



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MILENE LUZIA SOUSA DE OLIVEIRA

BRINCADEIRAS DE LUTA E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA INFANTOJUVENIL:
intervenção pedagógica em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão

SÃO LUÍS - MA
2025

MILENE LUZIA SOUSA DE OLIVEIRA

BRINCADEIRAS DE LUTA E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA INFANTOJUVENIL:
intervenção pedagógica em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão

Monografia apresentada à
coordenação do curso de Educação
Física – Licenciatura da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção
do grau de licenciada em Educação
Física.

Orientador: Prof. Dr. Mayrhon José
Abrantes Farias.

SÃO LUÍS - MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Milene Luzia Sousa de.

BRINCADEIRAS DE LUTA E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA
INFANTOJUVENIL : intervenção pedagógica em uma escola
pública municipal de São Luís, Maranhão / Milene Luzia
Sousa de Oliveira. - 2026.

66 f.

Orientador(a): Mayrhon José Abrantes Farias.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física -
Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Cultura Infantojuvenil. 2. Cotidiano. 3.
Violência. 4. Brincadeiras de Luta. I. Farias, Mayrhon
José Abrantes. II. Título.

MILENE LUZIA SOUSA DE OLIVEIRA

BRINCADEIRAS DE LUTA E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA INFANTOJUVENIL:
intervenção pedagógica em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão

Monografia apresentada à
coordenação do curso de Educação
Física – Licenciatura da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção
do grau de licenciado/a em educação
física.

Orientador: Prof. Dr. Mayrhone José
Abrantes Farias.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Mayrhone José Abrantes Farias (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Sérgio Augusto Rosa de Souza
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

À minha mãe, raiz silenciosa que no gesto repetido fez morada e, no cuidado diário, sustentou mundos. De suas mãos, aprendi que o essencial se constrói sem alarde e que o amor pode habitar o simples. Ao meu pai, farol das horas escuras, que guardou caminhos enquanto eu dormia. Em sua vigília, ensinou que permanecer atento também é uma forma de proteger sonhos. Este trabalho nasce do chão que vocês firmaram; onde o esforço virou base, o silêncio ganhou sentido e a esperança encontrou direção.

AGRADECIMENTOS

À Deus fonte de força, sustento e direção ao longo de toda minha vida. “Confia no senhor de todo o teu coração, e não te estribes no teu próprio entendimento” (Provérbios 3:5-6).

Aos meus pais, Maria de Fátima e Misael Araújo, que sempre mobilizaram-se em favor da minha formação e jamais falharam comigo, oferecendo apoio e confiança incondicionais.

À minha irmã, Ana Carolina, pelo carinho e apoio tornando o percurso mais leve e significativo.

À Ellem Menezes, por um amor e amizade que se transformou em cuidado e permanência. Esteve ao meu lado nos momentos de dúvida, exaustão e insegurança, não permitindo que eu falhasse. Sua escuta atenta e presença foram essenciais para que eu seguisse firme até a conclusão desta etapa, tornando essa caminhada menos solitária.

Às minhas companheiras de graduação Jhoyce e Josyellen, com quem compartilhei boa parte dos momentos da formação, desde os mais agitados aos mais serenos. As conversas, risadas, e sobretudo, as trocas de conhecimento fortaleceram vínculos e enriqueceram a minha vivência acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mayrton José Abrantes Farias, pela disponibilidade, atenção e comprometimento ao longo de todo o processo de elaboração deste trabalho. Sem dúvida suas contribuições enriqueceram ainda mais o meu trabalho.

Aos professores do curso, que somaram de maneira significativa a minha trajetória. Contribuindo para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e humano.

À escola pública municipal que me acolheu para a realização desta pesquisa, bem como à comunidade escolar, pela receptividade, colaboração e confiança, criando as condições necessárias para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Assim, como a professora Socorro Portela, pelo acompanhamento atento, disponibilidade e suporte ao longo do processo de intervenção, contribuindo de forma sensível e comprometida para a realização deste estudo.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por possibilitar a minha formação e oferecer espaços institucionais necessários para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental às brincadeiras de luta no contexto escolar, tomando a perspectiva infantojuvenil como eixo analítico para problematizar as relações entre tais práticas corporais e as experiências de violência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interventivo, desenvolvida em uma escola pública municipal localizada em uma região periférica da cidade de São Luís – MA. Participaram do estudo 64 estudantes, com idades entre 10 e 13 anos, matriculados em duas turmas do 5º ano (A e B). As intervenções pedagógicas ocorreram em dois blocos de aulas por turma, envolvendo a produção de desenhos temáticos, rodas de conversa e vivências corporais de brincadeiras de luta nas aulas de Educação Física. As brincadeiras elencadas, previstas no planejamento, decorreram de um acervo de manifestações produzidas e vivenciadas em diversos tempos e espaços do cotidiano escolar, sendo adaptadas às intervenções pedagógicas, valorizando gestos e ações de luta articuladas às características culturais do universo infantojuvenil local. A análise das informações produzidas evidenciou que, na perspectiva dos participantes, as brincadeiras de luta não se configuram, de modo geral, como expressões de violência, mas como práticas simbólicas que possibilitam a expressão, a elaboração e a resignificação de experiências relacionadas à violência. Identificou-se a influência do imaginário em torno das lutas, artes marciais e esportes de combate institucionalizados, nas compreensões dos sujeitos acerca das brincadeiras, associadas a um forte apelo midiático. Conclui-se, que a incorporação da perspectiva infantojuvenil no planejamento pedagógico contribui para o desenvolvimento de aulas mais críticas do conteúdo lutas na Educação Física escolar, contextualizadas e sensíveis às realidades sociais locais.

Palavras-chave: Cultura infantojuvenil. Cotidiano. Violência. Brincadeiras de luta.

ABSTRACT

This study aimed to understand the meanings and significance attributed by 5th-grade elementary school children to fighting games in the school context, taking the child and youth perspective as an analytical axis to problematize the relationships between such bodily practices and experiences of violence. This is a qualitative, interventional study, developed in a municipal public school located in a peripheral region of the city of São Luís – MA. Sixty-four students, aged between 10 and 13 years, enrolled in two 5th-grade classes (A and B), participated in the study. The pedagogical interventions took place in two blocks of classes per group, involving the production of thematic drawings, group discussions, and bodily experiences of fighting games in Physical Education classes. The listed games, planned in the curriculum, stemmed from a collection of manifestations produced and experienced in various times and spaces of daily school life, being adapted to pedagogical interventions, valuing gestures and actions of struggle articulated to the cultural characteristics of the local children and youth universe. The analysis of the information produced showed that, from the participants' perspective, fighting games are not generally configured as expressions of violence, but as symbolic practices that allow the expression, elaboration, and re-signification of experiences related to violence. The influence of the imaginary surrounding institutionalized fighting, martial arts, and combat sports was identified in the subjects' understandings of the games, associated with a strong media appeal. It is concluded that the incorporation of the children and youth perspective in pedagogical planning contributes to the development of more critical classes on the content of fighting in school Physical Education, contextualized and sensitive to local social realities.

Keywords: Children's and youth cultures. Daily life. Violence. Play fighting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho feito por "Hélio", 11 anos.....	30
Figura 2: Desenho feito por "José", 11 anos.	32
Figura 3: Desenho feito por "Sofia", 11 anos.....	33
Figura 4: Desenho feito por "Gabriel", 11 anos.	35
Figura 5: Desenho feito por "Bella", 11 anos.....	36
Figura 6: “Polícia e ladrão”.	37
Figura 7: “Luta de aperto de mão”.....	38
Figura 8: “Luta de aperto de mão com restrição”.	38
Figura 9: “Sai da parede”.....	40
Figura 10: Desenho feito por "Tomás", 11 anos.	44
Figura 11: Desenho feito por "Lucas", 10 anos.	45
Figura 12: Desenho feito por "Bianca", 11 anos.	47
Figura 13: Desenho feito por "Heitor", 10 anos.	49
Figura 14: Desenho feito por "Carlos", 11 anos.....	51
Figura 15: Desenho feito por "Isaque", 11 anos.	52
Figura 16: Desenho feito por "Augusto", 11 anos.....	53
Figura 17: “Bate na bunda”.....	55
Figura 18: “Coque e pela”.	55
Figura 19: “Rasteira”.	56
Figura 20: “Montinho”.	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização de intervenção.....	25
Tabela 2: "As brincadeiras de luta na minha escola"	29
Tabela 3: "Para mim, violência é..."	43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 Geral	13
2.2 Específicos	13
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
3.1 Reflexões acerca da interseção entre brincadeiras de luta, violência e cultura infantojuvenil.....	14
4. METODOLOGIA	18
4.1 Local da Pesquisa	18
4.2 Participantes do Estudo	19
4.3 Procedimentos de Coleta de Dados	19
4.4 Análise de Dados	21
4.5 Aspectos Éticos	23
4.5.1 Riscos emergentes.....	24
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
5.1 Diário de campo do primeiro dia de intervenções	25
5.1.1 Momento de produção dos desenhos	27
5.1.2 Momento de vivências em quadra.....	37
5.2 Diário de campo do segundo dia de intervenção.....	41
5.2.1 Momento de produções dos desenhos	42
5.2.2 Momentos de vivências em quadra.....	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

A violência faz parte da rotina de diferentes comunidades e culturas manifestando-se de múltiplas formas nos diversos espaços sociais. Nesse contexto, as manifestações da violência atravessam o cotidiano e influenciam o imaginário infantojuvenil, incidindo sobre as formas de interação e comunicação entre crianças e jovens. Inseridas nesse cenário, as brincadeiras de luta emergem como práticas corporais recorrentes no cotidiano infantojuvenil, constituindo-se, em meios simbólicos de representação da violência cotidiana, trazendo à tona a perspectiva dos sujeitos que brincam (Farias; Ferreira, 2021; Farias; Wiggers, Almeida, 2015, 2019).

Em pesquisa desenvolvida com crianças de uma escola pública municipal de São Luís, Farias (2015) buscou compreender os sentidos e significados empreendidos pelas crianças às práticas corporais vivenciadas dentro e fora das escolas, em seus respectivos contextos sociais, com especial atenção às brincadeiras de “lutinha”. O estudo também se propôs a analisar de que maneira os cotidianos sociais se inseriam nas narrativas e produções culturais dos sujeitos, possibilitando diferentes leituras sobre corpo, infância e lutas enquanto acervo da cultura corporal.

Nesse contexto, as brincadeiras de luta revelaram-se formas singulares de interpretação das culturas infantis acerca do universo das lutas, as quais atribuem sentidos a essas práticas pautadas pelas suas experiências, (re)criados de forma criativa por meio do corpo. Ressalta-se que, conforme destacado por Farias (2015), os roteiros que perpassam brincadeiras dessa natureza, abrangem ações de derrubar, bater, chutar e imobilizar, bem como a imitação de gestos das lutas institucionalizadas, decorrendo, inclusive, a partir de elementos ligados à ludicidade, às mídias e às manifestações de violência acessadas no cotidiano.

Posto isso, os registros de pesquisa evidenciaram o potencial pedagógico das brincadeiras de luta para a problematização da violência cotidiana e para a compreensão das lutas para além de suas representações institucionalizadas, mais alinhadas com as culturas infantojuvenis.

Diante disso, emergiram as seguintes questões de pesquisa: como as crianças do 5º ao do Ensino Fundamental, da escola pública municipal de São Luís, capital do Maranhão, a mesma em que Farias (2015) realizou sua investigação, compreendem e vivenciam as manifestações das brincadeiras de luta no cotidiano escolar atualmente? Em que medida as brincadeiras, compreendidas a partir da perspectiva

infantojuvenil local, podem contribuir para a problematização da violência no cotidiano escolar? Além disso, seria possível compor intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física, com vivências baseadas no acervo de brincadeiras vivenciadas pelos sujeitos da própria comunidade?

No âmbito das políticas curriculares, cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla o conteúdo lutas como objeto de conhecimento da Educação Física desde os anos iniciais, mas propriamente 3º ano do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Fundamental, organizando-o em quatro blocos: a) lutas do contexto comunitário e regional; b) lutas de matriz indígena; c) lutas do Brasil; e d) lutas do mundo. Ademais, o documento também insere esse conteúdo na unidade temática Esportes, recorrendo à noção de “esportes de combate” (Brasil, 2018). Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga com as orientações da BNCC ao propor intervenções pedagógicas que partem das experiências corporais das próprias crianças, ampliando os sentidos educativos do conteúdo lutas no contexto escolar.

Diante do exposto, esta pesquisa volta-se a compreender os sentidos construídos por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental acerca das brincadeiras de luta presentes no cotidiano escolar de uma escola pública municipal de São Luís – MA, abordando tais práticas como manifestações da cultura corporal produzidas no interior das experiências infantojuvenis. Ao considerar as interpretações atribuídas pelos próprios sujeitos, o estudo busca analisar de que maneira essas brincadeiras são associadas (ou não) em relação às situações de violência, evidenciando aproximações, distinções e negociações estabelecidas nas interações cotidianas.

Paralelo a isso, ao acompanhar e analisar as interações ao longo das intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física, a pesquisa explora as possibilidades de ressignificação das brincadeiras de luta como conteúdo pedagógico, partindo de impressões dos próprios sujeitos (Farias; Ferreira, 2021). Assim, pretende-se contribuir para a elaboração de intervenções fundamentadas nas experiências corporais dos próprios sujeitos, reconhecendo o potencial educativo dessas práticas para a problematização da violência e para o fortalecimento de uma compreensão crítica e ampliada das lutas na Educação Física escolar.

Como já mencionado, a pesquisa delimita-se ao contexto de uma escola pública municipal localizada na cidade de São Luís, MA, envolvendo crianças e jovens regularmente matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental. Ademais, o estudo assume uma abordagem qualitativa e interventiva, centrada na análise das

brincadeiras de luta enquanto práticas corporais presentes no cotidiano escolar, considerando os significados produzidos pelos próprios sujeitos em suas experiências, interações e formas de expressão corporal.

No que se refere à perspectiva, o estudo orienta-se por uma abordagem que reconhece crianças e jovens como sujeitos históricos, sociais e culturais, produtores de sentidos, saberes e práticas corporais. Essa compreensão rompe com concepções adultocêntricas que associam as brincadeiras de luta exclusivamente à violência, valorizando as culturas infantis e juvenis como espaços legítimos de produção simbólica. As brincadeiras de luta são, assim, compreendidas como manifestações da cultura corporal de movimento, atravessadas por dimensões lúdicas, sociais e pedagógicas, passíveis de problematização crítica no âmbito da Educação Física escolar (Almeida; Farias, 2025; Silva; Farias; Ferreira, 2022).

Outrossim, cabe ressaltar, que a realização desta pesquisa justifica-se, no âmbito pessoal, pela trajetória da pesquisadora no universo das lutas, especialmente no judô, experiência que contribuiu para aproximação com esse campo de conhecimento e para a compreensão de suas potencialidades educativas no contexto escolar. Ademais, a escolha do tema e do *lôcus* da pesquisa ocorre de vivências proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado realizado na referida escola pública municipal de São Luís – MA, ocasião em que foram observadas situações recorrentes de conflitos e manifestações de violência nas interações entre o público infantojuvenil. Do ponto de vista acadêmico, destaca-se que a pesquisa desenvolvida por Farias (2015), referência preliminar para o presente estudo, foi realizada há mais de uma década. Apesar disso, diversos elementos identificados na pesquisa mostraram-se presentes nas experiências observadas durante o Estágio Curricular Supervisionado, o que evidencia a necessidade de uma nova análise sobre a temática.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender como uma nova geração de crianças e jovens interpretam e vivenciam as brincadeiras de luta, problematizando possíveis permanências e transformações dessas práticas corporais no contexto escolar, bem como suas implicações para intervenções pedagógicas em Educação Física.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender os sentidos atribuídos por crianças e jovens do 5º ano do Ensino Fundamental às brincadeiras de luta vivenciadas no cotidiano escolar de uma escola pública municipal de São Luís – MA, problematizando suas relações com a violência, de forma a compor intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física.

2.2 Específicos

- Interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às brincadeiras de luta, considerando como diferenciam, ou aproximam, essas práticas das situações de violência;
- Analisar as interações ocorridas nas intervenções pedagógicas com as brincadeiras de luta nas aulas de Educação Física.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Reflexões acerca da interseção entre brincadeiras de luta, violência e cultura infantojuvenil

O brincar é uma atividade mediadora do desenvolvimento psicológico e social. Desta feita, o jogo permite à criança elaborar conflitos, internalizar regras de convivência e desenvolver funções psicológicas. Sob essa ótica, o brincar não se reduz a entretenimento, mas se configura como espaço de aprendizagem e ressignificação de experiências, inclusive aquelas relacionadas a disputas, força e superação de limites (Vygotsky, 2007).

O ato do brincar desempenha papel essencial na formação cognitiva, motora, afetiva e social das crianças, uma vez que possibilita a apropriação de símbolos, a compreensão de regras e a vivência de papéis sociais (Kishimoto, 2011). Nesse bojo, Brougère (2008) enfatiza que o jogo simbólico é espaço onde as crianças experimentam situações que podem incluir disputa, confronto e representação de papéis que, aos olhos adultos, podem aparecer como violentos, mas que, no universo infantil, cumprem funções estruturadoras.

Autores como Corsaro (2011) reforçam que as crianças formam e participam de culturas de pares, nas quais elaboram significados próprios para suas experiências, incluindo aquelas que envolvem brincadeiras de confronto corporal. Essas culturas infantis atribuem ao brincar um papel central na constituição da subjetividade e na conformação das relações sociais. Nesse sentido, a análise das brincadeiras de luta demanda reconhecer que tais práticas não se limitam a reproduções de agressividade, mas constituem formas legítimas de expressão das culturas infantis.

Dentre as diversas formas de manifestação das culturas infantis, a brincadeira de “lutinha” constitui uma prática lúdica por meio da qual as crianças exploram movimentos de disputa simbólica, contato físico e experimentação de limites. Segundo Farias, Wiggers e Almeida (2019), estudos realizados em escolas demonstram que crianças diferenciam a “lutinha” lúdica de situações de agressão real, atribuindo-lhe significados ligados a imaginação, ao duelo simbólico e ao prazer do movimento. Nesse contexto, a pesquisa de Wiggers *et al.* (2019), sobre cultura lúdica infantil,

aponta que a brincadeira de luta é influenciada por elementos midiáticos e por seus repertórios culturais, os quais são reelaborados de forma criativa no próprio cotidiano.

Assim, as brincadeiras de luta integram elementos culturais, socialmente construídos, representando espaços nos quais as crianças reinterpretem elementos do mundo adulto, das práticas esportivas, das lutas formais e da mídia, recriando-os a partir de suas próprias lógicas, interesses e experiências (Farias; Wiggers, 2019). Escutar as crianças, portanto, implica reconhecer seus gestos, falas, desenhos e práticas corporais como formas legítimas de produção de conhecimento. Sublinha-se, ainda, que para além da infância, este estudo também dialoga com a perspectiva juvenil, compreendendo a juventude como uma categoria social heterogênea, marcada por múltiplas experiências, pertencimentos e trajetórias.

A importância de (re)conhecermos a brincadeira de luta como uma manifestação corporal de expressão, de produção cultural e socialização entre pares (Barbosa, 2023). Dessa forma, ao considerar a perspectiva das próprias crianças e os contextos socioculturais que permeiam suas interações, torna-se evidente que as brincadeiras de luta ultrapassam a noção de confronto físico. Ao reconhecer o caráter lúdico compreende-se que essas experiências contribuem de modo significativo para a cultura lúdica infantil, articulando o imaginário, a expressão corporal e suas interações cotidianas.

Sob uma perspectiva pedagógica, reconhecer as brincadeiras de luta como conteúdos legítimos da Educação Física escolar implica compreendê-las como possibilidades educativas que favorecem o diálogo, a reflexão crítica e a mediação de conflitos, especialmente quando tematizadas de forma intencional e orientada. Nesse sentido, a problematização dessas práticas permite deslocar a associação automática entre luta e violência, contribuindo para a construção de abordagens pedagógicas mais sensíveis às culturas infantis e às experiências corporais dos alunos (Farias; Ferreira, 2021; Silva; Farias; Ferreira, 2022).

A violência, enquanto fenômeno social complexo, não pode ser compreendida de forma simplificada ou restrita à presença de gestos corporais intensos ou ao uso da força física. Do ponto de vista sociológico, a violência deve ser analisada a partir dos contextos sociais em que se manifesta, das intencionalidades envolvidas e das relações de poder que a permeiam (Bourdieu, 2002; Michaud, 2006). Assim, distinguir brincadeira, conflito e violência exige considerar não apenas as ações observáveis,

mas, sobretudo, os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, como os contextos sociais, institucionais e culturais nos quais essas práticas se desenvolvem.

No contexto escolar, a violência assume múltiplas expressões, que vão desde agressões físicas e verbais até formais simbólicas e institucionais, muitas vezes naturalizadas no cotidiano (Charlot, 2002). Nesse cenário, as brincadeiras de luta podem ser interpretadas como atos violentos, desconsiderando seus sentidos lúdicos e relacionais. Entretanto, pesquisas indicam que as próprias crianças estabelecem distinções clara entre o que entendem como “brincadeira” e o que reconhecem como “briga” ou violência, baseando-se em critérios como intenção, consentimentos, regras e limites corporais (Farias; Wiggers, 2019). Ao analisar práticas semelhantes em contextos juvenis, estudos apontam que jovens também atribuem sentidos lúdicos, indenitários e expressivos às interações corporais de luta, compreendendo-as como espaço de socialização, afirmação de pertencimento ao grupo e outras formas de expressão corporal (Le Breton, 2010; Wacquant, 2002).

Além disso, estudos da antropologia da infância e da juventude ressaltam que as experiências de violência vivenciadas ou observadas por crianças e jovens estão relacionadas aos contextos territoriais marcados por desigualdades sociais e vulnerabilidade (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004). Em bairros periféricos e socialmente marginalizados, a violência urbana passa a integrar o repertório simbólico das crianças, influenciando suas representações, brincadeiras e narrativas (Farias; Ferreira; Souza, 2024; Farias; Wiggers, 2015).

Dessa forma, compreender a violência a partir das práticas corporais e das perspectivas infantojuvenis implica reconhecê-la como um fenômeno relacional, cultural e historicamente produzido. Ao relacionar as contribuições da Educação Física em diálogo com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, este estudo entende que as brincadeiras de luta podem se constituir como espaços pedagógicos privilegiados para a reflexão crítica sobre o conflito, a agressividade e a convivência, desde que mediadas por intervenções planejadas e fundamentadas teoricamente.

A perspectiva infantojuvenil adotada neste estudo fundamenta-se no reconhecimento dos sujeitos no contexto histórico, social e cultural, produtores de sentidos e saberes sobre o mundo em que vivem. Essa compreensão rompe com visões adultocêntricas que concebem a infância como uma etapa incompleta ou preparatória da vida, passando a valorizá-la como um tempo singular, marcado por

formas próprias de expressão, percepção e interpretação da realidade (Kramer, 2007; Sarmiento, 2004).

A infância é entendida não como um estágio homogêneo ou universal, mas como uma construção social e histórica, atravessada por condições materiais, culturais e simbólicas específicas. Sarmiento (2004) destaca que as crianças produzem culturas próprias, organizadas por meio de linguagens, brincadeiras, jogos e práticas corporais que expressam formas particulares de compreensão e apropriação da realidade social. Valorizar a perspectiva infantil reconhece o brincar, o desenhar, o falar e o movimentar-se como formas legítimas de produção de conhecimento e de expressão de sentidos.

A compreensão das brincadeiras de luta e de suas relações com a violência demanda considerar não apenas a infância, mas também as experiências juvenis, uma vez que tais práticas corporais atravessam diferentes etapas do desenvolvimento e assumem significados específicos conforme os contextos socioculturais. Estudos no campo da Sociologia da Juventude apontam que crianças e jovens produzem culturas próprias, marcadas por linguagens corporais, códigos simbólicos e formas singulares de interação, nas quais o corpo ocupa posição central como meio de expressão, afirmação identitária e negociação de conflitos (Dayrell, 2007; Pais, 2003).

Considerar tais perspectivas permite compreender de maneira mais sensível os sentidos atribuídos às práticas corporais no ambiente escolar, especialmente em contextos marcados pela presença cotidiana da violência.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e caráter interventivo, se estruturando a partir de estudos da Educação Física, em interlocução com autores das Ciências Humanas e Sociais que lançam olhares ao corpo e ao fenômeno da violência no cotidiano escolar.

A escolha pela pesquisa qualitativa reside no fato dela representar um método indicado para ultrapassar o visível e compreender os fenômenos no seu contexto social (Minayo, 1994). Sobre os caracteres qualitativos da pesquisa científica, Bogdan e Biklen (1994, p.16) apontam que “[...] são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Tal abordagem mostra-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que, busca compreender e interpretar os sentidos atribuídos pelas crianças e jovens às brincadeiras de lutas vivenciadas no cotidiano escolar, ao mesmo tempo que propõe a construção e a análise de uma intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

4.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada na cidade de São Luís – MA, na comunidade chamada Vicente Fialho, a instituição escolar insere-se em um território marcado por processos de vulnerabilidade social, com a presença significativa de violência urbana, a mesma instituição analisada na pesquisa de Farias (2015). A escolha da escola também se deu pelo acesso e abertura com o corpo de gestão da instituição, além da proximidade com a respectiva comunidade, bem como pela identificação prévia de algumas problemáticas já mencionadas anteriormente no período de prática no Estágio Supervisionado. Todavia, reconhece-se que o contexto escolar e os sujeitos participantes não são os mesmos, considerando o intervalo temporal de mais de 10 anos entre os dois estudos. Assim, a presente pesquisa não se configura como uma continuação da pesquisa anterior, mas como uma análise situada no atual momento, que busca compreender as permanências e ressignificações das brincadeiras de lutas no cotidiano escolar.

4.2 Participantes do Estudo

Participaram da pesquisa crianças e jovens regularmente matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Luís – MA, com idades entre 10 a 13 anos. A escolha por este público justifica-se pelo fato de que os(as) alunos(as) dessa faixa etária encontram-se em um período de transição entre infância e a adolescência, favorecendo maior abertura, envolvimento e compreensão das atividades pedagógicas propostas ao longo das intervenções.

O quantitativo de participantes correspondeu por 64 alunos, devidamente matriculados e distribuídos em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, identificadas como 5º ano A e 5º ano B. Ressalta-se que o número de participantes variou de acordo com a frequência escolar e a participação efetiva nas atividades desenvolvidas durante o período da pesquisa.

As crianças e jovens foram consideradas sujeitos centrais da pesquisa, reconhecendo-se vozes, experiências, percepções e práticas corporais como elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou valorizar a visão infantojuvenil, compreendendo-os como atores sociais competentes, produtores de cultura e significados próprios, e não apenas como receptores passivos das práticas adultas (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004). Assim, respeitaram-se suas formas de expressão, modos de agir e interpretações acerca das brincadeiras de luta e das situações vivenciadas no contexto escolar, entendendo tais manifestações como construções sociais e culturais produzidas nas interações cotidianas (Kramer, 2007).

4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados da presente pesquisa foram organizados de modo a possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças do 5º ano do Ensino Fundamental às brincadeiras de luta vivenciadas no cotidiano escolar, bem como a problematização de suas relações com a violência, em consonância com o objetivo geral do estudo. Para tanto, o processo analítico foi desenvolvido em três fases articuladas: (1) observação participante; (2) produção de desenhos; e (3) rodas de conversa.

A observação participante constituiu a primeira fase da coleta de dados e ocorreu, sobretudo, nos tempos-espços de interação do público-alvo durante recreio

e aulas de Educação Física. Essa estratégia permitiu acompanhar as práticas corporais e as dinâmicas relacionais estabelecidas entre sujeitos, possibilitando a apreensão de elementos que contribuíram para a interpretação às brincadeiras de luta e suas possíveis aproximações ou diferenciações em relação as manifestações de violência. Como instrumento de registro, um diário de campo, fundamentado em pressupostos da pesquisa etnográfica, no qual foram anotados descrições, falas, comportamentos e impressões da pesquisadora.

Nesse contexto, mobilizou-se o papel interativo da pesquisadora em campo, que segundo Geertz (2008) é pautado a partir da “leitura sobre o real, e de segunda mão”, fazendo o que ele chamará de “descrição densa”, que busca interpretar os significados culturais atribuídos pelos sujeitos às próprias ações e experiências.

A segunda fase consistiu na produção de desenhos, compreendida como uma abordagem metodológica sensível à linguagem infantojuvenil. Os sujeitos confeccionaram dois desenhos, a partir dos temas “As brincadeiras de luta na minha escola” e “Para mim, violência é...”. Essa etapa possibilitou acessar percepções, sentimentos e interpretações das crianças e jovens acerca das brincadeiras de luta e das situações de violência, respeitando as formas próprias de expressão. De acordo com Gobbi (2002) os desenhos lançam mão de informações que extrapolam o próprio desenho em si, pois situam-se enquanto elos entre o produtor dos sentidos e o fenômeno que pretende ser significado.

Após a elaboração dos desenhos, realizou-se a terceira fase, correspondente às rodas de conversa, destinadas à análise coletiva das produções. Nessas oportunidades o papel da pesquisadora restringiu-se à mediação das discussões e de registros das falas em diário, garantindo a escuta atenta e o protagonismo infantojuvenil. Dessa forma, reconhece-se que os dados verbais são indispensáveis na pesquisa qualitativa, uma vez que entrevistas e conversas são técnicas de pesquisa determinantes para identificar detalhes que permitam compreender o mundo dos sujeitos em seus próprios contextos (Bogdan; Biklen, 1994).

Paralelo à coleta de dados, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas na escola, estruturadas a partir da composição de sequências didáticas. Foram planejadas duas aulas, ministradas em dois dias, a partir de atividades propostas que tiveram como ponto de partida brincadeiras de luta já identificadas e analisadas na pesquisa de Farias (2015). A partir das impressões produzidas pelos sujeitos no processo da coleta de dados, por meio da observação participante, dos desenhos e

das rodas de conversa, tais brincadeiras foram selecionadas e adaptadas didaticamente, respeitando as especificidades do contexto escolar e social das turmas participantes. Dessa forma, as intervenções buscaram dialogar com práticas corporais já vivenciadas nos achados de Farias (2015), valorizando os repertórios culturais e favorecendo uma abordagem pedagógica contextualizada.

Nessas oportunidades, ocorreram as vivências, em que, por meio de gestos e movimentos de luta, foram propostas possibilidades efetivas de transformação didático-pedagógica desses conteúdos, trilhando os pressupostos da abordagem crítico-emancipatória na Educação Física. Sublinha-se que tal concepção de ensino tem como base três delineamentos metodológicos, o trabalho, a interação social e a linguagem. Estes aspectos foram abordados junto aos processos metodológicos das intervenções (Kunz, 2004; 2005).

4.4 Análise de Dados

A análise dos dados desta pesquisa assumiu caráter qualitativo, interpretativo e descritivo articulando diferentes fontes empíricas, desenhos, falas registradas em diário e observações durante as intervenções pedagógicas.

Em primeiro momento, foi proposto a elaboração de desenhos a partir de dois temas orientadores: “As brincadeiras de lutinha na minha escola” e “Para mim, violência é...”. A produção gráfica foi compreendida como uma linguagem simbólica, capaz de revelar percepções, experiências e interpretações construídas pelas crianças e jovens no contexto sociocultural. Segundo Gobbi (2002) e Sarmiento (2004), o desenho infantil não deve ser analisado apenas como representação estética, mas como um artefato cultural que expressa modos de pensar, sentir e significar o mundo.

Após a elaboração dos desenhos, antes do processo de categorização das tabelas, foram realizadas rodas de conversa com os sujeitos. Esse momento teve como finalidade favorecer a expressão oral e o aprofundamento dos sentidos atribuídos aos desenhos e às experiências relacionadas às brincadeiras de luta e violência. As rodas de conversa configuraram-se como um espaço dialógico, no qual a pesquisadora atuou como mediadora registrando as falas em diário de campo.

A utilização das rodas de conversa como procedimento metodológico fundamenta-se na compreensão de que os dados verbais são centrais nas pesquisas

qualitativas, pois permitem acessar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em seus próprios contextos (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 1994). Nesse sentido, as falas das crianças contribuíram de forma decisiva para a interpretação dos desenhos, evitando leituras adultocêntricas ou descontextualizadas.

Somente após as rodas de conversa e a análise interpretativa inicial das falas e produções gráficas, procedeu-se à organização dos dados em tabelas por meio do processo de categorização temática. O procedimento permitiu sistematizar os dados sem desconsiderar o caráter qualitativo das narrativas e expressões infantojuvenis.

A Tabela 2, intitulada “As brincadeiras de lutinha na minha escola”, reuniu um total de 52 desenhos, distribuídos em 5 categorias analíticas: a) lutas institucionalizadas; b) esportes convencionais ou outras brincadeiras; c) brincadeiras de luta no cotidiano; d) atos de violência/agressividade; e) conteúdos midiáticos. Essas categorias emergiram da recorrência de elementos presentes nos desenhos e das falas nas rodas de conversas, possibilitando identificar como as brincadeiras de lutas são compreendidas, diferenciadas ou aproximadas de práticas violentas.

A Tabela 3, intitulada “Para mim, violência é...”, foi composta por 53 desenhos, organizados em 7 categorias: a) atos de agressão aleatórios; b) agressão contra mulher; c) ameaça; d) bullying; e) associação as luas; f) violência urbana; g) agressão contra crianças. A análise das produções evidenciou a pluralidade de sentidos atribuídos pelas crianças e jovens ao fenômeno da violência, revelando influências do contexto sociocultural, escolar e comunitário.

Por fim, após a etapa de categorização dos desenhos nas duas tabelas analíticas, foi selecionado um desenho representativo de cada categoria para análise qualitativa mais detalhada. O critério metodológico adotado para a escolha dos desenhos fundamentou-se na representatividade temática, priorizando aquelas produções que expressaram de forma mais clara e significativa os sentidos atribuídos pelas crianças e jovens a cada categoria. Essa opção não teve como objetivo generalizar as produções individuais, mas evidenciar elementos simbólicos e narrativos que sintetizaram os significados compartilhados pelo grupo analisado.

Assim, a análise articulada entre desenhos, falas e observações possibilitou uma compreensão mais sensível e aprofundada das percepções infantojuvenis acerca das brincadeiras de luta e de suas relações com a violência.

4.5 Aspectos Éticos

No desenvolvimento da pesquisa, foram adotados os princípios éticos que orientam os estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelece a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual reconhece as especificidades metodológicas das pesquisas qualitativas e educacionais desenvolvidas (Brasil, 2016). A resolução considera estudos que envolvem práticas pedagógicas, observações em contexto escolar e registros produzidos no cotidiano da escola.

Foi assegurado o sigilo, a confidencialidade e o anonimato da instituição escolar e dos sujeitos participantes da pesquisa, com o intuito de preservar as identidades e garantir a proteção dos direitos em todas as etapas do estudo. As falas das crianças registradas em diário de campo, foram utilizadas de forma ética e responsável, sem qualquer identificação nominal, sendo atribuídos nomes fictícios aos participantes, conforme orienta a Resolução nº 510/2016 quanto à proteção dos sujeitos da pesquisa (Brasil, 2016). As imagens fotográficas produzidas durante as intervenções foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, com a devida responsabilidade ética, incluindo o desfoque das identidades, impossibilitando o reconhecimento dos sujeitos. Da mesma forma, os desenhos elaborados pelas crianças foram identificados por meio de nomes fictícios, assegurando a preservação da privacidade. Como medida ética, as imagens coletadas durante a pesquisa foram modificadas com o auxílio de recursos de inteligência artificial, garantindo o anonimato e a preservação da integridade dos participantes.

Ressalta-se que o material empírico coletado foi empregado para fins científicos e pedagógicos, não havendo qualquer tipo de divulgação comercial ou exposição indevida dos participantes. Dessa forma, a pesquisa reafirma seu compromisso ético com o respeito à dignidade humana, à proteção integral das crianças e ao cumprimento das normativas vigentes que regulamentam a pesquisa científica no contexto educacional, em consonância com a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016).

4.5.1 Riscos emergentes

No que se refere aos possíveis riscos provenientes da presente pesquisa, destacam-se dois principais: riscos de natureza psicológica/comportamental e riscos de natureza física.

Os riscos de natureza psicológica/comportamental relacionam-se a possíveis sentimentos de constrangimento, timidez ou vergonha por parte dos participantes durante a produção dos desenhos e nos momentos de diálogo e interação. Com o objetivo de prevenir e minimizar tais riscos, foram adotadas as seguintes medidas: criação de um ambiente acolhedor, respeitoso e privativo; esclarecimento prévio acerca dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados; garantia da liberdade de participação, incluindo a possibilidade de interrupção ou desistência a qualquer momento, sem prejuízo aos participantes; possibilidade de recusa em relatar quaisquer aspectos de suas experiências; e garantindo a confidencialidade e privacidade dos dados, mediante a utilização de nomes fictícios e outras estratégias de preservação do anonimato.

Os riscos de natureza física referem-se à possibilidade danos corporais associados às intervenções pedagógicas com as brincadeiras de luta propostas nas sequências didáticas. Para a prevenção e minimização de riscos, foram adotadas as seguintes estratégias: seleção de atividades compatíveis com as propostas e que não expusessem a riscos iminentes; orientação clara e objetiva quanto às atividades e aos movimentos a serem realizados, com destaque para os possíveis riscos e para as formas de evitá-los; organização de um ambiente seguro, com quantitativo adequado de participantes por espaço; mediação direta e constante por parte da pesquisadora durante o desenvolvimento das intervenções; e realização de discussões coletivas sobre condutas que destoassem da proposta pedagógica.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização dos dados produzidos em campo ocorreu a partir das intervenções pedagógicas realizadas, as quais foram estruturadas em duas aulas ministradas em dois dias conforme ilustrado na tabela abaixo.

Tabela 1: Caracterização de intervenção.

1º dia de intervenção	2º dia de intervenção
Primeiro momento: produção de desenhos. Tema: “As brincadeiras de lutinha na minha escola”	Primeiro momento: produção de desenhos. Tema: “Para mim, violência é..”
Segundo momento: vivências em quadra. Brincadeiras: polícia e ladrão com pregadores; Fogueirinha; Luta de aperto de mão; Sai da parede.	Segundo momento: vivências em quadra. Brincadeiras: bate na bunda (adaptado com fitas); Coque e pela; Barrigada (luta de mochilas); Rasteira; Montinho.

Fonte: autoria própria, 2025.

5.1 Diário de campo do primeiro dia de intervenções

O primeiro dia de intervenção foi dedicado ao mapeamento e análise das manifestações corporais, dos repertórios lúdicos e das formas de significação atribuídas pelas crianças às brincadeiras de luta, articulando sentidos de disputa, força, vertigem e representação. Essa etapa metodológica buscou compreender como tais práticas emergiam não apenas como gestos isolados, mas como elementos estruturantes da cultura infantil. Segundo Farias, Wiggers e Viana (2014, p.100), “recorremos ao conceito de ‘se-movimentar’, compreendendo que ele prevê o movimento como a própria vivência corpórea, em que a criança (re)define, (re)constrói

valores e compõe sua relação com o mundo”. As brincadeiras de luta ocupam um lugar central nas interações entre pares, funcionando como um campo simbólico no qual as crianças elaboram modos próprios de sociabilidade, expressam tensões e negociam posições no grupo.

Desde a chegada à escola, observou-se um ambiente intensamente mobilizado. As crianças do 5º ano A já esperavam pelas brincadeiras e demonstravam um conjunto de expectativas para o uso corporal e emocional. Era possível identificar alunos vestindo *kimonos*, simulando movimentos de artes marciais e reproduzindo, entre si, gestos como quedas, imobilizações improvisadas, tentativas de rasteiras e aproximações corporais típicas do *jiu-jitsu*, arte marcial amplamente difundida na comunidade em que a escola está inserida, pois, há diversos projetos sociais, academias e pequenas associações que chamam essas crianças e jovens para iniciar a prática e tirar a atenção do contexto de violência que estão inseridos no cotidiano.

Esse comportamento reforça a compreensão apresentada por Barbosa, Camargo e Mello (2020) destacando que as brincadeiras refletem um enredo brincante repleto de simbolismo adentrando a rotina escolar na qual articula-se referências culturais locais e elementos midiáticos.

Logo nas primeiras interações, emergiram ações corporais espontâneas que demonstravam a naturalidade com que o grupo incorporava elementos de confronto simbólico ao cotidiano. Em meio à organização inicial, surgiram estapeamentos leves, empurrões, beliscões, puxões de cabelo e pequenos impactos no ombro, muitas vezes acompanhados de risos e expressões como “é só brincadeira”. Na ótica infantil tais atos podem ser compreendidos como parte de uma brincadeira, dentro de um sistema de significados partilhados por elas mesmas, o corpo se torna um lugar de experimentação, disputa simbólica e redefinição de limites. Além disso, alguns sujeitos exibiam comportamentos marcados por entusiasmos e euforia, como correr entre as carteiras, arremessar mochilas uns nos outros ou simular golpes antes mesmo de qualquer orientação formal. Dois meninos envolveram-se em uma sequência de tapas rápidos, alternando avanços e recuos, até que um deles ergueu o punho fechado em gesto de ameaça, o que levou o colega a verbalizar que o outro era violento.

Dito isto, tais práticas apesar de lúdicas, carregam tensões. A mesma energia corporal e excitação, que permitem o brincar, também podem conduzir a constrangimento ou estabelecer hierarquias entre crianças (Barbosa; Martins; Mello, 2017). A perspectiva da sociologia da infância mobilizada por Barbosa compreende os

sujeitos como atores ativos, que constroem sua cultura, seus significados e modo de relacionamentos entre pares.

5.1.1 Momento de produção dos desenhos

Na sequência, a produção dos desenhos sobre “As brincadeiras de lutinha na minha escola”, permitiu observar a transposição dessas vivências para a representação gráfica. Mesmo durante a execução dos desenhos, as crianças mantiveram grande nível de agitação.

Entre traços e cores, surgiam estapeamentos, pequenas corridas, pescotapas e demonstrações espontâneas de técnicas de luta. As verbalizações durante esse processo reforçaram a presença de um repertório lúdico compartilhado: menções às brincadeiras “pirulito”, que houve a explicação por parte dos alunos, que quem quisesse brincar “ligava pirulito” com os dedos das mãos e assim durante a brincadeira a pessoa que fala uma palavra que começa com a letra P, estando distraído ou não, leva “murro” de mão fechada nas costas. O “malhão” como chamam é uma brincadeira onde disferem vários tapas na cabeça de um colega caso achem que esse colega falou alguma bobagem, algo engraçado ou como a gíria que usam “deu um piso”. Além disso, pescotapas, brigas de dedão e referências diretas a movimentos típicos do jiu-jitsu foram recorrentes. Expressões como “acabamos de ligar o pirulito”, “aqui é pescotapa”, “sou maluco” e simulações de armas com as mãos evidenciavam o caráter simbólico e imaginativo. Tais manifestações do lúdico e imaginário são, portanto, a materialização da cultura infantil, um universo de práticas corporais, onde gestos, falas e movimentos se materializam na experiência vivida por esses sujeitos. Essas práticas por sua vez, são sentidas e ressignificadas por eles.

Além disso, observaram-se tensões de gênero, especialmente quando meninos provocavam meninas por meio de beliscões, puxões de cabelo ou tapas inesperados. Em diversos momentos, as meninas responderam com tapas mais fortes, tentativas de queda e empurrões. Essa dinâmica dialoga com o que Wenetz, Stigger e Meyer (2013) abordam em seu trabalho, relacionando a significados sociais as brincadeiras de luta na prática, repercutindo a perspectiva de corpo e gênero dos sujeitos. Ainda correlacionando ao trabalho, os autores discorrem sobre as brincadeiras de lutas estarem culturalmente interligadas aos meninos, no entanto, evidenciam que as

meninas também são capazes de brigar seja com a finalidade de brincar ou até mesmo para se defender.

A etapa prosseguiu com a observação do 5º ano B. Embora apresentassem comportamento geral mais moderado, as crianças dessa turma também reproduziram gestos relacionados ao confronto simbólico, tapas na nuca, puxões de cabelo, passos rápidos imitando avanços de luta e brincadeiras de duelos improvisados no centro da sala. Comentários como “isso aqui parece ringue” ou “na rua é assim que faz” demonstraram como as práticas corporais se conectam a narrativas externas à escola, reforçando a influência do contexto sociocultural nos modos de brincar.

A alusão à rua e à transformação do espaço escolar em ringue reconhece a dinâmica da cultura de pares onde as crianças ressignificam e adaptam suas práticas de luta e confronto, estabelecendo suas próprias regras e códigos de conduta. De acordo com Farias, Wiggers e Almeida (2019), as brincadeiras de luta integram a cultura do brincar das crianças, sendo estruturadas pelo acervo de brincadeiras e mediada pela interação entre elas. Assim essas práticas corporais emergem da experiência do brincar e são construídas no cotidiano das crianças.

No conjunto, o momento em sala do primeiro dia permitiu compreender que as crianças mobilizam uma ampla gama de práticas corporais relacionadas às lutas, articulando sentidos de ação, intensidade, risco moderado e pertencimento ao grupo. Essas observações consolidaram um panorama detalhado do repertório lúdico presente nas turmas, elemento essencial para subsidiar o planejamento e a mediação pedagógica do momento prático. A Tabela 2 organiza quantitativamente os desenhos produzidos pelas crianças do 5ºano a partir da temática, permitindo a visualização comparativa entre as duas turmas participantes, 5º ano A e 5º ano B além do total em geral. Para fins de análise os desenhos foram classificados em 5 categorias, sendo essas: a) lutas institucionalizadas, referindo a práticas formais como o judô, jiu-jitsu, karatê e o boxe; b) esportes convencionais ou outras brincadeiras, que incluem atividades esportivas tradicionais ou jogos não relacionados à luta; c) brincadeiras de lutas no cotidiano, caracterizadas por interações espontâneas do cotidiano; d) atos de violências e/ou agressividade, quando representadas ações sem caráter lúdicos; e) conteúdos midiáticos, envolvendo elementos de filmes, jogos, heróis ou influências da mídia. Além do somatório total dos desenhos contabilizados em cada grupo.

Tabela 2: "As brincadeiras de luta na minha escola"

Categorias	5º ano A	5º ano B	Total
a) Lutas Institucionalizadas	15	16	31
b) Esportes convencionais ou outras brincadeiras	10	4	14
c) Brincadeiras de luta no cotidiano	0	3	3
d) Atos de Violência/agressividade	2	1	3
e) Conteúdos midiáticos	0	1	1
Total	27	25	52

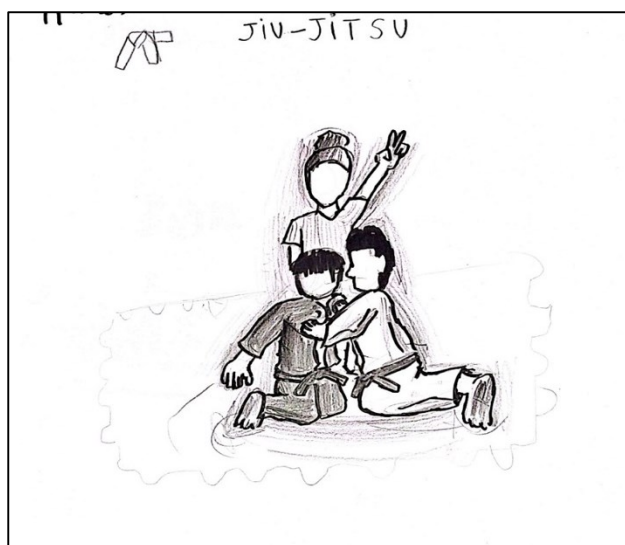
Fonte: autoria própria, 2025.

Essa organização possibilitou identificar a frequência com que cada categoria emergiu mais representações, evidenciando aproximações e distinções entre as turmas, bem como a predominância temática no conjunto geral das produções.

A seguir, apresenta-se a análise documental da produção gráfica coletada durante a intervenção pedagógica. As figuras ilustram a percepção dos sujeitos sobre "As brincadeiras de lutinha na minha escola".

a) Lutas institucionalizadas

Figura 1: Desenho feito por "Hélio", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

Na Figura 1, segundo Hélio, o desenho feito por ele descreve uma brincadeira que ele realiza com os amigos do bairro. O sujeito o descreveu da seguinte maneira: “Tia, meu desenho mostra eu brincando de jiu-jitsu com meus amigos do bairro. A gente tá no chão, usando kimono, como eu faço nos treinos lá perto de casa”. E complementa: “Eu desenhei isso porque eu gosto muito de lutar”. A delimitação do espaço por uma linha irregular ao redor dos lutadores remete à figura de um tatame, circunscrevendo a prática a um local apropriado, o que sugere a compreensão acerca da necessidade de um espaço específico para a realização da luta.

A figura central retrata a interação entre dois indivíduos em combate no solo, associada à presença da terceira figura, sinalizando uma pontuação atribuída ao esporte. Esse elemento denota a compreensão da luta como embate regrado e não uma agressão desordenada. A perspectiva de Kunz (2014) destaca que a apropriação de práticas corporais sistematizadas ocorre por meio das experiências significativas nas quais o sujeito atribui sentidos às ações realizadas. Assim, a brincadeira de luta quando associada a uma modalidade institucionalizada, revela não apenas a reprodução de movimentos, mas a compreensão de princípios, técnicas e regras que estruturam tal prática corporal.

Além disso, a forma como “Hélio”, descreve a sua produção evidencia que para ele, a luta não se configura como sinônimo de violência, mas como uma atividade dotada de sentido e prazer. Ao afirmar que desenhou a cena porque “gosta muito de

lutar”, explicita uma relação afetiva positiva com a prática, reforçando a compreensão da luta como experiência lúdica, mediada por regras e aprendizagens específicas. Esse aspecto contribui para diferenciar, na percepção infantojuvenil, a luta esportivizada da agressividade cotidiana. A presença do *kimono* e a referência direta aos treinos realizados “perto de casa” indicam a articulação entre o espaço institucionalizado do esporte e o universo do brincar. Essa transposição do contexto formal para a brincadeira cotidiana demonstra a capacidade da criança de ressignificar saberes aprendidos em ambientes estruturados, incorporando-os às suas interações sociais.

Sob essa perspectiva, Brougère (2010) afirma que o brincar não é neutro, mas socialmente construído, incorporando elementos culturais, simbólicos e normativos presentes no meio o qual o sujeito está inserido. Ao escrever a palavra jiu-jitsu e representar o combate, “Hélio” ressignifica a brincadeira de luta, associando-a à prática esportiva sistematizada, marcada por regras, técnicas e códigos próprios. A presença da figura associada à pontuação reforça ainda mais a compreensão do sujeito acerca da lógica interna da modalidade, indicando que “Hélio” reconhece critérios objetivos que regulam o combate. Dessa forma, demonstrou conhecimentos prévios sobre a modalidade, evidenciando a influência das lutas enquanto fenômeno social amplamente difundido na sociedade contemporânea.

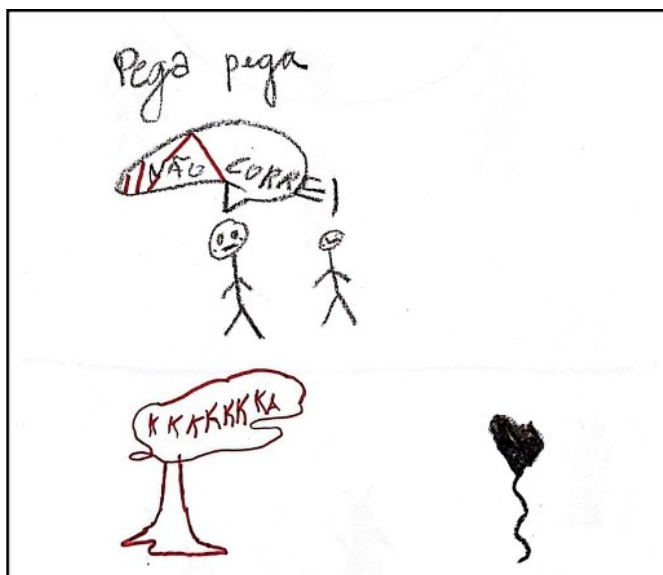
b) Esportes convencionais ou outras brincadeiras

Na Figura 2, “José” descreve o desenho afirmando: “é pega-pega tia, a gente brinca é muito aqui na escola”. Ao ser questionado sobre os registros escritos “kkkkkkk” e “não corre!”, explicou: “não corre é quando a gente cerca alguém e eu escrevi kkkkkkk porque quando a gente corre a gente ri demais, e todo mundo fica gritando que nem doido”. As falas orientam a leitura do desenho, e evidenciam a compreensão acerca da brincadeira como uma experiência coletiva marcada pelo riso, pela excitação e pela intensa interação corporal.

A leitura do desenho revela uma representação do cotidiano escolar em que a brincadeira do pega-pega é tomada como prática legítima de socialização entre pares. O sujeito ilustrou dois alunos em movimento de perseguição, destacando o correr como ação central da brincadeira. A dinâmica evidencia a dimensão do jogo corporal pautado pela disputa simbólica, na qual não há intenção de agressão, mas sim a

produção compartilhada de emoção, envolvimento e pertencimento ao grupo, características amplamente reconhecidas nas culturas infantis do brincar.

Figura 2: Desenho feito por "José", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

A presença de elementos textuais, como a fala atribuída a um dos meninos acerca do termo “não corre!”, atua como registro de mediação lúdica, característico das brincadeiras infantis, funcionando como provocação simbólica que intensifica o jogo. A expressão não assume um caráter de proibição literal, mas integra a lógica interna da brincadeira, reforçando o clima de desafio e interação. Nesse sentido, o desenho retrata que o sujeito reconhece e reproduz códigos comunicativos próprios das culturas infantis, nos quais, a linguagem verbal e corporal se articula de forma indissociável (Sarmiento, 2008).

De modo complementar, a expressão “kkkkkkk” inserida na cena opera como marcador gráfico de riso, indicando que o contato e a perseguição são vividos de maneira lúdica, compondo um cenário de entusiasmo e pertencimento ao grupo. O riso, os gritos e a corrida, descritos por “José” como parte da brincadeira, configuram-se como manifestações que expressam prazer e excitação. Para Wallon (2017), o movimento corporal está diretamente relacionado à expressão emocional e ao desenvolvimento da personalidade, sendo o corpo um mediador fundamental das relações sociais na infância.

Nesse sentido, a partir do desenho de “José”, observa-se que na percepção infantojuvenil, a brincadeira vivenciada não se associa à violência ou à agressividade, mas a uma prática corporal marcada pela ludicidade e pela interação social. A intensidade corporal e emocional presente na ilustração, expressa pelo correr e pelos gritos, não configura desordem ou conflito, mas sim um modo legítimo de expressão no espaço escolar.

c) Brincadeiras de luta no cotidiano

Figura 3: Desenho feito por “Sofia”, 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

Na Figura 3, ao ser questionada sobre a brincadeira escolhida desenhada, “Sofia” explicou: “Eu adoro ficar brincando de briga de travesseiro com o meu irmão em casa, foi por isso que desenhei a gente em cima da cama segurando travesseiro para se bater”. Em seguida complementou: “Essa brincadeira é a minha preferida porque a gente faz luta para ver quem ganha”.

A representação da cena sobre a cama, utilizando travesseiros como objetos da interação, sinaliza a compreensão da criança acerca dos limites simbólicos da brincadeira. O travesseiro, por sua materialidade macia e não ofensiva, funciona como mediador lúdico, transformando o gesto de “bater” em uma ação simbólica, desprovida de intencionalidade agressiva.

A representação evidencia que “Sofia” distingue claramente a brincadeira de luta de situações de violência. Para ela, a “lutinha” configura-se como um momento de diversão, competição lúdica e interação afetiva com o irmão. Essa percepção

reforça a ideia de que as crianças constroem leituras próprias sobre suas práticas corporais, atribuindo-lhes significados que nem sempre coincidem com interpretações adultocêntricas que tendem a associar luta, confronto físico e violência.

Conforme Kishimoto (2011), a ludicidade permite à criança expressar emoções, experimentar regras e elaborar simbolicamente suas experiências sociais. No desenho analisado, a dimensão competitiva aparece na fala “ver quem ganha”, mas sem caráter hostil, funcionando como um elemento estruturante do jogo, que organiza a brincadeira e sustenta seu caráter prazeroso. Trata-se, portanto, de uma competição simbólica, em que ganhar ou perder não implica dano, faz parte da dinâmica do brincar.

De acordo com Sarmiento (2007), as crianças são produtoras de cultura, e em suas brincadeiras, reinterpretem práticas sociais a partir de seus próprios referenciais. Nesse sentido, a “briga de travesseiro” desenhada por “Sofia” pode ser compreendida como uma ressignificação das lutas, transformada em uma brincadeira cotidiana, apropriando-se da ideia de combate, competitividade, mas reelaborada em um contexto familiar, afetivo. Vygotsky (2007) contribui ao afirmar que o brincar possibilita à criança atribuir novos sentidos às suas ações e ampliar sua compreensão do mundo social. Nesse caso, a luta simbólica com travesseiros permite que experimente papéis, emoções e regras em um espaço de imaginação, no qual a agressividade é transformada em jogo e a violência é substituída pela ludicidade.

d) Atos de violência / agressividade

Na Figura 4, o desenho feito por “Gabriel” foi explicado por ele da seguinte maneira: “eu desenhei dois meninos saindo na porrada, um tá dando um soco no outro”. Em seguida, acrescentou: “gosto de brincar é assim tia, de dar porrada mesmo, eu brigo é mesmo, principalmente no recreio”.

As falas de “Gabriel” revelam de forma explícita a naturalização da violência física nas interações entre pares. Diferente de outras representações em que as brincadeiras aparecem mediadas pelo imaginário ou por vínculos afetivos, observa-se neste caso que o sujeito reconhece a agressão como uma prática intencional e recorrente em seu cotidiano escolar, sem estabelecer uma distinção entre o brincar e brigar.

Figura 4: Desenho feito por "Gabriel", 11 anos.



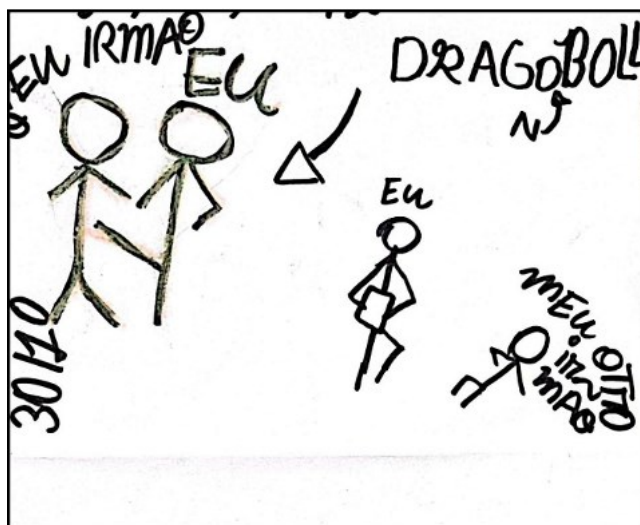
Fonte: registros de campo, 2025.

O desenho articulado às falas, evidencia que a prática representada perde a relação com o jogo simbólico e aproxima-se de manifestações concretas de violência, expressando ações intencionais de agressão reconhecidas pelo próprio sujeito como parte da sua experiência cotidiana. Conforme destaca Charlot (2002), a violência escolar se manifesta, muitas vezes, de maneira difusa e cotidiana, sendo incorporada às relações entre os sujeitos como uma forma de interação e resolução de conflitos. Nesse sentido o recreio surge como um espaço para ocorrência dessas práticas com maior liberdade de ação.

Kishimoto (2011) ressalta que o brincar pressupõe a existência de acordos e significados compartilhados entre os pares. No entanto, nas falas de “Gabriel”, a noção de brincadeira aparece dissociada desses elementos, sendo substituída por uma lógica de confronto direto. Essa configuração reforça, a compreensão de que, para “Gabriel”, a violência não é um elemento ocasional na brincadeira, mas parte constitutiva das vivências no cotidiano escolar.

As interações sociais vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente a forma como elas atribuem sentido às ações e ao mundo ao redor (Vygotsky, 2007). Assim, ao afirmar “eu brigo é mesmo”, o sujeito revela como práticas violentas podem ser internalizadas e ressignificadas em suas interações, reproduzindo no espaço da brincadeira dinâmicas de violência.

e) Conteúdos midiáticos

Figura 5: Desenho feito por "Bella", 11 anos.**Fonte:** registros de campo, 2025.

Para “Bella” o desenho é uma representação de uma brincadeira com os irmãos. Ela menciona: “eu desenhei brincando de dragon ball com meus irmãos, eu gosto muito desse desenho e eles também” e complementou “é muito legal tia, a gente inventa os mesmos poderes, eu gosto de fingir que eu sou o Goku, mas eu também gosto do Majin boo para brincar de lutar”. A explicação marca a presença significativa dos conteúdos midiáticos nas experiências lúdicas, bem como a apropriação ativa.

Durante a descrição do desenho, “Bella” representa personagens, ações simbólicas associadas aos poderes dos personagens, além posturas de combate inspiradas no universo do anime *Dragon Ball*. Observa-se que a brincadeira não se limita à reprodução passiva do conteúdo televisivo, mas envolve processos de identificação, imaginação e construção simbólica, mobilizando elementos da mídia para construir uma narrativa lúdica.

O desenho evidencia a incorporação de conteúdo da mídia marcados por cenas de confronto simbólico. Segundo Brougère (2010), produtos midiáticos dirigidos ao público infantojuvenil, como desenhos e jogos, influenciam as formas de brincar, demonstrando modelos de ação que são incorporados pelas crianças em suas manifestações lúdicas. A luta inspirada no anime assume caráter simbólico com o enfrentamento corporal, ainda que mediado pela fantasia dos “poderes”. Sob essa

ótica, a apropriação do universo de *Dragon Ball* demonstra que o consumo midiático soma para a criação de novos significados no cotidiano.

Conforme aponta Kishimoto (2011), o brinquedo e a brincadeira de temática agressiva, quando inseridos no universo da fantasia, permitem que a criança lide com sentimentos de poder e controle sem transgredir a integridade do outro. Assim, a manifestação lúdica de “Bella” é uma performance simbólica onde o corpo é suporte para a imaginação.

5.1.2 Momento de vivências em quadra

A etapa prática do primeiro dia ocorreu na quadra da escola recém-construída. Na pesquisa anterior de Farias (2015), os espaços utilizados e disponíveis eram pequenos corredores e pátios. Portanto, esse espaço ampliou as possibilidades de exploração corporal e tornou mais visível as estratégias utilizadas pelas crianças em situações de confronto simbólico.

Figura 6: “Polícia e ladrão”.



Fonte: registros de campo, 2025.

¹A primeira brincadeira desenvolvida foi a adaptação de “polícia e ladrão” com uso de pregadores fixados às roupas. A brincadeira exigia deslocamentos rápidos, esquivas, proteção do próprio pregador e tentativas de captura do pregador do colega.

¹ As imagens apresentadas neste trabalho foram modificadas com o auxílio de um programa de inteligência artificial, com a finalidade de preservar a identidade e a integridade dos sujeitos da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

Logo nas primeiras rodadas, as turmas demonstraram compreensão da lógica da brincadeira e revelaram estratégias corporais específicas, como mudanças repentinas de direção, agarres, empurrões, movimentos de finta e aproximações súbitas com toques nos ombros ou na cintura. Risos, comemorações e pequenas provocações eram elementos constantes durante toda brincadeira, além da euforia.

Nesse sentido o estudo de Barbosa, Martins e Mello (2017) indicou que as linguagens infantis expressam uma variedade de emoções, condutas e movimentos, além de revelarem inventividade e a capacidade de romper com o cotidiano por meio da ludicidade presente em suas ações.

Figura 7: “Luta de aperto de mão”.



Fonte: registros de campo, 2025.

Figura 8: “Luta de aperto de mão com restrição”.



Fonte: registros de campo, 2025.

Posteriormente, foi desenvolvida a “luta de aperto de mão”, conforme ilustram as figuras 7 e 8, inicialmente com deslocamentos livres e, em seguida, com a restrição espacial do bambolê. Na versão livre, as crianças exploraram diferentes formas de tencionar o corpo do colega com empurrões frontais, puxões para os lados e uso do peso e força corporal como maneira de desequilíbrio.

Nos episódios observados, verbalizações como “sou mais forte que tu”, “agora tu cai” ou “quero ver se tu me tira daqui” eram presentes como formas de provocações. A versão com espaço reduzido intensificou as disputas e os ânimos das crianças, a presença dos colegas ao redor gerou torcidas, manifestações de incentivo e comentários de análise das estratégias utilizadas pelas duplas.

Em um episódio específico, dois sujeitos retomaram personagens criados espontaneamente na brincadeira anterior (policial e ladrão). Após um logo se intitular de policial e o outro de ladrão, houve um curto diálogo que se iniciou com o que se intitulou “policial” falando: “eu sou mais forte que tu, duvido tu me vencer, quero é ver se tu me ganha, parceiro”. O outro colega, intitulado de “ladrão”, falou: “bora ver ladrão, te ganho facinho”. Ao final, o colega que tinha intitulado-se “ladrão” falou que tinha vencido pois era de determinada facção, incorporando-os à disputa. Tal episódio confirma a articulação entre narrativa, imaginação e confronto simbólico, conforme descrito por Farias, Wiggers e Almeida (2015), em que as crianças são capazes de representar universos imaginários através do corpo e do movimento, em sintonia com cenários que são (re)contruídos a partir das diversas influências provenientes de suas interações.

Em seguida, a brincadeira seria a “fogueirinha”, porém os participantes estavam muito agitados e por ser uma brincadeira mais calma e eles estarem em momento de euforia e empolgação. Com base nas impressões do momento, optou-se por não a fazer, para que não houvesse uma dispersão significativa.

A última brincadeira do dia foi “sai da parede”, conforme apresentado na figura 9, que rapidamente se configurou como a atividade de maior envolvimento. A dinâmica consistia em impedir que o colega permanecesse apoiado na parede, mobilizando empurrões, uso dos ombros, agarre e deslocamento corporal. Observou-se diversidade de estratégias entre as crianças, que se agrupavam para fazer disputas de força, havendo tentativas de arrastar o colega e empurrões mais fortes. As crianças puxavam umas às outras e buscavam maneiras para desestabilizar com o próprio peso corporal. No entanto, um episódio marcou a brincadeira. Ao observar uma queda

após um puxão realizado por uma colega, sem intencionalidade de machucar o amigo, o diretor da escola interveio de forma brusca, elevando o tom de voz e advertindo a criança de maneira mais agressiva. Em um momento de repreensão aos alunos, o mesmo usou termos como “isso não é brincadeira que se faça”, “queria ver se a reação dele fosse te bater de volta”, “tu fez de mal, eu vi” e “todos estavam brincando direito”. A reação provocou um silêncio imediato entre o grupo, constrangendo e instaurando um clima de tensão e apreensão entre os sujeitos, não apenas entre os envolvidos diretamente, mas também entre os demais que estavam participando da brincadeira.

Figura 9: “Sai da parede”.



Fonte: registros de campo, 2025.

Algumas crianças interromperam seus movimentos e afastaram-se de forma discreta, observando a situação com expressões que denotavam surpresa e desconforto. Outras trocaram olhares sutis, sinalizando incerteza quanto às ações adequadas a serem tomadas naquele contexto. Observou-se, ainda, que algumas se aproximaram do colega que havia caído, em um gesto de cuidado, enquanto parte do grupo permaneceu imóvel, aguardando uma autorização implícita para retomar a brincadeira ou de como deveriam prosseguir diante a situação. A ação provocou uma interrupção momentânea e alterou, ainda que por curto período, a dinâmica do grupo, uma vez que, ao retornar, os alunos mantiveram uma postura mais receosa diante a prática, evidenciando o impacto significativo que intervenções adultas podem exercer sobre as interações infantis.

Esse episódio ilustra a crítica feita por Barbosa, Martins e Mello (2017) referente a tendência do olhar adulto em restringir a percepção da violência a sua concepção eruptiva, ou seja, apenas a manifestação explícita. Os mesmos argumentam que essa visão ignora a existência de um espaço lúdico no brincar, que possibilita manifestações simbólicas da agressividade, na qual a expressão de conflito de maneira não literal e construtiva. Por fim, inferiu-se que o fenômeno da agressividade no contexto infantil e do brincar, vai além da visão simplista da violência destrutiva.

Encerrando o momento prático, foi realizada uma roda breve de síntese, onde as crianças organizaram pensamentos, reviveram sensações e deram voz as suas narrativas sobre brincar. Nesse contexto, a atividade “sai da parede” foi destacada como a mais estimulante entre as vivências do dia, em especial pela emoção do confronto controlado e situações de disputas. Entre justificativas, emergiram falas como, “eu gostei porque empurrei com força, e ninguém ficou com raiva”, “era brincadeira mesmo”, “todo mundo caiu e continuou rindo, quando me puxaram não machucou, era de brincadeira”. Também surgiram falas que evidenciaram valores coletivos implícitos nas práticas de “lutinha, como “a gente queria ver quem era mais forte e aguentava mais” e “mesmo quando a gente derruba, não machuca e nem vira briga”. As exposições reforçaram que as brincadeiras permitiram testar a interação entre pares.

5.2 Diário de campo do segundo dia de intervenção

No segundo dia de intervenção ocorreu a retomada das percepções das crianças sobre as vivências anteriores. Iniciamos realizando uma conversa para extrair do que havia sido abordado, as brincadeiras já realizadas e a temática anterior dos desenhos. Ainda que breve, esse momento permitiu identificar a continuidade do entusiasmo pelas brincadeiras e a incorporação de novos elementos ao repertório narrativo das turmas. Comentários como “Eu ganhei várias vezes”, “Hoje vou te derrubar de novo” ou “Hoje vai ser mais forte” demonstraram que as crianças reinterpretaram as brincadeiras vivenciadas no dia anterior, ampliando tanto seu sentido competitivo quanto sua percepção de desempenho individual.

Além disso, ao discutirem sobre as atividades anteriores, as crianças verbalizaram identificação com práticas corporais derivadas do jiu-jitsu, mencionando quedas, posições de guarda, imobilizações ou “golpes” que gostariam de

experimental. Esse discurso reforça a análise de Farias (2015) para quem as crianças incorporam elementos das lutas formais segundo suas próprias leituras, construindo práticas híbridas que transitam entre técnica, imaginação e ludicidade.

Ainda no início do dia, observou-se a reprodução espontânea de movimentos corporais semelhantes aos registrados no primeiro momento do encontro inicial. Antes mesmo da organização formal das vivências, surgiram empurrões leves, simulações de rasteiras, tentativas de queda e pequenos enfrentamentos entre duplas, acompanhados de descrições como “Essa queda aqui é de jiu-jitsu” ou “Bate para desistir”.

5.2.1 Momento de produções dos desenhos

Durante a produção dos novos desenhos com a temática “Para mim, violência é...”, surgiu um diálogo na turma do 5º ano B, que acabou sendo bem surpreendente. Durante um momento de exposição, a professora utilizou as mãos para gesticular, de forma espontânea, e logo foi interrompida por uma menina da turma, que falou: “Tu está fazendo gestos com as mãos tia, na rua onde eu moro a pessoa...”. Fechando os olhos e botando a língua para fora, a menina completou: “...morre”. Uma colega próxima que havia presenciado o diálogo argumentou: “Isso não vai acontecer, a tia luta e ela sabe se defender”. Diante dessas falas, tornou-se evidente como as experiências cotidianas das crianças permeiam e ressignificam até mesmo situações simples dentro do contexto escolar. A forma imediata em que a aluna associou um gesto comum à possibilidade de morte revela a naturalização da violência em seu cotidiano, demonstrando como tais vivências já compõe seu repertório simbólico.

Por outro lado, a fala da colega ao tentar reafirmar a capacidade de defesa através das lutas evidencia uma compreensão sobre mecanismos de proteção. O breve diálogo retratou muito mais do que aparentava, falava das realidades que coexistem dentro da mesma sala de aula e suas vulnerabilidades. O diálogo expôs não apenas a presença constante da violência como referência em suas interpretações do mundo em contextos marcantes do cotidiano, mas também a necessidade de espaços pedagógicos que acolham essas narrativas.

A tabela a seguir sistematiza de forma quantitativa os desenhos elaborados pelos estudantes do 5º ano a partir da temática, possibilitando uma leitura geral das produções realizadas pelas turmas do 5º ano A e 5º ano B. Os desenhos foram

classificados em 7 categorias: a) atos de agressão aleatórios, que incluem cenas de confronto físico sem motivação explícita; b) agressão contra a mulher, abarcando situações de violência contra mulher; c) ameaça, envolvendo representações de intimidações verbais, gestuais ou por objetos; d) bullying, referindo-se a agressões e/ou intimidações entre pares no contexto escolar; e) associação as lutas, quando a ideia de violência é vinculada a práticas ou modalidades de lutas; f) violência urbana, contemplando cenas de criminalidade, conflito social ou insegurança no espaço da cidade; g) agressão contra crianças, representando ataques direcionados ao público infantil.

Tabela 3: "Para mim, violência é..."

Categorias	5º ano A	5º ano B	Total
a) Atos de agressão aleatórios	15	10	25
b) Agressão contra mulher	0	10	10
c) Ameaça	3	2	5
d) Bullying	1	3	4
e) Associação as lutas	2	1	3
f) Violência urbana	2	1	3
g) Agressão contra crianças	1	2	3
Total	24	29	53

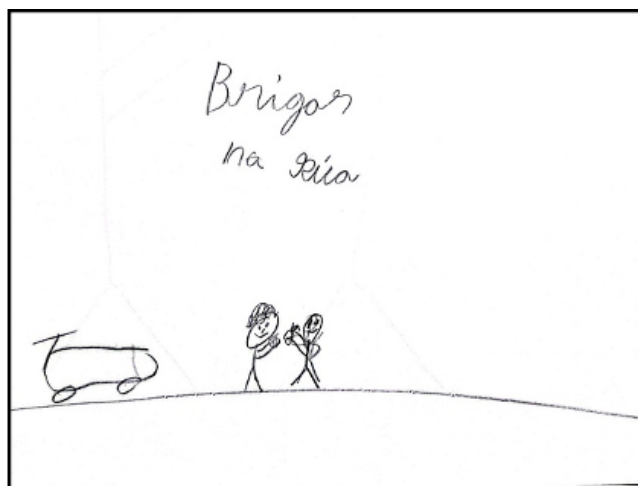
Fonte: autoria própria, 2025.

A organização da tabela permite identificar padrões da percepção infantil sobre violências evidenciando aproximações e diferenças entre os grupos, além das categorias mais recorrentes nas representações.

Na sequência, apresenta-se a análise documental referente aos desenhos produzidos no contexto da intervenção pedagógica. As figuras expressam as concepções infantis acerca do “Para mim, violência é...”.

a) Atos de agressão aleatórios

Figura 10: Desenho feito por “Tomás”, 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

No desenho, ao ser questionado sobre o contexto, “Tomás” relatou, “eu vejo muita briga lá na rua tia, os caras do bar lá perto vivem brigando na rua e eles ficam se batendo e fazendo barulho, eu sempre vejo quando tô brincando lá na rua”. As falas indicam que o desenho está diretamente relacionado a situações de violência observadas no espaço comunitário, episódios de agressão física presenciados de maneira recorrente.

O desenho representa cenas de confronto físico sem que o sujeito atribua um motivo específico às agressões, o que caracteriza como aleatório e imprevisível. Essa representação mostra que, para “Tomás”, a violência é percebida como um fenômeno cotidiano, integrado à dinâmica do espaço público, sobretudo na rua, configurando-se como parte da experiência social vivenciada fora dos limites da escola e familiar.

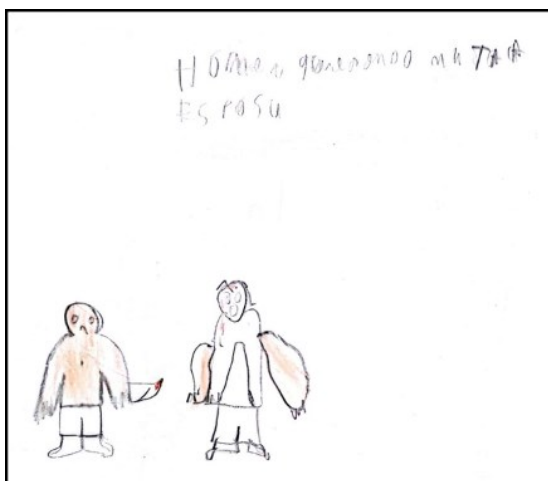
Nesse sentido, a recorrência de episódios de agressão física em espaços urbanos contribui para a naturalização da violência. De acordo com Adorno (1994), a violência cotidiana tende a se manifestar de forma difusa nos contextos urbanos, sendo incorporada aos comportamentos sociais e percebida como elemento comum da vida coletiva. No desenho analisado, a naturalização torna-se evidente quando é descrito como algo “que sempre vê”, indicando familiaridade.

Somando a isso, o corpo em confronto no desenho reforça a compreensão da violência associada a força física e a desordem. A violência, conforme Arendt (2009) caracteriza-se pelo uso instrumental do corpo e da força, emergindo em contextos nos quais não é mediada por normas ou instituições reguladoras, aspecto que se evidencia na cena representada, onde a ausência de mediação transforma o contato físico em agressão.

Portanto, as produções gráficas, nesse sentido, não limitam-se à reprodução da mecânica da realidade, mas configuram-se como formas de interpretação simbólica do mundo. Além disso, a influência do contexto social na construção dos sentidos atribuídos à violência pode ser compreendida a partir dos processos de socialização. Segundo Setton (2012), os indivíduos, desde a infância, internalizam práticas, valores e representações a partir das interações sociais cotidianas. Assim, a exposição a cenas de violência e agressão na rua contribui para que o sujeito incorpore a violência como referência significativa em sua compreensão de mundo, moldando sua subjetividade.

b) Agressão contra mulher

Figura 11: Desenho feito por "Lucas", 10 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

A produção elaborada por "Lucas", articulada às falas "fiz esse desenho porque acontece é muito, homem querendo bater em mulher, uma vez eu já vi", evidencia que a violência contra a mulher é compreendida como um fenômeno recorrente e socialmente reconhecível, inserido no cotidiano do sujeito.

A representação da faca na mão do personagem masculino alinhada a frase escrita no desenho "homem querendo matar a esposa" intensifica a situação representada, revelando que o sujeito associa, a violência a práticas extremas, marcadas pelo risco iminente. Tal assimetria expressa, no plano simbólico, relações de poder historicamente construídas entre gêneros. Conforme aponta Bourdieu (2002), a dominação masculina, sustenta-se por esquemas simbólicos profundamente enraizados, que naturalizam a superioridade masculina e a submissão feminina, sendo aprendido e reproduzidos nos processos de socialização, inclusive na infância. A escolha por representar essa situação indica que a criança não a percebe como um evento extraordinário, mas como uma prática reiterada, cuja frequência faz com que isso seja visto como algo normal no contexto social em que ocorre.

A afirmação de que a situação "acontece é muito" aponta para um processo de naturalização da violência de gênero, no qual a repetição dos episódios dilui sua gravidade e contribui para sua incorporação como parte do funcionamento das relações sociais. Tal percepção revela que a violência deixa de ser significada como ruptura da ordem social e passa a ser entendida como componente esperado da convivência cotidiana. Conforme problematiza Saffioti (2015), a violência contra a mulher se sustenta em estruturas patriarcais que operam pela legitimação simbólica da dominação masculina, favorecendo sua reprodução contínua nos espaços sociais.

Ao afirmar "uma vez eu já vi", a criança explicita que sua compreensão da violência de gênero se ancora na observação direta de situações concretas. Esse dado é central para a análise, pois evidencia que os sentidos atribuídos à violência não são construídos apenas a partir de discursos abstratos, mas a partir de experiências vividas no dia a dia.

O desenho, enquanto linguagem, funciona como um dispositivo de objetivação dessas experiências, revelando como a criança organiza simbolicamente aquilo que observa no mundo social. A centralidade da figura masculina como agente da agressão e da figura feminina como alvo reforça a compreensão da violência contra a mulher como uma relação assimétrica de poder. Essa leitura dialoga com Louro (1997), ao afirmar que as relações de gênero são aprendidas desde a infância por

meio da observação de manifestações sociais que naturalizam hierarquias e desigualdades entre homens e mulheres.

Sob a perspectiva, Vygotsky (2007) permite compreender que essas significações são construídas nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela experiência. Assim, ao internalizar cenas de violência de gênero observadas em seu entorno, onde sujeito passa a utilizá-las como referência para definir o que é violência.

Dessa forma, é evidenciado que a violência contra a mulher ocupa um lugar estruturante nas referências infantojuvenis sobre o fenômeno da violência.

c) Ameaça

Figura 12: Desenho feito por "Bianca", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

A Figura 12 representa “um chinelo de mãe”. “Bianca”, sorrindo, explicou: “tia, o chinelo da minha mãe é perigoso, ela diz que vai usar quando fica com raiva às vezes, dá medo”. Nota-se a simplicidade do desenho contrasta com a complexidade do significado atribuído ao objeto, revelando a violência manifestada não apenas por meio da agressão física, mas acompanhada pela ameaça simbolicamente construída.

Nesse sentido, a escolha do chinelo como elemento central da representação apresenta a compreensão infantojuvenil da violência presente no cotidiano, inserida no contexto familiar e associada a relações de autoridade e disciplina. O objeto, embora culturalmente naturalizado como instrumento corretivo, assume na percepção do sujeito um significado simbólico vinculado à ameaça e a possibilidade de agressão,

criando sentimentos de medo e tensão. Tal percepção dialoga com as proposições de Minayo (2006), ao afirmar que a violência se expressa também por meios simbólicos e psicológicos, produzindo impactos significativos na subjetividade, mesmo quando não se concretizando fisicamente.

Sob essa ótica, o sorriso apresentado por “Bianca” ao explicar o desenho não deve ser interpretado como trivialização da violência, mas sim como indício de tornar-se algo naturalizado em seu cotidiano. A ambiguidade entre o tom lúdico da fala e o conteúdo do ameaçador explicita como determinadas práticas de coerção são socialmente legitimadas. Conforme aponta Abramovay e Rua (2005), a banalização da violência em contextos domésticos contribui para que práticas coercitivas sejam percebidas como normais, dificultando sua problematização.

Ademais, observa-se que na ausência da representação do ato agressivo explícito, a possibilidade da sua ocorrência opera como mecanismo de controle do comportamento, sustentado pelo medo e pela expectativa de punição. O desenho evidencia que o sujeito associa a violência como um fenômeno associado à raiva do adulto e ao exercício da autoridade. Ao relatar que a mãe menciona que vai usar o chinelo quando está com raiva, demonstra-se a compreensão da violência como reação emocional e instrumento de imposição de limites. Essa leitura relaciona violência vinculada às dinâmicas hierárquicas do espaço familiar.

Em suma, o fato de “Bianca” destacar a ameaça, e não agressão consumada, indica a sensibilidade aos efeitos psicológicos da violência. A ameaça produz medo e expectativa de dor, configurando-se como forma de violência psicológica que antecede ou até substitui a agressão física. Esse tipo de violência, embora muitas vezes invisibilizada, possui impacto na constituição subjetiva dos sujeitos, influenciando sobre suas percepções sobre autoridade, obediência e resolução de conflitos (Assis; Avanci, 2006).

Ao representar apenas o objeto e atribuir-lhe significado, compreende-se que, para “Bianca”, a violência pode estar concentrada em símbolos carregados de sentidos, e não necessariamente em cenas explícitas de agressão. Dessa forma, a violência manifesta-se como ameaça, associada ao controle, à autoridade e à possibilidade de punição, ampliando o debate sobre a violência na perspectiva infantojuvenil, ao evidenciar que crianças e jovens reconhecem e significam práticas coercitivas, muitas vezes naturalizadas no contexto familiar, como formas legítimas de violência.

d) Bullying

Figura 13: Desenho feito por "Heitor", 10 anos.

Fonte: registros de campo, 2025.

Na Figura 13, quando questionado sobre o contexto do desenho, “Heitor” relatou: “Tia, tem uns pequenos aqui na escola que xingam é muito a gente”. Em seguida ainda explicou: “Aí eu quis fazer o grandão fazendo bullying com o outro”. A representação do agressor com elementos de status, simbolizando o “grandão”, e da vítima em estado de passividade chorando, ilustra a dimensão simbólica do desenho. Observa-se que o sujeito identifica práticas de violência no cotidiano escolar, relacionadas à intimidação verbal e à desmoralização do outro. Tal percepção evidencia que “Heitor” reconhece o bullying como uma forma específica de violência, presente nas relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar.

O desenho atesta que o entendimento sobre violência não se restringe a agressão física explícita, mas abarca manifestações verbais, psicológicas e simbólicas. De acordo com Olweus (1993), o bullying caracteriza-se por ações repetitivas de intimidação, marcadas por um desequilíbrio de forças entre agressor e vítima, podendo manifestar-se por meio de agressões físicas, verbais e psicológicas. A diferença de tamanho atribuída aos personagens no desenho reforça visualmente essa assimetria de poder, não apenas como atributo físico, mas como expressão simbólica de dominação.

Nesse sentido, a escolha por representar o agressor fisicamente maior e a vítima em posição corporal retraída e emocionalmente fragilizada evidencia a

compreensão das relações de poder implicadas no bullying. A presença do choro e da postura passiva da vítima sugere que “Heitor” reconhece os impactos emocionais da violência, revelando sensibilidade aos sentimentos de tristeza e medo associados a esse tipo de prática. Conforme destaca Minayo (2006), esse tipo de violência produz marcas subjetivas profundas, especialmente quando ocorre em espaços de convivência cotidiana, como a escola, comprometendo as relações sociais das crianças envolvidas.

As produções gráficas infantis configuram-se como importantes instrumentos de expressão e interpretação da realidade social vivenciada. Segundo Sarmento (2008), as crianças são sujeitos sociais competentes, capazes de interpretar, representar e atribuir sentidos às experiências que vivenciam aos contextos de interação. Dessa forma, o desenho articulado à explicação verbal, aponta uma leitura crítica do ambiente escolar, ampliando a compreensão da violência na perspectiva infantojuvenil ao reconhecer e nomear formas não físicas de agressão, como a intimidação verbal.

e) Associação às lutas

Na Figura 14, o desenho elaborado por “Carlos”, acompanhado da explicação “Tia, na minha cabeça eles estão se batendo, por isso estão lutando”, evidencia uma compreensão da violência fortemente associada ao confronto físico direto. A palavra “LUTA”, escrita em destaque na parte superior do desenho, reforça semanticamente a associação imediata entre lutar e bater, indicando que, para o sujeito, esses termos passam a ser compreendidos como equivalentes.

Essa leitura revela que “Carlos” compreende a violência a partir de seus aspectos mais visíveis e concretos, ou seja, da agressão física explícita. Segundo Assis e Avanci (2017), os desenhos infantis representam a violência como ações corporais explícitas, como socos, empurrões e briga, pois a criança traduz graficamente o que observa em seu cotidiano. Nesse sentido, o desenho expressa uma forma de objetivação da violência, reduzida ao ato de “bater”, sem que apareçam elementos simbólicos, emocionais ou contextuais mais complexos. A associação entre luta e violência pode ser compreendida como resultado de múltiplas influências, entre elas os esportes de combate, as produções midiáticas e as experiências cotidianas do sujeito. A fala de “Carlos” revela uma leitura, na qual o confronto físico é

compreendido como sinônimo de violência, independentemente da intencionalidade, das regras ou do contexto em que ocorre.

Figura 14: Desenho feito por "Carlos", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

Ao relacionar a violência como “luta”, Carlos não diferencia práticas corporais de lutas institucionalizadas ou lúdicas, de situações de agressão real, o que aponta para uma compreensão pouco mediada sobre as distintas manifestações de confronto corporal. Essa ausência de diferenciação pode estar relacionada ao fato de que, no imaginário as imagens de luta frequentemente circulam associadas a cenas de briga, força e dominação, especialmente em conteúdos midiáticos direcionados ao público infantojuvenil.

Conforme Vygotsky (2007), os conceitos infantis são construídos a partir da experiência concreta e do significado social atribuído às palavras e ações. Assim, ao afirmar que “eles estão se batendo, por isso estão lutando”, o sujeito revela uma generalização conceitual típica da infância, na qual luta e violência ainda não aparecem como categorias distintas. A análise do desenho revela não apenas a percepção individual do sujeito, mas também elementos de uma construção social mais ampla, que associa o ato de lutar à agressão física.

f) Violência urbana

Figura 15: Desenho feito por "Isaque", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

O desenho elaborado por “Isaque”, foi narrado a partir das seguintes falas: “é um assalto tia, tem é muito aqui no bairro, lá na rua teve um dia desses”; “o cara só chega apontando a arma”. Essas falas evidenciam a forma como a violência urbana é percebida e significa em seu cotidiano, para o sujeito a violência manifesta-se por meio de ações concretas, associadas ao espaço comunitário em que vive, revelando a recorrência dessas experiências em seu universo social.

As análises das falas indicam que violência é significado como algo previsível e habitual. Ao afirmar “tem é muito aqui no bairro”, o sujeito não expressa estranhamento, mas sim uma constatação, o que revela a incorporação da violência urbana como elemento cotidiano. Conforme problematiza Zaluar (1999), em contextos marcados pela criminalidade, a repetição dos episódios violentos produz banalização do medo e uma reorganização das relações sociais, fenômeno que reflete diretamente nas formas de percepção e expressão das crianças.

A expressão “o cara só chega apontando a arma” sintetiza uma compreensão de violência como uma ação unilateral, incontestável, na qual o poder se exerce pela imposição do medo. Esse aspecto reforça a análise de Minayo (2006), ao afirmar que a violência cotidiana, quando internalizada, passa a ser compreendida como forma legítima de regulação das relações sociais.

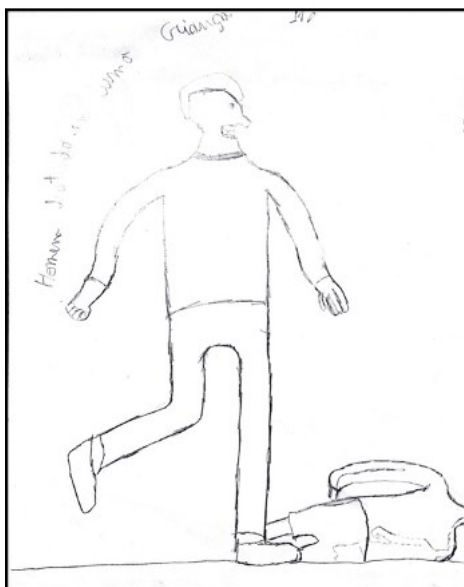
Nesse sentido, Abramovay e Rua (2002) destacam que crianças expostas à violência urbana tendem a reproduzir, em suas narrativas e produções simbólicas, imagens que traduzem relações assimétricas de poder e ausência de mediações

institucionais. O desenho, portanto, não deve ser interpretado como um relato isolado, mas como expressão de um contexto social mais amplo, no qual a violência assume centralidade na organização da vida comunitária e na construção dos sentidos atribuídos ao mundo social. Waiselfisz (2012), aponta que a exposição contínua à violência urbana pode produzir efeitos duradouros na forma como as crianças e jovens elaboram sentimentos de segurança, confiança e pertencimento. A produção é um reflexo do entorno, onde as observações diretas moldam a sua subjetividade.

Dessa forma, o desenho evidencia que a violência urbana, ao ser incorporada como referência cotidiana, influencia profundamente os processos de significação infantil.

g) Agressão contra crianças

Figura 16: Desenho feito por "Augusto", 11 anos.



Fonte: registros de campo, 2025.

A figura 16, o desenho elaborado por “Augusto”, representa uma cena de agressão contra uma criança, construída a partir do que ele descreve como um “pensamento triste”. Ao contextualizar sua produção, o sujeito afirma: “Tia, eu pensei numa coisa triste e aí desenhei esse homem mal, esse moço grande bravo, batendo no menino e ele não consegue se defender porque é pequeno”. Suas falas revelam que o sujeito atribui intencionalidade moral ao agressor, identificado como “mal”, e reconhece a assimetria de forças entre os personagens.

Visualmente, o adulto é representado de forma imponente, com postura corporal que sugere movimento de ataque e expressões associadas à raiva e à agressividade, enquanto a criança aparece no chão, em posição de extrema vulnerabilidade. Essa composição gráfica reforça a leitura de um cenário de dominação, no qual a desigualdade de tamanho e força simboliza a incapacidade de defesa da vítima. Tal representação indica que, para “Augusto”, a violência é percebida não apenas como o ato de bater, mas como uma relação marcada pela exposição do “mais fraco” ao “poder do mais forte”.

A concepção do sujeito sobre o próprio desenho, expressa em suas falas, é marcada pela clareza moral e pela identificação de vítima e agressor. Ao afirmar que o menino “não consegue se defender porque é pequeno”, é revelada a compreensão de que a violência está associada à fragilização do elo de proteção, quando essa violência é exercida por um adulto. Sob essa perspectiva, o desenho ultrapassa a representação de uma agressão física isolada e passa a simbolizar a ruptura de um vínculo social esperado de cuidado e proteção. Essa leitura é significativa, pois, o adulto costuma ocupar, no imaginário infantojuvenil, o lugar de referência, segurança e autoridade protetiva. Conforme aponta Sarmiento (2008), as crianças constroem suas interpretações do mundo social a partir das experiências e dos significados atribuídos às relações que vivenciam, sendo capazes de elaborar juízos críticos sobre situações que rompem expectativas normativas. Portanto, o sujeito reconhece a violência como uma relação de poder assimétrico que rompe vínculos de cuidado e proteção.

5.2.2 Momentos de vivências em quadra

A etapa prática do segundo dia ocorreu sobre tatames, despertando entusiasmo dos sujeitos, condição que favoreceu abordagens corporais mais seguras e permitiu recriação de movimentos associados às lutas formais por parte dos alunos. As brincadeiras desenvolvidas nesse contexto intensificaram tanto o contato físico quanto os elementos de imaginação e disputa, dando continuidade aos repertórios identificados no primeiro dia.

Figura 17: “Bate na bunda”.



Fonte: registros de campo, 2025.

Foram vivenciadas brincadeiras como “bate na bunda”, caracterizada por aproximações rápidas e toques repetidos com intenção de tomar a fita confeccionada com TNT, da cintura do colega, e assim foi feita, com movimentos evidentes de ataque e defesa e esquivas. Essa brincadeira resultou em um momento de entusiasmo e animação, ecoadas por gritos de comemoração por partes dos alunos ao atingir o objetivo de tomar a fita.

Figura 18: “Coque e pela”.



Fonte: registros de campo, 2025.

Para o início da segunda brincadeira, “coque e pela”, houve a explicação e demonstração da prática com a professora que estava acompanhando. A maioria dos alunos quiseram vivenciar com ela para ver quem era o mais esperto e mais forte, resultando um momento de descontração entre professor e aluno. Eles procuravam

maneiras para tentar segurá-la e segurar aos colegas. Eram abraços por cima dos braços, por baixo, tentativas de prender a cintura e os colegas tentavam se desvencilhar. De início, muitos estranharam a brincadeira, devido a liberdade para utilização da força e agarre, mas logo foram experimentando e demonstrando apreço pela brincadeira. Alguns, para se soltar, balançavam o corpo, se jogavam ao chão, enquanto outros tentavam projetar o corpo para frente, buscando maneiras para se soltar. Houve também quem realizasse pequenos giros para surpreender o colega e muitos tentaram escorregar pelos braços como se fossem “derreter”.

Figura 19: “Rasteira”.



Fonte: registros de campo, 2025.

A brincadeira da “barrigada” estava em planejamento, mas com a observação do encontro anterior com as turmas, não foi implementada, pois seria mais demorada e os grupos iriam acabar se dispersando mais rápido. Então foi iniciada a “rasteira”, brincadeira que gerou empolgação, envolvendo tentativas de derrubar o colega por meio de deslocamento dos pés, brincadeira que já havia sido observada sendo feita por parte dos sujeitos em sala e corredores. Foram realizadas disputas de quem derrubava o colega mais rápido, quais eram os mais fortes, disputavam quem caía com as costas coladas no tatame reforçando mais uma vez a presença de movimentos e concepções de lutas institucionalizadas, como o jiu-jitsu e o judô, nas quais os alunos reproduziam movimentações que resultavam no desequilíbrio do parceiro para aplicarem a rasteira, enquanto isso, as meninas iniciavam de forma mais controlada e cuidadosa, mas logo foram cedendo e começaram a se impor mais na prática.

Figura 20: “Montinho”.



Fonte: registros de campo, 2025.

A quarta e última brincadeira, chamada “montinho”, foi realizada em pequenos grupos e de forma mais controlada, envolvendo um colega que ficava deitado no chão, no caso, no tatame, enquanto os demais se empilhavam sobre ele, simulando uma espécie de esmagamento. As crianças demonstraram bastante entusiasmo, evidenciado por gritos seguidos de risadas. Durante toda brincadeira, elas fizeram gestos que remetiam às lutas como judô e o jiu-jitsu, incluindo movimentos que imitavam a contagem de pontos e sinais de desistência, como o bater no tatame. Essas ações revelam uma incorporação lúdica de elementos de luta assimilados de forma espontânea.

Ao final do dia, foi contatado que as crianças reconheciam nos elementos corporais das brincadeiras de luta uma fonte de diversão, desafio e pertencimento ao grupo. As falas finais reforçaram a valorização das brincadeiras, destacando a sensação de “se defender”, “lutar de verdade” e “derrubar rápido”. Esses elementos demonstram novamente, como a cultura infantil articula práticas corporais e narrativas vivenciadas que se entrelaçam, produzindo sentidos próprios para os sujeitos.

Os alunos realizaram um ranking destacando as melhores brincadeiras para eles, sendo “montinho”, “rasteira” e “sai da parede” os maiores destaques. Neste momento, a professora informou que estas brincadeiras foram praticadas por outras crianças da mesma escola há mais de 10 anos, e, mesmo com o passar dos anos, os alunos se identificavam com as brincadeiras e reconheceram a diferença entre luta e violência. Alguns alunos destacaram a violência como “Coisa ruim”, “Violência

machuca”, “Brigar é feio” e outros destacaram que “Com a luta dá para evitar violência”, “Luta dá para se defender” e “A gente ama brincar de bater”.

Em suma, as vivências das brincadeiras de luta no contexto escolar demonstram sua relevância como um fenômeno de ressignificação da cultura lúdica infantil. Os achados corroboram à pesquisa de Farias (2015) na qual a cultura infantil é intrinsicamente articulada por práticas corporais e narrativas que ao entrelaçarem-se, geram sentidos próprios e subjetivos para as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os objetivos delineados no início deste trabalho, o estudo teve como propósito compreender os sentidos e significados atribuídos por crianças e jovens do 5º ano do Ensino Fundamental às brincadeiras de luta e problematizar suas relações com a violência no contexto escolar, a partir da perspectiva infantojuvenil. Os resultados da intervenção pedagógica, desenvolvida em uma escola pública municipal de São Luís, MA, apontam para o atendimento aos objetivos propostos, na medida em que a escuta das falas dos sujeitos, a análise dos desenhos produzidos e a observação das experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física permitiram compreender como essas práticas corporais são significadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Observou-se que a presença e a influência das lutas institucionalizadas, em destaque o jiu-jitsu, amplamente difundido no contexto comunitário em que os sujeitos estão inseridos, exerce influência significativa na constituição de novos modos de brincar, os quais passam a incorporar gestos, técnicas e regras oriundas dessas práticas. Ao brincar, as crianças e jovens não apenas reproduzem tais elementos, mas os interpretam e ressignificam, elaborando roteiros que extrapolam os referenciais normativos das modalidades esportivas formais e fundamentam-se em experiências sociais, midiáticas e comunitárias. Esse processo contribui para atribuição de novos sentidos às brincadeiras de luta, evidenciando que tais práticas constituem-se como produções culturais dinâmicas, vinculadas às experiências dos sujeitos.

No âmbito das produções que abordam a violência, as análises apontam que os sujeitos apresentam compreensões acerca da violência construídas a partir de experiências cotidianas, reconhecendo-a como prática presente em seus contextos sociais. No contexto das brincadeiras de luta, observa-se um processo de ressignificação das concepções de violência, na medida em que brincar de luta não é compreendido, em via de regra, como sinônimo de violência. As experiências analisadas evidenciam que os sujeitos entendem o brincar de luta a partir de intencionalidades lúdicas, da negociação de regras e acordos, e do reconhecimento de limites corporais, diferenciando essas práticas das situações de violência identificadas em seus contextos cotidianos.

Esse achado contrapõe-se aos resultados apresentados por Farias (2015), nos quais predominava a associação direta entre o brincar de luta e atos de violência,

sendo tais práticas compreendidas como violentas pelos sujeitos investigados à época. No presente estudo, tal associação não se confirmou, indicando mudanças nos modos de atribuição de sentido às brincadeiras de luta.

Em contrapartida, os sujeitos acionam referências provenientes de distintos contextos sociais, familiar, comunitário, midiático e escolar na construção de sentidos relacionados ao conflito, ao confronto e aos limites corporais. Embora os sujeitos possuam compreensões socialmente construídas sobre a violência, demonstraram capacidade de diferenciar essas referências das experiências lúdicas, não levando-as de forma direta durante as vivências corporais. As brincadeiras de luta configuram-se, assim, como um espaço de elaboração simbólica da distinção entre violência e ludicidade, evidenciando a necessidade de abordagens que superem interpretações reducionistas centradas na agressividade.

As intervenções pedagógicas realizadas reforçam a perspectiva assumida nesta pesquisa, de que as vivências corporais cotidianas dos sujeitos podem e devem orientar a organização das práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Ao considerar as brincadeiras de luta, tal como emergem no cotidiano infantojuvenil, como conteúdo de ensino, amplia-se o olhar para além das lutas institucionalizadas abordadas a partir de modalidades ou classificações, para compreendê-las como práticas corporais culturalmente produzidas. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume papel mediador ao possibilitar a ressignificação dessas experiências no contexto da aula, contribuindo para a construção de uma abordagem ampliada do ensino das lutas. A noção de “brincadeiras de luta”, mobilizada na intervenção, fortalece o entendimento das lutas para além das artes marciais, dos esportes de combate e dos jogos de oposição, reconhecendo-as como práticas emergentes das culturas infantojuvenis. Dessa forma, o entendimento construído a partir da perspectiva das crianças e jovens contribuiu para práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e coerentes com a realidade vivida pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003. 80 p.
- ADORNO, Sérgio. Violência, controle social e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 101-115, 1994.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 168 p.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. **Violências e vulnerabilidades nos desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Eduff, 2017. 349 p.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. Abuso psicológico e desenvolvimento infantil. *In*: LIMA, Cláudia Araújo de *et al.* (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- BARBOSA, R. F. M. “Eu gosto quando luta”: as vozes das crianças e os usos das brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v.8, 2023.
- BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S; MELLO, A. S. **A COMPLEXIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. 2020.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; MELLO, André da Silva. BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: tensões e possibilidades no cotidiano no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p.159-170, mar. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento>>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- BOGDAN, R. BIKLEN, N. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Portugal, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p. Tradução: Maria Helena Kuhner.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/>>. Acesso em: 19 dez 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

FARIAS, M. J. A.; FERREIRA, F. M. Reis e rainhas do ringue: experiência pedagógica com as lutas no projeto Educação com Movimento em Brasília–DF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 190-197, 2021.

FARIAS, M. J. A. “**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. “**Tio, eu gosto é de treta...**”: o cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. 247 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. BRINCADEIRAS DE LUTA E CULTURA INFANTIL: análise de publicações em periódicos da educação física (2004 - 2013). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 181-195, ago. 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. “**Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D., VIANA R.N.A. O Lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: Um estudo do “Se - movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil. **Revista Holos**, ano 30, v.5, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69 - 92.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KUNZ, Elenor. Se-movimentar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 2006. 120 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, ago. 1994.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003. 215 p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular / Fundação Perseu Abramo, 2015. 159 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19–40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume, 2012. 207 p.

SILVA, S. S. E.; FARIAS, M. J. A.; FERREIRA, F. M. Tematizando a violência na escola por meio das lutas nas aulas de educação física. **Revista Com Censo**, v. 9, p. 126-135, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: 2007.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012. 84 p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 27, p. 117-128, mar. 2013.

WIGGERS, Ingrid Dittrich *et al.* BRINCADEIRA 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, n. 4, p. 103-116, dez. 2019.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, set. 1999.