

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Rejs e rainhas do ringue: experiência pedagógica com as lutas no Projeto Educação com Movimento em Brasília – DF

 Mayrhone José Abrantes Farias*
Flávia Martinelli Ferreira**

Resumo: O presente estudo tem como objetivo problematizar uma experiência pedagógica com o conteúdo lutas no Projeto Educação com Movimento (PECM), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado na Região Administrativa de Sobradinho II, com 76 crianças de três turmas de 4º ano do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interventivo, com o aporte teórico-metodológico da sociologia da infância e da abordagem crítico-emancipatória na educação física. Propôs-se um bloco de seis aulas que teve como culminância um minifestival de jogos de lutas criadas pelas próprias crianças, intitulado *Rejs e rainhas do ringue*. Foi possível identificar, por meio das aulas, fatos corriqueiros da escola e da comunidade se embrenhando nas compreensões das crianças em torno das lutas, as quais associavam em seus imaginários condutas violentas e/ou agressivas aos movimentos de combate. Uma vez identificadas estas correlações, foram utilizadas as próprias produções culturais infantis como pontos de partida para a (re)significação do conceito de lutas e, sobretudo, para elaboração de vivências. Identificamos ao final da experiência que o conteúdo lutas, para além do seu apelo técnico, pode proporcionar formas muito peculiares de leitura do cotidiano, mais sensíveis aos sujeitos, contribuindo para a construção compartilhada do conteúdo, incidindo em um processo de ensino e aprendizagem mais significativo na educação física escolar.

Palavras-chave: Cultura corporal. Educação Física escolar. Lutas.

* Mayrhone José Abrantes Farias é licenciado em Educação Física (com núcleo de aprofundamento curricular em Lazer), pela Universidade Federal do Maranhão/Ufma (2010), especialista em Educação Integral e Integrada (2012), mestre pela mesma instituição (2015), doutor em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília - PPGEF/UnB (2019). Professor adjunto do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT/Tocantinópolis). Contato: mayrhone@gmail.com

** Flávia Martinelli Ferreira é licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação Física pela mesma instituição e possui Doutorado em Educação pela Universidad de Brasília. É professora da Universidad de la República do Uruguay, CENUR Litoral Norte, Sede Paysandú. Contato: fmartinelli@cup.edu.uy

Introdução

A escola é um dos espaços sociais indispensáveis para a construção de sentidos que emergem da cultura corporal de movimento da infância à juventude. Como objeto de significação cultural, o corpo dispõe de um conjunto de artefatos, valores e rotinas, produzido e compartilhado pelos atores sociais em interação. As nuances que balizam a relação corpo, comunidade e escola é que nutrem o cotidiano que circunda as crianças.

O imaginário infantil é composto, dentre outras coisas, pelo binômio brincar/brigar, que apresenta certo destaque, uma vez que se configuram como práticas corporais que lançam mão de gestos de confronto corporal que repercutem em interações conflituosas na escola, abrangendo as aulas de Educação Física (FARIAS; WIGGERS, 2019; WIGGERS *et al.* 2019). Em vista disso, propusemos a tematização das lutas, considerando as próprias culturas infantis como ponto de partida, a partir de um aporte teórico-metodológico da sociologia da infância (CORSAO, 1993, 1997; SARMENTO, 2004) em diálogo com uma abordagem crítico-emancipatória do conteúdo na educação física escolar (KUNZ, 2015).

Estudos demonstram que a partir das relações conflituosas vivenciadas no cotidiano, as crianças compõem suas compreensões de corpo, bem como de práticas corporais na escola, dentre elas as “brincadeiras de lutinha”, que são confundidas com brigas no ponto de vista dos adultos (FARIAS, 2015).

Com a atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), percebemos, no dia a dia de trabalho, que o encontro de diversas culturas na escola é corporificado em práticas e condutas desempenhadas pelas crianças. O imaginário em torno das lutas também foi observado, incorporando, inclusive, elementos do cotidiano dos protagonistas dos episódios. A escola que reúne as análises aqui apreendidas é um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹, situado em Sobradinho II – DF, na ocasião, a partir do Projeto Educação com Movimento que nos possibilitou a análise das práticas corporais infantis. O CAIC dispõe de um vasto espaço povoado por uma quantidade significativa de crianças de diversas faixas etárias, além de uma particularidade histórica atrelada aos projetos educacionais de Anísio Teixeira². Vale a pena ressaltar que o sistema escolar de Brasília, também idealizado pelo autor, não só representou, mas se mostrou um campo profícuo de entrelace de culturas nas escolas. Com um projeto curricular alternativo, em turno integral, vivenciado em uma arquitetura escolar inovadora, o sistema privilegiava uma educação completa, integrando a cultura e a saúde no processo educativo. Com o seu caráter aberto, foi ponto fundamental de renovação pedagógica no Brasil, tornando-se referência curricular obrigatória na década de 1970 (WIGGERS, 2011).

O modelo proposto pelo currículo de educação pública em Brasília, na década de 1960, propunha a atividade corporal como ponto fundamental do processo de escolarização, reconhecendo, até mesmo, práticas além das aulas de educação física. Alguns aspectos nos dias atuais evidenciam rupturas com o modelo original idealizado por Anísio Teixeira, dentre elas a fragmentação curricular e a interrupção da oferta do ensino integral da rede pública. O corpo, nesse contexto, acabou minimizado diante de outras diretrizes que privilegiam bem menos

o seu lugar na escola (WIGGERS, 2011).

Neste cenário de defesa de reflexões a respeito do lugar destinado ao corpo das crianças na educação em Brasília, este artigo almeja avançar em discussões relacionadas aos significados em torno do conceito de lutas, enquanto acervo da cultura corporal de movimento, problematizando os interstícios produzidos entre as crianças e os imaginários sociais que as circundam, sobretudo, a partir das vivências no Projeto Educação com Movimento (PECM) (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O PECM consiste em uma política educacional do Distrito Federal, que tem como objetivo garantir o acesso ao componente curricular Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede distrital de educação. O projeto surge de uma demanda da comunidade docente, que buscava uma maior qualificação da prática pedagógica voltada ao corpo e ao movimento nas referidas etapas (ALMEIDA, 2020).

O documento que fundamenta o PECM não dispõe de maneira explícita uma teoria pedagógica, muito embora seja orientado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), com pressupostos curriculares ancorados na Teoria Crítica e no campo pedagógico na teoria histórico-crítica. Apesar de sugerir o uso do termo *cultura corporal*, o Currículo em Movimento não define uma proposta teórico-metodológica para a prática dos professores, possibilitando que os professores atuem de formas diversificadas (ALMEIDA, 2020).

Isto posto, a seguir, o artigo apresenta os percursos metodológicos trilhados com o intuito de melhor compreender os significados atribuídos pelas crianças nas práticas corporais relacionadas às lutas. A intervenção pedagógica, apresentada na sequência, reúne considerações a respeito do mapeamento acerca das compreensões das crianças, problematizações sobre as lutas no cotidiano escolar e, por fim, subimos ao ringue para recriar práticas corporais relacionadas às lutas na escola.

Percursos metodológicos

A presente pesquisa possui natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), possibilita produzir dados descritivos de forma mais aproximada ao ponto de vista dos sujeitos participantes. Foram utilizadas como instrumentos de produção de informações a observação participante, rodas de conversa e elaboração de desenhos temáticos, realizados em uma sequência de seis intervenções pedagógicas com o conteúdo lutas, nas aulas de educação física.

Fizeram parte do estudo 76 crianças de três turmas de 4º ano do ensino fundamental, no turno matutino, de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado na Região Administrativa de Sobradinho II, no Distrito Federal. A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2017, totalizando seis semanas, com uma aula semanal de cinquenta minutos cada. Vale destacar que foram destinadas apenas uma das duas aulas semanais referentes ao PECM em cada turma para a pesquisa em questão.

Todo o processo de imersão no campo foi registrado em um diário, que, conforme Falkembach (1987), consiste em uma ferramenta em que são descritos fatos referentes a experiência pessoal do pesquisador durante sua trajetória de pesquisa, bem

como suas reflexões e comentários em torno de fatos e fenômenos sociais subjacentes.

Foi utilizado a análise de conteúdo em relação às informações obtidas em campo, conforme as orientações de Bardin (2016), o qual sinaliza três etapas: a primeira, de pré-análise, compreende a leitura das transcrições do campo; a segunda, refere-se à codificação das unidades registradas, em consonância com o objeto de estudo proposto; e a terceira, trata-se da organização das informações obtidas. Na pesquisa em questão, as categorias foram ajustadas em conformidade com os momentos das intervenções, sendo eles: 1) mapeamento e discussão da compreensão de luta para as crianças; 2) problematização das lutas no cotidiano escolar; 3) recreação coletiva das lutas a partir de um mini festival.

Como aporte teórico-metodológico, nos fundamentamos na sociologia da infância, no intuito de compreender melhor as narrativas, formas de interação e impressões do cotidiano forjado no/pelo corpo das crianças (CORSARO, 1993, 1997; SARMENTO, 2004). Ademais, recorremos a pressupostos pedagógicos da abordagem crítico-emancipatória da educação física, considerando que Kunz (2004) aponta para o sentido fenomenológico dos jogos e brincadeiras, baseado na compreensão do mundo pela ação para uma transformação didático-pedagógica do esporte.

Outrossim, fez-se mister o reconhecimento do conceito de “Se-Movimentar”, o qual prevê o movimento como a própria vivência corpórea, em que a criança (re)define, (re)constrói valores e compõe sua relação com o mundo (KUNZ, 2004). Desse modo, levamos em consideração três dimensões que constituem a categoria, sendo elas: o sujeito que descobre e realiza o movimento; a situação que corresponde concretamente ao contexto sociocultural em que é realizado o movimento; e o sentido/significado que gere as ações e gestos, concebido pela cultura de movimento em que se situa o sujeito (KUNZ, 2005).

As lutas se configuram como manifestações socioculturais polissêmicas, multidimensionais e complexas, que representam formas diversas de expressão, linguagens, organização, bem como de acervos técnicos, dentre outros (CORREIA; FRANCHINI, 2010). Carregam consigo patrimônios históricos de diversos povos, que promovem uma reflexão em torno não apenas dos gestos e movimentos de combate, mas do arcabouço de significados subjacentes, que dialogam diretamente com o cotidiano dos praticantes.

Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (BRASIL, 2018), na unidade temática das lutas deve-se proporcionar às crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental a experiência e recreação de diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, como, por exemplo, as lutas de matriz indígena e africana. Com isso, no universo infantil, o processo de ensino das lutas requer do(a) docente a mediação de possibilidades pedagógicas que propiciem às crianças ressignificar os contextos que cercam o conteúdo. (FABIANI *et al.*, 2016).

Nesse sentido, os pontos de vista das próprias crianças precisam ser sensivelmente considerados, no intuito de proporcionar a construção de conceitos de luta mais alinhados à sua criatividade e imaginação. Para tanto, realizamos as intervenções recorrendo, inicialmente, às narrativas infantis, bem como as brincadeiras espontâneas ocorridas na escola, que serviram como pontos de intersecção entre o conteúdo e os próprios sujeitos, respaldando a construção de novas vivências das lutas.

Desse modo, o conceito técnico-instrumental de luta se ressignifica e abre espaço para outras leituras reinterpretadas e reinventadas na experiência infantil. Nesse bojo, empurrões, puxões, chutes e tapas na escola, embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, que, ao olhar do adulto podem vir a ser entendidas como atos de violência ou agressão, também podem ser um ponto de aproximação dos gestos e movimentos que compõem o acervo de práticas de luta (FARIAS, 2015; FARIAS, WIGGERS, 2019; WIGGERS *et al.* 2019).

Com isso, propusemos um bloco de seis aulas conforme apresentado no Quadro 1.

Mapeando e discutindo a compreensão das lutas para as crianças

Neste primeiro momento, optamos por mapear as compreensões das crianças acerca da temática sugerindo a elaboração de desenhos temáticos: *O que significa luta para mim?*. Esta primeira atividade ocorreu em horários distintos nas três turmas. Em todas as ocasiões pedimos que as crianças organizassem suas mesas e cadeiras em uma grande roda na sala de aula, de forma que todos se observassem. É importante sublinhar que pedimos que elas tentassem focar nas suas produções, não recorrendo ao ponto de vista dos colegas. Tais pedidos não foram levados em consideração em todas as três turmas, revelando a importância da interação entre pares na composição da compreensão coletiva em torno da temática evocada.

Quadro 1 - Bloco de aulas do conteúdo lutas no CAIC de Sobradinho

Aula	Objetivo	Ações
1	Mapear o ponto de vista das crianças sobre o conceito de lutas.	Desenho.
2	Discutir o ponto de vista das crianças sobre o conceito de lutas representado nos desenhos.	Roda de conversa sobre as produções.
3	Apresentar várias formas de manifestação de lutas institucionalizadas, alguns delineamentos históricos e características gerais.	Exposição de gravuras e vídeos de lutas institucionalizadas, gestos e personagens de desenhos, filmes de luta.
4	Analisar a presença das lutas no cotidiano escolar.	Vivências de brincadeiras que ocorrem no cotidiano escolar.
5	(Re)criar brincadeiras que ocorrem no cotidiano escolar, ressaltando a presença de gestos de luta e as regras para as vivências.	Vivências de brincadeiras de lutinha (re) criadas pelas crianças.
6	Realizar, de forma conjunta com as crianças, um minifestival de lutas.	Vivências de brincadeiras de lutinha (re) criadas pelas crianças.

Fonte: Registros de campo.

Em linhas gerais, ao apresentar o tema do desenho obtivemos diversas respostas por parte das crianças. Muito embora o tema das produções tenha sido o mesmo, as turmas em que foram realizadas as intervenções dispuseram de reações distintas. Destacamos, como aspecto em comum em todas as oportunidades, que os sujeitos inicialmente pareciam ter vários elementos acerca das lutas a dizer, mas não sabiam como representar na forma de desenho. No entanto, com o transcorrer da atividade, estas compreensões foram tomando forma.

As crianças do 4º ano A mostraram-se mais convictas e não fizeram questionamentos com o anúncio do tema. Após a apresentação inicial, um dos garotos balbuciou em um tom que pude ouvir: “Luta pra mim é pancadaria. Quebrar os vacilão no pau.” Ao escutar a fala do colega, um outro garoto, sorrindo, respondeu: “Luta pra mim é bater até a morte. Esmagar o crânio dos inimigos igual o cara do GTA.” Empolgado com o comentário relacionado ao jogo, um terceiro garoto acrescentou: “Vou desenhar é o Goku e o Vegeta lutando.” Após o diálogo nesse episódio durante a atividade, as demais crianças seguiram comentando suas produções, porém, compenetrados, sem comprometer o andamento da atividade.

Com relação aos desenhos pela turma do 4º ano C, tivemos bastante dificuldade na conversa inicial acerca da temática. Logo de início, presenciámos algumas das crianças trocando insultos que instigaram a professora da turma, que estava fora de sala, retornar para repreendê-los, sem muito sucesso. Após anunciarmos o tema do desenho, uma garota, transparecendo certo receio, questionou: “Tio, lutar é uma coisa ruim né? Minha mãe disse que esse negócio de Jiu-jitsu é coisa de gente que gosta de caçar confusão”. Uma colega, ao ouvir o comentário respondeu: “Não tem nada a ver [...] Eu luto jiu-jitsu e lá só tem gente boa.” Um garoto, ao seu lado, escutando a fala da colega retrucou: “Tu luta nada moça. Mulher lá sabe lutar alguma coisa? Porrada nem é coisa de mulher [...]”. Claramente incomodada a garota, respondeu: “Tu não sabe é de nada, menino. Lá no projeto em Taguatinga tinha um monte de menina [...] tu fala e nem sabe.” Sorrindo e em tom de deboche, falou: “Tá bom, tá bom... sei.” Ao identificarmos diferentes manifestações das crianças procuramos nos atentar mais aos seus diálogos durante as produções.

No 4º ano B, última turma a produzir seus desenhos, a atmosfera da produção foi mais acirrada ainda. Após a apresentação do tema, um garoto ficou de pé e comentou: “Vou fazer um desenho massa. Vou desenhar eu dando soco e rasteira em todo mundo no recreio.” De prontidão um colega retrucou, gargalhando: “Tu é todo fracote, apanha pra todo mundo. Bate em ninguém”. Após o comentário eles se empurraram e esboçaram um início do que consideramos uma briga. A professora, observando a cena de dentro da sala, entrevistou e comentou: “Tá vendo professor? Eles vão adorar falar de luta, só vivem se empurrando, querendo brigar.” O comentário da professora não arrefeceu os ânimos e os garotos seguiram trocando provocações, empurrões e tapas. Percebendo as meninas mais focadas na realização dos desenhos pontuamos aos meninos: “Vocês podiam seguir o exemplo das meninas e focarem nos desenhos.” Um garoto, em tom exaltado, respondeu: “Menino tem que bagunçar mesmo [...] a gente bagunça porque é coisa de macho.” Retrucamos com uma indagação: “Quer dizer que as

meninas não bagunçam?” De imediato ele respondeu: “Bagunça, mas não é igual. Elas não sabem brigar, só ficam puxando cabelo.” O comentário gerou muitas gargalhadas e comentários dos mais diversos que dificultaram nossos registros.

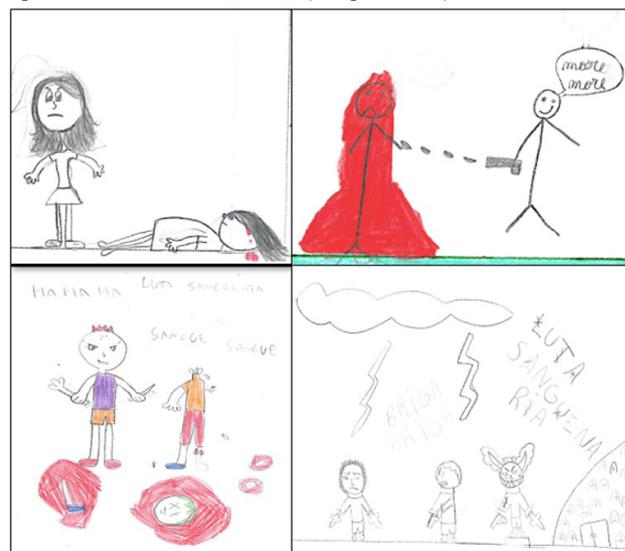
Uma vez encerrada a primeira aula nas turmas elencadas, na semana seguinte, partimos para o segundo momento previsto no planejamento: uma roda de conversa sobre as produções. Adotamos a seguinte sistemática: pedimos que cada criança segurasse seu desenho em seu espaço na roda e comentasse a respeito dele. Cada produção apresentada gerava risadas, cochichos e alvoroços, sobretudo, quando fugia de roteiros recorrentes. Com a ressalva da turma do 4º ano B, que manteve a mesma postura do dia da produção dos desenhos, com os ânimos bem exaltados, os diálogos foram bem elucidativos e os sujeitos conseguiram, em sua maioria, expor suas compreensões acerca da temática evocada.

Analizando cada produção e narrativas das crianças registradas, sob uma perspectiva mais abrangente, as impressões acerca das lutas giraram em torno da categoria violência, articulada, em algumas ocasiões, com as mídias, as discussões de gênero e, por último, ao esporte. O bater e o apanhar foram recorrentemente associados a atos de agressão, a atividades marginais na comunidade, que destoavam de forma significativa de uma perspectiva educativa de luta, como podemos perceber exemplificado nas produções constantes na Figura 1.

Percebemos, a partir dos recortes dos seus próprios cotidianos nas produções, que as crianças constroem suas interações e conduzem suas relações de conflito (SARMENTO, 2004). Essas relações de conflito são moduladas a partir da interlocução entre três dimensões de prática interligadas: a prática social, educacional e corporal. São práticas que atuam na formação humana dos sujeitos, mas que nem sempre de forma sincrônica.

Com isso, as crianças tendem vivenciar por meio de suas produções, características do que Elias e Dunning (1992) chamam de atividades miméticas, que proporcionam experiências e emoções da vida real. As práticas de luta ou brincadeiras que

Figura 1 - Desenhos com o tema “O que significa luta para mim”



Fonte: Registros de campo.

encenam brigas imaginárias trazem à tona roteiros do dia-a-dia, seja de brigas ou práticas de violência observadas no seio familiar, na comunidade ou por meio das mídias.

Problematizando as lutas no cotidiano escolar

Após os registros realizados nas duas primeiras aulas, foram promovidas novas discussões acerca da presença das lutas no cotidiano escolar. Estes momentos ocorreram na sala de vídeo da escola, espaço no qual foram apresentados aspectos relacionados a história e representações socioculturais das lutas. Inicialmente foram expostas por meio de imagens e vídeos curtos, diversas formas de manifestação das lutas no mundo, suas semelhanças e distinções em relação aos gestos, vestimentas, condutas, regras, ambientes de prática e rituais, antes e durante os combates. Ademais, foi discutido a presença das lutas em desenhos animados, filmes e jogos eletrônicos, em que as crianças puderam apresentar seus personagens favoritos, bem como encenar seus gestos durante os combates.

Na oportunidade, as crianças puderam ter acesso a conhecimentos que circunscrevem as lutas enquanto acervo da cultura corporal de movimento, destoando de boa parte das compreensões oriundas de suas produções, em larga medida voltadas à noção de violência. Ao final das aulas as crianças, eufóricas, apresentaram dúvidas que ainda restaram da apresentação e expuseram suas impressões gerais do conteúdo exposto. Realizamos os registros e destacamos alguns. No 4º ano A, um garoto, notadamente empolgado, comentou: *“Tio, agora eu vi que luta não é bater pra matar, mas ter jeito né? Os lutadores treinam e não tem maldade [...] Eu queria praticar Kung-fu, igual o Panda do desenho.”* Já no 4º ano B, uma garota fez a seguinte afirmação: *“[...] essas lutas que o senhor mostrou não tem nada de morte, sangue, igual o desenho dos meninos [...] Aqui no CAIC podia ter luta pra gente aprender.”* Por fim, no 4º ano C, dois comentários ganharam proeminência, sendo o primeiro o de um garoto: *“Eu achei muito louco o judô, tenho um primo que luta aqui em Sobradinho [...] os caras se derrubando é loucão, dando aquelas rasteiras.”* Um colega, após escutar, acrescentou empolgado e muito sorridente: *“A gente brinca de rasteira aqui no rachinha (jogo de futebol) [...] eu vou treinar judô derrubando vocês.”*

A última fala, assim como tantas outras discretamente expostas ao longo das aulas, de certo modo, serviu como ponto de intersecção com a próxima aula, uma vez que suscitou uma reflexão em torno dos movimentos previstos em uma brincadeira muito comum no recreio, fazendo alusão aos gestos de uma luta observada. Nesse sentido, retomamos na quarta aula de nosso planejamento, no ginásio da escola, analisando a presença das lutas no cotidiano escolar, a partir das brincadeiras das próprias crianças. As aulas ficaram organizadas da seguinte forma: parte 1 - retomamos os acontecimentos da aula anterior, destacando alguns aspectos dos gestos de luta observados; parte 2 - discutimos como aqueles gestos estavam presentes em algumas ações e/ou brincadeiras que compõem a rotina na escola; parte 3 - vivenciamos as brincadeiras, realizando os devidos ajustes de regras, coletivamente, de forma que pudessem valorizar os gestos de luta e não expusessem os participantes ao risco; e parte 4 - realizamos uma roda de

conversa, com o intuito de retomar as impressões acerca das brincadeiras realizadas.

Várias brincadeiras foram citadas nos momentos de aula das três turmas. Na ocasião, pedimos que as crianças demonstrassem e analisamos juntos quais os gestos de luta estavam presentes na brincadeira. Algumas delas, como o *Auê*, o *Tomate*, o *Pega na mulamba* e o *Rachinha* chamaram nossa atenção inicial a partir das explicações realizadas pelas crianças.

O *Auê*, por exemplo, segundo elas, acontece em diversos tempos e espaços, e normalmente entre meninas. É realizado um acordo entre pares, sendo que, caso uma das participantes faça sons com a boca – prática popularmente conhecida como arrote - obrigatoriamente, todas devem colocar a mão na própria testa realizando um gesto parecido com um chifre de unicórnio, gritando *Auê!* Caso isso não seja feito, o sujeito leva fortes tapas no rosto ou na cabeça. Já o *Tomate*, normalmente realizado em sala de aula, tanto por meninos quanto por meninas, inicia a partir de um acordo, sendo que uma vez feito nenhum dos participantes pode desistir. O acordo consiste em toda vez que levantar da carteira gritar *Tomate*, caso contrário, os colegas desferem fortes tapas e socos nas costas.

Quanto ao *Pega na mulamba*, a prática ocorre recorrentemente no recreio e com uma grande quantidade de crianças. Alguém fala uma letra e os demais tentam adivinhar. Quem acerta, pega normalmente um casaco e bate nas costas dos outros, que saem correndo em fuga. Em relação ao *Rachinha*, configura-se como uma espécie de futebol com times, goleiros e as traves, só que a principal meta não é o gol, mas a “sobrevivência” no jogo. O contato é o principal foco, em que a rasteira, carrinhos e divididas violentas são comuns.

Todas as brincadeiras apresentadas exibem características em comum: o prazer centrado no bater e no apanhar, ao ponto de não expor claramente ao observador, adulto, a atmosfera lúdica da brincadeira. Nesse caso, a motivação maior é o contato corporal, a busca pela última instância do lúdico, quase adentrando no âmbito da violência (FARIAS, 2015).

Outras três brincadeiras foram citadas em cada uma das turmas, envolvendo gestos alusivos as lutas, abrangendo golpes de ataque e defesa, com ações motoras das mais diversas, com mútua mobilização entre os participantes, sendo elas: o *Polícia e ladrão*, o *Bandão* e o *Tapão*.

No 4º ano A, durante a roda de conversa uma garota relatou: *“Gosto de brincar de Polícia e ladrão [...] Eu sou a delegada e fico prendendo os bandidos [...]”* Na ocasião, apontou para os meninos, que ficaram eufóricos. Questionei: *“Como que você captura os bandidos na brincadeira?”* Ela, claramente empolgada, pegou de forma abrupta um colega que estava ao lado, puxou sua camisa e colocou seus braços para trás, simulando a abordagem. Enquanto imitava a captura, comentou: *“Eu pego igual delegada mesmo, tio. Sou bruta! Menino acha que pode com menina [...]”*

O foco principal da brincadeira parece ser claramente a perseguição, tanto de forma individual quanto coletiva. A definição dos personagens, curiosamente, não necessariamente é acordada previamente. As provocações constantes fazem parte da atmosfera da brincadeira. Gestos que desequilibram como de empurrar e puxar, associados aos movimentos de imobilização, fazem parte da manifestação.

No 4º ano B, a brincadeira que mais ganhou proeminência foi a do *Bandão*. Durante a conversa inicial da aula, uma garota relatou: “[...] eles [os meninos] adoram ficar se chutando no recreio, derrubando no chão [...] a tia vive brigando com medo deles se machucarem [...]”. Quase interpelando a fala dela, um colega gritou sorrindo: “É o *Bandão*, tipo no UFC, que derruba o cara.”. O primeiro garoto descreveu: “Tio, a brincadeira é assim: tem que chutar os pés do cara que tá lutando [...] Tem que derrubar de qualquer jeito.”

Segundo as crianças, é uma brincadeira comum no pátio e nos corredores da escola, na hora do recreio. Acontecem normalmente entre meninos, em pequenos ou grandes grupos. Os garotos tentam derrubar uns aos outros golpeando com os pés a parte de trás das pernas do oponente, com uma espécie de “rasteira”.

Em relação a turma do 4º ano C, o *Tapão* foi a brincadeira mais destacada. Durante a roda de conversa, dois garotos relataram, eufóricos, cada etapa dos desafios. O primeiro garoto, dando gargalhadas, descreveu: “É uma brincadeira de fazer o cara desistir no tapão na costa [...] O cara fica doidinho com a costa quente.” O segundo garoto, interrompendo a fala do colega, destacou: “Tu nem sabe, louco! Fica só rindo. No *Tapão* a gente sai correndo e tenta bater no outro, tio. Não pode deixar! Um fica tentando bater e o outro pra saber quem é o bom de porrada.”

Com base no que foi descrito e observado, o *Tapão* é muito comum durante o recreio e acontece tanto no pátio coberto como na área aberta da escola. Ocorre entre meninos assim como entre meninas e é realizado normalmente em pares. Em uma espécie de perseguição inicial, um tenta aplicar tapas em alguma parte do corpo do colega, que, ao mesmo tempo em que defende, busca espaços para o ataque também.

Em linhas gerais, as brincadeiras dispunham como finalidade a disputa, o duelo, em que as práticas corporais estão situadas no âmbito da brincadeira como um elemento caracterizador de grupo, endossando papéis, que perpassam as discussões de gênero, do imaginário da violência, da educação do corpo, bem como dos vários sentidos que as práticas corporais podem assumir nos espaços de relacionamento infantil (FARIAS, 2015).

Além disso, conforme aponta Fernandes (2004), as relações intergrupais forjadas nas identidades infantis são concebidas diante da relação com o outro. Desse modo, o reconhecimento por parte dos colegas acaba por ser um elemento socializador muito forte, já que os garotos “bons de briga” tornam-se referência nas brincadeiras e bastante requisitados nas disputas (FARIAS, 2015). A seguir, discutiremos a parte final da intervenção, desenvolvida após análise do mapeamento e do cotidiano das crianças na escola.

Recriando as lutas na escola

Uma vez concluída a análise das brincadeiras que envolviam gestos de luta no cotidiano escolar realizamos a quinta aula do bloco planejado. O objetivo proposto era de (re)criar as principais brincadeiras analisadas, ressaltando mais ainda a presença de gestos de luta, sobretudo propondo novas regras e formas de vivenciá-las. Nesse sentido, no início das aulas foi feita uma breve introdução sobre os gestos motores das lutas e os fundamentos que constituem jogos dessa natureza.

De acordo com Gomes *et al.* (2010), baseada nos estudos de Bayer, as lutas possuem princípios condicionais que as caracterizam como tal, sendo eles: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras. Essas características servem de suporte para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, quando se trata do universo infantil, para além do gesto, é preciso a criação de ambientes de aprendizagem viabilizados de maneira significativa por intermédio do jogo. Ao vivenciar um jogo de luta, a criança imagina, imita e cria possibilidades de superar limites do conhecimento apresentado (FABIANI *et al.*, 2016).

Após a introdução, foram retomadas as brincadeiras descritas com a realização de uma nova roda de conversa buscando (re)criar estas brincadeiras, compondo um jogo de oposição que pudesse ser realizado em um festival, com regras adaptadas em conformidade com o momento e com o espaço.

Em relação ao 4º ano A, que discuti a brincadeira de *Polícia e Ladrão*, após várias sugestões, as crianças escolheram as seguintes adaptações: 1 - jogo permaneceria em grupo com uma quantidade de membros pré-estabelecida (4), sendo dois meninos e duas meninas, em espaço reduzido; 2 - o objetivo do jogo seria o grupo de policiais “capturar” uma fita pendurada na cintura, que as crianças apelidaram de “dinheiro” (no processo de tentativa de captura, o grupo de “policiais” poderia imobilizar utilizando os dois braços e os “ladrões” poderiam tentar sair); 3 - cada disputa deveria ter dois *rounds* de cinco minutos, com inversão dos papéis; 4 - venceria a equipe que conseguisse capturar o “dinheiro” de todos os adversários em menos tempo. Para fazer o monitoramento foram elencados três árbitros(as) da turma. Um(a) árbitro(a) monitorava a equipe dos policiais, o(a) outro(a) dos ladrões e o(a) último(a) marcava o tempo.

A turma do 4º ano B elegeu a brincadeira do *Bandão* que gerou muitas discussões e a roda de conversa foi acalorada. Um ponto de conflito foi em relação ao gesto de derrubar, que teve sua exclusão solicitada por boa parte da turma, sobretudo pelas meninas. Percebendo que não chegariam em um consenso, sugerimos que eles utilizassem as ações de atacar e defender com os pés como foco mas, como alternativa, utilizassem um balão amarrado nos tornozelos, recorrendo a gestos que se aproximam do *bandão*. O objetivo central seria estourar o balão do adversário com os pés, sem esquecer de defender o seu próprio balão. As regras estipuladas coletivamente foram: 1 - as disputas seriam individuais, divididas em grupos de meninas e meninos, no centro da quadra, sem limite de tempo; 2 - pode usar as mãos para segurar o colega, mas sem derrubar e nem proteger os balões; 3 - os vencedores seriam os que estourassem mais balões, ou seja, que permanecessem no centro após a participação de todos da turma; 4 - como forma de se aproximar da realidade do *Bandão*, as crianças inseriam uma espécie de prenda para os perdedores, que seria se jogar de costas em uma pilha de vários colchonetes, nesse caso, sem comprometer a integridade física dos participantes.

No que se diz respeito ao 4º ano C, que escolheu o *Tapão* como brincadeira a ser recriada, a roda de conversa foi empolgante, sendo realizadas várias proposições por parte das crianças, dentre as quais: 1 - as disputas seriam individuais, em um espaço demarcado dentro da quadra, divididos em grupos de meninas e meninos, com um limite de tempo de 3 minutos;

2 - o objetivo da luta seria tocar com a mão em três partes do corpo do colega, sendo que cada uma delas representaria uma pontuação. Os ombros representariam 4 pontos, as costas 3 pontos e as pernas 2 pontos; 3 - venceria o combate aquele(a) que chegasse primeiro nos 10 pontos ou que estivesse com mais pontos com o término do tempo; e 4 - punição com advertência ou exclusão a quem tocasse no rosto, nos seios e na genitália.

Vale ressaltar que todas as regras delimitadas pelas crianças foram registradas também pelas professoras das turmas e endossadas em sala de aula. Ademais, as vivências com as normas estabelecidas ocorridas nas aulas do projeto, foram observadas no recreio, sob a justificativa das crianças de estarem em treinamento para as vivências na aula seguinte.

Para o desfecho do bloco das seis aulas previstas no planejamento, realizamos por fim um mini festival de luta em cada uma das turmas. O objetivo central estava centrado na vivência dos jogos (re)criados com base nas brincadeiras que eles experimentavam no cotidiano da escola, além de proporcionar a construção coletiva dos espaços, abrangendo das regras até o nome do evento, escolhido mediante votação. Para a composição das opções de votação foi feita uma consulta inicial com as professoras de cada turma que podiam indicar uma sugestão cada, sendo elas: 4º ano A, *UFC CAIC*; 4º ano B, *Reis e rainhas do ringue*, 4º ano C, *Luta sim, violência não*. Os nomes foram analisados pelas crianças das três turmas, sem anunciar as proposições de suas respectivas professoras, tendo como vencedor *Reis e rainhas do ringue* com mais de 70% dos votos.

Em linhas gerais, o festival *Reis e rainhas do ringue* aconteceu conforme planejado e sem intercorrências significativas. As crianças de todas as três turmas se mobilizaram para assegurar o melhor andamento da atividade e privilegiar o jogo (re)criado da forma como organizaram previamente. Desse modo, a competitividade não foi a tônica das disputas, mas sim uma atmosfera de pertencimento e cooperação, em que os que estavam do lado de fora orientavam os que estavam em disputa, torciam e acusavam o descumprimento das regras quando ocorriam. Outrossim, cada turma teve seus grupos de vencedores, que foram bastante festejados pelos colegas. A turma do 4º ano A teve uma equipe vencedora, com dois meninos e duas meninas, já as outras duas turmas tiveram, cada uma, um menino e uma menina vencedores dos combates, intitulados *Reis e rainhas do ringue* do CAIC.

Buscando um parâmetro mais fidedigno da vivência, recorremos as falas das crianças avaliando a atividade. Nesse sentido, destacamos alguns registros. No 4º ano A, uma garota relatou: “[...] foi muito emocionante poder lutar uma luta que a gente fez [...] a gente fica com mais gosto de fazer a aula.” Corroborando com a fala da colega, um garoto acrescentou mais alguns aspectos: “[...] eu gostei de lutar em grupo. A gente aprendeu que tem ajudar os parceiros [...] Vamos sempre brincar de polícia e ladrão assim, com luta, mas com regra.”

No 4º ano B, dois garotos destacaram a emoção dos combates. O primeiro descreveu: “*Eu tava quase estourando o balão dele na última luta e no finalzinho ele estourou o meu balão com a pontinha do pé. Caraca! Meu coração bateu muito forte [...]*” O desafiante vencedor acrescentou: “*Eu sabia que ia vencer. Treinei em casa com meu irmão. Luta tem que ter concentração, sabe? Tipo de ninja e daqueles caras que lutam Kung*

fu.” Por fim, um garoto do 4º ano C sintetizou sua experiência com as lutas: “*Eu pensava que lutar era só bater pra matar, sair sangue e fazer mal pros outros. Luta é ter respeito e ter técnica pra bater e não machucar.*”

Os relatos das crianças em relação ao festival vão ao encontro do que Kunz (2004) propôs em relação a uma transformação didática do esporte, ao passo que elas foram capazes de interpretar, criticar e modificar o conteúdo, por meio do movimento e em interação com seus pares. Além disso, privilegiou-se um diálogo profícuo entre as culturas infantis e o conhecimento sistematizado das aulas de educação física (SOUSA, ATHAYDE, 2020).

Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 42), as culturas infantis são justamente construídas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle: pátios da escola, no recreio, parquinhos ou nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos. Interessa, ainda, ressaltar a potencialidade do acesso às culturas infantis para transformar o conhecimento específico das aulas de educação física em algo mais significativo para as crianças.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo abordar uma experiência pedagógica com o conteúdo lutas no Projeto Educação com Movimento (PECM), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que contou com a participação de 76 crianças do 4º ano do ensino fundamental. Para tanto, recorreremos às experiências cotidianas das crianças como ponto de partida para uma transformação didático-pedagógica do conteúdo, a partir de uma orientação da abordagem crítico-emancipatória nas aulas de educação física (KUNZ, 2004).

As intervenções pedagógicas contaram com o mapeamento e a discussão do ponto de vista das crianças sobre a noção de luta, com exposição dos seus conhecimentos a respeito das lutas institucionalizadas, além da análise da presença de alguns elementos das lutas no cotidiano escolar e a recriação coletiva das brincadeiras no formato de jogos de luta. Por fim, foram realizados minifestivais de luta com as atividades recriadas, as quais propiciaram uma maior interação e autonomia em relação ao conteúdo, sobretudo, por expor formas distintas de competir.

Nos assuntos que especialmente dizem respeito à infância, tal como é a brincadeira, na estruturação dos espaços da escola, do recreio ou de lazer, em geral, as crianças não são chamadas a participar e pouco são observadas as especificidades das diferentes formas de construção das suas culturas infantis. Neste sentido, o artigo demonstrou uma possibilidade de articulação das culturas infantis – neste caso, a partir das *brincadeiras de lutinha* identificadas – com as práticas corporais das aulas de educação física. Para tanto, é preciso reconhecermos a singularidade das produções culturais infantis, ampliando os entendimentos das crianças sobre os espaços e tempos de brincar e sobre as lutas.

Inferimos que o conteúdo lutas tematizado a partir do cotidiano infantil, subsidiado pela abordagem crítico-emancipatória, configurou-se como um importante mediador na (re)significação dos conceitos ofertados inicialmente pelas próprias crianças, com base no cotidiano. Práticas associadas diretamente à violência foram capazes de abrir novos espaços para gestos colaborativos. ■

Notas

¹ Os CAIC's foram construídos, inicialmente, na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Leonel Brizola. O projeto foi inspirado nas Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), criados por Darcy Ribeiro (CUNHA, 1994; GOMES, 2010).

² Para saber mais a respeito do sistema educacional de Brasília e seus elementos arquitetônicos, ver: Freitas, Guimarães e Wiggers (2020).

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ALMEIDA, A. J. M. Política educacional e educação física no Distrito Federal: análise do Projeto Educação com Movimento. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Portugal, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-09, jan./mar., 2010.
- CORSARO, W. Interpretive Reproduction in Children's Role Play. **Childhood**, v. 1, n. 2, may. p. 64 -74, 1993.
- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação Com Movimento**: projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2018.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A.; ALMEIDA, J. J. G. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, jan./mar. 2016.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.
- FARIAS, M. **"Não é briga não... é só brincadeira de lutinha"**: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. "Tio, eu gosto é de treta!" Brincando e brigando na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREITAS, T. C.; GUIMARÃES ROCHA, L. M.; WIGGERS, I. D. Corpo e concreto: Notas sobre o cotidiano 'arquitetônico' das escolas-parque de Brasília. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 67-74, mar. 2020.
- GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun. 2010.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, E. Se-movimentar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- KUNZ, E. **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-34.
- SOUSA, C. P. P. Q.; ATHAYDE, P. F. A.. O esporte como conteúdo da educação física escolar: Uma análise sobre sua abordagem em escolas do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 15-25, maio 2020..
- WIGGERS, I. D. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.137-157, jan./mar., 2011.
- WIGGERS, I. D.; FARIAS, M. J. A. ; GUIMARAES, J. S. ; FERREIRA, F. M. Brincadeiras de "lutinha" e mídias: análise comparada da cultura lúdica infantil de São Luís (MA) e de Brasília (DF). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, p. 103-116, 2019.