

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

RODRIGO AUGUSTO TRUSZ

**A UTILIZAÇÃO DO JUDÔ COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DE
HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA-
AÇÃO**

Porto Alegre,
2022

Rodrigo Augusto Trusz

**A UTILIZAÇÃO DO JUDÔ COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DE
HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA-
AÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

Porto Alegre,
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Trusz, Rodrigo Augusto

A utilização do judô como ferramenta para o
aprendizado de habilidades sociais na escola: uma
experiência com a pesquisa-ação / Rodrigo Augusto
Trusz. -- 2022.

220 f.

Orientador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2022.

1. judô. 2. artes marciais. 3. habilidades sociais.
4. escola. 5. pesquisa-ação. I. Balbinotti, Carlos
Adelar Abaide, orient. II. Título.



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO

AUTOR(A): Rodrigo Augusto Trusz


TÍTULO: “A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais na escola: uma experiência com a pesquisa-ação”

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

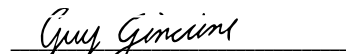
DATA: 22/09/2022 **Horário:** 14:00 **Local:** Por videoconferência.

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA:


Aprovado Prof. Dr. Alexandre Velly Nunes
(CONCEITO) (UFRGS)


(ASSINATURA)

Aprovado Prof. Dr. Guy Ginciene
(CONCEITO) (UFRGS)


(ASSINATURA)

Aprovado Prof. Dr. Luiz Alcides Ramires Maduro
(CONCEITO) (UNIVASF)

Documento assinado digitalmente
 LUIZ ALCIDES RAMIRES MADURO
Data: 23/09/2022 08:39:20-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Reservado à Secretaria:	
Ad referendum (se houver) em: ___/___/___	SISPOS em: ___/___/___
Homologado em: ___/___/___ . Ata: _____	Plat. Sucupira em: ___/___/___
	Site PPG em: ___/___/___

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Cláudio José Trusz (*in memoriam*), por sempre incentivar o crescimento pessoal através dos estudos. À minha mãe Irene, por estar sempre por perto. Às minhas filhas, Manuela e Vitória, as razões da minha vida. E especialmente à minha esposa Márcia, por ser minha motivação.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer a todos que me auxiliaram e me apoiaram durante toda a caminhada no PPG em Ciências do Movimento Humano e que de alguma forma ajudaram na elaboração dessa tese de doutorado.

Começo agradecendo ao Professor Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti, por ter aceitado me orientar nesse processo. Sou muito grato pelo fato de escutar a minha ideia de projeto, antes mesmo de ingressar no mestrado e por acreditar nessa ideia. Agradeço pelos aprendizados proporcionados, pela paciência em escutar e acolher as minhas ideias e pelos debates sobre a vida acadêmica. É uma referência para mim, meu orientador, professor e amigo.

Agradeço ao Professor PhD. Alexandre Velly Nunes, meu sensei na Universidade, professor e amigo, pelos ensinamentos e pelas oportunidades proporcionadas, especialmente no judô. Se hoje estou concluindo uma tese de doutorado com o tema judô, muito se deve às nossas conversas ao longo dos anos no Projeto Bugre Lucena.

Agradeço aos professores Dr. Guy Ginciene e Dr. Luiz Alcides Ramires Maduro pelas orientações no processo de qualificação. Sempre muito atenciosos antes, durante e depois da qualificação do projeto. Contribuíram muito para a realização deste estudo. Meu respeito e admiração.

Agradeço aos meus colegas do PPG em Ciências do Movimento Humano, nas diferentes disciplinas que cursei, e em especial à minha colega Hannah Aires, parceira de empreitadas acadêmicas que renderam um curso de capacitação em judô e caratê, seminário de lutas e muitas aulas na graduação, além de muitas trocas de ideias sobre nossos projetos.

Agradeço aos meus alunos e alunas da EMEF Wenceslau Fontoura que participaram deste estudo, seus pais, mães e responsáveis, por terem aceitado meu convite de participar da oficina de judô e pela colaboração neste estudo. A participação de vocês foi fundamental para que este estudo se realizasse.

Agradeço à EMEF Wenceslau Fontoura, em especial à Direção da Escola que autorizou a realização da Oficina de Judô em suas dependências, cedendo a sala, os tatames e os *judogis*. Agradeço também aos colegas docentes que sempre auxiliaram quando precisei. E um agradecimento especial à minha colega Professora Mariane Pereira dos Santos, que acompanhou as aulas da oficina de judô do início ao

fim, contribuindo muito com suas observações para o estudo.

Agradeço à Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, a todos colegas docentes, funcionários e aos alunos e alunas, pelo acolhimento desde 2019, quando precisei sair do Projeto Bugre Lucena e ser alocado em uma escola da rede. O carinho de vocês comigo é algo que levarei para sempre no coração.

Agradeço à Federação Gaúcha de Judô, em nome do seu presidente, meu amigo e colega de mestrado Professor Ms. Luiz Bayard, ao meu *sensei* coordenador de arbitragem, Professor Luiz Alberto Figueira de Moraes e a todos colegas de arbitragem, pelas trocas de experiências e pelas vivências de cada competição do circuito que participamos.

Agradeço ao meu primeiro *sensei* Prentice Perez, por me ensinar os primeiros passos no caminho do judô. A forma como se ensina para uma criança fará com que ela se sinta cativada e curiosa para aprender mais. Grato, *sensei* Perez, por fazer eu gostar muito de judô.

Agradeço também a todos os meus alunos e minhas alunas. Cada aula que passo com vocês reforça minha crença de que é possível alcançar o crescimento pessoal através da prática esportiva.

Finalizo com os agradecimentos à base de tudo, minha família, por sempre proporcionarem momentos de alegria e de aliviar a tensão da vida profissional e acadêmica. Em especial para meu pai Cláudio (*in memoriam*), pelo exemplo, para minha mãe Irene e minha madrinha Magda, por estarem sempre por perto me apoiando, e especialmente para minhas filhas Manuela e Vitória e minha esposa Márcia, pelo amor, carinho, atenção, compreensão e paciência. Amo muito vocês!

*É somente através da ajuda mútua e das concessões
recíprocas que um organismo agrupando indivíduos em
número grande ou pequeno pode encontrar sua harmonia
plena e realizar verdadeiros progressos.*

Jigoro Kano

RESUMO

O tema deste estudo é a utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais de crianças na Escola. Os problemas de indisciplina neste ambiente têm atingido proporções cada vez maiores, sendo associados à falta de manejo social, prejudicando o aproveitamento escolar. A elaboração de Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) é uma das alternativas buscadas para dar suporte aos escolares num sentido de prevenção ou remissão de comportamentos não-habilidosos ou antissociais. As atividades esportivas podem se configurar como promotoras de habilidades sociais, em especial as Artes Marciais e Esportes de Combate (AM&EC), por agregar princípios filosóficos e valores morais à prática. O objetivo desse estudo foi verificar as mudanças comportamentais associadas ao aprendizado de habilidades sociais através da prática de judô com crianças. Para responder a este objetivo, organizamos esta tese em duas etapas: a primeira etapa de constituição do referencial teórico sobre o campo de estudos das Habilidades Sociais e sobre o Judô, seus princípios filosóficos, pedagógicos e valores morais. A segunda etapa, de apresentação dos resultados, foi organizada de acordo com o modelo por artigos, sendo composta por três artigos: 1- revisão integrativa acerca da utilização de AM&EC para a promoção de comportamentos socialmente competentes; 2- construção do diário de campo para registro e análise das observações das aulas da oficina de judô; 3- experiência com pesquisa-ação para verificar as mudanças comportamentais de crianças que participaram da oficina de judô cujo foco foi a promoção do aprendizado de habilidades sociais. Verificamos que a oficina proposta, utilizando elementos da cultura japonesa como a saudação (*ritsu-rei*) e a meditação (*mokuso*), promoveu o aprendizado das habilidades sociais “seguir regras e instruções” e “controlar a ansiedade, acalmar-se” no contexto das aulas de judô. Verificamos também que os aprendizados das aulas de judô refletiram-se no desempenho comportamental das crianças na escola e no contexto familiar, especialmente na habilidade social “controlar a ansiedade”, que estimulou a melhora na concentração e conseqüentemente da autoconfiança. Concluímos que utilizar o judô como programa de Treinamento em Habilidades Sociais pode ser uma alternativa eficaz para a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças no contexto escolar.

Palavras-chave: judô; artes marciais; habilidades sociais; escola; pesquisa-ação.

ABSTRACT

The theme of this study is the use of judo as a tool for learning social skills in children at school. The problems of indiscipline in this environment have reached increasing proportions, being associated with the lack of social management, harming school performance. The development of Training Programs in Social Skills (THS) is one of the alternatives sought to support schoolchildren in the sense of preventing or remitting unskilled or antisocial behaviors. Sports activities can be configured as promoters of social skills, especially Martial Arts and Combat Sports (AM&EC), by adding philosophical principles and moral values to the practice. The aim of this study was to verify the behavioral changes associated with the learning of social skills through the practice of judo with children. To respond to this objective, we organized this thesis in two stages: the first stage of constituting the theoretical framework on the field of study of Social Skills and on Judo, its philosophical, pedagogical and moral values. The second stage, presenting the results, was organized according to the article model, comprising three articles: 1- integrative review about the use of AM&EC to promote socially competent behaviors; 2- construction of the field diary to record and analyze the observations of the judo workshop classes; 3- experience with action research to verify the behavioral changes of children who participated in the judo workshop whose focus was to promote the learning of social skills. We verified that the proposed workshop, using element of Japanese culture such as greeting (*ritsu-rei*) and meditation (*mokuso*), promoted the learning of social skills "follow rules and instructions" and "control anxiety" in the context of judo classes. We also verified that learning from judo classes was reflected in the behavioral performance of children at school and in the family context, especially in the social skill "controlling anxiety", which stimulated an improvement in concentration and, consequently, in self-confidence. We conclude that using judo as a Social Skills Training program can be an effective alternative for promoting socially competent behaviors of children in the school context.

Keywords: judo; martial arts; social skills; school; action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Portfólio de Habilidades Sociais	15
Quadro 2 - Classes e subclasses de habilidades sociais propostas como relevantes na infância	18
Quadro 3 – Código moral do judô	60
Quadro 4 - Valores do programa IJF – Judô nas Escolas	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 SOBRE O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS	8
2.1.1 Algumas definições acerca das habilidades sociais	10
2.1.2 O contexto escolar e o aprendizado de habilidades sociais	20
2.1.3 Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) no contexto escolar	26
2.2 SOBRE A PRÁTICA DO JUDÔ	35
2.2.1 Breve histórico	35
2.2.2 Breve caracterização do Judô	40
2.2.3 Princípios pedagógicos e filosóficos do Judô	44
2.2.4 Os valores do judô	56
3 OBJETIVOS	64
4 ARTIGO 1	65
ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE COMO FERRAMENTAS PROMOTORAS DE COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE COMPETENTES DE CRIANÇAS: REVISÃO INTEGRATIVA	65
RESUMO	65
INTRODUÇÃO	66
METODOLOGIA	69
RESULTADOS	72
DISCUSSÃO	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
5 ARTIGO 2	88
CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO ADAPTADO PARA REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM UMA OFICINA DE JUDÔ	88
RESUMO	88
INTRODUÇÃO	88
METODOLOGIA	91

DISCUSSÃO	93
OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO COMO MÉTODO DE COLETA DE INFORMAÇÕES	93
UTILIZAÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE UMA OFICINA DE JUDÔ PARA CRIANÇAS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
6 ARTIGO 3	108
O JUDÔ COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA-AÇÃO	108
RESUMO.....	108
INTRODUÇÃO	108
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	114
RESULTADOS E DISCUSSÃO	120
DESENVOLVIMENTO DA AULA	121
ESTADO DE HUMOR GERAL DA TURMA	123
<i>RITSU-REI</i> (SAUDAÇÃO): HABILIDADE SOCIAL DA CLASSE CIVILIDADE	125
<i>MOKUSO</i> (MEDITAÇÃO): HABILIDADE SOCIAL DA CLASSE AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL	127
REFLEXO DOS APRENDIZADOS DA OFICINA DE JUDÔ NA SALA DE AULA	129
REFLEXO DOS APRENDIZADOS DA OFICINA DE JUDÔ NO CONTEXTO FAMILIAR	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
GLOSSÁRIO	164
ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	169
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLA	170
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	172

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	174
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORA	176
ANEXO F – DIÁRIO DE CAMPO – FICHA DE REGISTRO DA AULA	178
ANEXO G – DIÁRIO DE CAMPO – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS	179
ANEXO H – CRONOGRAMA DAS AULAS	180
ANEXO I – PLANOS DE AULA DA OFICINA DE JUDÔ	181
ANEXO J – PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HS – RITSU-REI NO INÍCIO DA AULA	205
ANEXO K – PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – MOKUSO INÍCIO DA AULA	206
ANEXO L - PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – MOKUSO FINAL DA AULA	207
ANEXO M - PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – RITSU-REI FINAL DA AULA	208
ANEXO N – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA	209
ANEXO O – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS/RESPONSÁVEIS	210

1 INTRODUÇÃO

O trabalho no sistema público de ensino de qualquer região do Brasil, e falando especificamente do município de Porto Alegre, apresenta desafios aos professores e gestores escolares que vão muito além do que os cursos de licenciatura ensinam. Por localizarem-se em zonas de periferia, as escolas públicas atendem as comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, muitos dos problemas enfrentados por professores e gestores no cotidiano escolar são reflexos dos problemas pelos quais os alunos e alunas passam no seu contexto familiar e até mesmo comunitário.

O comportamento indisciplinado que crianças e jovens apresentam em sala de aula e na escola em geral pode ser associado a desajustes sociais, não sendo difícil perceber que este tipo de comportamento tem relação direta com o que as crianças vivenciam na comunidade e até mesmo nas suas casas. As atitudes de indisciplina na escola dificultam consideravelmente a condução das aulas, impactando negativamente na aprendizagem e até nas relações interpessoais entre professores e estudantes. É sem dúvida um dos maiores obstáculos pedagógicos, podendo ser considerado um dos grandes causadores das falhas no aproveitamento escolar e conseqüentemente da evasão escolar.

No contexto escolar é possível apontar que as atitudes que mais impactam negativamente na saúde psicossocial dos indivíduos são a falta de noção de regras e o desafio à autoridade dos professores e gestores. Todas as atitudes de um indivíduo estão relacionadas ao desenvolvimento do seu repertório de habilidades sociais, sendo este construído através das interações sociais existentes nos seus relacionamentos. Numa perspectiva sócio-interacionista (VIGOTSKI, 2000), podemos observar que as crianças tendem a imitar os comportamentos e atitudes de figuras que são referência para elas. Se estas figuras de referência apresentam comportamentos pouco habilidosos, a possibilidade de que ocorram falhas no processo de aprendizagem de habilidades sociais será grande, acarretando déficits consideráveis no repertório dessas crianças.

Não são poucas as crianças que ingressam na escola apresentando déficits no seu repertório de habilidades sociais. Ao chegarem num ambiente onde existem regras que precisam ser cumpridas e há pessoas que são responsáveis pelo cumprimento dessas regras, ocorre um choque de realidade e a incidência de

problemas de ordem disciplinar é grande o suficiente para prejudicar o desempenho escolar como um todo. Se considerarmos que o contexto familiar dessas crianças muitas vezes não contribui para a emissão de comportamentos socialmente competentes, é compreensível que elas tenham dificuldades para se ajustar as normas de convivência do contexto escolar. Sendo assim, é possível dizer que as atitudes de indisciplina estão associadas, dentre outras causas, a um repertório pobre em habilidades sociais (MARINHO; CABALLO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Considerando as interações sociais existentes em seu contexto, a escola configura-se como um espaço com potencial para o aprendizado de habilidades sociais. Ainda mais quando a transmissão dessas habilidades é falha ou insuficiente no contexto familiar da criança. Ressalta-se, entretanto, que se faz necessário maximizar a potencialidade do contexto escolar para a aprendizagem socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002). Trabalhar o aprendizado de habilidades sociais através da prática de esportes na escola configura-se como uma opção interessante. As atividades esportivas têm sido uma alternativa eficaz não apenas para o desenvolvimento da aptidão física, mas para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, promovendo aprendizados importantes para o processo de socialização.

Dentre as atividades esportivas mais citadas para se desenvolver um trabalho de educação e socialização pelo esporte nas escolas está o judô. Este esporte de combate pode funcionar como uma excelente ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais na escola, como, por exemplo, o respeito às normas e regras de conduta nos espaços de convivência, o saber lidar com interrupções e provocações de colegas, o respeito à hierarquia, entre outras, contribuindo de maneira efetiva e significativa para a formação cognitiva e psicossocial dos praticantes. Utilizar o judô, reconhecidamente uma prática que promove valores morais e éticos quando é trabalhado nessa perspectiva, para desenvolver o aprendizado de habilidades sociais na escola pode ser um caminho interessante a seguir.

Foi partindo desse pensamento que elaboramos este estudo, focado em observar e descrever os efeitos da prática do judô no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes de crianças, numa perspectiva em que, além do repertório técnico, trabalhássemos os princípios pedagógicos e os valores

morais, preceitos reforçados atualmente pelo Instituto *Kodokan*, pela Federação Internacional de Judô e federações continentais e nacionais quando se trata do ensino de judô para crianças. Assim, a realidade vivenciada no ambiente escolar, a busca por alternativas que contribuam para a formação integral das crianças e a experiência com o ensino do judô foram essenciais para a formatação da proposta desse estudo. Ainda, mesmo encontrando estudos que apontaram benefícios psicossociais da prática do judô para crianças e adolescentes, tínhamos o entendimento da necessidade de um estudo que relatasse os resultados de um acompanhamento mais aproximado da prática.

Para a realização desse estudo levamos a prática do judô para dentro de uma escola pública na qual os alunos e alunas encontram-se em situação de vulnerabilidade social, e que por se encontrarem nessa situação, não tem condições financeiras para frequentar clubes ou academias ou mesmo projetos sociais que demandem deslocamentos com transporte. Nesse sentido, pudemos contribuir não apenas com a produção de conhecimento para a área, como também para a viabilização da prática de um esporte de combate para um público cujas possibilidades de práticas esportivas são restritas, bem como na promoção do aprendizado de habilidades sociais através dessa prática esportiva, agregando valores importantes à escola e à sua comunidade escolar.

Relatamos a seguir o desenvolvimento dessa pesquisa, começando por apresentar o referencial teórico, no qual abordamos de forma breve os principais conceitos e definições acerca do campo de estudos das Habilidades Sociais e um breve histórico do Judô, sua caracterização, princípios filosóficos e valores. Em seguida apresentamos, em forma de artigos, os resultados: o primeiro trata-se de uma revisão integrativa sobre a utilização de Artes Marciais e Esportes de Combate na promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças; o segundo artigo trata da construção do diário de campo para as observações realizadas na oficina de judô; e o terceiro artigo apresenta os desfechos das observações realizadas na oficina de judô utilizando o método da pesquisa-ação. Finalizamos apresentando nossas conclusões e considerações finais sobre a utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais de crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOBRE O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS

O tema desta pesquisa trata sobre uma relação que pode ser estabelecida entre o desenvolvimento psicossocial de crianças escolares e a prática de judô. O entendimento do termo *psicossocial* se refere às relações que existem no convívio social, do ponto de vista da psicologia. Assim, a formação psicossocial do indivíduo baseia-se nas relações que este mantém com a sociedade para o desenvolvimento da sua psique (mente; espírito). Segundo a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial proposta por Erikson (ERIKSON, 1976), o desenvolvimento psicológico do indivíduo depende da interação que ele mantém com outras pessoas num ambiente social, ocorrendo através de diferentes estágios ao longo da vida.

Conforme a teoria de Vigotski (2000), o desenvolvimento humano só acontece pelas interações que cada um estabelece nos ambientes em que transita, sendo de desenvolvimento mútuo este processo, pois o indivíduo modifica o ambiente e o ambiente modifica o indivíduo. Nesta perspectiva, a aprendizagem do indivíduo pode ser entendida como um processo de formação resultante do contato e da colaboração da sociedade, interferindo no desenvolvimento do seu pensamento e do seu raciocínio. As relações sociais são essenciais no processo de construção do sujeito, o que torna as vivências em grupo fundamentais para a formação e o desenvolvimento mental e intelectual (VIGOTSKI, 2000).

Para compreendermos esta relação entre o desenvolvimento psicossocial de crianças e a prática de judô, focamos no campo de estudo das Habilidades Sociais. Estas habilidades são entendidas como requisitos fundamentais para a saúde psicossocial dos indivíduos, uma vez que os capacitam a lidar com as diferentes demandas exigidas no convívio em sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; BATISTA; MARTURANO, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016). Podem ser aprendidas em qualquer momento da vida, mas se forem estimuladas desde cedo, as chances de problemas psicológicos e sociais na vida adulta serão minimizadas. Dessa maneira, a infância caracteriza-se como a fase mais adequada para o aprendizado de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; BANDEIRA *et al.*, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; FONSECA; BATISTA;

MARTARUNO, 2015; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

O estudo do campo teórico-prático do THS¹ é importante porque os seres humanos passam muito tempo engajados em interações sociais, e ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promoverem interações sociais satisfatórias, as quais favorecem aumento de reforçadores e, portanto, podem auxiliar na prevenção e/ou redução de dificuldades psicológicas (BOLSONI-SILVA, 2002, p. 233).

Considerando que parte dos repertórios comportamentais de um indivíduo dizem respeito aos relacionamentos interpessoais dele, o estudo no campo das Habilidades Sociais configura-se como relevante, uma vez que aponta para comportamentos sociais que podem ser avaliados, sugerindo estratégias de intervenção, seja de forma individual ou em grupos (BOLSONI-SILVA, 2002; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

O campo de estudo das Habilidades Sociais começa a se estruturar por volta dos anos 70, quando Wolpe desenvolve um método que denominou de Treinamento Assertivo (TA), voltado para tratar a ansiedade e facilitar a expressão de sentimentos. O termo Habilidades Sociais surge logo em seguida, quando Argyle e outros pesquisadores associados a ele passam a utilizar e disseminar esse termo a partir da Universidade de Oxford, na Inglaterra. A partir dos anos 80 o número de trabalhos publicados sob a denominação *habilidades sociais* cresceu constantemente, sendo que atualmente, tem sido entendida academicamente como uma área mais ampla de conhecimento, e a *assertividade* como uma de suas subáreas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

No Brasil, os estudos sobre habilidades sociais surgiram no final da década de 70, porém ainda com pouca força. Apenas no final da década de 90, mais precisamente em 1999, Del Prette e Del Prette publicaram o primeiro livro sobre o tema. Esses pesquisadores foram os responsáveis pelas primeiras publicações sobre habilidades sociais em nosso país. De acordo com o estudo bibliométrico sobre a produção científica desse campo teórico-prático das habilidades sociais na América Latina, de Nilsson, Suarez e Olaz (s.d.), Del Prette e Del Prette são os pesquisadores com maior número de trabalhos publicados no Brasil (MANOLIO; FERREIRA, 2011).

No início da década de 2010, o Brasil figurava como o país da América Latina com maior número de publicações e pesquisadores na área de Habilidades

¹ THS – Treinamento em Habilidades Sociais

Sociais. Um dos motivos para isto podem ser as grandes transformações pelas quais estão passando as interações sociais, despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento a estudar esta temática (MANOLIO; FERREIRA, 2011). Na área da Educação Física, apesar de encontrarmos estudos sugerindo a prática de esportes como via para o desenvolvimento psicossocial de pessoas de diferentes faixas etárias, ainda há poucos estudos no Brasil que relacionam a prática esportiva com o aprendizado de habilidades sociais (LINDERN et al., 2017; TRUSZ; NUNES; BALBINOTTI, 2018; TRUSZ, 2018).

2.1.1 Algumas definições acerca das habilidades sociais

Não vamos, neste estudo, fazer uma discussão aprofundada sobre as bases conceituais do campo das Habilidades Sociais (HS). Tomaremos por base principalmente os estudos de Del Prette e Del Prette (1996; 2001; 2002; 2003; 2008; 2009; 2011; 2017), que nos guiarão sobre tema, tendo em vista que estes autores são reconhecidos como grandes pesquisadores sobre HS no Brasil. De acordo com estes autores, as habilidades sociais podem ser definidas como “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p.31).

Quando falamos sobre o tema das HS alguns termos importantes são evidenciados: desempenho social, competência social e habilidades sociais. Muitas vezes são tratados como sinônimos de maneira equivocada. O termo **desempenho social** refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos numa situação social. O termo **habilidades sociais** (usado no plural) aplica-se à noção da existência de classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo que o ajudarão a lidar com as demandas das situações interpessoais. E o termo **competência social** tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A partir dessa compreensão, chegamos ao termo HS, que é utilizado geralmente para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas

que envolvem interações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; BOLSONI-SILVA, 2002; CABALLO, 2003). Podem ser definidas, portanto, como o conjunto de capacidades comportamentais aprendidas pelo indivíduo diante das demandas existentes nas interações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Outro conceito importante para habilidades sociais é que são definidas como o agrupamento de comportamentos emitidos por uma pessoa em um contexto interpessoal, expressados através de sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos adequados à situação, respeitando-se os demais envolvidos (SILVA, 2008). Dessa forma, as habilidades sociais denominam os comportamentos que contribuem para a qualidade e efetividade das interações que ocorrem entre os indivíduos (MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2016).

Ao pensarmos nos comportamentos que ocorrem nas interações sociais, sujeitos à observação, é possível percebermos duas classes amplas: os antissociais e as habilidades sociais. Na classe de comportamentos antissociais estão incluídos os diversos tipos de comportamentos agressivos: os verbais (ameaças, xingamentos, ironias); e os físicos (tapas, socos, pontapés e o uso de instrumentos para ferir). Este tipo de comportamento inevitavelmente compromete a qualidade das relações interpessoais. Nessa perspectiva podem ser entendidos como problemas de comportamento, caracterizados como excessos ou déficits comportamentais que dificultam o acesso do indivíduo a novas possibilidades de reforço, essenciais para a aprendizagem e promoção do desenvolvimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Em contrapartida, as habilidades sociais são os comportamentos que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; BATISTA; MARTURANO, 2015; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Referem-se à expressão, pelo indivíduo, de atitudes, sentimentos, opiniões e desejos, com base no respeito a si próprio e aos outros, no intuito de resolver os problemas imediatos da situação e conseqüentemente diminuir a probabilidade de problemas futuros (CABALLO, 2003). Ainda, as HS estão associadas à assertividade, no sentido de expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos, como também a habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e de desempenhos interpessoais nas atividades cotidianas, através de manifestações

verbais e não-verbais, como gestos ou expressões faciais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

De acordo com Mariano e Bolsoni-Silva (2016), problemas de comportamento e habilidades sociais podem ser entendidos como produtos das interações sociais, interações essas que ocorrem desde a infância até a fase adulta, se alterando conforme as exigências do ambiente em que o indivíduo está inserido. Os problemas de comportamento podem ser classificados em externalizantes (que se expressam predominantemente em relação a outras pessoas, como por exemplo, desobediência, mentira e agressividade) ou internalizantes (que se expressam predominantemente em relação ao próprio indivíduo, como por exemplo, ansiedade, depressão e retraimento), e que ocorrem em razão de déficits no aprendizado de habilidades sociais (GONÇALVES; MURTA, 2008; CIA; BARHAM, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015).

Entretanto, há de se considerar a possibilidade de outros transtornos estarem associados ao mesmo tempo aos problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Os distúrbios de aprendizagem, as deficiências sensoriais ou mentais (associados a desenvolvimento atípico) e alguns transtornos invasivos ou globais do desenvolvimento, como o autismo ou a Síndrome de Asperger, bem como comportamentos associados ao transtorno por déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) podem interferir no manejo social do indivíduo (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015). Assim, além dos fatores externos, como ambiente familiar, escolar, comunitário, estes fatores internos também constituem um grande desafio para o indivíduo, podendo contribuir para a formação de um repertório de comportamentos que lhe auxilie nas suas interações sociais ou formar ou agravar déficits.

Os dois grupos de comportamento antissociais dificultam o desenvolvimento psicossocial do indivíduo: os internalizantes podem privar o indivíduo de interagir com o ambiente, ou seja, ele não busca interação com outras pessoas; já os externalizantes são, em geral, geradores de conflitos e podem incutir em rejeição de familiares, professores e colegas (GONÇALVES; MURTA, 2008; BATISTA; MARTURANO, 2015). As dificuldades interpessoais, relacionadas às que envolvem problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, ocorrem, de modo geral, por causa de um repertório de habilidades sociais pobre, principalmente em

termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas (CIA; BARHAM, 2009). Independente de quais problemas psicológicos a criança possa apresentar, quando não superados, os efeitos sobre o seu desenvolvimento podem gerar desfechos desfavoráveis no desenvolvimento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015).

Dessa forma, a importância do aprendizado de habilidades sociais para uma vida psicossocial saudável é notável, uma vez que o indivíduo que se comporta fazendo uso destas habilidades tem facilitada a obtenção de reforçadores sociais importantes como amizade e respeito, contribuindo para uma convivência mais agradável com as outras pessoas (GONÇALVES; MURTA, 2008). De acordo com Lucca (2004), essas habilidades podem ser consideradas como os comportamentos desejáveis e que capacitam o indivíduo a interagir com outras pessoas, de modo que as necessidades e expectativas de todos sejam satisfeitas, sendo manifestados, dentre outros, pela verbalização, pela expressão facial, pela postura, gestos e aparência física. Ainda, se relaciona às características dos comportamentos das pessoas, comportamentos esses inseridos em nossa cultura, que definem valores e normas e que influenciam nas formas de nos relacionarmos (VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

Neste sentido, um aspecto importante sobre as habilidades sociais é o fato de que são comportamentos possíveis de serem observados nas interações sociais e conseqüentemente possibilitam a verificação dos níveis de respostas nessas interações, pelo próprio indivíduo como pelos outros. Existe uma relação que ocorre entre os níveis de respostas observáveis, que se estabelece no ajustamento dos comportamentos antecedentes, tais como as necessidades ou estímulos distintos do indivíduo, com os comportamentos conseqüentes. Ou seja, a resposta que um indivíduo dá a determinada situação de interação social gera uma conseqüência. Quanto mais habilidosa for essa resposta, a conseqüência gerada será mais positiva para ele e para as demais pessoas envolvidas na interação. Assim, a maneira como ocorrem essas respostas também pode ser considerado um indicador importante para a caracterização de habilidade social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; ELIAS; AMARAL; 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Essa condição que permite ao indivíduo observar seu próprio comportamento e gerenciar suas ações e reações frente às interações que tem com outras pessoas está associada ao automonitoramento, que, segundo Del Prette e Del

Prette (2017), pode ser entendido como uma habilidade intrínseca do indivíduo no qual ele observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos nas diferentes situações sociais que vivencia. O automonitoramento está associado ao autoconhecimento, que é a condição de consciência do indivíduo sobre si mesmo, possibilitando que ele faça análises funcionais do seu comportamento. Apenas ter autoconhecimento não determina um repertório melhor de habilidades sociais, mas ele é fundamental para que o indivíduo seja capaz de auto monitorar-se, e assim consiga observar, descrever e avaliar qual comportamento é adequado para cada situação social, a fim de aumentar a probabilidade de conseguir reforçadores positivos e negativos (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Nesse sentido, é importante que o indivíduo aprenda sobre seu comportamento social e dos demais e saiba que esse comportamento pode ser modificado e conheça algumas maneiras de fazê-lo (CABALLO, 2003; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016). De acordo com Del Prette e Del Prette (2009), as habilidades sociais são aprendidas, contempladas em três dimensões: pessoal, situacional e cultural. A dimensão pessoal, como o próprio nome indica, diz respeito às características individuais, podendo ser observada através de classes molares (que podem ser descritas, diferenciando-se entre si pelo efeito esperado e pretendido no comportamento do outro) e de classes moleculares (os componentes não-verbais, verbais, mistos, fisiológicos, como por exemplo, expressão facial, entonação da fala, atenção, alteração respiratória). A dimensão situacional indica que o indivíduo pode se comportar de maneira socialmente adequada em um contexto e não em outro, em razão das consequências positivas e negativas que podem ser geradas na interação. E a dimensão cultural indica a influência do contexto cultural em que o indivíduo está inserido, reportando às semelhanças e diferenças entre culturas e entre momentos históricos que interferem no repertório social dele (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; GOMES, 2016).

As combinações entre as formas e funções de respostas sociais formam um amplo conjunto de classes de comportamento que podem ser organizadas em diferentes classes e estas agregadas em subclasses de habilidades sociais (BOLSONI-SILVA, 2002; BALDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Conforme Del Prette e Del Prette (2017) aplicam-se para as habilidades sociais a existência de diferentes classes de comportamentos no repertório do indivíduo que o

auxiliarão a lidar com as demandas interpessoais. Essas classes são organizadas em categorias amplas e específicas, considerando os problemas interpessoais mais comuns, juntamente com as demandas interpessoais verificadas em vários contextos, ao longo das etapas do desenvolvimento de um indivíduo. Considerando que a organização de Habilidades Sociais em classes e subclasses pode ser refinada através de avaliações empíricas, ainda assim é importante dispor de um esquema de classificação, que poderá facilitar o trabalho de identificação, orientação, avaliação e promoção de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2017), propõe uma classificação das habilidades sociais consideradas relevantes, organizando-as em classes e levando em conta tanto as que se constituem como recursos quanto às deficitárias. A essa classificação denominaram Portfólio de Habilidades Sociais, que, de acordo com os autores, “consiste em uma listagem de classes e subclasses de Habilidades Sociais relevantes e pertinentes às tarefas e papéis sociais bem como à etapa de desenvolvimento do indivíduo, incluindo também os componentes não verbais e paralinguísticos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 27). Abaixo é apresentado o Quadro 1, que descreve esta listagem.

Quadro 1 – Portfólio de Habilidades Sociais

<p>1. Comunicação. Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar <i>feedback</i>, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.</p>
<p>2. Civilidade. Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”, desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances.</p>
<p>3. Fazer e manter amizade. Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar <i>feedback</i>, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contato em datas festivas (aniversário, Natal, etc.), manifestar solidariedade diante de</p>

problemas.

4. Empatia. Manter contato visual, se aproximar do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego, etc.).

5. Assertivas. Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes:

- defender direitos próprios e direitos de outrem;
- questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar;
- fazer e recusar pedidos;
- expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento;
- desculpar-se e admitir falha;
- manejar críticas: (a) *aceitar críticas* (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) *fazer críticas* (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento); (c) *rejeitar críticas* (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento);
- falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedido (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.

6. Expressar solidariedade. Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doações.

7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais. Acabar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos

outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.

8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo). Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio do contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.

9. Coordenar grupo. Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar *feedback* a todos, fazer perguntar, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão sobre problemas.

10. Falar em público. Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar.

Fonte: DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 28 a 30

Esse Portfólio de Habilidades Sociais considera as classes e subclasses ali organizadas como relevantes ao longo de toda vida do indivíduo. Nesse sentido, um indivíduo poderá apresentar melhor proficiência em determinada classe conforme a fase de desenvolvimento em que se encontra. É importante considerar também que algumas classes ali descritas são voltadas para indivíduos que se encontram a partir da adolescência no seu desenvolvimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Entretanto, identificando a importância da utilização de uma listagem de referência para observação e promoção de habilidades sociais e as particularidades no desenvolvimento na infância, faz-se necessário a utilização de uma referência mais voltada para essa fase do desenvolvimento do indivíduo. Considerando os problemas interpessoais mais comuns manifestados pelas crianças junto com as demandas interpessoais em diferentes contextos, Del Prette e Del Prette (2011) propuseram um

sistema de sete classes de habilidades sociais entendidas como prioritárias no desenvolvimento da criança. De acordo com os autores, essas classes são: (1) autocontrole e expressividade emocional, (2) civilidade, (3) empatia, (4) assertividade, (5) fazer amizades, (6) solução de problemas interpessoais e (7) habilidades sociais acadêmicas. Essas classes são consideradas pelos autores como interdependentes e complementares. O Quadro 2 apresenta as classes e subclasses das habilidades sociais relevantes na infância.

Quadro 2 – Classes e subclasses de habilidades sociais propostas como relevantes na infância

Classes Principais	Subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com

Assertividade	críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão dos colegas.
Fazer amigos	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas oferecendo informação livre (auto-revelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar e aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (“enturmar-se”), identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 46 e 47

Assim, as habilidades sociais referem-se ao conjunto de classes e subclasses comportamentais que o indivíduo deve apresentar para atender às variadas demandas encontradas nas situações interpessoais, onde ele será caracterizado como socialmente competente quando conseguir organizar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em um desempenho que atenda adequadamente às demandas do ambiente social (CIA; BARHAM, 2009). Isso alinhado de acordo com alguns critérios que servem para avaliação: “consecução dos objetivos, manutenção ou melhora da autoestima e da qualidade da relação, equilíbrio

de ganhos e perdas entre os parceiros da interação, respeito e ampliação dos direitos humanos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p.34). Portanto, comportar-se com habilidades sociais favorece ao indivíduo adquirir reforçadores sociais importantes como respeito, empatia, autocontrole, entre outros, de maneira que ele consiga conviver de forma mais agradável no seu cotidiano (BOLSONI-SILVA, 2002; BORGES, MARTURANO, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; GOMES, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

2.1.2 O contexto escolar e o aprendizado de habilidades sociais

O desenvolvimento socioemocional e de maneira mais específica, um repertório bem elaborado de habilidades sociais, são considerados como fatores importantes para a saúde psicológica, para a aprendizagem acadêmica, para o exercício da cidadania e para o sucesso pessoal e profissional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002; GONÇALVES; MURTA, 2008; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; BATISTA; MARTURANO, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016). Os seres humanos passam engajados em grande parte do seu tempo em interações sociais; conseqüentemente, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias, que irão favorecer o aumento de comportamentos reforçadores, que podem auxiliar na prevenção ou redução de dificuldades psicológicas. A importância de o indivíduo dispor de um repertório de habilidades sociais é, assim, condição necessária, mesmo que não seja suficiente, para que ele desempenhe de maneira competente uma tarefa interpessoal (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; BATISTA; MARTURANO, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016).

Considerando a importância das habilidades sociais na vida diária do ser humano, é necessário que ele aprenda sobre seu comportamento social e dos demais e, principalmente, saiba que esse comportamento pode ser modificado e conheça algumas formas para fazê-lo (GONÇALVES; MURTA, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016). Nesse sentido, a infância caracteriza-se como um período importante, tanto para a aquisição e desenvolvimento de habilidades sociais, como para os prejuízos e déficits futuros nesta área, que estão

relacionados também a dificuldades de relacionamentos interpessoais. Um fator de risco significativo para o desenvolvimento de comportamentos antissociais está relacionado à exposição a modelos agressivos, que são reforçados, tanto positiva quanto negativamente, durante as experiências sociais iniciais. Nesse sentido, é importante perceber que as práticas positivas podem evitar o surgimento ou a manutenção de problemas de comportamento, enquanto as negativas podem aumentar a probabilidade de sua ocorrência (PINHEIRO *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

As práticas positivas podem ser exemplificadas pela expressão de afeto, estabelecimento de limites e supervisão das atividades da criança e a promoção do comportamento moral. Já as práticas negativas podem ser exemplificadas por situações que envolvem abuso físico e psicológico, negligência, ausência de atenção e de afeto, assim como o excesso de instruções, independentemente de seu cumprimento ou não (GOMIDE, 2003; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016). Ressalta-se ainda que, no contexto das relações afetivas precoces, a forma como as figuras de referência é internalizada pela criança poderá modelar a forma e a qualidade das relações que ela estabelecerá ao longo do seu desenvolvimento (PINHEIRO *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; BORGES; MARTURANO; 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; SOUSA; CRUZ, 2016).

Quando observamos comportamentos como temperamento impulsivo, desafiador e intolerante a frustrações, associado à falta de habilidade no manejo social, é possível estarmos diante de um quadro constituído de características de comportamentos inadequados, principalmente quando a criança obtém ganhos com a não realização de tarefas, acesso a privilégios e atenção. A estrutura familiar e o estilo de criação são considerados de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que seu desenvolvimento se relaciona a fatores genético-individuais, experiências individuais precoces e, principalmente, à observação de modelos (PINHEIRO *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; BORGES; MARTURANO; 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; SOUSA; CRUZ, 2016). O ambiente familiar constitui o núcleo inicial para a aprendizagem de

habilidades sociais, pois, desde pequena, a criança aprende por meio da observação, de instruções e regras estabelecidas pelos pais e, também, das consequências de seus comportamentos. A família é o primeiro ambiente social da criança, onde, por meio das interações com os pais e as orientações dadas por eles, ela começará a moldar o caráter desde a infância (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; SANTOS; BAIXO; SILVEIRA, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; SOUSA; CRUZ, 2016).

Na medida em que a criança se insere em sistemas sociais mais amplos, como a escola, ela passa a ser confrontada com situações mais complexas e, conseqüentemente, com novas demandas sociais que exigem a ampliação de seu repertório de habilidades sociais (BORGES; MARTURANO, 2009; CIA; BARHAM, 2009; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; GOMES, 2016; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016). O ingresso escolar assume grande importância na vida da criança, pois se caracteriza como um marco da extensão do convívio social além da família, destacando-se como um meio importante para a aquisição de conhecimentos e habilidades que irão se desenvolver para a vida adulta, formando a base que irá determinar os futuros sucessos ou fracassos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

Conhecer a dimensão física do espaço escolar é de suma importância [...] pois é nesse espaço que as relações sociais acontecerão e conseqüentemente o resultado dessas relações interferirá significativamente no processo educativo, gerando também tensões e conflitos internos (VENÂNCIO, DARIDO, 2012, p. 99).

O ingresso da criança no ambiente escolar vai demandar dela uma adaptação às novas regras, diferente das vivenciadas por ela no contexto familiar. Supõe-se que a criança, a partir desse ingresso, amplie e aprimore seu repertório de habilidades sociais, que deverá contribuir para uma melhor adaptação e estabelecimento de relações harmoniosas. A escola oportuniza o contato social da criança com outros adultos significativos e com seus pares, estimulando o exercício de novos papéis sociais e habilidades, além de impor novos desafios interpessoais. Ainda, pode estimular comportamentos como autonomia, capacidade crítica, cooperação, entre outras habilidades que fazem parte da vida em grupo. As amizades que se formam na escola acabam constituindo o espaço social necessário à projeção de comportamentos que poderiam ser considerados inadequados em outros contextos e isso proporcionará o autoconhecimento e treinamento de novas habilidades, além

daquelas já aprendidas (LUCCA, 2004; BANDEIRA *et al.*, 2006; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; GOMES, 2016; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a escola configura-se como um espaço privilegiado, onde ocorrem diversas formas de interações sociais, possibilitando inclusive aquelas que se pretendem educativas, de maneira que, a qualidade das interações nesse ambiente pode ser um componente importante tanto para a formação integral dos estudantes como para o aperfeiçoamento da escola enquanto espaço dessa formação. Ingressar na escola é um ponto de transição importante na vida da criança, uma vez que diversas mudanças ocorrem ao mesmo tempo, exigindo dela adaptações mais elaboradas. Essa situação ocorre, pois todos os contextos, tanto os físicos quanto os sociais, são diferentes daqueles com os quais a criança está habituada. Em contrapartida, as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social ficam mais complexas e o suporte fica menos disponível. Além disso, a exposição ao julgamento dos outros faz com que ela busque a aprovação nesse novo meio (escola e colegas), muitas vezes diferente e conflituosa em relação à sua família (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; MARTURANO, 2008; CIA; BARHAM, 2009; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; GOMES, 2016; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

O período em que o indivíduo vivencia a escola favorece o aperfeiçoamento das suas capacidades afetivas, cognitivas e sociais. A escola deve ser vista como um agente aliado da família na socialização da criança, onde se atribui aos professores/as a tarefa de servir como modelos e mediadores das experiências sociais dela. Os/as professores/as estimulam nas crianças o interesse que atravessa as dimensões cognitivas e afetivas por meio de seu envolvimento com cada uma delas. Uma relação de afetividade entre o professor e seus estudantes expressa uma interação entre o conhecimento e as relações interpessoais que levam ao desenvolvimento mental e social deles. Considerando que, na fase escolar do ensino fundamental, grande parte das crianças encontra-se no estágio heterônomo de seu desenvolvimento moral (PIAGET, 1994), é importante que o/a professor/a perceba a importância que tem como figura de referência para seus estudantes. As crianças, neste estágio, buscam aprovação dos adultos que são referência para elas. Assim, ao se incentivar bons comportamentos, elas tendem a demonstrar contentamento, enquanto os

comportamentos desaprovados geram reações que podem variar de sentirem-se envergonhadas, sentirem-se reprimidas, ou expressarem descontentamento com comportamentos agressivos e insatisfatórios (BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; REIS; PRATA; SOARES, 2012; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

As interações entre alunos e professores/as, dependendo de como ocorrem, podem influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento das crianças. Enquanto as práticas educativas negativas, como, por exemplo, gritos e punições tendem a estimular a agressividade dos alunos, as interações afetuosas e próximas entre professores/as e alunos tendem a promover as habilidades sociais infantis, inclusive compensando alguns prejuízos acarretados pelos problemas comportamentais (BANDEIRA et al., 2006; MARTURANO, 2008; CIA; BARHAM, 2009; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016). Entretanto o/a professor/a pode fazer uso de algumas práticas como aumentar o tom da voz, retirar de uma atividade o aluno que está bagunçando ou não está colaborando, retirar uma premiação quando uma criança ou a turma não se alinham à proposta da aula. Estabelecer limites também é uma forma de afeto (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Com esse entendimento e considerando que: 1) crianças tendem a estabelecer relações afetuosas com pessoas de referência para elas; e 2) em alguns casos, principalmente crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, são carentes de atenção nas suas famílias, a afetividade entre professor/a e alunos e alunas configura-se como o canal de acesso às crianças. Dessa forma, pode ser produtiva tanto para o/a professor/a quanto para a criança no processo de ensino-aprendizagem, sendo importante o/a professor/a ter uma relação amistosa, predominantemente de sentimentos positivos, mantendo firmeza e convicção nas suas ações e decisões, visando assim uma aprendizagem mais efetiva (REIS; PRATA; SOARES, 2012). Considerando ainda que essas interações entre professor/a e alunos são intermediadas pelas crenças, sentimentos, motivações e habilidades de ambos, a qualidade com que ocorrem pode reforçar aspectos como autoestima, autoconceito e autonomia, favorecendo a aceitação dos pares. Assim, pode-se dizer que todas estas variáveis influenciam no rendimento acadêmico e desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL

PRETTE, 2015; MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2016; GOMES, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

Outra interação importante para a criança no ambiente escolar ocorre com seus pares. A formação de um grupo de amigos representa uma parte significativa do contexto escolar, se constituindo como um importante aspecto para a socialização. O círculo de amigos da criança trará a ela a oportunidade de se autoconhecer, proporcionando o treino de suas habilidades sociais, na medida em que aprende a conhecer suas habilidades e limitações, e a fazer distinções entre o bom e o mau, o certo e o errado, no âmbito das relações interpessoais. As relações vivenciadas no grupo de amigos proporcionam à criança a oportunidade de adquirir e aperfeiçoar as habilidades necessárias à interação com os outros. Um aspecto importante na relação entre os pares diz respeito à qualidade com que essas relações são desenvolvidas, uma vez que parece haver influência no desenvolvimento social da criança desde muito cedo. As interações positivas com grupos de amigos podem tornar a criança mais receptiva, mais sensível, empática e com uma melhor capacidade para envolvimento em contextos distintos e resolução de problemas de âmbito social (SANTOS; BAIXO; SILVEIRA, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; GOMES, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

Nas diferentes fases de transição que existem no processo de desenvolvimento de um indivíduo é necessário aprender a lidar com novas demandas sociais. O ingresso na escola talvez seja a fase que traz maior impacto na vida do indivíduo, sendo muito importante que a base adquirida na família esteja fortalecida de exemplos bons e positivos. A escola também tem seu papel no desenvolvimento das habilidades sociais, sendo um local com grande potencial para que se efetuem intervenções visando o aprendizado dessas habilidades. Toda criança que possui suas habilidades sociais bem aprimoradas acaba fora do grupo de crianças que possuem dificuldades dentro do sistema educacional. Um repertório de habilidades sociais bem elaborado, bem estimulado, visando a competência social, trará benefícios para a vida escolar da criança, tanto no aspecto da aprendizagem em si quanto do relacionamento interpessoal, contribuindo para seu ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (BANDEIRA *et al.*, 2006; MARTURANO, 2008; CIA; BARHAM, 2009; SANTOS; BAIXO; SILVEIRA, 2010; REIS; PRATA; SOARES, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL

PRETTE, 2015; GOMES, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016; MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2016).

2.1.3 Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) no contexto escolar

De acordo com Del Prette e Del Prette (2011), alguns comportamentos podem influenciar a competência social em determinado contexto situacional ou cultural, mas pode não influenciar em outros contextos, em razão principalmente das regras e valores próprios de cada contexto ou cultura. É possível observar que um indivíduo pode se comportar de maneira socialmente adequada num contexto, porém em outro não. Isso pode ser explicado pelo fato de que as pessoas são sensíveis às consequências de seus comportamentos, indicando que um comportamento é socialmente adequado em um contexto porque ele é reforçado nesse contexto, o que pode não estar acontecendo num outro, remetendo à importância de considerar os diferentes contextos para uma avaliação mais consistente da competência social (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Conforme vimos anteriormente, o desenvolvimento das habilidades sociais inicia-se no nascimento e vai se tornando mais elaborado ao longo da vida do indivíduo, agregando reforçadores ou déficits dependendo da qualidade da interação dele com seu ambiente. Inicialmente, nas interações com os pais e demais familiares, a criança aprende uma série de habilidades motoras, linguísticas e afetivas, que a auxiliarão para se orientar em seu ambiente físico e social. Todo esse repertório passará por contínua transformação, em decorrência do ingresso em novos grupos sociais que reforçarão comportamentos adequados e inadequados socialmente (BORGES; MARTURANO, 2009). Entretanto, algumas famílias são tão desestruturadas que os pais ou os adultos que seriam responsáveis pela educação das crianças não conseguem cumprir esse papel (PINHEIRO *et al.*, 2006), trazendo consequências preocupantes à formação social do indivíduo. Por isso que, a partir do momento em que começa a interagir em diferentes meios, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais (BORGES; MARTURANO, 2009; CIA; BARHAM, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011;

CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

O outro ambiente com maior significância para a criança é a escola. Neste ambiente ocorrem influências importantes sobre o comportamento infantil, contribuindo para a formação do indivíduo por meio de desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores (PINHEIRO *et al.*, 2006). Os primeiros anos na escola podem ser considerados como um período chave no desenvolvimento da criança, pois é nesta etapa que habilidades essenciais para o posterior sucesso acadêmico e social são adquiridas e afinadas (ELIAS; AMARAL, 2016). É uma fase na qual a criança tem necessidade de aprender com os adultos, mostrar-se competente e com capacidade produtiva, buscando reconhecimento social (BANDEIRA *et al.*, 2006). Ingressar na escola acaba tornando-se um grande desafio para o ajustamento social da criança, quando ela precisa ajustar-se aos papéis que irá desempenhar nessa nova fase. Primeiramente, o ajuste ao papel de estudante, cuja principal meta de realização é a avaliação do desempenho escolar. Em seguida se vê na situação de colocar-se na rede social ampliada, cujas metas são buscar a aceitação dos colegas, formar laços de amizade e relacionar-se com o/a professor/a. E por último a meta de adequar-se às regras do novo contexto, referentes à disciplina, horários, limites e segurança (BORGES; MARTURANO, 2009).

Entretanto, o desenvolvimento de habilidades sociais da criança no ambiente escolar em geral acontece de maneira não planejada. Comumente o/a professor/a “aproveita” um momento ou situação de desajuste nas regras e normas de convivência para instruir as crianças acerca dos comportamentos socialmente desejáveis e indesejáveis (PINHEIRO *et al.*, 2006). Uma alternativa interessante para a promoção do aprendizado de habilidades sociais, visando uma uniformização de comportamentos socialmente competentes do indivíduo em diferentes contextos ou mesmo para a intervenção em situações cujos comportamentos são problemáticos, é a proposição de Programas de Treinamento em Habilidades Sociais – THS. Partindo do entendimento de que as habilidades sociais são um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano, intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas tem ganhado cada vez mais espaço (MURTA, 2005).

No contexto educacional, intervenções direcionadas para o aprendizado de habilidades sociais vêm sendo propostas como alternativa que visa auxiliar nas

demandas de problemas comportamentais cada vez maiores, numa perspectiva centrada na educação e formação do indivíduo como também na intervenção preventiva desde os anos iniciais (PINHEIRO *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; BATISTA; MARTURANO, 2015; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; GOMES, 2016; ELIAS; AMARAL; 2016; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016). O interesse em propor, avaliar e implementar programas voltados para a promoção de habilidades sociais no contexto das escolas tem sido cada vez maior. As propostas de implementação de programas de treinamento e aprendizado de habilidades sociais que tem sido ofertada no contexto escolar visam, basicamente, ampliar o repertório de comportamentos socialmente habilidosos e aumentar o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar (BATISTA; MARTURANO, 2015).

O Treinamento em Habilidades Sociais – THS é uma proposta de intervenção para o aprendizado dessas habilidades, cujo foco deverá estar orientado para a competência social dos indivíduos submetidos. As primeiras propostas desse tipo de intervenção surgiram nos anos 1970 a partir dos estudos e publicações de Argyle, da Universidade de Oxford na Inglaterra, e de Wolpe, nos Estados Unidos, na área do Treinamento Assertivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Muito utilizado em contexto clínico inicialmente, tem se expandido para o contexto educacional, sendo considerado uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, uma vez que auxilia na minimização de fatores de risco e no acréscimo de fatores de proteção, além de tratar problemas já instalados e que são passíveis de remissão e reduzir o impacto de déficits graves em habilidades sociais em pessoas portadoras de condições crônicas (MURTA, 2005; PINHEIRO *et al.*, 2006; GONÇALVES; MURTA, 2008; BORGES; MARTURANO, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

De acordo com Del Prette e Del Prette, um programa de THS pode ser definido como:

Um conjunto de ações planejadas que estrutura processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, visando não somente a aquisição e/ou aperfeiçoamento das Habilidades Sociais, mas também dos demais requisitos da Competência Social (Del Prette; Del Prette, 2017, p.80).

Ainda, pode ser entendido como uma intervenção intencional e

sistematizada para o ensino-aprendizagem de habilidades sociais, caracterizando-se como um conjunto de técnicas e procedimentos cuja finalidade é a consecução dos objetivos de promoção de comportamentos socialmente competentes. Considerando que os comportamentos que contribuem para interações sociais positivas podem ser aprendidos, programas de Treinamento em Habilidades Sociais – THS podem ser uma ferramenta importante para se garantir aos indivíduos os recursos para melhorar a sua competência interpessoal e individual em situações sociais (WAGNER *et al.*, 2019).

Ao propor um programa de THS, deve-se observar a pertinência dos objetivos que irão nortear a proposta, tendo o entendimento de que é fundamental verificar o impacto que este programa terá sobre as relações interpessoais e a qualidade de vida dos indivíduos que se pretendem atingir. Dessa forma, quando se propõe um programa de THS orientado para a Competência Social é necessário atender essencialmente os seguintes objetivos:

- ampliar a frequência e a proficiência de Habilidades Sociais já aprendidas, mas deficitárias;
- aprender habilidades sociais novas e significativas;
- extinguir ou reduzir comportamentos concorrentes com tais habilidades.
- refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente social;
- ampliar a variabilidade de habilidades sociais;
- desenvolver valores de convivência na perspectiva do respeito aos direitos humanos nas interações com os demais;
- aprimorar a automonitoria e o autoconhecimento associados ao desempenho social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 81).

Outro aspecto importante ao se pensar sobre a proposição de um programa de THS, baseado nos objetivos acima descritos, diz respeito à forma de organização e a proposta geral da intervenção. Observando o grupo de pessoas que se pretende atingir e os resultados que se busca alcançar, os programas de THS podem ser organizados em intervenções de prevenção primária, prevenção secundária ou prevenção terciária (MURTA, 2005). Qualquer proposta de programas e atividades que buscam o desenvolvimento socioemocional de uma pessoa ou grupo de pessoas, deve apresentar uma definição de objetivos que será baseada em avaliações prévias, bem como avaliações posteriores, o que irá permitir que se mensure a eficácia e a efetividade geral dos programas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002; MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

As intervenções em prevenção primária são aquelas direcionadas a

peessoas que estão expostas a fatores de risco, mas que ainda não foram impactadas por problemas interpessoais. Têm por finalidade o aperfeiçoamento de habilidades sociais, numa ideia de fator de proteção, buscando minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para os participantes. As intervenções em prevenção secundária são voltadas para grupos ou pessoas já sob efeito de fatores de risco para problemas interpessoais, como por exemplo, crianças agressivas, cuja origem da agressão remete a problemas familiares. E as intervenções em prevenção terciária buscam minimizar consequências de déficits acentuados em habilidades sociais já instalados, sem pretensão de cura, como é o caso de pessoas portadoras de autismo ou esquizofrenia (MURTA, 2005).

Sendo uma intervenção intencional e sistematizada, o THS compreende duas etapas, que podem ou não ocorrer de maneira concomitante: a de avaliação, cujo objetivo principal é identificar déficits e excessos comportamentais, seus antecedentes e consequentes, as respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que influenciam nas dificuldades comportamentais; e a de intervenção, cujo objetivo é, através de estratégias e ações aplicadas, reduzir o impacto dos déficits e contribuir para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Na etapa de intervenção, utilizam-se algumas técnicas que vão desde o fornecimento de instruções, modelos, ensaios comportamentais, feedback verbal e em vídeo, até vivências, seja para atendimentos individuais ou mesmo atendimento de grupos. Portanto, sendo utilizadas de maneira individual ou em conjunto, estas técnicas buscam modificar componentes comportamentais, cognitivos e/ou fisiológicos dos indivíduos, com o objetivo maior de promover a uniformização de comportamentos socialmente competentes, possibilitando que os indivíduos submetidos a um programa de THS possam usufruir satisfatoriamente dos ambientes em que convivem com outras pessoas (MURTA; 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; WAGNER *et al.*, 2019).

No âmbito escolar, professores/as e gestores/as da escola desempenham um papel importante no planejamento das práticas vivenciadas pelas crianças, atuando como facilitadores do envolvimento delas nestas práticas. Estimular momentos de interações positivas através de atividades simbólicas, ao invés de utilizar intervenções redutoras, como gritos e exclusões da aula sem maiores explicações, trazem experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento global das crianças. Ressalta-se, assim, a importância de municiar as crianças, ainda

que muito jovens, de atributos importantes para lidar com as demandas da vida social no ambiente escolar, como, por exemplo, saber acalmar-se, lidar com frustrações, demonstrar cortesia e respeito pelas pessoas e pelas diferenças, entre outros (GOMES, 2016). Nesse sentido, é imperativo que se busque maximizar a potencialidade do ambiente escolar para a aprendizagem socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002) e os programas de THS podem contribuir para isso.

Os Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) têm sido utilizados para intervenções no aprendizado de habilidades sociais e promoção da competência social, apresentando relatos positivos através de diversos estudos (MURTA, 2005; GONÇALVES; MURTA, 2008; BORGES; MARTURANO, 2009; ELIAS; AMARAL, 2016; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; FERREIRA; VAN MUNSTER, 2017). São idealizados e organizados como um conjunto de ações planejadas que visam não somente a aquisição ou aperfeiçoamento de habilidades sociais, mas de todos os requisitos da competência social daqueles a que se pretende atingir (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Dentre as ações que são utilizadas nesse tipo de intervenção, podemos identificar palestras e grupos focais, cuja proposta é a reflexão dos participantes com base em situações hipotéticas baseadas em situações do cotidiano deles. Entretanto, outras formas de abordagem podem contribuir para a promoção de comportamentos socialmente competentes.

O oferecimento de atividades educativas no contraturno da escola, complementares ou suplementares, tem sido reconhecido como de grande potencial educativo (MURTA, 2005; GUARÁ, 2009; BATISTA; MARTURANO, 2015). No estudo de Lopes, Del Prette e Del Prette (2013), os autores avaliaram os efeitos de um programa, baseado nas vinhetas de vídeo do Sistema Multimídia de Avaliação de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette), com o objetivo de ampliar o repertório de comportamentos socialmente habilidosos e aumentar o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar. Participaram 14 crianças, distribuídas em dois grupos, experimental e controle. As crianças foram avaliadas com o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais antes e depois de um programa de 22 sessões grupais. O Grupo Experimental apresentou ganhos significativamente maiores que o Grupo Controle em HS e no desempenho acadêmico.

No estudo de Dias (2012), investigou-se a efetividade de um programa de leitura dialogada de livros infantis, para a promoção de habilidades sociocognitivas, redução de problemas comportamentais e aumento das HS das crianças.

Participaram 45 alunos, da última etapa da educação infantil, e duas professoras como informantes. Os resultados demonstraram efeitos positivos da intervenção; as crianças, depois de passarem pelo programa, ampliaram suas HS, ao passo que reduziram a hiperatividade e os problemas de relacionamento. Outro estudo, de Stan e Beldean (2014) buscou verificar se o desenvolvimento de habilidades sociais de estudantes reduz a ocorrência de bullying. Participaram 231 estudantes de 5º a 8º ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram redução da vitimização e da agressão para os grupos participantes da intervenção, porém em níveis não significativos quando comparados aos resultados dos grupos controle.

Fonseca, Medeiros e Cavalcante (2016) relatam uma experiência positiva no desenvolvimento de habilidades sociais como prevenção de conflitos e convivência coletiva no espaço escolar com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Teresina. Através de vivências grupais e utilização de recursos metodológicos lúdicos, promoveram atividades que facilitassem o desenvolvimento das habilidades de amizade e de civilidade. No estudo de Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), os autores tiveram como objetivo descrever e comparar o repertório de habilidades sociais de um grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação de acordo com relatos deles mesmos e de seus pais e professoras, antes e depois de uma intervenção voltada para orientações sobre habilidades sociais, que foi aplicado tanto para os estudantes quanto aos pais e professoras. Os resultados apontaram que o repertório social dos estudantes melhorou no ponto de vista deles, de suas professoras e de seus pais, provavelmente devido ao procedimento de intervenção utilizado, que incluiu todos os envolvidos.

De acordo com os estudos relatados acima, os programas de THS configuram-se como uma importante ferramenta para a promoção da competência social, sendo úteis para minimizar ou tratar fatores de risco e possibilitar condições de proteção ao desenvolvimento humano (BOLSONI-SILVA, 2002; MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Fazer uso dessa ferramenta no ambiente escolar pode ser um caminho importante no combate às situações de indisciplina que são cada vez mais frequentes nesse ambiente. Atividades como oficinas esportivas e artísticas, além de possuírem componente de motivação para os alunos e alunas, atuam num ponto que é crucial para crianças e jovens de periferia: os mantêm ocupados no turno inverso ao das aulas. Do contrário, estas mesmas crianças e jovens poderiam estar na rua, vulneráveis à violência, criminalidade e até mesmo

abandono. Essas atividades normalmente são livres de pagamento e visam prioritariamente à socialização do público-alvo, possibilitando ao profissional que irá propor a atividade um planejamento mais flexível (BATISTA; MARTURANO, 2015).

Nesta perspectiva, atividades que fazem parte do currículo complementar ou suplementar da escola estão em posição privilegiada para implementação de práticas promotoras de desenvolvimento psicossocial e prevenção de problemas comportamentais. É possível direcionar a ênfase dessas atividades para a promoção e o aprendizado de habilidades sociais, propondo-as como programas de THS. Nesta ideia, o programa assumiria um caráter preventivo, visando à redução de problemas como indisciplina, agressividade, preconceitos, bullying entre outros, num nível denominado universal, onde os atendimentos abrangeriam todos os indivíduos de uma sala ou mesmo da escola inteira, independente dos problemas identificados. Seria utilizado com objetivos de socialização, transmissão de valores e desenvolvimento da autonomia dos participantes (MURTA; 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; BATISTA; MARTURANO, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

As oficinas artísticas ou esportivas, complementares ou suplementares no currículo da Escola, nesta perspectiva, poderiam utilizar como abordagem o método vivencial. Segundo os Del Prette e Del Prette (2017), a ideia do método vivencial nos programas de THS é proporcionar aos participantes vivências e experiências relacionadas com o seu cotidiano, tanto num sentido de passado como de futuro, de situações que poderão vivenciar. Foi desenvolvido para o trabalho de promoção de habilidades sociais a partir de estudos que enfatizam a importância de jogos e brincadeiras como recursos para o ensino-aprendizagem de diferentes aspectos do desenvolvimento humano, configurando-se uma alternativa bastante atrativa.

Conforme os mesmos autores:

A metodologia vivencial viabiliza no contexto terapêutico ou educativo, o desempenho, pela criança, de comportamentos sociais relevantes para intervenção, estabelecendo condições para a utilização, pelo facilitador, de procedimentos cognitivos-comportamentais, tais como: instrução, modelagem, modelação, ensaio comportamental, *feedback*, reforçamento, esvanecimento, relaxamento, reestruturação cognitiva, ensino incidental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 103).

Utilizado com fins educativos ou de prevenção, o método vivencial é considerado não apenas como recurso para suprir déficits, mas também de oportunizar o aprimoramento ou fortalecimento de habilidades sociais, uma vez que

seu formato de treinamento em grupo, considera as possibilidades de aprendizagem por observação. Ainda, pode ser considerada com a função de método de avaliação dos comportamentos dos participantes (DIAS; OLIVEIRA; FREITAS, 2011). No campo das habilidades sociais esse método é uma proposta de Del Prette e Del Prette, que o definem como:

Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidades para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 101).

A opção pela aplicação do método vivencial numa proposta de promoção do aprendizado de habilidades sociais fundamenta-se em alguns princípios: 1- é um dos recursos para o treinamento e avaliação das habilidades sociais; 2- cria um ambiente de apoio mútuo, o que contribui para a superação de déficits e a promoção de habilidades sociais; 3- oportuniza a observação, a descrição e o *feedback* dos desempenhos e experiências interpessoais por parte do facilitador e participantes; 4- é projetado para ser um método de aprendizagem de habilidades sociais em grupo. Além desses princípios, faz-se necessário considerar as necessidades e potencialidades gerais do grupo, bem como as necessidades e potencialidades específicas de cada indivíduo. Ainda, para a organização das vivências, o facilitador deve estudar a complexidade das atividades, iniciando com objetivos e atividades mais simples e gradualmente passar para as mais complexas, avaliando sempre os avanços comportamentais dos participantes (DIAS; OLIVEIRA; FREITAS, 2011).

Estudos que utilizaram vivências, unicamente ou combinada a outros recursos, no geral, demonstraram a efetividade desse método na promoção de habilidades sociais e atenuação dos déficits durante o THS (BANDEIRA *et al.*, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006; ROCHA; DEL PRETTE; 2010; MEDRANO *et al.*, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2010). Nessa perspectiva, o método vivencial, como prática sistematizada para a promoção de comportamentos socialmente competentes, configura-se como uma alternativa adequada ao contexto escolar. Numa época onde a resolução de conflitos decorrentes de interações sociais no contexto escolar toma mais tempo do professor do que a transmissão de conhecimentos acerca das disciplinas escolares, pensar sobre a implementação de programas de THS sob a forma de oficinas e atividades complementares ou suplementares ao currículo da

escola parece uma solução bastante prática para combater essas situações de conflitos, uma vez que não demanda grandes investimentos e estrutura, apenas um planejamento claro e objetivo, voltado para a melhora da socialização e do aproveitamento acadêmico dos alunos e alunas.

2.2 SOBRE A PRÁTICA DO JUDÔ

2.2.1 Breve histórico

Acreditamos que todo estudo que envolva os princípios filosóficos e pedagógicos do judô preconizados pelo Professor Jigoro Kano devem abordar, mesmo que de forma breve, o momento histórico em que o judô surgiu e os primeiros passos até a consolidação como esporte de combate presente no mundo inteiro. Essa breve abordagem histórica nos possibilitará visualizar o caminho seguido até o momento na sua evolução como método de educação física e, posteriormente, esporte olímpico. Não iremos nos aprofundar na discussão histórica sobre os caminhos percorridos pelo judô, apenas pretendemos trazer elementos que nos auxiliem a entender o modelo atual de ensino e que acreditamos ser devidamente justificado pelo seu passado (TRUSZ, 2018).

O período em que o Judô foi elaborado pelo Professor Jigoro Kano é conhecido como Era *Meiji*, cujo início ocorreu no ano de 1868. Nesta época os portos japoneses abriram ao livre comércio com o ocidente, o que desencadeou um rápido processo de modernização na sociedade japonesa. Muitas artes, costumes e hábitos tradicionais da cultura oriental gradualmente foram sendo renegados em contrapartida à rápida absorção da cultura ocidental, influenciando mudanças num curto espaço de tempo às artes, às ciências e às técnicas, buscando assemelharem-se ao modelo europeu (KANO, 1986; NUNES; 2013; MESQUISTA, 2014; SANTOS, 2019). Nesse processo de busca pela modernização, pelo novo, o povo japonês passou a desprezar alguns aspectos da tradição, dentre os quais as artes marciais (FRANCHINI; DEL'VECCHIO, 2007).

Existiam no Japão mais de 150 escolas de *ju-jutsu* quando os portos japoneses foram abertos ao ocidente, sendo a maioria controlada por grandes famílias de guerreiros (FRANCHINI; DEL'VECCHIO, 2007; NUNES, 2013). O nome *ju-jutsu*

era associado às artes de combate praticadas pelos antigos samurais que incorporava princípios como a ética, a honra, a coragem e a excelência da moral na sua prática, aspectos que acabaram sendo determinantes para a sobrevivência das Artes Marciais com a chegada da modernização ao Japão (BARREIRA, 2019). Os princípios que regiam a conduta samurai faziam parte de um código, conhecido por *Bushido* (caminho do guerreiro), que valoriza virtudes como a frugalidade, fidelidade, bem como a maestria nas artes marciais, e honra até a morte. Oriundo do Confucionismo e do Budismo, a existência violenta do samurai é abrandada pela sabedoria e pela serenidade desses dois caminhos (NITOBÉ, 2002; NAKAJIMA, 2017; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

O início da Era *Meiji* no Japão desencadeou além da abertura para a cultura do ocidente, uma mudança na sistemática do governo, encerrando assim o *Shogunato Tokugawa* que perdurava havia 256 anos. Esse antigo sistema era baseado no comando de um chefe guerreiro, e com o seu fim, os mestres do *ju-jutsu* acabaram perdendo suas posições oficiais, tendo que procurar outras ocupações, entre elas, lutas e exposições em feiras como forma de sobreviver. Foi um período difícil para as artes marciais japonesas, pois foram reduzidas a disputas entre as escolas para provar qual era o melhor método, com total ausência de princípios, fato que colaborou para a marginalização e a decadência do *ju-jutsu* perante a sociedade (CALLEJA, 1982; KANO, 1986; EBELL, 2008; NUNES, 2013; MESQUITA, 2014; NAKAJIMA, 2017; SANTOS, 2019).

Entretanto, não muito tempo depois desse primeiro momento de incorporação dos aspectos da cultura ocidental, ocorreu uma movimentação de resgate das tradições na qual a sociedade japonesa passou a valorizar os aspectos referentes à cultura oriental. Com isso, o *ju-jutsu* recupera o seu status, passando a ser incorporado pela polícia e marinha japonesas (FRANCHINI; DEL'VECCHIO, 2007; SANTOS, 2019). Esta retomada foi importante para a continuidade da prática do *ju-jutsu* pela sociedade japonesa, porém ainda era praticado como arte marcial, não apresentando princípios pedagógicos e científicos que transmitissem segurança para ser ensinado nas escolas japonesas, como era desejo de parte da sociedade. Esse fato desagradava a parte mais esclarecida da sociedade, criando certa resistência para uma efetiva aceitação como componente da cultura japonesa (STEVENS, 2007; NUNES, 2013; NAKAJIMA, 2017; SANTOS, 2019).

Quando começou a praticar *ju-jutsu*, Jigoro Kano treinou com diferentes

mestres, constatando que eles conheciam e dominavam apenas o seu próprio estilo. Na visão dele, isso dificultava a evolução técnica do *ju-jutsu* como um todo, e como agravante dessa situação, ele identificou que seus antigos mestres não tinham nenhuma preocupação em inovar ou melhorar a execução de técnicas ultrapassadas. Constatou que os antigos mestres não se preocupavam com o entendimento dos princípios que faziam as técnicas funcionarem, pelo contrário, cultuavam suas técnicas como algo cercado de misticismo, sendo isso mais um ponto que dificultava e estagnava o aprendizado técnico. Entretanto ele sempre buscou entender todos os detalhes que compunham a execução das técnicas (MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; STEVENS, 2007; EBELL, 2008; SHIMAUCHI *et al.*, 2017; SANTOS, 2019, KANO, 2020).

Com o entendimento de que o *ju-jutsu* precisava de uma abordagem moderna, que considerasse princípios pedagógicos e científicos no ensino e aprendizagem, o Professor Jigoro Kano idealizou um método que valorizasse os preceitos éticos e morais que compunham o *ju-jutsu* em épocas anteriores, além de tornar a prática mais acessível e menos violenta. Aliando seu aprendizado à prática e aos seus estudos, obteve explicações científicas para as técnicas dos sistemas *ju-jutsu* que havia praticado, selecionando e classificando aquelas que julgou serem mais adequadas a sua proposta. Esse processo tinha como intenção tornar o aprendizado mais fácil e racional, de maneira que foi possível estabelecer regras para um confronto esportivo, que foi baseado no espírito do *ippon-shobu* (luta pelo ponto completo) (MAEKAWA, 1978; CALLEJA, 1982; KANO, 1986; VIRGILIO, 1994; VILLAMÓN, 1999; MIFUNE, 2004; KANO, 2008; EBELL, 2008; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; NUNES, 2013; MESQUISTA, 2014; SHIMAUCHI *et al.*, 2017; SANTOS, 2019; KANO, 2020).

Através de seus estudos, da influência de seus professores europeus e da prática perseverante, o Professor Jigoro Kano evidenciou que o *ju-jutsu* aperfeiçoado proporcionaria a quem o praticasse aprendizados relevantes não apenas no aspecto das técnicas de defesa pessoal, mas também nos aspectos intelectuais, morais e espirituais do indivíduo. Ele apresentou outra perspectiva sobre os objetivos em um combate, ampliando de uma visão limitada à vitória sobre o oponente, para a educação global dos praticantes (KANO, 1986; KANO, 2008; KANO, 2020). Assim, podemos dizer que o judô surgiu a partir de uma sistematização técnica e filosófica do *ju-jutsu*, o antigo sistema de combate corpo a corpo dos samurais, elaborada por Jigoro Kano, que praticou, estudou e analisou diferentes métodos do *ju-jutsu*,

adaptando essa prática ao momento de modernização pelo qual passava a sociedade japonesa na época, ou seja, enfatizando fins educacionais para este sistema de luta do Japão (MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; VILLAMÓN, 1999; KANO, 2008; TAIRA, 2011; GONDIM, 2012; MOLINA, 2013; NUNES, 2013; MESQUITA, 2014; SHIMAUCHI *et al.*, 2017; SANTOS, 2019).

Este novo método sistematizado pelo Professor Jigoro Kano a partir da fusão de diferentes estilos do *ju-jutsu* iniciou sua trajetória com a fundação do Instituto *Kodokan*. Além de selecionar as técnicas que comporiam o seu método, ele também agregou símbolos que retratavam as tradições e a cultura oriental, pois considerava importante o povo japonês entender que o judô era uma mais que uma luta esportiva, era também uma prática que simbolizava os princípios culturais, filosóficos e históricos da sociedade japonesa (CASADO; VILLAMÓN, 2009). Mas a consolidação como prática educacional no Japão veio a partir da ocorrência de dois fatos importantes: o primeiro relacionado à eficiência para defesa pessoal, pois muitos setores da sociedade japonesa duvidavam dessa eficiência do judô em um possível combate real. As dúvidas foram dirimidas após torneio organizado pela polícia metropolitana de Tóquio, cujo prêmio era a escolha dos instrutores da Academia de Polícia, o que concebia “status” à arte, escola e instrutores vencedores. O segundo fato foi a determinação do governo japonês que tornou o Instituto *Kodokan* uma instituição pública (CALLEJA, 1982; KANO, 1986; VIRGILIO, 1994; SOUZA; CARDIAS; FRANCHINI, 2007; FRANCHINI; DEL’VECCHIO, 2007; NUNES, 2013; MESQUITA, 2014).

Estes fatos contribuíram muito para a popularização do judô *Kodokan* na sociedade japonesa, estimulando um desenvolvimento muito rápido no Japão. Por incluir em sua prática elementos relacionados às questões culturais e filosóficas do povo japonês, despertou um grande interesse das pessoas em praticá-lo, levando-o a ser ensinado nas escolas. Essa ascensão é devida também ao bom relacionamento que o Professor Jigoro Kano tinha com setores influentes da sociedade (STEVENS, 2007; NUNES, 2013; SHIMAUCHI *et al.*, 2017). A partir desse primeiro momento de fortalecimento no Japão, o foco passa a ser a divulgação em outros países. Como representante do governo japonês, O Professor Jigoro Kano realizou muitas viagens para Europa e Estados Unidos e nessas viagens ele apresentava seu método através de palestras e demonstrações (STEVENS, 2007; MURATA; TODO, 2013; NUNES, 2013; SHIMAUCHI *et al.*, 2017). Outra estratégia utilizada pelo Professor Jigoro Kano

foi enviar praticantes japoneses a espalharem-se pelo mundo montando escolas e passando o conhecimento adiante (CALLEJA, 1982; VIRGILIO, 1994; NUNES, 2013).

Apesar dos esforços do Professor Jigoro Kano em divulgar seu método nas viagens que fez ao ocidente, das inúmeras palestras e demonstrações realizadas, somados aos seus alunos enviados pelo mundo, o judô não teve a mesma repercussão que havia tido no Japão. O desenvolvimento pelo mundo de forma consistente começou após a Segunda Guerra Mundial, inicialmente pela França e Inglaterra, que promoveram a primeira competição envolvendo judocas de dois países no ano de 1947. Foi ao incorporar elementos do esporte-espetáculo e da sua institucionalização, primeiramente com as federações continentais, como a União Européia de Judô, em 1948, e logo em seguida com a fundação da Federação Internacional de Judô (FIJ) que o judô *Kodokan* passa a se projetar no ocidente. Em 1956 ocorre o primeiro Campeonato Mundial de Judô, em Tóquio e em 1964 o judô passa a integrar o programa dos Jogos Olímpicos. Dessa forma, ao institucionalizar-se como esporte, alcança status de prática mundial, passando a ser desenvolvido e praticado em diversos países (MATSUMOTO *et al.*, 1984; RUAS, 1999; SIKORSKI, 2005; SOUZA; CARDIAS; FRANCHINI, 2007; FRANCHINI; DEL'VECCHIO, 2007; NUNES, 2013; MESQUITA, 2014).

Entretanto, foram necessárias adaptações nas regras e a quebra de alguns princípios, como a divisão de categorias por peso, para que o judô se tornasse um esporte de competição e entrasse no programa dos Jogos Olímpicos. Mesmo assim manteve a base fundamental preconizada pelo Professor Jigoro Kano através de elementos da cultura japonesa incorporados na prática, como as etiquetas e rituais de saudação, sendo ainda praticados em muitos países. Através da manutenção desses elementos na prática, o judô enriqueceu a cultura corporal de muitos outros povos do mundo, chegando a países cujo universo cultural é muito diferente do Japão, como por exemplo Alemanha e Brasil. Mesmo assim, se adequou a diversas culturas, mantendo suas características, mas sendo convencionado internacionalmente (MATSUMOTO *et al.*, 1984; VIRGILIO, 1994; RUAS, 1999; GUEDES, 2001; EBELL, 2008; MOLINA, 2013; MESQUITA, 2014; SANTOS, 2019).

Tratando especificamente das competições, estas se distanciaram muito da ideia original do Professor Jigoro Kano. Como esporte, o Judô Olímpico é definido principalmente pelas regras estabelecidas para o combate esportivo e por uma cultura aberta de combate internacional. A imagem de esporte olímpico popularizou o judô

fazendo com que seja uma das modalidades mais esperadas e vistas pelo público nos Jogos Olímpicos (GUEDES, 2001; FRANCHINI; DEL'VECCHIO, 2007; EBELL, 2008; NUNES, 2013; MESQUITA, 2014). No Brasil, estima-se que o número de praticantes possa chegar à cerca de dois milhões de pessoas. O número oficial de praticantes não é conhecido porque além dos atletas federados, muitos estudantes da educação básica e em universidades praticam a modalidade sem objetivos competitivos (NUNES; RUBIO, 2012). Esses fatos só reforçam a condição de fenômeno mundial de uma cultura japonesa que ultrapassa suas fronteiras, invade universidades, escolas, criando raízes pedagógicas e se tornando paixão coletiva (RUAS, 1999).

2.2.2 Breve caracterização do Judô

Neste tópico iremos abordar algumas características do judô enquanto esporte de combate. Buscando as particularidades que dão forma a este esporte de combate, muitas vezes pensamos na prática do judô como arte marcial antes da sua sistematização pelo Professor Jigoro Kano. Porém a caracterização que discorreremos aqui é a do judô enquanto esporte integrante do Programa dos Jogos Olímpicos, que popularizou o ensino da modalidade atualmente. Buscamos apresentar, de forma breve, as características do aprendizado técnico e tático, bem como das competições. É um modelo que vem sendo produzido e reproduzido em clubes e academias, no qual a ênfase na competição e alcance de resultados ganha prioridade máxima, distanciando-se dos objetivos iniciais do Professor Jigoro Kano (EBELL, 2008; NUNES, 2013; SANTOS, 2019), como veremos adiante.

De acordo com os objetivos de seu combate esportivo e a forma de alcançá-los, o judô é considerado um esporte de combate de preensão ou agarre (RUFINO; DARIDO, 2015), cuja característica principal é o *kumikata* (pegada/agarre no *judogi*) para execução de técnicas de arremesso ou lançamento do oponente. Há uma grande variedade e quantidade de elementos técnicos e táticos, que solicitam ações de todo o corpo dos judocas, com os movimentos assumindo uma grande variabilidade na intensidade e intermitência. Por este motivo, durante o combate de judô, as situações dinâmicas estão constantemente em mudança de acordo com as alterações dos diferentes movimentos, intervenções e posições dos judocas. Isto os obriga a responder às ações do adversário em curtos períodos e de forma imediata

(VILLAMÓN, 1999; MIFUNE, 2004; GARCIA *et al.*, 2006; EBELL, 2008; VELOSO, 2015).

As ações num combate de judô são estruturadas sobre o equilíbrio dinâmico, em virtude de o judoca estar sujeito a forças externas (movimentações, técnicas) que atuam de forma contínua sobre si e que necessitam ser neutralizadas através de movimentos compensatórios (VILLAMÓN; BROUSSE, 2002; GARCIA *et al.*, 2006; VELOSO, 2015). O objetivo principal em uma luta é a vitória por *ippon*, cujo significado é o ponto completo, através da aplicação de técnicas pertencentes aos grupos de *nage-waza* (técnicas de projeção) e *katame-waza* (técnicas de domínio ou controle) (KANO, 1986). O *ippon* pode ser conquistado de diferentes maneiras: através da aplicação de uma técnica de projeção no adversário, arremessando-o com as costas no tatame, da imobilização do adversário por um período (20 segundos de acordo com as regras atuais da IJF), da desistência por parte do adversário em função de uma torção ou estrangulamento ou ainda lesão de um dos competidores (EBELL, 2008; MESQUITA, 2014; VELOSO, 2015; IJF, 2021).

O tempo de combate determinado pela IJF (International Judo Federation) é de 4 (quatro) minutos para homens e mulheres na classe sênior. Mesmo que nenhum dos atletas consiga atingir um *ippon*, um combate ainda pode ser vencido ao final dos quatro minutos de luta através da obtenção de um *wazari* (equivalente a meio ponto) caso um dos lutadores tenha obtido essa pontuação. O *wazari* é uma pontuação resultante de uma técnica de projeção que não foi perfeita ou de uma imobilização que não atinge o tempo determinado para o *ippon*. Dois *wazari* equivalem a um *ippon*, finalizando o combate quando um atleta consegue esse feito. Outra maneira de um combate ser decidido é através da reincidência de punições (*shido*), onde três punições (*shido*) rendem o *hansoku-make* (eliminação) ao atleta infrator. Um *shido* pode ser aplicado por falta de combatividade, por exemplo, entre outras ações indevidas, de acordo com as regras da IJF (EBELL, 2008; MESQUITA, 2014; VELOSO, 2015; IJF, 2021).

Quando um combate termina em igualdade, ou seja, ambos os atletas não conseguiram pontuar ou ambos atingiram um *wazari*, a luta continua no *golden score* (tempo extra), onde o primeiro atleta a marcar um *ippon* ou *wazari* vence a disputa. Os *shido* também podem decidir o combate, sendo trazidos do tempo normal de luta, caso tenham sido aplicados. Em competição, os combates ocorrem entre atletas do mesmo sexo. Dentro dos naipes masculino e feminino, há divisão por faixa etária e

dentro destas, a divisão por peso, que são específicas em cada faixa de idade. O *judogi* é o uniforme utilizado pelo praticante de judô para treino e competição. Segundo Virgílio (1994), sua criação veio da necessidade da utilização de uma roupa simples e que resistisse à pegada e aos arremessos. É composta pelo *wagi* (casaco), pelo *shitabaki* (calça), pelo *obi* (faixa) e pelo *zori* (chinelos). Há alguns anos foi adotada, em nível internacional, a utilização do *judogi* azul, como forma de possibilitar melhor visualização de qual atleta aplicou uma técnica para equipe de arbitragem e espectadores (EBELL, 2008; MESQUITA, 2014; VELOSO, 2015; IJF, 2021).

No que diz respeito ao aprendizado técnico, como forma de facilitar para os iniciantes, o Professor Jigoro Kano dividiu as técnicas de projeção em cinco grupos, o *Kodokan gokyo-no-waza* (*go* = cinco, *kyo* = grupos), onde as técnicas estão classificadas conforme a dificuldade de projeção e de queda (CALLEJA, 1982; KANO, 1986; MIFUNE, 2004; TAIRA, 2011). De 1920 a 1982, o *Kodokan gokyo-no-waza* contou com 40 técnicas de projeção. Por ocasião do centenário da Escola *Kodokan* do Professor Jigoro Kano, em 1982 um grupo de outras 8 (oito) técnicas de projeção, que havia sido retirado em 1920, foi então reconhecido, bem como 17 (dezesete) novas técnicas de projeção foram reconhecidas como técnicas oficiais do *Kodokan*, compondo o *shinmeisho-no-waza*, conhecido também como *extra Gokyo*. Mais tarde, em 1997, o *Kodokan* adicionou duas últimas técnicas de projeção ao grupo *shinmeisho-no-waza*, passando o judô a incluir em seu repertório 67 técnicas de projeção (MIFUNE, 2004; TAIRA, 2011; VELOSO, 2015).

O *Kodokan gokyo-no-waza* ou apenas *Gokyo* é considerado uma referência para o ensino técnico do judô até os dias de hoje, com algumas alterações ou adaptações conforme o país ou cultura onde é praticado. Mesmo recebendo contestações sobre seus princípios pedagógicos é utilizado como base para o ensino de técnicas para iniciantes, enquanto as outras técnicas que não estão relacionadas neste são geralmente ensinadas para alunos em estágio avançado de treinamento (GUEDES, 2001). Cada grupo do *Gokyo* representa uma graduação (*kyu*) no avanço do aprendizado e o judoca que aprendesse todos os grupos teoricamente estaria habilitado a atingir o 1º *dan* da faixa preta. Mesmo com essa ordem na composição do *Gokyo*, não era proibido que um judoca iniciante aprendesse técnicas que fossem de um grupo posterior ao de sua graduação, porém, para fins de exames de graduação, um aprendiz precisava dominar as técnicas relativas ao grupo no qual se encontra (CALLEJA, 1982; KANO 1986; MIFUNE, 2004; TAIRA, 2011).

Um dos aspectos que mais incomodava o Professor Jigoro Kano na prática do antigo *ju-jutsu* era a falta de explicação sobre como as técnicas produziam os resultados que se esperavam delas. Na sistematização do *Gokyo* idealizada por ele, buscou deixar implícito o entendimento para além dos gestos técnicos dos golpes, agregando, dessa maneira, valor pedagógico ao repertório técnico. Era então esperando que o praticante compreendesse a mecânica de funcionamento dos golpes e conseqüentemente o significado da eficácia deles. Da mesma forma, às técnicas foram atribuídas uma fundamentação filosófica que remetia a outros aspectos da vida do praticante. Essa fundamentação serviria de base norteadora para as ações do judoca, a fim de que este pudesse dar sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade, (KANO, 1986; VILLAMÓN; BROUSSE, 2002; BROUSSE, 2005; GARCIA *et al.*, 2006; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; KANO, 2008; KANO, 2020) como veremos adiante.

Por fim, outra característica importante a relatar foi a criação de um sistema de graduações, as faixas coloridas, acrescentada para que houvesse melhor difusão e adaptação do judô na cultura ocidental. Este sistema ganhou notoriedade através de Mikinosuke Kawaishi, praticante de *ju-jutsu* que foi acolhido também no judô *Kodokan* do Professor Jigoro Kano e que ensinava as artes marciais japonesas principalmente na França. As graduações refletem o acumular de conhecimentos que o judoca vai adquirindo ao longo da sua caminhada no judô. Os valores morais, o desenvolvimento técnico e a participação em eventos competitivos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem do judô, onde a dedicação ao estudo técnico e ao treino se revela fundamental. Para as crianças e os adolescentes, a troca de faixa representa um meio de motivação, já que serve como forma de reconhecimento do esforço e dedicação (VIRGILIO, 1994; GUEDES, 2001; BROUSSE, 2005; TRUSZ, 2018; IJF, 2021).

Existe uma normatização para o avanço nas graduações do judô, determinado pelos órgãos federativos que o regulamentam. Em cada graduação, e antes de passar à seguinte, os judocas devem cumprir um determinado período, considerado como o tempo mínimo de maturação necessário e que permitirá a progressão no estudo e aprendizagem do judô em decorrência da dedicação aos treinos. Devido à popularização e o início na prática em idades cada vez mais tenras, 4 e 5 anos de idade, para atingir determinada graduação, fez-se necessário estipular também idades mínimas dos praticantes. Essa medida visa preservar o sistema de

graduações, uma vez que crianças muito jovens ainda não possuem a maturação necessária para reter todo o conhecimento que é exigido em graduações mais avançadas. A colocação de pontas coloridas nas faixas foi uma alternativa que mantém o estímulo no avanço das crianças pequenas e preserva o sistema de graduações (VELOSO, 2015; TRUSZ, 2018; IJF, 2021).

E assim o judô desenvolvido pelo Professor Jigoro Kano a partir dos antigos sistemas do *ju-jutsu* foi ganhando forma. De atividade física com elementos da cultura japonesa agregadas à sua prática, ao esporte olímpico que conhecemos hoje, independente do viés que as pessoas busquem na prática, todo praticante ressalta que o judô é para si um caminho de disciplina. Quando o Professor Jigoro Kano o sistematizou, estabeleceu o bem-estar físico e mental dos praticantes como objetivo principal da prática, utilizando para atingir esse objetivo todo o conhecimento de ataque e defesa acumulado pelos especialistas do *ju-jutsu*, metodicamente organizados num sistema único e baseados num princípio único, o caminho da suavidade (KANO, 1986; VIRGILIO, 1994; GUEDES, 2001; BROUSSE, 2005; KANO, 2008; EBELL, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; TAIRA, 2011; NUNES, 2013; SANTOS, 2019; KANO, 2020).

2.2.3 Princípios pedagógicos e filosóficos do Judô

Como mencionado anteriormente, na época em que o Professor Jigoro Kano estava estudando o *ju-jutsu*, a sociedade japonesa estava passando por uma grande revolução cultural em razão do contato cada vez maior e constante do Japão com as nações ocidentais na abertura de seus portos. Esse fato levou a sociedade japonesa, primeiramente a relegar as suas tradições em razão de um certo deslumbre com as novidades trazidas do mundo ocidental. Logo em seguida, houve um movimento de resgate e valorização da cultura e tradição orientais, a fim de mostrar o Japão ao mundo como uma nação civilizada. Nesse sentido, o *Bushido* teve um papel bastante importante na apresentação da cultura e tradição japonesas ao ocidente (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

O *Bushido* (caminho do guerreiro) é um código de ética que regia a conduta dos antigos samurais no Japão feudal. Surgiu entre os séculos IX e XII d.C. e permanece presente até hoje na cultura japonesa. Passou por algumas fases de

desenvolvimento que ocorriam conforme as necessidades éticas, políticas, educacionais e culturais se modificavam na sociedade. Dentre essas fases, podem ser identificadas três: (1) *Bushido* Primitivo, caracterizado por uma forte influência taoista nas artes marciais japonesas e na harmonização do homem com a natureza; (2) *Bushido* Clássico, caracterizado pela união de quatro escolas do pensamento oriental, o Budismo, o Taoísmo, o Xintoísmo e o Confucionismo, que se complementaram e formaram o pensamento do *Bushido*; e (3) *Bushido* Moderno, que buscava justificar as tradições japonesas, influenciada pelo pensamento filosófico europeu, readaptando as antigas tradições às necessidades econômicas, políticas e educacionais de um país que almejava tornar-se capitalista e industrializado (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; COSTA, 2019).

Mas no princípio o *Bushido* não era conhecido por toda a sociedade japonesa, era estudado apenas pelos samurais e monges. Com o início da Era *Meiji*, essa situação modificou, pois, com a necessidade de formação de uma identidade nacional japonesa e de imposição frente às potências econômicas e industriais do ocidente, o código dos guerreiros samurais passou a ser difundido para toda a sociedade japonesa, apresentando o Japão como um país civilizado, com uma ética, moral e política bem organizadas, “com cultura e tradições singulares, cheias de significados e mistérios” (COSTA, 2019, p. 76). Uma das linhas de pensamento mais marcante desse código é o Confucionismo, escolhido pelos japoneses na intenção de se reorganizarem como sociedade em todos os seus aspectos.

Em síntese, o Confucionismo é uma escola ética, política e filosófica da China [...] no qual possui três focos em sua tese: a) uma ética mista de virtudes e deveres; b) uma política comunitarista conservadora; c) e uma filosofia da educação, onde tem por objetivo o desenvolvimento do conceito de Humanidade a fim de formar um cidadão útil para a sociedade, ou seja, um Homem Nobre ou Cavalheiro, através da educação igualitária dos cidadãos para que este estejam aptos para ocupar cargos na administração pública e promover um Estado com harmonia e coesão social (COSTA, 2019, p. 76).

Os japoneses então foram apropriando-se e adaptando os preceitos filosóficos do Confucionismo, a partir da cultura chinesa, conforme as necessidades políticas, sociais e culturais de sua realidade, moldando o seu próprio código de conduta e ética, o *Bushido*. Moldado a partir de correntes filosóficas distintas e complementares entre si (Confucionismo, Budismo, Taoísmo e Xintoísmo, como mencionado anteriormente), este código apresenta como principais virtudes a Justiça,

a Coragem, a Benevolência, a Educação, a Sinceridade, a Honra e a Lealdade (NITOBÉ, 2002; SASAKI, 2008; TAIRA, 2011; BENESCH, 2011; KUŚNIERZ, 2011; MOLINA, 2013; COSTA, 2019; MOCARZEL; FERREIRA, 2019). De acordo com Morcazel e Ferreira (2019, p.82) “são valores atemporais e apresentam clara distinção entre o que é certo e o que é errado, fazendo assim, com que sirvam como códigos de conduta na vida das pessoas”.

Sobre a virtude Justiça no código *Bushido*, para os samurais era importante fazer o que consideram ser o certo, mas acima de tudo não cometer injustiças, caso contrário os mesmos, por livre e espontânea vontade praticavam o *seppuku*, ritual de suicídio por estripação. Era considerada grande desonra para um samurai o fato de ser parcial ou de favorecer alguém. Dessa forma, buscavam reconhecer as justiças e injustiças a fim de aprenderem a capacidade de discernimento para as situações da vida. Trazendo esse pensamento para a atualidade, ser justo implica em respeitar e cumprir as regras em sociedade, buscando o tratamento igualitário entre as pessoas, sendo uma condição essencial para a vida social das pessoas (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; KUŚNIERZ, 2011; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

A Coragem, de acordo com o código *Bushido*, refere-se à capacidade de o guerreiro enfrentar e vencer seus medos, entendendo que o medo é o maior impedimento para as ações dele. Transferindo para a atualidade, indica que o indivíduo deve sempre agir com atenção e convicção naquilo que se propõe a fazer. Em consonância temos a virtude Benevolência, onde a ideia é travar os combates buscando fazer o bem, da melhor maneira, para si e para os outros, pois apenas dessa forma se consegue alcançar o êxito nas ações, o que também pode ser aplicado nos dias de hoje. A virtude Educação pode ser vista num sentido de cortesia e gentileza. Mesmo em combate, o samurai sempre cumprimentava seu adversário. Nos dias atuais, agradecer, pedir desculpas, cumprimentar pessoas são atitudes imprescindíveis da boa educação (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; KUŚNIERZ, 2011; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

Sobre a virtude Sinceridade, o *Bushido* orientava para o caminho da retidão, ou seja, o samurai deveria ser sincero em seus sentimentos e atitudes. Podemos trazer para a atualidade a ideia de que esta virtude indica que as ações devem estar alinhadas com os discursos do indivíduo. Muito alinhada a essa virtude está a Honra, que orientava o samurai a assumir suas responsabilidades, sustentando suas crenças, bem como a virtude da Lealdade, cuja orientação no código *Bushido*

diz que ser leal é renunciar o proveito próprio, demonstrando gratidão por aqueles que o colocaram no caminho. Assim, “ser leal nos torna modelos a serem seguidos. As pessoas admiram a gratidão. Seja grato, de forma sincera, e seja admirado” (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; KUŚNIERZ, 2011; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

Uma característica bem marcante do *Bushido* é a busca pela excelência. O indivíduo deve buscar sempre o maior nível de excelência para sua vida, tanto nos seus pensamentos quanto nas suas ações. Para se alcançá-la é necessário que o indivíduo busque constantemente o seu desenvolvimento de maneira global, harmonizado consigo mesmo e com as pessoas com as quais convive. Nesse sentido o *Bushido* seria o código orientador para atingir essa harmonização. E assim, dessa forma, o indivíduo encontraria seu “caminho” ou propósito de vida na sociedade e poderia então dar sua contribuição para o desenvolvimento dela (NITOBÉ, 2002; BENESCH, 2011; KUŚNIERZ, 2011; COSTA, 2019). Estas ideias estavam latentes no período em que o Professor Jigoro Kano passou a estudar e analisar o *ju-jutsu*, o que certamente contribuiu na elaboração do seu próprio método.

O judô como conhecemos hoje representa uma sociedade hierárquica e ritualizada, onde os praticantes realizam um compartilhamento de códigos e valores significativos para a prática como um todo. Tornar-se judoca implica estar em conformidade com os costumes estabelecidos para e pela comunidade: as regras e etiquetas que o regem, o acesso ao conhecimento técnico e teórico, bem como o respeito à hierarquia, determinada pelo nível de conhecimento e/ou antiguidade, entre outros. Estes costumes orientam os comportamentos e formam a vida cotidiana de cada indivíduo que pratica judô (OIMATSU, 1984; BROUSSE, 2005; EBELL, 2008). É possível perceber a partir do acima exposto, a forte influência que o *Bushido* ainda tem na composição do judô, mesmo com as transformações que sofreu ao longo do tempo, a mais significativa talvez a de tornar-se esporte olímpico.

Quando começou a sistematizar sua proposta, o Professor Jigoro Kano considerou profundamente os princípios que regiam as artes marciais da época. Analisou o termo *Bujutsu*, que se referia aos métodos de combate desenvolvidos e praticados pelos guerreiros profissionais e também por membros de outras classes sociais que praticavam qualquer das artes de combate individual. Verificou também o uso do termo *Budo*, “caminho marcial” ou “ética marcial”. O *Budo* foi adotado nas escolas de diferentes estilos do *bujutsu* feudal, trazendo a eles uma espécie de especialização. Assim os estilos que se designavam como *Budo* eram considerados

caminhos da ética e da moral a se seguir, cuja finalidade era promover a formação de uma personalidade madura e equilibrada de um indivíduo em paz consigo mesmo e em harmonia com o seu ambiente social e natural (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; EBELL, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; MOLINA, 2013).

Foram estas considerações que levaram o Professor Jigoro Kano a escolher o termo Judô, uma vez que permitia enfatizar a natureza moral do sistema, já que sua essência não estava nos gestos técnicos, mas no caminho a executá-los e nos fins que lhes são atribuídos. Desta forma, propõe uma releitura do *jujutsu* e das tradicionais artes marciais japonesas, estabelecendo que a vitória não seja o fim, mas um meio de alcançar uma formação física, moral e intelectual (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; MAEKAWA, 1978; OIMATSU, 1984; KANO, 1986; KANO, 2008). De acordo com Villamón (1999), o Professor Jigoro Kano sofreu influências ocidentais como da educação física inglesa, da revolução industrial ocidental, de filósofos como Kant e Comte, e das viagens constantes à Europa visando o conhecimento dos modelos educacionais da época. Destacava-se por ser um grande intelectual e ser bastante politizado, e seus ideais estavam voltados a tudo que envolvesse a educação em seu país (NUNES, 2013).

Neste contexto, e analisando a desorganização do *ju-jutsu* da época quanto à metodologia de ensino e falta de princípios filosóficos, o Professor Jigoro Kano, então estudante da Universidade Imperial de Tóquio, apaixonado por esportes e principalmente por artes marciais, viu a necessidade de mudanças. Com a finalidade de criar uma pedagogia diferenciada de ensino e preservar os valores de sua cultura, ele reuniu e organizou as técnicas oriundas de diferentes escolas de *ju-jutsu*, aliando-as a princípios filosóficos. Por preocupar-se com os valores éticos e morais que o *ju-jutsu* outrora tivera e por não se achar satisfeito com a pobreza de princípios pedagógicos e científicos do mesmo, o Professor Jigoro Kano idealizou a criação de uma arte com um método de ensino que estimulasse estes valores, além de torná-la mais acessível e menos violenta (MAEKAWA, 1978; BROUSSE, 2005; EBELL, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; MOLINA, 2013).

Quando Jigoro Kano pensou na elaboração de um método consistente para a prática do *ju-jutsu*, tinha em mente que o *ju-jutsu* melhorado poderia oferecer aos praticantes a oportunidade de desenvolverem-se tanto física quanto espiritualmente. Ao seu método ele denominou Judô. Escolheu este termo para melhor diferenciar do

termo *ju-jutsu*, pois pretendia elevar o termo “*jutsu*” (arte ou prática) para “*dô*” (caminho, doutrina), procurando mostrar que não era apenas uma mudança de nomes, mas que seu novo método possuía uma fundamentação filosófica. Por possuir objetivos diferentes, o Judô não poderia ser confundido com o *ju-jutsu*. Dessa forma, algumas razões levaram-no a escolher o termo judô, tais como: o *ju-jutsu* perdeu seu valor como arte desde que passou a ser ensinado por pessoas desqualificadas; o *ju-jutsu* adquiriu uma fama vulgar por causa das taxas cobradas para aprendê-lo; e porque muitos lutadores se divertiam exibindo-o (MAEKAWA, 1978; SOUZA; CARDIAS; FRANCHINI, 2007; KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; BATISTA; DELGADO, 2013; MESQUITA, 2014).

Procurando encontrar explicações científicas aos golpes, o Professor Jigoro Kano selecionou e classificou as técnicas que havia aprendido dos vários sistemas de *ju-jutsu* que praticara. Estabeleceu normas a fim de tornar o aprendizado mais fácil e racional. Idealizou regras para um confronto esportivo, baseado no espírito do *ippon-shobu* (luta pelo ponto completo). Procurou demonstrar que o *ju-jutsu* aprimorado, além de sua utilidade para a defesa pessoal, poderia oferecer aos praticantes extraordinárias oportunidades no sentido de serem superadas as próprias limitações do ser humano. Num combate, o praticante tinha como único objetivo a vitória. No entender do Professor Jigoro Kano isto era totalmente errado. Uma atividade física deveria servir, em primeiro lugar, para a educação global dos praticantes (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; MAEKAWA, 1978; CALLEJA, 1982; VIRGILIO, 1994; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; BATISTA; DELGADO, 2013; MESQUITA, 2014; VELOSO, 2015).

O Professor Jigoro Kano experimentou e desenvolveu os princípios que fundamentaram o judô, além de sua mera consideração como conjunto de técnicas de ataque e defesa. Isso respondeu à sua intenção determinada de instrumentalizá-los para o desenvolvimento espiritual e físico do indivíduo, como algo totalmente ligado à sua formação integral e por isso o adaptou para esse fim. Assim, cada técnica, cada combinação de movimentos, representava um meio para atingir esse objetivo. O seu método era diferente porque ele descartou os velhos métodos de ensino marcial baseado fundamentalmente em misticismo. Em seu método, os gestos técnicos são estudados levando em consideração a análise biomecânica das técnicas, num esforço constante de apresentar justificativas racionais, dando um revestimento intelectual e científico ao gesto técnico feito. Desta forma, a aprendizagem por mimetismo é

substituída pela explicação científica. (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; VIRGILIO, 1994; GUEDES, 2001; MIFUNE, 2004; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; SANTOS, 2019).

Assim, o Professor Jigoro Kano pregou os seguintes objetivos: cultura e desenvolvimento do físico, cultura e desenvolvimento da vontade e da moral e capacidade de competir vitoriosamente. Estabeleceu que para um praticante fosse considerado um autêntico *judoka*, deveria desenvolver os três objetivos de modo harmonioso. Quando estava organizando e sistematizando o Judô *Kodokan*, o Professor Jigoro Kano enfatizava três partes: seu uso como método de luta (arte marcial), como método de treinamento (educação física) e como método de treinamento mental, visando o desenvolvimento intelectual e moral e aplicação dos princípios na vida diária. Assim, sua proposta diferenciava-se fundamentalmente por possuir objetivos claros de promover o crescimento dos seus praticantes e o da sociedade em geral, através dos princípios do *Jita Kyo-ei* e *Seyryoku Zen'yo*, que podem ser traduzidos por “Bem estar e benefícios para todos” e “Melhor desempenho com menor gasto de energia” (KANO, 1986; VIRGÍLIO, 1994; VILLAMÓN, 1999; GUEDES, 2001; EGELL, 2008; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; MESQUITA, 2014; SANTOS, 2019; KANO, 2020).

Baseado nesses princípios, o Professor Jigoro Kano tinha o entendimento de que a energia mental e física de uma pessoa deve ser usada da maneira mais eficiente possível para que ela alcançasse o objetivo desejado (KANO, 2008). Independente de qual fosse o objetivo, para atingi-lo é necessário colocar a energia mental e física para trabalhar da maneira mais eficiente possível. Assim, *seyryoku zen'yo*, que é uma ideia da cultura japonesa, foi utilizada por ele como princípio geral da sua proposta, e que foi aplicada na sua experiência física das técnicas de luta e defesa pessoal. Este princípio foi bastante explorado e divulgado pelo Professor Jigoro Kano, que reforçava sempre a ideia de utilizá-lo nos aspectos físico, psicológico e social do praticante, ou seja, a aplicação no treinamento intelectual, no treinamento da educação moral e no treinamento marcial do judô (SOUZA; CARDIAS; FRANCHINI, 2007; EGELL, 2008; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; KANO, 2020).

Para o Professor Jigoro Kano, arte marcial moderna tem o significado de defesa pessoal, uma vez que para ele o judô, no plano do treinamento marcial, é a

defesa contra o ataque (SOUZA; CARDIAS; FRANCHINI, 2007). Na reflexão sobre a utilização de técnicas de combate no treinamento, a ideia de defesa é priorizada antes do ataque porque se subentendia que a violência e o apelo à agressão partiriam do outro. Ao buscar a união entre os benefícios da educação física ao aspecto marcial, o foco na utilização do *Seyryoku zen'yo* direciona os aspectos físicos, deixando-os mais claros, concentrando a energia para alcançar a maestria marcial. Ainda sobre o aspecto físico, o pensamento dele era de que, com o melhor uso de energia pessoal, com a clareza de objetivos que se pretendia, o desenvolvimento de um corpo saudável e forte tinha mais contribuições a oferecer para a sociedade (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; KANO, 1986; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; KANO, 2020).

A proposta do Professor Jigoro Kano não se limitava aos aspectos físicos e marciais. No aspecto intelectual ou mental, a ideia que deveria ser considerada é a aquisição de conhecimentos e da força mental para julgamentos de questões racionais e emocionais, devendo-se buscar um ponto de conexão entre ambos (KANO, 2008). Isso se refletiria no aspecto moral, onde ele considerava que a educação moral estava relacionada à aquisição de conhecimento, devendo ser cultivada a partir dos ganhos intelectuais e do crescimento emocional. Era a partir disso que o indivíduo teria melhor capacidade de sustentar os julgamentos morais nos planos pessoal e social da sua vida. O princípio *seyryoku zen'yo* deveria ser aplicado a qualquer aspecto da vida social inclusive na relação com outras pessoas, evitando confrontos, buscando ajudar o outro, muito além da administração dos conflitos pessoais (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; KANO, 1986; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; KANO, 2020).

Para o Professor Jigoro Kano, o princípio *seyryoku zen'yo* deveria ser usado fora dos limites do *dojô*, pois para ele, aqueles que praticam judô e seguem esse princípio apresentam um espírito calmo, aproveitam melhor a vida e são produtivos. A boa saúde, a felicidade e as conquistas estão relacionadas diretamente a uma boa canalização de energia. A educação moral é considerada a base fundamental para a aplicação desse princípio, tendo em vista que as virtudes de um podem complementar as de outros. A cooperação, característica típica do pensamento japonês, deve ser sempre enfatizada, pois através dela se obtém vantagens que o trabalho solitário não alcançaria. E foi a partir dessa ideia que ele elaborou o outro princípio norteador da sua proposta: o *jita kyoei*, ou prosperidade e benefícios para todos, como foi

mencionado anteriormente. Inclusive é possível fazer uma conexão entre este princípio e o ideal olímpico de não discriminação, contrário a qualquer tipo, seja racial, religioso, político ou de gênero (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; MAEKAWA, 1978; KANO, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; KANO, 2020).

Além do *seyryoku zen'yo* e *jita kyoei* que constituem as máximas do judô, o Professor Jigoro Kano expõe outros nove princípios filosóficos que podem e devem ser incorporados para o entendimento completo do judô. São eles:

- 1) Conhecer-se é dominar-se, e dominar-se é triunfar.
- 2) Quem teme perder já está vencido.
- 3) Somente se aproxima da perfeição quem a procura com constância, sabedoria e sobretudo, humildade.
- 4) Quando verificares, com tristeza, que nada sabes, terás feito teu primeiro progresso no aprendizado.
- 5) Nunca te orgulhes de haver vencido um adversário. A quem venceste hoje, poderá derrotar-te amanhã. A única vitória que perdura é a que se conquista sobre a própria ignorância.
- 6) O *judoka* não se aperfeiçoa para lutar; luta para se aperfeiçoar.
- 7) O *judoka* é o que possui inteligência para compreender aquilo que lhe ensinam e paciência para ensinar o que aprendeu aos seus companheiros.
- 8) Saber cada dia um pouco mais, e utilizar o saber para o bem; é o caminho do verdadeiro *judoka*.
- 9) Praticar judô é educar a mente a pensar com velocidade e exatidão, bem como ensinar o corpo a obedecer corretamente. O corpo é uma arma cuja eficiência depende da precisão com que se usa a inteligência (KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; VELOSO, 2015).

Esses princípios filosóficos estão totalmente atrelados a quatro raízes filosóficas orientais: confucionismo, taoísmo, budismo e xintoísmo. Ao fazer a conexão entre esses princípios, que o Professor Jigoro Kano fez questão de agregar ao judô, é possível visualizar melhor seu projeto e verificar que se tratava de uma ideia de educação global do indivíduo, dirigido ao ser humano e a sua formação de modo conjunto, sem dissociar nunca os aspectos físico, intelectual e espiritual. Sua ideia central era utilizar a prática das artes marciais que aprendeu num sentido mais amplo, onde cada ação técnica estava relacionada a um sentido intelectual, moral e espiritual

que serviria para todos os aspectos da vida do *judoka* praticante. O Professor Jigoro Kano tinha a convicção de que o estudo do Judô, em todos os seus aspectos, é mais importante do que a simples prática da arte marcial (MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; VIRGÍLIO, 1994; VILLAMÓN, 1999; GUEDES, 2001; KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; MESQUITA, 2014; SANTOS, 2019; KANO, 2020).

Essa consideração a respeito do treinamento de judô tinha, no entendimento do Professor Jigoro Kano, de que a compreensão real do que é o judô permitia ao *judoka* aplicá-la a todos os aspectos da vida. Nesse sentido, entendia que a mesma conclusão poderia ser alcançada por uma interpretação filosófica das operações cotidianas nos negócios ou pelo raciocínio filosófico abstrato. Quando começou a ensinar o seu método, o Professor Jigoro Kano seguiu o mesmo caminho que havia tomado para estudar o *ju-jitsu*. No seu entendimento, ao fazer isso, proporcionaria aos seus alunos que se tornassem saudáveis, fortes e úteis. E, paralelamente ao treinamento físico e técnico, poderia ajudá-los progressivamente a alcançar a assimilação desse objetivo maior, buscando toda a sua amplitude. A partir dessa ideia, ele começou a ensinar judô pelos sistemas *randori* e *kata*. Para o Professor Jigoro Kano, estes dois sistemas formavam a base fundamental para o aprendizado do judô (MAEKAWA, 1978; KANO, 1986; VILLAMÓN; 1999; BROUSSE, 2005; EGELL, 2008; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013).

O *kata* (pode ser traduzido como forma, relacionado a treino coreografado) é um sistema de movimentos preconcebidos, que ensinam as bases fundamentais de ataque e defesa. Além de projetar e imobilizar (que também é feito em *randori*), inclui chute, corte com facas e várias outras técnicas, sendo os últimos praticados apenas no *kata*, porque é somente nesta forma de treinamento onde os movimentos são conhecidos antecipadamente e cada praticante sabe o que o outro fará que a prática se torna segura (KANO, 1986). Assim, a elaboração dos *kata*, segundo Kano (1986), estava pautada em dez propósitos ou objetivos:

1. Ser configurado como um método básico de treinamento para o judô.
2. Estabelecer uma lista de técnicas básicas representativas do judô.
3. Alcançar um alto nível de execução nas técnicas de judô.
4. Procurar um desenvolvimento harmonioso do corpo.
5. Melhorar o desenvolvimento mental.
6. Mostrar os mecanismos e o espírito do judô através de exposições

técnicas.

7. Promover o desenvolvimento e espírito do judô.

8. Assegurar o desenvolvimento dos princípios e valores de autodefesa.

9. Ter uma prática adequada e fácil de judô para todos.

10. A preservação dos valores tradicionais e simbólicos do judô. (KANO, 1986; EGELL, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013).

Na visão do Professor Jigoro Kano, o aprendizado através do *kata* traz um significado profundo do judô, constituindo-se num método bastante adequado para a educação integral, pois proporciona um desenvolvimento mais completo e harmonioso entre corpo e mente o que seria impossível de se conseguir com um treinamento orientado exclusivamente para o combate. Com a organização dos *kata* como parte integrante do aprendizado do judô, ele considerava que atingia o equilíbrio entre o compromisso físico do *randori* e a dimensão cultural e educacional que ele pretendia dar ao Judô (KANO, 1986; KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009). Entretanto, com o viés competitivo, a prática dos *kata*, foi sendo colocada mais em segundo plano. Os órgãos federativos têm colocado como pré-requisito a apresentação dos *kata* para *judoka* candidatos à faixa preta e *dan* superiores, como forma de preservar e manter essa atividade que é essencial à prática do judô.

O outro sistema utilizado pelo Professor Jigoro Kano para ensinar o judô é o *randori*, cujo significado é "prática livre". A prática do *randori* envolve a investigação das complexas relações físico-mentais que existem entre os competidores, proporcionando valiosas lições. Nessa atividade, quase nunca se pode saber qual será a próxima técnica que o oponente usará, portanto é necessário estar sempre em guarda. Permanecer alerta torna-se assim uma segunda natureza e a serenidade passa a ser desenvolvida. Esta serenidade está relacionada à autoconfiança que é derivada do conhecimento de que somos capazes de resolver qualquer eventualidade que surja. Os poderes de atenção e observação, imaginação, raciocínio e julgamento, também são melhorados naturalmente, e estes são atributos úteis para a vida diária. É a atividade que mais se aproxima do combate real (*shiai*), sendo bastante atrativa aos praticantes (KANO, 1986; VIRGÍLIO, 1994; VILLAMÓN, 1999; GUEDES, 2001; BROUSSE, 2005; KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; MESQUITA, 2014).

Através da prática do *randori* aprende-se a usar o princípio da máxima eficácia, mesmo quando é possível derrotar o adversário facilmente. Um judoca com

uma compleição física maior pode derrotar um menor, quando equivalentes tecnicamente. Porém, é muito mais impressionante vencer um adversário com a técnica apropriada do que usar apenas força bruta. Este princípio sempre é muito enfatizado no treinamento técnico do judô, pois valoriza a percepção do que está ocorrendo ao redor, estimulando o praticante a buscar a solução mais eficaz. E não apenas para a parte física do treinamento, pois, de acordo com o Professor Jigoro Kano, esta lição aplica-se igualmente à vida diária: por exemplo, o *judoca* percebe que a persuasão pela lógica é mais efetiva que a coerção. E estes são apenas alguns exemplos do que a prática do *randori* pode proporcionar ao desenvolvimento intelectual de seus praticantes (KANO, 1986; KANO, 2008; EGELL, 2008; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; TAIRA, 2011; MOLINA, 2013; KANO, 2020).

Mas a proposta do Professor Jigoro Kano levava em consideração outras formas para agregar ao aprendizado e assim torná-lo completo. Para ele, o estudo através de leituras, palestras e debates é de fundamental importância para que o aprendizado do judô se torne completo. Não com vistas apenas aos princípios filosóficos e preceitos morais, mas a análise biomecânica das técnicas, buscando sempre a compreensão num sentido científico e assim levando não só os praticantes a evoluírem, mas o próprio método. Dessa forma, definiu também que o aprendizado do judô deveria ocorrer pelos métodos *mondo* e *kogi* (leituras e debates). A aplicação destes métodos permite que os praticantes, desde seu início na prática, passem a compreender todo o conceito de educação proposto pelo professor Jigoro Kano (KOZDRAŚ, 2019).

Outro aspecto ao qual o Professor Jigoro Kano atribuiu grande relevância foram as etiquetas da cultura oriental. Este aspecto pode ser entendido como o conjunto de regras formais e informais de comportamento, não estando diretamente associado ao ato de lutar, mas aos rituais que regulam de forma engenhosa as interações no *dojô*, e que irão transmitir a essência do pensamento e cultura oriental. O judô “carrega parte dessas normas de etiqueta que, mesmo sem uma clara profundidade em direção às correntes filosófico--religiosas de origem, preservam uma importante e considerável influência oriental em seus fundamentos educativos” (SANTOS, 2014, p. 175). Associando este aspecto ao que havia aprendido em seus estudos da cultura e pensamento ocidental, o Professor Jigoro Kano atribuiu um valor fundamental da prática corporal através da arte marcial, qual seja, a transmissão de

uma corrente de pensamento através do aprendizado técnico (SANTOS, 2014).

Destaca-se na proposta do Professor Jigoro Kano que sua intenção foi de provocar uma reforma, modernizando o sistema educativo no Japão. Ele estava convicto de que a melhor maneira de alcançar uma melhoria nas condições sociais era inculcar valores sólidos na formação de professores e, através dela, na educação geral obrigatória (CASADO; VILLAMÓN, 2009; NUNES, 2013; SANTOS, 2019). O judô surge então como uma atividade esportiva integradora de autodisciplina e autocontrole, servindo como catarse dos problemas da juventude na sociedade moderna, além de combater qualquer forma de exclusão do homem nas comunidades em que estão inseridos (RUAS, 1999). Literalmente, o significado do judô é “caminho da suavidade”. Esse conceito contextualiza-se através dos seus princípios filosóficos, que foram elaborados para reger de forma diferenciada a sua prática e para influenciar os praticantes também nas atitudes além das aulas (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; KANO, 1986; EGELL, 2008; GARCIA *et al.*, 2006; GARCÍA; GUTIÉRREZ, 2008; KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009; GONDIM, 2012; SANTOS, 2019).

2.2.4 Os valores do judô

“O judô é um jogo, por isso deve ser praticado com alegria. É também uma admirável escola de vida” (IJF, 2019, p.4). É dessa forma que a Federação Internacional de Judô (IJF, sigla em inglês) apresenta seu recente material “IJF Judo in Schools - Teaching judo in schools”, um manual elaborado para professores e professoras que visa introduzir o judô nas escolas do mundo todo. A base de sua aplicação está centrada no Código Moral do Judô, um conjunto de valores para a vida que está relacionado ao antigo *Bushido*, no qual todo o aprendizado técnico está interligado com um ou mais valores desse código e que a criança deve aprender ao longo de sua trajetória no aprendizado. Entretanto, antes mesmo do lançamento desse manual pela IJF, muitos *dojôs* ao redor do mundo já possuíam em seus espaços cartazes com o código moral do judô, reforçando seu caráter formativo de pessoas através da transmissão de valores educacionais (BROUSSE, 2021).

O professor Jigoro Kano desde o início anunciou que moldar a moral daqueles que ingressassem em sua escola seria uma área estritamente importante. Tinha a convicção de que, ao estabelecer esse vínculo entre a moralidade e o

desenvolvimento cognitivos dos praticantes, eles, com o aprendizado e a compreensão, melhorariam a capacidade de distinguir o que é bom e o que é ruim, o certo e o errado. E foi por considerar a formação do caráter dos praticantes de suma importância, que ele estabeleceu outros métodos, além do *kata* e *randori*, para o aprendizado do judô, que são *mondo* e *kogi* (leituras e debates/palestras). Estes dois métodos são a base para desenvolver o conhecimento sobre o judô estimulando a compreensão. E assim, fica evidente que o propósito do Professor Jigoro Kano estava em formar cidadãos, conscientes e autônomos, e não apenas atletas (KOZDRAS, 2014).

Sobre este aspecto, da formação de cidadãos conscientes e autônomos, a cultura japonesa possui um princípio que serve como guia para o processo de desenvolvimento do conhecimento, inclusive para o aprendizado das técnicas. Este princípio é denominado *shu – ha – ri* (executar, compreender, dominar). *Shu* está relacionado com a execução, fazer aquilo que o *sensei* pedir, através da repetição, e esta repetição levará ao aprimoramento. *Ha* está relacionado à compreensão, momento em que o praticante explora as possibilidades que lhe foram apresentadas. E *Ri* está relacionado ao domínio, à autonomia, momento em que o praticante adapta o que foi aprendido para suas necessidades. Este princípio faz parte do sistema de ensino do judô japonês atual, sendo o norteador do processo de ensino-aprendizagem e tendo como objetivo principal estimular a autonomia do praticante (YAMAGUCHI, 2019).

Como temos observado ao longo dessa revisão, o judô proposto pelo Professor Jigoro Kano deve ser considerado mais do que um esporte. “É um sistema de defesa pessoal, um método de melhoria das aptidões físicas, uma filosofia de vida na perspectiva de uma prática cidadã responsável e humanizada” (MENDES; MULERO, 2015, p.60). Sendo delineado tanto pelas ações técnicas extraordinárias que possibilita quanto pelos preceitos educacionais implícitos, o judô dá legitimidade ao discurso de quem o considera mais que um esporte, reforçado principalmente pelo seu código moral, composto por oito valores, traduzido em diversos idiomas e que marca presença nas paredes de diversos *dojôs* espalhados pelo mundo atualmente, conferindo um aspecto diferencial a este método de luta. Entretanto, apesar de todo o embasamento dado pelo Professor Jigoro Kano ao aprendizado moral através dos princípios que estabeleceu para o judô, o código moral do judô como nos é apresentado hoje foi criado em 1985 pelo *sensei* Midan, baseado no código dos faixas

pretas franceses estabelecido por Jean-Lucien Lazarin, aluno de Kawaishi, praticamente um século após a fundação do judô *Kodokan* (BROUSSE, 2021).

Considerando a época em que o judô *Kodokan* surgiu, o início da Era *Meiji* no Japão, conseguimos entender a influência ocidental que, cerca de 100 anos depois, consolidou o código moral como conhecemos hoje. O judô do Professor Jigoro Kano foi um protótipo do novo Budô, elaborado como uma manifestação cultural baseada numa prática tradicional que foi modernizada. Era uma tentativa de contraponto aos valores ocidentais que estavam em evidência na sociedade japonesa, buscando valorizar a cultura japonesa e inspirando uma cultura esportiva moderna ao Japão. Como produto da cultura japonesa, o judô se difundiu pelo mundo e por onde passa, integra-se conforme a sociedade que o acolhe, mantendo sua essência, mas moldando-se conforme a necessidade dessa sociedade que o acolheu. É com base nesse entendimento que podemos compreender o contexto no qual surgiu o código moral do judô e que permitiu sua ampla divulgação (BROUSSE, 2021).

Como mencionado anteriormente, o código moral do judô foi concebido em meados da década de 1980. Diferentemente do que se imagina, este código tem origem francesa, sendo elaborado como uma reescrita ocidental do pensamento do Professor Jigoro Kano. Apesar de seus esforços para difundir o judô *Kodokan* pelo mundo como a proposta educativa que gostaria, foi somente na década de 1950 que isso acabou ocorrendo. Na França, o grande expoente do judô era o *sensei* Kawaishi, que transmitia o judô de forma muito rígida e autoritária. Um clube de Toulouse convidou o *sensei* Ichiro Abe, enviado do Instituto *Kodokan* para assumir os treinos em sua sede, e a diferença na forma de ensino foi espantosa, um estilo mais flexível e estético, levando os alunos a ampliarem a compreensão sobre o judô para além dos gestos técnicos. Muitos professores franceses tornaram-se adeptos desse novo método, que primava por um judô mais estético e conseqüentemente dava um papel maior à educação da pessoa (BROUSSE, 2021). Começou assim a moldar-se a estrutura que, algumas décadas depois, faria surgir o código moral do judô.

O código moral do judô estabeleceu-se inicialmente na França. Foi criado como Código Moral do Judô francês, e pouco tempo depois foi alcançando outros países até ser internacionalizado, incluído como documento norteador e missão da IJF atualmente. Sua criação é creditada ao *sensei* Bernard Midan, que se inspirou num folheto publicado pela Federação Francesa de Judô sobre o código *Bushido*. Reunido com outros professores, lançou uma campanha de conscientização sobre o

ensino do judô na forma de um pôster que reunia oito valores e suas definições. Lançado de forma oficial em 1985, espalhou-se rapidamente pela França, sendo logo assumido pela Federação Francesa de Judô e apresentado em 1986 durante um campeonato, o Aberto de Paris. O fato de o código moral atingir sucesso rapidamente na comunidade do judô aponta para uma crise que assolava o judô francês e mundial: a sua “esportivização”. Muitos professores estavam desencantados com os rumos tomados, especialmente com o foco exclusivo à busca por medalhas e todo estresse que isso provoca. A comunidade do judô ficou dividida entre os que o viam como esporte olímpico e os que entendiam que um judoca não poderia ser considerado um atleta (BROUSSE, 2021).

Essa discussão ainda está bastante latente. O aproveitamento das artes marciais na educação continua sendo visto com desconfiança, e isto está relacionado à sua crescente comercialização, relegando os valores morais a planos inferiores e priorizando os objetivos da competição esportiva exclusivamente (CYNARSKI, 2014; KOZDRAŚ, 2014). O esporte é, sem dúvida nenhuma, um dos fenômenos socioculturais mais significativos da atualidade, mobiliza pessoas de todas as idades para a prática. Entretanto é essencial a compreensão de que o esporte não possui apenas uma vertente, mas diferentes ênfases que vão atender as necessidades das pessoas de acordo com o que elas procuram, e cada uma irá transmitir valores conforme sua forma de manifestação, o que implica em adequação do seu sentido ao ambiente social em que será trabalhado (GONZALEZ; PEDROSO, 2012). Em relação ao judô, a busca deve ser por um desenvolvimento que permita atenção aos fundamentos filosóficos e valores educativos também na sua versão esportiva (MENDES, MULERO, 2015).

Assim, a criação e difusão de um código moral do judô pode ser vista como uma 'rejapanização' ocidental do judô moderno (BROUSSE, 2021). Consideremos a visão oriental sobre os objetivos da prática corporal das artes marciais, qual seja, transmitir a essência e um pensamento através do aprendizado técnico. De acordo com Espartero Casado, Villamón e Gonzalez (2011), essa visão é definida pela expressão *Shin-Gi-Tai* (espírito, técnica e corpo), que forma um conceito integrado de três elementos: consciência e cognição; conhecimentos técnicos; e atitude corporal. O corpo é o canal pelo qual o espírito se expressa, indicando que o processo de desenvolvimento integral está interligado ao desenvolvimento da técnica. Nesse sentido, “fazer não é só fazer, mover-se não é só mover-se, treinar não é só treinar: é

integrar corpo/espírito” (SANTOS, 2014, p.176). O resgate dos valores educativos preconizados pelo Professor Jigoro Kano através da criação e difusão de um código moral do judô vem atender não apenas os anseios dos professores que acreditam numa prática que valorize os princípios filosóficos, mas também se adequar às demandas da sociedade atual (PEREZ-ROUX *et al.*, 2019).

Na virada do século 21, o judô foi alinhado ao modelo de esportes profissionais e de espectadores. No mesmo período, o ensino da arte japonesa tornou-se um produto de consumo. Antes unificadas, as facetas do judô hoje são vendidas separadamente para atender às expectativas dos consumidores: autodefesa e *taisô* para adultos, educação sócio-motora para crianças. Durante muito tempo, o judô não teve rivais no campo da educação dos jovens através do esporte, mas as coisas mudaram e é óbvio que o código moral, como uma poderosa ferramenta de marketing, serve para a promoção do judô junto aos pais e seus filhos. Além de seu conteúdo, seus efeitos colaterais econômicos aparecem como um dos fatores mais decisivos de seu uso global (BROUSSE, 2021, p. 27).

A difusão mundial do código do judô inspira atitudes que reforçam a identidade coletiva da comunidade judoística no mundo todo, uma vez que unifica os símbolos, os valores e as crenças compartilhadas e reconhecidas por essa comunidade (BROUSSE, 2021). Como enfatizado no programa de ensino da IJF, o judô se constitui em uma escola de vida onde todos os praticantes seguem o código moral, tanto na prática do judô como na vida, sendo o respeito a este código a base e a essência para a prática do judô (IJF, 2019). Este código moral é apresentado nos *dojôs* atualmente em forma de cartaz, no qual há uma lista com os oito valores e suas definições. O quadro 3 apresenta os valores e as definições que compõe esse código.

Quadro 3 – Código moral do judô.

Polidez É o respeito pelos outros
Coragem É fazer o que é certo
Sinceridade É falar a verdade
Honra É ser fiel à sua palavra

Modéstia É falar de si mesmo sem arrogância ou impaciência
Respeito Sem respeito não há confiança
Autocontrole É permanecer em silêncio quando os sentimentos negativos surgirem
Amizade Este é o mais puro dos sentimentos humanos

Fonte: Brousse (2021, p. 24)

Como é possível observar, estes valores visam dar orientação para uma prática esportiva voltada à perspectiva do esporte-educação. Entretanto o judô em si não é educacional, é a maneira como ele é ensinado que o configurará como ferramenta potencial para formação de pessoas (BROUSSE, 2021). Nesse sentido, o professor de judô deve ser aquele que transmitirá valores como respeito por si mesmo, pelos outros e pelas regras, relacionado a comportamentos e atitudes, valorizando assim o lado educacional do judô (PEREZ-ROUX *et al.*, 2019).

Foi com esse entendimento que a Federação Internacional de Judô (IJF, sigla em inglês) percebeu a necessidade de dar atenção para a vertente educativa do judô, e assim desenvolveu seu programa pedagógico que orienta professores para o ensino de judô direcionado às escolas. A ideia do programa está baseada nos oito valores fundamentais do judô (oriundos do código moral): Amizade, Honra, Respeito, Modéstia, Polidez, Coragem, Autocontrole e Sinceridade, com a adição de um nono valor, indicado como o catalisador do judô da IJF nas escolas: Diversão. Todo o programa foi elaborado em torno desses valores e indica ainda formas de transmissão desses valores que seriam de mais fácil compreensão pelas crianças e como elas podem aplicar no seu dia a dia através de exercícios simples, uma vez que os termos podem ser mais difíceis, dependendo da faixa etária da criança (IJF, 2019). O Quadro 4 apresenta os valores, as definições para adultos e as definições para crianças.

Quadro 4 – Valores do programa IJF – Judô nas Escolas.

	Explicado por adultos	Explicado por crianças
Polidez	É respeito pelos outros.	Eu sou gentil e bom para todos.

		Dizemos olá e adeus um ao outro. Com judô eu não posso fazer cócegas, beliscar, morder ou chutar alguém.
Coragem	É fazer o que é certo.	Eu sou corajoso. Estou sempre tentando/ousando fazer.
Sinceridade	É falar a verdade.	Digo o que prefiro ou gosto de fazer. Eu digo a verdade. Eu não minto.
Honra	É ser fiel à sua palavra.	Faço o que disse que faria. Eu cumpro minhas promessas.
Modéstia	É falar de si mesmo sem arrogância ou impaciência.	Quando eu ganho, parablenizo meu parceiro porque ele jogou bem.
Respeito	Sem respeito não há confiança.	Eu não machuco ninguém. Eu sempre me curvo ao meu parceiro e sempre dou um aperto de mão. Eu não trapaceio, porque trapaceiros nunca podem ser os vencedores.
Autocontrole	É ficar em silêncio quando os sentimentos negativos surgem.	Eu permaneço no controle de mim mesmo, das minhas emoções e energia.
Amizade	É o mais puro sentimento humano.	Quando tenho um amigo, ajudo-o. Eu apoio meu amigo se ele estiver em necessidade. Fico feliz se ele/ela consegue alguma coisa.
Diversão	Rir e se divertir.	Eu rio e me divirto com todo mundo.

Fonte: tradução de IJF (2019, p.5-6)

É possível relacionar os valores apresentados no código moral do judô da proposta da IJF com as classes de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2011). Por exemplo, o valor “respeito” pode ser relacionado à classe de

habilidades sociais “empatia”; o valor “polidez” ou “cortesia” pode ser relacionado à classe de habilidades sociais “civildade”; outros dois valores apresentam uma associação mais explícita com classes de habilidades sociais, qual seja o valor “amizade” relacionando-se com a classe “fazer amizades” e o valor “autocontrole” relacionando-se com a classe “autocontrole e expressividade emocional”. Estas associações reforçam a ideia principal deste estudo, de que a prática de judô por crianças baseada no aprendizado do seu código moral vai estimular o aprendizado de habilidades sociais.

Nos últimos anos tem ocorrido uma movimentação muito grande das organizações gestoras do judô (IJF, Instituto *Kokokan*, Federações Nacionais) para o trabalho com crianças. Além do programa pedagógico da IJF, o Instituto *Kodokan*, em parceria com a Federação Francesa de Judô elaborou um novo *kata* (treino de formas pré-combinado) direcionado para crianças: o *kodomo no kata*. Esta iniciativa é mais uma amostra da intenção de priorizar a vertente pedagógica do judô, fazer com que seja integrado nos currículos das escolas. Visa resgatar a ideia de que o judô é mais do que um esporte, colocando a transmissão de valores acima da parte técnica. Dessa forma, busca configurar os locais que ensinam judô como centros de excelência para uma educação complementar, nos quais os deficits ocasionados pelas condições impostas pela vida moderna são compensados, além de oferecer a perspectiva de realização pessoal (BROUSSE, 2005). A criação e difusão do código moral do judô veio para reforçar essa intenção.

Nesse sentido, é possível perceber que existe uma determinação da IJF em difundir o judô nas escolas do mundo, tendo adotado como sua missão a oferta de um programa com uma roupagem totalmente voltada para o desenvolvimento humano. De acordo com a IJF (2019, p.4), “muitos valores de uma rotina dedicada ao judô beneficiam o desenvolvimento do ser humano. Por isso é nosso objetivo envolver milhões de crianças todos os anos, ensinando-lhes habilidades para a vida e criando uma sociedade melhor”. De certa forma, uma tentativa de resgatar os valores pedagógicos e filosóficos que o Professor Jigoro Kano preconizou na fundação do judô. Mas também valorizar o produto judô, a fim de atender uma demanda latente da sociedade, qual seja, a educação de crianças e jovens através da prática esportiva. Adotar o código moral do judô cria um aspecto diferencial na visão das pessoas a respeito deste esporte de combate, reforçando sua imagem de prática esportiva que contribui para a educação integral dos praticantes.

3 OBJETIVOS

A partir do que foi apresentado, desponta o objetivo desta pesquisa: verificar as mudanças comportamentais associadas ao aprendizado de habilidades sociais, promovidas através de uma proposta de prática de judô para crianças. Os objetivos específicos são:

1) Observar e descrever a evolução no aprendizado da habilidade social “seguir regras ou instruções” (classe de habilidades de civilidade), pelas crianças, durante o período de realização da oficina de judô.

2) Observar e descrever a evolução no aprendizado da habilidade social “controlar a ansiedade; acalmar-se” (classe de habilidades de autocontrole e expressividade emocional), pelas crianças, durante o período de realização da oficina de judô.

3) Identificar outros possíveis aprendizados em habilidades sociais, pelas crianças, durante o período de realização da oficina de judô.

4) Identificar e descrever as estratégias que potencializaram o aprendizado de habilidades sociais nas aulas de judô.

5) Verificar os possíveis reflexos em sala de aula do aprendizado de habilidades sociais promovido nas aulas da oficina de judô.

Ressaltamos que a versão final desta pesquisa está organizada de acordo com o modelo por artigos, sendo composta por três artigos. O conteúdo de cada um dos artigos está organizado da seguinte forma:

1- Artigo de revisão integrativa acerca da utilização de Artes Marciais e Esportes de Combate para a promoção de comportamentos socialmente competentes;

2- Artigo sobre a construção do diário de campo para registro e análise das observações das aulas da oficina de judô;

3- Artigo relatando a experiência com pesquisa-ação para verificação das mudanças comportamentais de crianças que participaram da oficina de judô com foco na promoção do aprendizado de habilidades sociais.

Com os objetivos deste estudo devidamente identificados, apresentamos a seguir os artigos completos, seguidos das considerações finais deste estudo.

4 ARTIGO 1

ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE COMO FERRAMENTAS PROMOTORAS DE COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE COMPETENTES DE CRIANÇAS: REVISÃO INTEGRATIVA

RESUMO

Artes Marciais e Esportes de Combate (AM&EC) tem sido cada vez mais utilizadas como ferramentas para socialização de crianças através da promoção de comportamentos socialmente competentes. O objetivo desta revisão foi verificar o que tem sido pesquisado sobre a prática de AM&EC por crianças e quais os possíveis efeitos para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes desse público. Através de palavras-chave e termos organizados em três categorias (AM&EC; habilidades sociais; crianças) foram consultadas as bases Portal de Periódicos CAPES, PubMed, Web of Science, Scopus, SPORTDiscus, ERIC, LILACS e Scielo, em busca de estudos experimentais e observacionais publicados entre janeiro de 2002 e abril de 2022, sendo encontrados 10 estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade. Dos estudos incluídos destacamos três aspectos: 1) os períodos de intervenção em AM&EC eram bastante variados, sendo considerado um ponto importante e que pode se configurar como limitação; 2) três estudos foram realizados com crianças que apresentavam algum diagnóstico de transtorno psicológico, indicando a utilização de AM&EC como terapia; e 3) estudos que ofertaram a prática da modalidade de combate aliando aprendizado técnico aos princípios morais e filosóficos foram os que indicaram haver obtido resultados mais significativos. Concluímos que, apesar de encontrarmos limitações na realização desta revisão, como ter incluído apenas estudos disponíveis publicamente, foi possível reunir pesquisas que apresentaram o status e colaboraram na construção do conhecimento sobre o tema, corroborando o conhecimento produzido até agora sobre os benefícios da prática de AM&EC no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes de crianças.

Palavras-chave: artes marciais; esportes de combate; habilidades sociais; socialização; revisão integrativa.

INTRODUÇÃO

Na literatura da Educação Física, no campo de estudos da Psicologia do Esporte, já há algum tempo tem-se buscado verificar os possíveis efeitos da prática esportiva no desenvolvimento psicossocial de crianças e de adolescentes. Este interesse pode estar relacionado com os constantes problemas enfrentados por educadores no âmbito da educação escolar, onde problemas nas relações interpessoais tem ganhado cada vez mais destaque. E neste cenário, as artes marciais e os esportes de combate (AM&EC) aparecem mencionados como instrumentos que promovem a socialização e inclusão social de crianças e jovens, sob o argumento de que a prática regular influencia positivamente a moral e a personalidade dos praticantes (ARAÚJO; VIANNA, 2016).

Os efeitos positivos da atividade física, do esporte e do exercício para o desenvolvimento psicossocial de crianças têm sido enfatizados em pesquisas recentes bem como através de programas de intervenção (MACHADO *et al.*, 2007; SANCHES, 2007; LINDERN *et al.*, 2017; SILVA; SILVA; CAVALCANTE NETO, 2017). Especialmente em relação às crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, os esportes são vistos como uma oportunidade de engajá-los não apenas a nível de prática desportiva de lazer, mas abarcando um conjunto de atividades que envolvam ações educativas, formação moral/social e estilo de vida saudável (HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014).

Contextos de prática esportiva nos quais professores tendem a recompensar apenas os mais aptos, enfatizando comportamentos voltados exclusivamente para busca de resultados, acabam afetando variáveis morais dos praticantes, como dar legitimidade à atos prejudiciais, prática antidesportiva, agressões verbais e físicas, bem como julgamentos e comportamentos antissociais, tornando-se um ambiente amplificador de condutas antiéticas. Entretanto, programas de educação moral baseados em prática de esportes proporcionam mudanças positivas nos comportamentos pró-sociais, ajudando a criar um contexto valioso para experimentação de tomadas de decisão moral, e isso pode contribuir para que praticantes socialmente vulneráveis se tornem menos vulneráveis (BRONIKOWSKA; KORCZ; BRONIKOWSKI, 2020).

Há indícios de que crianças e jovens que participam de projetos esportivos apresentam melhores condições físicas, cognitivas e sociais, como por exemplo

melhora comportamental e melhor desempenho acadêmico, quando comparadas com crianças que não fazem parte desses projetos (CORTÊS NETO; DANTAS; MAIA, 2015). Além disso, o envolvimento em atividades esportivas é visto como uma ação positiva que estimula a cidadania ativa e que desvia o praticante de atividades antissociais e criminais. E esses benefícios parecem ser mais latentes para as populações carentes, cujos déficits sociais e acadêmicos são maiores, indicando que atividades baseadas em esporte possuem um alcance maior do que outras atividades socioculturais, como movimentos ou centros juvenis, por exemplo (HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014).

Existe um reconhecimento do esporte como instrumento de educação e inclusão social. A UNESCO, braço da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, considera o esporte como instrumento importante para a formação de valores, a socialização e o desenvolvimento humano em sentido amplo (UNESCO, 2013). Para Machado *et al.* (2007), o esporte pode promover a saúde e diversas habilidades para crianças, sendo que a educação pelo esporte pode agir transformando potenciais em competências. Portanto, estabelecer políticas públicas que oportunizem a prática esportiva orientada para toda a população, em diferentes níveis de participação, é essencial para fomentar não apenas o esporte, mas a educação pelo esporte (NUNES; TRUSZ, 2018).

As AM&EC têm aparecido na mídia de forma cada vez mais frequente, aumentando a curiosidade e o interesse da sociedade por estas práticas. Uma boa parcela destas modalidades de combate se originou a partir de artes marciais orientais, as quais, além dos aspectos técnicos, carregam em sua prática valores como disciplina, respeito e o cuidado com a integridade física do oponente, bem como possuem uma base filosófica da cultura de origem. Entretanto, devido à espetacularização dos eventos esportivos, associado a busca única e exclusiva de resultados competitivos, como as dos eventos de Artes Marciais Mistas (MMA) (MIRANDA FILHO; SANTOS, 2014), por exemplo, podem gerar opiniões preconceituosas, criando barreiras quanto a sua utilização como práticas que fomentam a educação.

Percebe-se na sociedade a existência de uma ideia sobre AM&EC baseada em pelo menos três premissas. A primeira delas refere-se à imagem e comercialização na mídia, apresentando um espetáculo com organizadores e combatentes na busca exclusiva de benefícios materiais. A segunda premissa relaciona-se às intervenções

feitas pelas Federações Internacionais dessas modalidades, na tentativa de ingressar e permanecer no seletivo grupo de esportes olímpicos. Ambas as premissas geram indagações quanto à reputação dessas modalidades de combate enquanto promotoras da educação de crianças e adolescentes. Porém, a terceira premissa orienta para a preconização dos valores morais das origens dessas modalidades, resgatando a imagem de práticas promotoras de educação e socialização (KOZDRAŚ, 2019).

As primeiras pesquisas sobre os efeitos psicossociais da prática de AM&EC datam do final da década de 60 e início da década de 70, com o foco na influência da prática dessas modalidades em traços de personalidade dos praticantes, até o início da década de 90, quando o foco foi direcionado para a relação entre praticantes de modalidades de combate e agressão (VERTONGHEN; THEEBOOM, 2010). Nos últimos anos, os aspectos culturais das AM&EC têm recebido mais atenção, numa espécie de resgate dos princípios e valores morais dessas modalidades e como a prática pode estimular comportamentos sociais positivos nos praticantes (CYNARSKI, 2014; MARTINKOVA; PARRY; VÁGNER, 2019). Considerando que estas modalidades preconizam a disciplina, o foco e o respeito desde a iniciação (KANO, 2008; NUNES, 2013; KOZDRAŚ, 2019), bem como o aumento da sua popularidade entre crianças e jovens, muitos profissionais envolvidos com a educação e desenvolvimento de crianças e jovens os tem utilizado como um instrumento para melhorar o desenvolvimento social e pessoal desse público (VERTONGHEN; THEEBOOM, 2010).

Estudos de revisão surgem visando apresentar um panorama sobre a relação entre a prática de AM&EC e o desenvolvimento psicossocial dos praticantes. As revisões de Gubbels *et al.* (2016), Harwood, Lavidor e Rassovsky (2017) e Lafuente Zubiatur e Gutiérrez-García (2021) buscaram apresentar pesquisas que relacionassem a prática de AM&EC e a expressão da raiva e agressividade nos praticantes, trazendo relatos de que há influência positiva da prática dessas modalidades para redução da raiva e melhora na expressão da agressividade. As revisões de Moore, Dudley e Woodcock (2020) e Van der Kooi (2020), além de buscar pesquisas que relacionassem a prática de AM&EC com expressão de raiva e agressividade, buscaram relação com a saúde mental e comportamentos pró-sociais, e apresentaram relatos positivos da prática sobre esses aspectos. Outra revisão recente, de Melo (2016), apresentou estudos que apontaram que a prática de AM&EC pode contribuir

para melhorar o autocontrole, a atenção e o respeito a regras pelos praticantes.

São revisões importantes para a área, focando em estudos que abordaram o desenvolvimento psicossocial a partir da relação da prática de AM&EC com níveis de raiva e agressividade dos praticantes, investigando públicos com faixa etária mais ampla, composta por estudos com desenhos metodológicos variados. Entretanto, considerando que: (1) a emissão de comportamentos socialmente competentes está associada ao aprendizado de habilidades sociais, que são requisitos fundamentais para o desenvolvimento e a saúde psicossocial de um indivíduo; (2) quanto mais cedo essas habilidades forem estimuladas, maiores as chances de aprendizado de comportamentos socialmente competentes que irão perdurar na vida desse indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017); e (3) a utilização das AM&EC, em especial os aspectos culturais dessas práticas, têm sido indicadas para a promoção de comportamentos socialmente competentes (CYNARSKI, 2014; MARTINKOVA; PARRY; VÁGNER, 2019), elaborar uma revisão que apresente um panorama dos estudos que abordam o tema do desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes por crianças através da prática de AM&EC faz-se necessária. Assim, o objetivo desta revisão é verificar o que tem sido pesquisado sobre a prática de AM&EC por crianças e quais os possíveis efeitos para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes desse público.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo procedemos com a realização de uma revisão integrativa na qual buscamos verificar e analisar estudos que abordam a prática de AM&EC por crianças e os possíveis efeitos no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Optamos por este tipo de revisão por ser um método cuja finalidade é sintetizar os resultados obtidos em pesquisas sobre um determinado tema, de maneira sistemática, ordenada e abrangente (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Uma revisão integrativa tem o potencial de construir a ciência acerca do tema a ser estudado, na medida em que informa pesquisas, práticas e iniciativas políticas contribuindo para o desenvolvimento de teorias e aplicabilidade direta à prática (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Assim, esta revisão integrativa foi conduzida conforme os seguintes seis passos: 1) elaboração da pergunta norteadora;

2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados e 6) apresentação da revisão integrativa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

A questão que nos guiou neste processo foi: “o que tem sido desenvolvido em pesquisa científica sobre a utilização de Artes Marciais e Esportes de Combate como ferramenta para a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças?”. Os dados da literatura foram coletados entre 16 de fevereiro e 10 abril de 2022, por meio de buscas em bases de dados científicas on-line. Foram consultadas as bases Portal de Periódicos CAPES, PubMed, Web of Science, Scopus, SPORTDiscus, ERIC, LILACS e Scielo. A busca continha palavras-chave em três categorias. A primeira categoria relacionada a AM&EC, seguindo a recomendação de Pérez-Gutiérrez *et al.* (2011) de maneira a melhorar a recuperação de documentos. A segunda categoria relacionada ao campo de estudos das Habilidades Sociais, com termos relacionados a esse campo de pesquisa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). A terceira categoria relacionada ao público-alvo desta pesquisa: crianças pré-escolares e escolares (faixa etária 4 a 12 anos). Além disso, alguns artigos foram identificados por busca manual.

Com o auxílio dos indicadores booleanos AND e OR, foram montadas combinações de pesquisa de acordo com cada base de dados. Por exemplo, a combinação de pesquisa para a Web of Science foi: (aikido OR boxing OR capoeira OR “combat sport*” OR fencing OR “fight sport*” OR “french boxing” OR “indian wrestling” OR “jeet kune do” OR judo OR jujitsu OR jiu-jitsu OR kalarippayattu OR karate OR kempo OR kendo OR kickboxing OR “kung fu” OR “martial art*” OR “mixed martial arts” OR “muay thai” OR mukumbusu OR pancration OR “self-defense” OR silat OR “soo bahk do” OR sumo OR taekwondo OR wrestling OR yongmudo OR wushu) AND (“social skill*” OR “social competence” OR “social performance” OR “interpersonal relationship*” OR “social interaction*” OR “prosocial behavior*” OR socialization) AND (“child*” OR schoolchildren OR preschool).

Como critérios de elegibilidade para os estudos, definimos que seriam incluídos: 1) estudos experimentais e observacionais, 2) que utilizaram alguma modalidade de AM&EC como intervenção, 3) visando a promoção de comportamentos socialmente competentes 4) de crianças na faixa etária de 4 a 12 anos, 5) tendo sido publicados nos últimos 20 anos (2002 a 2022) 6) em inglês, português ou espanhol,

7) como artigos completos publicados em revistas científicas revisadas por pares. A escolha do intervalo de tempo para busca dos artigos baseia-se nos estudos de Cynarski (2014) e Martinkova, Parry e Vágner (2019), que apontam este período como sendo de resgate dos princípios e valores morais das AM&EC e como a prática pode estimular comportamentos sociais positivos nos praticantes. Neste estudo, limitamos as práticas de AM&EC às quais nos referimos às modalidades em que há o confronto direto entre dois oponentes, podendo ou não haver uso de instrumentos, e que possuem um conjunto de regras instituídas por entidades esportivas específicas, configurando seu caráter esportivo e institucionalizado (RUFINO; DARIDO, 2011). Assim, modalidades como tai chi e qigong, bem como intervenções que utilizaram apenas meditação ou não especificaram a modalidade de combate não foram incluídas. Como critérios de exclusão, definimos: 1) estudos teóricos, exploratórios, descritivos, de viabilidade ou de caso, 2) estudos de revisão, 3) com público-alvo fora da faixa etária determinada, 4) cujo tema não trata sobre a promoção de comportamentos socialmente competentes, e 5) com praticantes/atletas de rendimento.

Para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes etapas: 1º - busca inicial nas bases de dados com a utilização da combinação de termos e os indicadores booleanos AND e OR; 2º - utilização dos filtros disponíveis nas bases de dados a partir dos critérios de inclusão estipulados; 3º - seleção por leitura dos títulos e resumos, de acordo com os critérios de inclusão; 4º - verificação de duplicados; e 5º - seleção por leitura do texto integral do artigo. A avaliação e coleta dos dados ocorreu de forma independente, sendo realizada por dois avaliadores, que analisaram os trabalhos encontrados a partir das estratégias de busca e selecionaram os estudos com base nos critérios de elegibilidade. As discordâncias entre os avaliadores foram resolvidas com a consulta de uma terceira opinião.

O método da revisão integrativa é uma abordagem que permite a inclusão de diversas metodologias, quais sejam, pesquisas experimentais e não experimentais, possuindo potencial para desempenhar um papel relevante na prática baseada em evidências. Considerando a complexidade natural dessa combinação de diversas metodologias, é importante tomar cuidado com a falta de rigor ou imprecisão no momento da apresentação, análise e discussão das informações (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Nesse sentido, buscamos selecionar apenas os artigos que apresentassem com clareza o número e a faixa etária dos participantes, que

indicassem que o procedimento de intervenção foram aulas de alguma modalidade de AM&EC, sendo essa intervenção direcionada para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes.

RESULTADOS

Como resultado da busca inicial nas bases de dados foram encontrados 610 artigos, sendo 103 do Portal de Periódicos CAPES, 15 do SPORTDiscus, 193 da PubMed, 70 da Scopus, 6 da LILACS, 38 da SciELO, 110 da Web of Science e 75 da ERIC. Em seguida, os artigos foram selecionados através da leitura dos títulos e resumos, o que resultou em 5 do Portal de Periódicos CAPES, 4 do SPORTDiscus, 9 da PubMed, 8 da Scopus, 0 da LILACS, 0 do SciELO, 6 da Web of Science e 6 da ERIC, totalizando 38 artigos selecionados. Juntamos a esses, 8 artigos encontrados através de busca manual, totalizando 46 artigos que foram organizados em uma tabela para verificação de duplicados (artigos que foram encontrados em duas ou mais bases), resultando na exclusão de 24 artigos. Desse modo, ficaram 22 artigos elegíveis para a leitura na íntegra. Após a seleção final pela leitura dos textos completos, 10 artigos foram incluídos na amostra. O processo de sistematização das buscas nas bases de dados é apresentado na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Síntese do processo de seleção dos artigos para revisão integrativa



Fonte: Elaboração própria

A etapa seguinte consistiu na organização, extração e planificação dos seguintes dados retirados dos estudos incluídos na revisão: ano de publicação, modalidade de AM&EC, tamanho da amostra, faixa etária, metodologia para intervenção e para avaliação, e resultados e conclusões do estudo. Os trabalhos selecionados foram organizados por ano de publicação (do mais antigo ao mais recente) em sequência alfanumérica, iniciando em A01 até A10, apresentando os dados ano de publicação, AM&EC, número de participantes e faixa etária analisada, podendo ser visualizados na Tabela 1 abaixo. As informações sobre métodos de intervenção e avaliação, resultados e conclusões são apresentados a seguir de forma descritiva. A partir desses dados, procedemos com a análise das informações,

realizada de forma qualitativa, através de breve descrição da metodologia e dos resultados e conclusões do estudo. Tanto a análise quanto a síntese dos dados extraídos dos artigos foram realizadas de forma descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar as informações, permitindo visualizar um panorama sobre as pesquisas que utilizaram AM&EC como intervenção para a promoção de comportamentos socialmente competentes, tema desta revisão.

Tabela 1 - Artigos incluídos na revisão integrativa

Código	Autor/Ano	AM&EC	Participantes	Faixa Etária
A01	Palermo <i>et al.</i> (2006)	Karate	16	8 a 10 anos
A02	Sterkowicz-Przybycień, Klys e Almansba (2014)	Judô	46	4 a 6 anos
A03	Terry, Hahn e Simjanovic (2014)	Boxe	51	11 a 12 anos
A04	Trusz, Nunes e Balbinotti (2018)	Judô	24	9 a 12 anos
A05	Fung; Lee (2018)	Wushu	298	8 a 9 anos
A06	Roh, Cho e So (2018)	Taekwondo	30	11 a 12 anos
A07	Greco; Ronzi (2020)	Karate	28	8 a 11 anos
A08	Pinto-Escalona <i>et al.</i> (2021)	Karate	721	7 a 8 anos
A09	Phung; Goldberg (2021)	MMA	34	8 a 11 anos
A10	Ng-Knight <i>et al.</i> (2022)	Taekwondo	240	7 a 11 anos

Fonte: Elaboração própria.

Conforme estipulado para esta revisão, definimos a inclusão apenas de artigos publicados em periódicos científicos que utilizaram alguma modalidade de AM&EC como instrumento de intervenção visando a promoção de comportamentos socialmente competentes em crianças de 4 a 12 anos, considerando para tanto o

aprendizado de habilidades sociais, como estimular comportamentos assertivos, autocontrole e melhora na expressão da agressividade, por exemplo. Dessa forma, estudos exploratórios, estudos de caso, estudos de viabilidade e revisões, mesmo considerados importantes pela contribuição trazida para a discussão dessa temática, não foram incluídos. Destacamos ainda que, apesar de encontrarmos 618 artigos em nossa busca inicial, somente 10 artigos investigaram a utilização de AM&EC como intervenção visando a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças, portanto, consideramos que, independente das limitações apresentadas nesses estudos, a contribuição destes artigos para o tema é bastante importante.

No estudo de Palermo *et al.* (2006), os autores utilizaram um programa de Karate Wa Do Ryu afim de verificar mudanças comportamentais em três domínios de temperamento (intensidade, adaptabilidade e regulação do humor) em um grupo de 16 crianças com diagnóstico de Transtorno Desafiador Opositivo. Dividiram os participantes em grupo intervenção, que recebeu o treinamento em 3 sessões por semana durante 10 meses em uma turma com crianças com desenvolvimento típico, e grupo controle, que não participou de nenhuma atividade. Para estudar as mudanças comportamentais entre o início e o final do estudo aplicaram o teste não paramétrico de Mann-Whitney que apontou diferenças estatisticamente significativas nas três escalas avaliadas, com evidência de melhora em todas as pontuações no grupo de intervenção de karatê comparado aos participantes do controle. Os autores indicam que esta melhora pode estar associada a maneira como o karate foi ensinado, agregando os valores morais e filosóficos desta arte marcial à prática.

Sterkowicz-Przybycień, Klys e Almansba (2014), avaliaram os efeitos de um programa de judô no comportamento de 46 crianças pré-escolares. Este programa consistiu em 1 a 2 sessões por semana com tempo médio de 30/35 minutos, envolvendo exercícios de agilidade e acrobacias, jogos com bola e brincadeiras e elementos básicos do judô. Para avaliação os autores utilizaram questionários que foram respondidos pelos pais/responsáveis. Apontaram que o treinamento de judô indicou um efeito positivo muito forte (>80%) nas crianças, manifestado na satisfação com as habilidades de judô dominadas, assim como um forte efeito (60-80%) em habilidades como resolução de problemas pelas crianças, iniciar conversas sobre treinos, iniciar exercícios físicos em casa durante o lazer, persuadir os outros, ajudar pessoas mais fracas a resolver seus problemas, mudanças positivas nas atitudes em relação atividade física e espera pelo dia de treino. Indicam que um programa

educacional de judô tem forte efeito positivo no comportamento de crianças pré-escolares.

Terry, Hahn e Simjanovic (2014), avaliaram os efeitos de uma forma modificada e de baixo risco de boxe (Box'Tag®), no bem-estar psicológico de 51 crianças em situação de vulnerabilidade social. As crianças participaram do programa por um período de oito semanas com 2 a 3 sessões por semana, sendo designados para a intervenção Box'Tag® ou Grupo Controle, que participou de programas de habilidades sociais em grande parte não-físicos chamados Rock and Water. Para avaliação utilizaram a Escala de Humor de Brunel (BRUMS) e o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ) aplicados em quatro momentos, no início, durante e após a participação no estudo. Os autores não encontraram diferenças significativas entre os grupos para os escores BRUMS ou SDQ, embora os grupos intervenção e controle tenham apresentado reduções significativas nos escores totais de dificuldades, sendo que os membros do grupo intervenção relataram mais tendências positivas para a perturbação total do humor, indicando a intervenção Box'Tag® com potencial para ser considerado uma intervenção para promover a atividade física e reduzir incidentes de mau comportamento.

Trusz, Nunes e Balbinotti (2018) acompanharam e observaram 24 crianças que frequentaram aulas de judô em um Projeto de Extensão Universitária durante 15 semanas, com 2 sessões semanais de 60 min cada. Os participantes desse estudo foram alunos de uma escola pública que estavam apresentando muitos casos de indisciplina na escola. O método que utilizaram foi a observação participante, sendo um dos pesquisadores o instrutor de judô do grupo. Os autores relataram que foram observadas melhoras no comportamento das crianças, baseados no livro de registros de ocorrências da escola, no depoimento de professores da turma e pelas próprias observações. Destacam que através de um planejamento de aulas voltado para os princípios filosóficos do judô, das etiquetas e normas que regem essa prática, os participantes passaram a expressar de maneira mais adequada sua agressividade e os problemas de indisciplina reduziram, tanto nas aulas de judô quanto na escola.

Fung e Lee (2018) avaliaram um programa de treinamento desenvolvido com base no programa Essence of Chinese Martial Arts (ECMA) em Hong Kong. Os 298 participantes foram divididos em 31 grupos atribuídos aleatoriamente a uma de 4 condições: apenas habilidades, apenas filosofia, habilidades e filosofia e aptidão física, sendo este último o grupo controle. Os participantes foram avaliados pré e pós-

treinamento e 6 meses após o treinamento através de questionário de autorrelato (Reactive Proactive Aggression Questionnaire e Child Behavioral Checklist–Youth Self-Report - CBCLYSR). Os resultados forneceram uma comprovação teórica da relação entre a agressividade e envolvimento esportivo aliado ao raciocínio moral das crianças, indicando que apenas praticar esportes ou ensinar lições de moral não é eficaz o suficiente para escolares com comportamento agressivo. Entretanto, de acordo com os autores, o treinamento de habilidades de artes marciais quando aliado ao treinamento de filosofia moral pode ser uma estratégia a se considerar na redução da violência entre crianças na escola.

Roh, Cho e So (2018), investigaram os efeitos do treinamento regular de Taekwondo na aptidão física, humor, sociabilidade e funções cognitivas de 30 crianças de famílias multiculturais na Coreia do Sul, divididas aleatoriamente em Grupo Intervenção e Grupo Controle. As crianças do Grupo Intervenção foram submetidas a 16 semanas de treinamento de taekwondo, uma sessão de 60 min por semana. Antes e após a intervenção os participantes foram submetidos a teste básico de condicionamento físico e questionário de sociabilidade, tendo examinadas também as mudanças no humor e na função cognitiva. Entre os resultados, a pontuação de sociabilidade foi significativamente maior e a subvariável 'ser deixado de fora', foi significativamente menor no grupo de intervenção após o período de treinamento. Dessa forma, os autores sugerem que a participação em treinamento regular de taekowndo pode ser eficaz para o desenvolvimento da aptidão básica, bem como exerce um efeito positivo no humor e no desenvolvimento da sociabilidade.

Greco e Ronzi (2020), avaliaram um treinamento de 12 semanas de Karate no funcionamento socioemocional e executivo de 28 crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os participantes foram pareados em pares com base na idade, sexo e gravidade do autismo e alocadas aleatoriamente em um grupo intervenção ou grupo controle de lista de espera. O grupo intervenção realizou o treinamento de técnicas de Kata duas vezes por semana em sessões de 45 min, junto a crianças com desenvolvimento típico. As avaliações foram realizadas pré e pós-intervenção, através dos pais que avaliaram as habilidades sociais e o funcionamento executivo por meio da Escala de Avaliação do Sistema de Melhoria de Habilidades Sociais e do Inventário de Avaliação do Comportamento da Função Executiva. Os autores relataram que o grupo intervenção apresentou maior competência socioemocional, como comunicação, cooperação e engajamento, entre outras, em comparação ao grupo

controle, sugerindo que o treinamento de Karate deve ser considerado pelas instituições de autismo para como uma ferramenta para melhorar o bem-estar individual e a saúde geral desse público.

Pinto-Escalona *et al.* (2021), avaliaram a utilização do programa “Karate Mind and Movement” na promoção de melhora do desempenho acadêmico, funcionamento psicossocial e aptidão física de crianças. Os participantes foram designados para um grupo controle, que continuou com suas aulas habituais de educação física, ou para um grupo intervenção, que substituiu essas aulas por uma intervenção de karatê de 1 ano. A avaliação do desempenho acadêmico foi medida com base na nota média, o funcionamento psicossocial através do Questionário de Forças e Dificuldades preenchidos pelos pais, além de alguns marcadores de aptidão física. Os autores relataram que a intervenção proporcionou benefícios pequenos, porém significativos em comparação ao grupo controle, no desempenho acadêmico e problemas de conduta. Entretanto relataram não ter observado benefícios significativos para outras variáveis, como hiperatividade/desatenção e problemas com colegas. Ainda assim, sugerem que uma intervenção de karatê escolar de 1 ano foi eficaz na melhoria do desempenho acadêmico, problemas de conduta e aptidão física em crianças do ensino fundamental.

Pung e Goldberg (2021), investigaram os efeitos de uma intervenção de MMA (Mixed Martial Arts) no comportamento de 34 crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os participantes foram divididos em Grupo Experimental e Grupo Controle, 14 e 20 respectivamente. A intervenção de MMA de 26 sessões consistiu em aprender e praticar movimentos motores cada vez mais desafiadores em uma aula estruturada com crianças com TEA e colegas com desenvolvimento típico. O grupo controle não participou de nenhuma intervenção. As avaliações incluíram um questionário on-line para os pais e duas visitas ao laboratório da universidade para testes das crianças e questionários aos pais, sendo realizadas pré e pós-intervenção. Os autores indicaram que, em comparação com o grupo controle, o grupo intervenção apresentou comportamentos sociais positivos significativamente maiores e comportamentos sociais negativos significativamente menores entre pré e pós-teste. Destacam a importância de fornecer uma prática que alie exercícios físicos e componente social para o público com TEA.

Ng-Knight *et al.* (2022) realizaram um estudo no qual avaliaram os efeitos de uma intervenção de taekowondo na autorregulação (controle de esforço,

impulsividade, comportamento pró-social, problemas de conduta, funções executivas e expectativas e valores para usar autorregulação). As crianças foram alocadas aleatoriamente para grupo experimental (n = 122) ou grupo controle (n = 118), dividindo-as por ano de nascimento. O grupo experimental teve 11 semanas de treinamento de Taekwondo, 2 aulas por semana e o grupo controle recebeu 2 aulas de educação física por semana. Foram realizadas avaliações pré e pós-intervenção através de questionários preenchidos por professores e crianças e avaliações de computador para funções executivas. Após a intervenção, os autores relataram que as crianças do grupo experimental foram classificadas como apresentando menos problemas de conduta e melhor controle de esforço, especificamente para atenção. Entretanto relataram não haver encontrado efeitos para outras variáveis, como impulsividade e comportamento pró-social. Os autores indicam que programas de curta duração de Taekwondo são bem recebidos pelos alunos, melhoram a autorregulação atencional e reduzem os sintomas de problemas de conduta.

DISCUSSÃO

A utilização de AM&EC como ferramenta para inclusão social de crianças e jovens tem sido tema recorrente na sociedade. Essa visão instrumental não é novidade, devido ao entendimento do esporte como parte de um currículo de educação física direcionado a alcançar resultados positivos relacionado ao desenvolvimento das pessoas (HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014). Nesse contexto, os possíveis efeitos da prática regular no desenvolvimento psicossocial, e especificamente para a promoção de comportamentos socialmente competentes dos indivíduos, tem sido cada vez mais explorados, apresentando resultados diversos. Ressalta-se que não é tarefa fácil fazer declarações gerais com relação aos efeitos psicossociais da participação em esportes, em especial das AM&EC, sem levar em consideração as características da modalidade, dos participantes e seu contexto social, como também o tipo de orientação (VERTONGHEN; THEEBOOM; PIETER, 2014).

A prática regular de AM&EC pode influenciar muitos aspectos dos indivíduos, inclusive proporcionando efeitos positivos sobre a personalidade e fatores cognitivos, com implicações no bem-estar psicológico e no campo educacional

(FABIO; TOWEY, 2018). Entretanto, apesar de existirem estudos que apresentam indícios sobre efeitos positivos destas modalidades no desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens, há estudos que contradizem essa visão (MOORE; WOODCOCK; DUDLEY, 2019; GUTIERREZ-GARCIA *et al.*, 2018; BRONIKOWSKA; KORCZ; BRONIKOWSKI, 2020). Enquanto alguns indicam a contribuição para melhores oportunidades pessoais e sociais para os participantes, há os que alertam contra o aumento dos níveis de agressividade e comportamento antissocial destes (VERTONGHEN; THEEBOOM, 2010).

Os 10 estudos que compuseram esta revisão indicaram que a utilização de AM&EC como estratégia para promover comportamentos socialmente competentes foi eficaz. Entretanto, ao analisarmos os procedimentos metodológicos desses estudos, pudemos perceber que não há uma forma homogênea de aplicação do treinamento. O tempo de prática foi um aspecto que nos chamou a atenção, variando de 8 semanas a 24 meses. No estudo de Sterkowicz-Przybycień, Klys e Almansba (2014), os participantes tiveram períodos de permanência na intervenção bem distintos, com alguns participando por poucos meses e outros completando 24 meses. Essa diferença leva a alguns questionamentos sobre qual o tempo necessário para que os aprendizados proporcionados pela prática de uma modalidade de combate sejam absorvidos pelos praticantes. Nesse sentido torna-se importante observar as variáveis envolvidas (VERTONGHEN; THEEBOOM; PIETER, 2014), como a modalidade de combate e o público-alvo, por exemplo, a fim de identificar o tempo adequado para que os efeitos almejados surjam.

Sobre o público-alvo das intervenções dos estudos incluídos nesta revisão, identificamos alguns que utilizaram a prática de modalidade de combate com populações especiais. O estudo de Palermo *et al.* (2006) teve como público-alvo crianças diagnosticadas com Transtorno Desafiador Opositor e os estudos de Greco e Ronzi (2020) e Pung e Goldberg (2021) foram crianças com Transtorno do Espectro Autista. São populações que possuem, pelas características próprias do diagnóstico, dificuldades no manejo social. Nos três estudos acima mencionados, a estratégia utilizada pelos pesquisadores foi colocar o grupo de intervenção em aulas com crianças com desenvolvimento típico, podendo ser considerado um fator que contribuiu para os efeitos positivos da prática nas crianças do grupo intervenção. Outro aspecto dessas intervenções a se ressaltar é que ofertaram as intervenções com adaptações ao público atendido e ênfase também em componentes sociais.

Ainda sobre o tipo de população atendida, o estudo de Roh, Cho e So (2018) teve como público-alvo crianças de famílias multiculturais da Coreia do Sul, e os estudos de Terry, Hahn e Simjanovic (2014) e Trusz, Nunes e Balbinotti (2018) estudaram populações em situação de vulnerabilidade social. Podemos perceber que estes estudos apontam para utilização das modalidades de AM&EC como instrumento de inclusão social, não sendo isso uma novidade, considerando que muitos projetos esportivos, não apenas os de modalidades de combate, são direcionados a esse público com esse objetivo. Entretanto, cabe destacar que projetos esportivos de AM&EC agregam ao aprendizado técnico os valores morais e filosóficos dessas modalidades no seu programa, constituindo o componente que poderá promover mudanças positivas no comportamento dos praticantes, diferenciando-se assim de outras modalidades esportivas.

A prática de modalidades de combate, especialmente aquelas que são oriundas de Artes Marciais orientais enfatizam questões como os rituais, os padrões formais e sua tradição, características que podem influenciar no aprendizado de comportamentos socialmente competentes (BÄCK, 2009; TRUSZ, 2018). Observamos que os estudos de Palermo *et al.* (2006), Trusz, Nunes e Balbinotti (2018), Fung e Lee (2018) e Pinto-Escalona *et al.* (2021) apontaram que os efeitos positivos da prática de AM&EC para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes acontece quando, aliado ao aprendizado técnico, existe um trabalho de abordagem e prática das tradições e preceitos filosóficos e morais que estas modalidades possuem. Nesse sentido, ao compreender as questões de moralidade nas AM&EC é possível identificar e explorar estratégias que tornem a prática uma ferramenta adequada para a educação moral e promoção de comportamentos socialmente competentes dos praticantes (MARTINKOWA *et al.*, 2019).

Com relação à avaliação, observamos que 4 estudos compararam o grupo de intervenção com grupo ou grupos controle que também realizaram atividades. Os estudos de Terry, Hahn e Simjanovic (2014), Fung e Lee (2018), Pinto-Escalona *et al.* (2021) e Ng-Knight *et al.* (2022) fizeram comparações com grupos controle que participaram de aulas de educação física ou palestras e atividades não físicas. Nesses estudos, apesar de terem sido constatados efeitos positivos nos grupos de intervenção, as diferenças relatadas em relação o grupo controle foram consideradas pouco significativas. É possível dizer, nesse sentido, que a atividade física, e mais

especificamente o esporte, pode ser o catalisador da ação educativa em razão de educar através do lúdico (CORTÊS NETO; DANTAS; MAIA, 2015), entretanto, o potencial de proporcionar resultados benéficos para os praticantes está relacionado também à capacidade de quem se propõe a usá-lo como ferramenta de educação (VERTONGHEN; THEEBOOM, 2008). Essa pode ser uma explicação para resultados pouco significativos em estudos que utilizaram essa estratégia. Entretanto, no caso das AM&EC, o aprendizado dos valores morais, filosóficos e das tradições pode ser o diferencial no objetivo de promover comportamentos socialmente competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborarmos esta revisão, buscamos estudos que tivessem utilizado alguma modalidade de combate como ferramenta para a promoção de comportamentos socialmente competentes, seja através do aprendizado de habilidades sociais ou como auxílio para melhorar a expressão da agressividade. Focamos no público infantil, crianças na faixa etária dos 4 aos 12 anos, considerando que essa fase do desenvolvimento humano é essencial para o aprendizado de diversas habilidades que servirão para a vida adulta, inclusive as habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Além de apresentar os resultados e conclusões dos estudos, consideramos relevante descrever os procedimentos utilizados que proporcionaram atingir os resultados apresentados.

Para a realização desta revisão integrativa encontramos algumas limitações. A elaboração da estratégia de busca demandou um tempo considerável e diversas testagens a fim de que pudesse retornar as informações da maneira mais fidedigna possível. Mesmo assim, cada base de dados consultada possuía especificidades que exigiram algumas adaptações (pesquisar os termos de forma individual) para tornar a consulta possível de ser realizada. Outro fator limitante foi que conseguimos analisar o texto integral apenas de artigos disponíveis publicamente. Além disso, o termo “habilidades sociais” ainda é pouco utilizado em estudos na área de Educação Física e Esportes, dificultando o trabalho de relacionar e selecionar os diferentes temas do desenvolvimento psicossocial que seriam considerados para esta revisão. Por conta dessas limitações, os resultados aqui apresentados devem ser considerados apenas para revisões rápidas de estudos que estão disponíveis

publicamente.

Os 10 estudos que compuseram esta revisão indicaram que as intervenções baseadas em AM&EC produziram efeitos positivos no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, como no aprendizado de comportamentos assertivos, autocontrole e expressão positiva da agressividade. Entretanto, constatamos que os estudos que compuseram esta revisão apresentaram períodos de intervenção bastante variados, de cerca de 8 semanas a 24 meses. Considerando que as propostas de estudo almejam avaliar possíveis efeitos positivos da prática no comportamento do público-alvo, esse é um aspecto bastante importante. Um período curto demais pode não apresentar resultados confiáveis, levando a conclusões imprecisas.

Outro aspecto observado foi com relação ao público-alvo dos estudos, no qual um número considerável (3 estudos de 10) foram realizados com crianças que apresentavam algum diagnóstico de transtorno psicológico. Destacamos o fato desses estudos considerarem a utilização das AM&EC para o tratamento/terapia desse tipo de população, conferindo uma importância significativa para essas práticas como alternativa para tratamento de déficits psicossociais.

O aspecto que mais chamou a atenção nos estudos que compuseram esta revisão foi com relação ao conteúdo proposto nas intervenções. Os estudos que relataram ofertar a prática da modalidade de combate aliando o aprendizado técnico aos princípios morais e filosóficos nas sessões de treinamento foram os que indicaram haver obtido resultados mais significativos em relação ao desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Baseado nisso, é possível dizer que intervenções que seguem nesse sentido apresentam chances maiores de resultados positivos, sendo, portanto, um aspecto importante a se considerar quando o objetivo é promover comportamentos socialmente competentes através de modalidades de AM&EC.

Por fim, concluímos que os estudos encontrados sobre a relação entre prática de AM&EC por crianças, apesar de apresentarem limitações, colaboraram na construção do conhecimento sobre o tema, corroborando o conhecimento produzido até agora sobre os benefícios da prática de AM&EC no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, como também na apresentação dos procedimentos metodológicos que utilizaram, podendo contribuir como ponto de partida para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. C.; VIANNA, J. A. Social inclusion projects: membership in combat sports. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**, v. 11, n. 2s, p. 116-117, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18002/rama.v11i2s.41992016>
- BÄCK, A.. The way to virtue in sport. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 36, n. 2, p. 217-237, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00948705.2009.9714758>
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- BRONIKOWSKA, M.; KORCZ, A.; BRONIKOWSKI, M. The role of sports practice in young adolescent development of moral competence. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 15, p. 5324, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155324>
- CORTÊS NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015.
- CYNARSKI, W. J. Moral values, and the people of the noble way of martial arts. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.14.1.1>
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- FUNG, A. L. C.; LEE, T. K. H. Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 39, n. 5, p. 404-414, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000565>
- GRECO, G.; RONZI, R. de. Effect of Karate training on social, emotional, and executive functioning in children with autism spectrum disorder. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 20, n. 4, p. 1637-1645, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.04223>
- GUBBELS, J. *et al.* Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles: A meta-analytic review. **Aggression and violent behavior**, v. 28, p. 73-81, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.03.011>
- GUTIERREZ-GARCIA, C. *et al.* Effects of judo participation in children: A systematic review. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 18, n. 4, p. 63-73, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.18.4.8>
- HARWOOD, A.; LAVIDOR, M.; RASSOVSKY, Y. Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. **Aggression and violent behavior**,

v. 34, p. 96-101, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; SKILLE, E. A. Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>

KANO, J. **Energia mental e física: escritos do fundador do judô**. São Paulo: Pensamento, 2008.

KOZDRAŚ, G. Education in moral values of JUDO school students. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 19, n. 1S, p. 50-54, 2019.

LAFUENTE, J. C.; ZUBIAUR, M.; GUTIÉRREZ-GARCÍA, C. Effects of martial arts and combat sports training on anger and aggression: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 58, p. 101611, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101611>

LINDERN, D. *et al.* Impacto de uma intervenção psicológica para atletas de futebol de categorias de base. **Contextos Clínicos**, v. 10, n. 1, p. 60-73, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2017.101.05>

MACHADO, P. X. *et al.* O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 51-62, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100006>

MARTINKOVA, I.; PARRY, J.; VÁGNER, M. The contribution of martial arts to moral development. **Ido Movement for Culture**, v. 19, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.19.1.1>

MELO, C. Evaluación de los efectos de la práctica de artes marciales por adolescentes para reducción de la agresividad. **Adolesc Saude**, v. 13, n. 1, p. 66-73, 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MIRANDA FILHO, V. F.; DOS SANTOS, I. S. P. Mídia, mercadorização esportiva e o movimento de popularização do MMA. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.28881>

MOORE, B.; WOODCOCK, S.; DUDLEY, D. Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: an alternative to the anti-bullying approach. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 1, p. 81, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>

MOORE, B.; DUDLEY, D.; WOODCOCK, S. The effect of martial arts training on mental health outcomes: A systematic review and meta-analysis. **Journal of bodywork and movement therapies**, v. 24, n. 4, p. 402-412, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2020.06.017>

NG-KNIGHT, T. *et al.* Does Taekwondo improve children's self-regulation? If so, how? A randomized field experiment. **Developmental Psychology**, v.58, n. 3, p. 522-534, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001307>

NUNES, A. V. **Judô: caminho das medalhas**. São Paulo: Kazuá, 2013.

NUNES, A. V.; TRUSZ, R. A. Bugre Lucena: inclusão social através do judô: crianças e adolescentes em situações de risco, deficientes visuais e menores infratores. **Revista da Extensão**, n. 17, p. 12-19, 2018.

PALERMO, M. T. *et al.* Externalizing and oppositional behaviors and Karate-do: The way of crime prevention: A pilot study. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, v. 50, n. 6, p. 654-660, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X06293522>

PÉREZ-GUTIÉRREZ, M. *et al.* Terminological recommendations for improving the visibility of scientific literature on martial arts and combat sports. **Archives of Budo**, v. 7, n. 3, p. 159-166, 2011. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/31539>

PHUNG, J. N.; GOLDBERG, W. A. Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 83, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101758>

PINTO-ESCALONA, T. *et al.* Effects of a school-based karate intervention on academic achievement, psychosocial functioning, and physical fitness: A multi-country cluster randomized controlled trial. **Journal of sport and health science**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2021.10.006>

ROH, H.; CHO, S.; SO, W. Taekwondo training improves mood and sociability in children from multicultural families in South Korea: A randomized controlled pilot study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 4, p. 757, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15040757>

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Penso Editora, 2015.

SANCHES, S. M. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2007.

SILVA, G. C. da; SILVA, R. A. dos S.; CAVALCANTE NETO, J. L. Saúde mental e níveis de atividade física em crianças: uma revisão sistemática/Mental health and levels of physical activity in children: a systematic review. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 3, p. 607-615, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR0905>

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

STERKOWICZ-PRZYBYCIEŃ, K.; KŁYS, A.; ALMANSBA, R. Educational judo benefits on the preschool children's behaviour. **Journal of Combat Sports and Martial Arts**, v. 1, n. 5, p. 23-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5604/20815735.1127449>

TERRY, P. C.; HAHN, A.; SIMJANOVIC, M. Effects of a sport programme (Box'Tag®) on disadvantaged youth participants. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 12, n. 3, p. 258-272, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2014.880263>

TRUSZ, R. A. A relação entre a prática de judô e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes na infância: a experiência dos professores do Projeto Bugre Lucena da ESEFID/UFRGS. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V.; BALBINOTTI, C. A. A. A prática do judô e a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 8, n. 2, p. 64-75, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbpe.v8i2.9870>

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proposta pedagógica de esporte: Brasil Vale Ouro**. Fundação Vale, 2013.

VAN DER KOOI, M. Developmental outcomes and meanings in martial arts practice among youth: a review. **European Journal for Sport and Society**, v. 17, n. 2, p. 96-115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1737421>

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M. Analysis of experiences of flemish children in martial arts: an exploratory study. **Kinesiologia Slovenica**, v. 14, n. 2, 2008.

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M. The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. **Journal of sports science & medicine**, v. 9, n. 4, p. 528, 2010.

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M.; PIETER, W. Mediating factors in martial arts and combat sports: an analysis of the type of martial art, characteristics, and social background of young participants. **Perceptual and motor skills**, v. 118, n. 1, p. 41-61, 2014. DOI: <https://doi.org/10.2466/06.30.PMS.118k14w3>

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

5 ARTIGO 2

CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO ADAPTADO PARA REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM UMA OFICINA DE JUDÔ

RESUMO

Este artigo surgiu da necessidade de construção e uso do diário de campo como instrumento para registrar as observações realizadas numa oficina de judô para crianças. O objetivo foi construir e testar este instrumento para as observações acerca do aprendizado de habilidades sociais das crianças nas referidas aulas. Elaboramos uma base conceitual através de revisão bibliográfica sobre a utilização do diário de campo associado ao método de observação participante em pesquisa qualitativa e um estudo piloto com uma turma da oficina de judô da Escola. A partir da análise da bibliografia e da experiência no projeto piloto, formamos um diário de campo descritivo-reflexivo organizado em um roteiro de observação direcionado para duas situações que ocorreram nas aulas da oficina. Concluimos que o diário de campo elaborado para a observação do aprendizado de habilidades sociais nas aulas de judô se configurou como um instrumento de coleta de informações claro e pertinente ao tema desse estudo.

Palavras-chave: diário de campo; observação participante; judô; crianças.

INTRODUÇÃO

O envolvimento em pesquisa científica é motivado por diversos fatores, normalmente definidos pelas escolhas do/a pesquisador/a ou grupo de pesquisa, escolhas essas relacionadas ao seu cotidiano. Dessa maneira, podemos entender a pesquisa científica como uma ação política, considerando que, desde a escolha do tema até a apresentação dos resultados, toda a produção oriunda desse processo ocorre a partir da compreensão das experiências vivenciadas na/pela sociedade (OLIVEIRA, 2014). Pesquisas na área da Educação, da Psicologia, entre outras, que buscam investigar e articular a teoria com experiência prática na produção de conhecimento, têm sido cada vez mais frequentes, configurando o trabalho de campo como uma importante estratégia de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008;

DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013; RICHARDSON; *et al.*, 2017; KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020).

Com uma caracterização mais aproximada ao viés qualitativo, a pesquisa de campo busca compreender os fenômenos no seu acontecer natural, contemplando todos os segmentos da situação analisada em suas interações e influências recíprocas. Nessa perspectiva, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003; FLICK, 2009). Sobre a abordagem qualitativa, considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, tendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados como requisitos básicos para o seu desenvolvimento, no qual os processos e seu significado são os focos principais de abordagem (FLICK, 2009).

Quando falamos sobre a realização de uma pesquisa científica, independente da abordagem, se quantitativa ou qualitativa, o cumprimento dos processos normativos que envolvem seu desenvolvimento é indispensável (GALLEFI, 2009). É necessário o cumprimento de itens e procedimentos para o trabalho caracterizar-se como um estudo científico, desde a definição do tema e abordagem, primeiramente, até a elaboração do problema, da justificativa e dos objetivos do estudo. Delineada a proposta do estudo, define-se o método, e nesta parte escolhem-se as técnicas e os instrumentos que servirão para a coletas de dados/informações (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003; GAYA, 2016).

Os instrumentos de coleta de dados/informações são a ferramenta para o processo de coleta, levantamento e tratamento das informações e divulgação dos resultados (BARROSO, 2012). Recebe a denominação de instrumento de pesquisa todo o mecanismo que é utilizado para a coleta de dados, os meios que o pesquisador ou pesquisadora utilizará para obter as informações que poderão responder aos objetivos do estudo (RUDIO, 1986; GAYA, 2016). Desse modo, a escolha do instrumento deve ser bem avaliada pelo/a pesquisador/a, de maneira que possa analisar qual se adequa melhor a proposta do estudo a ser executado e identifique quais os aspectos positivos e negativos específicos do instrumento de pesquisa a ser utilizado (GALLEFI, 2009; BARROSO, 2012; RICHARDSON; *et al.*, 2017).

Estabelecer o método e os instrumentos para coleta de dados se configuram tão importantes quanto o texto final de apresentação dos resultados de

uma pesquisa científica. Apresentar as conclusões de um estudo só é possível devido aos instrumentos utilizados na coleta de dados e a interpretação dos resultados obtidos. Outro aspecto importante e que dá legitimidade à uma pesquisa científica considera que, o ato de descrever os procedimentos metodológicos, além de conceder um aspecto de formalidade, possibilita que o estudo seja replicado por outros/as pesquisadores/as e oportuniza a testagem e confirmação das considerações apontadas originalmente (GALLEFI, 2009; BARROSO, 2012; RICHARDSON; *et al.*, 2017).

Na perspectiva da abordagem qualitativa, o objeto de estudo é o fator determinante para escolha do método e não o contrário, uma vez que não são reduzidos a variáveis, mas considerados em sua totalidade dentro de seus contextos cotidianos. Ou seja, não são situações simuladas criadas em laboratórios, e sim práticas e interações dos sujeitos no dia a dia. A validade do estudo é averiguada a partir do objeto que está sendo estudado, no qual os critérios centrais consistem em determinar se as descobertas estão embasadas na experiência prática ou se os métodos foram selecionados e aplicados de forma adequada, como também na relevância das descobertas e na análise dos procedimentos (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009).

Estratégias de pesquisa contemporâneas, como a pesquisa-intervenção ou a pesquisa-ação, fazem uso da observação associada a escrita de diários de campo como instrumento de registro, indicando um engajamento intenso entre pesquisador/a e campo de pesquisa, sendo esse engajamento considerado um ponto fundamental. A utilização dessa metodologia proporciona a visualização de aspectos do envolvimento do/a pesquisador/a com o campo de estudo, contemplando tanto o desenvolvimento das atividades realizadas, como também as possíveis alterações realizadas ao longo da investigação, auxiliando também como um relato transcrito das percepções do/a pesquisador/a (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020).

Em se tratando do campo de estudo das habilidades sociais, intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas tem ganhado cada vez mais espaço (BOLSONI-SILVA, 2002). Estas habilidades são consideradas requisitos fundamentais para a saúde psicossocial das pessoas devendo ser trabalhadas desde a infância (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, o interesse em propor, avaliar e implementar programas voltados para a promoção de habilidades sociais no

contexto das escolas tem sido cada vez maior (BATISTA; MARTURANO, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Nesse sentido, um programa voltado para a promoção do aprendizado de habilidades sociais pode ter sua eficácia investigada por pesquisas que utilizem a observação participante e o registro em diário de campo como recurso metodológico.

As propostas de implementação de programas de treinamento e aprendizado de habilidades sociais que tem sido ofertada no contexto escolar visam, de maneira geral, ampliar o repertório de comportamentos socialmente habilidosos, bem como melhorar o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar (BATISTA; MARTURANO, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). No caso deste estudo, que propõe uma intervenção baseada na prática do judô com vistas a promover o aprendizado de habilidades sociais de crianças, existe o entendimento que a utilização do método de observação participante associada ao registro em diário de campo pode ser a alternativa metodológica que poderá apresentar as informações acerca da eficácia da oficina de judô para este objetivo com maior clareza e fidedignidade.

Dessa forma, a construção de um diário de campo que registre com a maior fidedignidade tudo o que foi observado nos momentos de coleta de dados é essencial para a realização da pesquisa. Considerando a necessidade de viabilização desse instrumento, de maneira que contemple as informações necessárias para análise acerca do aprendizado de habilidades sociais por crianças através da prática de judô, procedemos com a realização deste estudo. Buscamos formar uma base conceitual que fundamenta a utilização do método da observação associado ao registro em diário de campo como instrumento de coleta de dados, além de relatarmos a experiência com a utilização desta metodologia num projeto piloto da oficina de judô na Escola. O objetivo foi formar um diário de campo apropriado para responder às questões do estudo principal.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa para a elaboração da base conceitual acerca da utilização, construção e validação do diário de campo associado ao método da observação participante como instrumento para coleta e análise de

informações, bem como para a análise da experiência vivenciada no projeto piloto da oficina de judô, na qual fizemos uso do diário de campo como instrumento de registro das observações realizadas nas aulas. Optamos por esse enfoque por entender que o processo e seu significado são os focos principais de abordagem (FLICK, 2009). O projeto de pesquisa do qual decorre o presente artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Parecer nº 4.408.978.

A discussão desse estudo foi dividida em duas seções. A primeira seção trata da elaboração da base conceitual acerca da utilização do diário de campo associada ao método da observação participante como instrumento para coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica de livros sobre metodologia da pesquisa qualitativa e pesquisa social e artigos científicos que abordam a utilização do diário de campo na pesquisa qualitativa. A segunda seção trata-se de um relato de experiência com a utilização do diário de campo como instrumento de registro das observações realizadas em um projeto piloto da oficina de judô.

A oficina ocorreu nas dependências da Escola, em uma sala montada especificamente para este fim. Esta sala possui 32 m² de área total e 25 m² de área de tatame montada (material E.V.A com 30 mm de espessura). Teve 4 meses de duração, ocorrendo de abril/2019 a julho/2019, com duas aulas semanais de 45 minutos, num total de 28 aulas. Participaram 26 crianças (11 meninos e 15 meninas), com idades entre 8 e 9 anos, todos/as integrantes da mesma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A oficina de judô fazia parte do Programa de Integralização da Escola, ocorrendo no turno inverso aos das aulas regulares dos/das estudantes. A participação das crianças na oficina teve o consentimento/autorização assinado pelos pais/responsáveis, que participaram de uma reunião com a professora referência da turma, a supervisora escolar e o professor de judô/pesquisador.

O programa de conteúdos trabalhados com os/as alunos/as na oficina contemplou a tradição e etiquetas do judô (saudações, meditação), incluindo um breve histórico e biografia do seu criador, técnicas de amortecimento de quedas (*ukemi*); formas de deslocamento (*shintai* e *tai sabaki*); técnicas de domínio no solo (*ossae komi waza*); e técnicas de projeção (*nage waza*). Exceto pelos momentos de início e final da aula, nos quais se adotou uma postura voltada para as tradições, executando

as saudações e meditação, o desenvolvimento das aulas ocorreu com uma abordagem mais lúdica, no qual fizemos uso de brincadeiras e jogos para o ensino do repertório técnico, alternando com estratégias mais tradicionais, como por exemplo, treino de repetição de entrada de golpes (*uchikomi*) (KANO, 2020).

As observações foram relatadas em um caderno modelo escolar, sendo destinada uma folha para o registro das ocorrências do dia. Para cada dia registrado era informado um cabeçalho contendo a data da aula, a data do registro, o número de alunos presentes e o conteúdo/tema da aula do dia. As notas de campo seguiram o formato de tópicos, no qual seguimos o roteiro de observação estipulado com ênfase nos momentos de execução da saudação no início e no final das aulas e nos momentos de execução da meditação que ocorriam nos momentos pré-saudação. No decorrer da oficina algumas reflexões acerca da confiabilidade e clareza do formato dos registros impulsionaram algumas adaptações no instrumento, que passou a ser dividido em duas partes: aspectos descritivos das observações e aspectos reflexivos das observações.

DISCUSSÃO

OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO COMO MÉTODO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Dentre os métodos existentes para a coleta de informações na pesquisa qualitativa, a observação tem sido frequentemente utilizada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Pode ser caracterizada como o método que faz uso da aplicação atenta dos sentidos na intenção de compreender aspectos sobre a realidade, produzindo conhecimento claro e preciso (RAFAGNIN; MADRUGA; FURTADO, 2020). Nesse sentido, a observação pode ser definida como a técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para a obtenção das informações buscadas, consistindo não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e/ou fenômenos (LAKATOS; MARCONI, 2003; BARROSO, 2012; DEMO, 2012; RICHARDSON *et al.*, 2017; CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

A observação é o método que demanda menos trabalho do sujeito objeto do estudo, ao ser comparado com outros métodos de coleta de dados, sendo isso

uma condição importante, pois o trabalho dependerá mais do/a pesquisador/a, liberando o observado de qualquer outra situação que esteja além do desempenho natural de sua atividade. Nesse sentido, existem aspectos do comportamento humano, como por exemplo, crianças que ainda não sabem expressar sentimentos através da palavra, que não poderiam ser estudados satisfatoriamente de outra forma. Assim, diferentes programas de observação, como listas de verificação, escalas de avaliação, registros audiovisuais ou diários de comportamento, entre outras, podem ser explorados na pesquisa educacional (RICHARDSON *et al.*, 2017).

Este método, para ser considerado científico, precisa considerar alguns requisitos como planejamento sistemático, ser registrado metodicamente e estar sujeito a verificações e controle sobre a validade e segurança. Assim, a observação adquire propriedade científica quando passa por sistematização, planejamento e controle da transparência (QUEIROZ *et al.*, 2007). Podendo ser utilizada da formação do problema de pesquisa até a coleta, análise e interpretação dos dados, a observação é um recurso bastante importante no processo da pesquisa, sendo mais significativo na coleta de dados (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020). Importante destacar que no método da observação, os fatos são percebidos de forma direta, não havendo qualquer tipo de intermediação, sendo isso considerado uma vantagem em relação a outros métodos (GIL, 2008).

No âmbito científico o método da observação pode ser classificado quanto ao formato em: estruturada, quando possui um sistema de categorias diferenciado, conferindo alto grau de confiabilidade; e pode ser não estruturada, caracterizado por categorias gerais e abertas, conferindo maior liberdade de observação (GIL, 2008; DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013; RICHARDSON *et al.*, 2017). Considerando os modelos de aplicação, pode ser classificada como observação simples, observação sistemática e observação participante (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020). Independente do modelo que for aplicado, o método de observação exige dos/as pesquisadores/as ações de descrever, revelar, explicar e interpretar a/s cultura/s de uma comunidade e as relações sociais observadas/estudadas (DEMO, 2012).

A atuação do/a pesquisador/a na observação pode ser caracterizada como participante, que consiste na real participação deste com a comunidade ou grupo; e não participante, na qual o pesquisador está em contato com a comunidade, porém sem se integrar a ela. Relacionando com os modelos de aplicação, na observação simples, o/a pesquisador/a se coloca de maneira externa a situação de estudo,

observando de maneira natural as ocorrências. Na observação sistemática, o/a pesquisador/a cria um roteiro de observação e o utiliza para descrever de maneira precisa as situações observáveis e testar hipóteses, direcionando para aquelas que são significativas para os objetivos que pretende atingir, e mesmo que interaja na situação ou grupo de estudo, se mantém oculto enquanto observador/a (GIL, 2008; FLICK, 2013; RICHARDSON *et al.*, 2017).

Já no modelo observação participante, existe uma participação ativa do/a pesquisador/a com a situação ou grupo observado, caracterizando-se como um método onde a observação ocorre através da participação real do investigador na vida do objeto de estudo (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020). Neste modelo o observador realiza a coleta de dados ao mesmo tempo em que participa do dia a dia dos observados, o que o coloca como parte do contexto da observação, possibilitando que modifique esse contexto e seja modificado por ele (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013). Independente de qual formato e modelo que se faça uso, é importante que o/a pesquisador/a considere sempre as questões por que observar, para que observar, como observar, quem observar e o que observar, a fim de aproximar o conteúdo de suas observações aos objetivos do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir os aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.153)

Assim, elaborar um roteiro de observação antes de efetivamente partir para o trabalho de campo é um passo essencial para a execução da pesquisa. Deve-se considerar na elaboração desse roteiro, além das questões acima mencionadas, aspectos como o formato e o modelo que se utilizará, bem como se as observações abrangerão o conjunto do espaço e do tempo previsto para o trabalho de campo ou se irá contemplar apenas alguns momentos ou aspectos da realidade, destacando alguns elementos da interação (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013; RICHARDSON *et al.*, 2017). Destaca-se, portanto, que a importância de se elaborar um roteiro fundamenta-se no fato de que a observação no âmbito da pesquisa

científica não é apenas observar, e sim destacar um conjunto prestando atenção às suas características (TRIVIÑOS, 1987).

A elaboração de um roteiro de observação contribui para que o/a pesquisador/a mantenha o foco na pesquisa, independente se for direcionado para observações descritivas, onde há maior liberdade para o/a investigador/a relatar suas observações, ou dirigidas, na qual os tópicos desse roteiro são constituídos a partir de elementos visualizados ou explorados a partir da realidade empírica. E à medida que a observação vai ocorrendo, o/a pesquisador/a tem a possibilidade de analisar e avaliar seu roteiro, retirando questões que identifica serem irrelevantes, como também captar situações que vão emergindo conforme o andamento da investigação, o que não seria possível com outro método, como um questionário, por exemplo (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020).

A principal vantagem no método da observação sem dúvida é a possibilidade de coletar a informação no momento que o fato ocorre. Além disso, a facilitação de acesso a informações do cotidiano dos sujeitos investigados, mesmo as de domínio privado, como também a possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados, podem ser entendidas como vantagens do método (GIL, 2008; FLICK, 2013; RICHARDSON *et al.*, 2017). O aspecto negativo desse método é que pode provocar alterações no comportamento dos observados devido a presença do/a pesquisador/a no ambiente, o que pode tirar a espontaneidade dos mesmos e produzir resultados nem tão confiáveis (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Mesmo assim, a observação tem se tornado um método bastante aplicado em estudos exploratórios com abordagem qualitativa, na medida que contribui para a vinculação de fatos e suas representações, revelando as possíveis diferenças entre as normas pré-estabelecidas e o que ocorre de fato nas práticas vivenciadas (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020). Supostamente fácil de ser aplicado, este método requer preparo do/a pesquisado/a, bem como atenção para cada tipo de estudo (RICHARDSON *et al.*, 2017). E quanto mais ativa for sua participação, mais eficaz será a inserção no grupo observado, aumentando a possibilidade de obter dados relevantes, fundamental para a qualidade da pesquisa (RAFAGNIN, MADRUGA, FURTUADO, 2020).

Aliado ao método da observação, a escrita de diários de campo configura-se como o instrumento para registro e análise do que foi observado pelo/a

pesquisador/a (BARROSO, 2012). Sua utilização oportuniza alguma materialização do que foi vivenciado, possibilitando que diversas situações vivenciadas no decorrer da investigação sejam reexaminadas com o devido cuidado (FREITAS; PEREIRA, 2018). Sendo essencial ao método de observação, o diário de campo é um instrumento importante numa pesquisa de campo, devendo acompanhar o/a pesquisador durante todo o processo. Configura-se como um instrumento de registro diário, sendo considerado também parte das técnicas de pesquisa (FALKEMBACH, 1987; ZACCARELLI; GODOY, 2010; ARAÚJO *et al.*, 2013; DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013; OLIVEIRA, 2014; FREITAS; PEREIRA, 2018).

No âmbito da pesquisa científica, o diário de campo pode ser um caderno de notas, uma caderneta ou mesmo um arquivo eletrônico, que possibilite ao observador realizar anotações diárias. Mesmo sendo um documento científico, o material produzido no diário de campo distingue-se de um texto comum por propiciar um distanciamento entre a experiência registrada, bem como dá condições de avaliar essa experiência com as hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa (FREITAS; PEREIRA, 2018). Assim, é adotado como procedimento de apresentação, descrição e organização das experiências dos sujeitos do estudo na intenção de compreendê-las, bem como para relatar os procedimentos, as reflexões e as decisões dos/as pesquisadores/as na condução da pesquisa, apontando os acontecimentos do delineamento inicial à conclusão do estudo (ARAÚJO *et al.*, 2013; OLIVEIRA, 2014; KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020; CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

O diário de campo contém as impressões pessoais do/a pesquisador/a, que podem se modificar com o tempo, como resultado das interações durante o processo de observação deste/a com os sujeitos do estudo. Assim, sua finalidade é compilar atitudes e acontecimentos percebidos no campo de investigação, possibilitando que, através do registro, se estabeleçam relações entre as experiências vivenciadas na pesquisa e o aporte teórico. E nesse sentido, para garantir maior fidedignidade às informações, realizar os registros diariamente, indicando a data, os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais da situação analisada é fundamental (FALKEMBACH, 1987; DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013; OLIVEIRA, 2014; FREITAS; PEREIRA, 2018; KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020; CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

Mesmo sendo caracterizado como um instrumento simples, o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do/a pesquisador/a, não como um texto completo, mas um material que possibilite o diagnóstico da pesquisa a qualquer momento. Cabe mencionar que nem todo o material nele contido será mencionado em alguma publicação científica, entretanto deve ser considerado durante a análise dos dados. Pois os diários de campo constituem-se de registros que não são apenas de procedimentos técnicos, mas também de situações diversas como falas ou atitudes dos sujeitos, por exemplo. Toda situação de um fenômeno que está sendo investigado, seja uma fala ou emissão de um comportamento, requer um registro no diário para que possa ser analisado posteriormente de acordo com os objetivos da pesquisa (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020).

Importante destacar que, durante a observação, mesmo com o roteiro organizado e definido, compete ao/à pesquisador/a prestar atenção e fazer os devidos registros no diário de campo, fundamentalmente sobre a organização e funcionamento dos processos investigados, as divergências entre o que é falado e o que é feito, as relações interpessoais entre os sujeitos do estudo e a emissão de sinais significativos para pesquisa observados no dia a dia da investigação. São as impressões e notas que o/a pesquisador/a registra durante a observação que dá legitimidade à pesquisa, resultando em um leque amplo de elementos para análise do fenômeno social, requisito fundamental no âmbito das pesquisas sociais (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013). Soma-se a uma descrição densa sobre os fatos observados e compreendemos a importância do diário de campo como instrumento de coleta no processo investigativo (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020).

Os registros no diário de campo podem ser tanto sobre as concepções iniciais do/a pesquisador/a, como as diferentes situações que vão emergindo conforme o desenvolvimento da pesquisa. São as denominadas anotações de campo, classificadas em dois tipos: as de natureza descritiva e as de natureza reflexiva (TRIVIÑOS, 1987). As anotações descritivas envolvem a captação pelo/a pesquisador/a, através de palavras, dos locais, das pessoas, das ações e

comportamentos destes que produzam ou configuram significados próprios ao contexto ao qual pertencem. As anotações reflexivas referem-se às opiniões, ideias e preocupações do/a pesquisador/a na função de observador/a (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Entretanto, mesmo quando o/a pesquisador/a segue todos os rigores metodológicos na utilização do diário de campo, sendo minucioso/a em suas anotações, diferentes descrições de uma mesma situação poderão ocorrer quando realizadas por outros pesquisadores, por diversas razões, como as condições individuais ou a base teórica utilizada, por exemplo. Dessa forma, a partir do momento em que o/a pesquisador/a vai a campo, há a possibilidade de mudanças nos rumos da pesquisa, podendo ocasionar inclusive em revisão e alteração do referencial teórico que embasa o estudo (FREITAS; PEREIRA, 2018). “Tudo isto significa que o investigador deve estar em permanente ‘estado de alerta intelectual’” (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

Podemos dizer, portanto, que o diário é uma técnica de registro de informações no cotidiano da própria pesquisa, sendo uma prática descritiva e ao mesmo tempo reflexiva (FALKEMBACH, 1987; ZACCARELLI; GODOY, 2010; ARAÚJO *et al.*, 2013; OLIVEIRA, 2014; FREITAS; PEREIRA, 2018; KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020; CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021). Trazendo para o âmbito da pesquisa em educação, o/a pesquisador/a faz uso deste instrumento para relatar sua prática pedagógica e depois refletir sobre ela, pois é a partir dessa reflexão que ele/a intervém na realidade (TRIVIÑOS, 1987). Através de uma escrita detalhada e uma coleta de dados realizada no momento que ocorrem as situações ou fatos, este instrumento configura-se como um dispositivo eficaz para a coleta e análise de fenômenos sociais, como é o caso da proposta relatada a seguir, sobre o estímulo ao aprendizado de habilidades sociais através de uma oficina de judô.

UTILIZAÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE UMA OFICINA DE JUDÔ PARA CRIANÇAS

Quando propusemos investigar a influência da prática do judô no aprendizado de habilidades sociais por crianças, nosso ponto de partida foi a experiência enquanto instrutor de judô para este público. O ato de observar o

comportamento dos alunos e das alunas nos momentos das aulas despertou o interesse em verificar se as percepções sobre a influência do judô, mais empíricas, poderiam ser confrontadas se testadas com o rigor metodológico que uma pesquisa científica exige. Adotando o viés qualitativo para esse estudo, optamos pelo método da pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação e o registro em diário de campo. Porém, antes de realizarmos o estudo propriamente dito, executamos um projeto piloto da oficina de judô, no qual testamos o método da observação e escrita em diário de campo, a fim de validar este instrumento para o estudo final.

A proposta do estudo foi verificar se a prática do judô, especialmente os momentos que remetiam às tradições e etiquetas, influenciaria no aprendizado de habilidades sociais. Utilizamos como método a pesquisa-ação para averiguar esse fenômeno. Esse tipo de pesquisa exige o delineamento do tema de estudo e a elaboração da estratégia metodológica alinhados à criação de uma condição de experiência exclusiva (THIOLLENT, 2008). E assim, é nesse cenário de conjunção que surge o campo empírico do estudo, concebido pelas relações entre os envolvidos, participantes e pesquisador/es (KROEF, GAVILLON, RAMM, 2020). Formulada a proposta de intervenção no campo de estudo, definimos que a coleta de informações aconteceria pelo método da observação e o registro dessas observações seria feito em um diário de campo.

Cabe destacar que a proposta de estimular o aprendizado de habilidades sociais através da prática do judô remete às origens deste esporte de combate. Na sistematização do antigo *ju-jutsu*, a arte marcial praticada pelos guerreiros japoneses, Jigoro Kano estabeleceu que seu método proporcionaria o treinamento do corpo, da mente e da moral de forma integrada. Para isso, além das técnicas selecionadas do *ju-jutsu*, ele agregou princípios da cultura japonesa (*ju* – suavidade, gentileza; *seiryoku-zen'yo* – uso eficiente da energia mental e física; *jita kyoei* – prosperidade e benefícios mútuos) para que este objetivo fosse atingido, configurando o judô como um método de educação global para os praticantes (KANO, 2008; CASADO; VILLAMÓN, 2009).

Partimos com a intenção de registrar todos os momentos da aula. Entretanto, os registros somente puderam ser feitos ao final do dia, tendo em vista que o professor/pesquisador atendia outras turmas em seguida à da oficina. Essa situação ocasionou a perda de informações importantes, principalmente às

relacionadas ao aprendizado de habilidades sociais, foco principal das observações. Uma dificuldade que se apresentou foi o tempo excessivo que os/as alunos/as levavam para vestir o uniforme de judô (*judogi*), ocasionando perda de 10 a 15 minutos de aula, deixando-os mais agitados. Entretanto, com o decorrer das aulas, esse fato foi usado para praticar um elemento da tradição do judô, a meditação (*mokuso*), como recurso para o aprendizado das habilidades “acalmar-se”, “prestar atenção” e “manter a concentração” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Procuramos registrar no diário aquilo que vimos, ouvimos, sentimos e vivenciamos durante cada aula na oficina de judô. Os registros relatavam o “clima” geral das aulas, desde os momentos pré-aula, de preparação dos/as alunos/as vestindo o uniforme, até os momentos da oficina relacionados aos comportamentos apresentados pelos/as alunos/as, indicando quantos haviam conseguido manter a concentração nos momentos de meditação, quantos haviam conseguido executar a saudação sem o lembrete do professor/pesquisador. As anotações foram registradas no cenário da atividade da pesquisa no mesmo dia da observação, porém algumas foram realizadas em um ou dois dias depois, pela razão relatada anteriormente.

Após cerca de 8 aulas de judô registradas no diário de campo, percebemos que a forma geral com a qual relatávamos as informações, apesar de considerar todos os momentos da aula, não estava atendendo por completo ao objetivo do estudo, qual seja, relatar as possíveis mudanças comportamentais nas crianças. Resolvemos determinar que o foco dos relatos seria direcionado para o momento do ingresso e saída da área de tatame, observando se os/as alunos/as executavam a saudação oriental. E ao final da aula, no momento de alinhamento para saudação, ao realizarmos a meditação, observando a manutenção da postura e do silêncio durante esse momento. Dessa forma pudemos observar duas situações específicas de exercício de habilidades sociais: pedir licença e respeito às normas e regras dos locais de convivência (saudação para ingresso no tatame); e acalmar-se e manter a concentração (meditação).

Assim, o diário de campo utilizado para o registro de nossas observações cumpriu duas funções específicas: 1- ferramenta para revisão das práticas trabalhadas na oficina; e 2- instrumento para registro das ocorrências no grupo, produzindo conhecimento acerca dessas ocorrências. Importante destacar que a produção de novos conhecimentos ocorre não apenas pelas ações dos sujeitos do grupo que está sendo estudado, mas também pelo pesquisador que está

acompanhando, observando e interagindo. Essa produção recíproca de conhecimentos é elemento chave para que se forme a identidade grupal, criando situações facilitadoras no processo de investigação (FREITAS; PEREIRA, 2018). O fato de o professor/pesquisador fazer parte do corpo docente da Escola contribuiu muito para que as interações na oficina acontecessem de maneira mais natural.

Outro ponto a destacar, a oficina de judô fazia parte do currículo das turmas de integralização, ocorrendo independente da realização da pesquisa. Essa situação também contribuiu para a naturalização das interações entre o professor/pesquisador e os/as alunos/as. A pesquisa ocorreu em razão da oficina e não o contrário. Dessa maneira, foi possível estabelecer que a relação entre professor/pesquisador, alunos/as e fenômeno investigado converteu-se numa questão determinante da produção de conhecimento, dando rumo à pesquisa. O diário de campo se mostrou uma ferramenta apropriada para os registros das observações, se configurando não apenas num instrumento de coleta de informações, mas também de intervenção, na medida que provocou reflexões sobre todos os processos da pesquisa, incluindo o planejamento, o desenvolvimento e os métodos de análise (KROEF, GAVILLON, RAMM, 2020).

No diário de campo, as notas registradas incluíam o registro de observações do comportamento dos/as alunos/as durante a aula, das falas deles/as e do professor/pesquisador, além de conversas informais com as professoras referência e volante da turma. Sobre as falas registradas ressaltamos aquelas que tinham relação com os comportamentos combinados para o bom andamento da aula, como por exemplo, um colega avisando ou cobrando outro para cuidar da atitude, ou do próprio professor/pesquisador com a mesma ênfase. Foram registradas também as impressões pessoais do próprio professor/pesquisador. Em um primeiro momento, precisamente nas primeiras semanas de aulas da oficina, estas notas de campo foram registradas em um formato de texto contínuo que resumiam os acontecimentos da aula. Ao procedermos com uma primeira análise, percebemos que esta estratégia não era a mais adequada, uma vez que informações essenciais sobre os comportamentos dos/as alunos/as não estavam sendo registradas de forma detalhada.

Assim, para melhor organizar os registros, estabelecemos um roteiro em formato de tabela dividindo as notas de campo em aspectos descritivos e aspectos reflexivos das observações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nos aspectos descritivos foram realizadas descrições sobre número de alunos/as presentes no dia, tempo que

levaram para vestir o *judogi*, horário de início e de término da aula, nomes e número de alunos/as que fizeram a saudação de forma espontânea, nomes e número de alunos/as que mantiveram a postura na meditação do início ao fim. Nos aspectos reflexivos, foram realizadas notas sobre a percepção do professor/pesquisador quanto ao estado de humor da turma, bem como de alunos/as individualmente, caso apresentassem comportamentos/atitudes diferentes do habitual. Também foram anotadas as percepções quanto à execução do plano de aula, indicando se foi possível cumpri-lo de forma integral, se não foi possível, se houve necessidade de mudanças e as possíveis razões para isso.

A elaboração deste roteiro de observação nos possibilitou organizar um diário com maior fluidez para a leitura e interpretação das informações, especialmente nas que foram determinadas como o foco das observações, indicando que esta estratégia se mostrou adequada tanto para a análise das informações quanto para a futura escrita do texto final (OLIVEIRA, 2014). Considerando a flexibilidade para a elaboração, a possibilidade de construção gradual do objeto de investigação e o acesso amplificado às vivências práticas, a utilização do diário de campo tem apresentado muita potencialidade, inclusive na análise do objeto que está sendo investigado (ARAÚJO *et al.*, 2013). Nesse sentido o diário de campo se mostrou uma escolha adequada para investigar a possível influência da prática do judô no aprendizado de habilidades sociais. Além de se configurar como um recurso de registros e apontamentos importante sobre as ocorrências na oficina de judô, apresentou os percursos trilhados na pesquisa do começo ao fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi construir um diário de campo para registro das observações realizadas em uma oficina de judô para crianças com foco no aprendizado de habilidades sociais que apresentasse clareza e confiabilidade nas informações registradas. Foram realizadas uma revisão bibliográfica referente à utilização desse instrumento metodológico e um estudo piloto com uma turma da oficina de judô da Escola onde ocorrerá o estudo principal. Elaboramos uma base conceitual acerca da utilização do diário de campo enquanto instrumento metodológico na pesquisa qualitativa, aliado ao método da observação participante,

bem como uma seção que aborda a construção de um diário de campo a partir do relato das experiências que tivemos com a sua utilização no registro das observações realizadas na oficina de judô.

A escolha pela utilização do diário de campo como instrumento de coleta e análise das informações oriundas das observações realizadas na oficina de judô se configurou como pertinente para a proposta deste estudo. Este entendimento considera a imersão do professor/pesquisador no campo-tema da pesquisa, primeiramente em razão do vínculo com a escola e a comunidade atendida ser profundo, são mais de 10 anos ininterruptos de trabalho na Escola. E sua relação com o problema de pesquisa é significativa, uma vez que antes de ser um pesquisador, atua como professor de judô na Escola. Tanto a revisão da literatura quanto a experiência no projeto piloto apontaram que o diário de campo é um instrumento de registro que se consolida no decorrer da pesquisa, adaptando-se ao que o campo apresentou, atendendo assim aos objetivos do estudo.

As dificuldades encontradas no início do projeto piloto se mostraram condizentes com o que encontramos na revisão de literatura. Apesar de ter estabelecido um roteiro para as observações, no decorrer das primeiras aulas a organização para ministrar a oficina e registrar as notas de campo no diário não ocorreram conforme o planejado, ocasionando em perda de algumas informações relevantes. Entretanto, estas dificuldades fizeram parte do processo de construção do instrumento, mostrando que até mesmo o roteiro de observação poderia ser adaptado para responder às questões do estudo. Esse percurso que trilhamos na construção desse diário de campo demonstra a importância da testagem de um instrumento metodológico, no qual deve-se: "(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir" (GIL, 2002, p. 132).

Para concluir, destacamos que o diário de campo na pesquisa qualitativa é uma tecnologia cuja finalidade não está limitada apenas ao registro das observações e das estratégias de pesquisa. É um instrumento que contribui para a compreensão do objeto de estudo em todas as suas dimensões (ARAÚJO *et al.*, 2013). Sua construção não está limitada ao início da pesquisa, quando se estabelecem os objetivos e os procedimentos metodológicos, mas ocorre durante a coleta das informações, quando vai se moldando conforme as interações vão ocorrendo. A partir

desse entendimento, adquirido a partir da elaboração da base conceitual sobre a utilização do diário de campo na pesquisa qualitativa, bem como da experiência com a construção através do projeto piloto com a oficina de judô na escola, concluímos que o diário de campo construído neste estudo possui validade e confiabilidade para responder aos objetivos do estudo principal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. S. de; et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BARROSO, A. L. R. Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 17, nº 172, 2012.

BATISTA, S. V.; MARTURANO; E. M. Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em núcleo social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.10, n.2, p. 313-326, julho/dezembro 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 2, n. 6, p.233-242, 2002.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In CABALLO, V. E. (Ed.), **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996, p. 361-398.

CAMPOS, J.; SILVA, T.; ALBUQUERQUE, U. Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar?. In: **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**, Publisher: NUPEEA, 2021.

CASADO, J. E.; VILLAMÓN, M. La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo kodokan. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-40, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2012.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 235-244, 2018.

GAYA, A. **Projetos de pesquisa científica e pedagógica: o desafio da iniciação científica**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2008.

KANO, J. **Judô Kyohon: os ensinamentos fundamentais do judô**. Tradução: Luiz Pavani. Santa Maria: Master Esportes, 2020.

KROEF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 20, núm. 2, p. 464-480, 2020. doi:10.12957/epp.2020.52579

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**, Brasília: LiberLivro, 2010.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. (ENTRE) LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

QUEIROZ, D. T.; et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, nº 2, p. 276-283, 2007.

RAFAGNIN, M. S. S.; MADRUGA, M. N.; FURTADO, D. da S. Instrumentos para a pesquisa social: noções básicas. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, ano 6, nº 4, 2020.

RICHARDSON, R.J.; et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**, 4ª edição, São Paulo, Atlas, 2017.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. In: **Scielo - Cad. EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010.

6 ARTIGO 3

O JUDÔ COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA-AÇÃO

RESUMO

A indisciplina na escola é considerada um grande problema neste contexto, prejudicando as relações interpessoais e conseqüentemente o desempenho acadêmico. Promover o aprendizado de habilidades sociais através da prática do judô pode contribuir para a melhora dessa situação. Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de aulas de judô para o aprendizado de habilidades sociais de crianças. Através do método da pesquisa-ação, foi ofertada uma oficina de judô para 22 crianças (12 meninos e 10 meninas) com idades entre 9 e 10 anos, de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Foram realizadas 24 aulas, 2 vezes por semana, entre os meses de abril e julho de 2022. Foi realizada também entrevista pré e pós-intervenção com a professora referência da turma de maneira a verificar se os aprendizados das aulas de judô refletiram na sala de aula. Verificamos que houve evolução na assimilação da saudação *ritsu-rei* para entrada e saída do tatame, bem como da meditação *mokuso* ao longo das aulas. Verificamos também que os aprendizados desses rituais da aula de judô refletiram-se no comportamento das crianças em sala de aula e que a prática regular contribuiu para melhora da autoconfiança delas. Concluimos que utilizar o judô como programa de Treinamento em Habilidades Sociais pode ser uma alternativa eficaz na promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças no contexto escolar.

Palavras-chave: AM&EC; judô; habilidades sociais; crianças; escola.

INTRODUÇÃO

A indisciplina no ambiente escolar não é um problema recente. Há muito tempo tem sido tema de reflexão e preocupação para professores, gestores e pais/responsáveis. A indisciplina tem como fator gerador principalmente os comportamentos antissociais, comportamentos estes que dificultam

consideravelmente a condução das aulas, impactando negativamente na aprendizagem e até nas relações interpessoais entre professores e estudantes. É sem dúvida um dos maiores obstáculos pedagógicos, podendo ser considerado um dos grandes causadores das falhas no aproveitamento escolar (TRUSZ; NUNES; BALBINOTTI, 2018; OLIVEIRA; MULLER, 2018; SANTOS; PASCOINHO, 2020). É possível afirmar que “a disciplina funciona como um fator condicionante do bom ambiente de convivência necessário ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem” (SANTOS; PASCOINHO, 2020, p.3).

No contexto escolar é possível apontar que os comportamentos antissociais que mais impactam negativamente na saúde psicossocial dos indivíduos são a falta de atenção, conversas paralelas durante as aulas, agressões verbais e físicas e o desafio à autoridade dos professores e gestores, indicando falta de noção de regras. Considerando que estamos falando de indivíduos em formação, entende-se que a criança ou adolescente indisciplinado é aquele que ainda não adquiriu consciência de que seu comportamento prejudica tanto os outros quanto a si próprio (SANTOS; PASCOINHO, 2020). Os comportamentos antissociais podem trazer repercussões negativas não apenas no aproveitamento escolar, mas na socialização e até mesmo na formação da personalidade dos indivíduos, sendo fundamental que se busque soluções enquanto o indivíduo ainda está em formação (LONGAREZI, 2003).

Ainda, o indivíduo que apresenta temperamento impulsivo, desafiador e intolerante a frustrações pode estabelecer comportamentos inadequados no seu repertório, principalmente quando obtém ganhos com a não realização de tarefas, acesso a privilégios e atenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Assim, para despertar no indivíduo a consciência sobre quais comportamentos são prejudiciais, é necessário municiá-lo com habilidades importantes para o convívio saudável com outras pessoas. Nesse sentido, o aprendizado de habilidades sociais torna-se essencial. De acordo com Del Prette e Del Prette (2011, p.31), as habilidades sociais podem ser definidas como “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”.

Estas habilidades são consideradas requisitos fundamentais para o desenvolvimento psicossocial de um indivíduo, pois o capacitam a lidar com as diferentes demandas do convívio em sociedade (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; ELIAS; AMARAL, 2016). Podem ser aprendidas em qualquer

momento da vida, mas se forem estimuladas desde cedo, as chances de problemas psicológicos e sociais na vida adulta serão minimizadas, o que faz com que a infância seja apontada como a fase mais adequada para o seu aprendizado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; BATISTA; MARTARUNO, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016). Importante ressaltar que o repertório de habilidades sociais de um indivíduo é construído através das interações sociais existentes nos seus relacionamentos, portanto, as experiências interpessoais e as interações com ambiente influenciam tanto a promoção de um repertório de habilidades bem elaborado, como podem restringi-lo, gerando falhas nas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Ponderando sobre as interações sociais existentes na escola, este ambiente configura-se como um espaço potencial para o aprendizado de habilidades sociais. Ainda mais quando a transmissão dessas habilidades é falha ou insuficiente no contexto familiar da criança. Entretanto, esse aprendizado no ambiente escolar geralmente acontece de maneira não planejada, sendo comum o aproveitamento de situações de desajuste no andamento da aula para instruções sobre comportamentos socialmente desejáveis e indesejáveis (PINHEIRO *et al.*, 2006). Nesse sentido, ressalta-se a importância de se maximizar essa potencialidade do ambiente escolar para o aprendizado de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002). Uma alternativa para a promoção desse aprendizado, seja com o objetivo de uniformizar comportamentos socialmente competentes para diferentes contextos ou mesmo como intervenção para situações cujos comportamentos são problemáticos, é a proposição de Programas de Treinamento em Habilidades Sociais – THS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

O Treinamento em Habilidades Sociais é uma proposta de intervenção para o aprendizado dessas habilidades, com foco voltado para a promoção da competência social dos participantes. Assim, um programa de THS pode ser entendido como uma intervenção intencional e sistematizada para o ensino-aprendizagem de habilidades sociais, caracterizando-se como um conjunto de técnicas e procedimentos que tem por objetivo a promoção de comportamentos socialmente competentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Considerando que os comportamentos que contribuem para interações sociais positivas podem ser aprendidos, estes programas podem ser considerados uma ferramenta importante que vai assegurar aos indivíduos

submetidos os recursos necessários para melhorarem a sua competência interpessoal e individual em situações sociais (WAGNER *et al.*, 2019).

O interesse em propor, avaliar e implementar programas voltados para a promoção de habilidades sociais nas escolas tem sido cada vez maior. Considerado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, pode auxiliar na minimização de fatores de risco e na ampliação de fatores de proteção, bem como no tratamento de problemas já instalados e que são passíveis de remissão e na redução do impacto de déficits em habilidades sociais (MURTA, 2005; BORGES; MARTURANO, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, as propostas de implementação de programas de treinamento e aprendizado de habilidades sociais que tem sido ofertada no contexto escolar visam, basicamente, ampliar o repertório de comportamentos socialmente habilidosos e aumentar o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar (BATISTA; MARTURANO, 2015).

Entretanto, é comum observarmos que a tentativa de lidar com comportamentos ligados à questão disciplinar na escola acontece através de ações de punição e responsabilização pelos atos de indisciplina, numa abordagem reativa à ação. Isso não garante que estes atos não voltem a se repetir, o que torna necessário a busca de alternativas que contribuam de fato para a redução ou até mesmo da erradicação de atitudes de indisciplina (SANTOS; PASCOINHO, 2020). Municar as crianças, ainda que muito jovens, de habilidades importantes para lidar com as demandas da vida social no ambiente escolar, como, por exemplo, saber acalmar-se, lidar com frustrações, demonstrar cortesia e respeito pelas pessoas e pelas diferenças, entre outros, irá contribuir muito mais para o desenvolvimento psicossocial delas do que utilizar intervenções redutoras, como gritos e exclusões da aula sem maiores explicações (GOMES, 2016).

Diversos estudos têm apresentado relatos positivos da utilização de programas de THS para a promoção da competência social (MURTA, 2005; GONÇALVES; MURTA, 2008; BORGES; MARTURANO, 2009; ELIAS; AMARAL, 2016; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; FERREIRA; VAN MUNSTER, 2017). Dentre as estratégias utilizadas nesse tipo de intervenção, as mais comuns são as palestras e grupos focais, cuja proposta é fazer com que os participantes reflitam sobre acontecimentos do cotidiano deles através de situações hipotéticas. Entretanto, outras formas de abordagem podem contribuir para a promoção de comportamentos

socialmente competentes. A oferta de atividades no contraturno escolar é uma alternativa com grande potencial educativo (MURTA, 2005; GUARÁ, 2009; BATISTA; MARTURANO, 2015).

Uma das práticas mais comuns ofertadas em contraturno escolar são as atividades esportivas. A prática de esportes na escola pode trazer contribuições importantes em termos de interação social. Estudos têm indicado efeitos positivos da prática esportiva para o desenvolvimento psicossocial de crianças (MACHADO *et al.*, 2007; SANCHES, 2007; LINDERN *et al.*, 2017; SILVA; SILVA; CAVALCANTE NETO, 2017), apontando que aquelas que participam de projetos esportivos apresentam melhora comportamental e melhor desempenho acadêmico quando comparadas com crianças que não fazem parte desses projetos (CORTÊS NETO; DANTAS; MAIA, 2015). Considerando crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, o esporte pode proporcionar além do engajamento numa prática desportiva de lazer, ações educativas visando a formação moral e social (HAUDENHUYSE; THEEBOOM; SKILLE, 2014; TADESSE, 2017).

Nesse sentido, trabalhar o aprendizado de habilidades sociais através da prática de esportes pode ser uma opção interessante. O esporte oportuniza a comunicação e troca social de forma prática, sendo possível utilizá-lo como meio para a compreensão de regras do que é ou não aceito no convívio social (FEITEN; PERGHER, 2010). Na elaboração de um projeto esportivo cuja proposta seja promover comportamentos socialmente competentes, é possível considerar sistematizá-lo e organizá-lo como um programa de Treinamento em Habilidades Sociais. E a abordagem que pode melhor se adequar a uma proposta assim é o método vivencial, cuja ideia é proporcionar aos participantes vivências e experiências relacionadas com o cotidiano a partir de jogos e brincadeiras como recursos de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), elementos essenciais na prática esportiva.

As Artes Marciais e Esportes de Combate (AM&EC) são uma alternativa de prática esportiva que pode contribuir quando o objetivo for a promoção de comportamentos socialmente competentes, “se respeitados os princípios pedagógicos, científicos e, sobretudo, éticos” (MADURO, 2015, p. 101). Além dos elementos técnicos, essas práticas, especialmente as de origem oriental, trazem componentes filosóficos agregados à prática. Estudos que relataram ofertar AM&EC aliando o aprendizado dos elementos técnicos aos princípios morais e filosóficos nas

aulas, apontaram resultados significativos em relação ao desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes (ROH; CHO; SO, 2018; GRECO; RONZI, 2020; PINTO-ESCALONA *et al.*, 2021; PHUNG; GOLDBERG, 2021; NG-KNIGHT *et al.*, 2022). Nesse sentido, ao se pensar em ofertar a prática de uma modalidade de combate com o objetivo de promover comportamentos socialmente competentes é preciso considerar esses aspectos a fim de aumentar as chances de sucesso no alcance dos objetivos.

Entre as modalidades de AM&EC destaca-se o judô, sendo possivelmente a modalidade de combate com o maior status de prática promotora de educação e valores. De acordo com Villamón e Brousse (2002), o judô é considerado um esporte educativo por excelência pois, através do aprendizado técnico, o praticante aprimora o equilíbrio corporal, aprende a utilizar-se da disciplina e do respeito nas ações e reações, desenvolvendo a segurança e a autoconfiança. Aprende, ainda, a lidar com suas limitações e a controlar suas emoções, uma vez que possibilita analisar e conviver com situações de sucesso e fracasso. Pode contribuir também no desempenho escolar, visto que através dos princípios e exercícios motores, desperta o sentido de participação, respeito e concentração, essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (TRUSZ; DELL'AGLIO, 2010).

Associando o aprendizado técnico à reflexão baseada em princípios filosóficos, a prática regular pode auxiliar a pessoa a superar seus déficits psicossociais, como por exemplo, orientado pelo princípio do melhor uso da energia mental e física, ocorre a percepção de que a raiva, o estresse, entre outras, são gastos desnecessários de energia (KANO, 2008), sendo isto um indicativo de que a prática do judô está ligada a princípios norteadores de conduta. Outro aspecto relevante, sendo ainda praticado bastante nas aulas são as etiquetas da cultura oriental. Este aspecto pode ser entendido como o conjunto de regras formais e informais de comportamento, não estando diretamente associado ao ato de lutar, mas aos rituais que regulam de forma engenhosa as interações no *dojo* (DOS SANTOS, 2014).

Assim, o ensino do judô que, além do aprendizado técnico agrega o aprendizado das etiquetas, dos princípios e dos valores tem grandes possibilidades de contribuir para a promoção de comportamentos socialmente competentes. Este fato é reforçado por um movimento muito forte das organizações gestoras do judô mundial nos últimos anos para o trabalho com crianças. A IJF (International Judo Federation) lançou um programa baseado nos valores morais do judô, propondo sua

aplicação nas escolas do mundo todo (IJF, 2019). Busca assim, resgatar os valores pedagógicos e filosóficos que o Professor Jigoro Kano preconizou na fundação do judô. Mas também valorizar o “produto” judô, a fim de atender uma demanda latente da sociedade, a educação de crianças e jovens através da prática esportiva. Adotar o código moral do judô cria um aspecto diferencial na visão das pessoas a respeito desta modalidade de combate, reforçando sua imagem de prática esportiva que contribui para a educação integral dos praticantes.

Considerando a importância do aprendizado de habilidades sociais para a saúde psicossocial das pessoas; considerando os benefícios que a elaboração e aplicação de programas de Treinamento em Habilidades Sociais podem proporcionar para o ambiente escolar; considerando os benefícios da prática esportiva, especificamente o judô, para o desenvolvimento e promoção de comportamentos socialmente competentes dos praticantes, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de aulas de judô para o aprendizado de habilidades sociais de crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvermos esta pesquisa e respondermos ao seu objetivo utilizamos a abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem se caracteriza por considerar a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, no qual a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados é requisito fundamental para seu desenvolvimento. Ao abordar contextos mais abrangentes, permite que se analise as experiências dos indivíduos, sejam essas biográficas ou práticas (FLICK, 2009). Busca compreender os fenômenos no seu acontecer natural, considerando assim todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador instrumento chave, sendo o processo e seu significado os focos principais de abordagem (ANDRE, 1995). O objetivo é descrever as características de determinada população ou fenômeno e as relações que podem estabelecer-se nos contextos e/ou situações observados (FLICK, 2009).

Apresentadas as características da pesquisa qualitativa, ressaltamos que este estudo se enquadra nesta abordagem na medida em que buscou compreender

o processo de aprendizado de habilidades sociais por crianças, utilizando como instrumento para esse aprendizado a prática do judô. O fato de situar-se no ambiente de uma escola pública, com crianças que enfrentam situação de vulnerabilidade social, reforça o caráter qualitativo desta pesquisa, pois além de buscar a compreensão do fenômeno apontado, visamos contribuir para a formação em habilidades sociais dos alunos e alunas participantes e auxiliar a escola com uma proposta para combater situações de indisciplina e melhora do desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, para o desenvolvimento deste estudo realizamos uma pesquisa-ação, que consistiu na oferta de uma oficina de judô para crianças de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na qual foram observados os comportamentos emitidos por elas durante as aulas, com foco no aprendizado de habilidades sociais. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com a professora referência da turma e com três mães das crianças participantes, cujo foco foi buscar indicativos sobre os reflexos dos aprendizados das aulas de judô nos contextos de sala de aula e familiar.

A escolha pelo método da pesquisa-ação ocorreu especialmente pelo fato de ser uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se quer melhorar a compreensão da mesma (FRANCO, 2005). Nesse sentido, nas suas especificidades, a pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: a) objetivo prático que visa contribuir para a resolução do problema central na pesquisa, apresentando soluções e propostas de ações correspondentes às soluções para auxiliar na transformação da situação; b) objetivo de conhecimento que visa obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, além de aumentar o conhecimento acerca de determinadas situações (BRACHT *et al.*, 2002).

A pesquisa-ação é um método no qual pesquisador e participantes atuam de maneira integrada na busca pela transformação de uma situação. Assim, pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p.14).

Como características relevantes da pesquisa-ação no contexto educacional, podemos apontar que: a) é uma estratégia vinculada à formação das pessoas envolvidas; b) prioriza as situações sociais que são percebidas pelos educadores como problemáticas e passíveis de mudança; c) compreende o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos envolvidos no processo: professores, alunos, pais, coordenação e direção; d) reelabora os contextos da situação por meio do diálogo para estabelecer inter-relações com os mesmos (VENÂNCIO; DARIDO, 2012). Importante ressaltar que, mesmo sendo um método voltado para ações práticas, considera-se importante recorrer à teoria disciplinar tradicional como suporte para a compreensão das situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados (TRIPP, 2005).

No campo da educação, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como inaceitáveis de acordo com determinados aspectos, que são passíveis de mudança e que, dessa forma, exigem uma resposta prática. Por possuir característica situacional, procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, a fim de atingir uma relevância prática dos resultados (ENGEL, 2015). Assim, a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que estes possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e conseqüentemente o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005). De acordo com Rufino e Darido (2014, p. 243), “a pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica”.

A abordagem da pesquisa-ação utilizada neste estudo é a estratégica (FRANCO, 2005), onde a transformação foi previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, sendo os efeitos e resultados da aplicação acompanhados e avaliados apenas pelo pesquisador com a participação da professora referência nesse processo. Buscou-se equacionar os problemas por meio do levantamento de soluções e propostas de ações (oficina de judô com ênfase no aprendizado de habilidades sociais) para transformação da realidade (promover comportamentos socialmente competentes e contribuir para o aprendizado de habilidades sociais dos participantes). Em termos de validação desta pesquisa-ação, consideramos que sua finalidade, além da resolução do problema apresentado é a disseminação de conhecimentos para além do campo da pesquisa, indicando não apenas a utilidade

desse conhecimento, mas sua contribuição a uma comunidade maior, tanto de prática como de investigação (ANDERSON; HERR, 2016).

A partir da situação problema previamente identificada, qual seja, alguns problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem das crianças relatados pela professora referência da turma e pela supervisora escolar, elaboramos o ciclo básico (TRIPP, 2005) desta pesquisa-ação da seguinte maneira: 1) planejamento para melhora da prática, propondo a oferta da oficina de judô com o reforço no aprendizado de habilidades sociais “seguir regras e instruções” e “controlar a ansiedade, acalmar-se”; 2) ação para implantar a melhora planejada, a realização das aulas de judô para as crianças, acompanhadas pelo professor-pesquisador e pela professora referência; 3) monitoramento e descrição dos efeitos das aulas de judô no comportamento das crianças, realizados tanto pelo professor-pesquisador nas aulas de judô, quanto pela professora referência nas aulas de judô e na sala de aula; e 4) avaliação destes efeitos e reorganização dos processos das aulas de judô, alinhando para a consecução dos objetivos.

A etapa 1, do planejamento, ocorreu em uma reunião com 1 hora de duração, contando com a participação da professora referência, da supervisora escolar e do professor-pesquisador. Esta reunião ocorreu antes do início das aulas, sendo debatida a proposta da oficina e as questões relatadas pela professora a respeito dos problemas identificados na turma. As etapas 3 e 4, que envolvem a reflexão sobre a ação (processo característico do método da pesquisa-ação), ocorreram sempre ao final de cada aula da oficina, através de conversas informais, no qual ajustes eram debatidos entre o professor-pesquisador e a professora referência da turma. Além destas conversas informais, realizamos uma reunião com duração de 1 hora, entre a 8ª e 9ª aula, debatendo o funcionamento das aulas e o aproveitamento das crianças, na qual foi avaliada a necessidade de praticar a meditação *mokuso* também no início das aulas, na intenção de contribuir para a melhora no controle da ansiedade das crianças e melhora da concentração delas para o aprendizado técnico das aulas do judô.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do Parecer nº 4.408.978. Foram observadas as questões éticas inerentes a pesquisas com seres humanos conforme previsto na Resolução do Ministério da Saúde 466/2012. Conforme essa resolução e de maneira geral, foram observados os princípios de autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça (entre outros), bem

como foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e/ou responsáveis dos sujeitos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos sujeitos, no qual consta o tema e objetivo geral da pesquisa e a forma de participação. Foi explicado que os sujeitos poderiam optar por não participar do estudo ou no caso de aceite, não desejar que seus dados fossem utilizados no estudo. Foi acordado com os sujeitos o respeito aos critérios de privacidade e confidencialidade, mantendo suas identidades em sigilo e utilizando as informações que concordaram em expor.

Os sujeitos participantes deste estudo foram os estudantes de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede de ensino municipal de Porto Alegre, composta por 29 crianças (15 meninas e 14 meninos) na faixa etária de 9 a 10 anos. Deste total, 26 crianças (14 meninos e 12 meninas) indicaram o desejo de participar das aulas de judô. Estas crianças tinham apenas as aulas de educação física na escola como vivência de atividade física e esportiva, sendo que nenhuma delas havia praticado judô antes. Todas são moradoras do bairro onde localiza-se a escola, em zona de periferia do município de Porto Alegre, cuja comunidade caracteriza-se por estar em situação de vulnerabilidade social. A participação delas na oficina de judô e conseqüentemente na pesquisa ocorreu mediante autorização das famílias através da assinatura do TCLE, em reunião na escola, na qual foi apresentada a proposta da oficina e do estudo.

A intervenção teve duração de 4 meses, ocorrendo entre abril/2022 e julho/2022 com a realização de 24 aulas de 45 minutos cada. A proposta das aulas foi organizada de maneira que o aprendizado técnico seguisse uma progressão pedagógica orientada pelo *Go-Kyo*, conjunto de técnicas sistematizadas pelo Professor Jigoro Kano (KANO, 1986) com adaptações na sequência de ensino, consideradas em razão da faixa etária das crianças. Além do aprendizado técnico do judô, foi dada ênfase nas etiquetas e tradições, herdadas da cultura nipônica, considerados como elementos fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes (TRUSZ, 2018). Para estimulação e observação do aprendizado de habilidades sociais nos baseamos no método vivencial proposto por Del Prette e Del Prette (2011). De acordo com estes autores o conceito de vivência utilizado para orientar este método pode ser descrito como:

Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p.101).

Selecionamos duas situações da aula que podem ser associadas à emissão de comportamentos socialmente competentes para o contexto de uma aula de judô: 1) *Ritsu-Rei* - saudação para ingresso e saída do tatame, associado à habilidade social “seguir regras ou instruções” da classe de habilidades de civilidade, no qual observamos se as crianças executavam a saudação oriental, curvando o tronco à frente para ingressar na área de treino no início da aula e para sair da área de treino ao final da aula; e 2) *Mokuso* – meditação, associado à habilidade social “controlar a ansiedade; acalmar-se” da classe de habilidades de autocontrole e expressividade emocional, executada no início (a partir da aula 9) e no final da aula, antes da saudação coletiva, no qual observamos se as crianças permaneciam em meditação (em *seiza* - posição ajoelhada, sentada nos calcanhares -, olhos fechados, mãos unidas e antebraços apoiados nas pernas) pelo tempo estipulado (entre 30 e 50 segundos).

As informações acerca das observações foram recolhidas através de um diário de campo, construído a partir de referencial teórico e experiência com um projeto piloto, no qual foi possível estabelecer campos descritivos direcionados para o que se buscou observar nas aulas da oficina. Estes campos foram: desenvolvimento da aula; estado de humor geral da turma; dificuldades e facilidades na condução da aula. Além deste diário de campo, foram coletadas informações em uma ficha de observação de habilidades sociais, elaborada especificamente para este estudo, tendo sido inspirada no estudo de Escartí Carbonell *et al.* (2006). Nesta ficha foi observada e registrada a emissão dos comportamentos das crianças nas duas situações escolhidas da aula de judô, mencionadas e descritas anteriormente, considerando duas possibilidades: 1) a criança não desempenhou o comportamento ou precisou da orientação do *sensei*, sendo atribuído valor 0 na ficha de observação; e 2) a criança desempenhou o comportamento espontaneamente ou observando algum colega, sendo atribuído valor 1 na ficha de observação. Foram utilizados registros em vídeo das aulas para análise do desempenho dos comportamentos

emitidos pelas crianças durante a realização das aulas, especialmente nestas duas situações.

As informações obtidas através do diário de campo, bem como dos registros em vídeo e das fichas de observação de habilidades sociais passaram pelo processo de análise de conteúdo. De acordo com Flick (2013, p.134), “a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos de mídia a dados de entrevistas”. O objetivo é classificar as informações constantes nos materiais analisados, alocando-as em um sistema de categorias, formatadas a partir de modelos teóricos. A análise qualitativa de conteúdo aponta para a realização de alguns passos para sua execução. O primeiro passo é o de organização das informações, sistematizando as principais ideias extraídas do material de coleta de informações. O segundo passo implica na exploração do material organizado no passo anterior ajustando aos objetivos do estudo. O terceiro passo refere-se à análise propriamente dita, onde aconteceu o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, no qual buscamos dar sentido e significado às informações coletadas (FLICK, 2013). Assim, organizamos as informações coletadas de acordo com os objetivos do estudo e com a fundamentação teórica, apresentando os resultados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de judô ocorreram entre os meses de abril e julho de 2022, totalizando 24 encontros. Os encontros no mês de abril ocorreram com a frequência de 1 vez por semana, devido ao calendário escolar que estipulava algumas modificações, como alinhamento pedagógico dos professores da escola, passeio cultural, além de feriados, ocasionando a dispensa da turma. A partir de maio as aulas passaram a ocorrer duas vezes por semana, funcionando conforme o planejado inicialmente, com dois encontros semanais. As aulas de judô foram ministradas durante o turno regular dos alunos na escola, em períodos da professora referência, que acompanhou as aulas e contribuindo com observações acerca dos comportamentos emitidos pelas crianças.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados de acordo com a estrutura do diário de campo, que estabeleceu os seguintes tópicos que foram

observados: desenvolvimento da aula e estado de humor geral da turma, no qual serão relatadas também as dificuldades e facilidades na condução das aulas. Além destes tópicos, foi realizada a observação específica de duas situações, relacionadas ao aprendizado de habilidades sociais, que ocorriam em dois momentos da aula. A primeira situação foi a saudação *ritsu-rei*, observada no momento de ingresso no tatame e na saída do tatame pela criança. E a segunda situação foi a meditação *mokuso*, sendo observada no início e no final da aula, antes da saudação coletiva *za-rei*. Mais dois tópicos foram abordados, cujas informações foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas com a professora referência e com os responsáveis das 3 crianças que tiveram mais de 80% de frequência na oficina de judô, ou seja, presença em 21 aulas ou mais.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

As aulas da oficina seguiram a seguinte estrutura: entrada no tatame (*ritsu-rei*), alinhamento para meditação (*mokuso*), saudação coletiva (*za-rei*), aquecimento (brincadeiras, corrida, ginástica), exercícios de amortecimento de queda (*ukemi*), demonstração e execução de técnicas (*uchikomi* ou *nagekomi*), exercícios de combate (*randori*, brincadeiras ou jogos de oposição), alinhamento para meditação (*mokuso*), saudação coletiva (*za-rei*) e saída do tatame (*ritsu-rei*). Essa estruturação das aulas remete à influência do judô ensinado pelos imigrantes japoneses, que praticavam judô nas colônias como forma de vivenciar a sua cultura e que somente aos poucos foram repassando o conhecimento aos brasileiros (NUNES; RUBIO, 2012). Mesmo com o passar do tempo e a utilização de métodos e recursos mais modernos, como a inclusão da ludicidade em muitas atividades do treino de judô (CIRINO; PEREIRA, 2021), esta estrutura ainda é bastante utilizada no Brasil (TRUSZ, 2018).

Considerando que a criança, na medida em que se insere em sistemas sociais mais amplos, como a escola ou mesmo uma escolinha esportiva, passa a ser confrontada com situações mais complexas, com novas demandas sociais que exigem a ampliação de seu repertório de habilidades sociais (BORGES; MARTURANO, 2009; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016), proporcionar a vivência em uma rotina estruturada é um

requisito essencial para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Essa estrutura das aulas de judô contribui para o aprendizado de um aspecto importante: a organização pessoal. Essa organização é aprendida quando a criança visualiza e vivencia as rotinas, entendendo o funcionamento da aula (TRUSZ, 2018). E, dessa forma, através do desenvolvimento desse senso de organização, a criança cria possibilidades de aprendizado de habilidades como buscar aprovação por desempenho realizado e controlar a ansiedade, como foi possível perceber ao longo das observações realizadas na oficina de judô.

Nas primeiras sessões o plano de aula foi cumprido no limite do tempo, sendo preciso, algumas vezes, reduzir o tempo destinado às atividades para conversas acerca dos comportamentos emitidos e dos comportamentos esperados. Considerando o espaço disponível, o número de crianças e a faixa etária, o tempo de aula pode ser considerado insuficiente para uma turma de iniciantes. Mesmo assim, foi possível observar que o aprendizado da rotina das aulas de judô, ao ser incorporado pelas crianças, se refletiu no tempo de organização para início e término da aula (considerado na situação em que era solicitado para alinharem para meditação). Essa agilidade na organização foi percebida pelas próprias crianças ao relatarem, na aula 12, em junho, que estavam conseguindo realizar mais atividades do que no início, em abril.

Outro aspecto importante a relatar relaciona-se à organização pré e pós aula. Os *judogi* que as crianças utilizaram ficavam organizados em um cabideiro na própria sala onde ocorriam as aulas. Cada criança recebia um cabide identificado com seu nome, composto por *wagi* (casaco), *shitabaki* (calça) e *obi* (faixa) e ao final da aula deveriam entregar o uniforme como haviam recebido. Nas primeiras aulas com o uso do *judogi* houve um dispêndio grande de tempo, tanto pré quanto pós aula. Entretanto, a partir do mês de junho foi possível perceber melhora na organização e no cuidado com o uniforme, refletindo na otimização do tempo para início das aulas. Esta situação não estava sendo computada no tempo de aula, entretanto influenciava diretamente neste tempo, uma vez que era necessário seguir algumas rotinas da escola, como encaminhamento para intervalo (recreio) e refeições (lanche e almoço). À medida que foram aprendendo a organização do uniforme, facilitaram o cumprimento dos horários da rotina escolar, bem como conseguiu-se melhor aproveitamento do tempo da aula de judô.

ESTADO DE HUMOR GERAL DA TURMA

O humor pode ser definido como um estado de ativação emocional ou afetiva, de duração variada e intensidade inconstante. O estado de humor se refere aos estados emocionais, corporais e comportamentais do indivíduo, seus sentimentos, pensamentos e grau de entusiasmo na realização de uma tarefa (WEINBERG; GOULD, 2017; TERTULIANO *et al.*, 2020). No aprendizado de qualquer modalidade esportiva é importante levar em conta a influência das características psicológicas e das emoções no desempenho das habilidades motoras, uma vez que o estado de humor de um indivíduo pode influenciar seu desempenho na execução de um gesto técnico, por exemplo (TERTULIANO *et al.*, 2020). A percepção do indivíduo acerca de uma ocorrência sofre influência de seu estado de humor e isso provoca aumento ou diminuição no impacto sobre essa ocorrência, bem como na reação do indivíduo sobre a ocorrência (OLIVEIRA; FOGAGNOLI; VIEIRA, 2015).

Sobre o estado de humor geral da turma, percebemos que havia um sentimento de empolgação muito grande com as aulas de judô por parte das crianças. Essa empolgação pode ser associada a um sentimento de ansiedade e curiosidade para saber o que iriam fazer na aula, ocasionando inquietação e conversas paralelas, especialmente de comentários sobre a performance dos colegas nos primeiros movimentos e gestos técnicos que estavam aprendendo. Essas conversas paralelas estavam inibindo as crianças no momento de executar um exercício, especialmente quando chamadas individualmente, pois deixavam-nas preocupadas com a reação de risos e gozações. Considerando a escola e as atividades que a integram um sistema social mais amplo na vida da criança, é natural que ela se sinta inibida quando seus pares reagem dessa forma, uma vez que a opinião dos colegas tem um valor muito grande nesse contexto (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Esta situação se configurou como um grande desafio para o aprendizado técnico, bem como para o aprendizado social.

Outro aspecto importante na percepção do estado de humor geral da turma relaciona-se ao período dentro do turno de aula das crianças em que ocorreu a aula de judô. Como mencionado anteriormente, as aulas da oficina ocorreram no turno regular, em períodos de aula da professora referência, nas terças-feiras, antes do horário do intervalo (recreio) e nas sextas-feiras, após o horário do intervalo. A aula

de judô que ocorria logo após o recreio foi sempre mais difícil, com as crianças chegando mais agitadas e dispersas e sendo necessário mais esforço, através de chamadas de atenção e conversas, para que focassem na aula de judô. Apesar desse esforço estar previsto, este foi outro aspecto que se configurou como um grande desafio na proposta de tornar as crianças participantes da oficina socialmente competentes. Nesse sentido, conversar sobre os comportamentos contribuiu municiando-as com informações que visavam auxiliá-las a ter autocontrole para lidar com suas emoções (FERREIRA; CARVALHO; SENEM, 2016).

A aula 6, no mês de maio, marcou o início do uso do uniforme (*judogi*) pelas crianças. Percebemos que o nível de empolgação delas para a prática aumentou consideravelmente a partir disso, uma vez que pode ser considerado um diferencial em relação a outras modalidades esportivas (THEEBOOM; KNOP; VERTONGHEN, 2009). Entretanto, a atenção delas ainda estava dispersa das atividades da aula, ocasionada principalmente por conversas paralelas durante as explicações, prejudicando a compreensão do que tinham que fazer logo após a orientação sobre as atividades. Assim, realizamos uma reunião de avaliação dos processos da oficina após a aula 8, debatendo sobre os ajustes necessários para melhorar o atendimento e atingir os objetivos propostos. Dentre os pontos debatidos, a falta de atenção para o aprendizado técnico. Estipulamos que a partir da aula 9, a meditação (*mokuso*), que estava sendo realizada apenas no final da aula, passaria a ser praticada também no início, antes da saudação coletiva inicial.

A utilização da meditação no início das aulas de judô, se refletiu numa maior participação das crianças na execução dos exercícios, com elas apresentando maior engajamento e algumas superando a timidez que era provocada pelos risos e gozações dos colegas. Este exercício de concentração antes de começar com o treino técnico contribuiu para o aprendizado em habilidades sociais da classe de comportamentos assertivos, como lidar com críticas e gozações e pedir mudança de comportamento, bem como da classe de habilidades sociais acadêmicas, como prestar atenção e ignorar interrupção dos colegas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Percebemos melhora também na organização pré e pós aula. Considerando o horário estipulado para início e término da aula, foi disponibilizado para as crianças 15 minutos antes do início para vestirem o *judogi* e 15 minutos após o encerramento da aula para entregar o *judogi*. Reforçamos que a melhora no quesito organização pessoal amplia as possibilidades para o aprendizado de habilidades sociais, na

medida que proporciona que as crianças desenvolvam sua capacidade de automonitoramento, que é a condição que permite ao indivíduo observar seu próprio comportamento e gerenciar suas ações e reações frente às interações que tem com outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

RITSU-REI (SAUDAÇÃO): HABILIDADE SOCIAL DA CLASSE CIVILIDADE

Ao sistematizar o Judô *Kodokan*, o Professor Jigoro Kano enfatizou que seu método abrangeria três aspectos: arte marcial (uso como método de luta e defesa pessoal), educação física (uso como método de treinamento voltado a melhora da aptidão física) e treinamento mental (uso para o desenvolvimento intelectual e moral, aplicando os princípios na vida diária) (MAEKAWA; HASEGAWA, 1963; KANO, 1986; ARIYAMA *et al.*, 2019; KANO, 2020). Para o exercício deste terceiro aspecto, Jigoro Kano atribuiu grande relevância às etiquetas da cultura oriental, que podem ser entendidas como o conjunto de regras formais e informais de comportamento, não estando diretamente associado ao ato de lutar, mas sim aos rituais que regulam as interações no *dojo*, transmitindo a essência do pensamento e cultura oriental (DOS SANTOS, 2014).

Dessa forma, além de selecionar as técnicas que comporiam o seu método, ele incluiu símbolos que retratavam as tradições e a cultura oriental, considerando importante, primeiramente, que o povo japonês entendesse que o judô era mais que uma luta esportiva, era também uma prática que simbolizava os princípios culturais, filosóficos e históricos da sociedade japonesa (CASADO; VILLAMÓN, 2009). Para tanto, o *Bushido*, o código de ética que regia a conduta dos antigos samurais no Japão feudal (surgido entre os séculos IX e XII d.C. e presente até hoje na cultura japonesa), teve um papel bastante importante na apresentação da cultura e tradição japonesas ao ocidente sendo difundido especialmente através das práticas oriundas das artes marciais (NITOBÉ, 2002; BARREIRA, 2019; MOCARZEL; FERREIRA, 2019).

Outro ponto importante, é que mesmo sofrendo algumas adaptações nas regras, como a divisão por categorias de peso (necessárias para que se tornasse um esporte de competição e entrasse no programa dos Jogos Olímpicos), o judô manteve a base pedagógica e filosófica preconizada pelo Professor Jigoro Kano através desses elementos da cultura japonesa incorporados na prática, sendo as etiquetas o maior

exemplo. Enriqueceu a cultura corporal de muitos outros povos do mundo, se adequando a cada uma, mas mantendo suas características, o que possibilitou ser convencionado internacionalmente (VIRGILIO, 1994; RUAS, 1999; GUEDES, 2001; MOLINA, 2013; MESQUITA, 2014; DOS SANTOS, 2014).

A prática do judô é regida pelo respeito e pela gentileza. As saudações (*Reis*) são momentos especiais no treino, requerendo bastante atenção dos praticantes, pois é através dela que se expressa o respeito ao local de treino, ao *sensei* e aos companheiros. É um procedimento que atende aos princípios filosóficos e pedagógicos preconizados pelo Prof. Jigoro Kano, expressando respeito e humildade. O padrão *Kodokan* de etiqueta para o judô indica que uma sessão de judô começa com uma saudação e termina com uma saudação. Para a cultura japonesa, o gesto de curvar o tronco à frente é a manifestação física do espírito de *Rei*, que é entendido como uma demonstração de reconhecimento do caráter e do valor da pessoa ou local para quem ou o qual está se curvando, numa atitude de respeito. Dessa maneira, o espírito e os protocolos do *Rei* são um dos aspectos fundamentais no aprendizado do judô, tornando-se indispensável também na vida cotidiana (KANO, 1986; CASADO; VILLAMÓN, 2009; ARIYAMA *et al.*, 2019).

A saudação para ingresso e saída do tatame foi selecionada como uma das situações a serem observadas que remetem aos elementos da cultura japonesa que podem promover o aprendizado de habilidades sociais. Associada a classe de habilidades de civildade, estipulamos que seria apresentado às crianças como uma regra da aula de judô fazer o cumprimento para ingressar ou sair do tatame. Explicamos o sentido de se fazer essa saudação, qual seja, o respeito ao local de treino, ao *sensei* e aos colegas. Assim, a habilidade “seguir regras e instruções” foi estimulada através dessa situação, considerando que o conhecimento das regras de um determinado grupo é requisito essencial para que um indivíduo se insira e participe efetivamente desse grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Fazer com que as crianças se sentissem como integrantes do grupo de judô da escola, em nosso entendimento, foi um reforçador positivo para o aprendizado dos comportamentos estimulados nas aulas.

De uma maneira geral, observamos uma evolução ao longo do tempo na assimilação da saudação para ingresso e saída do tatame. Não computamos a execução da saudação de forma espontânea pelas crianças (sem a orientação do *sensei*) na 1ª e 2ª aulas, em razão da instrução sobre essa etiqueta. A partir da 3ª aula

começamos a observar, sem interferir com instruções verbais, se as crianças faziam a saudação para ingressar ou sair do tatame. Observamos que desta 3ª aula até a 18ª aula houve muita oscilação no desempenho espontâneo das crianças. Em algumas aulas elas executavam a saudação, mas na aula seguinte não a faziam. Observamos também, especialmente nas primeiras semanas, que algumas crianças executavam a saudação na entrada para o início da aula, entretanto não a faziam na saída do tatame ao término da aula. É possível associar estas ocorrências ao horário de término da aula de judô, próximo aos horários de refeitório para lanche ou almoço das crianças, fato que contribuía para a agitação delas.

Constatamos, a partir dessas observações, indícios de assimilação da saudação *ritsu-rei* na entrada e saída do tatame pelas crianças que apresentaram cerca de 60% de frequência às aulas. Consideramos indício de assimilação do comportamento quando a criança executava o gesto esperado da saudação e o momento de execução, no início e no final da aula, mesmo que ela estivesse imitando um colega, ponderando que essa ação está relacionada à habilidade social acadêmica “imitar comportamentos socialmente competentes” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Mesmo apresentando oscilações no desempenho espontâneo da saudação, observamos que a partir da 4ª aula sempre tivemos crianças executando a saudação na entrada e na saída, apontando para o aprendizado desta etiqueta. A partir da 19ª aula conseguimos registrar um percentual significativo de crianças executando as saudações na entrada e saída das aulas mantendo-se constante até o final do período de observações, na 24ª aula, sendo esse fato um indicativo de assimilação desta habilidade social.

MOKUSO (MEDITAÇÃO): HABILIDADE SOCIAL DA CLASSE AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL

Mokuso é um termo das artes marciais japonesas que se refere à meditação. É uma prática oriunda do Zen-Budismo e significa contemplação silenciosa, cujo propósito é a busca por tranquilizar a mente, limpá-la de pensamentos excessivos, liberando espaço da consciência para a absorção de conhecimento, quando realizada antes da sessão de treinamento, e para deixar fluir os pensamentos e fixar o que se praticou, quando realizada ao final da sessão. Era uma prática comum

dos samurais, que visavam o autoconhecimento e a eliminação dos pensamentos negativos, sendo considerado um recurso importante para o controle do medo e de outras instabilidades emocionais que provocavam erros na hora do combate (MOCARZEL; FERREIRA, 2019). Meditar, portanto, refere-se ao direcionamento da mente para um objetivo, pensando de maneira controlada, sendo a capacidade de decidir no que pensar e por quanto tempo pensar (NIGRI; PENEDO; PALLETA, 2013).

Sendo uma tradição na cultura japonesa e ligada às artes marciais, foi difundida como parte dos rituais que compõem a prática do judô. Normalmente, o *mokuso* é realizado no início e no final da sessão de treino. A realização no início visa a preparação do praticante para o ingresso no treino com concentração e dedicação. No final o objetivo é proporcionar a absorção de tudo o que foi praticado, refletindo sobre as possibilidades de evolução. Outro sentido que se coloca na meditação ao final do treino é o de gratidão pelos aprendizados e pela oportunidade de compartilhar o momento do treino com os colegas. A sua prática é feita na posição *seiza* (ajoelhado, sentado sob os calcanhares), mantendo o tronco ereto e as mãos unidas com os antebraços apoiados na perna, olhos fechados, controlando a respiração. Inicia através de um comando, normalmente dito pelo *sensei*, seguido pelo silêncio dos praticantes, e finaliza com outro comando dito pelo *sensei* (LABBATE, 2011; RUIZ, 2019).

Observamos que o *mokuso*, proposto e praticado primeiramente ao final de cada aula da oficina de judô, apresentou indícios de assimilação pelas crianças já nas primeiras aulas. A partir da 12ª aula, mais de 60% da turma estava executando de maneira espontânea o comportamento esperado para o ritual da meditação, qual seja, em posição ajoelhada, sentado nos calcanhares (*seiza*), tronco ereto, mãos unidas e olhos fechados, controlando a respiração. O tempo médio estipulado para a meditação foi de 30 a 60 segundos. Em se tratando de crianças esse tempo pode ser considerado longo e dessa forma o fato de mais da metade da turma permanecer em silêncio, sustentando uma postura a qual não estão habituados, foi considerado positivo para o processo de aprendizado do *mokuso*. Por ser um momento coletivo, a prática da meditação pelas crianças ocorreu com menor índice de oscilações no desempenho espontâneo ao longo das aulas, fato que contribuiu para que os indícios de aprendizado dessa habilidade social se manifestassem em menos aulas.

Relacionamos a realização do *mokuso* com a classe de habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional, observando o desempenho nos

comportamentos “acalmar-se” e “manter a concentração”. Entretanto, o ato de realizar a meditação poderia ser associado a outros comportamentos, como por exemplo, “controlar a ansiedade” na mesma classe de habilidades sociais, bem como “ignorar interrupções dos colegas” e “seguir regras e instruções”, da classe de habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Observamos que as crianças faziam a meditação, desempenhando o comportamento esperado, primeiramente por entendê-la como uma regra do judô que deveria ser cumprida. Ao longo das aulas, com a explicação sobre o seu significado e a orientação para se concentrar na própria respiração, observamos que o momento do *mokuso* se aproximou do propósito que estipulamos, qual seja, o praticante melhorar a habilidade social “acalmar-se”.

Uma das dificuldades que se apresentaram foi o estado geral de humor da turma na chegada para as aulas. Conforme descrito anteriormente, as crianças estavam muito empolgadas com a realização das aulas de judô, refletindo num estado de ansiedade geral que prejudicava o foco nas explicações. A demonstração de uma técnica era motivo de conversas paralelas, a tentativa de um colega executar um exercício era motivo de risadas e gozações. A partir da 9ª aula, após reunião de avaliação sobre os processos da oficina com a professora referência, incluímos a prática do *mokuso* no início da aula. Foi possível perceber que, de forma gradativa, as conversas paralelas durante as explicações e demonstrações técnicas diminuíram, melhorando a compreensão por parte das crianças para os gestos técnicos apresentados. Esta estratégia se mostrou eficaz para o controle da ansiedade das crianças, uma vez que contribuiu para a concentração delas nas instruções e execuções das atividades propostas. Assim, é possível constatar indícios de melhora no aprendizado da habilidade social “acalmar-se”.

REFLEXO DOS APRENDIZADOS DA OFICINA DE JUDÔ NA SALA DE AULA

Um dos objetivos deste estudo e que motivou a realização desta pesquisa foi verificar se a prática do judô contribui para o aprendizado de habilidades que poderão se refletir no desempenho comportamental das crianças no contexto escolar. Para visualizarmos se estes aprendizados se manifestaram fora do contexto específico da oficina de judô, realizamos uma entrevista com a professora referência

da turma, considerando que é a pessoa que passa a maior parte da semana com as crianças na escola, especialmente na sala de aula. A realização desta entrevista ocorreu em dois momentos: antes de iniciarmos as aulas da oficina de judô e logo após a 24ª aula. Solicitamos que a professora relatasse sua percepção e avaliação da turma em relação aos aspectos aprendizagem e relações interpessoais, indicando as dificuldades que ela entendia como relevantes e que poderiam atrapalhar o desempenho acadêmico das crianças.

Sobre o aspecto “aprendizagem”, o relato antes do início da oficina indicava que a turma era composta por crianças que foram afetadas pela pandemia, chegando ao 4º ano com diferentes dificuldades de aprendizagem, não estando alfabetizadas em sua totalidade. De acordo com a professora, as crianças eram interessadas e esforçadas, entretanto apresentavam dificuldades importantes de aprendizagem, como podemos observar na seguinte fala:

“[...] apresentam dificuldades de compreensão, atenção, conservação de informações. Não são autônomos na realização das atividades, mas procuram participar e sanar as dúvidas sempre que tem. Procuram sempre me pedir auxílio [...] é uma turma que necessita de resgate da autoestima, seja por saberem de suas dificuldades ou por distorção de idade e ano escolar.”

Após 3 meses de oficina de judô a professora percebeu, conforme seu relato, que houve avanços na aprendizagem das crianças, apontado pelas avaliações trimestrais, que indicaram que as crianças que participaram da oficina obtiveram algum tipo de avanço na aprendizagem. Estes avanços ela associa ao fato de as crianças melhorarem a autoconfiança, indicando que essa melhora ocorreu pela prática do judô. Podemos observar isso na seguinte fala:

“[...] tratando de uma turma que, devido a pandemia, teve muitas lacunas, eles têm evoluído significativamente, cada um a seu tempo e modo. Acredito que essa autoconfiança, desenvolveu-se através da prática do judô, que contribuiu muito para que a aprendizagem ocorresse de forma mais eficaz”.

Sobre o aspecto “relações interpessoais”, a professora relatou, antes do início da oficina, que a turma era tranquila na rotina escolar, esforçando-se para o cumprimento das tarefas, sendo respeitosos com ela e a tendo como referência. Entretanto apontou que entre as crianças havia atritos, apontando algumas como agitadas e apresentando relacionamentos conflituosos, com o hábito de praticar brincadeiras com tapas e empurrões, o que ocasionava muitas situações de estresse na turma e prejudicava a retomada das atividades em sala de aula. Observamos isso na seguinte fala:

“[...] Entre os alunos, há alguns atritos, tendo acontecido até mesmo casos de bullying, principalmente por parte das meninas. É uma turma que necessita de resgate da autoestima [...] alguns que são resistentes ao novo por terem receio de não aprenderem.”

Na entrevista realizada após a 24ª aula, a professora relatou que percebeu melhora nos relacionamentos entre as crianças, indicando que estão se dando bem umas com as outras. Segundo ela, a turma está mais colaborativa entre si, ajudando-se na sala de aula. Podemos observar isso na seguinte fala:

“[...] Desde que a oficina iniciou, percebo que estão mais falantes, empáticos e solidários [...] descobriram que tem muitas afinidades uns com os outros, bem como passaram a se respeitar dentro de sala de aula. Vejo que essa melhora vem da prática da aula de Judô, pois observo as práticas em que eles se desafiam de forma saudável e torcem uns pelos outros”.

Outro aspecto importante relatado pela professora e que indica o aprendizado de uma habilidade social significativa para a melhora do ambiente em sala de aula relaciona-se às interrupções dos colegas, seja através de comentários, gozações ou até mesmo as brincadeiras agressivas. Ela relaciona esse aprendizado à melhora da autoconfiança, conforme podemos observar na seguinte fala:

“[...] a questão de ignorarem as interrupções tem avançado muito bem na turma. A segurança que eles adquiriram, refletiu tanto na aprendizagem quanto nas relações entre eles. As brincadeiras agressivas diminuíram significativamente, servindo de alerta para eles, a ponto de relatarem quando ocorre.”

Podemos perceber, através das falas da professora referência da turma que a participação nas aulas de judô contribuiu para a melhora das relações interpessoais entre as crianças e conseqüentemente do desempenho acadêmico delas. Considerando as dificuldades observadas pela professora antes de iniciarmos a oficina de judô e comparando com o relato feito após o período de 3 meses de prática, a turma apresentou avanços significativos e que puderam ser associados à vivência que tiveram nas aulas de judô. Observamos isso na seguinte fala:

“[...] É notável a evolução deles em sala de aula desde que a oficina começou. É uma turma que está recuperando a autoestima, percebendo que com a realização de um esporte, eles podem vencer muitos desafios, sejam eles perder o medo de escrever ou de realizar um movimento no tatame [...] a prática do judô contribui muito para o desenvolvimento dos alunos, e na prática da professora, que ao ter alunos mais confiantes, consegue desafiá-los a aprender mais, assim como a planejar com mais facilidade.”

REFLEXO DOS APRENDIZADOS DA OFICINA DE JUDÔ NO CONTEXTO FAMILIAR

A turma que participou da oficina apresentou uma frequência bastante irregular no período de observações das aulas, fato que se configurou como uma limitação importante para a visualização do aprendizado de habilidades sociais. A média de presenças foi de 15 crianças por aula, entretanto, apenas 5 crianças atingiram acima de 88% de frequência. Como relatado anteriormente, foi possível observar que houve indícios na assimilação das etiquetas praticadas nas aulas,

etiquetas que foram associadas à emissão de comportamentos socialmente competentes, e que produziram reflexos no contexto da sala de aula. Entretanto, para que houvesse melhor visualização sobre os efeitos da prática do judô no comportamento dos participantes, expandimos nossa investigação entrevistando familiares de 3 das 5 crianças que haviam atingido mais de 88% de frequência. O critério para seleção destas famílias foi a resposta ao convite e confirmação para a entrevista.

A entrevista, semiestruturada, consistiu em dois tópicos: 1) como a criança era em casa, sob o ponto de vista comportamental, como se relacionava com as pessoas da família; e 2) percepção de mudanças no comportamento da criança, na forma dela relacionar-se com as pessoas da família depois que ela começou a frequentar as aulas de judô. As crianças da turma, como foi mencionado anteriormente, caracterizavam-se por apresentar inseguranças relacionadas ao aprendizado em razão dos déficits ocasionados pela pandemia, fato que gerava ansiedade nelas. Aliada a esta insegurança foi apontado também a falta de concentração, afetando a fixação dos aprendizados em sala de aula. As 3 crianças cujas famílias foram entrevistadas relataram essas questões, como podemos observar nas seguintes falas:

“[...] eu percebi que ela tinha bastante dificuldade de memorizar as coisas. Tu falava A, B, C, D, falava aonde que é o B e ela já não se lembrava mais.” (mãe da aluna E.R.O.L.)

“[...] ela não tinha questão de guardar muita coisa na memória. Se ela tivesse contado de um a dez, o seis ela esqueceu. Tivesse que contar um ao quatro o dois ela esquecia.” (mãe da aluna E.P.S.)

“[...] ele era muito quietinho, não falava nada.” (avó do aluno R.P.C.)

Entretanto, relataram que perceberam mudanças positivas após as crianças começarem a praticar judô. Essas mudanças podem ser relacionadas à prática do *mokuso* realizada nas aulas da oficina, cuja proposta, além de exercitar o

controle da ansiedade, configurou-se também como exercício de concentração. Podemos observar nos relatos das famílias essa questão.

“[...] era uma criança que não tinha capacidade de memorizar muita coisa. Sempre ficava uma coisa antes e isso aí pra mim, no meu ver foi o que mais melhorou”. (mãe da aluna E.P.S.)

“[...] agora já não, o tema ela já consegue fazer sozinha. Vai pro quarto e faz sozinha e antes ela tinha bastante dificuldade [...] só vem e me mostra pra ver se tá certo.” (mãe da aluna E.R.O.L.)

Outro aspecto mencionado pelas famílias é que suas crianças tinham um comportamento muito introspectivo, eram bastante reservadas. Conforme os relatos, essa postura das crianças gerava dificuldades de relacionamento, independente se estavam com algum problema ou não. Podemos observar essa questão nas seguintes falas:

“[...] Ela é muito retraída, né? Assim, se ela tem um problema ela não fala, ela fica pra ela [...] ela se fecha”. (mãe da aluna E.R.O.L.)

“[...] Ele é muito quieto quando tem algum problema assim quando ele é contrariado [...] ele é muito quietinho”. (avó do aluno R.P.C)

“[...] era sem paciência pra muita coisa. Crianças da idade dela, elas não se relacionavam de maneira nenhuma. Era sempre abaixo. Hoje ela tem dez [...] antes do judô ela brincaria com uma criança de quatro, cinco anos no máximo”. (mãe da aluna E.P.S.)

Os relatos das famílias sobre este aspecto do comportamento das crianças após o início na prática do judô indicam que houve mudanças positivas, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

“[...] Depois das aulas do judô ela ficou mais como é que se fala? Falante. [...] conversa mais. Mais feliz [...] consegue lidar melhor com alguma coisa assim, com alguma contrariedade, quando contrariada, né [...] pra ela ajuda bastante porque eu já tive alguns relacionamentos [...] ela vê as brigas [...] assim deu pra perceber que isso mexeu com ela um pouco. Eu acho que aquilo ali fica tudo nelas [...] aí agora com judô, assim ela já está bem mais leve [...] deu pra ver que ela já está mais aberta”. (mãe da aluna E.R.O.L.)

“[...] hoje ela consegue se relacionar com os colegas [...] ela tem mais paciência, ela fala mais. Então, pra mim foi bem diferenciado mesmo o tratamento dela com o judô como fora também [...] ela saiu duma criança, assim, que tinha dificuldade pra se relacionar com crianças da idade dela. E aí começou a se relacionar melhor, começou a fazer mais amizades com crianças da faixa etária dela. [...] era uma criança que tinha bastante reclamação na escola [...] me chamaram de novo eu já pensei, ai meu Deus, que que ela fez? Primeira vez que eu consigo vir pra escola conversar com a professora dela e ela me falar está ótimo, parabéns.”. (mãe da aluna E.P.S.)

“[...] ficou mais falante, logo que ele começou, né? E até na aula ele melhorou bastante. [...] a professora elogiou bastante, disse que ele melhorou bastante, assim que ele era muito quietinho e agora ele conversa, ele dá opinião dele nas aulas”. (avó do aluno R.P.C)

As aulas da oficina de judô, segundo as famílias entrevistadas, constituíram-se como uma atividade prazerosa para suas crianças, fato que contribui para mudanças positivas no comportamento delas. Podemos observar nos seguintes relatos:

“[...] Ele tá naquela euforia de ter começado algo que ele queria. Ele chega, ele me conta o que acontece, todos os dias quando

tem ele chega e me conta, que hoje eu fiz isso, hoje eu fiz aquilo”.
(avó do aluno R.P.C.)

“[...] Ela não gosta de faltar, ela adora [...] hoje tem judô, hoje é terça, hoje é sexta, não podemos faltar [...] ela fala pra todo mundo da família que está fazendo judô”. (mãe da aluna E.R.O.L.)

Conforme pudemos observar nas falas dos familiares, a oficina de judô pode contribuir especialmente para o resgate da autoconfiança de suas crianças. É possível dizer que essa melhora na autoconfiança está atrelada à prática do judô como um todo, mas especialmente ao exercício da meditação (*mokuso*), uma vez que, em nosso entendimento, a meditação estimula a concentração e o controle da ansiedade, habilidades sociais importantes para a melhora do desempenho acadêmico. E de acordo com os relatos, pudemos observar que as crianças melhoram seu desempenho, indicando que a prática de judô na oficina teve sua parcela de contribuição nessa melhora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de aulas de judô para o aprendizado de habilidades sociais de crianças. Pudemos verificar que o programa proposto, utilizando elementos da cultura japonesa como a saudação (*ritsu-rei*) e a meditação (*mokuso*), promoveu o aprendizado de habilidades sociais da classe “civildade” (seguir regras e instruções) e da classe “autocontrole e expressividade emocional” (controlar a ansiedade; acalmar-se) no contexto das aulas de judô. Além disso, pudemos verificar que os aprendizados das aulas de judô tiveram reflexo no desempenho comportamental das crianças em sala de aula e no contexto familiar, especialmente no aspecto “autoconfiança”. Dessa forma, constatamos que, ao estimular momentos de interações positivas através de atividades simbólicas (as etiquetas e exercícios do judô), proporcionamos experiências significativas de aprendizagem para as crianças (aprendizado de habilidades sociais que se refletiram nos contextos de sala de aula e familiar).

Foi possível observar indícios de evolução da emissão dos comportamentos esperados para a saudação *ritsu-rei* para entrada e saída do tatame, e meditação *mokuso* ao longo do tempo, verificada através do registro aula a aula do desempenho das crianças nessas situações. Além disso, estes registros possibilitaram estabelecer um comparativo sobre o desempenho dos comportamentos da turma em dois momentos distintos da participação na oficina: o início na prática de judô, quando desconheciam as etiquetas e rituais que compõe as aulas; e ao final do programa, quando aprenderam e vivenciaram estes aprendizados. Constatamos que após 3 meses de prática, as crianças que atingiram 60% ou mais de frequência apresentaram indícios de assimilação dos comportamentos esperados para *ritsu-rei* e para *mokuso*, realizando-os de forma espontânea, corroborando o que verificamos anteriormente (TRUSZ, 2018), que por volta de 3 a 4 meses de prática de judô as primeiras mudanças comportamentais começam a ser percebidas.

Apesar de verificarmos que a prática do judô contribuiu para o aprendizado de habilidades sociais da turma, é preciso relatar as limitações que se apresentaram ao longo do estudo. O tempo para a execução da oficina foi curto, tendo em vista a situação de pandemia, que restringiu por cerca de 2 anos as atividades presenciais, impossibilitando um tempo maior para observações. Outra limitação encontrada foi a frequência das crianças. A turma indicada pela direção da escola para este estudo possuía 29 alunos matriculados, sendo 26 aptos a participar do estudo mediante a entrega do TCLE e do TALE assinados. Dos 26 participantes, apenas 16 crianças tiveram 60% ou mais de presença nas aulas da oficina e apenas 5 crianças atingiram mais de 88% de frequência. Eventos constantes no calendário escolar, como feriados e reuniões pedagógicas e alguns imprevistos, como surto de contaminação por COVID-19 também se constituíram como limitação, pois acarretaram dispensa da turma.

Para finalizar, concluímos que utilizar o judô na abordagem de método vivencial num programa de Treinamento em Habilidades Sociais pode ser uma alternativa bastante viável para se promover comportamentos socialmente competentes de crianças no contexto escolar, na medida em que traz vivências e experiências que podem ser relacionadas ao seu cotidiano, conforme constatamos nesse estudo. Ressaltamos a importância de que estimular o aprendizado de habilidades sociais, mesmo sendo de maneira simbólica, proporciona ao indivíduo a aquisição de reforçadores sociais importantes como respeito, empatia, autocontrole,

entre outros, que irão auxiliá-lo a conviver de forma mais harmoniosa no seu cotidiano. Como recomendações para estudos futuros apontamos a realização de pesquisas com um maior número de participantes, investigação de diferentes faixas etárias e de diferentes contextos, bem como períodos de intervenção mais longos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G; HERR, K. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.4-24, 29 jul. 2016.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, Série Prática Pedagógica, 1995.

ARIYAMA, A.; et al. The exploratory study of traditional "etiquette" in martial arts classes. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 17, p.87-100, 2019.

BARREIRA, C. R. A. Bushido, Budô e a origem das Artes Marciais modernas: por uma teoria do combate corporal. In: SANTOS, S. L. C. dos. **Bushido e Artes Marciais: contribuições para a Educação contemporânea**. Curitiba: Crv, 2019. p. 195-214.

BATISTA, S. V.; MARTURANO; E. M. Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em núcleo social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.10, n.2, p. 313-326, julho/dezembro 2015.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p.17-26, jan-abr. 2009.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 2, n. 23, p.9-29, 2002.

CASADO, J. E.; VILLAMÓN, M. La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo kodokan. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-40, 2009.

CABALLO, V. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais (ML Marinho, Trad.). **São Paulo: Livraria Santos (Trabalho original publicado em 1993)**, 2003.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jul-Set, Vol. 31 n. 3, pp. 321-330, 2015.

CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. de C. Conteúdos de aprendizagem do judô: da prática tradicional às novas abordagens pedagógicas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 4, p. 4-13, 2021.

CORTÊS NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p.109-117, nov. 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v.18, n.41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DOS SANTOS, S. O. Orientações filosófico-educativas do Judô Kodokan na perspectiva da integração Oriente-Occidente. **Cadernos de Educação**, v. 13, n. 26, p. 159-180.

ELIAS, L. C. dos S.; AMARAL, M. V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **Psico-USF**, v.21, n.1, p. 49-61, 2016.

ENGEL, G. I. A Investigação-acção. In: COSTA, Daniel Dinis da. **Investigação-Ação: Noções básicas**. Curitiba: Estec, 2015. p. 6-12.

ESCARTÍ CARBONELL, A.; et al. Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. **Revista de Educación**, 2006.

FEITEN, G.; PERGHER, G. K. **A influência do esporte sobre as habilidades sociais de cadeirantes**. Artigo para conclusão de curso FACCAT, 2010.

FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. A. G. de; SENEM, C. J. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016.

FERREIRA, E. F.; VAN MUNSTER, M. de A. Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p.97-110, mar. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, T. da S.; MEDEIROS, C. M. L. D.; CAVALCANTE, A. C. S. Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p.147-156, 31 out. 2016.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p.483-502, 2005.

GOMES, R. M. As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. **Interacções**. n. 42, p. 70-95, 2016.

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 21, p.430-436, 2008.

GRECO, G.; DE RONZI, R. Effect of Karate training on social, emotional, and executive functioning in children with autism spectrum disorder. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 20, n. 4, p. 1637-1645, 2020.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

GUEDES, O. C. **Judô: evolução técnica e competição**. João Pessoa: Idéia, 2001.

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; SKILLE, E. A. Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2014.

IJF, International Judo Federation. **Judo in Schools: Teaching judo in schools**. Tóquio: IJF, 2019. 44 p.

KANO, J. **Judô Kodokan**. New York: **Kodansha Internacional**, 1986.

KANO, J. **Energia mental e física: escritos do fundador do judô**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2008. 128 p.

KANO, J. **Judô Kyohon: os ensinamentos fundamentais do judô**. Tradução: Luiz Pavani. Santa Maria: Master Esportes, 2020.

LABBATE, M. Attention, sit, meditate, bow, ready position: ritualized dojo pattern or character training?. **Journal of Asian Martial Arts**, v. 20, n. 1, 2011.

LINDERN, D. et al. Impacto de uma intervenção psicológica para atletas de futebol de categorias de base. **Contextos Clínicos**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.60-73, 13 jul. 2017.

LONGAREZI, A. M. Educação moral e limites: princípios norteadores da ação docente. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 3, n. 9, p. 21-31, 2003.

MACHADO, P. X. et al. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. ***Psicologia Escolar e Educacional***, Maringá, v. 11, n. 1, p. 51-62, 2007.

MADURO, L. A. Considerações e sugestões para o ensino das lutas no ambiente escolar. ***Cadernos de formação RBCE***, v. 6, n. 2, 2015.

MAEKAWA, M.; HASEGAWA, Y. Studies on Jigoro Kano – significance of his ideals of Physical Education and judo. ***The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo***, v. 2, p.1-12, 1963.

MESQUITA, C. ***Judô: da reflexão à competição: o caminho suave***. Rio de Janeiro: Interciência, 2014. 272 p.

MOCARZEL, R. C. da S.; FERREIRA, H. S. Bushido e suas aplicações no cotidiano. In: SANTOS, S. L. C. dos. ***Bushido e Artes Marciais: contribuições para a Educação contemporânea***. Curitiba: Crv, 2019. p. 131-145.

MOLINA, J. P., Aspectos conceptuales del judô: las bases tradicionales. In: Villamon, M. ***Introducción al judô***. Barcelona: Editorial HISPANO EUROPEA, 2013. p. 247-261.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. ***Psicologia: Reflexão e Crítica***, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

NG-KNIGHT, T. et al. Does Taekwondo improve children's self-regulation? If so, how? A randomized field experiment. ***Developmental Psychology***, 2021.

NIGRI, V. E.; PENEDO, S. R. M.; PALETTA, F. C. Meditação: análise e comparação de técnicas meditativas orientais. In: ***Proceedings of Safety, Health and Environment World Congress***. 2013. p. 166-170.

NITOBÉ, I. ***Bushido: The Soul of Japan***, Kodansha Internacional, Tokyo, 2002.

NUNES, A. V.; RUBIO, K. As origens do judô brasileiro: a árvore genealógica dos medalhistas olímpicos. ***Revista Brasileira de Educação Física e Esporte***, São Paulo, v.26, n.4, p.667-78, out./dez. 2012.

OLIVEIRA, L. P.; FOGAGNOLI, A. H.; VIEIRA, L. F. Estado de humor e desempenho: uma análise sob a ótica da teoria da catástrofe. ***Caderno de Educação Física e Esporte***, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 1, p. 51–59, 2015.

OLIVEIRA, C. L.; MÜLLER, A. J. A indisciplina na escola: desafios e transformações. ***Educere et Educare***, p. 10.17648/educare. v13i29. 15756-10.17648/educare. v13i29. 15756, 2018.

PHUNG, J. N.; GOLDBERG, W. A. Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 83, p. 101758, 2021.

PINHEIRO, M. I. S. et al. Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 407-414, 2006.

PINTO-ESCALONA, T. et al. Effects of a school-based karate intervention on academic achievement, psychosocial functioning, and physical fitness: A multi-country cluster randomized controlled trial. **Journal of sport and health science**, 2021.

ROH, H.; CHO, S.; SO, W. Taekwondo training improves mood and sociability in children from multicultural families in South Korea: A randomized controlled pilot study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 4, p. 757, 2018.

RUAS, V. **Os extraordinários samurais e a etnografia de Jigoro Kano**. Rio de Janeiro: Práxis, 1999.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e educação física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 1, n. 17, p.242-251, 2014.

RUIZ, J. L. C. Cómo influye la práctica de artes marciales en el rendimiento y desarrollo integral de los niños en la etapa de educación primaria?. In: **En el camino de la investigación educativa: Encuentro de investigación del alumnado 2019 (EIDA 2019)**. Editorial Universidad de Almería, 2019. p. 15-23.

SANCHES, S. M. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2007.

SANTOS, J. S.; PASCOINHO, J. C. Prevention of indiscipline in a cluster of schools in Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

TADESSE, M. E. Martial arts and adolescents: using theories to explain the positive effects of Asian martial arts on the well-being of adolescents. **Ido Movement For Culture. Journal Of Martial Arts Anthropology**, [s.l.], n. 17, p.9-23, 2017.

TERTULIANO, I. W. et al. Estado de humor em esportes coletivos: estudo de caso das equipes de Itatiba. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-18, 2020.

THEEBOOM, M.; KNOP, P. de; VERTONGHEN, J. Experiences children in martial arts. **European Journal For Sport And Society**, Brussel, v. 6, n. 1, p.19-35, jan. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRUSZ, R. A.; DELL'AGLIO, D. D. A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças. **Rev. bras. psicol. esporte**, São Paulo, v.3, n.2, p.117-135, dez. 2010.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V.; BALBINOTTI, C. A. A. A prática do judô e a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, Brasília, v. 2, n. 8, p.64-75, out. 2018.

TRUSZ, R. A. **A relação entre a prática de judô e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes na infância: a experiência dos professores do Projeto Bugre Lucena da ESEFID/UFRGS**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 26, p.97-109, 2012.

VIRGÍLIO, S. **A arte do judô**. 3ª ed. Porto Alegre: Rígel, 1994.

WAGNER, M. F. et al. Treinamento em habilidades sociais: resultados de uma intervenção grupal no ensino superior. **Aletheia**, v. 52, n. 2, p. 215-224, 2019.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para elaboração desta tese de doutorado surgiu a partir das vivências no cotidiano de escola pública como professor do ensino fundamental e da experiência como professor de judô de crianças e adolescentes. Foi observando as dificuldades encontradas pelos colegas professores e as minhas próprias em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos e alunas na escola, e considerando os possíveis benefícios da prática do judô na promoção de comportamentos socialmente competentes dos praticantes, que propusemos esta pesquisa, cujo objetivo, além de averiguar as possíveis mudanças comportamentais das crianças que participaram, buscou proporcionar o aprendizado de habilidades sociais que contribuíssem para a melhora das relações interpessoais delas na escola, bem como o desempenho acadêmico em sala de aula.

Para responder aos objetivos desta pesquisa optamos por organizar o trabalho no formato de três artigos. Optamos por este formato com o intuito de apresentar de forma mais organizada e clara as etapas da pesquisa que levaram ao seu desfecho. Sendo o objetivo geral desta tese verificar as possíveis mudanças comportamentais associadas ao aprendizado de habilidades sociais, promovidas através de uma proposta de prática de judô para crianças, os artigos que a compõe foram elaborados da seguinte forma: 1- artigo de revisão integrativa acerca da utilização de Artes Marciais e Esportes de Combate para a promoção de comportamentos socialmente competentes; 2- artigo sobre a construção e validação do diário de campo para registro e análise das observações das aulas da oficina de judô; e 3- artigo relatando experiência com pesquisa-ação para verificação das mudanças comportamentais de crianças que participaram de uma oficina de judô com foco na promoção do aprendizado de habilidades sociais.

O artigo 1 teve como proposta trazer um complemento ao referencial teórico. Assim, buscamos, através do método da revisão integrativa, apresentar o que tem sido produzido em pesquisa científica a respeito da utilização das modalidades de AM&EC para a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças. Através de palavras-chave e termos organizados em três categorias (AM&EC; habilidades sociais; crianças) foram consultadas as bases Portal de Periódicos CAPES, PubMed, Web of Science, Scopus, SPORTDiscus, ERIC, LILACS e Scielo, em busca de estudos experimentais e observacionais publicados entre

janeiro de 2002 e abril de 2022. A busca retornou 10 estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade, dos quais destacamos os aspectos tempo de intervenção, público-alvo atendido e conteúdo técnico-filosófico ofertado. Identificamos estudos que foram realizados com crianças que apresentavam algum diagnóstico de transtorno psicológico, indicando a utilização de AM&EC como terapia. E dos estudos incluídos na revisão, identificamos que, aqueles que ofertaram a prática da modalidade de combate aliando aprendizado técnico aos princípios morais e filosóficos foram os que indicaram haver obtido resultados mais significativos voltados à promoção de comportamentos socialmente competentes. Das AM&EC de origem oriental, este aspecto configura-se como o diferencial na promoção do aprendizado de valores (AIRES, 2020).

O artigo 2 foi elaborado a partir da necessidade de construção de um diário de campo como instrumento para registrar as observações realizadas na oficina de judô. Além da sua construção, com base no referencial teórico acerca do método da observação participante e do diário de campo como instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa, o artigo relata a testagem realizada com este instrumento. Assim, elaboramos uma base conceitual através de revisão bibliográfica aliada a um estudo piloto da oficina de judô na Escola. A partir da análise da literatura e da experiência no projeto piloto, formamos um diário de campo descritivo-reflexivo organizado em um roteiro de observação no qual descrevia o desenvolvimento da aula, a percepção do estado de humor geral da turma e a descrição da emissão de comportamentos para duas situações que ocorreram nas aulas da oficina: saudação para entrada e saída do tatame e meditação. O diário de campo que conseguimos formatar se configurou como um instrumento de coleta de informações claro e pertinente à proposta do estudo.

O artigo 3 descreve a realização de uma pesquisa-ação, que consistiu na oferta de uma oficina de judô para crianças de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na qual foram observados os comportamentos emitidos por elas durante as aulas, com foco no aprendizado de habilidades sociais. O objetivo deste artigo foi verificar a eficácia do programa de aulas de judô para o aprendizado de habilidades sociais de crianças. Foram abordados nas aulas elementos da cultura japonesa, sendo ensinados e praticados durante todo o período da oficina. A saudação (*ritsu-rei*) e a meditação (*mokuso*) foram os elementos selecionados para observações, sendo registrada a emissão dos comportamentos esperados nessas situações para

cada participante no diário de campo. Constatamos que a prática do judô promoveu o aprendizado de habilidades sociais da classe “civildade” (seguir regras e instruções) e da classe “autocontrole e expressividade emocional” (controlar a ansiedade; acalmar-se), no contexto das aulas de judô, visualizados através de indícios de assimilação desses comportamentos pelas crianças. Verificamos também, através de entrevista com a professora referência e com familiares das crianças com maior frequência às aulas, que os aprendizados do judô se refletiram na sala de aula e no contexto familiar, especialmente na melhora da concentração e do controle da ansiedade, contribuindo para melhora da autoconfiança das crianças.

Em relação aos objetivos específicos desta tese, verificamos evolução no aprendizado de habilidades sociais pelas crianças durante o período de realização da oficina de judô. A habilidade social “seguir regras ou instruções” (classe de habilidades de civildade), foi observada na situação de saudação (*ritsu-rei*) para entrada e saída do tatame, no início e no final de cada aula. Verificamos que ao longo das aulas as crianças apresentaram indícios de assimilação desse comportamento, apontando para mais de 60% da turma executando a saudação de maneira espontânea ao final de 3 meses de oficina. Da mesma forma, verificamos evolução na habilidade social “controlar a ansiedade; acalmar-se” (classe de habilidades de autocontrole e expressividade emocional), observada na situação meditação (*mokuso*), realizada antes da saudação coletiva do início e do final de cada aula. Verificamos que este comportamento também apresentou indícios de assimilação pelas crianças apontando mais de 75% das crianças executando de forma espontânea o comportamento esperado nessa situação ao final de 3 meses de oficina.

Nesta pesquisa focamos na observação e descrição de duas situações da aula de judô: saudação para entrada e saída do tatame e meditação. Entretanto, foi possível identificar outros aprendizados de habilidades sociais durante o período da oficina. Nas primeiras aulas observamos que as crianças, apesar de demonstrarem empolgação por estar participando da oficina de judô, ficavam muito retraídas quando solicitadas a executar os exercícios da aula. Isso ocorria principalmente pela reação de risos e gozações dos colegas que estavam observando. Com o decorrer das aulas esse comportamento retraído foi sendo superado, indicando um aprendizado na habilidade social “lidar com críticas e gozações”, da classe Assertividade. Outra habilidade social bastante comum nessa faixa etária, relacionada à classe de Habilidades Sociais Acadêmicas, que observamos se manifestar foi a habilidade

“buscar aprovação por desempenho realizado”. A insegurança demonstrada nas primeiras aulas foi sendo superada, com as crianças executando os exercícios e perguntando se estavam fazendo de maneira correta, apontando o desenvolvimento dessa habilidade social. Outras habilidades percebidas como em desenvolvimento da classe Autocontrole e Expressividade Emocional foram “mostrar espírito esportivo” e “demonstrar emoções positivas e negativas”, observadas em situações de *randori* (combate; treino livre), no qual as crianças apresentaram indícios de evolução após os 3 meses de oficina.

O esporte não é bom nem ruim, é aquilo que fazemos dele (BENTO, 2013). Essa afirmação se aplica muito bem ao judô. Somente o judô não irá promover comportamentos socialmente competentes nos praticantes. É a forma como será ensinado, mesclando todos os elementos que o compõe, técnicos, pedagógicos, filosóficos, e utilizando todas as suas formas de ensino, *kata*, *randori*, *mondo* e *kogi*, que poderemos atingir seu potencial como ferramenta promotora de comportamentos socialmente competentes. Neste estudo identificamos que a prática regular dos rituais de saudação e de meditação foram essenciais para estimular o aprendizado das habilidades sociais relacionadas a essas situações. Portanto, em uma proposta em que se busque a promoção de relações interpessoais satisfatórias através do judô é imprescindível considerar a prática desses rituais em todas as aulas. Outro aspecto importante a se considerar são os debates (*kogi*) nas aulas, explicando os significados não apenas dos rituais, mas de todo o conteúdo do judô, de maneira a trazer sentido para a prática, especialmente para crianças.

Conforme mencionamos anteriormente, a motivação para a realização desta tese foi verificar se a prática do judô contribui para o aprendizado de habilidades que poderão se refletir no desempenho comportamental das crianças no contexto escolar. Nesse sentido, a fim de identificarmos se os aprendizados das aulas de judô teriam reflexo na sala de aula, realizamos duas entrevistas com a professora referência da turma, sendo a primeira antes do início da oficina e a segunda entrevista após a 24ª aula. A professora relatou que a turma apresentava muitos déficits de aprendizagem, que, apesar de ser uma turma esforçada, possuíam baixa autoestima, e que havia problemas de relacionamento entre as crianças. Após 3 meses de prática de judô, o relato apresentado indicava melhora na autoconfiança das crianças, sendo essa melhora bastante importante para que melhorassem seu rendimento acadêmico, bem como as relações interpessoais. Verificamos, portanto, que as habilidades sociais

aprendidas e praticadas no contexto das aulas de judô refletiram-se no contexto da sala de aula, indicando que um programa de judô voltado para a promoção do aprendizado dessas habilidades pode contribuir para a melhora do desempenho acadêmico e das relações interpessoais na escola.

Considerando a irregularidade na frequência das crianças, onde apenas 5 crianças atingiram mais de 88% de presença nas aulas, buscamos entrevistar as famílias desse grupo de crianças mais frequentes, a fim de verificar se os indícios de aprendizado de habilidades sociais verificados no contexto das aulas de judô refletiam-se no contexto familiar. As famílias entrevistadas (duas mães e uma avó) apontaram, em suas falas, que suas crianças eram bastante introspectivas e apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente de memorização. Relataram que a partir das aulas de judô, perceberam mudanças positivas no comportamento de suas crianças, indicando que estavam mais comunicativas, bem como notaram melhora no aprendizado, indicando que perceberam suas crianças mais confiantes e autônomas.

Como limitação desta tese podemos citar o tempo para a execução da oficina, que possibilitou visualizarmos indícios de evolução no aprendizado das habilidades sociais praticadas nas aulas, entretanto, um período maior de observação poderia apresentar informações como a consolidação do aprendizado dessas habilidades. Outra limitação encontrada refere-se ao público da amostra, composto por 26 crianças com idades entre 9 e 10 anos, de uma turma determinada pela direção da Escola, cuja maior dificuldade encontrada refere-se à frequência da turma. Antes do início da oficina a turma possuía 29 alunos matriculados, sendo 26 aptos a participar do estudo mediante a entrega do TCLE e do TALE assinados. Dos 26 participantes, apenas 16 crianças tiveram 60% ou mais de presença nas aulas. Ao longo do período da oficina, três crianças foram transferidas de turma e duas crianças evadiram da escola, sendo desconsideradas na análise final. Eventos constantes no calendário escolar, como feriados e reuniões pedagógicas e alguns imprevistos, como surto de contaminação por COVID-19 também se constituíram como limitação, pois acarretaram dispensa da turma.

Considerando as limitações acima referidas, sugerimos que novos estudos sejam realizados a fim de compensá-las. Recomendamos que, para melhor contribuir na compreensão sobre o aprendizado de habilidades sociais através da prática do judô por crianças, sejam elaborados estudos com uma faixa etária mais ampla, de

maneira a proporcionar a observação da assimilação dos aprendizados de habilidades sociais em crianças em diferentes idades, bem como uma amostra maior, de maneira que os casos de infrequência ou desistência não causem impacto nas avaliações. Recomendamos também que seja considerado um período maior de observação de aulas, proporcionando informações como a consolidação do aprendizado das habilidades sociais estimuladas. Finalizando, os resultados desta tese trouxeram contribuições para a temática, qual seja, a possibilidade de promover o aprendizado de habilidades sociais através da prática do judô. Verificamos que utilizar o judô na abordagem de método vivencial num programa de Treinamento em Habilidades Sociais constituiu-se como uma ferramenta que contribuiu para a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças no contexto escolar, uma vez que trouxe vivências e experiências que puderam ser relacionadas ao seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G; HERR, K. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.4-24, 29 jul. 2016.
- ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, Série Prática Pedagógica, 1995.
- ARAÚJO, L. F. S. de; et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, P. C.; VIANNA, J. A. Social inclusion projects: membership in combat sports. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**, v. 11, n. 2s, p. 116-117, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18002/rama.v11i2s.41992016>
- ARIYAMA, A.; et al. The exploratory study of traditional "etiquette" in martial arts classes. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 17, p.87-100, 2019.
- BÄCK, A. The way to virtue in sport. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 36, n. 2, p. 217-237, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00948705.2009.9714758>
- BANDEIRA, M. et al. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 53-62, 2006.
- BARREIRA, C. R. A. Bushido, Budô e a origem das Artes Marciais modernas: por uma teoria do combate corporal. In: SANTOS, S. L. C. dos. **Bushido e Artes Marciais: contribuições para a Educação contemporânea**. Curitiba: Crv, 2019. p. 195-214.
- BARROSO, A. L. R. Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 17, nº 172, 2012.
- BATISTA, M.; DELGADO, S. C. A prática de judô em relação com o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. **Revista de Ciencias del Deporte**, Mérida, v. 9, n. 3, p. 193-210, 2013.
- BATISTA, S. V.; MARTURANO; E. M. Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em núcleo social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.10, n.2, p. 313-326, julho/dezembro 2015.
- BENESCH, O. **Bushido: the creation of a martial ethic in late Meiji Japan**. 2011. Tese de Doutorado. University of British Columbia. DOI: <https://dx.doi.org/10.14288/1.0071589>

BENTO, J. O. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Casa da Ed. Física. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, p.233-242, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3311>

BOLSONI-SILVA; A. T.; SILVEIRA, F. F.; MARTURANO, E. M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 125-142, 2008.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p.17-26, jan-abr. 2009.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>

BRACHT, V.; et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 2, n. 23, p.9-29, 2002.

BRONIKOWSKA, M.; KORCZ, A.; BRONIKOWSKI, M. The role of sports practice in young adolescent development of moral competence. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 15, p. 5324, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155324>

BROUSSE, M. **Les racines du Judo Français**: histoire d'une culture sportive. Bordeaux: Presse. Universitaires de Bordeaux, 2005. 367p.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In CABALLO, V. E. (Ed.), **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996, p. 361-398.

CABALLO, V. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos Editora, 2003.

CALLEJA, C. C. **Caderno Técnico-Didático Judô**. Brasília: Secretaria da Educação e Desportos, 1982.

CAMPOS, J.; SILVA, T.; ALBUQUERQUE, U. Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar?. In: **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**, Publisher: NUPEEA, 2021.

CASADO, J. E.; VILLAMÓN, M. La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo kodokan. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-40, 2009.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jul-Set, Vol. 31 n. 3, pp. 321-330, 2015.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 26, p.45-55, mar. 2009.

CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. de C. Conteúdos de aprendizagem do judô: da prática tradicional às novas abordagens pedagógicas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 4, p. 4-13, 2021.

CORTÊS NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015.

COSTA, P. R. G. da. As contribuições do Confucionismo na Educação Marcial Japonesa. In: SANTOS, S. L. C. dos. **Bushido e Artes Marciais**: contribuições para a Educação contemporânea. Curitiba: Crv, 2019. p. 73-94.

CYNARSKI, W. J. Moral values, and the people of the noble way of martial arts. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.14.1.1>

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 287-389, maio/agosto 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Manual de aplicação, apuração e interpretação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Luz, câmara, ação: desenvolvendo um sistema multimídia para avaliação de habilidades sociais em crianças. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 155-164, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**, p. 143-160, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v.18, n.41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: características sob a perspectiva da Análise do Comportamento. In: GARCIA, M. R.; et al. (Org.). **Comportamento e Cognição: terapia comportamental e cognitiva**. (vol. 27). Santo André, ESETec, 2010. p. 127-139.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2012.

DESLANDES; S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DOS SANTOS, S. O. Orientações filosófico-educativas do Judô Kodokan na perspectiva da integração Oriente-Occidente. **Cadernos de Educação**, v. 13, n. 26, p. 159-180, 2014.

EBELL, S. B. Competición VERSUS tradición en el Judo Kodokan. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 3, n. 2, 2008.

ELIAS, L. C. dos S.; AMARAL, M. V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **Psico-USF**, v.21, n.1, p. 49-61, 2016.

ENGEL, G. I. A Investigação-acção. In: COSTA, Daniel Dinis da. **Investigação-Ação: Noções básicas**. Curitiba: Estec, 2015. p. 6-12.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade** (G. Amado, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976.

ESCARTÍ CARBONELL, A.; et al. Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. **Revista de Educación**, 2006.

ESPARTERO CASADO, J.; VILLAMÓN HERRERA, M.; GONZÁLEZ, R. Artes marciales japonesas: prácticas corporales representativas de su identidad cultural. **Movimento**, 2011, vol. 17, num. 3, p. 39-55, 2011.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FEITEN, G.; PERGHER, G. K. **A influência do esporte sobre as habilidades sociais de cadeirantes**. Artigo para conclusão de curso FACCAT, 2010.

FERREIRA, E. F.; VAN MUNSTER, M. de A. Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p.97-110, mar. 2017.

FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. A. G. de; SENEM, C. J. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, T. da S.; MEDEIROS, C. M. L. D.; CAVALCANTE, A. C. S. Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p.147-156, 31 out. 2016.

FRANCHINI, E.; DEL'VECCHIO, F. B. Tradição e Modernidade no Judô: histórico e implicações. In: RUBIO, K. *et al.* (Org.). **Ética e compromisso social nos Estudos Olímpicos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. Cap. 9. p. 121-145.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p.483-502, 2005.

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 235-244, 2018.

FUNG, A. L. C.; LEE, T. K. H. Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 39, n. 5, p. 404-414, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000565>

GARCIA, J. M. G.; et al. **JUDO: Juegos para la mejora del aprendizaje de las técnicas**. Badalona-ESP: Editorial Paidotribo, 2006. 325 p.

GAYA, A. **Projetos de pesquisa científica e pedagógica: o desafio da iniciação científica**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2008.

GOMES, R. M. As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. **Interacções**. n. 42, p. 70-95, 2016.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento antissocial. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, p. 21-60, 2003.

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 21, p.430-436, 2008.

GONDIM, D. F. **Aspectos metodológicos aplicados ao ensino do judô para crianças**. 2012. 12f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

GRECO, G; RONZI, R. de. Effect of Karate training on social, emotional, and executive functioning in children with autism spectrum disorder. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 20, n. 4, p. 1637-1645, 2020.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

GUBBELS, J.; et al. Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles: A meta-analytic review. **Aggression and violent behavior**, v. 28, p. 73-81, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.03.011>

GUEDES, O. C. **Judô**: evolução técnica e competição. João Pessoa: Idéia, 2001.

GUTIERREZ-GARCIA, C.; et al. Effects of judo participation in children: A systematic review. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 18, n. 4, p. 63-73, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.18.4.8>

HARWOOD, A.; LAVIDOR, M.; RASSOVSKY, Y. Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. **Aggression and violent behavior**, v. 34, p. 96-101, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>

HAUDENHUYSE, R. P.; THEEBOOM, M.; SKILLE, E. A. Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 139-156, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>

IJF, International Judo Federation. **Judo in Schools**: Teaching judo in schools. Tóquio: IJF, 2019. 44 p.

KANO, J. **Judô Kodokan**. New York: Kodansha Internacional, 1986.

KANO, J. **Energia mental e física**: escritos do fundador do judô. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2008. 128 p.

KANO, J. **Judô Kyohon: os ensinamentos fundamentais do judô**. Tradução: Luiz Pavani. Santa Maria: Master Esportes, 2020.

KOZDRAŚ, G. The martial art of judo as educational contents for children who living

in an open society. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 14, n. 1, p. 20-28, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.14.1.3>

KOZDRAŚ, Grzegorz. Education in moral values of JUDO school students. **Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 19, n. 1S, p. 50-54, 2019.

KROEF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

KUŚNIERZ, C. Values associated with practicing modern karate as a form of cultivating old Japanese Bushido patterns. **Ido Movement for Culture: journal of martial arts anthropology**, v. 11, p. 1-5, 2011.

LABBATE, M. Attention, sit, meditate, bow, ready position: ritualized dojo pattern or character training?. **Journal of Asian Martial Arts**, v. 20, n. 1, 2011.

LAFUENTE, J. C.; ZUBIAUR, M.; GUTIÉRREZ-GARCÍA, C. Effects of martial arts and combat sports training on anger and aggression: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 58, p. 101611, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101611>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LINDERN, D.; et al. Impacto de uma intervenção psicológica para atletas de futebol de categorias de base. **Contextos Clínicos**, v. 10, n. 1, p. 60-73, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2017.101.05>

LONGAREZI, A. M. Educação moral e limites: princípios norteadores da ação docente. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 3, n. 9, p. 21-31, 2003.

LOPES, D. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.26, n.3, p.451-458, 2013.

LUCCA, E. de. Habilidade social: uma questão de qualidade de vida. **Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. [on-line]**. 2004. [Consulta 11.08.2019]. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo= A0224&area=d4.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**, Brasília: LiberLivro, 2010.

MACHADO, P. X.; et al. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 51-62, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100006>

MAEKAWA, M. Jigoro Kano's thoughts on judo with special reference to the approach to judo thought during his jujutsu training years. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v.5, p.1-6, 1978.

MAEKAWA, M.; HASEGAWA, Y. Studies on Jigoro Kano – significance of his ideals of Physical Education and judo. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 2, p.1-12, 1963.

MANOLIO, C. L.; FERREIRA, B. C. O campo das habilidades sociais no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.537-550, 2011.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 16, p.140-160, 2016.

MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. Comportamento antissocial infantil e seu impacto para a competência social. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.3, n. 2, p. 141-147, 2002.

MARTINKOVA, I.; PARRY, J.; VÁGNER, M. The contribution of martial arts to moral development. **Ido Movement for Culture**, v. 19, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14589/ido.19.1.1>

MARTURANO, E. M. Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 1, n. 13, p.79-87, 2008.

MATSUMOTO, Y.; et al. A survey of the measures for the judo dissemination. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 6, p. 35-54, 1984.

MEDRANO, L.; et al. **Análisis del impacto de un programa de entrenamiento para la adquisición de habilidades sociales necesarias en La formación del psicólogo**. In: II Seminário Internacional de Habilidades Sociais, 2009, Rio de Janeiro. **Anais do II SIHS**. Rio De Janeiro: UERJ, 2009. p. 180.

MELO, C. Evaluación de los efectos de la práctica de artes marciales por adolescentes para reducción de la agresividad. **Adolesc Saude**, v. 13, n. 1, p. 66-73, 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MENDES, M. R.; MULERO, A. U. M. O judô e a formação cidadã. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 24, n. 47, p. 59-68, 2015.

MESQUITA, C. **Judô: da reflexão à competição: o caminho suave**. Rio de Janeiro: Interciência, 2014. 272 p.

MIFUNE, K. The Canon of Judo: classic teachings on principles and techniques. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 1, n. 1-2006, p. 91, 2004.

MIRANDA FILHO, V. F.; DOS SANTOS, I. S. P. Mídia, mercadorização esportiva e o movimento de popularização do MMA. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.28881>

MOCARZEL, R. C. da S.; FERREIRA, H. S. Bushido e suas aplicações no cotidiano. In: SANTOS, S. L. C. dos. **Bushido e Artes Marciais**: contribuições para a Educação contemporânea. Curitiba: Crv, 2019. p. 131-145.

MOLINA, J. P., Aspectos conceptuales del judô: las bases tradicionales. In: Villamon, M. **Introducción al judô**. Barcelona: Editorial HISPANO EUROPEA, 2013. p. 247-261.

MOORE, B.; DUDLEY, D.; WOODCOCK, S. The effect of martial arts training on mental health outcomes: A systematic review and meta-analysis. **Journal of bodywork and movement therapies**, v. 24, n. 4, p. 402-412, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2020.06.017>

MOORE, B.; WOODCOCK, S.; DUDLEY, D. Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: an alternative to the anti-bullying approach. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 1, p. 81, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>

MURATA, N.; TODO, Y. A study of the history of Jigoro KANO's activities in foreign countries and his main thoughts regarding Judo training and research. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 14, 2013.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

NG-KNIGHT, T.; et al. Does Taekwondo improve children's self-regulation? If so, how? A randomized field experiment. **Developmental Psychology**, v.58, n. 3, p. 522-534, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001307>

NIGRI, V. E.; PENEDO, S. R. M.; PALETTA, F. C. Meditação: análise e comparação de técnicas meditativas orientais. In: **Proceedings of Safety, Health and Environment World Congress**. 2013. p. 166-170.

NITOBÉ, I. **Bushido: The Soul of Japan**, Kodansha Internacional, Tokyo, 2002.

NUNES, A. V.; RUBIO, K. As origens do judô brasileiro: a árvore genealógica dos medalhistas olímpicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.667-78, out./dez. 2012.

NUNES, A. V.; TRUSZ, R. A. Bugre Lucena: inclusão social através do judô: crianças e adolescentes em situações de risco, deficientes visuais e menores

infratores. **Revista da Extensão**, n. 17, p. 12-19, 2018.

NUNES, A. V. **Judô: caminho das medalhas**. São Paulo: Kuzuá, 2013.

OIMATSU, S. The way of Seiryoku Zenyo - Jita kyoei and its instruction. **The Bulletin for the Scientific Study of Kodokan Judo**, v. 6, p. 3-8, 1984.

OLIVEIRA, C. L.; MÜLLER, A. J. A indisciplina na escola: desafios e transformações. **Educere et Educare**, p. 10.17648/educare. v13i29. 15756-10.17648/educare. v13i29. 15756, 2018.

OLIVEIRA, L. P.; FOGAGNOLI, A. H.; VIEIRA, L. F. Estado de humor e desempenho: uma análise sob a ótica da teoria da catástrofe. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 1, p. 51–59, 2015.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. (ENTRE) LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

PALERMO, M. T.; et al. Externalizing and oppositional behaviors and Karate-do: The way of crime prevention: A pilot study. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, v. 50, n. 6, p. 654-660, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X06293522>

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. T. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PÉREZ-GUTIÉRREZ, M.; et al. Terminological recommendations for improving the visibility of scientific literature on martial arts and combat sports. **Archives of Budo**, v. 7, n. 3, p. 159-166, 2011. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/31539>

PHUNG, J. N.; GOLDBERG, W. A. Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 83, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101758>

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932)

PINHEIRO, M. I. S.; et al. Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 407-414, 2006.

PINTO-ESCALONA, T.; et al. Effects of a school-based karate intervention on academic achievement, psychosocial functioning, and physical fitness: A multi-country cluster randomized controlled trial. **Journal of sport and health science**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2021.10.006>

QUEIROZ, D. T.; et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, nº 2, p. 276-283, 2007.

RAFAGNIN, M. S. S.; MADRUGA, M. N.; FURTADO, D. da S. Instrumentos para a pesquisa social: noções básicas. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, ano 6, nº 4, 2020.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012.

RICHARDSON, R.J.; et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**, 4ª edição, São Paulo, Atlas, 2017.

ROCHA, M. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 60, p. 31-41, janeiro/março 2010.

ROH, H.; CHO, S.; SO, W. Taekwondo training improves mood and sociability in children from multicultural families in South Korea: A randomized controlled pilot study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 4, p. 757, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15040757>

RUAS, V. **Os extraordinários samurais e a etnografia de Jigoro Kano**. Rio de Janeiro: Práxis, 1999.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e educação física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 1, n. 17, p.242-251, 2014.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Penso Editora, 2015.

RUIZ, J. L. C. Cómo influye la práctica de artes marciales en el rendimiento y desarrollo integral de los niños en la etapa de educación primaria?. In: **En el camino de la investigación educativa: Encuentro de investigación del alumnado 2019 (EIDA 2019)**. Editorial Universidad de Almería, 2019. p. 15-23.

SANCHES, S. M. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2007.

SANTOS, A. R. dos; BAIXO, I. L. de S.; SILVEIRA, D. C. da. O despertar das habilidades sociais na criança através dos jogos no processo educacional. **Efdeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 149, n. 15, p.1-1, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, J. S.; PASCOINHO, J. C. Prevention of indiscipline in a cluster of schools in Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SANTOS, S. L. C. dos. Bushido e Judô: mito ou verdade. In: SANTOS, S. L. C. dos. **Bushido e Artes Marciais**: contribuições para a Educação contemporânea. Curitiba: Crv, 2019. p. 13-35.

SASAKI, T. Budo (the martial arts) as Japanese culture. The outlook on the techniques and the outlook on the human being. **Archives of Budo**, v. 4, p. 46-49, 2008.

SIKORSKI, W. Changing judo in changing Europe on the identity of combat sports in the era of integration and globalisation. **Archives of Budo**, v. 1, p. 27-30, 2005.

SILVA, G. C. da; SILVA, R. A. dos S.; CAVALCANTE NETO, J. L. Saúde mental e níveis de atividade física em crianças: uma revisão sistemática/Mental health and levels of physical activity in children: a systematic review. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 3, p. 607-615, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR0905>

SILVA, R. C. O. da. **Habilidades Sociais no âmbito da Educação Física**: um estudo bibliográfico. 84 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

SOUSA, M. L. de; CRUZ, O. A Relação entre as Representações acerca das Figuras Parentais e as Competências Sociais em Crianças Maltratadas e não Maltratadas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p.1-9, 2016.

SOUZA, G. B. de; CARDIAS, F.; FRANCHINI, E. Contribuições do judô à Educação Olímpica e Responsabilidade Social. In: RUBIO, K. (Org.). **Educação Olímpica e responsabilidade Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 12. p. 169-189.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

STERKOWICZ-PRZYBYCIEŃ, K.; KŁYS, A.; ALMANSBA, R. Educational judo benefits on the preschool children's behaviour. **Journal of Combat Sports and Martial Arts**, v. 1, n. 5, p. 23-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5604/20815735.1127449>

STEVENS, J. **Três mestres do budo: Kano (judô), Funakoshi (karatê), Ueshiba (aikido)**, tradução Luiz Carlos Cintra. São Paulo: Cultrix, 2007.

TADESSE, M. E. Martial arts and adolescents: using theories to explain the positive effects of Asian martial arts on the well-being of adolescents. **Ido Movement For Culture. Journal Of Martial Arts Anthropology**, [s.l.], n. 17, p.9-23, 2017.

TAIRA, S. La esencia del judo. Tomo 1: Historia del judo, nage waza, ka-tame waza. Tomo 2: Kata, apéndices. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 6, n. 2, 2011.

TERRY, P. C.; HAHN, A.; SIMJANOVIC, M. Effects of a sport programme (Box'Tag®) on disadvantaged youth participants. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 12, n. 3, p. 258-272, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2014.880263>

TERTULIANO, I. W.; et al. Estado de humor em esportes coletivos: estudo de caso das equipes de Itatiba. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-18, 2020.

THEEBOOM, M.; KNOP, P. de; VERTONGHEN, J. Experiences children in martial arts. **European Journal For Sport And Society**, Brussel, v. 6, n. 1, p.19-35, jan. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUSZ, R. A.; DELL'AGLIO, D. D. A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças. **Rev. bras. psicol. esporte**, São Paulo, v.3, n.2, p.117-135, dez. 2010.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V.; BALBINOTTI, C. A. A. A prática do judô e a promoção de comportamentos socialmente competentes de crianças. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 8, n. 2, p. 64-75, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbpe.v8i2.9870>

TRUSZ, R. A. A relação entre a prática de judô e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes na infância: a experiência dos professores do Projeto Bugre Lucena da ESEFID/UFRGS. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

TWEMLOW, S. W.; et al. Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(10), 2008.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proposta pedagógica de esporte: Brasil Vale Ouro**. Fundação Vale, 2013.

VAN DER KOOL, M. Developmental outcomes and meanings in martial arts practice among youth: a review. **European Journal for Sport and Society**, v. 17, n. 2, p. 96-115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1737421>

VAN GROLL, L. dos S.; ANDRETTA, I. Habilidades Sociais e Variáveis Sociodemográficas em Crianças com Idade Escolar: Um Estudo Descritivo. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 1129-1138, 2016.

VELOSO, R. J. de A. **Modelo(s) de ensino do judo em Portugal: para um conhecimento e compreensão do processo de formação desportiva na Modalidade.** 2015. 430 f. Tese (Doutorado) - Ciências do Desporto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 26, p.97-109, 2012.

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M.; PIETER, W. Mediating factors in martial arts and combat sports: an analysis of the type of martial art, characteristics, and social background of young participants. **Perceptual and motor skills**, v. 118, n. 1, p. 41-61, 2014. DOI: <https://doi.org/10.2466/06.30.PMS.118k14w3>

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M. Analysis of experiences of flemish children in martial arts: an exploratory study. **Kinesiologia Slovenica**, v. 14, n. 2, 2008.

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M. The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. **Journal of sports science & medicine**, v. 9, n. 4, p. 528, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAMÓN, M. (Org.) **INTRODUCCIÓN AL JUDO.** Espanha: Editorial Hispano Europea, 1999.

VILLAMÓN, M.; BROUSSE, M. El judo como contenido de la educación física escolar. In: CASTARLENAS, J. L.; MOLINA, J. P. **El judô em la educación física escolar: unidades didáticas.** Barcelona: Editorial Hispano Europea, 2002. p. 11-28.

VIRGÍLIO, S. **A arte do judô.** 3ª ed. Porto Alegre: Rígel, 1994.

WAGNER, M. F.; et al. Treinamento em habilidades sociais: resultados de uma intervenção grupal no ensino superior. **Aletheia**, v. 52, n. 2, p. 215-224, 2019.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

YAMAGUCHI, K. **Ética e liderança no judô.** Palestra: Tsukuba - Japan, 2019.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. In: **Scielo - Cad. EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010.

GLOSSÁRIO

Budo - é um composto da raiz bu, que significa guerra ou artes marciais, e do, o caminho, doutrina. Refere-se então ao caminho marcial seguido pelos antigos samurais. É considerada a versão moderna do antigo Bujutsu, as artes marciais tradicionais (MESQUITA, 2014).

Bujutsu - Bujutsu é um composto de raízes: bu, significando guerra ou artes marciais e jutsu, que significa ciência, ofício ou arte. Dessa forma é traduzido como "ciência da guerra" ou "ofício marcial". O budô e o bujutsu tem uma diferença bastante sutil. Enquanto o bujutsu só dá atenção para a parte física de luta (a melhor maneira de derrotar um inimigo), o budô também dá atenção para a mente e como esta deve desenvolver-se. O budô moderno usa aspectos do estilo de vida dos samurais do Japão feudal e os traduz para o autodesenvolvimento na vida moderna (MESQUITA, 2014).

Bushido – definido literalmente como "caminho do guerreiro", é um código de conduta e modo de vida para os samurais (a classe guerreira do Japão feudal), semelhante ao conceito de cavalheirismo que define os parâmetros para viverem e morrerem com honra (RUAS, 1999).

Dan – Denominação utilizada para designar as graduações a partir da faixa preta (CALLEJA, 1982).

Dojô – Local para prática ou treino (NUNES, 2013).

Era Meiji - constitui-se no período de quarenta e cinco anos do Imperador Meiji do Japão, que se estendeu de 3 de fevereiro de 1867 a 30 de julho de 1912. Nessa fase, o Japão conheceu uma acelerada modernização, vindo a constituir-se em uma potência mundial (MESQUITA, 2014).

Extra-gokyo - grupo de técnicas de projeção que foram reconhecidas como técnicas oficiais do Kodokan (*shinmeisho-no-waza*), além das técnicas que compõem o *gokyo no waza*.

Hansoku-make - é a penalidade máxima do judô; é atribuído quando se comete uma infração muito grave, ou pelo acúmulo de punições (shido). Acarreta a eliminação do atleta (MESQUITA, 2014).

Instituto Kodokan – Primeira escola de judô. Em fevereiro de 1882, no templo de Eishoji de Kita Inaritcho, bairro de Shimoya em Tóquio, Jigoro Kano inaugura sua primeira escola de judô, denominada Kodokan (Instituto do Caminho da Fraternidade), sendo que "Ko" significa fraternidade, irmandade; "Do" significa caminho, via; e "Kan", instituto (MESQUITA, 2014).

Ippon – Ponto completo que define o combate e determina a vitória para o lutador que conseguir essa pontuação (NUNES, 2013).

Ippon Shobu – Significa disputa pelo ponto completo (CALLEJA, 1982).

Jita Kyo-ei – Um dos princípios norteadores do judô de Jigoro Kano, que pode ser traduzido como “bem-estar e benefícios para todos” (KANO, 2008).

Judogi - é o uniforme utilizado pelo praticante de judô para treino e competição. Segundo Virgílio (1994), sua criação veio da necessidade da utilização de uma roupa simples e que resistisse à pegada e aos arremessos. É composta pelo **wagi** (casaco), pelo **shitabaki** (calça), pelo **obi** (faixa) e pelo **zori** (chinelos) (TRUSZ, DELL’AGLIO, 2010)

Judoka – ou judoca, praticante do Judô Kodokan.

Ju-jutsu - conhecido na sua forma ocidentalizada Jiu-jitsu, significa arte da suavidade; é uma arte marcial japonesa milenar, praticada pelos antigos samurais, que utiliza técnicas de alavancas, torções e pressões para derrubar e dominar um oponente (MESQUITA, 2014).

Ju-jutsu Hikosuke Totsuka - Totsuka Hikosuke era considerado o melhor jujutsuka da Era Meiji. Ao mencionar o nome Totsuka relacionava-se aos grandes mestres de

jujutsu daquela época. Foi com esta Escola que o judô Kodokan realizou o memorável torneio promovido pela polícia japonesa e que lhe rendeu a consolidação de sua imagem na sociedade da época (DEL'VECCHIO; FRANCHINI, 2007).

Jujutsuka – praticante de Ju-jutsu.

Kaeshi waza – técnicas de contra-ataque.

Kansetsu waza – técnicas de chave de articulação.

Kata – ou forma é um sistema de movimentos preconcebidos, que ensinam as bases fundamentais de ataque e defesa (KANO, 1986).

Katame waza - técnicas de domínio ou controle no solo.

Kodokan gokyo-no-waza – ou simplesmente Gokyo, (go = cinco, kyo = grupos), grupos das técnicas de projeção, elaborado pelo Professor Jigoro Kano como método facilitador do aprendizado do Judô, classificando as técnicas conforme a dificuldade de projeção e de queda (CALLEJA, 1982; KANO, 1986).

Kogi – palestras; debates.

Kumikata – formas de pegada no judogi.

Kyus – Denominação utilizada para designar as graduações anteriores à faixa preta, as faixas coloridas (VELOSO, 2015).

Mondo – leituras.

Mokuso - é o termo típico das disciplinas do budô que se refere à meditação.

Nage waza - técnicas de projeção.

Ossae waza – técnicas de imobilização.

Randori - significa "treino livre". Nessa atividade, quase nunca se pode saber qual será a próxima técnica que o oponente usará, portanto é necessário estar sempre em guarda (KANO, 1986).

Rei – Saudação, cumprimento, significando respeito ao próximo (KANO, 2008).

Renrakuenka waza – técnicas de ataques combinados.

Ritsu-rei – refere-se à saudação em pé.

Sensei – Significa “aquele que veio antes” normalmente utilizada para a tradução de professor (NUNES, 2013).

Seppuku - forma de suicídio ritual praticada no Japão pelos samurais, que consiste em rasgar o ventre à faca.

Seyrioku Zen'yo – Um dos princípios norteadores do judô de Jigoro Kano, que pode ser traduzido como “Melhor desempenho com menor gasto de energia” (KANO, 2008)

Shiai – competição de judô.

Shido – refere-se à penalidade/punição em um combate esportivo de judô.

Shime waza – técnicas de estrangulamento.

Shintai – formas de deslocamento.

Shizentai – formas de postura.

Shogunato – ou xogunato, é o regime político que vigorou no Japão feudal até a restauração Meiji, onde a autoridade máxima do governo era o Shogun ou generalíssimo, líder guerreiro.

Shogunato Tokugawa - foi uma ditadura feudal estabelecida no Japão em 1603 por Tokugawa Ieyasu e governada pelos xoguns da família Tokugawa até 1868.

Taiso – exercícios de aquecimento; alongamento.

Tokuy waza - técnica preferida.

Ukemi – técnicas de amortecimento de quedas.

Wazari – pontuação dada quando ao aplicar uma técnica, falta algum elemento para que seja pontuada com Ippon.

Za-rei – refere-se à saudação ajoelhada, em seiza. É uma forma de cumprimento mais cerimoniosa.

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**AUTORIZAÇÃO**

A EMEF Wenceslau Fontoura autoriza a execução nas suas dependências do projeto de pesquisa intitulado **"A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais: uma experiência com a pesquisa-ação"**, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conduzida pelo pesquisador Prof. Ms. Rodrigo Augusto Trusz, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (ESEFID/UFRGS).

A Escola está ciente de todos os procedimentos metodológicos da pesquisa, esclarecidos através de Carta de Apresentação da pesquisa (em anexo) encaminhado pelos pesquisadores à Direção.

Porto Alegre, 15 de março de 2022.


Carla Regina S.D.S. Mantardini
Diretora
EMEF Wenceslau Fontoura
Matrícula PMPA: 993004/1
Autorização nº 88/2021

Carimbo e assinatura da Direção.

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLA

Carta de Apresentação

Porto Alegre, 21 de fevereiro de 2022.

À

Profa. Carla Regina Tentardini

Diretora da EMEF Wenceslau Fontoura

Prezada Diretora:

Vimos através desta convidar a EMEF Wenceslau Fontoura a participar da pesquisa intitulada “**A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais: uma experiência com a pesquisa-ação**”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do Parecer 4.408.978, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conduzida pelo pesquisador Prof. Ms. Rodrigo Augusto Trusz, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (ESEFID/UFRGS).

Este estudo tem o objetivo de verificar como a prática de judô pode contribuir para o aprendizado de habilidades sociais dos praticantes, visando o desdobramento em publicações dos conhecimentos construídos durante a pesquisa em Revistas e Congressos Científicos relacionados com a área da Educação Física. Por meio da participação da Escola, poderemos implementar e refletir sobre as contribuições da prática do judô como disciplina complementar no currículo escolar, e sugerir novas propostas e estratégias com potencial para auxiliar outros professores/treinadores em suas práticas, e desta forma contribuir para a produção de conhecimentos.

A proposta para a realização desta pesquisa consiste em ofertar uma oficina de judô na Escola por um período de 18 semanas (2 encontros semanais de 45 minutos cada) para crianças de 8 a 9 anos. Os procedimentos que pretendemos realizar são: gravações (vídeo), observações e registros em diário de campo das aulas. A participação da Escola consiste em autorizar a realização desta Oficina nas suas dependências, utilizando a estrutura já disponível, bem como autorizar a chamada para reuniões com professores e pais/responsáveis das crianças,

ficando preservada a identidade de todos/as. A participação na oficina será voluntária por parte das crianças, poderá oferecer alguns riscos à saúde ocasionados por acidentes decorrentes da prática, entretanto serão tomados todos os cuidados para que estes riscos sejam evitados ou ao menos minimizados. Ressaltamos, ainda, que não haverá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre esta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Professor Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: carlos.balbinotti@ufrgs.br

Professor Ms. Rodrigo Augusto Trusz

Fone: (51) 99915 9029

E-mail: rodrigo.trusz@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro,
Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Certos de sua atenção, agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

Prof. Ms. Rodrigo Augusto Trusz

Pesquisador

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “**A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais: uma experiência com a pesquisa-ação**”, sob a responsabilidade de Carlos Adelar Abaide Balbinotti, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conduzida pelo pesquisador Rodrigo Augusto Trusz. Dessa forma, pedimos que você leia (ou escute a leitura) (d)este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura ou oralmente, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de verificar como o ensino do judô pode contribuir para o seu aprendizado de habilidades sociais e avaliar as formas utilizadas para lhe ensinar essas habilidades através do judô. Você irá participar das aulas da Oficina de Judô normalmente e o pesquisador vai observar essas aulas e anotar algumas informações sobre o processo de ensino em um diário. As aulas também serão filmadas para que consigamos avaliar o seu progresso no aprendizado do judô e o quanto a forma utilizada para ensinar a você e seus colegas está sendo positiva. Vocês ainda estarão contribuindo para a produção de conhecimentos, pois, por meio da sua participação, poderemos implementar e refletir sobre as contribuições da prática do judô como disciplina complementar no currículo escolar, e sugerir novas propostas e estratégias com potencial para auxiliar outros professores/treinadores em suas práticas.

Sua adesão como participante deste estudo poderá oferecer alguns riscos à saúde ocasionados por acidentes decorrentes da prática, bem como possíveis situações de constrangimento, entretanto serão tomados todos os cuidados para que estes riscos sejam evitados ou ao menos minimizados. Ainda assim, você poderá desistir de participar a qualquer momento, solicitar que alguma situação não seja registrada em diário ou em vídeo, ou solicitar que o pesquisador se retire do ambiente, sem prejuízo algum. No entanto, caso deseje participar, ficará assegurada a preservação da sua identidade. Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

Após a leitura (ou escuta) deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo e/ou expressar verbalmente seu aceite.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre sua participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: carlos.balbinotti@ufrgs.br

Professor Ms. Rodrigo Augusto Trusz

Fone: (51) 99915 9029

E-mail: rodrigo.trusz@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Prof.Ms. Rodrigo Augusto Trusz
Pesquisador

Participante
Nome

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Prezado(a) Pai/Mãe/Responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais: uma experiência com a pesquisa-ação”, sob a responsabilidade de Carlos Adelar Abaide Balbinotti, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conduzida pelo pesquisador Rodrigo Augusto Trusz. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de verificar como a prática de judô pode contribuir para o aprendizado de habilidades sociais dos praticantes, visando o desdobramento em publicações, em Revistas e Congressos científicos relacionados com a área da Educação Física, dos conhecimentos construídos durante a pesquisa. Assim, ao aceitar esse convite, seu filho(a) poderá praticar judô, vivenciando e aprendendo essa modalidade de combate, e vocês ainda estarão contribuindo para a produção de conhecimentos, pois, por meio da sua participação, poderemos implementar e refletir sobre as contribuições da prática do judô como disciplina complementar no currículo escolar, e sugerir novas propostas e estratégias com potencial para auxiliar outros professores/treinadores em suas práticas.

Os procedimentos que pretendemos realizar são: gravações (vídeo), observações e registros em diários das aulas que seu filho(a) participar. Poderemos também convidá-los para reuniões ou entrevistas, se necessário. As aulas serão estruturadas nas etiquetas de conduta do judô, técnicas de amortecimento de queda, técnicas de domínio no solo e de projeção ensinados a partir de jogos de oposição. Essas aulas acontecerão 2 vezes na semana, com 45 minutos de duração cada aula, durante o ano letivo, entretanto a coleta de dados se dará nos primeiros quatro meses da Oficina. Essa participação poderá oferecer alguns riscos à saúde ocasionados por acidentes decorrentes da prática, bem como possíveis situações de constrangimento, entretanto serão tomados todos os cuidados para que estes riscos sejam evitados ou ao menos minimizados. Ainda assim, ele(a) poderá desistir de participar a qualquer momento, solicitar que alguma situação não seja registrada em diário ou no vídeo, sem prejuízo algum. No entanto, caso consinta com essa participação, ficará assegurada a preservação da identidade dele(a). Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

Após a leitura deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos

ou informações adicionais sobre participação do seu filho(a) nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: carlos.balbinotti@ufrgs.br

Professor Ms. Rodrigo Augusto Trusz

Fone: (51) 99915 9029

E-mail: rodrigo.trusz@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Prof.Ms. Rodrigo Augusto Trusz
Pesquisador

Assinatura do(a) Responsável

Nome:

RG:

Nome da criança:

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada “A utilização do judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais: uma experiência com a pesquisa-ação”, sob a responsabilidade de Carlos Adelar Abaide Balbinotti, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conduzida pelo pesquisador Rodrigo Augusto Trusz. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de verificar como a prática de judô pode contribuir para o aprendizado de habilidades sociais dos praticantes, visando o desdobramento em publicações, em Revistas e Congressos científicos relacionados com a área da Educação Física, dos conhecimentos construídos durante a pesquisa. Assim, ao aceitar esse convite, seu filho(a) poderá praticar judô, vivenciando e aprendendo essa modalidade de combate, e vocês ainda estarão contribuindo para a produção de conhecimentos, pois, por meio da sua participação, poderemos implementar e refletir sobre as contribuições da prática do judô como disciplina complementar no currículo escolar, e sugerir novas propostas e estratégias com potencial para auxiliar outros professores/treinadores em suas práticas.

Os procedimentos que pretendemos realizar são reuniões e entrevistas semiestruturadas. Convidamos também para assistir às aulas da oficina de judô que serão ofertadas à sua turma e contribuir, se considerar necessário, com suas observações. As aulas serão estruturadas nas etiquetas de conduta do judô, técnicas de amortecimento de queda, técnicas de domínio no solo e de projeção ensinados a partir de jogos de oposição. Essas aulas acontecerão 2 vezes na semana, com 45 minutos de duração cada aula, durante o ano letivo, entretanto a coleta de dados se dará nos primeiros quatro meses da Oficina. Essa participação poderá oferecer alguns riscos à saúde ocasionados por acidentes decorrentes da prática, bem como possíveis situações de constrangimento, entretanto serão tomados todos os cuidados para que estes riscos sejam evitados ou ao menos minimizados. Ainda assim, ele(a) poderá desistir de participar a qualquer momento, solicitar que alguma situação não seja registrada em diário ou no vídeo, sem prejuízo algum. No entanto, caso consinta com essa participação, ficará assegurada a preservação da identidade dele(a). Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

Após a leitura deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos

ou informações adicionais sobre sua participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: carlos.balbinotti@ufrgs.br

Professor Ms. Rodrigo Augusto Trusz

Fone: (51) 99915 9029

E-mail: rodrigo.trusz@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Prof.Ms. Rodrigo Augusto Trusz
Pesquisador

Assinatura da Professora
Nome:
RG:

ANEXO F – DIÁRIO DE CAMPO – FICHA DE REGISTRO DA AULA**FICHA DE REGISTRO DA AULA**

Aula:	Data:	Hora início:	Hora término:
Conteúdo/tema:			
Descrição do desenvolvimento da aula:			
Descrição do estado de humor geral da turma:			
Dificuldades na condução da aula:			
Facilidades na condução da aula:			
Ocorrências:			

ANEXO G – DIÁRIO DE CAMPO – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

Aula:		Nro Alunos:		
Data:				
Conteúdo:				
NOME DO/A ALUNO/A	<i>Rei</i> - entrada no tatame (respeito às regras)	<i>Muksô inicial</i> (controlar a ansiedade/acalmar-se)	<i>Muksô final</i> (controlar a ansiedade/acalmar-se)	<i>Rei</i> - saída do tatame (respeito às regras)
A.S.S.				
A.J.C.A				
A.L.H.C				
B.L.R.R.				
B.C.S.				
B.R.S.S.				
C.G.S.D.				
E.P.S.				
E.B.B.S.				
E.R.A.				
E.R.O.L.				
I.S.R.				
K.O.M.				
K.S.B				
L.R.M.				
L.G.C.A				
M.M.C.S.				
M.S.P.				
M.S.S.				
M.G.S.S.				
P.L.R.S.				
R.S.C.				
R.R.F.S.				
T.P.F.				
T.L.P.B.S.				
W.G.S.N.				

Codificação: 1 - aluno/a desempenhou espontaneamente

0 - aluno/a NÃO desempenhou

ANEXO H – CRONOGRAMA DAS AULAS

OFICINA DE JUDÔ NA EMEF WENCESLAU FONTOURA – 2022

(4º ANO DO FUNDAMENTAL)

CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA INICIAÇÃO AO JUDÔ

AULA	DATA	CONTEÚDO PRINCIPAL
01	05/04	Etiquetas: saudações (ritsu-rei e zarei); agura e hiraza; meditação (mokusô)
02	12/04	Amortecimento de queda para trás (ushiro ukemi)
03	19/04	Amortecimento de queda para lado (yoko ukemi)
04	29/04	Amortecimento de queda rolando de lado (outen ukemi)
05	03/05	Amortecimento de queda para frente com rolamento (zempo kaeten ukemi)
06	06/05	Amortecimento de queda para frente (mae ukemi)
07	10/05	Circuito de ukemi (ushiro ukemi, outen ukemi, zempo kaete ukemi)
08	13/05	Katame waza: posição de kesa gatame; saída da imobilização
09	17/05	Katame waza: posição de yoko shiho gatame; saída da imobilização
10	20/05	Katame waza: habilidade ne waza; virada para imobilização
11	24/05	Posturas (shinzehon-tai e jigo-tai) e Deslocamentos (tsugi-ashi, ayumi-ashi)
12	31/05	Nage waza: o soto otoshi – apresentação, treino e randori
13	03/06	Kaeshi Waza: o soto otoshi para o soto otoshi – apresentação, nagekomi e randori
14	07/06	Kaeshi Waza: o soto otoshi para o soto otoshi – apresentação, nagekomi e randori
15	09/06	Renrakuenka waza: o soto otoshi para imobilização – randori
16	10/06	Nage waza: de ashi barai – apresentação; nagekomi; randori
17	14/06	Nage waza: de ashi barai – apresentação; nagekomi; randori
18	21/06	Renrakuenka waza: de ashi barai para o soto otoshi – apresentação, nagekomi, randori
19	24/06	Nage waza: ko soto gake – apresentação, nagekomi, randori
20	28/06	Nage waza: ko soto gake – apresentação, nagekomi, randori
21	01/07	Renrakuenka waza: de ashi barai, o soto otoshi, ko soto gake para imobilizações – randori
22	05/07	Ne waza: revisão das imobilizações e habilidades de ne waza; randori
23	08/07	Regras do combate esportivo: pontos, penalidades. Randori
24	12/07	Regras do combate esportivo: pontos, penalidades. Randori

ANEXO I – PLANOS DE AULA DA OFICINA DE JUDÔ

OFICINA DE JUDÔ Plano de aula - Aula 01

Data: 05/04/2022

Horário: 9:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Etiquetas do judô – saudações (*ritsu-rei; za-rei*); formas de sentar-se no tatame (*agura e hiraza*); meditação (*muksô*).

1.2 Habilidade social:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

Apresentar as etiquetas fundamentais praticadas no judô, experimentando os gestos e as posturas correspondentes.

3. Desenvolvimento:

- Apresentação da rotina de uma aula de judô (entrada no tatame, *taisô* inicial, treino das habilidades técnicas, *taisô* final) (5 min)
- Apresentação dos gestos de saudação para entrada no tatame e para início da aula, explicação sobre os significados da saudação (5min)
- Aquecimento: corrida e mobilização articular (10min)
- Apresentação das formas de sentar-se no *tatame* (5min)
- Brincadeira “cachorro-louco” (10min)
- Apresentação da meditação, explicação sobre o significado da meditação e encerramento (10min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

Atividade complementar: queda-de-braço.

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 02

Data: 12/04/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Amortecimento de queda (*ukemi*) – para trás – *ushiro ukemi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de amortecimento de queda *ushiro ukemi*.
- Executar a técnica de amortecimento de queda *ushiro ukemi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento corrida e mobilização articular (10min)
- Apresentação da técnica de amortecimento de queda *ushiro ukemi* (5min)
- Execução da técnica *ushiro ukemi* pelos/as alunos/as (10min)
- Jogo de oposição: briga de galo (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 03

Data: 19/04/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Amortecimento de queda (*ukemi*) – para o lado – *yoko ukemi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de amortecimento de queda *yoko ukemi*.
- Executar a técnica de amortecimento de queda *yoko ukemi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeira: “cachorro louco” (10min)
- Revisão da técnica de amortecimento de queda *ushiro ukemi* (5min)
- Apresentação da técnica de amortecimento de queda *yoko ukemi* (5min)
- Execução da técnica *yoko ukemi* pelos/as alunos/as (10min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 04

Data: 29/04/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Amortecimento de queda (*ukemi*) – rolando de lado – *outen ukemi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de amortecimento de queda *outen ukemi*.
- Executar a técnica de amortecimento de queda *outen ukemi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeira (10min)
- Revisão das técnicas de amortecimento de queda (5min)
- Apresentação da técnica de amortecimento de queda *outen ukemi* (5min)
- Execução da técnica *outen ukemi* pelos/as alunos/as (10min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 05

Data: 03/05/2022

Horário: 9:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Amortecimento de queda (*ukemi*) – rolando pelo ombro para frente – *zempo kaete ukemi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de amortecimento de queda *zempo kaete ukemi*.
- Executar a técnica de amortecimento de queda *zempo kaete ukemi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento corrida e mobilização articular (10min)
- Revisão das técnicas de amortecimento de queda (5min)
- Apresentação da técnica de amortecimento de queda *zempo kaete ukemi* (5min)
- Execução da técnica *zempo kaete ukemi* pelos/as alunos/as (10min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 06

Data: 06/05/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Amortecimento de queda (*ukemi*) – para frente – *mae ukemi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de amortecimento de queda *mae ukemi*.
- Executar a técnica de amortecimento de queda *mae ukemi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras (10min)
- Revisão das técnicas de amortecimento de queda (5min)
- Apresentação da técnica de amortecimento de queda *mae ukemi* (5min)
- Execução da técnica *mae ukemi* pelos/as alunos/as (10min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 07

Data: 10/05/2022

Horário: 9:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Circuito de amortecimentos de queda (*ukemi*) – *ushiro ukemi; yoko ukemi; mae ukemi; ouden ukemi; zempo kaete ukemi*.

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar todas as técnicas de amortecimento de queda.
- Executar as técnicas de amortecimento de queda.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras (10min)
- Revisão das técnicas de amortecimento de queda (5min)
- Execução da técnica *mae ukemi* pelos/as alunos/as (15min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 08

Data: 13/05/2022

Horário: 11:00 à 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de domínio no solo (*katame waza*) – imobilização - *kesa gatame*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de imobilização *kesa gatame*.
- Executar a técnica de imobilização *kesa gatame*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de imobilização *kesa gatame* (5min)
- Execução da técnica *kesa gatame* e saída dessa imobilização pelos/as alunos/as (10min)
- *Randori* em *ne waza* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 09

Data: 17/05/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de domínio no solo (*katame waza*) – imobilização - *yoko shiho gatame*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de imobilização *yoko shiho gatame*.
- Executar a técnica de imobilização *yoko shiho gatame*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de imobilização *yoko shiho gatame* (5min)
- Execução da técnica *yoko shiho gatame* e saída dessa imobilização pelos/as alunos/as (10min)
- *Randori* em *ne waza* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 10

Data: 20/05/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de domínio no solo (*katame waza*) – virada para imobilização

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar as técnicas de imobilização *kesa gatame* e *yoko shiho gatame*.
- Executar movimento de virada do oponente levando para imobilização.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Revisão das técnicas de imobilização e apresentação do movimento de virada do oponente(5min)
- Execução das técnicas pelos/as alunos/as (10min)
- *Randori* em *ne waza* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 11

Data: 24/05/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Pegada no *judogi* (*kumikata*); Posturas (*shinze hon-tai* e *jigo-tai*) e Deslocamentos (*tsugi-ashi*, *ayumi-ashi*).

1.2 Habilidade social:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional.

2. Objetivos:

- Apresentar a forma tradicional de pegada no *judogi* (*kumikata*).
- Apresentar as posturas *shinze hon-tai* e *jigo-tai*.
- Apresentar os deslocamentos *tsugi-ashi*, *ayumi-ashi*.
- Executar a pegada no *judogi*, as posturas e os deslocamentos.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras (10min)
- Apresentação das posturas, dos deslocamentos e da pegada no *judogi* e experimentação pelos/as alunos/as (10min)
- Brincadeira “chefe manda” indicando as posturas e o lado (10min)
- Jogo de oposição (5min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

Atividade complementar: brincadeira de estátua com as posturas do judô.

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 12

Data: 31/05/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de projeção (*nage waza*) – *o soto otoshi*

1.2 Habilidades sociais:

Civildade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de projeção *o soto otoshi*.
- Executar a técnica de projeção *o soto otoshi* através do treino *nagekomi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de projeção *o soto otoshi* (5min)
- Execução da técnica de projeção *o soto otoshi* pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 13

Data: 03/06/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de contra-ataque (*kaeshi waza*) – o *soto otoshi* para o *soto otoshi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi*.
- Executar através dos treinos *nagekomi* e *randori* a técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi* (5min)
- Execução da técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi* pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 14

Data: 07/06/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de contra-ataque (*kaeshi waza*) – o *soto otoshi* para o *soto otoshi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar a técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi*.
- Executar através dos treinos *nagekomi* e *randori* a técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi* (5min)
- Execução da técnica de contra-ataque o *soto otoshi* para o *soto otoshi* pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 15

Data: 09/06/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Ataque combinado (*renrakuenka waza*) - o *soto otoshi* para imobilização

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar a técnica de projeção o *soto otoshi* combinando com uma técnica de imobilização (*kesa gatame* ou *shiho gatame*).
- Executar através dos treinos *nagekomi* e *randori* a técnica o *soto otoshi* para técnica de imobilização.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica geral, mobilização articular e *ukemi* (10min)
- Revisão da técnica de projeção o *soto otoshi* combinando com técnica de imobilização (5min)
- Execução da técnica de ataque combinado pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

Aula extra na semana, turma dispensada para conselho de classe, foi chamada apenas para aula da oficina de judô.

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 16

Data: 10/06/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de projeção (*nage waza*) – *de ashi barai*

1.2 Habilidades sociais:

Civildade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentação da técnica de projeção *de ashi barai*.
- Executar a técnica de projeção *de ashi barai* através do treino *nagekomi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com ginástica dos animais e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica de projeção *de ashi barai* (5min)
- Execução da técnica projeção *de ashi barai* pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10 min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 17

Data: 14/06/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de projeção (*nage waza*) – *de ashi barai*

1.2 Habilidades sociais:

Civildade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar a técnica de projeção *de ashi barai*.
- Executar a técnica de projeção *de ashi barai* através dos treinos *nagekomi* e *randori*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Revisão da técnica de projeção *de ashi barai* (5min)
- Execução do ataque combinado pelos/as alunos/as em *nagekomi* (5min)
- *Randori* (15min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 18

Data: 21/06/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de ataque combinado (*renrakuenka waza*) – de *ashi barai* para o *soto otoshi*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a combinação das técnicas de *ashi barai* e o *soto otoshi*.
- Executar através do treino *nagekomi* o ataque combinado apresentado.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Ginástica articular e *ukemi* (10min)
- Apresentação do ataque combinado (5min)
- Execução do ataque combinado pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 19

Data: 24/06/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de projeção (*nage waza*) – *ko soto gake*

1.2 Habilidades sociais:

Civildade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a técnica *ko soto gake*.
- Executar a técnica através do treino *nagekomi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Apresentação da técnica *ko soto gake* (5min)
- Execução da técnica pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 20

Data: 28/06/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnica de projeção (*nage waza*) – *ko soto gake*

1.2 Habilidades sociais:

Civildade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar a técnica de projeção *ko soto gake*.
- Executar a técnica através do treino *nagekomi*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Revisão da técnica *ko soto gake* (5min)
- Execução da técnica pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 21

Data: 01/07/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnicas de ataque combinado (*renrakuenka waza*) – o *soto otoshi*, de *ashi barai* ou *ko soto gake* para imobilizações.

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar a combinação das técnicas de projeção para técnicas de imobilização.
- Executar através dos treinos *nagekomi* e *randori*.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Apresentação do ataque combinado (5min)
- Execução do ataque combinado pelos/as alunos/as em *nagekomi* (10min)
- *Randori* (10min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 22

Data: 05/07/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Técnicas de domínio no solo (*katame waza*) – *kesa gatame* e *yoko shiho gatame*

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Revisar as técnicas de imobilização *kesa gatame* e *yoko shiho gatame*.
- Executar as técnicas de imobilização.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Revisão das técnicas de imobilização (5min)
- Execução dos movimentos de imobilização pelos/as alunos/as (5min)
- *Randori* em *ne waza* (15min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

4. Avaliação:

- Observação pelo professor dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 23

Data: 08/07/2022

Horário: 11:00 às 11:45

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Revisão de todas as técnicas aprendidas

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar as regras do combate esportivo do judô.
- Executar combates conforme as regras do combate esportivo do judô.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Apresentação das regras de combate esportivo (5min)
- *Shiai* (combate esportivo) (20min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

5. Observação:

OFICINA DE JUDÔ
Plano de aula - Aula 24

Data: 12/07/2022

Horário: 09:30 às 10:15

Tempo de duração: 45 min

Número de alunos: 26

Faixa etária: 9 a 10 anos

1. Conteúdo:

1.1 Habilidade técnica:

Revisão de todas as técnicas aprendidas

1.2 Habilidades sociais:

Civilidade; Autocontrole e expressividade emocional

2. Objetivos:

- Apresentar as regras do combate esportivo do judô.
- Executar combates conforme as regras do combate esportivo do judô.
- Executar a rotina de etiquetas do judô (saudações, conversa e meditação).

3. Desenvolvimento:

- Saudação inicial, meditação e conversa sobre a aula (5min)
- Aquecimento com brincadeiras e *ukemi* (10min)
- Apresentação das regras de combate esportivo (5min)
- *Shiai* (combate esportivo) (20min)
- Meditação (*mokusô*) e saudação final (5min)

5. Observação:

ANEXO J – PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HS – RITSU-REI NO INÍCIO DA AULA

NOME DO/A ALUNO/A	PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HABILIDADES SOCIAIS - <i>ritsu-rei</i> - entrada no tatame (início da aula)																			TOTAL FALTAS					
	5-Apr	12-Apr	19-Apr	29-Apr	2-May	6-May	10-May	13-May	17-May	20-May	24-May	31-May	3-Jun	7-Jun	9-Jun	10-Jun	14-Jun	21-Jun	24-Jun		28-Jun	1-Jul	5-Jul	8-Jul	12-Jul
AJCA	0	0	0	1	F	0	0	0	0	1	0	0	0	F	0	0	0	F	1	F	1	F	F	F	8
BLRR	F	F	0	F	0	0	0	0	F	0	1	0	0	F	1	0	1	1	1	1	0	F	1	F	8
BCS	0	0	0	F	F	F	F	F	F	F	0	0	F	F	F	F	0	F	F	0	F	F	1	F	16
BRSS	F	0	0	0	1	F	0	F	F	F	1	1	0	F	0	1	1	F	F	1	F	1	1	F	9
CGSD	0	0	F	0	1	0	F	F	0	F	N	0	0	F	F	1	F	F	0	0	0	F	F	N	10
EPS	0	0	0	1	1	0	0	0	F	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	F	2
EBBS	0	F	F	0	0	0	0	0	0	F	F	1	F	F	1	F	0	F	1	1	1	0	1	F	9
EROL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F	1
ISR	0	0	0	1	F	0	0	0	F	F	1	1	F	F	1	F	0	F	1	1	1	N	N	1	8
KOM	0	F	0	F	F	0	0	F	F	F	0	0	F	F	F	1	F	F	0	F	0	F	1	F	15
LRM	0	F	F	0	0	0	F	F	F	1	1	F	0	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	16
MMCS	0	F	F	F	F	0	0	0	0	F	1	F	F	F	1	F	1	F	1	1	1	1	1	F	10
MSP	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	F	1	1	F	1	F	1	1	1	F	4
MSS	0	0	0	F	0	0	0	1	1	1	1	1	0	F	0	1	1	F	1	1	F	0	1	F	4
MGSS	0	0	F	1	1	0	0	0	F	F	1	1	1	1	F	1	F	F	1	1	1	0	1	F	8
PRLS	0	F	N	0	F	F	F	0	F	F	1	0	F	F	F	F	F	F	1	1	F	F	F	F	16
RPC	0	0	0	F	1	0	0	0	0	0	0	1	0	F	F	1	0	F	0	1	F	0	1	1	4
RSC	0	0	0	F	1	0	N	F	F	1	1	F	1	1	1	F	F	F	1	F	1	F	1	1	8
RRFS	F	0	F	F	F	F	0	0	F	F	1	1	1	F	F	F	1	F	1	F	1	F	1	F	13
TPF	0	0	0	0	F	0	0	0	1	1	N	0	1	F	1	N	0	1	1	1	1	1	F	1	3
TLPBS	0	0	0	N	N	0	0	0	F	F	0	0	0	F	0	0	0	F	0	0	0	F	F	F	7
WGSN	0	0	0	1	1	0	0	0	F	0	0	F	0	F	F	F	0	F	0	1	0	0	0	F	6
TOTAL DESEMPENHO ESPONTÂNEO	0	0	0	5	7	0	0	0	3	7	12	10	8	6	5	11	7	5	12	14	11	7	13	8	
TOTAL DE CRIANÇAS FAZENDO AULA	19	16	15	13	13	18	17	16	9	11	18	18	17	6	8	13	16	7	15	19	16	11	14	8	

ANEXO K – PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – MOKUSO INÍCIO DA AULA

NOME DO/A ALUNO/A	PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HABILIDADES SOCIAIS - mokuso (início da aula)																				TOTAL FALTA						
	5-Apr	12-Apr	19-Apr	29-Apr	2-May	6-May	10-May	13-May	17-May	20-May	24-May	31-May	3-Jun	7-Jun	9-Jun	10-Jun	14-Jun	21-Jun	24-Jun	28-Jun		1-Jul	5-Jul	8-Jul	12-Jul		
AJCA																										8	
BLRR																											8
BCS																											16
BRSS																											9
CGSD																											10
EPS																											2
EBBS																											9
EROL																											1
ISR																											8
KOM																											15
LRM																											16
MMCS																											10
MSP																											4
MSS																											4
MGSS																											8
PRLS																											16
RPC																											4
RSC																											8
RRFS																											13
TPF																											4
TLPBS																											7
WGSN																											6
TOTAL DESEMPENHO ESPONTÂNEO									8	8	4	15	17	4	8	0	14	4	12	17	14	11	12	8			
TOTAL DE CRIANÇAS FAZENDO AULA	19	16	15	13	13	18	17	16	9	11	18	18	17	6	8	8	16	7	15	19	16	11	14	8			

ANEXO L - PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – MOKUSO FINAL DA AULA

NOME DO/A ALUNO/A	PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HABILIDADES SOCIAIS - mokuso (final da aula)																			TOTAL FALTAS					
	5-Apr	12-Apr	19-Apr	29-Apr	2-May	6-May	10-May	13-May	17-May	20-May	24-May	31-May	3-Jun	7-Jun	9-Jun	10-Jun	14-Jun	21-Jun	24-Jun		28-Jun	1-Jul	5-Jul	8-Jul	12-Jul
AJCA	0	0	0	0	F	0	1	0	1	1	1	0	1	F	F	1	1	F	1	F	1	F	F	F	8
BLRR	F	F	0	F	0	0	0	0	F	1	1	1	1	F	F	1	1	0	1	1	1	F	F	F	8
BCS	0	0	0	F	F	F	F	F	F	F	0	1	F	F	F	F	1	F	F	1	F	F	F	F	16
BRSS	F	0	1	1	0	F	0	F	F	F	1	1	1	F	0	1	1	F	F	1	F	1	F	1	9
CGSD	0	0	F	0	0	0	F	0	F	F	N	1	0	F	F	1	F	F	1	0	0	F	F	N	10
EPS	0	0	0	0	0	0	1	0	F	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	F	2
EBBS	0	F	F	0	0	1	1	1	1	F	F	1	F	F	1	F	1	F	1	1	1	1	1	F	9
EROL	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F	1
ISR	0	0	0	0	F	0	0	0	F	F	F	1	1	F	F	F	1	F	1	1	1	1	N	1	8
KOM	0	F	0	F	F	0	0	F	F	F	1	1	F	F	F	F	1	F	F	0	F	1	F	F	15
LRM	0	F	F	1	0	0	F	F	F	1	1	F	1	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	16
MMCS	0	F	F	F	F	1	1	1	1	F	1	F	F	F	1	F	1	F	1	1	1	1	1	1	10
MSP	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	F	1	1	F	F	1	F	1	1	1	4
MSS	0	0	0	F	0	0	0	0	1	0	1	1	0	F	0	0	1	F	0	0	F	1	1	0	4
MGSS	0	0	F	0	0	0	1	0	F	F	1	1	1	F	1	F	0	F	0	0	1	0	F	F	8
PRLS	0	F	N	0	F	F	0	F	F	F	1	0	F	F	F	F	F	0	0	F	F	F	F	F	16
RPC	0	0	0	F	0	0	0	1	1	0	0	1	1	F	F	1	1	F	0	1	0	1	1	1	4
RSC	0	0	0	F	0	0	N	F	F	0	0	F	1	1	0	1	F	F	F	1	F	1	1	1	8
RRFS	F	0	F	F	F	F	0	0	F	F	0	1	1	F	F	F	0	1	F	1	F	1	F	1	13
TPF	0	0	0	1	F	1	1	1	1	1	F	1	1	F	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	4
TLPBS	0	0	0	N	N	0	0	0	F	F	0	1	0	F	1	1	1	F	1	0	1	F	F	F	7
WGSN	0	0	1	0	0	0	1	1	F	0	1	F	1	F	F	F	1	1	1	1	1	0	0	1	6
TOTAL DESEMPENHO ESPONTÂNEO	0	0	3	4	2	4	9	7	8	6	12	15	14	6	5	10	14	4	11	14	13	9	14	7	
TOTAL DE CRIANÇAS FAZENDO AULA	19	16	15	13	13	18	17	16	9	11	18	18	17	6	8	13	16	7	15	19	16	11	14	8	

ANEXO M - PLANILHA DE OBSERVAÇÕES DE HS – RITSU-REI FINAL DA AULA

PLANILHA DAS OBSERVAÇÕES DE HABILIDADES SOCIAIS - *ritsu-rei* - saída do tatame (final da aula)

NOME DO/A ALUNO/A	5-Apr	12-Apr	19-Apr	29-Apr	2-May	6-May	10-May	13-May	17-May	20-May	24-May	31-May	3-Jun	7-Jun	9-Jun	10-Jun	14-Jun	21-Jun	24-Jun	28-Jun	1-Jul	5-Jul	8-Jul	12-Jul	TOTAL FALTA
AJCA	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0	F	F	0	0	F	1	F	1	F	F	F	8
BLRR	F	F	0	F	0	0	0	1	F	0	0	0	0	F	F	1	0	1	1	1	1	F	1	F	8
BCS	0	0	0	F	F	F	F	F	F	F	0	0	F	F	F	F	0	F	F	0	F	F	1	F	16
BRSS	F	0	0	0	0	F	0	F	F	F	0	0	0	F	0	1	1	F	F	1	1	F	1	1	9
CGSD	0	0	F	0	0	0	F	F	0	F	N	0	1	F	F	0	F	F	0	0	0	F	F	N	10
EPS	0	0	0	0	0	0	0	0	F	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F	2
EBBS	0	F	F	0	0	0	0	1	0	F	F	0	F	F	0	F	0	F	1	1	1	1	0	F	9
EROL	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	F	1
ISR	0	0	0	0	F	0	0	1	F	F	F	0	0	F	F	F	0	F	1	1	1	N	N	0	8
KOM	0	F	0	F	F	0	0	F	F	F	0	0	F	F	F	F	0	F	F	0	F	0	F	F	15
LRM	0	F	F	0	0	0	F	F	F	1	0	F	1	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	0	16
MMCS	0	F	F	F	F	0	0	1	1	F	1	F	F	1	F	F	0	F	1	1	1	1	1	1	10
MSP	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	F	1	1	F	F	0	0	0	0	F	4
MSS	0	0	0	F	0	0	0	1	0	1	0	0	1	F	0	0	1	F	0	1	F	1	0	1	4
MGSS	0	0	F	0	0	0	0	0	F	F	0	0	0	1	F	1	F	F	1	1	1	1	F	F	8
PRLS	0	F	N	0	F	F	F	0	F	F	0	0	F	F	F	F	F	0	0	0	F	F	F	F	16
RPC	0	0	0	F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	F	F	0	0	F	1	1	1	0	1	1	4
RSC	0	0	0	F	0	0	N	F	F	1	1	F	0	1	1	0	F	F	F	1	F	1	1	1	8
RRFS	F	0	F	F	F	F	0	0	F	F	1	1	1	F	F	F	1	1	F	1	1	F	0	F	13
TPF	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	F	0	1	F	0	0	N	0	1	0	0	F	0	1	4
TLPBS	0	0	0	N	N	0	0	0	F	F	0	0	0	F	0	0	0	F	1	0	0	F	F	F	7
WGSN	0	0	0	0	0	0	0	0	F	0	0	F	0	F	F	F	0	0	1	0	1	0	1	F	6
TOTAL DESEMPENHO ESPONTÂNEO	0	0	0	0	0	0	0	7	1	7	4	3	7	5	3	6	5	4	12	12	11	7	9	6	
TOTAL DE CRIANÇAS FAZENDO AULA	19	16	15	13	13	18	17	16	9	11	18	18	17	6	8	13	16	7	15	19	16	11	14	8	

ANEXO N – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

- 1) Fale sobre os aspectos acadêmicos da turma, como os alunos e alunas são/estão em termos de aprendizagem.
- 2) Fale sobre os aspectos psicossociais da turma, como são as relações interpessoais dos alunos e alunas (com a professora, entre os pares).
- 3) Liste os alunos e/ou alunas que você considera importante prestar atenção sob o ponto de vista do desenvolvimento psicossocial e se possível o aspecto a ser observado.

ANEXO O – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS/RESPONSÁVEIS

Nome:

Idade:

Grau de parentesco com a criança participante da oficina de judô:

1) Como a criança era em casa, sob o ponto de vista comportamental? Como a criança se relacionava com as pessoas da família?

2) Qual a sua percepção sobre mudanças no comportamento da criança, na forma dela relacionar-se com as pessoas da família depois que ela começou a frequentar as aulas de judô?