
Quadro 5 – Propostas pedagógicas – Personalismo	83
Quadro 6 – Primeiros dados	109
Quadro 7 – Dados refinados conforme os critérios de exclusão e inclusão	110
Quadro 8 – Estudos selecionados	110
Quadro 9 – Proposições e Debates Pedagógicos/Metodológicos no Ensino de Lutas	115
Quadro 10 – Lutas/Artes Marciais e documentos oficiais.....	115
Quadro 11 – Estudos de Revisão.....	115
Quadro 12 – Estudos complementares	116
Quadro 13 – Resultados encontrados	119
Quadro 14 – Trabalhos categorizados	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	METODOLOGIA	18
3	EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS	22
3.1	Situando as Lutas/Artes Marciais como conteúdo da Educação Física	27
4	O APORTE TEÓRICO DE HENRI WALLON COMO SUBSÍDIO NO ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS	32
4.1	Etapas do desenvolvimento segundo Wallon	40
4.2	Campos funcionais	43
4.3	A concepção de jogo em Henri Wallon como esteio da proposta de ensino das Lutas/Artes Marciais às crianças	52
5	ENSAIO RELATIVO À PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS AOS PEQUENOS	67
5.1	Nota explicativa: afetividade como contraponto à suposta violência inerente às Lutas/Artes Marciais	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A - Revisão da literatura desenvolvida	108

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de explorar o universo das Lutas/Artes Marciais, que tem comigo uma longa e tortuosa história, de encontros e desencontros, ora marcada por proximidades, ora por distanciamentos. Presumo que todo sujeito, em algum momento de sua jornada existencial se viu frente à algum tipo de Luta, tendo em vista as mais diversas e variadas possibilidades segundo as quais essa palavra remete. No meu caso, em especial, o que primeiro chamou atenção foi a versão apresentada nos desenhos animados e filmes, pois isso me prendeu à tela durante a infância e quase a adolescência inteira.

Recordo-me com carinho dos amanheceres e anoiteceres frente à televisão, assistindo Cavaleiros do Zodíaco, Samurai X, Yu Yu Hakusho, Dragon Ball Z, dentre outros tantos personagens, na saudosa rede Manchete e, posteriormente, na querida Tv Globinho, que certamente marcou muitas pessoas entre os anos de 1990 e 2000. Toda aquela valentia impetuosa presente nos lutadores foi a fagulha necessária para acender em mim o desejo de praticar Lutas/Artes Marciais.

Juntamente com meus primos, em muitas das minhas viagens ao interior no período de férias, o brincar de “lutinha” era uma das interações que mais nos divertia, ainda que na maioria das vezes isso fugia ao controle e resultava em brigas, choros e puxões de orelha. Ao nos reunirmos em torno do brincar, muitas coisas que permeiam o mundo das Lutas/Artes Marciais se faziam presentes. Lembro-me que juntávamos moedas para disputar partidas de *Tekken* nos fliperamas da cidade, posteriormente, já com os próprios *videogames*, avançávamos horas e horas vivenciando torneios e jogos de luta.

Quando voltava à capital mineira, minha cidade natal, essas vivências eram deixadas de lado, pois só tinha contato com outras crianças no ambiente escolar, em razão de morar em prédio. Sem muitas opções, voltava-me apenas para a rotina de assistir televisão e jogar videogame.

Foi, então, que aos 10 anos de idade minha família decidiu-se mudar à Lavras, sul de Minas Gerais, buscando uma vida mais pacata e tranquila, próximo aos familiares do interior, mas sem perder recursos financeiros de maneira drástica. Cidade nova, casa nova, escola nova e, conseqüentemente, novos amigos, este seria o cenário ideal para conhecer pessoas, no entanto, como acelerar o processo de construção de um novo ciclo de amizades? Foi com esta preocupação que minha família me sugeriu frequentar aulas de karatê, ofertadas de maneira gratuita por um projeto social da cidade. Cheguei até a fazer algumas aulas, mas não me adaptei bem, uma vez que as aulas ocorriam distantes da minha casa e, quase sempre, o professor

faltava. Parti logo para outras atividades, dentre elas a capoeira me chamou atenção, após assistir uma apresentação de um grupo na escola. Comecei a praticar essa modalidade por intermédio de uma oficina que era realizada no contraturno das aulas, gostava bastante, pois era próximo de casa e o professor era bastante educado e atencioso.

Nessa época meu irmão, que na época eu pouco via por alguns motivos familiares, estava apaixonado pelo Jiu-Jitsu e, em uma conversa com meu pai, apresentou argumentos para que eu me matriculasse na referida modalidade. Meu pai, por sua vez, empreendeu esforços e descobriu um projeto realizado pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, que promovia aulas gratuitas de Jiu-Jitsu para todas as idades. Já na primeira aula fiquei arrebatado pela prática, de tal modo que parei com a capoeira e me mantive treinando tal manifestação corporal, o que alterou minha rotina entre estudos e treinos.

Novamente meu irmão entrou em cena, incentivando-me a competir, mas para tanto, tive de deixar os treinos de futsal para poder praticar Jiu-Jitsu todos os dias. Neste ponto, eu já estava imerso naquele universo, acompanhando não só a modalidade, mas também as competições televisionadas de Judô e Taekwondo, além, é claro, do MMA. Respirava Lutas o dia inteiro, foi assim durante os últimos anos do ensino fundamental II e todo o ensino médio. No último ano da escola básica, comecei a trabalhar em uma rede de supermercados e o tempo ficou escasso, obrigando-me a diminuir o ritmo de treino. Naquela altura já tinha passado pelas faixas branca, amarela e estava recém-graduado à faixa azul.

Formei-me no ensino médio em 2012 e nos dois anos seguintes dividia meu tempo entre trabalho e cursos diversos, treinando cada vez menos e me afastando mais do ambiente das Lutas/Artes Marciais. O rompimento total com os treinos veio em 2015, quando fui aprovado no curso de licenciatura em Educação Física da UFLA. Devido à grande distância entre minha casa e o campus, além da logística totalmente inviabilizada por compromissos acadêmicos, optei por abandonar o Jiu-Jitsu e prosseguir com dedicação exclusiva aos estudos. Para não ficar longe das práticas de atividade física, matriculei-me em uma academia de musculação na qual os horários eram mais flexíveis, levando em consideração que poderia realizar o treino sozinho. Ao contrário dos treinos de Lutas/Artes Marciais, a relação com a musculação era mais superficial, fazia quase por obrigação, tendo em vista que ao longo dos 5 anos de graduação abandonei e retornei à academia diversas vezes.

Durante meu processo de formação vivenciei diversas modalidades esportivas, cada qual a sua maneira, de acordo com os preceitos do professor que a desenvolvia, mas foi no término do primeiro período que tive a oportunidade de conhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual prestei o processo seletivo e fui aprovado na

sequência. Decerto que o PIBID foi um divisor de águas não só no meu processo formativo, como também em minha vida de maneira geral, visto que tive contato com pessoas e leituras que me permitiram compreender a Educação Física sob uma nova lente.

Lembro-me que em 2015 fui ao XIX CONBRACE e VI CONICE, que aconteceu na Universidade Federal do Espírito Santo em Vitória – ES, e ao acompanhar a agenda dos congressistas no GTT – ESCOLA, vi que a maioria dos trabalhos tinha relação com o PIBID. Sendo assim, senti-me prontamente interessado em ouvir e ver o máximo de trabalhos e, por acaso, um deles tratava do ensino de Lutas/Artes Marciais na escola, mais especificamente o Bushidô. Aquele estudo me afetou bastante, pois tratava do tema de uma maneira totalmente contrária ao que eu conhecia, por isso mesmo, fui desestabilizado em um universo no qual eu acreditava conhecer e dominar.

As reuniões do PIBID sempre me proporcionavam boas e, às vezes, densas reflexões, sendo que os conceitos ali estudados me geravam inquietações. Com isso comecei a observar o quanto o modelo de ensino de Lutas/Artes Marciais que eu conhecia era excludente e ‘engessado’. Assim, todas minhas convicções e certezas foram sendo desconstruídas paulatinamente, uma a uma, ao ponto de assumir que era necessário reaprender o que eu julgava saber. Assim, toda vez que o PIBID oportunizava o trabalho dentro do ambiente escolar, eu movia esforços para trabalhar com Lutas/Artes Marciais, haja vista que sempre me deparava com desafios diferentes. Trabalhei com o Judô e a Capoeira naquele período, além das outras atividades desenvolvidas.

Findado o ciclo como pibidiano, já na metade final do curso, ingressei no Programa Residência Pedagógica (RP), o qual tive o prazer de trabalhar com novos colegas e professores, em uma dinâmica diferente a do programa anterior. Desta oportunidade saíram trabalhos interessantes com jogos de oposição e boxe, pois também optei em trabalhar com as Lutas/Artes Marciais quando tinha oportunidade.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso – TCC, aventurei-me por outros campos e acabei deixando o universo das Lutas/Artes Marciais adormecido, uma vez que resolvi estudar o Hip Hop. Ao investir nisso, vi-me mergulhado nos aspectos rítmicos e expressivos como forma de trabalhar essa manifestação, pois as demais vertentes se relacionavam diretamente com outras formas de linguagem, que não a Educação Física.

Não obstante, parti, então, em direção ao professor que empenhava esforços em compreender a Educação Física escolar, mas que tinha também produção científica e, portanto, intimidade com o universo das Lutas/Artes Marciais. De igual modo o professor Fábio Reis conduzia um grupo de estudos acerca do mote, bem como tinha um projeto de extensão que

desenvolvia trabalho nas escolas do município. Pedi para participar do projeto e das discussões, assim, passei a ter contato com outros colegas que tinham interesses parecidos aos meus, concomitantemente, retornei aos treinos de Jiu-Jitsu.

Nos tramites finais da graduação surgiu a possibilidade de pleitear uma vaga no programa de mestrado em Educação, ainda na mesma instituição, o que me chamou bastante atenção, pois poderia dar continuidade aos estudos e empreender esforços direcionados a uma área mais específica e de maior interesse. Ademais, escrevi o pré-projeto de pesquisa, que fazia parte das exigências do processo de seleção para o mestrado, ainda no último período da graduação.

No momento de desenhar o pré-projeto, não titubeei e lancei minhas fichas no conteúdo Lutas/Artes Marciais, pois certamente era naquilo que eu desejava me aprofundar. Agrupei a documentação necessária e realizei minha inscrição. Este momento certamente foi um dos mais difíceis de toda a jornada até aqui, em razão de ter que dividir meu tempo e energia em acabar e apresentar o TCC, além de estudar a literatura indicada no edital da seleção de mestrado.

Realizei a prova, consegui uma boa colocação e segui para a segunda fase do processo, que se tratava de uma entrevista, naquele tempo, ainda de forma presencial. Na entrevista fui indagado sobre a possibilidade de mudança da temática do trabalho, em questão de segundos respondi firmemente que aceitaria, desde que o tema principal de pesquisa envolvesse as Lutas/Artes Marciais. Respondi acertadamente, acredito, pois outra temática de estudo não me afetaria para o enfrentamento dos desafios da pós-graduação que, vale dizer, são muitos.

Pouco antes da apresentação do TCC, confirmei minha aprovação no programa de mestrado, uma felicidade misturada com apreensão, tendo em vista que agora a responsabilidade de concluir o curso era ainda maior e envolvia outros aspectos. Enfim o alívio, após concluir o TCC com nota máxima eu obtive ‘sinal verde’ para investir no mestrado e superar seus desafios. Colocando uma ‘pedra’ sobre esta etapa, penso que cada uma das experiências foram importantes e fizeram parte do meu processo de desenvolvimento profissional ao final deste ciclo.

Ingressar no mestrado sob orientação do professor Fábio Reis, que a alguns anos atrás dividiu o tatame nos treinos de Jiu-Jitsu comigo, além de outros projetos decorrentes da graduação, foi desafiador e instigante. Já no primeiro contato com ele nessa nova fase, em uma conversa rápida, mas importante, o mesmo questionou alguns aspectos do meu projeto, tal como a relevância do tema e uma provável saturação nas pesquisas desenvolvidas na área. Indicou, portanto, a possibilidade de mudanças na pesquisa, mas ainda sim mantendo o eixo Lutas/Artes Marciais como principal expoente.

Já matriculado e cursando as disciplinas ofertadas, o orientador sugeriu o que acredito ser o maior desafio da pesquisa, algo inovador no campo, porém que demandaria muito empenho e sensibilidade. Em outros ditos, a proposta relacionava o ensino de Lutas/Artes Marciais para crianças pequenas com a teoria de desenvolvimento e aprendizagem do filósofo e psicólogo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon. Confesso que a princípio fiquei bastante atônito com a proposta, pois conhecia vagamente Henri Wallon e nem nos meus maiores devaneios imaginei relacionar sua teoria com qualquer experiência de ensino.

Aceitei a sugestão e me pus a investigar quem fora Henri Wallon, essa movimentação confirmou alguns pensamentos e clareou um pouco a nuvem nebulosa que pairava sobre mim, quando notei relação possível entre a teoria Walloniana e a Educação. O desenho da pesquisa ia se formando na medida que estudava a teoria de desenvolvimento proposta pelo autor, foi quando me arrisquei elaborar a pergunta de pesquisa do trabalho em tela, ou seja: quais as possíveis contribuições da teoria Walloniana para o ensino de Lutas/Artes Marciais envolvendo crianças pequenas? Responder essa pergunta só seria possível relacionando outras esferas do conhecimento, tais como a pedagogia das Lutas e a pedagogia do jogo, ambas sob escrutínio do campo da Educação Física escolar.

Justifica-se a pesquisa em voga, a partir das afirmações de Rufino e Darido (2015) quando abordam os argumentos dos professores para não ensinar Lutas/Artes na Educação Física, sendo um deles, a quase ausência de material pedagógico sistematizado de apoio no tocante aos processos de ensino e aprendizagem envolvendo o referido conteúdo.

Além disso, podemos afirmar que até o momento nenhum pesquisador se debruçou a entender e correlacionar o ensino de Lutas/Artes Marciais à teoria de Henri Wallon, gerando assim uma nova perspectiva que pode auxiliar professores em formação e os já atuantes. Cabe ressaltar que chegamos a essa conclusão por termos realizado uma revisão de literatura como primeiro passo do trabalho (que será está em anexo), o que nos permitiu de igual modo observar o ensino de Lutas/Artes Marciais por outro ângulo e constatar a inópia na produção. Em suma, procuramos elaborar um estudo que subsidiasse o trabalho com o conteúdo e, ao mesmo tempo, contribuísse com a formação docente na área da Educação Física da/na/com a Educação Infantil.

Desta interface, construímos uma proposta didática que procura responder tais demandas e atender a necessidade de um “produto” final da dissertação, como uma espécie de devolutiva à sociedade, pois o mestrado profissional tem essa finalidade e característica. Tendo em vista que ao ingressarmos no programa, temos de apresentar uma proposta de pesquisa que

considere alguma problemática em relação ao fazer docente, foi o que realizamos no estudo em tela.

Em face do exposto, objetivamos primeiramente estabelecer relação entre o ensino de Lutas/Artes Marciais para crianças pequenas e a teoria psicogenética de Wallon, anotando quais pontos são passíveis de entrelaçamento no momento de criação de uma proposta didática. Com o desenrolar do trabalho, passamos a priorizar também outros objetivos ao identificarmos as dificuldades envolvendo o ensino de práticas corporais às crianças, conflitos enfrentados por professores em relação às representações atreladas às Lutas/Artes Marciais, dentre outros.

Entretanto, o leitor ou a leitora dessa dissertação pode nos perguntar, por que Henri Wallon? Certamente não seria a escolha mais óbvia para a escrita de um trabalho se consideramos o ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças pequenas, mas é preciso sublinhar que um dos fatores da nossa aproximação, foi sua exponencial contribuição à educação. De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010, p. 29):

Para alguns, ele parece ter sido um autor difícil de ler, em razão de sua vontade constante de encontrar a expressão justa e rigorosa, de controlar a experimentação; para outros, ele parecia especialmente ansioso para colocar suas observações na prática pedagógica e, acima de tudo, atento às atividades do ensino.

Ademais, nas palavras de Mahoney (2007, p. 10), Wallon produziu:

Uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo.

Outro ponto que favoreceu o encontro com o autor foi seu modo de fazer pesquisa e pensar a criança de modo dialético, perspectiva na qual, muitas vezes, pode soar como complexa e de difícil compreensão, conforme escreveu um de seus maiores comentadores. Segundo ele, “Wallon não é um autor fácil. E isso não acontece por utilizar palavras difíceis, termos técnicos. É que ele obriga-nos a pensar em termos dialéticos” (ZAZZO, 1978, p. 37). Mais do que isso, “o psicólogo francês é uma maneira de abordar as coisas, uma atitude, um método – talvez o mais difícil, o mais incomodo de todos” (ZAZZO, 1978, p. 37).

É na proposta integracionista dos campos apresentados por Henri Wallon, que notamos uma possibilidade ímpar de perscrutarmos o desenvolvimento das crianças e, assim, enxergarmos caminhos para ensinar as Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar.

Frente a isso, buscamos compreender quais suas contribuições à educação em um panorama geral, para posteriormente articular estes saberes com o ensino do conteúdo, levando em consideração seus pressupostos e sua teorização. Entretanto, não é tão simples quanto parece, pois seu aporte remonta áreas diversas, por onde Wallon caminhou sua vida, tais como a filosofia, a medicina e a psicologia.

Como tratamos da Educação Física escolar, optar por mergulhar nas ideias de Henri Wallon pressupõe uma interessante estratégia para romper com os paradigmas estabelecidos entre a divisão corpo e mente, uma vez que ele concebe o sujeito de forma integral. Além disso, sua relação estreita com políticas de igualdade e justiça, permeiam uma educação democrática, a qual acreditamos. De fato, “[...] a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 25).

Enquanto professor, corroboro com a reflexão proposta por Almeida (2000, p. 86) ao dizer que:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno.

Em afirmação correlata acerca das contribuições de Henri Wallon, temos que “uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Nesse contexto, Henri Wallon compõe grande parte de sua trajetória trazendo o campo afetivo como mola propulsora do ensino e da aprendizagem de crianças nas instituições educacionais. Agora, se a presença das Lutas/Artes Marciais é tão questionada no ambiente escolar ao considerarmos os equívocos acerca da sua relação peremptória à violência e agressividade, não seria o campo afetivo um caminho a ser percorrido? Isso é o que vislumbramos quando entremeamos a teorização walloniana e o ensino da prática corporal de

lutas. Diante de tais desafios, na próxima seção delinearemos a opção metodológica adotada no estudo.

2 METODOLOGIA

Quando nos dispomos a realizar uma pesquisa, logo a associamos com inúmeros procedimentos, tais como investigar, agrupar, analisar, indagar, apurar e outros tantos. De igual modo, já não é mais novidade que, ao desenvolvermos uma investigação no campo educacional, a disposição das coisas não se dá de maneira tão linear e objetiva, como é o caso das áreas ‘duras’. Com efeito, é necessário ler ambientes voláteis e vivos, atentar-se a contextos e comportamentos complexos (LIMA; MIOTO, 2007).

Assim, um dos pontos mais importantes do estudo científico, fica por conta da escolha metodológica utilizada pelo pesquisador, tendo em vista que indica todo o percurso a ser trilhado, na elaboração, desenvolvimento e construção do trabalho. Uma má escolha, seguramente pode acarretar inadequações, comprometendo a fidedignidade da investigação. Tal dificuldade anunciada provoca certo receio em pesquisadores da área, em especial nos menos experientes.

Diante destes apontamentos, a pesquisa em tela buscou aprofundar as particularidades das produções de Henri Wallon, sempre abertos às novas interpretações, diferentes materiais, contextos e posições teóricas (MEYER; PARAÍSO, 2012). Nesse sentido, assumimos que a leitura sistemática das obras do nosso ‘mentor intelectual’ foi o ponto de partida necessário à construção da proposta didático-metodológica para o ensino de Lutas/Artes Marciais envolvendo crianças pequenas. Meyer e Paraíso (2012) afirmam que o despertar da leitura profunda, apurada e sistematizada possibilita entender melhor o que se tem escrito à respeito do assunto. Além disso, foi possível notar quais os posicionamentos e abordagens recorrentes no ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças, ou como professores e professoras tem aderido aos estudos de Henri Wallon em suas práticas docentes.

Parte do processo metodológico deste trabalho, está posto sobre o desafio de articular saberes de áreas distintas, ou seja, a teoria de psicogenética de Henri Wallon e as perspectivas do ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças. Para além de compreender estes dois aportes separadamente, foi preciso estreitar o diálogo, considerando, sobremaneira, como a teoria walloniana proporcionou caminhos epistêmicos e didáticos ao ensino da referida prática corporal para os pequenos.

Tendo em vista este processo, no primeiro momento foi indispensável investirmos em uma pesquisa bibliográfica que, segundo Pizzani *et al.* (2012, p. 54), “refere-se a realização de revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 40), a sua indicação relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance “de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Entretanto, vale ressaltar os ‘perigos’ deste tipo de pesquisa, pois como nos pautamos muitas vezes em bibliografias secundárias para acessar o autor que é complexo, podemos repetir o mesmo equívoco, por exemplo, de um trabalho cujo a coleta dos dados se fez de maneira enviesada. Desse modo, Gil (2008, p. 51) propõe que para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores “assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente”.

Conforme Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Nessa direção, Fonseca (2002) diz que qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. “Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 33).

Não obstante, este trabalho propôs inicialmente a realização de uma pesquisa bibliográfica buscando aproximar dos conceitos de Wallon, a fim de podermos refletir como contribuiriam com a composição de uma proposta didática na Educação Infantil. Para tanto, realizamos diversas leituras, sempre na direção da apropriação do material teórico e conceitual supracitado.

Posterior as leituras desenvolvidas na fase anterior, tivemos de ir em direção a criação da propositura, vale dizer, decorrente do entrecruzamento dos saberes da teoria walloniana ao ensino de Lutas/Artes Marciais, a fim de (re)pensarmos, (re)formularmos e (re)criarmos o que já existia acerca do mote. Sendo assim, foi importante observar a trajetória do objeto de estudo, levando em consideração as produções antecessoras, que indicavam possibilidades ou não de aproximações de conceitos e perspectivas. Ao engendramos por este caminho acabamos

participando da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para podermos analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros itinerários. De fato, tratou-se de interrogarmos o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos.

Para tanto, mergulhamos em Theodor Adorno, mais especificamente em sua obra “O ensaio como forma” (2003) que está disposta como capítulo no livro *Notas de Literatura 1*. Realizamos este movimento para compreender e trazer seu modelo ensaístico, uma vez que favorece a criação do conhecimento, rompendo com metodologias cunhadas em princípios esquemáticos e pouco flexíveis, pois estas se apresentam de forma engessada e já não mais cabíveis. Digamos que adotamos o ensaio como metodologia por traçar caminhos diferentes dos percorridos pelos tradicionais estudos científicos, que tentam explicar seus questionamentos em completude, pois nos permitiu arriscar novas conexões, conjecturas, outras interpretações e epistemologias.

Conforme Meneghetti (2011, p. 322), “a utilização do ensaio como forma não significa a total rendição ao fim dos limites formais ou a crítica irracional que se possa fazer em relação à ciência, mas uma forma específica de compreensão da realidade, por meios diferentes daqueles utilizados pelos meios convencionais, na sua forma tradicional de produzir conhecimento”. Assim, o ensaio caracteriza-se pela sua natureza reflexiva, interpretativa e inventiva.

A escolha pelo método ensaístico vem na direção da proposta aqui traçada, de construção do conhecimento sem o compromisso com a busca de respostas definitivas, ao passo que provoca reflexões constantes que envolvam o autor, o objeto de estudo e a produção de algo outro. Em acordo a Padilha (2011, p. 245), “uma vez que a reflexão acontece sempre na linguagem, na sua relação com os conceitos que já estão nela, a forma do ensaio se ancora num procedimento que não pretende determinar um sentido estrito sob cada conceito, nem delimitar arbitrariamente o objeto visado atrás de certezas definitivas”.

O papel do leitor neste tipo de método toma protagonismo, de modo com que a cada ensaio possa realizar suas análises e chegar a suas próprias conclusões, diante disso, é necessário encarar este tipo de trabalho livre das amarras convencionais, sejam acadêmicas ou científicas. Dito isso, é necessário estar alinhado com o que propõe o método ensaístico, seu potencial gira em torno da reflexão e isso não pressupõe a rigorosidade metodológica convencional. “Diferente do método tradicional da ciência, em que a forma é considerada mais importante que o conteúdo, o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas” (MENEGETTI 2011, p. 321).

O ensaio aqui realizado busca, de certa forma, compreender a realidade dos objetos de estudo ao qual apoiamos-nos para escrita do trabalho, no nosso caso as contribuições de Wallon ao ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças, para isso ele “precisa ser utilizado como opção consciente e intencional, ou seja, como a forma mais adequada no entendimento de algo, ou de proposição de algo” (MENEGETTI 2011, p. 322).

De acordo com Meneghetti (2011, p. 325):

A compreensão do objeto requer escolhas de ordem epistemológicas. Elas não implicam cair no dogmatismo da epistemologia escolhida. A experimentação de epistemologias diferentes para analisar o objeto requer cuidados para evitar que implicações lógicas não sejam totalmente divergentes, de tal forma que inviabilizem a compreensão mínima do objeto estudado.

Por todo o exposto é comum que incorram erroneamente no entendimento de que o ensaio não carece de coerência e logicidade, no entanto, a realidade é oposta, como nos mostra Meneghetti (2011, p. 323):

Um ensaio teórico exige maturidade do ensaísta como atender a quesitos específicos que o qualificam. Muitas dessas características exigem empenho e compromisso por parte dele, o que não é diferente da situação em que se está produzindo dentro dos critérios científicos. Terceiro, os bons ensaios são reflexões profundas e minuciosas. Para tanto é exigido envolvimento, reflexão e capacidade analítica e crítica no pensar e repensar em relação ao ensaio proposto.

Um interessante elemento a ser observado em nossa propositura de pesquisa é, de um lado, a presença de uma metodologia que já ultrapassa os 80 anos de elaboração e que sustentou diversos estudos em inúmeras áreas de conhecimento, de outro lado, temos o debate mais recente sobre as metodologias das Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil. Colocá-las em contato, ou mesmo num estado de simbiose, implicou empenhar esforços no momento de investigar, mas isso não pode apagar o lado poético dos pesquisadores, pois, em nosso caso, tivemos a criatividade como a música que regeu a dança com as interpretações e conexões tecidas, bailamos com textos e conceitos, criando novas coreografias didáticas para subsidiar o ensino da Lutas/Artes Marciais ao pequenos (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Todas estas estratégias foram fundamentais no que tange aos desafios colocados em nosso estudo, visto que, de acordo com o pensamento de Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa em educação deve ser aberta, aceitar diferentes traçados e se mover pelo desejo de pensar coisas diversificadas, de igual modo, as inspirações dos múltiplos campos teóricos pode expandir-se.

“Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos e produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar. O que importa, em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas” (MEYER; PARAÍSO, p. 24). Logo, a construção dos caminhos metodológicos vai no sentido de que não acreditamos no trabalho com teorias e métodos de maneira isolada, pois para que exista coerência na relação do pesquisador com sua obra, é necessário compreender que o método deve estar intrinsecamente ligado aos aportes epistêmicos da investigação.

Respeitando este preceito, realizamos um levantamento teórico bibliográfico/web-bibliográfico considerando as publicações já existentes no campo das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar e na Educação Infantil, além das produções Wallonianas originais e de seus comentadores na área educacional, observando atentamente quais são os sentidos atribuídos aos objetos que tratamos em nossa pesquisa. Este levantamento permitiu uma aproximação ao objeto de estudo, dado que com o avançar dos textos e leituras passamos a desenvolver um olhar mais crítico e seletivo (ECHER, 2001).

Em síntese, nessa seção buscamos alinhar ao trabalho à perspectiva metodológica pautada no ensaio de Adorno, a fim de que aprofundarmos os conceitos de Henri Wallon e desenvolvemos a criatividade acadêmica necessária para articulá-los ao ensino de Lutas/Artes Marciais às crianças pequenas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS

Voltemos ao passado brevemente para compreender um pouco mais sobre a Educação Infantil, que teve seu início devido a fatores externos ao nosso país, tais como a revolução industrial e a ida das mulheres para o trabalho nas fábricas, o que provocou mudanças nos ambientes social e econômico. Como foi dito, a princípio seu intuito era dar apoio às mães que exerciam atividades fora de casa, isso nos anos de 1920, mas já na década seguinte, reformulações das políticas educacionais foram feitas para garantir à proteção da criança. Foram aproximadamente 50 anos de Educação Infantil voltados praticamente ao assistencialismo, que não deixa de ser uma perspectiva de educar, porém, somente nos anos de 1970 essa etapa de ensino passou a ser percebida e pautada por um viés pedagógico (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Sendo assim, a educação da criança pequena era centrada para a classe trabalhadora, sendo por vezes marginalizada e não associada aos debates políticos.

A Educação Infantil, consolidada legalmente como parte da educação básica no Brasil só em 1988, teve após a Lei 9.394/96 uma ligação com a Educação Física, já que mediante esta lei ela passou a ser considerada como um componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. Mas ainda era dotada de assistencialismo, que não foi rompido da noite pro dia, e sim em um processo demorado que perdura até os dias atuais.

No entanto, pouco se refletiu sobre a nova normativa à época, o que trouxe problemas tanto para Educação Física, quanto para a Educação Infantil no que diz respeito à legitimidade e ao reconhecimento do trabalho docente.

Sendo assim, conforme apresenta Mello *et al.* (2014, p. 468):

Apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia.

A presença da Educação Física na Educação Infantil está, portanto, frente à uma possível disputa de espaço entre professores generalistas e especialistas. Sobre o mote, um dos argumentos mais utilizados na negação do professor especialista (Educação Física) na Educação Infantil, acontece a partir do pressuposto de que o ensino mediado por especialistas de áreas diferentes resultaria em uma escolarização precoce. Entretanto, a própria autora rebate tal argumento ao ressaltar que este problema ocorre por outros fatores, não pela presença ou ausência do professor de Educação Física, muito mais sobre como os demais docentes operam à prática educativa em direção à dicotomização entre educação e assistência, ou seja, entre educar e cuidar (AYOUB, 2005).

Corroborando com o debate, Sayão (2002, p. 60) afirma que:

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças.

Sendo assim, tanto o professor de Educação Física quanto o educador generalista devem exercer sua prática pedagógica em concordância com suas concepções, ao passo que não dividam funções específicas a cada um, a fim de que as crianças percebam ambos profissionais

como adultos professores de Educação Infantil com quem ela se relaciona e aprende (SIMÃO, 2005).

No que se refere à organização dos conhecimentos a serem ensinados, Ritche e Barbosa (2010) ressaltam que o currículo da Educação Infantil brasileira é tradicionalmente dividido em três possibilidades/vertentes que devem ser problematizadas, a saber: 1) tomando o efeito Ensino Fundamental, posto a divisão de disciplinas por área (eixo, campo) do conhecimento; 2) a educação que se encarrega de sustentar necessidades básicas das crianças pequenas; 3) ensino voltado ao processo de desenvolvimento infantil, pautado em etapas de evolução lineares ou dialéticas. Nesse contexto, consideramos que a última vertente se relaciona melhor com o estudo aqui realizado, pois a perspectiva walloniana de desenvolvimento não se apresenta em etapas rígidas e bem marcadas.

Somando-se a isso, no caso da Educação Física na Educação Infantil ainda temos as abordagens específicas que se concretizam hegemonicamente no cotidiano educativo, tais como a psicomotricidade, a tendência recreacionista e a desenvolvimentista subsidiada pela aprendizagem motora. Partimos do pressuposto de que a Educação Física escolar, conforme Daólio (1996), é resultado de construções culturais fortemente ligadas às tradições, no entanto, é necessário avançar sobre os aspectos restritamente biológicos e promover uma Educação Física plural que atenda a todos e todas em pé de igualdade, visando tornar-se uma prática democrática no ambiente escolar.

Essa mesma Educação Física deve compreender e tomar para si como objeto de estudo e intervenção toda manifestação da cultura corporal de movimento, levando em consideração a característica de prática historicamente construída, deste modo, não só os esportes devem ser acolhidos no grande repertório dos conteúdos a serem ensinados durante as aulas (DAÓLIO, 1996). Nesse sentido, busca-se atingir uma Educação Física escolar que, segundo Darido (2012, p. 55):

[...] ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Diversificar os conteúdos e práticas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, torna-se uma importante estratégia para afetar o maior número de crianças no decorrer

das seções, pois frente a um leque maior de opções de práticas corporais, ampliamos a probabilidade delas se sentirem atraídas e até mesmo representadas (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2015).

Conforme os pensamentos de Betti e Zuliani (2002), a Educação Física no ambiente escolar tem a incumbência de apresentar e introduzir a criança e o jovem à cultura corporal de movimento, a fim de que possam (re)construir significados acerca das práticas historicamente construídas e, conseqüentemente, apropriar-se de seus elementos fundamentais. Nesta direção, Debortoli, Linhares e Vago (2001) assinalam a Educação Física na escola como área destinada ao ensino da cultura corporal de movimento que se manifesta por meio da ginástica, da dança, do esporte, do circo, **das lutas/artes marciais**, dentre outros. Em outras palavras, como uma dessas manifestações, o fenômeno Lutas/Artes Marciais se justifica como um dos conteúdos a serem ensinados na Educação Física na Educação Infantil. Logo, objetiva-se uma prática pedagógica que seja capaz de ampliar as possibilidades de uso da linguagem corporal, assim como a expressividade das crianças, promovendo um olhar mais contextualizado e crítico para o mundo que a rodeia, sem incorrer no erro da prática escolarizante ou preparatória para outras etapas (SIMÃO, 2005).

Outra perspectiva que deve ser considerada no campo da Educação Física na Educação Infantil diz respeito aos documentos oficiais, tal como é o caso da Base Nacional Comum Curricular) (BNCC, 2017) que subsidia o trabalho nesse segmento de ensino. Conforme Brasil (2018, p. 25), “o documento traz que a criança inserida na educação básica tem garantido os direitos referentes ao conviver, o brincar, se expressar, movimentar, explorar e conhecer-se”. Em contrapartida, Freire (2011) aponta que é comum observar restrições acerca da movimentação corpórea das crianças, ressaltando ainda que estes cerceamentos, advêm logo dos seus primeiros contatos com a instituição educativa.

Estas restrições, podem ser resultado de uma perspectiva de Educação Física que tem como foco o processo de maturação da criança, tratando-a de maneira homogênea, sem levar em consideração suas particularidades e características. Isso denota uma prática educativa voltada apenas à promoção do desenvolvimento de forma linear e por etapas concretas (SAYÃO, 2002).

Mello *et. al.* (2014) ressaltam características diferentes entre a escola e a Educação Física, nas quais a primeira preza pelo conhecimento sistemático situado nas palavras e textos, e a segunda toma para si o processo de aprendizagem por intermédio do movimento, sobretudo, instrumentalizado por meio de jogos e brincadeiras. Tal acepção gera desconforto e

consequentemente uma desestabilização, assim recorreremos em consonância ao pensamento de Mello *et. al.* (2014, p. 275):

No processo de deslocamento do próprio estatuto epistemológico que privilegia a escola, algumas inovações têm sido produzidas pelos professores de Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, dentre as quais se destacam as seguintes: o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos; a organização dos espaços; a utilização de materiais; a utilização de diferentes linguagens; a brincadeira e jogo como potencialidade da educação na infância.

Sayão (1996) aponta para um cenário pouco explorado pelos cursos de licenciatura em Educação Física, ou seja, uma formação que abarque subsídios e sirva de apoio ao professor que se encarrega do fazer docente na Educação Infantil, dado que o enfoque fica restrito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atestando esta ocorrência, Moura, Costa e Antunes (2016) atribuem o pífio o estudo da Educação Física na Educação Infantil nos cursos de graduação se comparado às outras etapas de ensino, a falta de reconhecimento de que o trabalho com a infância é fundamental e a ausência de sua obrigatoriedade no trabalho com crianças pequenas.

Observa-se durante as práticas inseridas na Educação Infantil o valor pedagógico do ambiente de jogo, que de forma entremeada ao ambiente de aprendizagem, pode favorecer o alcance dos objetivos relacionados à esta etapa da educação básica, levando sempre em consideração a heterogeneidade presente na infância (MELLO *et al.*, 2014). Dentre outras coisas, de igual modo o brincar como manifestação bastante presente na Educação Infantil, mas que fica muitas vezes, conforme Sayão (1996), sob responsabilidade da Educação Física.

Perpassando esses conflitos presentes na Educação Física da Educação Infantil, partimos, então, para lançar luz às protagonistas dessa etapa educativa, as crianças pequenas, ou como nomeou Freire (2011), crianças na primeira infância. Ao adentrarmos o universo institucional, temos o contato direto com crianças diversas cujas infâncias não se apresentam da mesma forma, o que evidencia as particularidades dos marcadores sociais das diferenças que, muitas vezes, forjam o enfrentamento de uma realidade complexa, mesmo frente à pouca idade. Perante isso, busca-se a construção de uma Educação Física legitimada e de direitos, que tenha em sua prática o dever de construir menos ‘para’ e mais ‘com’ as crianças (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001).

Assim, esse “cuidado com as crianças, em sua condição de sujeito de um presente, e não de um futuro hipotético, em nome do qual muitas vezes lhes roubamos a infância” (VAGO, 2009, p. 36), não deve se exceder ao ponto de privá-la da construção de sua autonomia. Cabe

ressaltar a importância de endossarmos à educação das crianças, considerando o que ela é no presente, a fim de possa experimentar, criar, poetizar e construir saberes contextualizados. Caso o ensino se pautar na compreensão da criança como “vir a ser”, no sentido de prever o seu futuro, seus direitos e sua infância acabam sendo negados (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001).

Muito bem, depois de aproximarmos questões afeitas à Educação Infantil e Educação Física, agora iremos situar as manifestações corporais de Lutas/Artes Marciais no conteúdo da área.

3.1 Situando as Lutas/Artes Marciais como conteúdo da Educação Física

Desde os primórdios das civilizações, quando a terra era habitada por humanos originários, mais especificamente os sujeitos pré-históricos que, conforme Ramos (1982, p. 16), buscavam apenas sobreviver, por efeito, seu leque de práticas sociais restringia-se a duas atividades, defender-se e atacar. Ainda neste período, as ‘atividades físicas’ eram totalmente direcionadas às Lutas, por meio das quais os guerreiros depreendiam esforços pela sobrevivência própria e de sua tribo. (RAMOS, 1982). Podemos, assim, afirmar que a gênese das Lutas que conhecemos atualmente advém da necessidade humana pela vida. Corroborando com isso, Ferreira (2006, p. 37) compreende as Lutas e o ato de lutar “[...] como uma prática, histórica, social e cultural, pois considera que o ser humano faz isso desde a pré-história por sua sobrevivência”. No entanto, não se pode afirmar e datar com certeza a sua origem, conforme nos propõe Rufino (2010, p. 18):

É muito difícil precisar uma origem em comum para estas práticas corporais devido ao fato delas terem sido originadas há muito tempo e em lugares muito distintos. Desmembram-se numa infinidade de práticas diferentes. Como exemplos, podemos citar o jiu-jitsu na Ásia (primeiro na Índia, depois na China e, finalmente, no Japão), o pancrácio na Grécia e a esgrima no Egito.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, n.p.), essas manifestações se apresentam como construções históricas que refletem o caminhar da vida humana no mundo, de igual modo dão continuidade aos sentidos e significados acoplados à cultura de uma época, tal como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 – Cena de luta, tumba de Amnemhat – Egito



Fonte: Disponível em: [Amnemhat](#). Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

Em outra instância, ao nos debruçarmos sobre a etimologia do conceito de Arte Marcial, temos em cada uma das palavras envolvidas cargas semânticas diferentes, no que tange a palavra arte, temos algo na direção dos processos de criação e inventividade humana. Já o conceito ‘marcial’ advém de Marte, Deus da guerra na mitologia romana, trazendo consigo um significado mais de combate e conflito, no que diz respeito à resolução de problemas da vida cotidiana (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Originalmente, o termo Arte Marcial fora criado na parte ocidental do globo, com intuito primeiro de referir-se aos embates medievais, entretanto no decorrer da história converteu-se em outros sentidos (PUCINELI, 2004). Ainda segundo Pucineli (2004), as Artes Marciais extrapolam os combates e disputas, ao passo que podem representar um *lifestyle*, na medida em que não se atem apenas aos golpes, técnicas e movimentos com finalidades próprias.

Neste mesmo sentido, Pereira (2018, p. 16) aponta que na Arte Marcial o foco não está posto sobre o combate corpo a corpo, “mas se coloca em posição de mitigar os percalços inerentes à vida cotidiana, ou seja, refere-se mais ao modo de agir do lutador do que suas técnicas de aplicação em um combate”. É necessário atentar-se ao trabalho com essa manifestação no âmbito educativo para não incorrerem na reprodução de dizeres pautados no senso-comum, tais como o atrelamento às questões relacionadas à violência, fato muito recorrente quando esse assunto é colocado em pauta (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Ademais, uma Arte Marcial ao ser praticada em um viés esportivizado, apropria-se de determinadas características que a tornam uma modalidade esportiva de combate. De igual modo Frachini e Vecchio (2011) apresentam tais práticas marciais e de lutas como a gênese das

modalidades de combate, sendo que essas últimas têm como característica a institucionalização, a secularização, a performance, o treinamento físico e a profissionalização.

As características comuns presentes em todas as práticas de Lutas, segundo Gomes (2008), recebem o nome de princípios condicionais. São cinco os aspectos que todas as Lutas carregam em comum e que nos ajudam a identificar se uma experiência corporal pode ser considerada uma luta ou não, a saber: o contato desde que seja realizado de forma proposital, a alternância e combinação entre ataque e defesa, regras, imprevisibilidade e a presença de um oponente ou alvo. Em síntese, apesar da existência dessa pluralidade de sentidos, além das contradições presentes no termo, alinhamo-nos ao entendimento de Gomes (2008) quando defini Lutas como:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008, p. 49).

Diante de todas essas tentativas de conceituações, no trabalho em tela optamos por utilizar o binômio Lutas/Artes Marciais sob a premissa de que tanto na concepção de Lutas quanto no entendimento de Artes Marciais há certa complementaridade, seja no plano da evolução histórica, seja na conformação das práticas corporais, afora a evolução destas e de seus artefatos, em que pesem os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que envolve aproximá-las. Ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, coaduná-las nos parece indicar um caminho promissor na tentativa de ampliar a presença desses saberes no espaço escolar (PEREIRA *et al.*, 2020; PEREIRA *et al.*, 2020).

Pereira (2018) e Pereira e colaboradores (2021) revelaram ser este o caso dos conhecimentos relativos às Lutas/Artes Marciais no interior da escola. O fato desse conteúdo específico da Educação Física integrar uma das expressões da linguagem corporal historicamente construída, sendo, portanto, constituinte da cultura corporal de movimento – por si só já validaria sua presença no ambiente educativo. Como objeto epistemológico, essa prática corporal de combate está presente em algumas proposições de ensino que reafirmam a Educação Física como componente curricular, contribuindo, assim, para a sua inserção na área das linguagens. Com isso, seu ensino, por suposto, estaria assegurado, porém, as referidas pesquisas sinalizam para a inóipia presença desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Seus resultados ratificam o que a literatura especializada tem trazido à baila, ou seja, revelam a resistência de professores para ensinar Lutas/Artes Marciais sob a condução

pedagógica da Educação Física. Análogo ao que o estudo de Carreiro (2008, p. 34) expôs, quando constatou que dentre “os elementos da cultura corporal de movimento que podem ser apresentados na Educação Física Escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais resistência”. Nesse sentido, esclarece ainda que tal resistência suceda em decorrência das seguintes justificativas: “falta de espaço, falta de materiais, falta de roupa adequada, ausência do tema no processo de formação e, sobretudo, pela associação às questões da violência e agressividade (CARREIRO, 2008, p. 34).

Além dos argumentos arrolados na investigação citada, nossas pesquisas cotejaram outros dois aspectos, sendo eles: à ausência de vivências no que concernem as Lutas/Artes Marciais, tanto na esfera pessoal, quanto na acadêmica por parte dos professores (PEREIRA *et al.*, 2020); e a escassez, ou certa invisibilidade dos saberes relativos às Lutas/Artes Marciais nos documentos curriculares estaduais (PEREIRA, 2018).

Como se pode notar, o mundo das Lutas/Artes Marciais é bem diverso e rico, na medida em que temos àquelas modalidades que já são corriqueiras nos espaços midiáticos, tais como por exemplo: o Karatê, Taekwondo, Capoeira, Boxe, Jiu-Jitsu dentre outras tantas, mas também existem outras diversas com menor expressão na mídia, mas com carga cultural equivalente. Com toda essa riqueza, são necessárias algumas estratégias no sentido de sistematizar o trabalho neste campo, na direção de subsidiar um processo de ensino mais organizado didaticamente a partir do conjunto de características das práticas. Algumas divisões já propostas, levam em consideração a classificação das Lutas/Artes Marciais, considerando elementos como as suas origens (lutas ocidentais e orientais), características de combate tocantes às distâncias (curta, média e longa) entre os lutadores e ao contato (contínuo, intermitente, com uso de implemento, mistos).

Neste último modelo de classificação das Lutas/Artes Marciais, são levados em consideração suas características no momento do combate, que é marcado pelo princípio condicional do contato físico proposital entre os oponentes. Em concordância com o proposto por Gomes (2008) temos a possibilidade de dividir e elencar as Lutas/Artes Marciais pelo contato com o oponente. Ao que parece, essa perspectiva de classificação seja a mais interessante ao ambiente escolar, pois ao associar os elementos comuns entre todas as manifestações de lutas, permite uma pedagogia com o jogo envolvendo os princípios condicionais.

Quando tratamos de tais subdivisões, temos nas lutas de contato contínuo a característica da proximidade entre os oponentes quase que constante, pois os objetivos das modalidades utilizam, segundo Gomes (2008, p. 47), “o contato como um meio para o fim”. Nas

manifestações classificadas como de contato intermitente os lutadores marcam a distância de combate por meio de golpes, pois uma proximidade excessiva e descuidada pode comprometer o resultado do combate. No que se refere às manifestações de contato mediado por implemento, mais comumente espadas e bastões, é o que garante uma distância maior entre os oponentes, tendo em vista que para atingir o alvo utiliza-se do artefato (GOMES, 2008).

Somando-se aos pressupostos de Gomes (2008) e Scaglia e Gomes (2011) que desenvolveram a classificação das lutas baseada no contato entre os oponentes, Pereira e colaboradores (2021) incluem mais três possibilidades para pensar didaticamente essas subdivisões, a saber: Lutas de contato mediado por implementos de lançamento, Lutas de contatos mistos e a inspiração filosófica.

Segundo os autores, as Lutas de contato mediado por implemento de lançamento englobam as manifestações que utilizam um implemento de lançamento (lutas de distância para implementos de lançamento). Para sua consecução deve haver uma grande distância entre os oponentes, ao passo que eles possam manipular e lançar o objeto com êxito. Para cumprir o objetivo do combate (atingir o adversário de alguma maneira), os oponentes dependem de um implemento/arma que lance projéteis ou que figurem na condição de instrumento cujo teor possa ser lançado no oponente, tal qual:

[...] o arco e flecha, facas, lanças, shurikens (estrela ninja), kunais (lâmina de ferro com um grande furo na base) chakrams (arma de arremesso circular), bumerangues, dentre outros. São “apetrechos” que pertencem categorias de lutas e artes marciais como: o Kyodo, o Ninjutsu, o ShurikenJutsu, etc (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 48).

No caso das Lutas de contato misto, tratam-se de manifestações que utilizam duas ou mais formas de contato para alcançar o objetivo de combate. O MMA, por exemplo,

“é uma Luta de contato misto, pois as suas possibilidades de contato com oponente podem ser por meio de golpes de contusão, como socos e chutes, incluindo também a utilização das técnicas de agarre, como imobilizações e finalizações” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 48).

Para os autores, o Kung Fu pode ser um outro exemplo de contato misto, de modo que se utilizam implementos (bastões, espadas, lanças) em uma das suas variações de ataque e defesa. Por fim, pode-se classificar o Ninjutsu “também como luta de contato misto, pois nessa Arte Marcial os lutadores aprendem a utilizar implementos (bastões, espadas, facas) para aplicar golpes de contusão, mas também para imobilizar o oponente utilizando o implemento”

(PEREIRA *et al.*, 2021, p. 49). “Além de aplicar socos e chutes, podem-se utilizar implementos de lançamento, tais como os shurikens (estrelas ninja), favorecendo com que essa prática de luta englobe todas as formas de contato” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 50).

Outro princípio orientador do ensino das lutas na escola destacado por Pereira e colaboradores (2021), refere-se a inspiração filosófica. Para os autores, as filosofias de vida, os códigos éticos e sociais dos guerreiros sempre estiveram presentes em todas as artes marciais orientais e na maioria das lutas no restante do mundo. Esse é um princípio para ser construído em conjunto com seus educandos, podendo ser inspirado, por exemplo, no Tao da China, no “Budô do Japão ou em qualquer outro princípio atitudinal de uma Arte Marcial. Convém destacar que esse princípio deve estimular sempre o respeito mútuo e o senso de justiça entre os lutadores, antes, durante e após os combates” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 42). Para eles:

Deve-se cultivar uma ambiência pedagógica baseada na reciprocidade entre todos os envolvidos nas aulas, primando pelo desenvolvimento de valores e atitudes voltadas à cultura de paz nas escolas. Embora seja curioso conceber que na ambivalência dessas práticas corporais se possam “problematizar/tematizar os conflitos e, por conseguinte, os caminhos que conduzam a solidariedade e longanimidade, virtudes que nos aproximam da paz interior e entre os semelhantes” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 43).

Logo, pensar em estratégias para a elaboração “de “contratos éticos” com nossos educandos é bastante importante para que eles realmente se apropriem dos valores implícitos nessas manifestações” (*idem*). Após situar o tema das Lutas/Artes Marciais como parte do conteúdo a ser ensinado na Educação Física, na seção subsequente perscrutaremos e apresentaremos o aporte teórico do nosso trabalho.

4. O APORTE TEÓRICO DE HENRI WALLON COMO SUBSÍDIO NO ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS

Henri Paul Hyacinthe Wallon ou apenas Wallon, como ficou mais conhecido, fora um cidadão parisiense, nascido em junho de 1879, formado em Filosofia, Medicina e Psicologia, área na qual obteve mais destaque e influência. Sempre bastante ligado ao mundo científico, mostrou-se um humanista muito perspicaz ao meio em que estava inserido, pois a todo momento combateu o movimento fascista que estava instaurado na Europa, o que demonstra ter sido um homem bastante politizado. Sobre o assunto, observamos o que nos traz Gratiot-Alfandéry (2010, p. 29):

Ao longo de sua vida, Wallon foi um homem comprometido politicamente, o que ele não ocultou desde sua época de estudante, o que lhe valeu certa reserva da parte de seu meio científico e lhe custou algumas amizades. Mas ele não era um homem de renegar suas convicções, mesmo se às vezes parecia difícil assumi-las.

Mas, para além da política, tinha preocupações que ultrapassavam os embates eleitorais, tal como no caso da educação, ambiente de interesse no qual atuou por algum tempo como professor de Filosofia. Chegou a manter-se escondido por questões políticas, o que comprometeu sua carreira acadêmica, mas não o impossibilitou de prosseguir fazendo ciência (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Conforme os estudos de Galvão (1998, n.p.):

Wallon foi criado numa atmosfera humanista. Seu avô, figura pela qual nutria grande admiração, foi historiador, discípulo de Michelet e político de oposição ao Segundo Império. Deputado na Assembleia Constituinte, foi o autor da emenda conhecida como "emenda Wallon" que introduziu a palavra "república" na Constituição de 1875.

Henri Wallon tinha interesse no materialismo dialético com o objetivo de utilizar esta ferramenta em outros campos da ciência, isso significa que o autor não buscava um aprofundamento em tal referencial para fins políticos. Na realidade, sua apropriação do materialismo dialético se dava em termos filosóficos, cujo objetivo era compor um processo metodológico analítico e rigoroso (GALVÃO, 1998).

René Zazzo, talvez o maior companheiro de Henri Wallon, empenhou-se em dar continuidade ao pensamento Walloniano, chegando até mesmo a escrever uma obra intitulada Henri Wallon: psicologia e marxismo. Neste material, podemos ver com clareza o quanto Henri Wallon se posicionou como um sujeito extremamente preocupado com causas sociais, sendo possível de afirmar que esse seja um de seus maiores traços:

Tratando-se de Wallon, parece-me hoje evidente que a sua sensibilidade pelas coisas sociais, uma sensibilidade alimentada no meio familiar desde a mais tenra infância, foi a mola inicial da sua obra científica. Ignora-lo seria o mesmo que nos condenarmos a não compreender a gênese e o alcance desta obra (ZAZZO, 1978, p. 9).

Certamente era um sujeito de muitas facetas, dentre elas o interesse pelo meio artístico ficou bastante marcado em sua obra, chegando até mesmo equiparar artistas a cientistas, por aspectos em comum de suas funções.

Outra característica, talvez a mais marcante, foi o interesse por crianças sob o olhar da psicologia. Devido à proximidade com a medicina, mais especificamente nos campos neurológicos e psicopatológicos, ficou notória a influência dessas experiências em sua obra. Do interesse dele para com as crianças veio a fundação do Laboratório de Psicobiologia da Criança, que visava realizar um acompanhamento daquelas entendidas como “anormais”, e que não por acaso, funcionou em parceria com uma escola periférica de Paris (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Wallon observou nessa parceria entre laboratório e escola, uma possibilidade de estudar as crianças inseridas em seus respectivos ambientes, no caso, a instituição, que o aproximou ainda mais do debate educacional.

Em um dado momento fez parte do corpo docente do Colégio da França, sendo considerado precursor da psicologia francesa, qual se aprofundou nos estudos acerca da psicologia e educação da criança (GALVÃO, 1998). Ainda no fim deste período, foi responsável pela criação de uma revista, denominada *Enfance*, que traduzido ao português remete à infância. A revista, por sua vez, tinha como característica fundamental a ambiguidade de saberes, voltados para pesquisadores na área da psicologia e, em paralelo, servia de embasamento teórico para professores e educadores (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Seu interesse em estudar a criança que, a princípio, tinha como intuito entender melhor o humano já mais velho, posteriormente convergiu em um impulso que o destinou apenas perscrutar as complicações dos pequenos de maneira única, não mais como ponte para o estágio adulto. Essa ênfase na fase inicial do desenvolvimento o aproximou ainda mais da educação, reverberando em estudos cujo interesse perpassavam a criança e culminavam nos problemas educacionais daquele momento (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Segundo Galvão (1998), Wallon defendia que a psicologia e a pedagogia deviam caminhar juntas e, com aguçada sensibilidade, assinalava que a ambiência escolar era uma rica fonte de informações contextualizadas para o entendimento aprofundado da criança. Tendo em vista que essa relação, então, seria benéfica para ambas as áreas, escreveu obras diversas, que interligavam pedagogia e psicologia, com foco na educação.

Esse engajamento resultou em atuação vigorosa junto à outros estudiosos no movimento Escolanovista que, conforme salientou Galvão (1998), favoreceu sua participação como presidente de dois importantes expoentes dessa tendência educativa, quais sejam, o Grupo Francês de Educação Nova e a Sociedade Francesa de Pedagogia. Durante o período teve diversas experiências e observou pontos de vista diferentes acerca do movimento pedagógico supracitado, com isso percebeu certa afinidade com a proposta didática de Decroly, a qual buscou aproximá-la da sua psicologia (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Como curiosidade, cabe mencionar que em 1935 fez uma viagem ao Brasil, mais notadamente ao Rio de Janeiro, onde dedicou seu tempo a observar instituições escolares no morro da Mangueira, conhecida região periférica da cidade. Juntamente com o avançar do seu interesse no ambiente escolar, tinha a política como outro ramo de ocupação, ao passo que após a libertação francesa que ocorreu depois de encerrada a segunda guerra mundial, foi convidado a ser conselheiro nacional de educação, cargo exercido apenas por um mês. Adiante, assumiu o cargo de presidente da comissão que alçava mudanças no sistema de ensino francês, ocupando o lugar do finado físico, Paul Langevin (GALVÃO, 1998).

Dada a morte de Langevin que, anteriormente já havia iniciado o processo de reformulação sistema educacional, Wallon assumiu à frente do projeto que foi nomeado - plano Langevin-Wallon (DANTAS, 1993). Conforme a autora, o plano que fora terminado por Wallon indicava fortemente seu posicionamento pedagógico, visto que a reforma seguia na direção de entender as dificuldades encontradas e propunha a formação democrática potencializada por marcadores psicológicos diversificados, reforma essa, vale ressaltar, não chegou a ser executada.

Eis que uma inquietação atribuída à psicologia foi evidenciada por Wallon no referido momento histórico específico, ou seja, a perspectiva que busca entender a ‘pessoa’ em sua pluralidade e complexidade, sem perder o rigor científico, a partir dessa área de conhecimento. Essa questão de centro pautada na psicologia coloca Wallon em posição desconfortável, contribuindo para que ele estabelecesse um diálogo entre as ciências humanas e as da natureza (DANTAS, 1993). Desse desafio surge, então, a efervescência do autor em buscar constituir uma posição epistêmica por meio da psicologia, tendo em vista responder questões referentes ao desenvolvimento humano.

Indo na contramão de visões pautadas no dualismo corpo e mente, o autor também discordou que a psicologia fosse um campo alheio ao mundo externo, de tal modo que essa perspectiva de entendimento se intitulou de psicologia da introspecção. Além disso, outra vertente de estudos da área que ele contrapôs teve como caminho explicativo a tese de que todos preceitos orgânicos implicavam e traduziam todos os comportamentos sociais (DANTAS, 1993). Wallon, por sua vez, entende que o aspecto biológico seja sim primário para a compreensão do desenvolvimento integral da pessoa, porém não o único, pois, segundo ele, o que é constituído no plano psicológico recebe influência do mundo exterior.

De acordo com Galvão (1998), durante sua trajetória Wallon buscou afirmar a especificidade da psicologia e acabou esbarrando no movimento positivista, o qual discordou e não deu voz a seus defensores, ao passo que sempre argumentou no sentido de transpor tais

modelos dualistas. Adepto e defensor do materialismo dialético, defendeu que essa seria a chave para a explicação de fenômenos humanos contraditórios, pois entendia esses elementos como parte do processo de construção do sujeito. Em última análise, a ‘pessoa’ é compreendida a partir da relação e dos conflitos nos quais os fatores biológicos e sociais são essenciais ao entendimento do psiquismo humano.

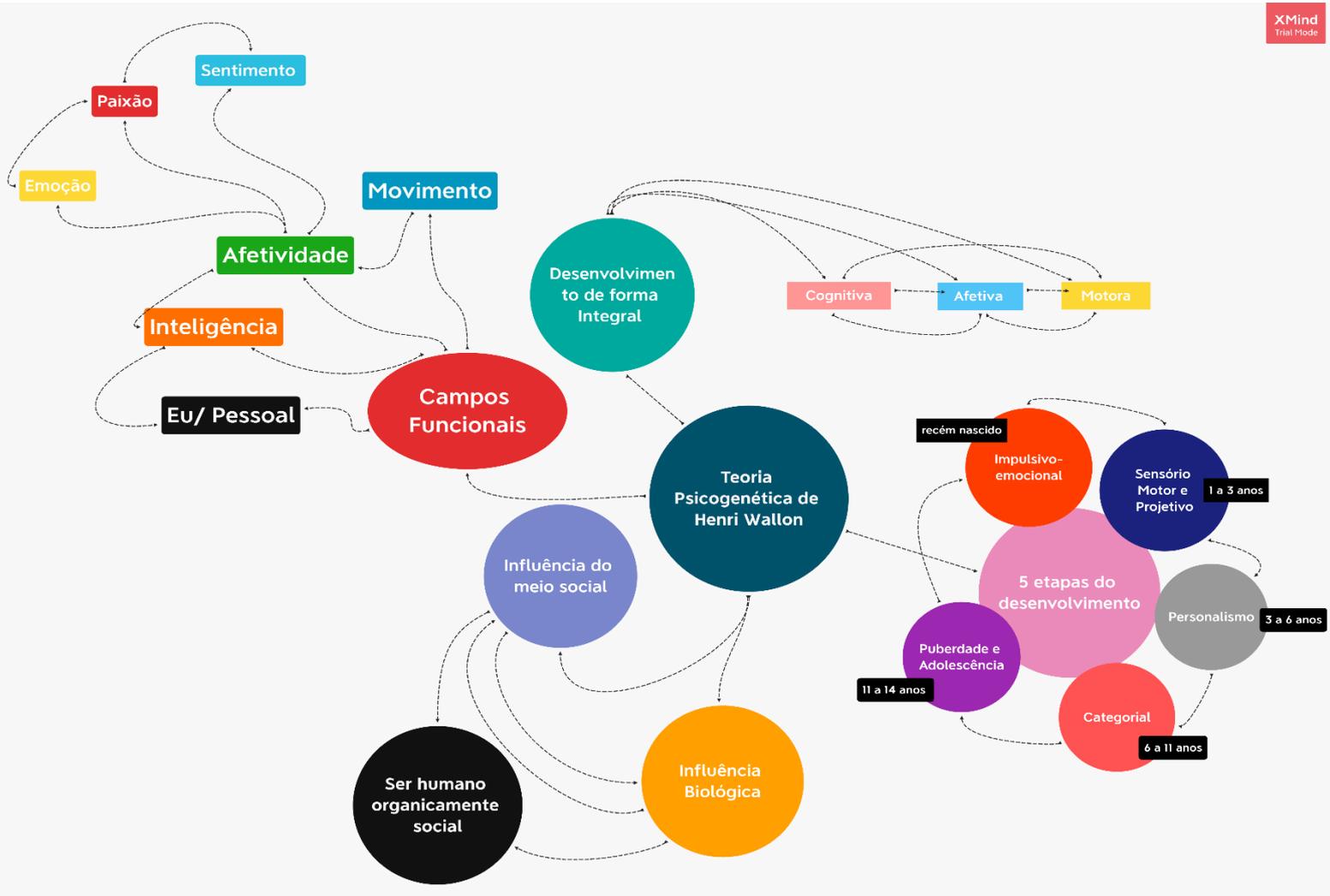
Essa perspectiva que considera a interação das dimensões orgânicas e sociais ficou conhecida como a teoria psicogenética de Henri Wallon, conforme apontou Silva (2020), igualmente por tentar interpretar como os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais se desenvolvem. Ocorre que o intuito do autor era investigar e entender o sujeito em sua totalidade, integralmente, englobando os diversos fatores biológicos, sociais, afetivos e intelectuais. Assim, pode-se afirmar que Wallon trabalha na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, o ser se desenvolve constantemente em diversas esferas desarmonicamente e não segue etapas lineares e bem demarcadas. “Com efeito, a vida emocional e afetiva evolui tanto quanto a cognitiva e, por decorrência, é tão educável quanto esta” (DANTAS, 1993, p. 35).

Utilizando-se do materialismo dialético o psicólogo propõe que todas divergências, conflitos e contraposições sejam considerados no processo de explicação do psiquismo, diante disto, toma para si uma metodologia de análise denominada de psicologia dialética (CERISARA, 1997). É necessário ressaltar que a opção pela utilização do materialismo dialético adotada por Wallon adveio de seus estudos anteriores no campo médico, no qual buscou compreender o desenvolvimento do sujeito adulto observando a criança. Corroborando com o debate, temos o que disse Cerisara (1997, p. 42):

Wallon entende a dialética como uma disciplina do pensamento racional para apreender a realidade em seus eventuais conflitos e contradições. A presença de conflitos, crises, contradições na trajetória humana são, segundo o autor, os pontos fecundos para o trabalho e a compreensão da pessoa humana.

Dessa forma, Cerisara (1997) afirma que Wallon advoga por uma psicologia baseada na genética, que tem a incumbência de desvelar e explicar os aspectos relacionados à formação do sujeito, tendo como base aquilo que intitulou de ‘estágios de desenvolvimento’, em interface com os ‘campos funcionais’. Para que possamos ter a visão da totalidade dos aportes teóricos do autor, elaboramos uma espécie de organograma “epistêmico”, conforme será apresentado logo abaixo:

Figura 2 – Esboço esquema teoria Walloniana



Fonte: Do Autor (2021).

Assim, Wallon decidiu que para estudar o sujeito seria necessário conhecer sua trajetória, razão pela qual a criança representaria o primeiro passo para aprofundar conhecimentos em direção ao psiquismo humano (CERISARA, 1997). Logo, a partir do plano conceitual denominado de campos funcionais, envolvendo a afetividade, motricidade, inteligência e a pessoa, que o autor explica como as interações entre o orgânico e social vão constituindo os sujeitos. Daí que surge a motivação em entender a criança inserida em seu contexto social, a fim de que sejam observados comportamentos de interação dela com o ambiente em questão, dado que somente a partir dessas correlações a integralidade de suas dimensões são inteligíveis.

Conforme Galvão (1998, p. 287), ao buscar aludir o que defendia, Henri Wallon cunhou o conceito intitulado “concreto multidimensional”, segundo o qual a proposta é estudar a criança inserida em seu meio, visando observar outras características singulares e compará-las com seus semelhantes, na busca de identificar similitudes ou divergências.

Ao cotejar os processos de desenvolvimento, Wallon indica que as doenças são uma expansão mais severa do observável também em indivíduos chamados “normais”, talvez por essa compreensão acompanhou de perto a ‘neurociência’ da época. Nesse sentido, Cerisara (1997) ressalta que a interface entre psiquismo e movimento indica que um suposto comprometimento na dimensão motora da pessoa compromete também as esferas cognitiva e afetiva, devido a interdependência entre os campos funcionais.

Atento as outras possibilidades de estudos, conforme apontou Galvão (1998), Wallon similarmente buscou desenvolver produções científicas com animais envolvendo auxílio de antropólogos, constituindo material precioso de comparação ao desenvolvimento das crianças. Pesquisas essas foram realizadas com chimpanzés, pois, em alguma medida, assemelham-se bastante aos humanos.

De igual modo a imersão de Wallon nos estudos relacionados à psicologia da criança, o colocou em diálogo constante com outros autores da área, dentre os quais pode-se destacar Jean Piaget (CERISARA, 1997). O psicólogo francês se aprofundou nas observações de cunho longitudinal que consistia em acompanhar observando uma mesma criança por diversas faixas etárias, destacando as discrepâncias como condição fundamental à aquisição de conhecimento. Nesse contexto, Galvão (1998) sublinha que enquanto Piaget caminhava em direção à psicologia da inteligência, Wallon dava passos rumo à psicologia da pessoa completa.

De acordo com Cerisara (1997), Wallon evidenciava o olhar atento do observador no contexto da sua psicologia genética, pois ele seria capaz de captar os comportamentos da criança e o contexto em um mesmo plano, todavia, indicava cuidados a serem tomados. O autor explica que tal ação de pesquisa não é de natureza objetiva e contém interpretação do próprio olhar do observador, o que impossibilita a neutralidade no processo observatório. Para amenizar essa dimensão subjetiva, ele sugere que devemos colocar em pauta os referenciais teóricos que embasam a observação em questão. Ocorre, ainda, na observação do adulto para com a criança a tendência em se comparar atitudes e características entre os próprios, observador e observado. Isso, segundo Wallon (1968), reverbera em um olhar que inferioriza a criança, comprometendo a descrição e interpretação das ações comportamentais a serem registradas.

Em relação ao desenvolvimento da criança, o psicólogo entende que ele acontece por meio de etapas segundo as quais, umas são imbricadas às outras. Quanto observado a partir de

seu contexto, o desenvolvimento apresenta certa fluidez na relação entre criança e o meio, pois ela não se apropria de tudo que a cerca, mas de apenas alguns elementos que prendem mais sua atenção. Nesse processo de apropriação do mundo é possível identificar que, ao longo do desenvolvimento, tais elementos vão se alternando, assim, a criança vai crescendo diante de experiências diversas, mas nunca de maneira uniforme ou igual às outras.

Nessa direção, Galvão (1998) afirma que dois fatores são apontados como essenciais à compreensão do desenvolvimento, sendo os supracitados orgânicos e sociais. De um lado, os orgânicos ou biológicos se encarregam das mudanças do desenvolvimento em etapas que não se alternam, mas se imbricam, mesmo acontecendo em períodos diferentes, em sujeitos distintos. De outro, convém salientar que essas etapas sofrem influência de fatores sociais e interferem nas alterações orgânicas dos sujeitos.

O fator biológico que de início é mais preponderante, com o passar do tempo começa a dividir espaço com o social que, por sua vez, tem bastante ligação com o desenvolvimento psicológico. O ritmo de tal processo tem como característica a não linearidade, por meio de suas etapas, que ora se inclinam para o desenvolvimento da pessoa (força centrípeta), ora para a apropriação do conhecimento sobre o mundo exterior (força centrípeta) (GALVÃO, 1998). Assim, a sequencialidade das etapas é um marcador importante da teoria em questão, mas o processo de idas e vindas do sujeito para ‘dentro’ e para ‘fora’, exclui a prerrogativa de que cada estágio do desenvolvimento apenas se soma.

Na criança, um indicativo de mudança são as crises que se revelam atingindo de maneira clara seus comportamentos e tem origem nos conflitos nomeados como endógenos e exógenos. No primeiro caso, são suscetíveis das transformações de cunho biológico, já os exógenos decorrem da interação dos pequenos com o ambiente, mais pontualmente, com a cultura geral e os adultos. Conforme os apontamentos de Galvão (1998), Wallon vislumbra nos conflitos o esteio fundamental para o processo de desenvolvimento, haja vista que se volta atentamente a este aspecto, considerados descontínuos e assistemáticos.

Consoante ao que foi anotado anteriormente, a concepção dialética de desenvolvimento pensada por Henri Wallon traz duas perspectivas para pensarmos esse processo na criança, uma chamada centrípeta que é mais voltada para dentro com predominância introspectiva, e outra centrífuga que se movimenta no sentido contrário, levando em consideração elementos exteriores.

Devemos nos atentar ao fato de que ambas ‘as forças’ se alternam constantemente, realizando um balanço contínuo entre exterior e interior, mas temos predominantemente a presença de uma delas, conforme as etapas de desenvolvimento sugeridas por Wallon, quais

sejam: estágios emocional, personalismo e adolescência. Em face disso, notamos uma predominância centrípeta atrelada à dimensão afetiva, vale dizer, que constrói o sujeito e dá forma as suas relações sociais. De outro modo, temos, por exemplo, os estágios impulsivo, sensorio-motor e categorial que têm como característica principal a preponderância da função centrífuga, isto é, relacionada à aspectos exteriores acaba proporcionando ao sujeito os processos de diferenciação em relação eu-meio. Retomando os caracteres centrípetos e centrífugos, temos como outro exemplo o recém-nascido voltado unicamente à construção do eu-biológico e pouco se inclina a movimentações ou experimentações que extrapolem isso.

4.1 Etapas do desenvolvimento segundo Wallon

Nessa seção discutiremos, então, a proposição da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon marcada pela variação de duas fases características de natureza afetiva e cognitiva, que se revezam, de acordo com as interações da criança com o ambiente, além dos fatores orgânicos de cada uma das cinco etapas propostas pelo autor. Para discorrer sobre isso, convém reiteramos que, “para Wallon, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento da pessoa implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 20). Ao mesmo tempo, temos que nos atentar ao fato de que “um dos aspectos predomina; isto é, fica mais em evidência, embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A primeira etapa, denominada de **impulsivo-emocional**, apresenta-se no primeiro ano de vida, sendo que de forma mais específica, dos 0 aos 3 meses temos a etapa impulsiva na qual o bebê realiza apenas movimentos desordenados e desbaratados, ao passo que dos 3 aos 12 meses constata-se a predominância dos aspectos emocionais. Para Galvão (1998), esta etapa é caracterizada pelo fator emocional, que é a ferramenta utilizada pela criança para conseguir interagir com o meio social, sobretudo com os adultos, responsáveis pela sua intermediação com o mundo exterior. Devido ao pouco amadurecimento orgânico dos bebês neste período inicial, raros pesquisadores depreenderam esforços em aprofundar estudos dos movimentos “impulsivos e reflexivos dos recém-nascidos, entretanto Wallon seguiu na contramão e se inclinou a estudar este importante momento, que dá início ao processo do pensamento categorial e a personalidade única” (DANTAS, 1993, p. 184). É também neste momento que notamos uma característica de comportamento arredo nas pequenas crianças, razão pela qual o próprio Wallon (1975, p. 153) salientou 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 temos o estágio **sensório-motor** e **projetivo**, que acontece até o terceiro ano de vida e tem como característica estruturante a experimentação sensorial e motora pela criança de 12 a 18 meses. Já no período que vai dos 18 meses aos 36 meses, temos o estágio projetivo, na medida em que observamos maior presença de questões voltadas ao mundo exterior para constituição da inteligência dos pequenos, conforme anotou Galvão (1998). Aqui o pensamento é projetado e retroalimentado pelas experiências motoras, dada a transgressão de atos mentais em atitudes projetadas nos movimentos da criança. O desenvolvimento da marcha e da preensão manual, advindos desta etapa, permitem à ela maior destreza ao manipular objetos, em interação com o meio. Além disso, temos como marcadores deste estágio as funções simbólicas que se apresentam por intermédio de imitações e representações, o que favorece o desenvolvimento e a aquisição da linguagem oral. Conforme nos trouxe Nogueira e Leal (2018, p. 200), “devemos enfatizar 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”.

Intitulado por Wallon de **personalismo**, esse estágio ocorre dos três aos seis anos com algumas divisões se considerarmos a sua extensão ao longo dos 3 anos de vida da criança. Assim, dos 3 aos 4 anos temos como aspecto balizador a chamada ‘crise de oposição’, dos 4 aos 5 anos temos àquilo conhecido como ‘idade da graça’ e, por fim, dos 5 aos 6 notamos novamente a presença da imitação (GALVÃO, 1998). Neste estágio, constatamos a predominância de relações sociais e afetivas segundo as quais a criança enxerga o adulto com mais inquietude e interesse, contribuindo com a formação da personalidade e da autoconsciência. Por isso mesmo, a criança tende a oscilar, de início se opondo ao adulto e, posteriormente, utilizando-se das imitações dessas mesmas pessoas de referência.

Aproximadamente aos seis anos de idade da criança, temos a etapa **categorial** (6 a 11 anos) que se apresenta em estado mais aprimorado na transição com o anterior, devido ao desenvolvimento do simbolismo conjugado à personalidade, trazendo assim, avanços na inteligência. Conforme Galvão (1998), a criança agora amplia as possibilidades de desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio simbólico, razão pela qual ela apura melhor os recursos intelectuais relacionados à memória e atenção. Esses elementos se desdobram em um maior interesse dela para com o mundo exterior, por efeito anotamos, portanto, uma prevalência no desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos.

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, por assim dizer, da fase categorial na qual o traço era a razão afetiva. A puberdade traz consigo mudanças que refletem na personalidade da criança, sendo marcada por inúmeras crises até o retorno da afetividade como foco (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Novamente a ‘crise de oposição’ para com as pessoas e o mundo aparece como aspecto fundamental da constituição da pessoa, uma vez que no decorrer desses conflitos o adolescente vai se diferenciando e se entendendo como diferente no universo social (GALVÃO, 1998).

Dentre os tantos aspectos apresentados nessas 5 etapas do desenvolvimento da criança, resolvemos apresentar uma tabela-síntese com as características principais de cada momento para que possamos ter a visão do todo proposto por Henri Wallon.

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento e suas particularidades

ESTÁGIO	PERÍODO	PREDOMINÂNCIA	CARACTERÍSTICAS
Impulsivo-Emocional	(Impulsivo) 0 a 3 meses (Emocional) 3 a 12 meses	Motora e Afetiva (centrífuga/centrípeta)	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos desordenados • Emocional
Sensório-Motor e Projetivo	(Sensório-Motor) 12 a 18 meses (Projetivo) 18 a 36 meses	Cognitiva (centrífuga)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da marcha • Linguagem • Ato mental inclina ato motor
Personalismo	3 aos 6 anos	Afetiva (centrípeta)	<ul style="list-style-type: none"> • Crise de oposição (3-4) • Idade da graça (4-5) <ul style="list-style-type: none"> • Imitação (5-6)
Categorial	6 aos 11 anos	Cognitiva (centrífuga)	<ul style="list-style-type: none"> • Idade da razão <ul style="list-style-type: none"> • Atenção • Sincretismo • Função categorial
Adolescência	11 anos	Afetiva (centrípeta)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Dependência • Oposição

Fonte: Do autor com base no trabalho de Galvão (1998).

Diante do exposto, compreendemos a existência de determinadas fases com maior ênfase nas dimensões afetivas ou cognitivas, que vão se alternando conforme o processo de desenvolvimento da criança. O que Wallon chama de aspecto intelectual tem como marcador o entendimento do mundo real, já em relação ao plano afetivo ele salienta que a pessoa se inclina mais às interações humanas e busca a compreensão da sua existência no mundo, conseqüentemente a constituição do próprio ‘eu’ (GALVÃO, 1998). A sobreposição de uma fase à outra é constante, todavia o autor não sugere que uma só aconteça na ausência da outra,

pois ambas se apoiam no que fora construído na fase anterior, conceito esse denominado de ‘alternância funcional’.

No primeiro estágio, por exemplo, temos uma prevalência da função afetiva bem demarcada por olhares, contatos, gestos e mímicas. No personalismo, por sua vez, observamos que a afetividade vem acompanhada de mais elementos intelectuais, tais como a linguagem que foi construída nas fases anteriores por intermédio de palavras (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

No que tange ao estágio categorial, notamos a existência da ‘afetividade racional’ na qual, por muitas vezes, os jovens tendem a refletir sobre suas relações com o mundo das pessoas e dos objetos. Acontece que esse trabalho conjunto que relaciona fatores afetivos e racional/intelectual é conceituado por Wallon como ‘integração funcional’ (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Tal conceito elaborado pelo autor tem como papel indicar que as funcionalidades mais elaboradas tomam o controle das anteriores no diz respeito às etapas do desenvolvimento, sem que haja exclusão de uma para a atuação da outra. Essa tomada de controle, antes da finalização do processo, fica bastante instável, fazendo com que exista alternância entre novas e antigas funcionalidades. Em termos do processo como um todo, “vale ressaltar, ainda, que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 184).

Em síntese, pode-se afirmar que Henri Wallon se apoia em alguns preceitos fundamentais ao tratar o desenvolvimento da criança, tais como a **influência do fator orgânico e a ênfase no fator social** que aponta na direção da construção do sujeito, considerando aspectos sociais e sua maturação biológica. Isso equivale dizer que não é plausível estudar o desenvolvimento humano tomando apenas um aspecto para análise da pessoa completa (orgânico/social). Outrossim, refere-se ao **desenvolvimento do pensamento** que acontece somente se o sujeito tem contato com o mundo exterior, sendo ainda necessário reiterar a afirmação do autor quando propõe que o desenvolvimento na criança ocorre do resultado da alternância entre afetividade e inteligência. Dito isso, partimos agora para apresentar outros aspectos da sua teorização, os campos funcionais.

4.2 Campos funcionais

Como foi visto, o desenvolvimento humano a partir da perspectiva de Henri Wallon ocorre no entrelaçamento dos aspectos biológicos e sociais, deste modo, a criança tende a se inclinar por ambos os campos funcionais, ora mais voltada para um e outrora fluindo para outro,

de acordo com seu nível de maturação. Assim, no ambiente escolar o professor deve estar sempre atento às interações das crianças que ali transitam, lembrando que elas acontecem em direção ao outro e também ao meio. A observação do contexto escolar quando dotada de sensibilidade permite ao educador compreender as etapas e os momentos pelos quais as crianças passam, por isso mesmo que o aprofundamento em relação aos campos funcionais é tão importante. No entanto,

[...] não há observação sem escolha nem sem uma relação implícita ou não. A escolha é comandada pelas relações que podem existir entre o objecto ou o acontecimento e a nossa expectativa, isto é, o nosso desejo, a nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais (WALLON 1968, p. 35).

Como o objetivo de compreender a pessoa completa, Wallon definiu a existência de 4 campos funcionais, sendo eles: a afetividade, o movimento, a inteligência e a pessoa. Nessa teoria explicativa, a dimensão afetiva, por meio da emoção desempenha papel crucial a vida do recém-nascido, mostrando-se uma acertada estratégia de sobrevivência do ser humano, até então sensível e indefeso, que pouco poderia fazer caso não conseguisse realizar contato com o meio no qual está inserido. O choro é um claro exemplo disso, pois mobiliza inicialmente a mãe, de tal modo que Dantas (1992, p. 85) afirma que:

A teoria da emoção, extremamente original, tem uma nítida inspiração darwinista: ela é vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência. Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria.

Tratando a emoção como um campo protagonizado por questões biológicas e cognitivas, digamos que Wallon abre dois caminhos investigativos no tocante ao estudo de tal mote, visto que o primeiro se apoia em uma proposta dialética e o segundo se desenvolve em meio às questões genéticas. Assim, temos uma dualidade na compreensão da emoção que a priori se apresenta biologicamente e, posteriormente, torna-se também social, em decorrência de aspectos culturais diversificados (DANTAS, 1993).

A emoção está para a criança como sua primeira ferramenta de comunicação com o ambiente que a cerca, sempre objetivando suprir seus desejos e necessidades básicas. Em parceria com o movimento, a emoção constitui-se como uma forma a comunicação não verbalizada da criança pequena. Interessante apontamento de Cerisara (1997, p. 44), ratifica tal afirmação:

A emoção, na teoria Walloniana, foi 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.

Podemos observar evoluções constantes na criança de 0 a 36 meses ao seguirmos uma lógica em que o aspecto motor antecede a projeção mental, razão pela qual a emoção é dada como marcador expressivo que se instaura prevalentemente até o desenvolvimento da linguagem. Vale ressaltar que a emoção também pode desempenhar função de cunho representativo, mesmo que, na grande maioria das vezes, a relação entre ela e a representação seja conflituosa (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Compreender a psicogênese da pessoa que propôs Henri Wallon, certamente implica em um aprofundamento acerca da afetividade, que sempre esteve em posição de destaque em seus estudos porque desempenha função primordial ao desenvolvimento. A afetividade, portanto, perpassa todos estágios e etapas, período que compreende o entreposto que vai do nascimento até a morte, variando conforme aspectos históricos e culturais do meio (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Este campo funcional começa se manifestar logo no início da vida do bebê, na etapa do desenvolvimento intitulada de impulsivo-emocional e abrange todo seu primeiro ano de vida. É a fase que precede todas outras, contudo neste primeiro momento a dimensão expressiva tem caráter mais voltado aos aspectos que respondem às questões fisiológicas, tais como o choro.

Segundo Wallon (1975, p. 147):

Os primeiros reflexos, são reflexos tônicos de defesa ou de atitude. Um contacto, uma beliscadura na pele provoca uma retracção ou uma distensão atetósica do membro. Um ruído provoca um ruído semelhante a esses bruscos relaxamentos do tônus que acarreta por vezes a sua súbita libertação pelo sono.

Por meio deles, o bebê relata fome, dores e sono, ao passo que isso afeta diretamente sua mãe, ou quem cuida dele, que se sente mobilizada tentando decifrar sua linguagem expressiva para atendê-lo. É neste sentido que “Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os seres da espécie e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie” (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 34).

Nesse sentido, Wallon (1975, p. 146-147) enfatiza que a dimensão afetiva:

Trata-se aqui de considerar que os espasmos já organizados do recém-nascido, ultrapassam as simples contracções dolorosas, dos aparelhos viscerais e motores. Em vez de serem elementares e esporádicos, eles encadeiam-se e são regulados e até mesmo reguladores das energias que neles se despendem. A sensibilidade que acompanha cada um deles transfere-se para o conjunto e, de puramente orgânica ao princípio, pode a pouco e pouco tornar-se mais moral.

Nos escritos do autor a afetividade se apresenta como algo que transcende o ato de chorar, soluçar e rir, pois os bebês utilizam-se dessas expressões para externar posturas e gestos mais elaborados com a intensão de se comunicarem com o mundo. Novamente, ao retomarmos o trabalho de Mahoney e Almeida (2005, p. 19), temos que o conceito de afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

É importante ressaltar que a afetividade pode se manifestar de três maneiras específicas conforme a teoria de Wallon, a saber: pela via da **emoção**, do **sentimento** e da **paixão**. Estas diferentes nuances em que a afetividade se manifesta são advindas do conflito de fatores biológicos e sociais. De forma resumida, o autor ressalta que a emoção é bastante atrelada aos aspectos fisiológicos, enquanto que o sentimento vincula-se mais ao campo representativo. Por fim, a paixão refere-se a um sentimento cultivado profundamente no sujeito caminha na direção do autocontrole. Contudo, devemos estar atentos para não incorrer no equívoco constatado por Wallon (1975, p. 153):

Se foram possíveis as teorias intelectualistas das emoções, isso deve-se ao facto da preponderância adquirida pelos motivos e imagens intelectuais sobre o domínio dos sentimentos e das paixões. O seu erro foi não terem notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem confundido emoção com sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional que, na criança, depende directamente da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou os mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipologias diferentes, que dependem de um diferente equilíbrio das actividades psíquicas.

De acordo com Wallon (1975, p. 154), “na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa”, razão pela qual o seu surgimento faz com que outras esferas afetivas tomem maior proporção como, por exemplo, é o caso do ciúme. Acontece que tudo isso ocorre, para autor, por volta dos 3 (três) anos de idade na fase do personalismo, faixa etária qual a criança começa a trabalhar seu autocontrole. “Na idade seguinte, as relações mais objectivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, por isso, menos reveladoras de um temperamento” (WALLON, 1975, p. 155).

A emoção mostra-se, portanto, como dispositivo fundamental no qual a criança manifesta a sua afetividade usando como via as expressões gestuais, possibilitando, assim, o primeiro contato entre sujeito e meio (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Vale mencionar que a emoção contagia os indivíduos, ao ponto de uma criança que começa a chorar pode levar outras a isso, “O contágio das emoções é um facto comprovado variadíssimas vezes, sendo que se manifestam em picos de alta e baixo estado emocional” (WALLON, 1975, p. 149).

Além disso, Wallon (1975, p.148) acrescenta que “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação”. Segundo o autor, temos atitudes que são resultado da intersecção entre tônus muscular e intenção da criança conforme as situações ocorrem na interação com o meio. “A emoção da rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 75).

É necessário ainda sublinharmos os conflitos entre o campo emocional e intelectual, de tal maneira que a presença de um faz com que o outro se pormenorize. O trabalho de Mahoney e Almeida (2005, p. 21) traz uma passagem bastante elucidativa acerca disso:

O aparecimento de uma imagem que resulte da comparação ou de uma previsão só poderá nascer reduzindo gradualmente as reações posturais, isto é, as emoções; sempre que voltarem a dominar as atitudes afetivas a imagem se confundirá; portanto, predomínio cognitivo: imagens mais claras, predomínio afetivo: imagens menos claras.

Já no que diz respeito ao sentimento, acaba se manifestando de forma diferente da emoção relacionada à criança, pois, como vimos anteriormente, com ela as reações acontecem de imediato. Na esfera do sentimento, as coisas se modificam, consoante ao que afirmou Wallon (1975, p.153):

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e directas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e, se observa, e com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação activa nas relações que se encadeiam a sua volta.

Ainda sobre o sentimento, Mahoney e Almeida (2005, p.21) trazem que ele “se opõe ao arrebatamento, que é uma emoção autêntica, tendendo a reprimi-lo, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência”. Sendo assim, os sentimentos são expressões afetivas representados nas crianças por meio de mímicas e, em algum momento, pela própria linguagem oral. Em relação à idade adulta, devido ampliação do repertório de representações e

categorizações, impera-se o uso da observação e da reflexão na direção de uma maior sensibilidade em transmitir seus sentimentos nos propícios.

Ademais, é por meio da consciência afetiva que a criança extrapola os limites orgânicos e desenvolve seu psiquismo, tomando ciência daquilo que a rodeia, ou seja, dos ambientes sociais advindos de culturas historicamente construídas e preservadas ao longo do tempo.

Diante das constantes mudanças ocorridas no decorrer do tempo, igualmente com o desenvolvimento do processo maturacional, é possível constatar que a cada avanço na esfera afetiva reverbera diretamente na constituição da inteligência e o contrário também se faz de maneira constante (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Por isso mesmo, passa a existir uma relação de dependência entre ambas, ao passo que só é possível desenvolver uma com apoio no desenvolvimento da outra. Ainda sobre a afetividade em crianças e jovens, Wallon (1975, p. 148-149) diz que “sob sua influência, ela pode muitas vezes opor-se manifestamente à lógica ou à evidência. Assim se constituem complexos afectivos irreduzíveis a razão”.

De início nos deparamos com uma afetividade inteiramente emocional, conforme a inteligência avança e adquire caráter simbólico, tal aspecto expressivo alcança outro patamar de comunicação, evoluindo da oralidade às questões relacionadas à escrita, por exemplo. O simbolismo garante que objetos ou pessoas que não estejam presentes possam ser recuperados na memória e projetados abstratamente, potencializando, assim, o cabedal de possibilidades expressivas, já que não é necessário o contato concreto com as coisas do universo cultural (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Outro momento importante no desenvolvimento da afetividade ocorre na puberdade, tomando campos mais complexos e racionais nas relações, “nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc” (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 80). Nessa direção, Wallon (1975, p. 149) ressalta que:

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de acção, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contacto estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afectivos. É assim que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo.

Acontece que o período da puberdade é fortemente marcado por conflitos nas relações sociais, tendo em vista que o jovem se situa em oposição ao mundo social na tentativa de se diferenciar dele e constituir sua própria identidade.

Já no que diz respeito ao campo funcional do movimento, temos duas ramificações de extrema importância que reafirmam a proximidade das questões motoras para com o cognitivo e o afetivo. A dimensão cinética do movimento fica encarregada diretamente da realização de ações da criança no mundo, em termos técnicos é responsável pela contração dos músculos, permitindo-as se locomoverem, apanharem objetos ou tocar coisas (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). É no aspecto tônico-postural que conseguimos notar como o movimento está diretamente atrelado à expressividade, pois essa dimensão fica na incumbência de regular a tensão muscular. Isso se reflete em expressões faciais, posturas e gestos que representam estados afetivos e sentimentos das crianças, impingindo ao movimento uma função primordial nas suas alternâncias afetivas (GALVÃO, 1996). Cabe ressaltar que o movimento na infância é encharcado de expressividade, no entanto, falta sensibilidade aos adultos para perceberem isso, sobretudo, no contexto educativo (DANTAS, 2011).

Ainda sob este aspecto, encontramos a subdivisão das emoções em hipotônicas e hipertônicas, a primeira acaba por diminuir a tonicidade dos músculos e a segunda realiza o movimento contrário, aumentando o mesmo.

Tendo em vista a importância do movimento para a criança pequena, Galvão (1996, p. 39) diz que “na psicogênese, a primeira função do movimento é expressiva. A imperícia instrumental do recém-nascido o torna completamente dependente do meio social para a satisfação de suas necessidades básicas e para sua interação com o mundo físico”. Na prática, essa expressividade necessária pode ser externada por intermédio do choro, das gestualidades e expressões faciais diversas, que buscam significar algo.

Sendo assim, o primeiro contato dos recém-nascidos com o mundo exterior de maneira comunicativa ocorre pela via do movimento que, por sua vez, vai se ampliando na medida em que os pequenos estruturam seu repertório de diálogo e expressão com o outro e o meio. Nessa direção, o movimento poder uma dimensão expressiva ou orgânico-funcional, sendo que essa distinção decorre com a idade e nível de maturação.

Em se tratando do foco no movimento, Wallon (1975) destaca que desde o nascimento ao terceiro mês de vida, os bebês o apresentam caracterizados como reflexos a partir de reações impulsivas. A fase subsequente vai dos 3 meses ao primeiro ano de vida de modo que as crianças se baseiam nos movimentos considerados como involuntários e se apresentam na forma de pequenas expressões e mímicas. No que diz respeito aos pequenos dos 12 aos 18 meses, manifestam os chamados movimentos naturais ou práticos, que posteriormente se desdobram em uma fase mais elaborada chamada de instrumentais, utilizados em suma para

alcançar determinado propósito como, por exemplo, agarrar objetos ou abrir maçanetas (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

No intervalo entre 18 e 36 meses acontecem mudanças significativas no amadurecimento da criança, dentre elas o surgimento da função simbólica se destaca e, por efeito, o desenvolvimento de ideomovimentos¹. Segundo o Wallon (1975), isso acontece quando pensamento se agrega ao movimento, ao passo que o gesto é uma espécie de suporte do raciocínio. Por exemplo, quando uma criança quer representar uma bola grande, na medida que fala sobre isso abre os braços para comunicar o formato do referido objeto e seu tamanho. Como propõe Garanhani e Naldony (2015, p. 1011), “para a criança constituir a imagem e representá-la, é preciso antes conhecer e estabelecer relações corporais com o objeto e/ou a situação que serão representados”.

Na esteira do debate, Henri Wallon (1975) propôs uma concepção de inteligência que se estrutura a partir do desenvolvimento da afetividade, tendo em vista que entre os dois campos existem conflitos. Talvez um exemplo que ilustre tal afirmação se refere à aprendizagem, dado que nos apropriamos com mais facilidade de temáticas que gostamos e deixamos um pouco de lado as que não são mobilizadas por nossos afetos. O início da inteligência tem raízes no universo emocional, e todo seu desenvolvimento está intimamente ligado a emoção e afetividade.

Diante disso, podemos inferir que uma possível estratégia de nutrir a inteligência é incitar os afetos, por isso é comum esbarrar em situações conflituosas no momento de promover aspectos direcionados à inteligência, de modo que podemos incorrer por engano na abordagem de questões afetivas (DANTAS, 1993). De igual modo, existe uma relação de interdependência entre esses dois aspectos, haja vista que “o desenvolvimento da inteligência está ligado na criança ao desenvolvimento da sua personalidade total” (WALLON, 1975a, p. 202).

Segundo Wallon (1968, p. 149), “as influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental”. Logo, o autor faz uma aproximação entre a inteligência da criança e os considerados seres primitivos, tendo em vista que por hora ela não é capaz de realizar determinadas atividades por causa da escassez de recursos mentais e sociais. Em suma, a inteligência emerge dos conflitos e contradições provenientes da maturação biológica, a qual serve de esteio para o sistema nervoso

¹ Expressão criada por Henri Wallon ao diferenciar significante e significado, criando um novo aspecto gestual.

evoluir no tocante à complexidade do exercício do pensamento (GRATIOT-ALFANDÉRY 2010).

Da mesma forma, Wallon (1968) destaca que o campo funcional da pessoa tem sua gênese fecunda em solo orgânico, uma vez que nos três primeiros meses de vida o recém-nascido permanece grande parte do tempo em profundo sono. Isso significa que seus comportamentos são majoritariamente de cunho fisiológico e sem muita influência ou necessidade do mundo exterior, o que pode parecer irrelevante no campo da pessoa, mas é o momento no qual iniciamos nossa jornada de construção do 'eu'. Temos agora uma outra etapa caracterizada por grande atividade voltada para si, pois o sujeito já tem bastante ciência de seu corpo, seus limites e suas possibilidades, assim, vão estruturando seu 'eu' na relação com o outro, com o mundo. Sobre o assunto, Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 94) preconizam que é mister:

Conhecer-se de fora para dentro, depois de se ter conhecido de dentro para fora. Agora, instrumentada pela função simbólica, a percepção de si poderá transformar-se em "consciência de si" ampliando-se na direção do passado e do futuro. A tarefa evolutiva prioritária passa a ser essa, e ela corresponde a trazer para o plano da pessoa uma conquista que é da ordem da inteligência.

Para Wallon (1975a), o desenvolvimento da pessoa se dá pelo contato social e interação com outros sujeitos e torna o ser único, mas este caráter singular é construído conforme a oposição ou negação de aspectos que não lhe agradam no outro, o que denota a construção do 'eu' pessoal como algo eternamente inacabado. Ao observarmos, por exemplo, crianças com idade de 4 e 5 anos é possível anotar suas transformações frente ao adulto, pelo fato de ora demonstrarem rebeldia, ora buscarem seduzi-lo no processo de interação e imitação. Explicando melhor, com a chegada da imitação o 'eu' que ainda é bem pouco estruturado observa no outro características nas quais possa complementar seu desenvolvimento pessoal, por efeito acontece o enamoramento (GALVÃO, 1996). Logo, àquele comportamento, característica ou sujeito que antes fora veementemente negado pela criança, começa a tornar-se referência na construção dela própria.

O campo funcional da pessoa, não por acaso, desenvolve-se após a criança experienciar todas etapas anteriores que subsidiam seus anseios biológicos, o que implica reconhecer o surgimento e a primazia da função simbólica. Somente após tal processo que a criança toma para si a diferenciação eu-outro/ eu-mundo, mas de acordo com Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 96) isso:

[...] exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimentos da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta.

No campo funcional da pessoa, Wallon (1975) assinala que a criança dá passos largos rumo à construção de uma identidade, razão pela qual tornam-se únicas e diferentes. Para o autor, existe ainda no despertar da individualidade uma relação dialética entre o eu – outro, ao passo que esse movimento não garante harmonia desta relação, ao contrário, notadamente provoca conflitos e divergências, mas também em certos momentos convergência. Em última análise, “na relação que desenvolve com o outro, vive uma constante tensão, um jogo de forças entre opostos, e essa grande tensão é sentida não só entre o indivíduo e o outro externo, mas também acaba por se tornar parte da própria identidade do indivíduo” (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 12). A pessoa ou o campo funcional pessoal caminha no sentido de integrar todos os outros (movimento, inteligência, afetividade) devido ao fato dele transitar e ser dialeticamente construído na interface com àquilo que Wallon (1968) vai chamar de ‘consciência de si’.

Após realizamos a discussão aos campos funcionais, chegamos ao conceito de jogo do autor.

4.3 A concepção de jogo em Henri Wallon como esteio da proposta de ensino das Lutas/Artes Marciais às crianças

Nessa seção abordaremos um elemento metodológico fundamental no tocante ao ensino das Lutas/Artes Marciais e que também não passou despercebido nos estudos de Henri Wallon, o jogo. Em primeiro momento, ao tratar as concepções de jogo da época, propôs Wallon (1968, p.75) que “efectivamente, ele confunde-se facilmente com toda a sua atividade infantil, enquanto está se mantém espontânea e não recebe o seu objecto das disciplinas educativas”.

Quando investigou a criança, o autor sugeriu que a infância é um terreno fértil e sedimentado pela dimensão lúdica, a qual possibilita o desenvolvimento da potência criativa que dá luz às brincadeiras. Corroborando com o debate, Dantas (2011, p. 115) enfatiza:

[...] que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância.

Assim, o jogo é marcador eminente desta etapa e contribui de maneira significativa as diferentes esferas do desenvolvimento infantil, mas, segundo Oliveira (1996), essas interpretações acerca das brincadeiras das crianças são criadas e constituídas sob uma ótica adulta. Ainda nessa perspectiva de que o jogo é concebido sob o entendimento do adulto, Wallon (1968) salienta que a significação de ser oposto ao trabalho, dentre várias outras, não se encaixa na compreensão das crianças, pois o mesmo faz parte do cotidiano dos pequenos. Sob essa perspectiva, o autor ainda questiona “por que é que se deu a estas diversas actividades o nome de jogo? Evidentemente por assimilação do que o jogo é para o adulto” (WALLON, 1968, p. 234).

Na mesma direção, Luiz *et. al.* (2014, n.p.) traz que:

De acordo com as ideias de Wallon, os jogos para criança têm papel de progressão funcional, já para o adulto tem papel de regressão, uma vez que, o homem quer se desligar o mais rápido das atividades lúdicas (deixar de ser criança), aproximando-se das atividades como o trabalho. Mesmo sendo visto como uma quebra às disciplinas as crianças não ignoram apenas colocam sob as necessidades das ações lúdicas.

Deste modo, anotamos que o jogo não é contrário à presença de dedicação e empenho, mesmo ocorrendo em contraponto ao trabalho na perspectiva do adulto, ele carece de afinco, que em dados momentos pode até superar o vigor destinado às tarefas essenciais. Logo, o jogo não é propulsor de equidade entre os campos manuais e mentais, porque conforme Wallon (1968, p. 76-77), “o hábito das ocupações intelectuais pode, pelo contrário, desenvolver o gosto pelas distrações intelectuais, e a aplicação continuada aos gestos profissionais suscitar a inclinação pelo desporto”.

Temos como exemplo bastante elucidativo, o caso do trabalhador braçal que, após um cansativo dia de labuta, desloca-se até uma academia de musculação e novamente utiliza sua força para realizar àquela atividade. Em contraponto temos outro sujeito que passa horas sentado frente à tela de um computador e, ao chegar em casa no final do expediente, liga o videogame e novamente se debruça a uma ocupação similar. Vale ressaltar que a atividade proposta no ambiente de trabalho, não é determinante no momento de escolha da distração, sendo assim, o esquema abaixo buscou ilustrar as possibilidades.

Figura 3 – Trabalhadores e distrações



Fonte: Do Autor (2021). Imagens disponíveis em Trabalhador Home Office, Trabalhador Braçal, Bolas, Videogame.

Em suma, podemos concluir que nenhum trabalho por mais exaustivo que se apresente, pode vir a apagar o ímpeto do ser humano pelo jogo, podendo até mesmo tal manifestação ter como característica a promoção de um cansaço ainda maior que do trabalho (WALLON, 1968). Isso significa afirmar que, resumidamente, “o jogo é sem dúvida, uma infracção às disciplinas ou às tarefas que a todo homem impõe as necessidades práticas da sua existência” (WALLON, 1968, p. 149). De igual modo o autor acrescenta que a realização do jogo em sua essência, não pressupõe a extrapolação do próprio jogo, que tem como característica principal a finalidade em si mesmo, seja qual for sua temática.

Tendo em vista as possíveis interfaces entre jogo e trabalho, “diz-se que o jogo é a actividade característica da criança; porque muitas vezes põe nele uma aplicação extrema, sendo que alguns autores, como W. Stern, chamaram os jogos da criança como jogos a sério” (WALLON, 1968, p. 22). Para agregar mais robustez ao debate, chamamos para o diálogo Celestin Freinet, visto que esse autor compactua com o entendimento walloniano sobre a complexidade da relação entre jogo e trabalho. Conforme evidencia Freinet (1998, p. 204):

Estamos aqui na origem da separação arbitrária e sectária entre trabalho e jogo... Eu sei, admite-se comumente que o trabalho – isto é, coerção, dor e sofrimento – supõe distensão por meio de sua antítese, o jogo, tal como o sofrimento supõe o clarão obstinado de um bem-estar que se espera recuperar, tal como a fadiga supõe o período consecutivo de repouso. Mas, se há

sofrimentos que nos são mais preciosos que a alegria, fadigas que procuramos mais que o repouso, e, se o trabalho nos basta porque traz em si elementos do jogo, onde estará a monstruosidade?

Assim, podemos notar um ponto de convergência entre os dois autores, ao passo que ambos não comungam com a ideia ‘adulta’ de trabalho em oposição total ao jogo. E é partir desta perspectiva que Freinet propõe inicialmente a noção de Trabalho-Jogo, entretanto, nota-se que a criança, quase sempre cerceada pelo olhar adulto, perde em grande porção sua liberdade de experimentar coisas comuns do cotidiano. Para o autor, os jogos são notadamente seguros e não realmente livres, mesmo assim, isso não impede os pequenos de se reinventarem, porém, limita muito suas possibilidades e os posiciona em aversão ao trabalho.

Parece, pois necessário na ótica walloniana, ao pensar a educação pelo jogo, refletir simultaneamente sobre a educação pelo trabalho, enfrentando o preconceito que entre nós, por graves razões sociais, separa as ideias de infância da de trabalho (DANTAS, 2011, p. 143).

Podemos ainda nos indagar, se não é atividade livre pode ser considerada jogo? É o debate que propõe Heloysa Dantas (2011, p. 111) ao abordar a dimensão lúdica do brincar em Henri Wallon:

O que chama a atenção, quando pedimos a profissionais de educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer “prazeroso” e nunca “livre”. “Ludicamente” é visto como prazerosamente, alegremente, e não “livremente”. Isto, que considero uma distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a sua causa: o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho.

Esta associação entre lúdico e liberdade não se mostra consolidada nem ao menos no ambiente escolar, logo, o que temos nas salas de aula nem de longe se aproxima do jogo “porque, sempre em todos os lugares, infelizmente, as crianças são consideradas intrusas num mundo que não é feito para elas, que, portanto, não é adequado às suas necessidades e não se movimenta em seu ritmo” (FREINET, 1998, p. 166). Diante disso, a criança sem essa autonomia corporal movimenta-se em resistência, almejando sua liberdade das mais diversas formas no cotidiano da escola. Assim, o constante vigiar do olhar adulto delimita seus passos a todo instante, isso torna-se tão comum que acaba por fomentar uma confusão no tocante ao jogo e não-jogo. Sobre esse assunto, Freinet (1998, p. 209) denuncia uma espécie de imitação do

jogo, sendo que “o plágio é tão bem feito, e em geral tão completo, que nós mesmos já nem reconhecemos a imagem de nossa própria atividade e denominamos este impressionante êxito de jogo, mesmo não o sendo!”.

É oportuno dizer que ao tratar da perspectiva lúdica, Wallon (1975) a vincula estreitamente ao escopo da atividade infantil, pois a criação, a experimentação e a liberdade tomam grande porção na vida da criança em todas as suas práticas sociais cotidianas. Diante do exposto, retornamos ao pensamento de Freinet (1998) quando solicita que observemos as “crianças quando brincam: vemos que estão inteiramente absorvidas em seu trabalho, num mundo à parte, em que finalmente vivem, segundo suas próprias necessidades e em seu ritmo... Basta a intervenção dos adultos para que se quebre o encanto” (p. 77).

Ao inverter a propositura de entendimento, Freinet (1998) nos traz agora o Jogo-Trabalho, partindo de um pressuposto interessante para desvelar quais seriam os jogos nativos de uma criança, colocando a vida como centro enunciativo. Ele entende que a criança, assim como o adulto, tende a preservar a vida, mas como isso acontece? O autor indica três esferas essenciais ao elencar que temos a necessidade de nos alimentar de práticas como colher, cuidar, correr, saltar e lutar, dentre outras tantas. A busca por tornar a vida mais potente, segundo ele, inclui a formação de vínculos com grupos sociais e a necessidade de continuidade e da perpetuação da espécie, tendo a maternidade e a paternidade como maiores indicadores. Dito isso, vamos a uma pequena definição utilizada pelo próprio autor para atribuir sentido ao termo Jogo-Trabalho, consoante a seguir:

Esse jogo-trabalho satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais completa possível, defender e perpetuar essa vida; enfim, oferece uma extraordinária amplitude de sensações. De fato, sua característica não é de modo algum a alegria, mas o esforço e o trabalho, que são acompanhados de fadiga, receios, medo, surpresas, descobertas e de uma preciosa experiência (FREINET, 1998, p. 213).

Interessante recorte, entretanto, o autor salienta a dificuldade do Jogo-Trabalho se concretizar enquanto prática educativa, uma vez que denuncia as tentativas de controle das crianças pelos adultos. Ao ser questionado sobre quais as tipologias de jogos que representam tal acepção, o autor responde pontualmente dizendo que seria “só retomarmos nossa lista de gestos ancestrais necessários a satisfação das grandes exigências que condicionam a conservação da vida, seu desenvolvimento com máxima potência e sua perpetuação” (FREINET, 1998, p. 211).

Arriscamos dizer que as Lutas/Artes Marciais em sua gênese tem estimado valor ancestral e são indispensáveis em várias exigências de conservação da vida propostas por Freinet (1998). Tomando isso como pressuposto, nota-se que a proposta de Jogo-Trabalho tem estreita relação com o ensino da mencionada prática corporal às crianças pequenas, mas como aproximar isso tudo de Henri Wallon? Quem traz a resposta é Heloysa Dantas, em seu capítulo que aborda o brincar e trabalhar sob as lentes wallonianas, ao dizer que “povoar o espaço infantil com jogos viáveis, passíveis de utilização autônoma pelas crianças, requer um alto grau de conhecimento psicogenético” (DANTAS, 2011, p. 44).

Nesse sentido, um elemento basilar do jogo é a ficção, em razão de permitir a criança suspender, mesmo que momentaneamente, do mundo real, mas cabe sublinhar que ao experimentar o universo simbólico ela não deixa de ter contato com a realidade, conforme apontou Wallon (1968). E mesmo quando se inclina ao mundo ficcional com a presença de um adulto, os pequenos sabem bem o que é real ou não, como por exemplo no caso de um deles levantar a criança pelos braços e indicar verbalmente que ela está voando em uma floresta. Por efeito, a mesma pode constituir a ficção em duas perspectivas, isto é, na primeira se diverte com o “voo” e na segunda fingi que acredita no adulto.

Outro ponto interessante é repensar o âmago da teoria do desenvolvimento de Henri Wallon quando defende que a criança nasce em um processo de intensa socialização, considerando seu corpo como um prolongamento do meio, e aos poucos vai se individualizando (diferenciando do mundo). Tendo em vista que os jogos são potencializadores do desenvolvimento nos mais diversos planos (afetivo, motor e inteligência), podemos inferir que o surgimento do campo da pessoa (eu) tem início a partir do momento em que a criança joga e, assim, manifesta suas intenções e desejos. Em torno disso, Luiz *et al.* (2014, n.p.) destacam que, conforme Wallon, a aquisição gestual desempenha progressivamente um crescimento para o “desenvolvimento individual, pois é por meio do corpo e da projeção expressiva que a criança estabelece a primeira comunicação com o meio, por isso deve ter oportunidade de jogar”. Ao tratar a função social do jogo sob a égide de Henri Wallon, Galvão (1998, n.p.) indica que:

Por meio de jogos, danças e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual.

Ao abordar o jogo sob uma perspectiva Walloniana, devemos estar atentos a dois aspectos em especial, o caráter fictício e a aparição de regras que tomam forma conforme o ato de jogar acontece. Nesse contexto, a criança também pode estabelecer laços afetivos e emocionais com os participantes ou não, soma-se a isso que o aspecto ficcional vem como alternativa de suspensão ao universo real (RIBEIRO; CASTRO; LUSTOSA, 2018).

Para Wallon (1968), a compreensão infantil é uma simulação que vai da outra pessoa a si mesmo e “[...] de si mesmo ao outro. A imitação quando funciona como um meio para que haja essa fusão, representa uma ambivalência na qual explica algumas oposições, no qual o jogo encontra alimento” (p. 34). Em pouco tempo este simulacro simples perde a graça, sendo necessário a ampliação dos elementos que potencializem a criança brincar no mundo imaginário, de modo que a imersão aconteça de maneira mais complexa com o passar do tempo.

Ainda sobre o mote, outro importante ponto a ser tratado recai na observação desenvolvida durante o jogo, visto que ela divide espaço paralelamente com a ficção de maneira constante, podendo até mesmo confundir a criança que brinca porque nunca se separam. Podem até se alternar, em uma situação na qual por algum tempo uma se sobressai a outra, entretanto, a observação não carece da presença da ficção para existir, já que é carregada de observação, mesmo que involuntariamente. Em última análise, para a criança “as suas observações não estão ao abrigo das suas ficções, mas elas estão saturadas de suas observações” (WALLON, 1968, p. 92). Logo, com base nas afirmações do autor, notamos que existe uma relação profunda entre as duas esferas, razão pela qual podemos inferir que a criança mesmo que em um estado de imersão máximo, ainda se prende ao mundo real por meio das observações constantes do que a rodeia.

No que se refere às regras, têm sua legitimidade ao passo que tornam o jogo mais dinâmico, mas isso não é uma constatação simples e objetiva de ser feita, tendo em vista que quando as crianças jogam em grupo, muitas vezes, elas podem se mostrar como um regimento exterior. Dessa maneira, a criança pode vir a confundir uma regra com algo imposto e não acordado, quando isso ocorre, elas criam ferramentas para se eximi-las, transgredi-las e reinventá-las.

Wallon (1975), mesmo entendendo que as classificações são advindas e produzidas pelos adultos, indica 4 categorias que tipificam os jogos manifestados pelas crianças de acordo com as etapas de desenvolvimento, sendo elas compostas pelos **Jogos Funcionais, de Ficção, de Aquisição e de Fabricação**. Logo, os jogos funcionais são realizados por intermédio de simples movimentos corporais que provocam o interesse da criança, assim ela sucessivamente repete a ação que em dado momento despertou sensação prazerosa, por efeito descobre novas

posturas e gestos. Nas palavras do próprio 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”. O jogo funcional, portanto, é considerado o primeiro tipo de jogo que a criança ou recém-nascido exerce sobre si e o mundo. De forma complementar o autor ainda aponta esse tipo de jogo como um exemplo de atividade que busca gerar aprimoramentos e interações primárias, uma vez que apura as gestualidades do recém-nascido conforme ele a explora.

No que diz respeito aos jogos de ficção, que tem como característica a utilização do imaginário pela criança, em grade medida se manifesta por meio de imitações e representações de elementos comuns ao seu cotidiano. Nesta etapa, brinquedos prontos são mais presentes, ou a ressignificação por meio de um objeto comum, a partir do momento em que a criança já consegue utilizar com mais destreza sua imaginação e avança nas representações, isso possibilita dar ‘vida’ as coisas inanimadas, fornecendo novos sentidos a utensílios simples (WALLON, 1968).

Já os jogos de aquisição aparecem quando os pequenos empreendem esforços à compreender ações, imagens, sons e imitar minimamente ações dos adultos, estabelecendo relação direta com capacidades primárias como ouvir e observar. Notamos neste momento uma criança bastante atenta e perspicaz ao ambiente que a rodeia, na medida em que são atraídas por cantigas, histórias e novos cenários (WALLON, 1968).

Por último destacamos o que Wallon (1968) chamou de jogos de fabricação, que são marcados por muitas manipulações pela criança, pois estão interessadas em jogar com a (re)construção de objetos, a transformação, ressignificação e simbiose entre objetos e brinquedos. Nesta perspectiva, o autor afirma que é necessário atentar-se ao fato de que muito provavelmente o jogo de fabricação advenha do jogo de ficção, seja ele o *start* para o primeiro ou o ponto de chegada do mesmo, logo estes dois tipos de jogos são entrelaçados. Também podemos inferir uma relação entre outras tipologias de jogos, dentre as quais destaca-se o de fabricação e de aquisição. Ao retomarmos a perspectiva do Jogo-Trabalho, temos nos jogos de fabricação uma possibilidade ímpar de despertar o interesse e atingir experiências de trabalho e jogo com as crianças, como propôs Dantas (2011, p. 113):

A dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho. Como sempre, as próprias crianças sinalizam isto ao adulto sensível: não é rara a experiência de, ao fabricar, com elas, o material para a realização de um jogo, vê-las mais interessadas na produção do que na sua utilização posterior.

Convém ratificar que outra característica do jogo em Wallon (1968) é que a finalidade do ato de jogar está voltada a ele próprio, assim suas temáticas devem ser exauridas apenas no interior da própria manifestação, sem que existam interferências do meio exterior. Ao passo que o jogo acontece com intuito de atingir outro objetivo que não seja ele próprio, temos então um rompimento com sua essência.

Quando o jogo acontece identificamos forte presença das simulações ou ficções nas ações das crianças, que para Wallon (1968) são possibilidades interessantes entre o objeto concreto e o universo simbólico. Tal relação que perpassa o mundo real e impulsiona simbolicamente o desenvolvimento psicológico da criança, estabelece-se na lucidez e concentração com que ela joga. Ao mesmo tempo este estado completo de imersão, tem ciência na realidade, como nos traz Oliveira (1996, p. 325):

A ficção é elemento constitutivo do jogo, pois ela é o oposto da realidade. Estudos têm demonstrado que a criança não se deixa iludir com os simulacros (imitações, disfarces) que faz. Se por acaso está brincando de "comidinha" com pedaços de papel, sabe, perfeitamente, que ao denominá-las de iguarias, estes permanecem sendo pedaços de papel.

Nesse sentido, constata-se uma espécie de transitoriedade entre real e ficção na qual ambos aspectos não se apresentam de maneira isolada, sendo que a criança não deixa de lado a realidade ao fantasiar, pois o que ocorre é uma sobreposição de protagonismo (OLIVEIRA, 1996).

Em relação às imitações, observamos que elas ocupam um lugar de acesso ao mundo real ou concreto, viabilizando a criança se enxergar no 'outro', geralmente subsidiada pelo aspecto afetivo. Lembrando que afetividade pode ser expressada pela apreciação ou não da criança pelo 'outro', por esse motivo às vezes provoca sentimentos de hostilidade e rivalidade para com a pessoa/objeto imitado. Podemos observar em crianças jogando/imitando um comportamento de fuga, resistência e transgressão ao mundo dos adultos, conforme assinala Wallon (1975 p. 90 apud OLIVEIRA, 1996, p. 327):

[...] o seu caráter mais ou menos clandestino não é muitas vezes mais que um meio de defesa contra a censura ou a condescendência dos adultos, que limitariam a sua livre fantasia ou o crédito que a criança quer poder atribuir-lhes. O seu mundo privado deve ser protegido das curiosidades ou das intervenções intempestivas.

A autora ainda aponta para a presença da manifestação de agressividade frente às estratégias sigilosas que a criança adota ao jogar em resposta ao sentimento de culpa que

absorve, pois busca vivenciar o papel do outro, reproduzindo ações semelhantes aos adultos na tentativa de entender tais comportamentos. Em se tratando de exarar uma síntese, pautamo-nos em Oliveira (1996) quando ressalta que não há ainda muito tempo que o objeto preferido das “explorações da criança era o próprio corpo, depois o do outro, segundo a transferência do subjetivo para o objetivo e a procura de reciprocidade, que são um processo constante da sua evolução psíquica” (p. 76).

Embasado na perspectiva de Wallon, Luiz *et al.* (2014, n.p.) ressaltam que o jogo favorece o caminhar progressivo no âmbito das funcionalidades da criança e a mantém em processo de desenvolvimento, vale dizer, que é dialético. Em contrapartida, para o adulto isso tem o efeito oposto, tendo em vista que percorre o sentido contrário ao da criança no que tange aos jogos, por se inserirem no universo do trabalho. Faz-se necessário que eles, por sua vez, entendam isso e expressem sensibilidade no olhar para os jogos e fantasias das crianças de forma contextualizada a faixa etária ali presente (RIBEIRO; CASTRO; LUSTOSA, 2018). Corroborando com tal argumento, Wallon (1968, p. 79) aponta que a progressão funcional que “marca a sucessão dos jogos durante o crescimento da criança é regredida no adulto, mas regressão consentida e, em certa medida, excepcional. Porque a que existe é a desintegração global da sua actividade face ao real”.

Na abordagem walloniana, é por intermédio do jogo que a criança vai adquirindo experiências importantes e essenciais ao desenvolvimento, visto que se apropria de saberes como memorizar, enumerar, articular e socializar (FREIRE *et al.*, 2010). A criança se desenvolve conforme joga, adquire avanços significativos que podem ser observados a cada sucessão de etapa no jogo (funcional, ficção, aquisição, fabricação), sendo que o avanço ocorre nas mais diversas esferas, como no campo sensório-motor e social.

O jogo acontece, para Wallon (1975), no momento contrário ao trabalho, entretanto o mesmo não se opõe à ele, posto que a imersão da criança amplia a criatividade e as habilidades das atividades essenciais. Existe, assim, um embate acerca da percepção do jogo estabelecida no mundo adulto (oposição ao trabalho) em contrapondo as formas de apropriação disso pelas crianças.

Trazendo novamente Wallon (1968, p. 79) para o debate:

Efectivamente, as etapas seguidas pelo desenvolvimento da criança são marcadas uma a uma, pela explosão de actividades jogo que, por algum tempo, parecem absorvê-la quase totalmente e das quais a criança não se cansa de tirar todos os efeitos possíveis. Elas assinalam a sua evolução funcional e alguns dos seus traços poderiam ser considerados como uma prova para descobrir ou medir a aptidão correspondente.

Em face do exposto, Wallon (1975) entende que o jogo para a criança é sua única e completa atividade, porém, ela não compreende e tem consciência sobre ele, pois naquela ambientação prevalece as experimentações e explorações movidas por sentimentos e sensações. De acordo com o autor, o jogo possibilita a criança ampliar sua capacidade simbólica, de tal modo que “com a ficção, introduz-se na vida mental da criança o uso de simulacros, que são a transição necessária entre o indício, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais” (WALLON, 1975, p. 85). Desta maneira, a ficção presente no jogo faz com que a criança percorra um determinado caminho que potencializa sua função simbólica, por efeito o aspecto ficcional dá abertura ao simulacro que, por sua vez, faz a ponte entre o real e o imaginário. Isso fomenta a dimensão da função simbólica que, indubitavelmente, é um elemento bastante importante ao desenvolvimento da psique da criança.

Não por acaso, todos os elementos elencados anteriormente culminam na perspectiva de que “o jogo resulta do contraste entre uma actividade libertada e aquelas em que normalmente ela se integra. É entre oposições que ele evolui, e é superando-as que se realiza” (WALLON, 1968, p. 65). Em decorrência disso, identifica-se um debate em torno das atividades livres e àquelas chamadas de habituais, na tentativa de localizar onde o jogo encontra espaço-tempo de manifestação. Para o Wallon (1968), se o jogo acontecesse apenas no âmbito das atividades livres, em pouquíssimo tempo se tornaria enfadonho e maçante para seus jogadores, dado a quase inexistência de regras explícitas. De outro modo, as ações laborais implicam em uma rigidez maior de regras que monitoram e acompanham o que pode ou não ser feito, ou mesmo, como algo deve ser realizado. De qualquer forma, a presença de um acordo de regras entre o grupo de jogadores no jogo se faz essencial, mesmo que estas sejam tão rígidas quanto as do trabalho (WALLON, 1968).

Na concepção Walloniana, devemos tomar como referência a manifestação de dois possíveis estados de jogo não-lineares, portanto transitórios, haja vista que podemos identificá-los a partir da criança que brinca livremente e, com o transcorrer do tempo, percorre caminhos mais elaborados tanto em relação às regras a serem seguidas quanto à complexidade de interação com os objetos. Vejamos um exemplo bastante elucidativo que diz respeito a uma criança e as interações estabelecidas com um objeto qualquer, visto que no primeiro momento ela o observa, identifica e explora. Tão logo, o pequeno vai constituindo novos significados atribuídos à materialidade das coisas, consolidando outras formas de imaginar e criar, reelaborando o próprio artefato. Mesmo a título de ilustração, optamos por apresentar a imagem subsequente, visando aclarar situações possíveis:

Figura 4 – Transitoriedade dos estados de jogo



Fonte: Do Autor (2022). Imagens disponíveis em: [rolo de papel](#), [rolo ninja](#), [criança com rolo de papel](#), [criança com garrafa pet](#), [pet sumô](#), [pet angry birds](#).

As imagens acima mostram estados diferentes, de modo que a noção de trabalho é entendida “como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a determinado produto que pode se transpor em um objeto, corresponde, portanto, aquela para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao objeto” (DANTAS, 2011, p. 33). Em síntese, o que se busca com a perspectiva de Jogo-Trabalho é edificar o jogo no trabalho ou o inverso.

Em meio a esse debate fundamental, as regras tem como intuito organizar àquela atividade ou ação instrumental, no entanto, ao contrário do trabalho, são previamente acordadas e inerentes aos elementos específicos do jogo. No que tange ao trabalho, Wallon (1968) sustenta que as dificuldades aparecem em uma disposição diferente, muitas vezes pelo fato de não haver uma negociação prévia sobre certos aspectos envolvidos.

Sobre estes acordos de regras, Wallon (1968, p. 86) diz que:

No entanto, este carácter gratuito da obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto e definitivo; a sua observância pode ter por efeito a supressão do jogo que elas foram feitas para alimentar; por que se é verdade que seu significado procede da actividade que elas regulam, elas podem também, inversamente, contribuir para lhe retirar o seu carácter de jogo.

Na ocasião em que a criança se depara com o jogo, seu ímpeto pelo jogar deve sobrepujar o medo que paira sobre um possível resultado negativo, caso isso aconteça a atividade deixa de existir pelo fato de se tornar algo inapreensível (WALLON, 1975). Segundo

o autor, também se perde o jogo quando as regras são mandatórias, geralmente este tipo de intervenção ocorre quando há um agrupamento de jogadores, porque todos se impõem para que suas vontades prevaleçam.

Quando as regras se imbricam ao imaginário da criança, que ainda detém de certa confusão entre o que é realizado a bel-prazer e o que é imposto, é possível que ela comece a trapacear no jogo. Isso equivale dizer, segundo Wallon (1968, p. 87), que a criança tende somente a “deslocá-lo, substituindo um objectivo por outro. Mas, de facto, a sua tentativa de frustrar a vigilância dos seus companheiros desperta neles o espirito de contenda, pelo que as regras recebem imediatamente um carácter oposto ao que o jogo exigiria”. Deste modo, ao se esquivar e tentar burlar as regras, o jogo não se perde somente daquele que o propôs, mas atinge todos jogadores envolvidos em razão de gerar conflitos com o que foi pactuado coletivamente. Tais inadequações são as chamadas de “[...] contradições internas do jogo. O jogo implica a negação das coacções habituais, mas introduz novas coacções, regras que por sua vez podem ser negadas pela trapaça” (ZAZZO, 1978, p. 221).

A trapaça ou batota, tal como propõe Wallon, pode também se apresentar frente à necessidade constante da criança de alcançar a vitória, contudo, isso não pode ser adotado como uma possibilidade explicativa. Almejar o êxito faz parte do jogo, mas ao mesmo tempo quando a ação de jogar representa a vitória certa por parte de um jogador ou grupo, isso tende a não ser interessante à criança. Com isso, anotamos que quanto maior a dificuldade encontrada pelo jogador, maior valor tem seu êxito, entretanto, não é somente essa forma de resultado que captura os participantes. Todo o processo do jogo é de fato importante, porém se ele for resumido apenas ao alcance da vitória, o jogador remonta um modelo que é comum em seu cotidiano, com previsões acertadas e pouca imprevisibilidade (WALLON, 1968). De acordo com o autor (1968, p. 88), “as regras do jogo são muitas vezes a organização do acaso e compensam assim o que o simples exercício das aptidões poderia ter de demasiado regular e de demasiado monótono”. Alguns exemplos elucidam esta afirmação, como o caso dos jogos de dados, tabuleiros e cartas, os quais grande parte dos acontecimentos ficam por conta do acaso e da sorte. Apesar disso, engana-se quem acredita que o jogo acontece apenas em virtude do acaso, se assim fosse o jogador pouco papel teria, que não o de esperar angustiado a próxima jogada.

Wallon (1968) indica ainda que as vivências cotidianas das crianças extrapolam para seus jogos, na direção de sempre reproduzirem situações e acontecimentos aos quais elas são acometidas. Quando tratamos das crianças pequenas, notamos que essa transcendência acontece mediante à imitação, neste contexto o jogo é mediado e regido apenas pela realização de

simulacros. Nessa idade a criança ainda tem poucos recursos, ao passo que o jogo subsidiado exclusivamente pela imitação perdura até o desenvolvimento da função simbólica por completa, por meio da qual ela passa a compreender não somente o concreto, mas também as questões abstratas. Todos esses aspectos passam pelo campo da pessoa, tal e qual nos propôs Wallon (1968, p. 89), “porque a compreensão das dimensões simbólicas e abstrata do pensamento não é, a princípio, mais do que uma assimilação de outrem a si e de si a outrem, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel”.

A imitação tende a provocar conflitos nas crianças e isso pode ser observado conforme o movimento vai sendo aperfeiçoado, uma vez que na fase inicial elas tendem a imitar pessoas que admira ou tem carinho. No entanto, com a imitação daquele que ela se espelha começam algumas confusões, de modo que a criança passa a se enxergar não como uma imitadora, mas no papel do imitado. Por esse motivo busca tomar o lugar e desenvolver as atividades daquele sujeito que ela começou a imitar de forma despreziosa, o que resulta em conflito. Nesse sentido, Wallon (1975, p. 90) ressalta que pelo menos tão primitiva e muito mais “insistente é a necessidade do pequeno de estender a sua actividade a tudo o que o rodeia, absorvendo-o e deixando ele próprio absorver-se; em seguida, o desejo de apoderar-se, de ser o conquistador e não o conquistado”. Isso relaciona-se diretamente a atitudes movidas pela ‘oposição’ aos adultos, muito observadas nos jogos, porque recorrentemente eles assumem uma posição cerceadora que limita a criança em suas atividades. Para garantir que seu jogo se mantenha em segredo, os pequenos adotam estratégias interpretadas no mundo adulto, quase sempre, como mau comportamento. A expressão da agressividade, por assim dizer, resulta da vontade que a criança tem de tomar o lugar dos adultos a partir do que se manifesta nesses jogos de simulacro e imitação (WALLON, 1975).

Tracejaremos, agora, uma panorâmica do jogo na criança pequena para que possamos compreender melhor de que forma ele se concretiza a partir dos estágios de desenvolvimento proposto por Wallon (1968). Conforme Dourado e Prandini (2012, p. 27) a primeira fase da criança caracteriza-se “como o tempo dos jogos espontâneos de alternância, do interesse por atos que unem duas pessoas ou, principalmente, papéis diferentes, como, por exemplo, o jogo de dar e receber tapinhas, de esconder e ser escondido pela almofada etc.”. Assim, as práticas lúdicas se inclinam aos aspectos sensoriais e motrizes, representadas pelo brincar de “gorjear”, de se olhar e sentir o próprio corpo. Descobrimo-o por acaso, busca recuperar a sensação corporal agradável, assim, o efeito do ato torna-se intenção, fechando-se o circuito intenção – ato – efeito (DANTAS, 2011).

Nota-se que o jogo nesta etapa é de imensa importância, dadas as consequências para a descoberta das ações corporais apontadas no que tange a expansão das experiências da criança (DOURADO; PRANDINI 2012). Ainda neste contexto, os pequenos quando jogam, possibilitam um aumento exponencial nas conexões entre algumas esferas do campo humano, com destaque para a sensibilidade corpórea e a propriocepção (ZAZZO, 1978).

Conforme o pensamento de Galvão (1998, p. 77) “aos dois anos ainda, a criança era incapaz de diferenciar-se do outro; num jogo, por exemplo”. Nesta idade, notamos que a confusão perante o outro é presente, entretanto, pouco tempo depois, mais aproximadamente aos três anos, a criança já se reconhece e reconhece o outro, fazendo valer sua vontade no momento de jogar. Notamos isso quando ela se comporta de forma mais individualista, tomando posse dos brinquedos e se sentindo contrariada caso seja necessário dividi-los ou emprestá-los, por isso, diversas vezes brincam e jogam sozinhas.

Acerca do mote, Dantas (2011, p. 117):

Diz-nos Wallon que, entre um e três anos, o desenvolvimento atravessa um período sensorio motor/projetivo, isto é, sensorial e simbólico. Ele tem fome de espaço explorável e objetos manipuláveis, que permitam os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço “brincável”, isto é, explorável.

Ao adentrar o quarto ano de vida a criança se torna mais perspicaz em relação a sua própria postura, interage em conjunto e se desvia do jogo iniciado com menos frequência, no entanto, é uma idade ainda marcada por muitas dúvidas. Em especial sobre seu papel nos ambientes em que transita, não por acaso é nesta fase que as imitações aparecem com mais ímpeto. Além disso, deve-se atribuir a instituição educativa às crianças o papel de proporcionar um ambiente favorável ao jogo ficcional, por essa razão temos de estar atentos as necessidades afetivo-corporais que a criança carece, pois “a disciplina da escola maternal não pode apresentar a frieza objetiva que assumirá na escola primária” (GALVÃO, 1998, p. 18).

Considerando tais necessidades das crianças, nas seções seguintes iremos apresentar o desenho da proposta didático-metodológica de maneira esmiuçada e sistematizada, sendo que posteriormente, pretendemos compreender de que forma o discurso da violência adentra o ambiente escolar, apontando como a concepção de afetividade proposta por Henri Wallon pode contribuir para o questionamento dessa interpretação mais superficial sobre o tema, que

frontalmente afeta o ensino e a aprendizagem das Lutas/Artes Marciais no interior da Educação Infantil (FERREIRA, 2006; RUFINO; DARIDO, 2015; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

5 ENSAIO RELATIVO À PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LUTAS/ARTES MARCIAIS AOS PEQUENOS

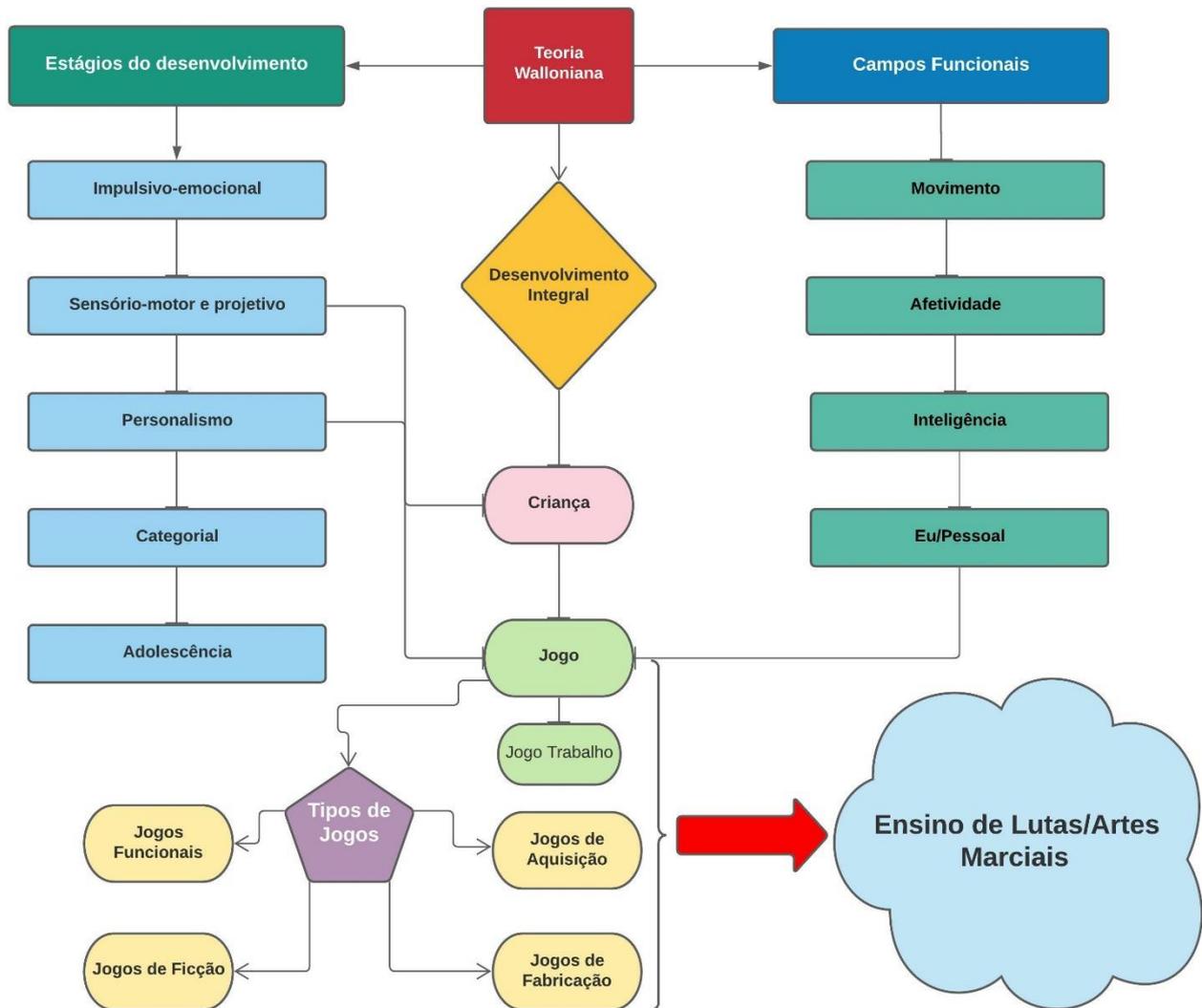
Como foi supracitado no início do trabalho, partimos de uma pesquisa bibliográfica na direção de sistematizar os principais conceitos relacionados à teoria psicogenética concebida por Henri Wallon. Com base na leitura acerca de parte das obras do psicólogo francês, apropriamo-nos de determinados saberes, a fim de relacioná-los ao ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil, levando em conta que tratamos da construção de um trabalho no campo das ideias e possibilidades educativas, por outras palavras, de um ensaio pedagógico sobre o tema.

Tendo em vista a necessidade de eleger determinado aspecto que facilite a interface entre a teoria de Henri Wallon e o ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil, encetamos a ‘Pedagogia do Jogo Walloniana’ como possibilidade metodológica, contando com o suporte necessário do Jogo-Trabalho como sustentáculo da proposta. Nesse sentido, iremos apresentar a proposta enfrentando o desafio de estabelecer pontos de intersecção, conforme já mencionado. Em relação à isso, Lima e Miotto (2007, p. 44) ratificam a importância de:

Utilizarmos de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica, pois permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado.

Com a finalidade de facilitar a compreensão dos aspectos conceituais elencados como princípios e caminhos epistêmicos que dão alicerce ao campo didático-metodológico da propositura de ensino, expomos o organograma abaixo:

Figura 5 – Desenho da proposta



Fonte: Do Autor (2022).

Se partimos do pressuposto de que Wallon trabalha com a gênese da pessoa completa, o que implica em pensar no seu desenvolvimento integral, os campos da afetividade, da inteligência, da pessoa e do movimento devem se inserir articuladamente nas propostas de ensino relacionadas às crianças pequenas. Isso equivale dizer que planejamos e refletimos sobre isso, de modo a intervir intencionalmente na composição de práticas pedagógicas contextualizadas com os pequenos.

Uma segunda questão refere-se ao recorte que fizemos em relação às etapas de desenvolvimento da criança, pois mesmo ao propor o ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil, não devemos considerar essa etapa de ensino de maneira homogênea. Empreendemos tal argumento porque as instituições de Educação Infantil acolhem crianças de

0 a 5 anos e 11 meses de idade, portanto, realizamos um recorte de faixa etária pelo fato de não ser razoável direcionar uma prática, nesse contexto, para os bebês por exemplo. Sendo assim, restringimo-nos às crianças que estão vivendo, em especial, as etapas do estágio sensório-motor e projetivo e do personalismo, o que corresponde ao universo etário pretendido.

De forma concomitante as etapas do desenvolvimento, ficamos atentos à alternância das forças centrípeta e centrífuga que se entremeiam e potencializam à criança voltar-se para si no sentido de construir seu próprio “eu”, ou lançar-se ao mundo na busca de interpretá-lo e conhecê-lo. Isso se torna relevante na medida em que as crianças podem, talvez, ter interesse (diferentes) maior em relação à construção de um artefato para lutar, do que tocar o corpo do outro no contexto de combate.

O campo do movimento, inevitavelmente, chama-nos atenção devido a própria especificidade da nossa subárea, ainda que exista uma tradição tecnicada no seu ensino, ou funcional como diz o próprio Wallon (1975). Segundo o autor, de um lado, os ‘movimentos funcionais’ atuam diretamente na ação de tarefas objetivas, que também julgamos importantes, por exemplo, na realização de uma técnica corporal específica ao mundo das Lutas/Artes Marciais. De outro, temos o que ele nomeou de ‘dimensão expressiva do movimento’ que tem relação direta com a afetividade e suas nuances, tais como a paixão, a emoção e o sentimento. Discordamos do autor no que tange a essa dicotomização, pois consideramos ser necessário enfrentar o desafio de como podemos explorar uma espécie de simbiose entre as duas dimensões nas seções envolvendo às Lutas/Artes Marciais.

Outro aspecto fundamental de trazer à lume, refere-se à questão da relação entre jogo e trabalho desenvolvida por Wallon, o que acaba endossando a presença dessa manifestação não somente no desenvolvimento “natural” (muitas aspas) da criança, quer queiramos ou não, mas no sentido de dizer que ele pode ser abordado de forma intencional no contexto educativo. Nessa direção, consideramos que o jogo pode, por assim dizer, fornecer-nos uma ‘janela’ metodológica importante, dado que o autor constitui tipologias interessantes que intermediaram o ensino e a aprendizagem das Lutas/Artes Marciais pelas crianças. Sobretudo os jogos ficcionais, de aquisição e de fabricação, conforme discutidos em seções anteriores, têm muito a contribuir com as aprendizagens infantis, já que estão intimamente vinculados aos estágios de desenvolvimento e os campos funcionais. Temos certa convicção de que esses jogos agregam tais elementos explicativos do desenvolvimento integral humano, reforçando sua importância e papel formativo na vida cotidiana das crianças.

Contudo, ainda sim, tais jogos fizeram interface com a organização do trabalho pedagógico das Lutas/Artes Marciais, que já integra um debate acadêmico avançado com

relação à pedagogia do jogo e do esporte, a partir de sistematizações, princípios operacionais e situacionais. Por outras palavras, tivemos de aprofundar conhecimentos sobre esses jogos com a finalidade de identificar como podem se interligar, por exemplo, à família dos jogos de Lutas/Artes Marciais, consoante expomos na tabela abaixo:

Quadro 2 – Paralelo de Jogos

Família dos jogos de Lutas/Artes Marciais	Jogos segundo Wallon
Jogos de contato direto com o oponente	Jogos de aquisição
Jogos de contato intermitente com o oponente	Jogos de ficção
Jogos mediados por implemento fixo	Jogos de aquisição
Jogos mediados por implemento de lançamento	Jogos de fabricação
Jogos de contatos mistos	Jogos Funcionais

Fonte: Do Autor (2021).

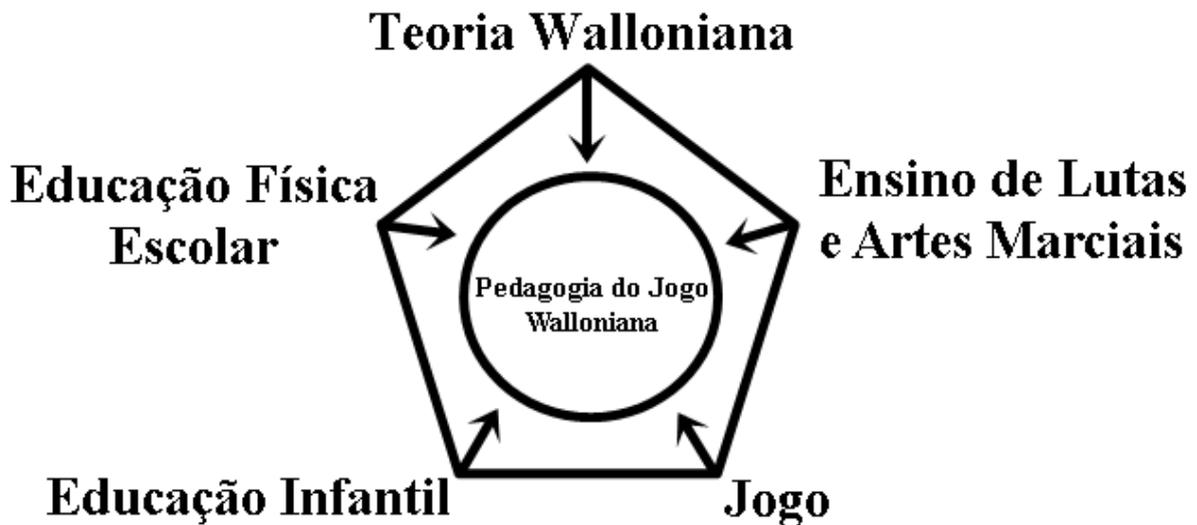
Como se pode notar, são vários elementos, fatores e premissas que necessitam se articular e dialogar para atingirmos o objetivo final, ou seja, ensinar Lutas/Artes Marciais às crianças com devida qualidade social. Em outros ditos, precisamos abrir espaços-tempos de confluência intercambiando perspectivas e premissas abordadas, cuja noção de rizoma pode nos ajudar a estabelecer conjecturas metodológicas possíveis. A metáfora do Rizoma consiste em uma estrutura formada por uma “miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, nos quais podemos colocar em questão a relação intrínseca entre as várias modalidades de combate” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 53).

O rizoma assim como a teoria de Henri Wallon não se divide em etapas rígidas, o que acontece é a união de diversos campos, formando um emaranhado espesso de conhecimentos, que se atraem e se misturam. Corroborando com o debate, Pereira *et al.* (2021, p. 55) salienta que:

A imagem do Rizoma implica uma interação como sistema aberto e múltiplo, estabelecendo não apenas possibilidade de interação entre as Lutas/Artes Marciais, mas de igual modo com outras produções culturais, fomentando, por sua vez, incontáveis oportunidades que viabilizam confluências significativas.

Ao aderir este entendimento, percebemos que trata-se de uma interpretação na qual o “ensino das lutas/artes marciais na escola não se abaliza em um sistema linear e fechado, considerando os diversos saberes envolvidos, mas em uma pedagogia rizomática que (des) conserte, (des) construa, (des) organize e (des) estabilize o ambiente formativo” (PEREIRA; REIS; CARNEIRO, 2020). Com base nessa necessidade rizomática, apresentamos os campos a serem intercambiados abaixo:

Figura 6 – Esquema proposta pedagógica



Vale ressaltar que mesmo diante da multiplicidade de aspectos a serem considerados, a nossa proposta tem o compromisso de imbricar as fases de desenvolvimento, os campos funcionais e a concepção de jogo em Wallon. Além de articular toda discussão metodológica já desenvolvida no campo da pedagogia do jogo e do esporte acerca do ensino das Lutas/Artes Marciais, suas caracterizações e classificações. De igual modo não podemos desconsiderar as especificidades da Educação Infantil e o lugar da Educação Física nesse contexto, já que o conteúdo tratado deve atender aos objetivos dessa instituição e do componente curricular em voga. Ocorre que, em linhas gerais, ao empreender esforços à construção de uma proposta pedagógica faz-se necessário firmar laços com concepções de educação, de sociedade e do sujeito a ser formado.

Logo, o esquema a seguir busca exemplificar quais os principais pressupostos serão levados em consideração em cada segmento teórico utilizado.

Figura 7 – Conteúdos dos vários segmentos



Fonte: Do Autor (2022).

Assim como na teoria Walloniana, nossa propositura é pautada em uma dialética de ideias e reflexões que buscam romper com perspectivas fixadas, rígidas e autoritárias de educação, pois trata-se de um caminho construído com base em um ensaio pedagógico justamente para servir de apoio ou suporte didático aos docentes da área.

Pois bem, partimos do primeiro ano de vida completo o qual Wallon estabelece ser o ponto de partida das etapas de desenvolvimento intituladas de sensório-motora e projetiva, fases essas que perduram até o terceiro ano da criança. Temos neste momento, duas grandes dimensões que devem ser consideradas, sendo elas a sensorial e a simbólica, visto que nesse momento a criança pode ser afetada por experimentações sensoriais do mundo e objetos que as rodeia, posteriormente projetar isso simbolicamente. Deste modo, o professor que busca intencionalmente trabalhar com ela nesse estágio deve considerar a importância dos órgãos do sentido, 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 que favoreça o acesso aos artefatos atinentes ao conteúdo a ser ensinado. A princípio, tal ambiente deve permitir que os dois estados de jogo wallonianos aconteçam, 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 professor, por exemplo, ao desenvolver uma proposta envolvendo a capoeira enquanto prática corporal afro-brasileira, pode tocar e oferecer os instrumentos musicais

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

Figura 8 – Lutas e Instrumentos



Fonte: Disponível em: [crianças na capoeira](#).

Tudo é novo e cada experiência contribui para o desenvolvimento da criança, sendo assim, cabe ao professor proporcionar um espaço onde muitos objetos devem estar disponíveis, não necessariamente brinquedos, mas os que tenham relação com o conteúdo a ser ensinado (luvas, tatames, bonecos, “joão-bobo”). Sem nos distanciarmos dos marcadores sensoriais e simbólicos, Dantas (2011, p. 117) sinaliza 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 (para além dos cuidados para não machucar) significado no mundo das Lutas/Artes Marciais. É considerado um solo sagrado, devendo ser respeitado e cuidado, de modo que a sua exploração devidamente vinculada a uma contextualização (dimensão filosófica) possa abrir os caminhos para aqueles que planejam trabalhar tal conteúdo com as crianças. Não havendo esse material, podemos utilizar outros espaços formativos da instituição educativa (gramado, caixa de areia, quadra), ou mesmo, utilizar cordas, giz e algum outro artefato para demarcar o solo de combate (sagrado). Além

disso, os jogos de ficção podem ser acionados para auxiliar a preparação do ambiente de aprendizagem visando esse primeiro contato da criança com o objeto de conhecimento.

É oportuno dizer que nem todas as práticas de Lutas/Artes Marciais são realizadas em tatame, temos como exemplo o Sumô e a Capoeira, que ocorrem em plataformas circulares, conforme imagem a seguir.

Figura 9 – Ambiente



Fonte: Do Autor (2022) imagens disponíveis em: [criança](#), [sumô](#).

Mas como considerar os campos funcionais presentes no processo de desenvolvimento das crianças em tal proposta, uma vez que essa fase é tomada pelo que Wallon nomeou de força centrífuga (vide tabela 10), quer dizer, elas voltam-se para a descoberta e exploração do mundo externo. Perpassando as questões relacionadas ao meio, debruçamo-nos também sobre o que talvez seja o nosso maior desafio, qual seja, como imbricar a prática de lutas às dimensões da afetividade, do movimento, da inteligência e do Eu (campo pessoal) durante as sessões com os pequenos? O primeiro e mais importante passo é compreender que os campos funcionais coexistem nos sujeitos, isso significa que não é possível isolar um único na intenção de desenvolvê-lo mais ou menos que os outros. Entretanto, em alguns momentos a criança é tomada em maior proporção ora por um e outrora por outro, o que não exige a presença de todos em conjunto.

Pensando no ensino de Lutas/Artes Marciais no período que vai aproximadamente dos 12 aos 18 meses (sensório-motor), considera-se segundo Wallon que a afetividade é expressa corporalmente por meio de gestos imitativos, posturas e sentimentos como riso, choro, alegria e raiva. Esse campo pode ser explorado utilizando o apoio de instrumentos musicais, para lutas que os utilizam, além de imitações de gestos do próprio professor e de animais, uma vez que grande parte dos golpes, ataques e contra-ataques surgiram da observação dos mesmos.

Atravessados pelos jogos funcionais envolvendo os movimentos simples, podemos contextualizar o rolar, levantar a perna ou rastejar, por exemplo, como elementos básicos para o desdobramento de outros jogos, tais como os ficcionais. Wallon (1975) sugere que é necessário o professor incitar as crianças a repetir seus movimentos, deste modo podem dar continuidade ao processo de conhecimento e aprimoramento das suas capacidades. Com efeito, o professor deve estar atento as diferentes formas de expressão corporal que os pequenos revelam ao desenvolverem os jogos funcionais de lutas, bem como ele próprio, já que 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 elas tenham liberdade de se expressar e desenvolver os gestos das lutas por meio dos jogos funcionais, é claro, sempre respeitando os seus limites e garantindo a segurança de todos.

É interessante que elas próprias possam descobrir a melhor maneira de explorar o campo funcional do movimento e aprendam isso da maneira mais significativa possível, vale dizer, por intermédio da experimentação, sem que existam elementos cerceadores, tais como por exemplo a quantificação das repetições executadas. Com base nesses preceitos, é possível que um jogo de rolar afete diretamente a criança, por efeito sua capacidade cognitiva, visto que ato motor nutre o ato mental e a abstração dá consciência as próprias ações dela no mundo.

Em linhas gerais, trabalhar o ensino de Lutas/Artes Marciais com essa faixa etária é bastante complexo, uma vez que os jogos funcionais possibilitam acesso, por meio da movimentação e experimentação corporal, ao universo cultural em torno das prática de Lutas/Artes Marciais. Contudo, tanto as características do desenvolvimento da criança quanto os jogos funcionais, ao mesmo tempo que atuam como limitantes em termos de especificidade do conteúdo, de outra forma, tornam plausível o acesso à cultura dos lutadores e das modalidades.

Tendo em vista que a interação com o mundo das pessoas e dos objetos é fundamental para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento do Eu, sabemos da importância estrutural das trocas entre crianças, criança-objeto e criança-adulto, mas reconhecemos os limites da proposta nesse estágio de vida. Mesmo assim, arriscamo-nos a ensaiar possibilidades, não negligenciando nosso compromisso com as crianças bem pequenas e os bebês.

Tomando a perspectiva do desenvolvimento integral de Wallon (1975) como foco, ratificamos que jogo que mais se relaciona com a etapa em análise é o funcional, dos movimentos rudimentares e de exploração do ambiente, uma vez que 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).

Nesse sentido, elencamos algumas experiências como sugestão didática, sendo elas: 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; 8) jogos com personagens. Segue uma tabela a seguir com a descrição de atividades que sugerimos, sendo que a partir daí o professor possa ampliá-las.

Quadro 3 – Propostas pedagógicas – Sensório-Motor (Continua)

Faixa etária	Proposta	Descrição
12 a 18 meses	Jogos Funcionais	As propostas tem 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 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, 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 a criança explorar objetos da cultura pertencente ao conteúdo específico, uma vez que o jogo agora carece do manuseio de artefatos/implementos.

Quadro 3 – Propostas pedagógicas – Sensório-Motor (Conclusão)

12 a 18 meses	Jogos de Arremessar objetos	Nesta idade os pequenos tendem a arremessar objetos, por essa 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 professor 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: Do Autor (2022).

A tabela acima indica possibilidades de trabalho com os bebês e as crianças pequenas, em que pese os limites relativos às especificidades do objeto de conhecimento, ou seja, os códigos inerentes às Lutas/Artes Marciais. Mesmo assim, resolvemos sugerir as experiências com jogo visando o desenvolvimento da criança conforme os preceitos wallonianos, pois ao nosso ver, não teríamos outra saída quando tratamos 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, pois lembremos sempre que tal percepção se dá com base no olhar adulto. Também deve se ter em vista 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, digamos que nossa iniciativa significa uma forma de imersão cultural no mundo das lutas com base nas características e possibilidades das crianças.

Na sequência da proposição, temos agora crianças com 18 meses até o 36º mês de vida que se inserem no estágio projetivo, compreendendo aquisições importantes no desenvolvimento das crianças, tais como a marcha e o acesso ao universo simbólico por meio da fala, o que amplia nossas possibilidades enquanto professores. 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).

É nesse estágio que o campo funcional movimento toma maior evidência, e até mesmo por sabemos da projeção dos pensamentos em atos motores, consideramos que este é o momento de pautarmos o ensino de Lutas/Artes Marciais, principalmente subsidiados pela imaginação. Ocorre que a afetividade também é corporal, na medida em que a criança vai se expressando a partir das imagens mentais isso reverbera diretamente no campo motor. Ainda é uma etapa de força centrífuga segundo a qual ela tem maior interesse para com o mundo exterior, mas diferentemente da etapa anterior, agora se encontra mais autônoma, pode caminhar e falar (mesmo com pequeno conjunto de palavras), expressa-se de forma mais aclarada e estabelece relações sociais de troca com o outro.

Para Wallon (1968, p. 41):

A linguagem, porém, 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 explorar elementos que permitam a imitação de animais, situações cotidianas, personagens, lutadores de modalidade, dentre outros que podem favorecer o acesso dos pequenos aos saberes relativos ao objeto de conhecimento em questão. Ao mesmo tempo que permite ao educador dimensionar o que eles sabem a respeito do tema, podendo ampliar a rede de conhecimentos com base nas mediações pontuais ao longo do processo de ensino.

Na esteira de proposições, devemos incitar as crianças por meio de jogos ficcionais a representarem personagens como super-heróis e vilões de desenhos animados, combatentes de documentários curtos, conteúdos de videogames, uma vez que a utilização do audiovisual pode despertar o desejo da criança em lutar, mesmo que ainda simbolicamente. Ademais, pode-se

contar histórias (inventadas ou baseadas em livros didáticos específicos) em que o enredo tenha relação com o conteúdo lutas, solicitando que as crianças posteriormente dramatizem os acontecimentos mais marcantes.

É necessário ainda que o professor acompanhe todo o processo ficcional e imagético com as crianças no sentido de provocar diferentes interações, gestualidades, relações, imitações, expressões, visto que tais experiências corporais vão aproximando-as de um saber mais elaborado acerca do assunto. Apesar de assumirem outra perspectiva teórica, Fabiani, Scaglia e Gavião (2016) contribuem com a nossa reflexão na medida em que propõem aspectos fundamentais para ampliação e potencialização dos jogos ficcionais, conseqüentemente do ensino-aprendizagem das práticas de lutas aos pequenos. Tais autores advogam que o professor cultive a liberdade de expressão das crianças, estimule a ressignificação de objetos e a criação de cenários que remetam à especificidade do objeto do conhecimento.

É pertinente salientar que o professor se atente aos campos funcionais da teoria walloniana visando promover a integralidade do desenvolvimento da criança envolvida. Assim, uma pergunta orientadora do processo didático pode favorecer o educador nesse sentido, a saber: em que medida a atividade elaborada/desenvolvida/construída vai permitir a criança se expressar (afetivamente), construir movimentos, imaginar, criar, resolver situações-problemas (associando a gestualidade à cognição) e interagir com os colegas (já que constituímos nosso próprio Eu na interação com o outro)?

Nesse sentido, damos destaque ao papel da ficção como aspecto agregador do desenvolvimento integral da criança, considerando que o seu pensamento ainda não se encontra totalmente categorizado. Portanto, é fundamental 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), “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” (p.76).

Em face do exposto, sugerimos um desdobramento dos jogos ficcionais e de aquisição com vistas ao ensino-aprendizagem do conteúdo de Lutas/Artes Marciais, com destaque para os jogos de faz de conta, simbólicos, cantados, de imitação, de contato com o outro, com implementos fixos. Logo abaixo descrevemos algumas possibilidades que consideramos alinhadas ao nosso aporte teórico-metodológico.

Quadro 4 – Propostas pedagógicas – Projeto (Continua)

Faixa Etária	Proposta	Descrição
18 a 36 meses	Tipos de Jogos	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. Para além disso, temos 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 acompanhado 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 e essencial ao ensino de Lutas/Artes Marciais, pois o mesmo tem 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 diferenciar-se 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 das crianças. 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.

Quadro 4 – Propostas pedagógicas – Projetivo (Conclusão)

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 da maior consciência na diferenciação entre o eu e o outro.
---------------------	----------------------	--

Fonte: Do Autor (2022).

Como podemos observar, o ensino das Lutas/Artes Marciais na etapa projetiva já se torna mais específico, conseqüentemente, com o estágio de desenvolvimento personalista (3 a 6 anos) o plano intelectual torna-se fundamental aos processos de ensino. A mencionada etapa se difere das anteriores, mas ainda sim mantém o que Wallon (1968) intitula de alternância funcional, sendo que a ênfase neste momento compreende mais elementos pessoais e a força caminha em direção a 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, n.p.).

No personalismo, a criança começa a se preocupar mais com sua imagem em relação ao outro, buscando cativar os que a rodeiam, talvez seja a fase que desperta com mais força o campo funcional da gênese pessoal (Eu). Sendo assim, o professor deve estar atento ao processo de ensino, a fim de que a afetividade não incida sob o sentimento de negação ou reprovação perante o grupo ou consigo mesma, conforme o próprio Wallon salienta: “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” (WALLON 1968, p. 220).

A inclinação das propostas de jogos deve estar intimamente relacionadas às interações entre as crianças, entretanto devemos ser cuidadosos no que tange a competitividade, “pois nesta época de eretismo pessoal ela não pode deixar de se preferir a si mesma e de as detestar na medida em que a ultrapassam” (WALLON 1968, p. 221). Acerca do tema, Galvão (1998, n.p.) ressalta que:

Esforça-se por ter papel de destaque e status de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúme, trapaças, "acessos" de tirania, dissimulação. 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. 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.

São essas características que tornam o trabalho do professor ainda mais desafiador, pois carece de sensibilidade no trato com estas complexas situações, de tal modo que as expressões agressivas podem ser disparadoras de situações nas quais os preceitos filosóficos das Lutas/Artes Marciais sejam abordados. Além das relações sociais entre as próprias crianças, pois a construção do campo pessoal (Eu) advém justamente de conflitos e contradições, o que pode ser diferenciado é a forma pela qual isso é entendido e tematizado com as crianças.

Em meio às sociabilidades estabelecidas entre as crianças, consideramos que esse estágio de desenvolvimento favorece abordamos o campo do movimento com chutes socos, ataques e contra-ataques atinentes à Lutas/Artes Marciais, sempre buscando imbricá-los aos jogos ficcionais e de fabricação. Cabe ressaltar que o movimento deve estar repleto de possibilidades de expressão pela criança, pois, na medida que consegue exteriorizar sua expressividade corporal, por efeito estrutura e sedimenta sua inteligência, já que aqui o ato motor precede o ato mental.

Outro importante marcador dessa etapa é a formação da personalidade, que 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 podem se dar a partir de filmes, jogos, encenações e músicas que tenham relação com o conteúdo supracitado, em especial, os temas que dizem respeito as noções de bem/mal, ética e moralidade. Pode-se afirmar que desenhos e animes estão muito presentes neste período da vida infantil, sendo essas uma estratégia possível de apoio didático para potencializar a ficção nos jogos envolvendo as lutas.

Arriscamos dizer que na segunda metade desse estágio de desenvolvimento, uma gama ampliada de jogos são passíveis de serem utilizados nos processos de ensino, considerando a teorização walloniana. Sendo assim, sugerimos tais 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.

Quadro 5 – 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 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 a 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 as 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: Do Autor (2022).

Para além dos jogos de ficção, de igual modo temos os de fabricação que podem emergir da ficção ou potencializá-la, tendo em vista que as Lutas/Artes Marciais são repletas de artefatos, acessórios e aparatos, dando margem para unirmos as duas tipologias. Além disso, temos outro interessante momento em que a utilização deste tipo de jogo pode vir a ser essencial, para explicitar melhor tal afirmação, levamos em consideração o pensamento de Galvão (1998, n.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.

Assim, os jogos de fabricação podem auxiliar no questionamento do sentimento centralizado na posse de objetos, visto que é possível o professor propor atividades em que cada um construa o seu artefato, inibindo a priori os conflitos por objetos. Entretanto, esta é uma medida paliativa, pois não provoca reflexão e afetação de determinados valores e comportamentos às crianças. Como exemplo, poderíamos intervir construindo com as crianças um implemento como a espada, dado que no desenvolvimento do jogo pudessem trocar os materiais colocando em questão a relação eu-outro pautada na posse e apropriação de objetos.

Com o avançar das possibilidades, o professor pode ainda propor a construção dos implementos em duplas, trios ou grupos maiores de crianças. Para elucidar, tomamos como exemplo um Jogo mediado por implementos de lançamento, tal como as *shurikens*, de modo que as crianças podem construí-las em conjunto e utilizá-las para acertar um alvo fixo coletivamente, pois compartilham de um mesmo objetivo.

Vale ressaltar, conforme assinalado em sessões anteriores, que o estágio do personalismo compreende três características marcantes no desenvolvimento das crianças, isto é, a crise de oposição, a idade da graça e o papel da imitação. Ao longo dos 3 aos 4 anos temos a crise de oposição, na qual é interessante que o professor disponha de sensibilidade para com as atividades coletivas em vista de gerenciar os comportamentos agressivos como parte importante do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, defendemos que o ensino de Lutas/Artes Marciais permite que elas se relacionem com o outro, trocando afetos com o outros, até mesmo expressando sua agressividade no outro. Entendemos que exteriorizar tais expressões afetivas é fundamental para compreendê-las no âmbito pessoal e social.

Em outra instância, as crianças entre 4 e 5 anos se encontram imersas na idade da graça, que segundo Galvão (1998, n.p.):

Caracteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por 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.

Dito isso, o professor deve estar atento ao propor as atividades corporais evitando comparações explícitas entre as crianças, buscando tratá-las com equidade nos diálogos estabelecidos com todas elas. Convém ressaltar que esta é uma fase bastante propícia à inserção de novidades, desafios e enfrentamentos mais complexos, pois a criança está empenhada em extrair o melhor de si perante o grupo e diante do professor que a acompanha.

Dos 5 aos 6 anos, também temos o retorno das atividades imitativas, como trouxe novamente Galvão (1998, n.p.):

No momento seguinte predomina a atividade de imitação. 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.

Frente a isso, podemos identificar os personagens e figuras que atraem as crianças e provocam a imitação durante as mediações em torno das práticas corporais de lutas, para que elas sejam tomadas pelo universo imagético, imergindo profundamente na proposta. Atrelar essas estratégias e conteúdos ao trabalho docente produz sentidos e significados à criança, uma vez que a afeta envolvendo a dimensão afetiva, por efeito a construção do Eu.

No que tange aos processos avaliativos, buscamos também estar em acordo ao pensamento Walloniano, sabendo que os campos e etapas se integram e nunca se alternam em definitivo, é pertinente que o professor retome proposituras anteriores alternando as práticas com novos desafios e experiências. Deste modo, pode verificar se o conhecimento trazido anteriormente realmente afetou a criança em alguma medida, o que permite compor um processo de avaliação constante e transitório que acompanhe a dialética do desenvolvimento infantil.

Ao finalizar sua obra “A evolução psicológica da criança”, Henri Wallon (1968) traz no bojo do último parágrafo um dizer bastante marcante acerca da criança:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimentos e de novidade.

A alternância funcional não segue um modelo que perpassa estágios enrijecidos, mas assume uma função integradora acerca dessas diferentes estâncias do desenvolvimento. Isso quer dizer que a criança ao jogar no estágio do personalismo, carrega consigo elementos essenciais constituídos nas etapas anteriores. Devido estas características pautadas nos fluxos e refluxos, melhor dizendo, na dialética do desenvolvimento infantil, é necessário que a proposta docente sempre opere entre as intervenções e experiências anteriores e as novidades em termos de conhecimento.

É essencial estar ciente de que a nossa proposição pedagógica não está findada e muito menos sistematizada com rigor, pois assumir uma destas posturas é contradizer toda a obra de Henri Wallon, conforme nos trouxe seu mais próximo comentador Zazzo (1978, p. 23):

É uma atitude fundamental que confere à obra de Wallon a sua unidade e a sua tensão. Uma atitude que nos explica em grande parte o motivo por que a psicologia de Wallon é a das diversidades mentais e das contradições, porque razão não está na sua natureza chegar a um sistema. A ciência do psiquismo, por mais elaborada que seja, não pode encerrar-se num sistema e também não numa visão eclética ou média das coisas, deve modelar-se, edificar-se sobre a diversidade e as contradições do seu objecto.

O que temos aqui é uma possibilidade, aliás, um ensaio pedagógico que buscou entrelaçar a teoria Walloniana ao ensino de Lutas/Artes Marciais, apoiado no próprio autor e nos seus inúmeros e principais comentadores brasileiros. Obviamente que a proposição pedagógica expressa não se apresenta como única, a melhor ou a verdadeira, mas como uma singela contribuição ao campo da pedagogia das Lutas/Artes Marciais. Para além do aspecto metodológico, consideramos que Henri Wallon igualmente contribuiu para problematizarmos uma das representações mais consolidadas em torno dessa prática corporal e que interfere diretamente no ensino (ou não) na Educação Infantil, isto é, a sua suposta relação orgânica com a violência. Com esse objetivo, comporemos a última seção do estudo como uma espécie de nota explicativa sobre o assunto.

5.1 Nota explicativa: afetividade como contraponto à suposta violência inerente às Lutas/Artes Marciais

Para além dessas questões desafiadoras, notamos que Wallon contribui de forma importante para problematizarmos e desconstruirmos o argumento de que existe uma relação peremptória entre Lutas/Artes Marciais e violência. Vale destacar que tal enunciado produz uma das maiores barreiras para inserção dessas práticas corporais no âmbito escolar, sendo que tem relação direta também com a pouca participação dos alunos nas aulas, as relações de gênero, dentre outras.

A violência é sempre um campo tempestuoso de estudo, pois pode manifestar-se de inúmeras maneiras e por diversas motivações, neste sentido Minayo (1994, p. 7) diz que “ela é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade”. Deste modo, podemos inferir que no ambiente escolar este fenômeno também se faz presente, entretanto não devemos simplesmente atribuir às Lutas/Artes Marciais o papel de facilitador ou disparador das violências, na medida em que cabe a uma investigação mais minuciosa para desvelar aspectos profícuos referentes ao fenômeno.

Um estudo de Silva e Ristum (2010) buscou analisar quais os tipos de violência estavam presentes no ambiente escolar, e depararam-se com dois grupos diferentes do fenômeno, um que acontecia de forma explícita e outro de maneira implícita. No segundo grupo, Silva e Ristum (2010, p. 241) trouxeram que “na categoria de violência implícita, as formas de manifestação da violência foram assim colocadas: olhares, expressão facial, gestos dirigidos aos colegas, carência de afeto”. Quanto à negação do ensino de Lutas/Artes Marciais que ocorre no ambiente escolar, levando em consideração o pressuposto da violência, devemos nos atentar qual esfera da violência estamos tratando, no campo simbólico ou no concreto.

Outro fator que deve ser levado em consideração no momento de compreender a violência escolar, fica posto sobre a localidade da instituição, pois existem diferenças nos ambientes educativos de acordo com o contexto que os cerca, sendo que dessa maneira existem também diferentes agentes da violência. Nas grandes capitais e cidade populosas, temos como possíveis causas o tráfico de drogas, o crescimento exacerbado da população e também a desigualdade social como pontos de partida da violência que chega até a sala de aula. No entanto, tem diminuído a distância entre a violência praticada nas cidades grandes e nas pequenas (PINTO *et al.* 2015). No estudo feito por Sposito (2002), a autora realiza um levantamento sobre as produções acadêmicas que se debruçaram a entender melhor a temática

da violência escolar, e pôde observar já na década de 1990, relatos da presença de sua expressão em diversas localidades no país, inferindo que o fenômeno não é restrito a capitais e metrópoles.

Tomando alunos de uma escola do campo como depoentes das possíveis causas da violência escolar, a autora identificou elementos como a desestruturação familiar, uso de drogas, ou mesmo a falta de debate sobre o tema, como potenciais agravantes (PINTO *et. al.* 2015). Alguns estudos colocam em perspectiva a possibilidade da violência doméstica ser reproduzida no ambiente escolar, contudo, “a face da manifestação que acomete a escola não é, em sua totalidade, reflexo da sociedade que a envolve, pois dentro da própria instituição são gestadas novas expressões das violências, características da ambiência e das tensões ali criadas” (ABRAMOVAY, 2002, p. 102).

O trabalho de Priotto e Boneti (2009, p. 65) se atenta à complexidade de definição do termo, pois:

De fato, o caráter multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Um desses é distinguir o fenômeno violência escolar para que se possa estabelecer com clareza o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção da violência.

Notadamente, a violência escolar se apresenta de diversas formas e resulta de inúmeras situações e contextos, o que prejudica tomar apenas uma definição como ponto de partida, tal e qual afirmaram Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 53), “quanto ao termo violência escolar e que não seja possível a existência de uma definição simples do termo, pôde-se aqui traçar a multiplicidade de aspectos relacionados ao termo, esboçando uma definição abrangente e complexa”.

Dito isso, vamos observar o que estudiosos do tema têm dito sobre a violência escolar na Educação Infantil, para que em meio a vastidão de significados e manifestações, poderemos nos situar e nos aproximar do conceito de afetividade Walloniano.

Um interessante estudo realizado por Albaladejo-Blázquez *et al.* (2013) na Universidade de Alicante, na Espanha, buscou conhecer qual o cenário da violência escolar, no denominado Ensino Primário, que equivale a Educação Infantil no Brasil. Neste estudo, os pesquisadores se propuseram a investigar a presença ou ausência de violência nessa etapa de ensino, além de buscar quais as características dessa expressão naquele contexto investigativo. O que chamou atenção foi a perspectiva de que, segundo Albaladejo-Blázquez *et al.* (2013, p. 1063), “*hay que destacar que, desde la perspectiva del agresor, los escolares manifiestan los porcentajes más elevados en las situaciones de violencia relacional (no dejar jugar o pedir algo a cambio)*”.

Conforme anotado, a criança excluída nas relações interpessoais tem mais chance de manifestar-se violentamente como uma espécie de resposta à frustração causada pelo ambiente social. Além disso, outras ações e expressões de violência foram citadas pelas crianças e que se associam com a ideia de que determinado comportamento é uma ‘consequência’ de algo ocorrido, tais como “esconder objetos”, “brincar sozinho” e “atrapalhar os trabalhos”.

Existe também um fator que desestabiliza a criança que adentra à Educação Infantil, ou seja, a ampliação das interações sociais e afetivas para além daquelas estabelecidas no convívio familiar. Sobre o mote, Candreva *et al.* (2009) evidencia que o campo da agressividade se manifesta na criança da Educação Infantil, principalmente em cenas envolvendo disputa de objetos ou territórios, além da clara necessidade de atenção perante os adultos.

Novamente, em acordo a perspectiva de Albaladejo-Blázquez *et al.* (2013, p. 1067):

Consideramos que si partimos de los conflictos naturales que se dan en el ámbito escolar, y trabajamos con nuestros niños/as cómo resolverlos de la forma más creativa y eficaz posible, estaremos enseñando a los/as alumnos/as que el conflicto tratado de manera constructiva es necesario para el desarrollo integral del ser humano, sin llegar a derivar el mismo en un problema de violencia escolar.

Como se pode notar, na Educação Infantil a violência acontece permeada por conflitos relacionais comuns ao cotidiano das crianças, representados em particular pelos sentimentos de desaprovação ou de exclusão. Diante disso, podemos paulatinamente nos aproximar do que propôs Wallon (1975, p. 220):

Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança não se pode agradar a si mesma se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não se julgar admirada. A aprovação de que tem necessidade e a sobrevivência da participação que antes a ligava as outras pessoas. Mas, uma vez enfraquecida, esta participação deixa um vazio de incerteza.

A partir destes pressupostos, entendemos que a criança que se sente excluída ou que de fato é excluída, sofre um tipo de violência que na maioria das vezes não é notada e que pode ser motivada por relações de poder pautadas em discriminação indireta. Neste sentido, Souza (2012, p. 28) acrescenta “que a escola é vista como reprodutora das desigualdades sociais e que a exclusão é uma das grandes causas da violência na escola”. Logo, a criança que de alguma forma é excluída pode vir a tornar-se agressiva e desencadear comportamentos considerados violentos no ambiente escolar, entretanto, como já foi dito, esse não é o único fator que explica o surgimento do fenômeno.

Entendermos as atitudes agressivas como expressões do campo afetivo, diferenciando-as do que é o conceito de violência, é estritamente necessário para desconstruirmos o argumento de que as Lutas/Artes Marciais supostamente ‘estimulariam’ atitudes violentas. Tendo a obra de Henri Wallon (1975) como base, compreendemos que a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano “[...] de ser afetado pelo mundo externo/interno em relação as sensações ligadas à tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com expressões internas/externas que a situação evoca” (p. 233). Ainda nesse contexto, com a finalidade de entender o campo da afetividade é preciso recuperar que ela se compõe de três possíveis estados, quais sejam, a emoção, a paixão e o sentimento, cada qual representando uma determinada dimensão da expressividade humana. Nesse sentido, Dantas (1993, p.75-76) afirma que:

A grande lição da psicogenética walloniana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas; a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador, o ajuste das formas de intercâmbio, tudo isto são exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora

Tecendo ideias à respeito desta perspectiva, notamos que a afetividade se mostra com traços diversos, tendo início em comportamentos básicos como posturas e verbalizações e evolui conforme o amadurecimento da criança (SPAGOLLA, 2005). Convém ampliarmos a apropriação conceitual acerca do tema, pois equivocadamente podemos restringi-lo apenas ao carinho, o amor e a felicidade, porém, o desafeto, o choro, a agressividade e a raiva também operam nesse campo. Deste modo, o papel de docente é o de buscar reconhecer, compreender e ajudar as crianças se apropriarem dos que estão sentindo, a fim de que possam decifrar o campo dos afetos ao ponto de controlá-los se forem prejudicar o outro.

Acerca disso, Wallon (1975, p. 149-150) reforça que:

As influencias afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.

Diante de uma escola que realiza seu trabalho sem a preocupação de proporcionar uma ambiência onde as relações sejam pactuadas de forma harmoniosa e sem a presença do respeito

mútuo, a criança pode ser afetada por colegas, professores, funcionários, gestores e isso desencadear algum tipo de violência (CANCELIER; PERES, 2014). A boa relação afetiva construída no cotidiano escolar contribui diretamente na elaboração de um ambiente não favorável à violência, uma vez que “a criança responde às impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a elas” (WALLON, 1975, p. 74). Sendo assim, um ambiente onde a criança se sinta acolhida e inserida não fomenta comportamentos violentos, de igual modo não são advindos de uma prática pedagógica específica, como é o caso do ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil. Mais do que isso, defendemos que a criança quando exprime questões no campo dos afetos, incluindo a agressividade como uma das formas de manifestações, aprende a entendê-las e controlá-las. Como é o caso de um jogo de oposição, quando desenvolvido na aula de Educação Física as crianças têm que se tocar intencionalmente para se colocar em situação de disputa. Neste caso, ‘tocar’ o oponente, à luz da teorização Walloniana, já é estabelecer uma troca afetiva durante a atividade ou a aula, em contrapartida, a pergunta que se faz é sobre como trabalhar a dimensão afetiva no decorrer das aulas de Lutas/Artes Marciais?

Neste sentido, Spagolla (2005, p. 9) nos fornece pequenas pistas:

Concorre também o exercício da autoridade do professor e sua atitude educacional no sentido de uma análise crítica sobre as relações moralistas, preconceituosas, discriminatórias e autoritárias. Muitas vezes, por ausência de uma formação emocional/afetiva, nossos professores tendem a enxergar o erro ao acerto.

Para o autor, o docente deve promover em sua pedagogia uma ambiência que permita a criança se expressar no contexto das mediações pedagógicas visando criar uma relação de empatia entre os envolvidos (SPAGOLLA, 2005). De outro lado, também podemos identificar um docente autoritário que cultiva uma pedagogia pautada no silêncio, no cerceamento e na disciplina. O que pode desencadear uma relação hostil e desconfiança entre as crianças, haja vista que esse aspecto não se restringe ao momento das atividades de Lutas/Artes Marciais, indo para além delas.

De acordo com Galvão (1998), nem a escola e os demais territórios onde a criança vive, transita ou ocupa devem ser culpabilizados linearmente por ‘estimular’ determinadas atitudes consideradas violentas. Com efeito, Pagenotto (2019) relaciona os estudos de um norte-americano chamado Doug Lemov, conhecedor da teoria Walloniana, em que afirma:

Toda palavra utilizada em sala de aula pelo professor, assim como a entonação empregada no contato com o aluno, sua postura geral, enfim, fazem toda a

diferença no relacionamento entre educando e educador, com significativos impactos positivos nos resultados pedagógicos (p. 133).

Esta perspectiva reflete bem o pensamento Walloniano quando afirma que a afetividade interfere e atinge o outro da relação, como exemplo basta entrar em uma creche e um bebê começar a chorar, que isso desencadeia lágrimas em todos os pequenos que estão lá ao lado. Isso significa que o estado afetivo de uma pessoa (se está chateada, triste ou feliz) ‘contamina’ as outras. Para tanto, o professor deve manter relações próximas com seus alunos, em especial com aqueles que apresentam mais dificuldades, seja de comunicação, comportamento ou de aprendizagem como um todo.

Pois bem, mesmo que inicialmente consideramos importante ponderar essa questão sobre a existência de um certo apriorismo presente na compreensão da relação entre Lutas/Artes Marciais e a violência. Talvez, o debate encetado pela teorização de Henri Wallon possa contribuir à desconstrução de tal discursividade que atinge diretamente à comunidade escolar e de maneira mais geral, a sociedade. Ou mesmo que nos aponte caminhos pedagógicos possíveis para lidarmos intencionalmente com o campo da afetividade ao ensinarmos essa prática corporal às crianças.

Ao apresentarmos alguns estudos da área não encontramos argumentos que sustentem alguma conexão entre a prática de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar e a manifestação de comportamentos violentos. Logo, se o local não pressupõe aspectos como respeito, empatia, confiança e diálogo, qualquer atividade pode ser acometida pela violência, independentemente de suas características específicas, até mesmo em um contexto fora da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste estudo, mesmo que momentaneamente, pude notar o quão desafiador fora esta empreitada, de tal modo que não é possível olhar para trás e esquecer tudo que aconteceu e tem acontecido nos dois últimos anos, muitos difíceis em um panorama geral, por ter implicado lutas contínuas. A eclosão da pandemia se deu logo no primeiro mês de aulas após meu ingresso no mestrado, o que prejudicou a todos enormemente, e mudou todo o rumo das coisas.

Arrisco dizer que, de um lado, foram anos de contrassenso, uma vez que retomamos debates já firmados na ciência, como foi o caso das vacinas e medicamentos contra a COVID-

19, o que custou a vida de muitas pessoas, por outro lado, notamos a valorização de nossa liberdade, do afeto, do contato com o outro, curiosamente estes pontos estão bastante presentes durante toda nossa investigação.

Enquanto escrevo, me pego pensando como seria trilhar este mesmo caminho sem estes percalços, entretanto, tenho consciência de que dentre os piores acontecimentos, cumprir esse desafio de maneira remota foi um dos menores problemas, com o retorno mesmo que parcial das atividades tenho confiança em um amanhã melhor e mais exitoso frente as adversidades.

Acerca do trabalho, encontrei inúmeros desafios, o primeiro recaiu sobre o estudo em torno da educação de crianças pequenas, tema que nunca foi prioridade em meus interesses no interior da Educação Física, e que mudou exponencialmente com o desenrolar deste trabalho. Hoje vejo com outros olhos os bebês e as crianças pequenas, assim como a Educação Infantil de maneira geral, pois passei atribuir grande importância a essa etapa de ensino para àquele que ali se insere. O maior desafio enfrentado, certamente centrou-se no autor escolhido para balizar nosso ensaio científico, o psicólogo e filósofo francês Henri Wallon. A princípio fiquei bastante atônito sobre os vários temas e nuances de sua teoria dialética, ao passo que nas buscas iniciais de artigos e livros tive a sensação de que não seria uma tarefa simples e me pus a estudá-lo profundamente. Conforme fui caminhando tive a confirmação de que seria uma árdua jornada, porém, quase que ao mesmo tempo também fui buscando me reconfortar em seus comentadores, pois os mesmos já indicavam a complexidade da obra qual eu estava me apoiando.

Com o tempo, passei a entender que Henri Wallon transcende suas obras e escritos, na medida em que sua epistemologia nos remete a um outro modo de viver, de questionar e experimentar. Temos a obra de Wallon não como isso ou aquilo, mas sim como isto e aquilo, legado fecundo da concepção dialética que pode confundir facilmente qualquer leitor ou estudioso mais desatento.

Recém-formado professor, voltei a estudar àquele campo que me fizera docente e pude me dar conta que se trata de uma área enorme e inesgotável, haja vista que tive acesso a obras, conceitos e pressupostos que sequer tinha ouvido falar nos anos de graduação. Em decorrência disso, refleti bastante sobre o meu fazer docente, ao passo que me comprometi em não adotar uma postura apática, de desinvestimento pedagógico, buscando estar em movimento constante em prol do meu desenvolvimento profissional no campo educativo.

Tive a oportunidade de estudar o tema que mais me brilha aos olhos (Artes Marciais) sob uma nova perspectiva, a dialética, direcionada ao universo das infâncias, o que me fez desconstruir diversos pensamentos e verdades já enraizadas acerca do que é trabalhar com

crianças da/na Educação Infantil. Além disso, finalizo o estudo ainda mais confiante no poder de ação e transformação das Lutas/Artes Marciais como conteúdo crítico da Educação Física escolar, sobremaneira, quando tratadas de maneira elaborada e com a intencionalidade teórica imbricada à prática.

No meu caso, sempre que investi no estudo do jogo, este que talvez seja o objeto de estudo e ensino mais significativo da/na Educação Física, deparei-me com descobertas a cada vertente que busquei e, com este estudo, não foi diferente. Não por acaso, Henri Wallon empreendeu esforços em escrutinar o funcionamento de tal fenômeno, por esse motivo nos debruçamos sobre as tipologias de jogos que poderiam ser utilizadas no ensino de Lutas/Artes Marciais.

Dos aprendizados adquiridos e construídos, o papel da criança em nossa sociedade é o que mais me fez refletir, o quanto não a escutamos, suas histórias, suas preferências e suas experiências. O trabalho do campo afetivo carece muito do ouvir e pensar, pois o que podemos observar, em grande proporção, são as peculiaridades e características das crianças sendo ignoradas em todos espaços os quais elas circundam.

Trazer esta perspectiva do afeto à formação docente é, em suma, advogar pelo estabelecimento de relações nas quais a cumplicidade deve ter espaço, assim como a liberdade, tornando a escola um lugar mais propício e acolhedor ao desenvolvimento da criança. De acordo com Zazzo (1978, p. 103):

As soluções são muito mais complexas e exigem uma melhor adaptação da criança à escola, uma melhor apropriação da escola à criança. – sem pressupor nem operar uma oposição metafísica entre a natureza e o meio, entre o indivíduo e a sociedade. Entre um e outra pode haver, bem entendido, contradições, conflitos, mas não se trata de uma oposição absoluta, pois a sociabilidade reside na própria natureza do homem, pois a criança precisa da intervenção do adulto e das pressões do meio para afirmar a sua pessoa, para desenvolver todas as suas virtualidades.

Wallon não concretizou uma escola, sugeriu um modelo ou esboçou uma proposta de instituição em vida, o que temos são apropriações advindas de seus impressos e que reverberam sobre o assunto. Nesse sentido, Zazzo (1978, p. 33) destaca que:

Não há sistema, não há escola. E, se nós lhe somos fiéis, é de forma em diferente do que a da fidelidade ortodoxia, a quele ele tinha horror. Wallon não pertence a ninguém. Tal como bem acentuei, Wallon é uma maneira de abordar as coisas. É também, bem entendido, as descobertas que fez e que ilustram a fecundidade desta atitude.

É sempre necessário ressaltar isso, pois ao assumirmos a teoria walloniana podemos incorrer no erro de buscarmos algo sistematizado, fechado ou acabado, conseqüentemente se frustrar e não enxergar saída neste sentido. Outro possível engano pode se dar no processo de apropriação da teoria que, em alguma medida, vai na contramão do que autor quis dizer, o que pode comprometer toda a fidelidade da obra.

O trabalho aqui realizado, buscou transcender o estabelecimento de uma percepção linear das concepções de Henri Wallon para não cair no equívoco de relações simplistas para com os conceitos, sobretudo, em relação ao ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Infantil. Dentre as possibilidades, para nós, notadamente a dimensão expressiva foi a que mais se destacou ao tratarmos o conteúdo em voga, observando o real significado do afeto, e como ele atinge a criança em suas diversas etapas.

Feito a contextualização inicial, a seguir apresentaremos o desenho da nossa proposta de ensino, com destaque para todo arcabouço teórico que tivemos de perscrutar e inter-relacionar ao longo de toda a dissertação, tal como podemos observar:

Figura 10 – Desenho da proposta de ensino



Fonte: Do Autor (2022).

Metodologicamente falando, escolher o ensaio científico possibilitou-me arriscar conjecturas teóricas, dialogar com autores e tecer outras interpretações acerca do ensino das lutas às crianças pequenas. Diante da dialética walloniana, seria impossível assumir uma abordagem de pesquisa mais protocolar e enrijecida, pois isso cercearia toda a criatividade acadêmica que tive de empreender na elaboração proposta em tela. Logo, adotar a perspectiva metodológica mencionada me permitiu não enveredar para uma descrição infundável de atividades, mas fez-me buscar a todo o momento o compromisso com o aporte teórico assumido.

No que diz respeito aos campos funcionais, foi possível identificar o quanto são transitórios e não-lineares, modificando-se constantemente em alternância incessante, o que evidência e traz nitidez a alguns comportamentos expressos pelas crianças pequenas. A compreensão destes elementos é essencial à construção de qualquer proposta didática, e para o ensino das Lutas/Artes Marciais não foi diferente. Desse modo, pudemos associar a cada estágio algumas características marcantes da criança e relaciona-las à proposta, buscando empregar as atividades que mais se aproximavam às necessidades de desenvolvimento naquela faixa etária.

Em relação ao desenho da proposta, reconhecemos a fragilidade das primeiras sugestões envolvendo os bebês e as crianças bem pequenas, situadas no estágio sensorial e motor, quanto a especificidade do objeto de conhecimento, isto é, as Lutas/Artes Marciais. Contudo, mesmo diante de todo o aspecto mencionado, resolvemos assumir o compromisso com essa faixa etária para que outros pesquisadores avancem no debate.

Imbricar os estágios de desenvolvimento e os campos funcionais que integram a criança completa, na acepção de Wallon, depreendeu esforços na direção de não sedimentarmos a proposta em uma perspectiva etapista (uma etapa prepara para outra), mas mesmo assim em algum momento podemos de caído nessa armadilha. Ademais, ao acionarmos os tipos de jogos classificados na ótica walloniana como conteúdo/metodologia de ensino, muitas vezes associados a determinado estágio de desenvolvimento, também tivemos o cuidado de não vinculá-los a compreensão biológica.

Em outra instância, as discussões em torno da agressividade das crianças sempre são levantadas quando abordamos a temática das Lutas/Artes Marciais em quaisquer etapas de ensino, entretanto, o caminho que resolvemos percorrer confirmou novamente a necessidade de construirmos contra-argumentos. Pareceu-nos plausível que nesse sentido, Wallon tem muito a nos ensinar sobre o tema.

Consideramos que o trabalho tenha atingido seu objetivo em unir rizomaticamente vários aspectos teórico-epistemológicos dando vida a uma nova possibilidade de ensino,

principalmente no que se refere a Educação Infantil. A indissociabilidade entre biológico e social defendida por Wallon nos apresenta uma série de questões relevantes ao ambiente escolar, o que nos concedeu a oportunidade de rever alguns pressupostos já enraizados e tornou oportuna a discussão de outros caminhos.

Esperamos que este trabalho não seja o ponto final, mas o pontapé inicial em direção a reflexões sobre o entrelaçamento entre a teoria de Henri Wallon e a Educação Física em suas mais diversas áreas, e que possamos ter oferecido uma contribuição minimamente razoável àqueles que de alguma forma quiserem pesquisar o tema.

Por fim, é necessário compreender que ainda existe muito a ser estudado e aprofundado sobre a relação entre Henri Wallon e a Educação Física, dentre outros aportes que estudam interdisciplinarmente as infâncias e as crianças. Wallon ainda tem muito a contribuir para a Educação Infantil e também à Educação Física, assim espero que os estudos em torno de sua obra sejam mais difundidos e aprofundados, pois seu perfil humanista é essencial ao ambiente escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Theodor. “**O ensaio como forma**” In: Notas de Literatura I. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2003.

ALBALADEJO-BLÁZQUEZ, Natalia; FERRER-CASCALES, Rosario; REIG-FERRER, Abilio; FERNÁNDEZ-PASCUAL, Dolores. ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. **Anales de psicología**, vol. 29, nº 3, p. 1060-1069, 2013. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.158431>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

ALMEIDA, Laurinda R. **Henri Wallon Psicologia e Educação**. Edições Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda R.; MAHONEY, Abigail A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 1ª Edição, 2004.

ANTUNES, Marcelo M. Uma Breve Reflexão Sobre a História e as Funcionalidades das Artes Marciais na Contemporaneidade. Artes Marciais, Lutas e Esportes de Combate na Perspectiva da Educação Física: Reflexões e Possibilidades. Curitiba, PR: **CRV**, 2016a.

ARAÚJO, Leandro P.; BENITES, Larissa Cerignoni; ANANIAS, Elisângela Venâncio; DUEK, Viviane Preichardt. ARAÚJO, Leandro Pereira et al. Artes marciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, p. 555-565, 2019. Disponível em: Acesso em: outubro de 2020.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 09 outubro de 2020.

BARBETA, Camila J.O. **Efeitos Do Karatê Praticado Por Crianças E Adolescentes Na Massa Óssea Avaliada Pela Ultrassonografia Quantitativa De Falanges**. Dissertação (Mestrado) – Unicamp. Campinas, 78 p, 2015. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1356561>. Acesso em: 22 julho de 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <https://cienciadotreinamento.com.br/wp-content/uploads/2020/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ESCOLAR-UMA-PROPOSTA-DE-DIRETRIZES-PEDAG%C3%93GICAS.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

CANCELIER, Sandra R. **AFETIVIDADE: Ferramenta para redução da violência escolar**. Cadernos PDE. Três Barras, 43 p., 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edfis_pdp_sandra_regina_cancelier.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

CANDREVA, Thábata; CASSIANI, Vanessa; RUY, Marcela Prado; THOMAZINI, Leandro; CASTARI, Halina de Freitas; PRODÓCIMO, Elaine. A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a prática**, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/4520>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

CARREIRO, Eduardo. Lutas. In: DARIDO, Suraya. C.; RANGEL, Ione. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 244-261. 2008.

CAVAZANI, Reinaldo N.; RILLER, Revertido Silva; DRIGO, Alexandre Janota; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: tornando o jogo possível no judô infantil. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 177-190, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p177>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

CORREIA, Walter R. **Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2015.

CORREIA, Walter R.; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, v.16, n.1, p. 01-09, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2800>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

DAMIANI, Iara Regina. O jogo na perspectiva de wallon: Pensamento introdutório. **Motrivivência**, n. 9, p. 323-327, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5853>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

DANTAS, Heloysa S.P. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. Cengage Learning: São Paulo, p. 111-121, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->

BR&as_sdt=0%2C5&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+escolar%3A+em+busca+da+pluralidade&btnG=. Acesso em: 01 de março de 2021.

DARIDO, Suraya C.; SOUZA JUNIOR, Osmar M. **Para ensinar educação física:** Possibilidades de intervenção na escola. Editora Papirus:Campinas – SP, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

DEBORTOLI, José Alfredo.; LINHALES, Meily A.; VAGO, Tarcisio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, v., p. 92-105, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

DOURADO, Ione C. P.; PRANDINI, Regina C.A.R. Henri Wallon: psicologia e educação. Augusto Guzzo. **Revista Acadêmica**, n. 5, p. 23-31, 2012.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 22, n. 2, jul., p. 5-20, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23470>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

FABIANI, Debora J.F.; SCAGLIA, Alcides J.; GAVIÃO, José J. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38568>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

FARIAS, Mayrhon J.A.; WIGGERS, Ingrid D.; ALMEIDA, Dulce M.F. “Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/50247>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 75, n. 135, 2006. Disponível em: <https://revistadeeducacaoofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCHINI, Emerson.; VECCHIO, Fabrício B.D. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, v.25, p.67-81, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/GBFYwY3cYsjP9PZJkJvydqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Livraria Martins Fontes LTDA: São Paulo, 1998.

FREIRE, Cleudo Alves; COSTA, Daiane Soares da Silva; RODRIGUES, Ronnáli da Costa; ALMEIDA, Rozeli Maria de; MELO, Raimunda Ercilia Fernandes S. de. **O jogo segundo a teoria de desenvolvimento humano de Wallon**. Educadores dia-dia: Paraná, 2010.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: a teoria e prática da Educação Física**. Scipione: São Paulo – SP, 2011.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, nº 98, p. 37-44, 1996. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208357>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

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

GARANHANI, Marynelma C.; NADOLNY, Lorena F. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkxQwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

GARCIA, Jorge. As Artes Marciais E Seus Princípios Filosóficos: Para Pensar A Formação Da Criança Em Idade Escolar. Academia.edu, sem data. Disponível em: <https://shre.ink/b3P>. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

GARCIA, L. F. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola: possibilidades e desafios. 2020. f. 116. Dissertação (Mestrado Profissional) - UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192262/garcia_lf_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 08 de novembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas: São Paulo, 6ª edição, 2008.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. Campinas, SP: UEC, 2008.

GONÇALVES, Leonardo C. **A Organização do Trabalho Pedagógico e o Trato Com o Conhecimento das Lutas na Educação Física Escolar no Município de Goiânia**. 2016. 64 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7335/5/Disserta%20Leonardo%20Concei%20Gon%20aves%20-%202016.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

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

GURSKI, Luciano L. **Licenciatura em Educação Física e os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012):** aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1189/1/LucianoGurski.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

LIMA, Telma C.S.; MIOTO, Regina C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

LOPES, Jefferson; BUENO, Camilo Antonio Monteiro; FIORINI, Maria Luiza MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel. Lutas na educação física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 3, p. 401-412, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170534>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

LOPES, Raphael G. B.; KERR, Tiemi O. O Ensino Das Lutas Na Educação Física Escolar: Uma Experiência no Ensino Fundamental. **Motrivivência**, v.27, n.45, p.262-279, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p262>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

LUIZ, Jessica M. M; SANTOS, Ana Carolina Belther Santos; ROCHA, Francielli Ferreira da; ANDRADE, Soraia Camila DE; reis, Yara Galinari Reis. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. **EFDeportes.com, Revista Digital**, n. 195, 2014. Disponível em: <http://www.colegiojohnkennedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-03-10/JOGO.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: **27ª Reunião anual da Anped**. GT Psic. Da Educação. São Paulo, 2005.

MAHONEY, Abigail A.; Introdução. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, p. 09-18, 2007.

MELLO, Andre S. *et. al.* Educação Física na Educação Infantil: Produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 36, n. 2, p. 467-484, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rqYKzXmqSR65H8M47gW3RtL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 08 de março de 2021.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. **Cad. Saúde Pública.**, n. 10, v. (supl. 1), p. 07-18, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dgQ85GcNMfTCPByHzZTK6CM/?lang=pt>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

MOURA, Diego L.; COSTA, Kamilla R. N.; ANTUNES, Marcelo M. Educação Física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34061>. Acesso em: 07 de novembro de 2020.

MOURA, Diego L.; JUNIOR, Ivanildo Alves Lima da Silva; ARAUJO, João Gabriel Eugênio; SOUSA, Cleyton Batisata de.; PARENTE, Maria Lariassy da Cruz. O ensino de lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51677>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Marcelo P. **A Educação Física Como Componente Curricular No Ensino Médio: Vivenciando O Conteúdo Lutas Na Escola**. 2020, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30062/1/Educacaofisicacomponente_Nascimento_2020.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2020.

NASCIMENTO, Paulo Rogério B.; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 03, p. 91-110, set./dez. de 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314345005.pdf>. Acesso em: março de 2021.

NOGUEIRA, Makeliny O.G.; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2018.

OLIVEIRA, Lázaro R. **Artes Marciais e Educação Física escolar: por articulações concretas possíveis no ensino**. 2016, 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e75e/8dd9d73cd82376898139c6e142da4fb548b2.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Wiliam L. C.; **A inserção dos esportes de combate nas aulas de Educação Física escolar: uma visão atual**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 22, p. 93 - 106, jan./jun. 2017.

ORTEGA, Enrique M. **Os Efeitos Da Prática Do Wushu Em Crianças Com Déficit De Atenção E Hiperatividade**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3857494. Acesso em: 20 de maio de 2020.

PADILHA, Paula. O corpo do ensaio. **Remate de males**, v. 31, n. 1-2, p. 241-254, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636232>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

PAGENOTTO, Maria L. **Afeto e indisciplina**: como o bom relacionamento pode melhorar o clima na sala. Nova Escola, 2019.

PEREIRA, Alex S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. 291 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/30141>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

PEREIRA, Alex S.; REIS, Fábio P.G.; CARNEIRO, Kleber T. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ ago., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10777>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

PEREIRA, Alex Sousa; REIS, FÁBIO Pinto Gonçalves dos.; CARNEIRO, Kleber Tuxen; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia das Lutas/Artes Marciais**: do ambiente de jogo À sistematização do ensino. Brasil Publishing, 2021.

PINTO, Dayse M. R. et al.; Percepção de alunos/as sobre as causas da violência escolar. **Adolesc. Saúde**, v. 12, n. 3, p. 83-87, jul/set., 2015.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 73-76, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

PIZZANI, Luciana.; SILVA, Rosemary Cristina da.; BELLO, Suzelei Faria.; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A Arte Da Pesquisa Bibliográfica Na Busca Do Conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

PRIOTTO, Elis P.; BONETI, Lindomar W. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3700>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

PUCINELI, Fabio Augusto. **Sobre Luta, Arte Marcial e Esporte de combate**: Diálogos. 2004. Monografia de conclusão de curso (Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

RAMOS, Jayr J. **Os exercícios físicos na história da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RIBEIRO, Disneylândia M.; CASTRO, Janaína L.M.; LUSTOSA, Francisca G. Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski. In: **X**

FIPED, Pau dos Ferros – RN, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46942>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

RITCHER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

RODRIGUES, Alba Iara Cae; ANTUNES, Marcelo Moreira. Ensinando lutas na escola: percepções e expectativas de dirigentes do ensino fundamental. **Revista Valore**, v. 4, n. 1, p. 885-899, 2019. Disponível em:
<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/288>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo B.; DARIDO, Suraya C. **O Ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo B.; DARIDO, Suraya C. 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. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/refuem/a/MV3Fhn3tQ7kGRB7QYzN6yWz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de junho de 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. 2010. 181 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/120899>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas no contexto escolar e outros ambientes educacionais. **RBPFEEX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 10, n. 63, p. 914-916, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+lutas+no+contexto+escolar+e+outros+ambientes+educacionais.+&btnG=. Acesso em: 08 de junho de 2020.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos De Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Rev. bras. fisioter.**, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SANTOS, Luca B. L.; GARCIA, Fabrício C. **Benefícios das Artes Marciais nas aulas de Educação Física Infantil**. Espírito Santo: FACES, 2013.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, jan. 2002. Disponível em:
<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

SAYÃO, Deborah T. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76490/105591.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

SCAGLIA, Alcides. J.; GOMES, Mariana. S. P. **Projeto de Extensão Crescendo com as Lutas**. Limeira: FCA/UNICAMP, 2011.

SILVA, Harrison V. A.; NASCIMENTO, Tércio Amancio do.; LIMA, Tatiane Melo da.; COSTA, André dos. The effect of an initiation to struggles structured program on the physical capacities, visual attention and school performance in elementary school children. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 176-182, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rX63PcY8xvmnwmtxsSCW9cv/abstract/?lang=en>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

SILVA, Jaqueline; CARDOSO, Allana Alexandre; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Ensino das lutas na Educação Física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 823-842, 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/760>. Acesso em: 01 de abril de 2021.

SILVA, Joelma O.; RISTUM, Marilena. A Violência Escolar no Contexto de Privação de Liberdade. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 232-247, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wS6k9BDpxRzSVbNY6kYdsgQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a " hora da educação física". **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2099>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

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, 2020. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr12151>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SO, Marcos Roberto.; MARTINS, Mariana Z.; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 56., p. 29-48, dezembro/2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+rela%C3%A7%C3%B5es+das+meninas+com+os+saberes+das+lutas+nas+aulas+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica&btnG=. Acesso em: 11 de abril de 2021.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.24, n. 2, p. 555-568, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1153/115360452015/movil/>. Acesso em: 13 de março de 2021.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elisabeth; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Angélica S.; OLIVEIRA, Guilherme S.; ALVES, Laís H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

SOUZA, Liliane P. A Violência Simbólica Na Escola: Contribuições De Sociólogos Franceses Ao Fenômeno Da Violência Escolar Brasileira. **Revista LABOR**, n. 7, v.1, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23327>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Jacarezinho: UENP**, p. 2343-8, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf>. Acesso em: 08 de novembro de 2020.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435005.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VAGO, Tarcísio M. 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, set. 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975b.

ZAZZO, René. **Henri Wallon psicologia e marxismo**. Editora Veja, Lisboa 1978.

APÊNDICE A - Revisão da literatura desenvolvida

Esta revisão teve a finalidade de explicitar o que foi produzido acerca do ensino de Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física para podermos situar melhor nossa proposta investigativa no contexto científico. Conforme Echer (2001, p. 6), o pesquisador deve fundamentalmente mover esforços em agrupar dados por meio de uma revisão bibliográfica que, por sua vez, é desenvolvida visando garantir uma apropriação profícua do problema em tela. Partindo desta premissa, buscaremos nas bases de dados diversos os trabalhos que se relacionam com nosso objeto de pesquisa, atentando sempre às características do que elaborado, respeitando o caminho já percorrido por outros pesquisadores.

Utilizaremos, para tanto, o trabalho de Sampaio e Mancini (2007) como balizador da nossa breve revisão de literatura, na medida em que propõe estudos de caráter revisionista como primeiro passo importante para o início de qualquer trabalho científico. Nessa direção, os autores defendem que é necessário perpassar 5 (cinco) etapas para alcançar o objetivo desse processo, conforme podemos observar na imagem a seguir:

Figura 11 – Etapas para revisão



Fonte: Do autor, com base nos estudos de Sampaio e Mancini (2007).

O primeiro passo consiste em formular a pergunta que a revisão tende a responder, devendo estar contextualizada e elaborada de forma objetiva, por isso mesmo, nos indagamos sobre o que os pesquisadores estão tematizando cientificamente no que concerne ao ensino de Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar. Assim, partindo para o segundo passo, foi necessário selecionar as bases de dados consultadas, além dos descritores de busca (palavras-chave). Cabe mencionar que, para este fim, garimpamos nas plataformas Google Acadêmico (*Google Scholar*), Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Rede SciELO (Scientific Electronic Library Online). Os descritores utilizados buscaram afunilar a busca, de tal maneira

que foram delineados assim: “Lutas na Educação Física”, “Artes Marciais na escola”, “Artes Marciais e Educação Física”. Tendo em vista o caráter polissêmico do termo “Luta(s)”, optamos por associá-lo primeiramente apenas à Educação Física na qual a carga semântica se remete aos combates corporais. Outro importante aspecto a ser destacado diz respeito ao recorte temporal escolhido, pois neste caso específico fizemos um delineamento que respeitou o intervalo de 5 anos, compreendendo o período de 2016 a 2021. A escolha do interstício se deu pelo fato de Moura (2019) ter desenvolvido um levantamento semelhante, abarcando o intervalo entre os anos de 2005 a 2015.

Chegando ao terceiro e quarto passo que respectivamente consistem em selecionar os estudos e analisar sua qualidade, tomamos como estratégia eleger os trabalhos de acordo com os títulos, para que no primeiro plano pudéssemos realizar a leitura dos resumos. Caso ainda existisse dúvida, realizaríamos a leitura dos textos na íntegra visando garantir que um estudo relevante não fosse descartado precocemente. A seleção buscou abarcar teses, dissertações, livros e artigos, porém, o critério de inserção desses últimos se deu por meio da classificação que vai de B2 a A1, segundo a plataforma Qualis.

Após esta sequência de etapas, apresentamos em uma tabela abaixo o material localizado inicialmente:

Quadro 6 – Primeiros dados

PLATAFORMA	Artigos	Livros	Dissertações	Teses	Demais estudos (monografias, relatos e resumos)
Google Scholar	39	3	4	0	41
BDTD	-	-	2	-	-
SciELO	2	-	-	-	-
Capes	4	-	-	-	-

Fonte: Do Autor (2021).

O *Google Scholar* apresentou inúmeros estudos, totalizando um número de 87 (oitenta e sete) para os descritores utilizados, no entanto, grande parte dos resultados era composta de monografias científicas. Já a BDTD trouxe apenas 2 (dois) resultados, tendo em vista que a plataforma é voltada para hospedagem de Dissertações e Teses, que são modalidade mais escassas de estudos. No banco de dados SciELO também foram obtidos 2 (dois) estudos e, por fim, na plataforma de periódicos da Capes agregamos mais 4 (quatro) pesquisas neste primeiro passo. Finalizamos esta etapa inicial com um número total de 95 (noventa e cinco) trabalhos.

Notadamente, este número caiu bastante ao aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão para a validação dos estudos de revisão, um fator preponderante a esta baixa, deu-se após a checagem na plataforma Qualis, pois muitos artigos estavam abaixo do limiar estabelecido e outros tantos nem possuíam avaliação. Outro fator que chamou atenção foi em relação aos livros encontrados, pois nenhum permitiu a leitura na íntegra de maneira gratuita. Assim sendo, segue a disposição dos trabalhos após este processo de afinamento:

Quadro 7 – Dados refinados conforme os critérios de exclusão e inclusão

PLATAFORMA	Artigos (A1-B2)	Livros	Dissertações	Teses
Google Scholar	5	-	4	-
BDTD	-	-	2	-
SciELO	2	-	-	-
Capes	1	-	-	-

Fonte: Do Autor (2021).

Notamos também que alguns trabalhos surgiram de forma recorrente em plataformas distintas, o que dificultou um pouco o processo. Posto isso, a tabela a seguir vem na direção de expor todos as produções localizadas e que atenderam os nossos requisitos básicos, além de algumas informações relevantes, tais como ano, tipo de estudo e local.

Quadro 8 – Estudos selecionados (Continua)

Autor	Nome do trabalho	Tipo	Periódico/Ano de Publicação
Raphael G. B. Lopes e Tiemi O. Kerr.	O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental.	Artigo – B2	Motrivivência – 2015.
Jefferson C. Lopes; Camilo Antonio M. Bueno; Maria Luiza S. Fiorini e Daniel Martínez-Ávila.	Lutas na Educação Física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs.	Artigo – B1	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – 2019.

Quadro 8 – Estudos selecionados (Continua)

Diego L. Moura; Ivanildo A. L. S. Junior; João Gabriel E. Araujo; Cleyton B. Sousa e Maria Larissy C. Parente.	O ensino de lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura.	Artigo – B2	Pensar a prática – 2019.
Walter Roberto Correia	Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate.	Artigo – B1	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – 2015.
Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido.	O Ensino Das Lutas Nas Aulas De Educação Física: Análise Da Prática Pedagógica À Luz De Especialistas	Artigo – B1	Revista da Educação Física / UEM – 2015.
Jaqueline da Silva; Allana A. Cardoso; Marcos Paulo V. C. Pereira e Gelcemar O. Farias.	Ensino das lutas na Educação Física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz.	Artigo – B2	Revista Prática docente – 2020.
Marcelo Paiva Do Nascimento	A Educação Física como componente curricular no ensino médio: vivenciando o conteúdo lutas na escola.	Dissertação de Mestrado	UFRN – 2020.
Leonardo Conceição Gonçalves	A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar no município de Goiânia.	Dissertação de Mestrado	UFG – 2016.
Luciano de Lacerda Gurski	Licenciatura em Educação Física e os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola.	Dissertação de Mestrado	UEPG – 2015.

Quadro 8 – Estudos selecionados (Conclusão)

Lázaro Oliveira	Rocha	Artes marciais e Educação Física escolar: por articulações concretas possíveis no ensino.	Dissertação de Mestrado	USP – 2016.
Leandro Garcia	Fernandes	O ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola: possibilidades e desafios.	Dissertação de Mestrado	UNESP – 2020.

Fonte: Do Autor (2021).

Findada a exposição via tabela, identificamos 11 (onze) trabalhos que abordam em alguma medida o objeto de estudo investigado por nós, número bastante reduzido tendo em vista a seleção inicial. Partimos agora para descrição sucinta dos materiais em questão.

O trabalho de Lopes e Kerr (2015) parte de uma crítica bastante pertinente entre o que se espera e o que se vê no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos da Educação Física no ambiente escolar, posto que a área possui uma infinidade de temas a serem ensinados, apesar do estudo ter identificado o contrário. Após essa constatação, a pesquisa propôs um debate acerca dos caminhos possíveis para inserção do conteúdo Lutas/Artes Marciais nas aulas, mais pontualmente no ensino fundamental, sob uma perspectiva pautada no jogo.

A produção de Lopes *et al.* (2019) traçou um paralelo entre o ensino de determinadas modalidades de Lutas e os PCNs, a fim de investigar se ambos andam em conjunto ou se distanciam no momento de aplicação, com destaque para os percalços encontrados no processo de trabalho com tal manifestação no ambiente escolar. O estudo contou com uma amostra de 112 professores de Educação Física e utilizou como instrumento de coleta questionários fechados e a observação sistemática das aulas. Os autores identificaram o processo de exclusão das meninas nas aulas, o que revelou uma das maiores dificuldades encontradas no cotidiano educativo. Além disso, questões referentes ao domínio do conteúdo e de uma pedagogia apropriada também se sobressairam como fator limitante ao ensino de Lutas/Artes Marciais no ambiente investigado.

O trabalho realizado por Moura *et al.* (2019) empreendeu esforços em realizar um levantamento sobre as publicações relevantes na esfera do ensino de Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física, utilizando o critério de inclusão a seleção de artigos com classificação entre A1 e B2 e obteve como resultado um montante de 19 publicações. Os autores utilizaram-se de categorias de análise, sendo que a primeira compreendeu trabalhos focalizando os

aspectos metodológicos e pedagógicos das Lutas/Artes Marciais. A segunda categoria trouxe ao debate à questão da violência relacionada à referida manifestação e a terceira debruçou-se sobre a formação docente. Após essa análise, os autores propuseram uma sistematização para o ensino das Lutas/Artes Marciais, levando em consideração os problemas advindos de cada etapa escolar.

Seguindo a ordem, temos o artigo de Correia (2015) defendendo a importância da inserção das Lutas/Artes Marciais no currículo da Educação Física, que buscou problematizar o senso-comum em relação alguns desafios colocados para o trabalho com essa manifestação na escola. Entre as barreiras salientadas, destacam-se as suas possíveis correlações com a violência, a falta de materiais e a formação insuficiente na graduação.

Na mesma direção, o trabalho de Rufino e Darido (2015) discute os três argumentos mais encetados por professores para não ensinar Lutas/Artes na Educação Física. Em primeiro lugar temos a dificuldade com a temática, pois os docentes acreditam na necessidade de ‘saber fazer’ para ‘saber ensinar’. Em segundo plano aparece a quase ausência de material pedagógico de apoio no tocante aos processos de ensino e aprendizagem envolvendo o referido conteúdo e, por fim, há o discurso referente à falta de espaço adequado à prática. Convém ressaltar que o mesmo autor rechaçou cada uma das objeções docentes, com intuito de perpassá-las, ao apontar algumas possibilidades com o objetivo de mitigar tais obstáculos.

Como último artigo a ser interpretado, temos o trabalho de Silva *et al.* (2020) que parte de uma experiência de ensino das Lutas/Artes Marciais sustentada por um viés construtivista, com enfoque nos indivíduos aprendentes. Com efeito, os autores investigaram professores que abordaram ao todo 8 (oito) modalidades de combate no interior da escola e concluíram que houve um envolvimento significativo dos alunos em todo processo, mesmo que o trabalho tenha sido pautado em saberes tecnicados.

No que tange a modalidade dissertação, Nascimento (2020) propôs um trabalho com a Educação Física no Ensino Médio visando ensinar Lutas/Artes Marciais por meio de jogos. O autor assumiu uma abordagem pedagógica que permitiu aos jovens participarem do processo de criação das aulas, ao passo que foram ouvidos como sujeitos participantes da construção do conhecimento. Após uma sequência de 20 (vinte) aulas e uma avaliação prévia o pesquisador pôde perceber que, no grupo de alunos participantes, quase a metade ainda não havia tido nenhum contato com as práticas de Lutas/Artes Marciais.

Gonçalves (2016) em sua pesquisa envolvendo grande parte das escolas municipais de Goiânia observou que o trabalho com as Lutas/Artes Marciais na escola, do ponto de vista metodológico, resultava da reprodução dos modelos de ensino existentes nos clubes e dojôs. O

autor buscou compreender quais os fatores limitantes estão envoltos em uma proposta mais contextualizada, que leve em consideração o ambiente escolar e seus atores no momento da prática. Assim como o trabalho anteriormente descrito, objetivou-se com essa pesquisa a construção de uma unidade didática que fizesse mais sentido aos alunos e atendesse ao papel social da escola.

Em outra perspectiva, Gurski (2015) teve como ponto de partida os documentos Oficiais da Educação Básica, assim como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, ambos no Paraná, no sentido de analisar as aproximações e distanciamentos com o foco no ensino de Lutas/Artes Marciais. A proposta foi traçar um paralelo entre os dois materiais, observando em quais momentos estes ordenamentos reguladores convergiam ou divergiam. Foram realizadas análises documentais e conclui-se que a carga horária pouco expressiva em ambos documentos revelou a pequena importância dada ao mencionado conteúdo que, quando apareceu, foi na forma de modalidade específica.

De igual modo, Oliveira (2016) utilizou documentos oficiais como eixo de análise e anotou discordâncias entre os relatos dos professores e o que está registrado como proposta nos ordenamentos. Além disso, os docentes foram questionados acerca de suas práticas pedagógicas, uma vez que foi constatado que eles, quando abordavam a manifestação de Lutas/Artes Marciais, faziam isso por meio de técnicas descontextualizadas e modalidades de combate. Por fim, o trabalho articula possibilidades frente às críticas e dificuldades que o próprio autor, ou professores diversos apontaram.

No caso de Garcia (2020), sua pesquisa foi baseada em um levantamento bibliográfico inicial e, posteriormente, desenvolveu uma abordagem empírica envolvendo alunos do 7º ano, com vistas à aprendizagem das Lutas/Artes Marciais. A ideia pautou-se na escuta dos jovens visando compreender a perspectiva metodológica das aulas conforme suas representações, mobilizações e apropriações de saberes. As análises apontaram para os desafios, as possibilidades e as experiências exitosas naquele contexto estudado.

Em síntese, ao longo do levantamento e revisão realizada até aqui, pode-se perceber que alguns estudos se aproximam por características e objetivos comuns, ou mesmo, pela recorrência de temas. Para permitir melhor organização do texto em termos interpretativos, resolvemos agrupar as pesquisas a partir desses critérios em categorias que foram constituídas e serão apresentadas, consoante as tabelas que virão.

Quadro 9 – Proposições e Debates Pedagógicos/Metodológicos no Ensino de Lutas

O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. (LOPES; KERR, 2015).	A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar no município de Goiânia. (GONÇALVES, 2016).
Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. (CORREIA, 2015).	Artes marciais e Educação Física escolar: por articulações concretas possíveis no ensino. (OLIVEIRA, 2016).
A Educação Física como componente curricular no ensino médio: vivenciando o conteúdo lutas na escola. (NASCIMENTO, 2020).	O ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola: possibilidades e desafios. (GARCIA, 2020).
Ensino das lutas na Educação Física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. (SILVA <i>et al.</i> , 2020).	O Ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas (RUFINO; DARIDO, 2015).

Fonte: Do Autor (2021).

Esta categoria agrupou maior número de estudos, contabilizando 8 (oito) do acervo total identificado na revisão, pois todos eles encetam debates que giram em torno de aspectos metodológicos e pedagógicos destinados ao ensino de Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar. Logo a seguir, localizamos textos que entrecruzam análises referentes ao ensino do conteúdo e os respectivos documentos orientadores:

Quadro 10 – Lutas/Artes Marciais e documentos oficiais

Lutas na Educação Física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs. (LOPES <i>et al.</i> , 2019)	Licenciatura em Educação Física e os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola. (GURSKI, 2015)
Artes marciais e Educação Física escolar: por articulações concretas possíveis no ensino. (OLIVEIRA, 2016)	

Fonte: Do Autor (2021).

Essa categoria, por sua vez, foi definida e agrupada por estudos que se apoiaram em documentos oficiais para a realização de análises, tanto do currículo no momento de formação inicial quanto da prática docente no cotidiano escolar. Como foi visto, localizamos apenas um estudo de revisão, a saber:

Quadro 11 – Estudos de Revisão

O ensino de lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura. (MOURA <i>et al.</i> , 2019)

Fonte: Do Autor (2021).

Como a revisão teve o intuito apenas de nutrir nossas reflexões iniciais e nos aproximar do campo de pesquisa, resolvemos ampliar as buscas na direção de incluir outros estudos relevantes e que, por algum motivo, não apareceram no momento inicial, dessa vez sem a restrição sobre o ano de publicação. Sendo assim, por incrível que pareça, com essa maior flexibilidade conseguimos localizar outros doze trabalhos, que passaremos apresentar logo a seguir, porque de alguma forma nos ajudaram a pensar a proposta em tela.

Quadro 12 – Estudos complementares

Uma Breve Reflexão Sobre a História e as Funcionalidades das Artes Marciais na Contemporaneidade. (ANTUNES, 2016a)	Ensinando Lutas na escola: Percepções e expectativas de dirigentes do ensino fundamental. (RODRIGUES; ANTUNES, 2019).
As lutas no contexto escolar e outros ambientes educacionais. (RUFINO, 2016)	Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. (SO; BETTI, 2018).
“Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis. (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2019).	A inserção dos esportes de combate nas aulas de Educação Física escolar: uma visão atual. (OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2017).
Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. (PEREIRA; REIS; CARNEIRO, 2020).	Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades (GOMES, 2008).
A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).	As lutas na Educação Física escolar. (FERREIRA, 2006).
Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do ensino fundamental e ensino médio. (PEREIRA, 2018).	Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. (SO <i>et al.</i> , 2020)
As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. (SO, MARTINS; BETTI, 2018).	

Fonte: Do Autor (2021).

De acordo com Antunes (2016a), ao trazer o universo das Lutas/Artes Marciais para o ambiente escolar, o professor que rege aulas de uma maneira coerente e contextualizada promove aos alunos a oportunidade de desenvolvimento cultural, tendo em vista a riqueza presente no conteúdo. Sendo assim, o foco do ‘fazer docente’ deve estar voltado aos temas sociais que atravessam o cotidiano dos alunos, considerando obviamente o conteúdo Lutas/Artes Marciais como disparador (RODRIGUES; ANTUNES, 2019). Nessa direção,

Rufino (2016) empreende esforços para identificar as principais problemáticas que os professores enfrentam no momento de introduzir o conteúdo Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física. O autor retrata que o grande problema é a falta de interlocução da manifestação corporal com a realidade dos jovens, pois sem essa devida contextualização, eles não se mobilizam para aprender.

A prerrogativa do trabalho de Farias, Wiggers e Almeida (2019) foi observar em uma escola da rede pública quais as brincadeiras de luta os alunos criavam e mais praticavam. No trabalho os autores identificaram que três expressões foram as mais marcantes, ou seja, àquelas decorrentes de processos imagéticos e de representação, sendo a outra vertente consolidada por meio de confrontos/duelos e, por fim, os promovidos com a finalidade de prazer e vertigem.

Por intermédio de entrevistas com alunos e professores, o estudo de So e Betti (2018) visou investigar a relação dos envolvidos com as manifestações de Lutas/Artes Marciais e identificou certo receio (medo) por parte do grupo pesquisado. Os argumentos se basearam também na alegação da violência inerente à prática e o temor de lesionar a si próprio ou o companheiro de sala de aula (SO; BETTI, 2018). Na investigação de Nascimento e Almeida (2007) não foi diferente, ao passo que obtiveram como respostas dos docentes, vale dizer, relacionadas aos principais elementos desafiadores da prática, a falta de vivência pessoal e a suposta violência associada à luta. No entanto, os autores dissertam e contrapõem estes argumentos, trazendo à lume propostas cabíveis e relevantes sobre como superá-los.

Outro trabalho que desenvolveu protocolo parecido foi o de Oliveira *et al.* (2017), pois também utilizou questionários com a intenção de revelar se os professores trabalham os esportes de combate nas aulas de Educação Física e como os alunos se relacionam com tal manifestação. A ferramenta de coleta foi aplicada em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro – RJ e conclui-se que das vinte e três escolas investigadas, em apenas 7 o trabalho com Lutas/Artes Marciais já havia sido realizado. De forma similar, o estudo de Ferreira (2006) realizou um levantamento com cinquenta professores e foi constatado que somente dezesseis deles alegaram trabalhar o conteúdo em suas aulas. Mariana Gomes (2008), por sua vez, desenvolveu uma proposta de ensino de Lutas/Artes Marciais a partir da Pedagogia do Esporte e sugere um caminho epistêmico que contrapõe o ensino tecnicista pautado no ‘saber fazer’.

Notadamente, presenciamos a existência de um movimento “inovador” nas pesquisas e nas intervenções escolares em relação ao trabalho com esse conteúdo na Educação Física. Temos como exemplo disso, o artigo de Pereira, Reis e Carneiro (2020) no qual indicam uma perspectiva inovadora e atual, ao pensar o ensino de Lutas/Artes Marciais sob uma ótica rizomática, utilizando-se dos artefatos culturais, de maneira que tomam como ponto de partida

a prática pedagógica proposta por Gomes (2008) e Gomes, Scaglia (2011), que se baseia no ensino pelas características comuns/semelhantes por meio do jogo.

Na mesma direção, Pereira (2018) empenhou forças em analisar documentos de cunho regulatório, tais como as matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura em Educação Física ofertados por Universidades Federais em todo território Brasileiro, no que diz respeito à presença do ensino de Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar. Após identificada uma lacuna em relação à isso, o autor elaborou aquilo que chamou de livro-experiência, material esse de apoio pedagógico (com jogos, histórias, pinturas, sugestões de materiais e construções de artefatos e implementos) aos professores de Educação Física para o trabalho na escola.

O trabalho de SO *et al.* (2020) trouxe um apontamento bastante pertinente acerca dos dilemas que ainda existem no momento em que o professor se propõe ao trabalho com as Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar. Frente à isso, buscaram investigar dois aspectos que compõem a prática e a aprendizagem, o primeiro diz respeito aos sentidos produzidos a partir do conteúdo e o segundo refere-se à mobilização dos alunos envolvidos.

O estudo foi desenvolvido ao longo do acompanhamento de uma turma alocada no 7º ano do ensino fundamental e utilizou como ferramentas de coleta a observação e as entrevistas semiestruturada. Nesse sentido, alguns alunos relataram certo medo em participar das atividades, devido a uma possível relação do conteúdo com a violência, entretanto, com o desenrolar das aulas e com o apoio necessário do jogo, tal elemento perdeu força no enunciado dos pesquisados. Outro ponto de destaque indicou que o objetivo principal do professor não era o ensino de modalidades específicas, mas o trabalho com o jogo, o que de fato revelou melhor compreensão e aceitação da prática pelos alunos.

Em última análise, So, Martins e Betti (2018) tracejaram um recorte especial no ensino de Lutas/Artes Marciais, voltando seus investimentos sobre a apropriação e mobilização das meninas para com a prática na escola. Fizeram uso de observação sistemática e questionários para atingir seu objetivo de estudo, chegando à conclusão de que elas participam menos das aulas de Educação Física quando o conteúdo se refere às Lutas/Artes Marciais. Os resultados foram categorizados na tentativa de desvelar os fatores que inibem a participação das meninas ao longo das aulas, visto que aspectos como o machismo, o medo de se machucar e a vergonha foram aspectos preponderantes.

Pois bem, depois de nos aproximarmos do escopo de produção científica em torno da relação entre as Lutas/Artes Marciais e a Educação Física escolar, o que para nossa pesquisa foi muito importante, sentimos a necessidade de aprofundar conhecimentos específicos sobre o tema na Educação Infantil. Com essa finalidade, fiz quase que o mesmo caminho da revisão

ampliada apresentada anteriormente, mas com o cuidado de escolher descritores mais delimitados de acordo com o objetivo exposto. Para o mapeamento em questão, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Lutas e Educação Física Infantil”, “Artes Marciais e Educação Física Infantil”, “Lutas e Educação Infantil”, “Artes Marciais e Educação Infantil”, assim como termos mais genéricos envolvendo “criança”, “infância” e “infâncias” tentando associá-los às Lutas/Artes Marciais.

De igual modo à revisão anterior, utilizamos como fonte de busca o banco de dados Google Acadêmico (*Google Scholar*), a plataforma de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a Rede SciELO (Scientific Electronic Library Online). Sem a preocupação de um delineamento temporal, pois isso certamente limitaria bastante o mapeamento, buscamos ampliar o máximo possível a possibilidade de localizar estudos cujo foco era a Educação Infantil.

No Google acadêmico, após a inserção de todos os descritores, foram encontrados 4 (quatro) trabalhos e no restante das plataformas não localizamos nenhuma produção que atendia as especificidades da pesquisa. Após uma amplitude de busca em que não se fez necessário a utilização de descritores estarem inseridos no título, podendo aparecer no resumo ou no corpo do trabalho, obtivemos uma pequena mudança em relação ao cenário anterior. Assim, identificamos por intermédio da base de dados os seguintes trabalhos quantificados na tabela abaixo.

Quadro 13 – Resultados encontrados

BASE DE DADOS	QUANTIDADE ENCONTRADA
Google Acadêmico	4
SciELO	1
BDTD	2
Periódicos CAPES	1

Fonte: Do Autor (2021).

Depois das estratégias apontadas chegamos (pelo menos em tese) ao quantitativo de 8 trabalhos que, de alguma maneira, relacionavam-se com discussões relativas à Educação Infantil, Educação Física, Lutas, Artes Marciais e crianças. Cabe destacar que 3 dessas

produções identificadas, embora focalizem intervenções com crianças, subsidiam-se em uma matriz de interpretação baseada no campo das ciências biológicas e não contribuem com o nosso trabalho. Para além disso, outro texto que se debruça sobre as questões filosóficas das Artes Marciais no trabalho com crianças em idade escolar foi publicado em um ‘blog científico’, razão pela qual não foi considerado em nosso estudo.

Com o intuito de facilitar a visão e descrição de todo o corpus (incluindo os pautados na perspectiva biomédica e o encontrado no “blog científico”), apresentaremos os materiais de forma organizada em uma tabela abaixo

Quadro 14 – Trabalhos categorizados (Continua)

Autores(as)	Título do trabalho	Tipo	Periódico	Ano de Publicação	Classificação Qualis
Leandro Pereira Araújo; Larissa Cerignoni Benites; Elisângela Venâncio Ananias; Viviane Preichardt Duek.	Artes marciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades	Relato de Experiência	Revista Retratos da Escola	2019	B4
Jorge Garcia	As Artes Marciais E Seus Princípios Filosóficos: Para Pensar A Formação Da Criança Em Idade Escolar	Artigo	“Blog científico” Academia.edu	-	-
Luca Baêta Leal dos Santos; Fabrício Carlo Garcia.	Benefícios das Artes Marciais nas aulas de Educação Física Infantil	Artigo de Revisão	Faculdade de Ciências da Educação e Saúde	2013	-
Reinaldo Naia Cavazani; Riller Silva Reverdito; Alexandre Janotta Drigo; Alcides José Scaglia; Paulo César Montagner; Roberto Rodrigues Paes.	Pedagogia Do Esporte: Tornando O Jogo Possível No Judô Infantil.	Artigo	Motrivivência	2016	B2

Quadro 14 – Trabalhos categorizados (Conclusão)

Débora Fabiani; Alcides José Scaglia; Júlio Gavião Almeida.	O jogo de faz de conta e o ensino de lutas para crianças: criando ambientes de aprendizagem	Artigo	Pensar a prática	2016	B1
Camila Justino De Oliveira Barbeta.	Efeitos Do Karatê Praticado Por Crianças E Adolescentes Na Massa Óssea Avaliada Pela Ultrassonografia Quantitativa De Falanges	Dissertação	UNICAMP	2015	-
Enrique Miluzzi Ortega	Os Efeitos Da Prática Do Wushu Em Crianças Com Déficit De Atenção E Hiperatividade	Dissertação	UNICAMP	2016	-
Harrison Vinícius Amaral da Silva; Tércio Amancio do Nascimento; Tatiane Melo de Lima; André dos Santos Costa.	The effect of an initiation to struggles structured program on the physical capacities, visual attention and school performance in elementary school children	Artigo	Revista Brasileira De Ciências Do Esporte	2019	B1

Fonte: Do Autor (2021).

Ao vislumbrarmos a tabela, é inevitável não chamar a atenção toda a escassez de produções que entremeiam à Educação Infantil (apenas dois trabalhos) e o universo das Lutas/Artes Marciais, o que justifica a proposta em tela. Duas outras produções que envolvem o ensino às crianças, mesmo que não evidenciando a etapa de ensino perscrutada, de alguma maneira contribuem significativamente para pensarmos em uma pedagogia das Lutas/Artes Marciais para os pequenos. Em especial, àqueles que abordam a perspectiva da aprendizagem por intermédio do jogo de faz-de-conta e do ‘jogo possível’, respectivamente caucionados pela teoria Vigotskyana e na Pedagogia do Esporte.

O primeiro artigo mencionado, como bem foi exposto, embora não sinalize a Educação Infantil como território de aprendizagem, teve como foco a criança e constituiu uma proposta para o ensino de lutas utilizando o jogo de faz-de-conta, dialogando, assim, com a nossa pesquisa. Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) tiveram como intenção apontar elementos do

processo de ensino, aprendizagem e vivência da luta pelas crianças por meio do jogo, apresentando-o como metodologia ao colocarem os pequenos como cocriadores dos espaços.

O jogo de faz-de-conta possui um caráter pedagógico que possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades por potencializar o processo criador de situações imaginárias e favorecer a compreensão de regras sociais. Os autores defendem que, ao imitar um personagem do mundo das lutas, a criança poderá se apropriar dos significados, dos gestos e dos valores pretendidos nas diversas manifestações (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). De igual modo o estudo de Cavazani *et al.* (2016) se aproxima ao campo de interesse deste estudo, pois trata de elementos pedagógicos que circundam o ensino de Judô para crianças, por intermédio do conceito de Jogo Possível.

Araújo *et al.* (2019), que sinaliza o trabalho com Artes Marciais tendo a Educação Infantil como lócus da aprendizagem, considerou as experiências corporais desenvolvidas com a faixa etária de 5 a 6 anos e constatou que este processo foi essencial para o desenvolvimento motor das crianças, bem como para mitigar a suposta relação entre o conteúdo e a violência. Produzido na forma de relato de experiência, o manuscrito não trouxe muitos detalhes que favorecem a reflexão sobre uma proposta sistematizada para o ensino de Lutas/Artes de Marciais na Educação Infantil.

Por fim, o estudo de Santos e Garcia (2013) busca estabelecer uma interface entre a aprendizagem de lutas pelas crianças e a promoção da saúde por meio dessas práticas. Embora a compreensão de saúde abordada na pesquisa esteja sob a ótica da perspectiva multifatorial, o material não apresenta evidências empíricas que comprovem tais afirmações. Por isso mesmo, o mencionado artigo não contribui para pensarmos uma proposta de ensino do conteúdo.

Bem, como foi constatado, o número insipiente de textos produzidos até o momento acerca do mote demonstra que ainda há muito por fazer. Em linhas gerais apenas dois artigos tecem os caminhos metodológicos de uma proposta e contribuem para compartilharmos as manifestações de Lutas/Artes Marciais com as crianças pequenas. Ademais, os trabalhos mencionados se apoiam na pedagogia do jogo, sendo um deles desenvolvido à luz da teoria vygotskyana. Em nosso caso, consideramos que Henri Wallon pode nos ajudar a avançar com uma proposta pautada em jogos, expressividade, afetividade, movimento e, ainda, favorecer o aprofundamento de questões relacionadas aos conflitos e a violência, aspectos esses, quase sempre, associados equivocadamente às Lutas/Artes Marciais.