

SEVEN

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS
2024

JUDÔ

**COMO FERRAMENTA PARA O
APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS**



Rodrigo Augusto Trusz

SEVEN

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS
2024

JUDÔ

**COMO FERRAMENTA PARA O
APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS**



Rodrigo Augusto Trusz

EDITORA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

AUTOR DO LIVRO

Rodrigo Augusto Trusz

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Alan Ferreira de Moraes

EDIÇÃO DE TEXTO

Natan Bones Petitemberte

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Rodrigo Augusto Trusz

2025 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2025 Os Autores

Copyright da Edição © 2025 Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelo autor para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

CORPO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Profº Me. Isabele de Souza Carvalho

CORPO EDITORIAL

Pedro Henrique Ferreira Marçal - Vale do Rio Doce University
Adriana Barni Truccolo - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Marcos Garcia Costa Morais - Universidade Estadual da Paraíba
Mônica Maria de Almeida Brainer - Instituto Federal de Goiás Campus Ceres
Caio Vinicius Efigenio Formiga - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Egas José Armando - Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique
Ariane Fernandes da Conceição - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Wanderson Santos de Farias - Universidade de Desenvolvimento Sustentável
Maria Gorete Valus - Universidade de Campinas
Luiz Gonzaga Lapa Junior - Universidade de Brasília
Janyel Trevisol - Universidade Federal de Santa Maria
Irlane Maia de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso
Paulo Roberto Duailibe Monteiro - Universidade Federal Fluminense
Luiz Gonzaga Lapa Junior - Universidade de Brasília
Yuni Saputri M.A - Universidade de Nalanda, Índia
Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí, CEAD
Anderson Nunes Da Silva - Universidade Federal do Norte do Tocantins
Adriana Barretta Almeida - Universidade Federal do Paraná
Jorge Luís Pereira Cavalcante - Fundação Universitária Iberoamericana
Jorge Fernando Silva de Menezes - Universidade de Aveiro
Antonio da Costa Cardoso Neto - Universidade de Flores Buenos Aires
Antônio Alves de Fontes-Júnior - Universidade Cruzeiro do Sul
Alessandre Gomes de Lima - Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Moacir Silva de Castro - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Marcelo Silva de Carvalho- Universidade Federal de Alfnas
Charles Henrique Andrade de Oliveira - Universidade de Pernambuco
Telma Regina Stroparo - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Valéria Raquel Alcantara Barbosa - Fundação Oswaldo Cruz
Kleber Farinazo Borges - Universidade de Brasília
Rafael Braga Esteves - Universidade de São Paulo
Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mara Lucia da Silva Ribeiro - Universidade Federal de São Paulo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

T873j

Trusz, Rodrigo Augusto.

Judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais [recurso eletrônico] / Rodrigo Augusto Trusz. – São José dos Pinhais, PR: Seven Editora, 2025.

Dados eletrônicos (1 PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6109-139-8

1. Judô. 2. Lutas marciais. 3. Defesa pessoal. 4.
Sociabilidade. I. Título.

CDU 796.851

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

CDU: Judô 796.851

DOI: 10.56238/livrosindi202501-

Seven Publicações Ltda
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

DECLARAÇÃO DO(A) AUTOR(A)

O(a) autor(a) deste trabalho DECLARA, para os seguintes fins, que:

Não possui nenhum interesse comercial que gere conflito de interesse em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter participado ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente nas seguintes condições: "a) Desenho do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação dos dados; b) Elaboração do artigo ou revisão para tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão";

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados e/ou resultados fraudulentos e defeitos de autoria;

Confirma a citação correta e referência de todos os dados e interpretações de dados de outras pesquisas;

Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para realizar a pesquisa;

Autoriza a edição do trabalho, incluindo registros de catálogo, ISBN, DOI e outros indexadores, design visual e criação de capa, layout interno, bem como seu lançamento e divulgação de acordo com os critérios da Seven Eventos Acadêmicos e Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Seven Publicações DECLARA, para fins de direitos, deveres e quaisquer significados metodológicos ou legais, que:

Esta publicação constitui apenas uma transferência temporária de direitos autorais, constituindo um direito à publicação e reprodução dos materiais. A Editora não é co-responsável pela criação dos manuscritos publicados, nos termos estabelecidos na Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; O(s) autor(es) é(são) exclusivamente responsável(eis) por verificar tais questões de direitos autorais e outros, isentando a Editora de quaisquer danos civis, administrativos e criminais que possam surgir.

Autoriza a DIVULGAÇÃO DO TRABALHO pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, shows, mídia e televisão, desde que haja o devido reconhecimento da autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial, com a apresentação dos devidos CRÉDITOS à SEVEN PUBLICAÇÕES, sendo o(s) autor(es) e editora(es) responsáveis pela omissão/exclusão dessas informações;

Todos os e-books são de acesso aberto, portanto, não os venda em seu site, sites parceiros, plataformas de comércio eletrônico ou qualquer outro meio virtual ou físico. Portanto, está isento de transferências de direitos autorais para autores, uma vez que o formato não gera outros direitos além dos fins didáticos e publicitários da obra, que pode ser consultada a qualquer momento.

Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições públicas de ensino superior, conforme recomendado pela CAPES para obtenção do Qualis livro;

A Seven Eventos Acadêmicos não atribui, vende ou autoriza o uso dos nomes e e-mails dos autores, bem como de quaisquer outros dados deles, para qualquer finalidade que não seja a divulgação desta obra, de acordo com o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer a todas as pessoas que me auxiliaram e me apoiaram durante a minha caminhada na produção deste trabalho.

Aos meus grandes mestres Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti e Prof. PhD. Alexandre Velly Nunes, meu *sensei*, e ao meu primeiro *sensei*, Prof. Prentice Perez.

Aos colegas da ESEFID, especialmente do Projeto de Extensão Bugre Lucena. Não citarei nominalmente para não esquecer de ninguém, mas saibam que são amizades que carrego pra vida.

Aos meus alunos e alunas de judô nas EMEFs Rio Grande do Sul, no município de Guaíba e Wenceslau Fontoura, de Porto Alegre e do Projeto Bugre Lucena da ESEFID/UFRGS. Os momentos vividos com vocês em cima dos tatames foram de ensino, mas também de aprendizado.

À Federação Gaúcha de Judô, em nome do seu presidente, Prof. Ms. Luiz Bayard, agradeço a todos os colegas da comunidade do judô gaúcho, com uma menção especial aos colegas de arbitragem.

À Confederação Brasileira de Judô, em nome do seu presidente, Prof. Sílvio Acácio Borges, agradeço a todos os *sensei* e colegas com os quais tive oportunidade de conviver pelos eventos do judô brasileiro, e pela oportunidade de ser um dos representantes no Intercâmbio de estudos no Japão, Sport for Tomorrow, com uma menção especial aos colegas de intercâmbio da turma de 2019, da qual eu fiz parte.

Aos meus colegas de trabalho nas escolas pelas quais passei, EMEF Rio Grande do Sul (Guaíba, RS), EMEF Vinícius de Moraes (Gravataí, RS), EMEM Almirante Barroso (Porto Alegre, RS) e nas escolas onde trabalho atualmente, EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre, RS) e EMEF Wenceslau Fontoura (Porto Alegre, RS).

Finalizo com os agradecimentos à base de tudo, toda minha família, por sempre proporcionar 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!

AUTOR DO E-BOOK



Rodrigo Augusto Trusz

Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, atualmente ocupa a função de diretor da EMEF Wenceslau Fontoura (gestão 2023-2027), escola em que atua desde 2011, ministrando aulas de educação física e de judô para as crianças num projeto no contraturno escolar.

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS), possui mestrado em Ciências do Movimento Humano (ESEFID/UFRGS, Especialização em Motricidade Infantil (ESEFID/UFRGS) e Licenciatura Plena em Educação Física (ESEFID/UFRGS). Foi aluno de intercâmbio no Japão, através do Programa Sport for Tomorrow, em 2019, numa imersão na Universidade de Tsukuba e no Instituto Kodokan aprendendo sobre o método japonês de ensino do judô.

Judoca desde 1990, está atualmente na graduação faixa preta Ni-Dan pela Confederação Brasileira de Judô. Além de ministrar aulas de judô, é árbitro, graduação Nacional A, fazendo parte do quadro de arbitragem da Federação Gaúcha de Judô.

É autor dos livros “Joca Judoca”, “Dodô no judô” e “A lenda do samurai invencível”, que abordam a temática dos princípios e valores do judô e da cultura japonesa através da literatura infantil. É também autor, em conjunto com os colegas participantes do intercâmbio no Japão, do livro “Judô nas escolas e dojô japoneses”, que traz textos de cada um dos participantes sobre os aprendizados adquiridos durante o intercâmbio. É autor de artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais sobre o tema do judô.

Este livro é o resultado de mais de 15 anos de trabalho e estudo do autor com o ensino do judô para crianças, no qual, além do aprendizado técnico, o foco foi a observação da influência da prática na promoção de comportamentos socialmente competentes dos praticantes.

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento o autor do livro **“O judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais”**.

Meu primeiro contato com o Dr. Rodrigo Augusto Trusz foi quando do seu ingresso na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como acadêmico de Educação Física no ano 2000. Dez anos antes teve seu início no judô em uma academia de bairro. Naquele momento, anos 2000, o Projeto Bugre Lucena, que coordeno desde 1991, já formava estudantes para atuar como professores/treinadores de judô a cerca de uma década. Na ESEF-UFRGS meus bolsistas sempre tiveram a oportunidade de representar a universidade como atletas, ministrar aulas para crianças, adolescentes e adultos, produzir trabalhos científicos, atuar como gestores bem como na arbitragem de judô. Assim trabalhamos sempre no tripé da universidade: formação, pesquisa e extensão. Cada um deles desenvolveu seus potenciais dentro dos seus interesses e disponibilidades.

Rodrigo sempre apresentou características de liderança e valores intrínsecos à formação familiar que certamente o levariam a uma carreira de sucesso como professor. As virtudes de Rodrigo vão muito além de seus conhecimentos acadêmicos ou suas habilidades como atleta. Um aluno/atleta dedicado, esforçado, humilde, solidário, correto e extremamente trabalhador; passou a liderar o Projeto em poucos anos. Após a formatura na Graduação ingressou no Mestrado e na sequência no Curso de Doutorado na própria Escola de Educação Física. Dessa forma atuou sob a minha supervisão, como monitor, bolsista e atleta e a seguir como meu colega. Ele fez da prática do judô e do ensino para crianças a sua vida.

A chegada das filhas, Manu em 2006 e Vivi em 2010, hoje lindas adolescentes, trouxe mais duas judocas para o projeto. Na carreira que optou como professor, em diversos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, sempre arrumou uma forma de desenvolver o judô. Os obstáculos como a falta de local adequado, tatames ou uniformes, nunca o impediram de desenvolver o seu trabalho de educador utilizando a ferramenta judô como base. Rodrigo representou a UFRGS e o Projeto Bugre Lucena como atleta, sempre subindo no pódio, como treinador de crianças e jovens, como gestor e como pesquisador. Defendeu brilhantemente a Dissertação de Mestrado e a Tese de Doutorado, onde tive a honra de participar da banca examinadora.

Ingressou por concurso na Prefeitura Municipal de Porto Alegre como professor em 2011 e sempre se destacou como docente. Aproveitou os alunos para quem ministrava aula de judô na Escola para desenvolver a sua tese de doutorado. Nesse momento, em 2024, a sua liderança o levou à função de Diretor do Colégio onde atua. Em função de seu destacado trabalho como educador que utiliza o judô como ferramenta foi indicado pela Confederação Brasileira de Judô para fazer parte da última turma de Professores de Judô que fizeram parte do Projeto “Sport for Tomorrow”, uma parceria entre o Brasil e o Japão. Este projeto o levou ao Japão, juntamente com mais 10 colegas, para uma formação de 45 dias.

Ao retornar iniciou uma produção acadêmica que já consta com um livro como organizador e 3 livros de judô infantil, além da presente obra.

Por toda a sua trajetória vitoriosa e pela relevância da obra que apresenta aqui, recomendo a leitura que soma conhecimentos acadêmicos e uma prática de mais de 20 anos com crianças e adolescentes. Sem dúvida este trabalho se destaca pela originalidade da abordagem do tema e qualidade do produto final.

O judô como ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais é de certa forma a história de vida do Dr. Rodrigo, que remonta a sua infância e perpassa a sua formação, vida acadêmica e vida pessoal especialmente a sua família, a esposa Márcia, e as gurias Manu e Vivi. Com certeza a obra trará ao leitor conhecimento e sabedoria advindos das experiências do autor em mais de duas décadas de atuação na área. Os leitores dessa obra estão sendo privilegiados pelo excelente texto com embasamento em estudos científicos qualificados e as experiências vividas pelo autor.

Professor PhD. Alexandre Velly Nunes

PREFÁCIO

O judô, indiscutivelmente, é um esporte que age enquanto uma ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais de crianças e jovens. Se bem orientado(a) pelo professor(a) em sua prática pedagógica irá promover o desenvolvimento moral dos praticantes. Trata-se de um requisito básico para o desempenho digno das habilidades sociais. Esta afirmação, que parece ser uma simples constatação, é fruto de uma trajetória percorrida pelo autor iniciada nas primeiras quedas no tatame até a defesa da sua tese de Doutorado.

Esta obra não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, mas, sim, estabelecer pilares, que permitam sustentar as concepções pedagógicas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem do judô. Para tanto, a abordagem inicial apresenta um breve histórico do judô, a partir dos princípios pedagógicos e filosóficos propostos pelo Professor Jigoro Kano. Recomendo especial atenção para alguns dos dez objetivos propostos por Kano em sua obra denominada Judô Kodokan em 1986: a) alcançar um alto nível de execução das técnicas do Judô; b) procurar um desenvolvimento harmonioso do corpo; c) promover o desenvolvimento do espírito do Judô; d) assegurar o desenvolvimento dos princípios e valores de autodefesa. A partir desta concepção, percebe-se claramente que é possível chegar a um método de ensino do judô que cumpra o objetivo de propor uma educação integral de crianças e jovens.

Nesta perspectiva, salienta-se a importância de se dar ênfase ao código moral que rege as atitudes dos praticantes de judô, não apenas na prática do esporte, mas também nas suas relações sociais. Honrar seus compromissos, ser um amigo presente, sincero e respeitoso são apenas alguns exemplos de que numa aula de judô o jovem aprende, para além dos fundamentos técnicos e táticos, as normas de conduta de natureza moral e socialmente pautadas no respeito pelo outro(a). Neste sentido, o judô não representa apenas um esporte propriamente dito com início, meio e fim em si mesmo, ou seja, uma atividade física e cognitiva que se realiza a margem do cotidiano, que pouco interfere nas relações sociais; na verdade, o judô propõe o desenvolvimento de habilidades sociais que transformam a vida cotidiana dos praticantes para além das relações que são estabelecidas com seus colegas judocas. Tais habilidades transitam, inclusive, pelas relações familiares e escolares. Ao adotar o código moral do judô fica evidente que a principal missão do professor(a) está intrinsecamente ligada à formação educacional das crianças e jovens de uma forma mais ampla em nossa sociedade.

O compromisso do autor com o conhecimento mais aprofundado do tema fica ainda mais claro, quando a partir do capítulo 2 emerge uma série de referências da literatura especializada na temática do desenvolvimento moral e habilidades sociais. No texto, o leitor encontrará citações de Piaget, La Taille, Vygotsky, entre outros grandes pensadores, dos clássicos aos contemporâneos. A partir desta abordagem de natureza mais teórica foi mais fácil compreender como a prática do judô pode contribuir para o desenvolvimento moral. A relação teoria/prática é tratada através de exemplos de atividades que






aparecem com frequência nas aulas de judô, fazendo com que o aluno possa perceber a importância de desenvolver as habilidades sociais pautadas em um código moral que monitoram as atitudes que estão por trás das projeções e quedas no tatame.

O livro apresenta um texto de fácil compreensão, através de uma linguagem que penetra na consciência, tanto daqueles que praticam o judô no dia-a-dia, quanto dos estudiosos e pesquisadores da área. Considero que a obra atinge o seu ápice quando o autor apresenta no último capítulo “uma experiência do Judô com foco no aprendizado de habilidades sociais”. Neste capítulo, o leitor irá compreender exatamente a importância de um método de ensino do judô para a formação educacional de crianças e jovens. Recomendo especial atenção aos tópicos que tratam dos “reflexos do aprendizado da oficina de judô na escola” e dos “reflexos do aprendizado da oficina de judô no contexto familiar”. Os depoimentos descritos nestes tópicos nos levam a fazer uma profunda reflexão sobre a relevância deste esporte enquanto uma ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais.

É com a certeza do impacto positivo que esta obra trará para a comunidade do judô que convido a todos para a leitura. Ao percorrer esta trajetória, não faltarão momentos de profundas reflexões sobre os saberes já constituídos, além de novos questionamentos que irão nos permitir avançar nos conhecimentos práticos e acadêmicos no âmbito do esporte de forma mais ampla e irrestrita.

Prof.Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	17
 10.56238/livrosindi202501-001	
SOBRE A HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, OS PRINCÍPIOS E OS VALORES DO JUDÔ	
CAPÍTULO 2	42
 10.56238/livrosindi202501-002	
SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS	
CAPÍTULO 3	52
 10.56238/livrosindi202501-003	
SOBRE O CAMPO DE ESTUDOS DAS HABILIDADES SOCIAIS	
CAPÍTULO 4	68
 10.56238/livrosindi202501-004	
RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO JUDÔ E O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS	
CAPÍTULO 5	83
 10.56238/livrosindi202501-005	
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO JUDÔ COM FOCO NO APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

“O judô pode ser considerado como uma arte, ou uma filosofia do equilíbrio, bem como um meio para cultivar o sentido e o estado de equilíbrio.”

Jigoro Kano

A mãe saiu de casa angustiada. Um pouco mais cedo havia recebido ligação da escola do filho chamando-a para comparecer na coordenação pedagógica. A terceira vez em menos de um mês!

Chegando na escola, dirigiu-se para a sala da coordenação, onde foi recebida pela coordenadora e pela diretora. Junto delas, seu filho, com uma expressão bem injuriada. A diretora então tomou a palavra e explicou que ela foi chamada porque seu filho havia brigado novamente, dessa vez com um aluno maior que ele, situação que poderia lhe trazer risco. A mãe então desabafou:

- Não aguento mais, diretora! De novo ter que vir na escola porque esse menino brigou! Daqui a pouco a senhora vai expulsá-lo e vou ter que lhe dar toda razão! Já conversei, deixei de castigo, já tirei o videogame, o celular e nada dele entender!

Nisso, a diretora diz:

- A senhora já pensou em colocá-lo no judô?

Quantas trajetórias de judocas começaram dessa forma? Criança indisciplinada, família não sabendo o que fazer até que surge uma indicação do judô como auxílio ou mesmo solução. A minha foi uma delas. Não dei problemas na escola (segundo minha mãe), mas incomodei na rua. Foi com a ideia de contribuir para a minha disciplina que meu pai me colocou a praticar judô. Eu tinha 9 anos de idade. Mal sabia meu pai que o judô se tornaria uma paixão esportiva, a prática que direcionou minha vida profissional e que me instiga à realização de estudos e pesquisas. Entre algumas paradas que se fizeram necessárias durante a minha trajetória no judô, sinto orgulho em dizer que tenho mais de 25 anos vivenciados na modalidade.

Minha caminhada na modalidade iniciou na Academia Indiana, zona norte de Porto Alegre, com o *sensei* Prentice Perez. Depois de algumas idas e vindas aos treinos, foi no curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS que consegui dar continuidade, cursando as disciplinas de Judô do curso de licenciatura em Educação Física, nas três ênfases que eram ofertadas: Fundamentos, Técnicas de Ensino e Treinamento. Também na faculdade, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista voluntário no Projeto Bugre Lucena, coordenado pelo *sensei* Alexandre Velly Nunes, onde conheci a metodologia de ensino que se tornou referência na minha maneira de ensinar o judô.

Comecei a atuar como professor de judô para crianças nas escolinhas esportivas do Colégio Anchieta, tradicional colégio particular de Porto Alegre, logo que havia concluído a faculdade. Em seguida comecei minha trajetória pela educação pública, no município de Guaíba, região metropolitana de Porto Alegre. Além de trabalhar com a educação física curricular, tive a

oportunidade de ensinar judô através do Projeto *Janken-pon*, atendendo cerca de 70 alunos, contando com grande incentivo da direção da EMEF Rio Grande do Sul, a qual eu estava vinculado.

Em 2011, iniciei minha trajetória na rede pública municipal de Porto Alegre, sendo encaminhado para a EMEF Wenceslau Fontoura, onde estou até hoje. Em 2013, uma proposta de parceria do *sensei* Alexandre Nunes para a Secretaria Municipal de Educação levou-me para a coordenação pedagógica do Projeto Bugre Lucena, função que exerci até o final de 2020. Nessa empreitada, atendemos cerca de 300 alunos por semana nas turmas do Projeto, muitos oriundos de escolas da rede municipal, sempre atendidos de forma gratuita.

Foi durante esse período à frente da coordenação pedagógica do Projeto Bugre Lucena que vivenciei a maior experiência enquanto judoca: o intercâmbio para o Japão através do Sport for Tomorrow Program. Aconteceu em 2019, num edital da CBJ em parceria com o governo japonês, que selecionou professores de judô atuantes com a modalidade em escolas públicas no Brasil para uma imersão de 30 dias na Universidade de Tsukuba e no Instituto Kodokan. O intercâmbio consistiu em um curso de aperfeiçoamento, no qual nos foi apresentado o método de ensino japonês para crianças nas escolas japonesas, com aulas e treinamentos ministrados por grandes nomes do judô japonês.

Enfim, essa trajetória profissional, passando por diferentes municípios, levou-me a algumas reflexões. Tenho por entendimento que o trabalho no sistema público de ensino de qualquer região do Brasil apresenta desafios aos professores e gestores escolares que vão muito além do que os cursos de licenciatura ensinam. Boa parte das escolas públicas localizam-se em zonas de periferia atendendo comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social. Assim, 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.

Esse comportamento indisciplinado que crianças e jovens apresentam na escola 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 muitas vezes 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 são a falta de noção de regras e o desafio à autoridade dos professores e gestores. Podemos observar que todas as atitudes de um indivíduo estão relacionadas ao desenvolvimento do que pode ser chamado de repertório de habilidades sociais, sendo este construído através das interações sociais existentes

nos seus relacionamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Pensando na perspectiva sociointeracionista (VIGOTSKI, 2000), 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, prejudicando o desenvolvimento do 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 às normas de convivência de qualquer ambiente que frequentem. Dessa forma 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).

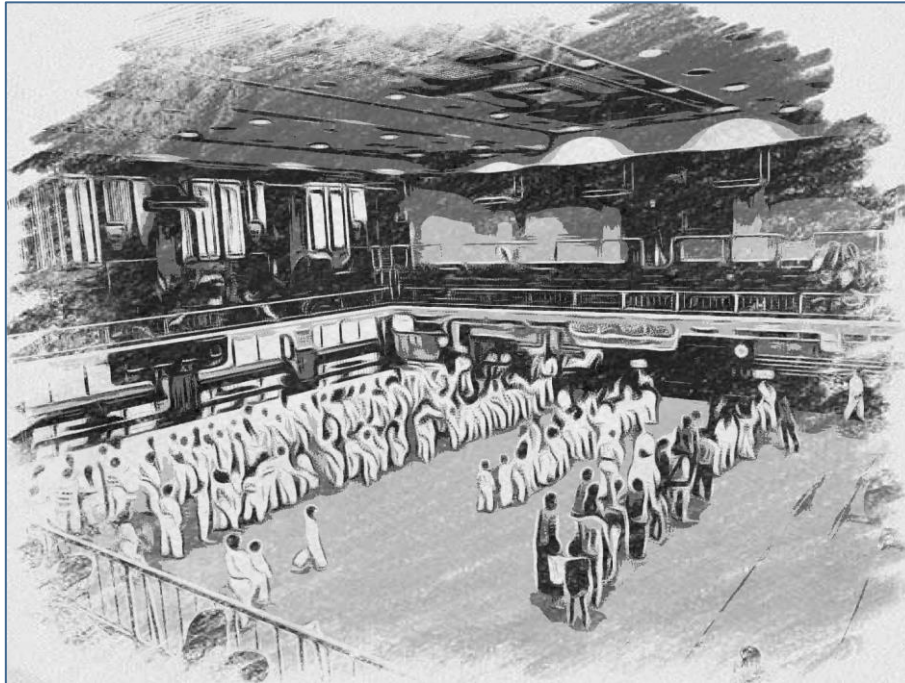
Considerando as interações sociais existentes, a Escola configura-se como um espaço com potencial excepcional para o aprendizado de habilidades sociais. Ainda mais quando a transmissão dessas habilidades é falha ou insuficiente no contexto familiar da criança. Mas é importante termos em mente que se faz necessário maximizar a potencialidade do contexto escolar para a aprendizagem socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002). De que forma? Oferecendo possibilidades além das já previstas na rotina escolar das crianças. Nesse sentido, trabalhar o aprendizado de habilidades sociais através da prática de esportes na escola pode ser 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.

O judô está dentre as atividades esportivas mais citadas para se desenvolver um trabalho de educação e socialização nas escolas. Pode funcionar como uma excelente ferramenta para o aprendizado de habilidades sociais, 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. Todo professor ou professora que trabalha com o ensino do judô para crianças aponta, por experiência prática, que essa modalidade promove comportamentos socialmente competentes. Entretanto, esse conhecimento vem muito do empirismo.

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 dos estudos que realizei. O foco foi conversar com *sensei* especialistas no ensino do judô para crianças, mas principalmente 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, fossem trabalhados 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. Tentar entender os processos pelos quais os praticantes de judô apresentavam mudanças comportamentais positivas ao longo do tempo de prática foi o que motivou a realização dos estudos desenvolvidos ao longo de 10 anos, que apresento agora neste livro.

SOBRE A HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, OS PRINCÍPIOS E OS VALORES DO JUDÔ

Crossref  10.56238/livrosindi202501-001



1.1 BREVE HISTÓRICO

Durante meus estudos e pesquisas não encontrei um livro ou artigo que não dedicasse algumas linhas para discorrer sobre a história do judô. É de praxe que todo material sobre o judô dedique um espaço para abordar o seu início e os princípios que nortearam o *Shihan Jigoro Kano* na concepção do projeto da sua vida. Neste livro não poderia ser diferente, pois tenho o entendimento de 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 é minha ideia aprofundar a discussão histórica sobre os caminhos percorridos pelo judô, apenas pretendo trazer elementos que nos auxiliem a entender o modelo atual de ensino, modelo esse devidamente justificado pelo seu passado.

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 assemelham-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 exibições 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-jitsu* iniciou sua trajetória com a fundação do Instituto *Kodokan*. Além de selecionar as técnicas que comporiam o seu método, ele também agregou símbolos que retratam 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 Europeia 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, como esporte de demonstração e a partir de 1972 de forma definitiva, 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, estimou-se que o número de praticantes fosse 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).

1.2 CARACTERIZAÇÃO

Neste tópico abordaremos algumas características do judô enquanto esporte de combate. Buscando as particularidades que dão forma à modalidade, muitas vezes pensamos na prática do judô como arte marcial antes da sua sistematização pelo Professor Jigoro Kano. Porém a caracterização que discorremos 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.

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 prossegue 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 (dezessete) 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).

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, a partir dos 3 ou 4 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

gradações 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 gradações (VELOSO, 2015; TRUSZ, 2018; IJF, 2021).

Dessa maneira, 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).

1.3 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

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 taoísta 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 organizarem 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 estes 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 se tornar 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, propôs uma releitura do *jujutsu* e das tradicionais artes marciais japonesas, estabelecendo que a vitória não fosse 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. Foi um grande intelectual e destacava-se por 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 um método de ensino que estimulasse estes valores, além de torná-lo 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, por isso o denominou como *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 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. 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 Kyoie* e *Seyryoku Zen'yo*, que podem ser traduzidos por “Bem estar e benefícios para todos” e “Melhor uso da energia mental e física” (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 agregou o outro princípio norteador da sua proposta: o *jita kyoei*, ou prosperidade e benefícios para todos, como foi mencionado. 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).

1.4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Essa consideração a respeito do treinamento de judô, no entendimento do Professor Jigoro Kano, proporcionava a compreensão real do que é o judô e 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-jutsu*. 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 *judoka* 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 transmitirão 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” (DOS 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 (DOS 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).

1.5 VALORES MORAIS

“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 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 que denominaram 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 esse 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 cognitivo 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 (KOZDRAŚ, 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, desenvolvendo seu próprio estilo, atendendo 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, o código moral do judô como nos é apresentado hoje foi criado em 1985 pelo *sensei* Midan, baseado no código das 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 se tornaram 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 se moldar 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 *judoka* 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 se mover, treinar não é só treinar: é integrar corpo/espírito” (DOS 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 - 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 – 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.

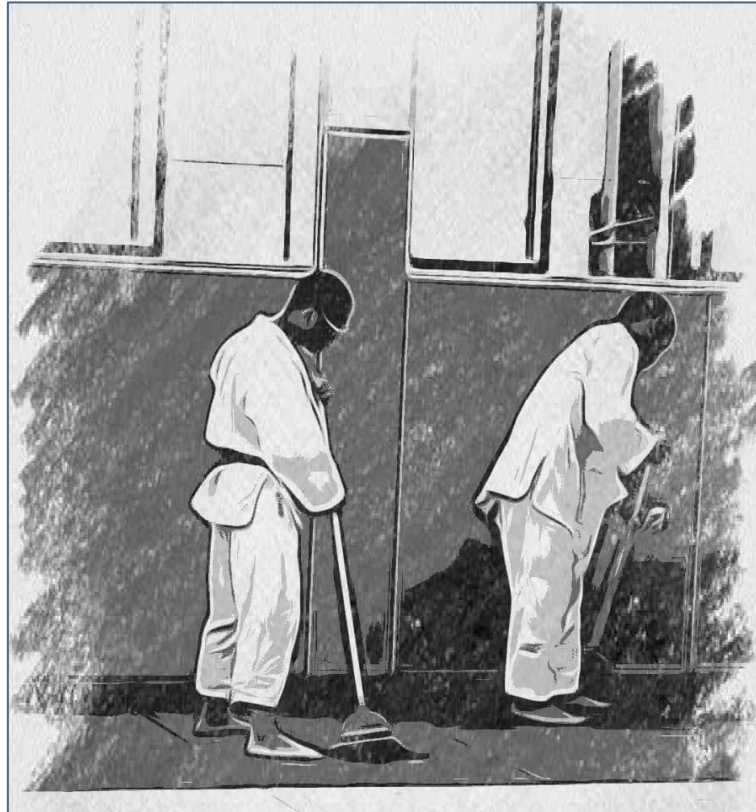
Fonte: tradução de IJF (2019, p.5-6)

Nos últimos anos têm 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: *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.

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.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS

Crossref  10.56238/livrosindi202501-002



Antes mesmo de aprofundar os estudos sobre a “base comportamental” do judô, realizei um estudo no qual busquei relacionar a prática do judô com o desenvolvimento moral dos praticantes. Para isso, escolhi como base teórica os estudos de Piaget (1976) sobre o tema do desenvolvimento moral. Fazendo a triangulação entre a Teoria Piagetiana, os Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Judô preconizados por Jigoro Kano e a experiência enquanto professor de judô para crianças, foi possível encontrar relações entre o ensino-aprendizagem do judô e o desenvolvimento moral de crianças praticantes da modalidade. Neste capítulo apresento o resultado deste estudo teórico, apresentando inicialmente um relato resumido da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral.

2.1 BREVE ABORDAGEM DA TEORIA DE PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Quando falamos sobre moralidade, estamos tratando de uma parte do desenvolvimento humano. Este desenvolvimento acontece através de um conjunto de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Envolve mecanismos bastante complexos e intrincados que englobam o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como o processo de

maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibrção do organismo ao meio (PIAGET, 1976). Segundo Nucci (2000), no entendimento comum, moralidade refere-se simplesmente às normas de condutas certas e erradas. No entanto, a questão é o que significa o certo e o errado morais e quais critérios serão usados para julgar o erro nas condutas.

Segundo a Teoria Piagetiana (1977 apud LA TAILLE 1992:21), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. Isso porque entende que nos jogos coletivos¹ as relações interindividuais são regidas por normas que, apesar de herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os jogadores, sendo que o dever de 'respeitá-las' implica a moral por envolver questões de justiça e honestidade (LA TAILLE, 2000). Assim sendo, os conceitos de moralidade são estruturados a partir de concepções subentendidas de justiça e bem-estar (TURIEL, 1983). A moralidade, então, pode ser definida a partir dos conceitos do indivíduo, de seus raciocínios, e de ações que se referem ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo das pessoas. E pode ser distinguida dos conceitos de convenção social, que se referem aos padrões de conduta consensualmente determinados dentro de certo grupo social (NUCCI, 2000).

De acordo com a descrição padrão de Kohlberg (1984), o desenvolvimento moral passa da fase inicial, nas quais compreensões morais de justiça são entrelaçadas a interesses pessoais e às preocupações concretas com a autoridade social, para compreensões morais baseadas em convenções nas quais a moralidade (justiça) é entrelaçada à preocupação em manter a organização social definida por regulamentações normativas. Nos estágios mais altos da moralidade, baseada em princípios, a moralidade entendida como justiça é diferenciada de considerações não morais de prudência ou convencionais. A moralidade serve, portanto, como base por meio da qual o indivíduo, não só orienta suas ações pessoais, como também é capaz de avaliar a moralidade do sistema normativo de convenções da sociedade (NUCCI, 2000). Em tempo, a importância das convenções reside em sua função de coordenar a interação social e o discurso dentro de sistemas sociais. Assim, os indivíduos tratam algumas formas de comportamento social como condutas morais universais; outras, como sujeitas a determinações da cultura local ou normas sociais; e outras, ainda, como uma questão de escolha pessoal (NUCCI, 2000).

O desenvolvimento da moral abrange três fases: (a) anomia (crianças até 5 anos), em que a moral não se coloca, ou seja, as regras são seguidas, porém o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações “bem X mal” e sim pelo sentido de hábito, de dever; (b) heteronomia (crianças até 9, 10 anos de idade), em que a moral é igual à autoridade, ou seja, as regras não correspondem a um

¹ A ideia de “jogos coletivos” refere-se às dinâmicas das relações interpessoais.

acordo mútuo firmado entre os indivíduos, mas sim como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável; (c) autonomia, corresponde ao último estágio do desenvolvimento moral, onde há legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade, ou seja, o respeito a regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os indivíduos, sendo que cada um consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo (PIAGET, 1994).

No aspecto moral, segundo Piaget, a criança passa por uma fase pré-moral, caracterizada pela anomia, coincidindo com o “egocentrismo” infantil e que vai até aproximadamente 4 ou 5 anos. Gradualmente, a criança vai entrando na fase da moral heterônoma e caminha gradualmente para a fase autônoma. Na fase de anomia, natural na criança pequena, ainda no egocentrismo, não existem regras e normas. As necessidades básicas determinam as normas de conduta. No indivíduo adulto, caracteriza-se por aquele que não respeita as leis, pessoas ou normas (PIAGET, 1994).

À medida que a criança cresce, ela vai percebendo que o mundo tem suas regras. Ela descobre isso também nas brincadeiras com as crianças maiores, que são úteis para ajudá-la a entrar na fase de heteronomia. Segundo Piaget (1994), a criança quando vivencia o estágio chamado heterônomo, isto é, onde as regras são estabelecidas e provindas de uma ordem exterior de maneira determinada e imposta, acaba concebendo a regra como algo correto que deve ser seguido e obedecido, caso contrário há uma consequência (punição) que não é agradável. Na moralidade heterônoma os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente e não como obrigações elaboradas pela própria consciência. O “bem” é visto como o cumprimento da ordem, o “certo” é a observância da regra que não pode ser transgredida nem relativizada por interpretações flexíveis. A responsabilidade pelos atos é avaliada de acordo com as consequências objetivas das ações e não pelas intenções. O indivíduo obedece às normas por medo da punição. Na ausência da autoridade ocorre a desordem, a indisciplina (PIAGET, 1994).

A terceira etapa do desenvolvimento moral é a fase da autonomia. Na moralidade autônoma, o indivíduo adquire a consciência moral. Os deveres são cumpridos com consciência de sua necessidade e significação. Possui princípios éticos e morais. Na ausência de autoridade continua o mesmo. É responsável, autodisciplinado e justo. A responsabilidade pelos atos é proporcional à intenção e não apenas pelas consequências do ato (PIAGET, 1994). Essas fases se sucedem sem constituir estágios propriamente ditos. Vamos encontrar adultos em plena fase de anomia e muitos ainda na fase de heteronomia. Poucos conseguem pensar e agir pela sua própria cabeça, seguindo sua consciência interior (PIAGET, 1994). Segundo a teoria de Piaget, a moral vem do respeito que adquirimos às regras, mas este começa no respeito que temos às pessoas que nos impõe tais regras.

Primeiro respeitamos pessoas, depois regras. Há, no entanto, dois tipos de respeito por pessoas: o unilateral e o mútuo (MENIN, 1996).

Segundo LA TAILLE (2000), “respeitar alguém significa reconhecê-lo como sujeito de direitos morais”. O marco zero do respeito é aquele derivado do reconhecimento do outro como possuindo direitos. Por exemplo, como todo ser humano tem direito à integridade física e psicológica, é moral tratá-lo respeitando seu corpo e sua mente (LA TAILLE, 2000). Se for reconhecido a alguém um direito, os outros têm o dever de respeitá-lo. Entre as virtudes, apenas uma parece corresponder ao binômio direito/deveres: a justiça. Sendo imperativo que é um direito de cada um ser tratado de forma justa, é também imperativo que cada um aja de forma justa, ou que, pelo menos, procure pautar suas ações no ideal de justiça. Daí resultar uma moral de regras (que podem ser inúmeras e sempre por ser criadas): os deveres traduzem-se em regras de conduta que podem ser formuladas com razoável clareza (LA TAILLE, 2000).

De acordo com Piaget (1976), o respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor. Da coordenação dialética entre esses dois sentimentos nas relações interindividuais é que surgirá, por exemplo, a obediência da criança aos pais e aos mais velhos. Uma criança respeita seus pais porque ao mesmo tempo que gosta deles teme perder seu amor, ou mesmo sofrer punições. No caso do respeito mútuo, na relação entre esses dois sentimentos o que prevalece é o amor. É a afetividade ou o amor nas relações entre as pessoas que permite que o medo presente na relação não seja o da punição, e sim o de decair perante os olhos do indivíduo respeitado. Esse medo é totalmente diferente do medo da punição, característico dos sujeitos heterônomos. O medo de decair perante os olhos de quem a gente gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas (ARAÚJO, 2001).

Quando pequenas, as crianças têm pelos adultos um respeito unilateral: ela respeita muito mais o adulto do que este a ela. Por melhor que seja a relação criança-adulto, onde há poder atuando de um sobre o outro de forma desigual, isto se estrutura como uma relação de coação. Na coação, o adulto impõe à criança o que esta deve fazer e fornece consequências positivas ou negativas conforme suas ordens sejam seguidas ou não. A criança obedece, por medo, por afeto, e acaba se moldando ao adulto, imitando-o (MENIN, 1996). Outra característica das crianças pequenas é o egocentrismo. O egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de sua perspectiva que não seja a própria. Egocentrismo é ver o mundo de uma única perspectiva – a própria (MENIN, 1996).

Em relação ao desenvolvimento moral, o que vemos nas crianças é a interação do egocentrismo e da coação. Coagida socialmente a obedecer, a criança imita o adulto; coagida psicologicamente pelo egocentrismo, a criança não sabe que imita e age como se tudo tivesse sido sempre assim. Para as crianças, o que vem dos mais velhos é sagrado e deve se conservar eternamente, caracterizando então a moral do dever, ou seja, a heteronomia (MENIN, 1996). Quando agimos pensando apenas nas consequências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade estamos sendo heterônomos. Segundo Piaget, para que esta reprodução deixe de existir, é necessário que aconteça duas coisas: a cooperação e a descentração. Temos então a outra forma de respeito que podemos adquirir pelas pessoas: o respeito mútuo. Numa relação em que haja igualdade de poderes entre as pessoas, fica facilitada a interação entre elas na forma de cooperação. Cooperação, para Piaget, é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc. A cooperação provoca a descentração, ou seja, a diminuição do egocentrismo (MENIN, 1996).

Quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis, por vontade própria, independente das consequências externas imediatas, estaremos sendo autônomos. Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”, ou seja, seriam um bem para todos. Na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente (MENIN, 1996). A moralidade, portanto, implica pensar o racional, em 3 dimensões: a) regras: que são formulações verbais concretas, explícitas (como os 10 Mandamentos, por exemplo); b) princípios: que representam o espírito das regras (amai-vos uns aos outros, por exemplo); c) valores: que dão respostas aos deveres e aos sentidos da vida, permitindo entender de onde são derivados os princípios das regras a serem seguidas (LA TAILLE, 2000).

Assim sendo, as relações interindividuais que são regidas por regras envolvem, por sua vez, relações de coação - que corresponde à noção de dever; e de cooperação - que pressupõe a noção de articulação de operações de dois ou mais sujeitos, envolvendo não apenas a noção de ‘dever’, mas a de ‘querer’ fazer. Consiste que o papel das relações interindividuais no processo evolutivo do homem é focalizado sob a perspectiva da ética (LA TAILLE, 1992). Isso implica entender que "o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deverá completar o quadro" (LA TAILLE, 1992, p. 21).

A razão como elemento ordenador da relação do sujeito com o mundo se imporia em todas as esferas da vida humana. Os experimentos originalmente desenvolvidos por Piaget com crianças pequenas sobre jogos de regras apontam para uma relação de dependência entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva, e associam o desenvolvimento moral à flexibilidade das crianças em

realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre seu ponto de vista e o de outras pessoas. Esta linha de investigação percebe o desenvolvimento moral como expressão de um dos aspectos da organização estrutural da cognição, propondo a existência de critérios que se aplicariam universalmente aos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano (MARTINS E BRANCO, 2001). Portanto, a autonomia moral pressupõe a capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado. O desenvolvimento da consciência lógica e moral, portanto, é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo (ARAÚJO, 2001).

Nos trabalhos de Vygotsky, a distinção entre “sentido” (relacionado às noções de cultura ou significado pessoal) e “significado” (relacionado à cultura coletiva) representa um ponto central para o entendimento da produção do novo, a partir daquilo que é comum e coletivo na cultura. Nessa direção, a análise da dimensão moral, presente no discurso do indivíduo, nos dá acesso tanto a algo que é expressivo de sua inserção em uma dada cultura coletiva, como também nos habilita a captar a peculiaridade referente a uma modalidade pessoal de reelaboração (significado pessoal) de conteúdos morais a partir dos significados coletivos compartilhados no âmbito da cultura (MARTINS E BRANCO, 2001).

A criança muito pequena está limitada em suas ações pela restrição situacional, onde a percepção que ela tem de uma situação não está separada da atividade motivacional e motora. Nos anos iniciais de vida, a maneira utilizada pelas crianças para relacionar-se com o meio é a brincadeira. Nela, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela vê, pois a ação, numa situação imaginária, “[...] ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1987, p. 110). A ação da criança é regrada, então, pelas ideias, pela representação, e não pelos objetos (OLIVEIRA, 1994).

A criação de uma situação imaginária constitui, então, a primeira manifestação da criança em relação às restrições situacionais. Ela possibilita que a criança opere com um significado alienado numa situação real e que renuncie aos seus impulsos imediatos, subordinando-se a determinadas regras. O atributo essencial na brincadeira é que uma regra se torna um desejo, ou seja, satisfazer as regras torna-se uma fonte de prazer, o que, no futuro, constituirá o nível básico de ação real e moralidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1987).

A ênfase em uma ou outra função psicológica é orientada pela vontade, que se constitui na atividade psicológica construtiva, no mecanismo de potencialização e de realização da condição do ser humano; "[...] o mecanismo de partida e de execução, a vontade, é o produto de relações sociais" (VYGOTSKY apud MOLON, 1999). Todo o processo psicológico é volitivo, sendo que a vontade é inicialmente social, interpsicológica e posteriormente intrapsicológica (MOLON, 1999).

A criança descobre o verdadeiro sentido das regras – consciência – quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo. A “moral do bem”, como chamou Piaget, é aquela guiada não pelo risco de punição ou promessa imediata de prêmio, mas pela solidariedade aos outros, ou, como o autor enfatiza, pela “regra de ouro” da reciprocidade (MENIN, 1996). Reciprocidade, para Piaget, é um modo de se relacionar com os outros onde todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo, seja num grupo, num jogo, no trabalho, nas discussões políticas, na vida. A “universalização” na moral começa, portanto, com a reciprocidade no grupo. Ou seja, aprendendo a fazer em grupos, cada vez maiores, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade (MENIN, 1996).

A moral de autonomia é uma moral onde se considera, por decisão própria, o outro além de mim. No estágio da prática cooperativa das regras, as crianças começam a usar as regras como instrumento de influência mútua. Uma regra passa a ser boa se garante as melhores condições de jogo para todos (MENIN, 1996). A moralidade lida com questões de justiça e bem-estar humano. Assim, os conceitos morais das crianças são promovidos por experiências escolares que se centram em tais preocupações; que solicitam às crianças refletirem sobre tais temas; e que lhes pedem que encontrem soluções para problemas morais genuínos da forma mais justa e adequada possível para todas as partes envolvidas (NUCCI, 2000).

O raciocínio moral desenvolve-se quando os alunos identificam inconsistências e insuficiências em suas posições morais. Um dos modos mais efetivos de se promover isso é por meio de discussões em pequenos grupos, caracterizadas por um discurso negociador (BERKOWITZ, GIBBS, & BROUGHTON, 1985 in NUCCI, 2000). Dessa forma, amplia-se a probabilidade de que os alunos prestem atenção às consequências morais de se conformarem às normas da ordem social existente. Um modo de se fazer isso é apresentar aos estudantes questões que envolvam sobreposição entre moralidade e convenção, e pedir-lhes que considerem ambos os aspectos morais e convencionais de tais questões (NUCCI, 2000). Sem que se estabeleçam trocas com o meio não haverá nem conhecimento nem ética possíveis. Podemos dizer, também, que o desenvolvimento intelectual, isto é, a possibilidade de raciocínio lógico, a relação de respeito mútuo com o outro e a constituição de uma tábua de valores são condições necessárias para a conduta ética (FREITAS, 1999).

2.2 RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO JUDÔ E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Além dos benefícios físicos, uma aula de judô que aborde os princípios filosóficos e os valores morais que o regem possibilita que as crianças possam desenvolver-se moralmente, na medida em que as coloca frente a situações em que o autocontrole e a reflexão são estimulados. O judô é um esporte educativo por excelência. Permite à criança expressar-se plenamente no contexto lúdico, canalizando sua energia e reforçando seu caráter. Por meio de técnicas de autodefesa, o aluno aprimora o equilíbrio corporal, aprende a utilizar-se da disciplina e do respeito nas ações e reações, desenvolve a segurança e a autoconfiança. Aprende, ainda, a lidar com suas limitações e a controlar suas emoções. Segundo Villamón (2002), além de ser uma atividade de relaxamento e de prazer, o judô é uma prática esportiva que desenvolve no aluno a concentração e a possibilidade de analisar e conviver com situações de sucesso e fracasso.

O judô, assim como outras atividades de luta, trabalha com os componentes éticos ao colocar numa posição central o respeito às pessoas e aos locais de prática. Desenvolve uma cultura que favorece o domínio de si mesmo, uma vez que procura criar meios de controlar os comportamentos impulsivos e a violência (HOKINO & CASAL, 2001). No confronto físico, as situações vivenciadas pelo aluno o levam a manifestar sua vontade de vencer, entretanto, seu comportamento está vinculado aos rituais e às regras que são compartilhadas pelos outros, que como ele, persegue o mesmo objetivo. Da mesma forma, do ponto de vista do desenvolvimento moral, é esperado que a criança desenvolva o sentimento de cooperação e respeito mútuo, estimulando dessa maneira sua entrada no período da autonomia, de acordo com Piaget (1994). Para este autor, é a cooperação com os colegas a condição necessária para o desenvolvimento moral.

As aulas de judô para crianças devem sempre contemplar as etiquetas e as regras de conduta nos espaços de prática. Ao seguir as regras e etiquetas, herdadas da cultura nipônica, como as saudações, há um estímulo para a criação de respeito pelo *sensei* e pelos demais colegas judocas, além do respeito ao local de prática. Importante que a postura do professor deve ser a de sempre lembrar os seus alunos de executarem as saudações, explicando o significado de cada saudação para que ela faça sentido na atividade que está desenvolvendo, valorizando o respeito pelo outro. Para Piaget (1994), as regras se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. Não são obrigatórias por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados (FREITAS, 2002).

Pensemos no seguinte exemplo: a criança pequena ainda não entende o significado real do cumprimento. Para uma criança na fase heterônoma do seu desenvolvimento moral, o cumprimento funciona como uma regra do judô. Observando o adulto e crianças mais velhas, entende que aquilo é o certo a fazer de quem é judoca e repete o gesto. O princípio básico da saudação é a demonstração de respeito e confiança que as pessoas têm uma pela outra. Ao curvar-se perante outro judoca em uma

saudação, a criança pequena inicialmente imita um gesto que o *sensei* lhe ensinou, colocado como regra para determinados momentos da aula. Porém, esse gesto vai se incorporando à sua consciência e assim, com o passar do tempo, a criança aprende a ter confiança e a demonstrar confiança no outro.

Um detalhe sobre esse aprendizado da confiança é a percepção de reciprocidade nas atitudes. A criança vai percebendo que, se ela seguir as etiquetas do judô com seus colegas e *sensei*, eles farão o mesmo com ela. Dessa maneira ela vai entendendo que para que ela receba uma saudação, é necessário que ela também a faça, desenvolvendo dessa forma uma atitude de reciprocidade. Segundo Freitas (2002), a relação de cooperação impõe a norma de reciprocidade que obriga cada um a se colocar mentalmente no lugar do outro. Dessa forma, a substituição recíproca de pontos de vista é a condição que define a reciprocidade. Respeitar o outro consiste, então, em atribuir à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala. Com isso, o sujeito descobre a sua capacidade de instituir normas e estará dado o primeiro passo em direção à conquista da sua consciência moral autônoma (FREITAS, 2002).

Portanto, o importante neste gesto é que inicialmente seja desenvolvida a consciência das regras e a internalização do que é certo e errado. A ideia é que, a partir dessa aquisição de confiança e da internalização das regras, a criança comece a entender o princípio básico da saudação e ela passe a deixar de fazer porque é uma “regra” para quem é judoca e a executar por ter respeito, confiança, coleguismo e amizade pelo outro. E assim, passa a assumir características de uma moral autônoma, que inclui o respeito mútuo, capacidade de cooperação e sentimentos de reciprocidade.

Apresento um segundo exemplo de situação vivenciada por professores nas aulas de judô com crianças: os treinos para aprendizado das técnicas, como o *uchikomi* (treino de repetição, sem resistência). Mesmo considerando atualmente as inúmeras estratégias que fazem uso de atividades lúdicas para o ensino das técnicas, com bastante sucesso inclusive, atividades em que se coloca uma criança diante de outra e se solicita que ela permita ser derrubada ou imobilizada ainda constituem um grande desafio aos *sensei*. Crianças em fase heterônoma possuem enorme resistência quando colocadas frente a outro colega para o aprendizado de técnicas. Elas ainda não possuem o entendimento necessário para ceder uma queda ou imobilização. Para elas essas atividades são vistas como uma competição.

Crianças nesta fase “deixam-se” derrubar ou imobilizar, pois se veem sob o olhar vigilante do *sensei*, com receio da sua repreensão. Isso acontece porque durante o período de heteronomia, há um respeito às regras ditadas pelas figuras de autoridade (PIAGET, 1994). A criança obedece pelo afeto que sente e por medo das sanções e há um respeito unilateral, seguindo uma moral da obediência. A criança na fase heterônoma não possui a compreensão de que o objetivo de um treino no judô pode estar além do resultado de uma queda. A contribuição do judô acontece na rotina diária dos treinos e na fala do *sensei* voltada para o estímulo de atitudes de cooperação. Conforme o tempo vai passando


e a criança vivenciando esses estímulos, a prática do judô vai moldando-a para um comportamento mais cooperativo.

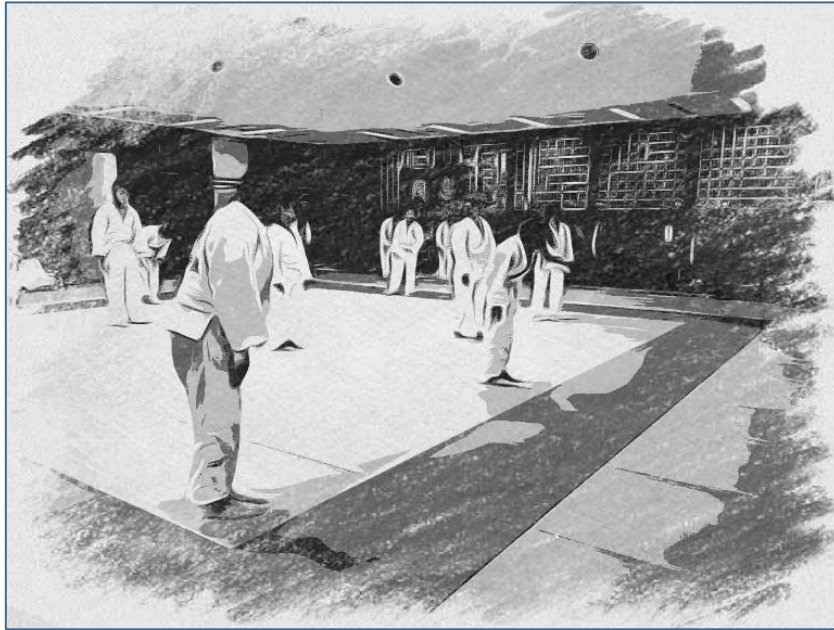
Finalizo apresentando um terceiro exemplo: as situações de combate tanto *randori* quanto *shiai*. É difícil muitas vezes para a criança compreender a derrota no combate. Para ela a derrota é muito ruim, pois a sua vontade, vencer seu oponente, não se concretizou. É um pensamento tipicamente heterônomo. Neste período do desenvolvimento moral ainda é difícil para a criança colocar-se no lugar do outro, descentrando seu ponto de vista, no qual predomina o pensamento egocêntrico, voltado ao seu próprio desejo e ponto de vista (PIAGET, 1994). Não existe *sensei* que nunca tenha precisado fazer uma intervenção com algum de seus alunos ou alunas que se decepcionou com a derrota num combate, seja chorando, xingando ou até mesmo saindo bravo do tatame. Nessas intervenções, uma estratégia que o *sensei* pode utilizar é, na conversa com a criança, chamá-la para uma reflexão sobre reciprocidade, especialmente para o fato de como ela se sentiria caso a situação fosse invertida.

Essas intervenções pontuais e a prática contínua, aliadas ao amadurecimento da criança, proporciona uma tomada de consciência na qual ela vai percebendo que respeitando o colega que a derrotou, este irá respeitá-la quando a situação se inverter, remetendo a ideia de respeito mútuo. Segundo Piaget (1994), o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele. Uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Esta vivência dos combates do judô contribui para o desenvolvimento moral, pois favorece o exercício das descentrações e das leis de reciprocidades construídas nas interações com o meio.

As atividades de cooperação, num ambiente de respeito mútuo, embasado na afetividade, preservam do egoísmo e do orgulho, auxiliando a criança no longo processo de descentração, conduzindo-a gradativamente da heteronomia para a autonomia moral. As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. É o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (LA TAILLE, 2000). O judô traz arraigado na sua base filosófica o princípio da cooperação *Jita Kyoie*, que pode ser traduzido como “prosperidade e benefícios para todos”. É reforçando desde cedo com as crianças o caráter de cooperação das atividades das aulas de judô, que se promoverá o crescimento de todos, tanto técnica e física quanto moralmente.

SOBRE O CAMPO DE ESTUDOS DAS HABILIDADES SOCIAIS

Crossref  10.56238/livrosindi202501-003



Abordamos no capítulo anterior uma parte do que podemos denominar de “base comportamental” do judô: a relação da prática com o desenvolvimento moral. Quando falamos em moralidade, a referência são os princípios e valores de uma pessoa. Já o tema que abordaremos neste capítulo, desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes através do aprendizado de habilidades sociais, refere-se a comportamentos e atitudes de uma pessoa que vão compor um repertório social para que essa pessoa se relacione com as outras pessoas, possibilitando observar, avaliar e até mesmo modificar alguns desses comportamentos em prol da melhora da qualidade das relações interpessoais. Entendo que, após a realização dos estudos que me propus a fazer, é possível associarmos que aprender habilidades sociais traz contribuições não apenas para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, mas também para o desenvolvimento moral de uma pessoa.

Tanto a moralidade quanto comportamentos socialmente competentes fazem parte do desenvolvimento psicossocial de um indivíduo. 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.

A teoria de Vigotski (2000) nos aponta que 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, direcionei o foco para o campo de estudo das Habilidades Sociais. Considerando que parte dos repertórios comportamentais de um indivíduo dizem respeito aos relacionamentos interpessoais dele, o estudo nesse campo traz contribuições relevantes que nos ajudam a entender e nos trazem a possibilidade de promover comportamentos socialmente competentes, 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 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).

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, apontando a infância 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; BATISTA; MARTARUNO, 2015; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

¹ THS – Treinamento em Habilidades Sociais

3.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DAS HABILIDADES SOCIAIS

A proposta neste capítulo não é fazer uma discussão aprofundada sobre as bases conceituais do campo das Habilidades Sociais (HS), mas trazer alguns conceitos e definições importantes para o entendimento do tema. Nossa base está pautada principalmente nos estudos de Del Prette e Del Prette (1996; 2001; 2002; 2003; 2008; 2009; 2011; 2017), tendo em vista que estes autores são reconhecidos como grandes pesquisadores sobre HS no Brasil. E de início, apresento a definição, segundo estes autores, de habilidades sociais: “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). São definidas como o agrupamento de comportamentos emitidos por uma pessoa num 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**² (que se expressam predominantemente em relação ao próprio indivíduo, como por exemplo, ansiedade, depressão e retraimento), e que ocorrem em razão de déficit no aprendizado de habilidades sociais (GONÇALVES; MURTA, 2008; CIA; BARHAM, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015), sendo enquadrados no que se denomina comportamentos antissociais.

Há de se considerar ainda 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,

² Externalizante e Internalizante são termos usados em estudos na área da Psicologia.

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 deficit.

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 decorrer da sua vida (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 imprescindível, 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 automonitorar-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, além de conhecer algumas maneiras de fazê-lo (CABALLO, 2003; FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009), as habilidades sociais podem ser 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 comportamentos 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, combinado às 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 práticas, 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).

Foi com esse intuito que Del Prette e Del Prette (2017) propuseram uma classificação das habilidades sociais, 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). Para melhor visualizar, apresento 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 problemas.</p>
<p>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.).</p>
<p>5. Assertivas. Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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) <i>aceitar críticas</i> (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) <i>fazer críticas</i> (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) <i>rejeitar críticas</i> (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. Acalmar-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 apresentadas como relevantes ao longo de toda vida do indivíduo, considerando que 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, os mesmos autores elaboraram uma referência mais voltada para essa fase do desenvolvimento. 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, 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 relevantes na infância

Classes Principais	Subclasses
1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão dos colegas.
5. Fazer amizades	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.
6. 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.
7. 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

A partir dessa organização, temos que 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).

3.2 PROMOVEDO COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE COMPETENTES

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). As pessoas, ao serem socialmente habilidosas, são capazes de promover interações sociais satisfatórias, que favorecerão 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 se desempenhe de maneira competente uma tarefa interpessoal (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; BATISTA; MARTURANO, 2015; ELIAS; AMARAL, 2016).

A infância, como já mencionamos, caracteriza-se como um período importante, tanto para a aquisição e desenvolvimento de habilidades sociais, como para prejuízos e déficits futuros de comportamentos, 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 figuras de referência são internalizadas 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. O ambiente familiar constitui-se 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, no qual, por meio das interações com os pais, da observação do comportamento deles e das orientações dadas por eles, ela começará a moldar o caráter (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, clube ou academia, 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 em ambientes sociais fora do contexto familiar 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 determinará os futuros sucessos ou fracassos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

Esse ingresso em outros ambientes sociais vai demandar da criança uma adaptação às novas regras, diferente das vivenciadas por ela no contexto familiar. É esperado que ela amplie e aprimore seu repertório de habilidades sociais, que deverá contribuir para uma melhor adaptação e estabelecimento de relações harmoniosas. Há a oportunidade de contato social da criança com outros adultos significativos e com outras crianças, 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 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).

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). 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, 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 a criança vivencia estes espaços sociais favorece o aperfeiçoamento das suas capacidades afetivas, cognitivas e sociais. Os adultos de referência (professores/as, instrutores/as, treinadores/as) servem como modelos e mediadores das experiências sociais dela. Se considerarmos que grande parte das crianças encontra-se no estágio heterônomo de seu desenvolvimento moral (PIAGET, 1994), estágio caracterizado pela busca de aprovação dos adultos que são referência para elas, é importante que esse adulto perceba a importância que tem como figura de referência (BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; REIS; PRATA; SOARES, 2012; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; VAN GROLL; ANDRETTA, 2016).

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. Nas interações com os pais e demais familiares, a criança aprende uma série de habilidades motoras, linguísticas e afetivas que a auxiliarão a 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.

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). 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 se ajustar aos papéis que desempenhará nessa nova fase. 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.

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. 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). 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).

Um 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). As intervenções em **prevenção primária** são aquelas direcionadas a pessoas 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).

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 de contraturno escolar tem sido reconhecido como de grande potencial educativo (MURTA, 2005; GUARÁ, 2009; BATISTA; MARTURANO, 2015). Atividades como oficinas esportivas e artísticas são propostas muito interessantes para um trabalho de promoção de comportamentos socialmente competentes pois possuem o componente motivação para crianças e jovens, algo fundamental numa proposta voltada para esse público. 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. 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).

Nesta perspectiva, essas oficinas 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. 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:

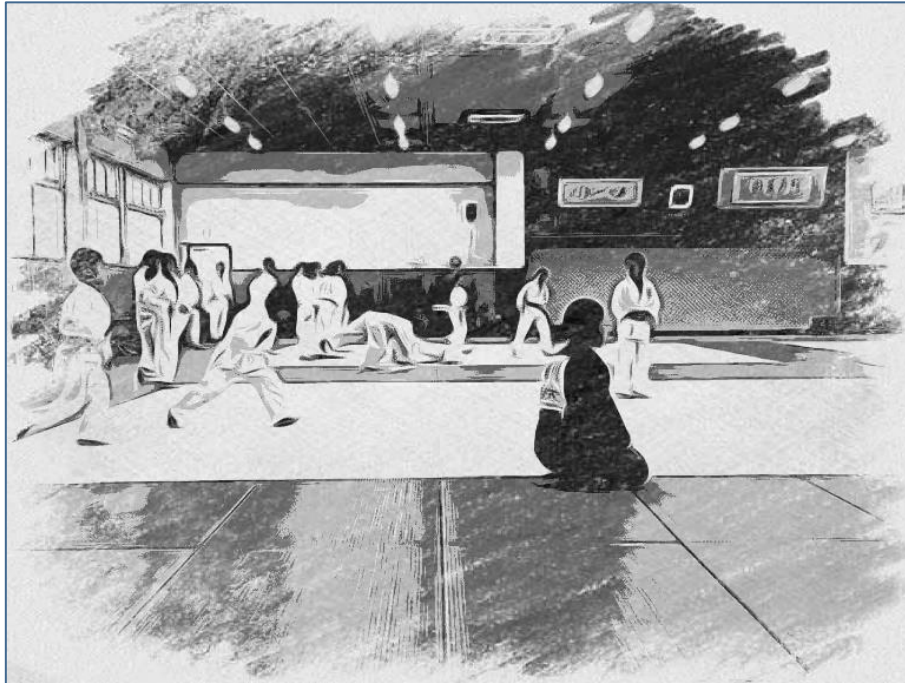
Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidades para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades 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 (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). Pensar sobre a implementação de programas de THS sob a forma de oficinas e atividades complementares direcionadas a crianças e jovens configura-se como uma solução bastante prática para combater situações de conflitos. Considerando o que debatemos ao longo desse capítulo sobre a importância de se estimular o aprendizado de habilidades sociais desde a infância, todo/a educador/a, seja da escola ou do clube/academia, que trabalhar com esse público, deveria considerar incluir em seu trabalho esse direcionamento à promoção de comportamentos socialmente competentes.

RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO JUDÔ E O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS

Crossref  10.56238/livrosindi202501-004



Considerando que os comportamentos socialmente competentes são reflexos do aprendizado de habilidades sociais, a ideia inicial foi interpretar a relação que pode se estabelecer entre a prática do judô e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes na infância. Assim, realizei entrevistas com *sensei* de judô cujo foco do trabalho fosse predominantemente crianças. Dentre as questões levantadas com estes *sensei*, busquei verificar, sob o ponto de vista comportamental, o que leva pais/responsáveis a procurar a prática do judô para suas crianças, se as aulas de judô contribuem para o aprendizado de habilidades sociais na infância, e identificar os aspectos ou atividades das aulas de judô que podem ser considerados como potenciais contribuidores para o aprendizado de habilidades sociais.

A conversa inicial com os *sensei* foi a respeito dos comportamentos indisciplinados como um dos principais motivos de preocupação de pais e professores. Questões como teimosia, atitudes desafiadoras e desobediência a regras e pessoas foram frequentemente relatadas como as principais dificuldades na educação de crianças e adolescentes. Esse tipo de comportamento pode ser caracterizado como atitudes antissociais e comportamentos agressivos negativos e devem ser encarados com seriedade e preocupação, pois é grande a chance de que as repercussões negativas que atitudes e comportamentos desse tipo podem causar no aproveitamento escolar, na socialização e até na formação da personalidade dessas crianças (TRUSZ; DELL'AGLIO, 2010).

Na difícil tarefa de educar os filhos, muitos pais recorrem ao auxílio de práticas que contribuam para discipliná-los. E encontram nas chamadas artes marciais uma alternativa que se acredita potencialmente eficaz nessa tarefa. O judô, cuja origem é uma arte marcial milenar japonesa e que foi estruturada com bases e princípios filosóficos e pedagógicos (KANO, 2008), é uma dessas práticas, bastante procurada por pais e responsáveis. Além dos benefícios físicos, uma aula de judô que aborde os princípios filosóficos e educacionais nos quais foi idealizado pode proporcionar aprendizados importantes para a saúde psicossocial dos participantes, como por exemplo, o aprendizado de habilidades sociais, tendo em vista que os coloca frente a situações nas quais o autocontrole e a reflexão são estimulados (TRUSZ; DELL’AGLIO, 2010). Nas seções abaixo apresento o que foi debatido com estes *sensei*, trazendo suas reflexões acerca do tema.

4.1 REFLEXÕES DE PROFESSORES DE JUDÔ SOBRE AS CARACTERÍSTICAS “DISCIPLINADORAS” DA MODALIDADE

Como passo inicial na busca de estabelecer a relação entre prática do judô e o aprendizado de habilidades sociais, busquei ouvir professores de judô cujo público-alvo de trabalho é predominantemente de crianças. Começamos por indagar sobre o que acreditam que motiva pais e responsáveis a levar seus filhos para o judô. De forma unânime foi mencionado o fato de possuir características que lhe concede status de prática disciplinadora. Provavelmente essa percepção vem da experiência enquanto alunos na modalidade. Mas, de acordo com os *sensei* entrevistados algumas características visualizadas nas aulas corroboram essa condição do judô. A prática envolve alguns ritos, que são aprendidos desde a primeira aula. Nestes ritos estão implícitos o respeito e cordialidade ao local de treino, ao *sensei*, aos colegas. A própria maneira como a aula de judô é estruturada remete a esse perfil de esporte disciplinador, pois são baseadas na cultura oriental, trazendo muitos elementos das artes marciais, como a hierarquia, por exemplo, cujo aprendizado no Brasil é herança da imigração japonesa (NUNES, 2013).

De acordo com os *sensei* entrevistados, a melhora das questões de disciplina dos alunos pode ser percebida na forma de organização pessoal e com seus pertences, como também em atitudes de cooperação e amizade, e no controle da ansiedade, o que contribui para o aprendizado da paciência. A disciplina buscada por pais e responsáveis para suas crianças e adolescentes pode ser alcançada, na opinião do Entrevistado 4, porque “[...] no judô são trabalhadas questões como respeito ao próximo, disciplina, aspectos morais, respeito, sinceridade, honestidade. Acredito que é isso que os pais buscam no judô”, complementado pelo Entrevistado 5, que fala sobre “essa visão que se tem da cultura do judô, talvez, da cultura oriental, de mais tranquilidade, de espírito de disciplina, de paciência, eu acho

que de maneira geral essa visão que as pessoas, fora do meio do judô, têm dos benefícios que o judô traz.”

Um dos aspectos que contribui para a disciplina de um indivíduo é o autoconhecimento, pois proporciona o reconhecimento de reforçadores sociais positivos e negativos que auxiliarão nas demandas das relações interpessoais. De acordo com a fala do Entrevistado 2, a prática do judô vai proporcionar o “[...] conhecimento do teu corpo, dos teus limites. A criança se desenvolve sabendo o que ela pode fazer e o que ela pode melhorar”. A prática contínua possibilita à criança o seu automonitoramento, ou seja, a observação do seu próprio comportamento e o gerenciamento de suas ações e reações (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017), condição necessária ao autoconhecimento e que conseqüentemente leva à “[...] melhora da autoconfiança [...]”, conforme reflexão do Entrevistado 4. Essa condição da prática do judô remete a um princípio colocado pelo Professor Jigoro Kano, “conhecer-se é dominar-se, e dominar-se é triunfar”, sendo um aspecto que podemos apontar para estabelecer uma relação entre judô e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes.

O autoconhecimento nas aulas de judô pode ser estimulado também pela exigência de cuidados com a higiene pessoal. Ao ingressar no judô, é cobrado que os alunos observem alguns cuidados de higiene pessoal, como manter as unhas sempre bem cortadas, tomar banho, manter o *judogi* sempre limpo, preservar a limpeza do ambiente de treino. Segundo o Entrevistado 6, “[...] pra conviver em sociedade é necessário e é importante ter esse tipo de cuidado “. Esse aspecto ajuda a despertar no aluno um cuidado maior com a limpeza, uma preocupação com questões de sua higiene. Ainda sobre questões de higiene, o Entrevistado 1 coloca que “[...] isso reflete nos atos da criança em casa, cuidar do seu material, cuidar das suas coisas em casa, ajudar na organização em casa”, o que é um dos objetivos buscados no ensino do judô para crianças, que levem os aprendizados das aulas para a sua rotina.

As aulas de judô possuem uma sistemática própria, que mesmo tendo recebido algumas adaptações, basicamente se organiza da seguinte forma: começo com saudação, treinamentos de técnicas de *ukemis*, treinamento de técnicas de combate, *randori*, encerra com saudação novamente. Essa sistemática contribui para que as crianças visualizem a estrutura da aula, o que proporciona uma forma de organização. Em se tratando de crianças, estabelecer um sistema de rotina traz contribuições importantes para o processo de desenvolvimento da autonomia delas. E esse é um aspecto que pode ser bastante estimulado através das aulas de judô. O Entrevistado 3 traduz isso ao dizer que “[...] a gente consegue promover a organização deles, desde a parte de higiene pessoal, de cuidado do seu ambiente de treino, de saber os momentos das aulas, da saudação, do treino da técnica, da brincadeira. Do respeito a tudo isso”.

Esta organização pode ser traduzida como o conjunto de regras mínimas das aulas de judô. Praticar essas regras proporciona à criança uma vivência muito rica em termos de exercício de disciplina, pois o conhecimento das regras de um determinado grupo é requisito essencial para que o indivíduo se insira e participe efetivamente desse grupo (DEL PRETTE, 2011). A criança quando se esforça para executar comportamentos como realizar as saudações nos momentos apropriados, seguir as regras e instruções, aguardar a vez de falar, apresentar-se ao grupo, começa a entender o funcionamento das aulas, visualizando as rotinas. Essa vivência de rotina que as aulas de judô possuem contribui sobremaneira para um comportamento disciplinado dos praticantes.

Outro aspecto bastante relevante e falado pelos Entrevistados é a situação de lidar com as frustrações. No judô se trabalha muito o cair e levantar. Buscando uma reflexão mais aprofundada dessa prática, essa questão não se limita somente na parte física, motora do aprendizado. Em nossas vidas, constantemente temos que lidar com situações que nos desagradam, que nos causam desconfortos e até que nos prejudicam. O fato de cair e levantar em seguida, na execução das técnicas de judô, nos indica uma maneira de como podemos nos comportar diante de situações de desconforto. O Entrevistado 2 nos diz sobre essa situação, que “[...] é uma forma de entender a superação, ter perseverança, de que ela pode continuar”. O Entrevistado 7 reforça esse pensamento quando diz que no judô se “[...] trabalha a frustração da derrota tanto no treino ou em competições. É uma capacidade muito importante, porque muita falta de respeito hoje acontece pelas pessoas não saberem lidar com as suas próprias frustrações”. E complementa dizendo que “[...] a frustração da competição é um fator importante que o esporte de uma maneira geral trabalha, mas em esportes de combate acho que é mais importante”.

A questão de lidar com as frustrações nas aulas de judô implica saber expressar a agressividade. Os esportes de combate em geral proporcionam a canalização dessa energia. Segundo o Entrevistado 5, “[...] é natural o agressivo, então dependendo do nível que tiver até vai ser benéfico pro esporte”. Devemos estar atentos para não permitir que se ultrapasse do limite tolerável, o que pode se caracterizar como prejudicial ao grupo e ao próprio indivíduo. O judô vai proporcionar o espaço pra essa agressividade. Complementa o Entrevistado 5 que “[...] a catarse, a raiva, a agressividade vai ser colocada, vai ser valorizada desde que seja mantida a regra. A regra formal do judô e também as questões morais, do respeito, do cuidado com o outro”. Quando uma pessoa vivencia uma situação similar a que ela experimentou antes, em que houve demanda emocional, a tendência é o organismo trazer as lembranças daquela experiência, induzindo a reações semelhantes (DEL PRETE; DEL PRETTE, 2011). Portanto é de grande importância o olhar do/a *sensei* para essa questão, uma vez que a sua orientação pode contribuir para a forma que o/a aluno/a vai reagir em uma vitória ou derrota.

A criança que pratica judô, no decorrer da sua caminhada no esporte, ao aprender a lidar com as frustrações, a canalizar sua agressividade, aprendendo a expressar de forma positiva seus sentimentos, tem grande chance de desenvolver o sentimento de empatia. A manifestação ocorre na forma de responsabilidade e cuidado com os seus colegas de treino. Como expressado pelo Entrevistado 2, quando diz que “[...] a interação com o colega, porque como tem muito contato, tem que entender o que pode machucar e o que não pode machucar, então cria uma certa responsabilidade na criança de como ela vai manipular o corpo dela e o corpo do colega que tá ali junto”. E o Entrevistado 5 ressalta a importância do cuidado com o colega de treino ao relatar “[...] eu tô treinando, eu tô lutando com o meu colega ou com meu adversário, mas eu não posso machucar ele, porque ele é meu colega de treino. Se eu machuco ele, eu deixo de ter um colega de treino. Então isso é importante também, o cuidado, apesar de eu querer vencer sempre, eu não vou usar meios que propositais pra lesionar, pra machucar o meu colega”.

Esse cuidado com os colegas relatado pelos Entrevistados contribui de forma significativa para que a criança desenvolva a sua empatia, entendida como o estado de se colocar no lugar do outro. A partir daí, a reciprocidade, que pode ser entendida como a atitude de não fazer ao outro o que não gostaria que fizessem pra si, também se destaca. De acordo com Del Prette e Del Prette (2011), a empatia representa um dos recursos mais importantes para uma vida social complexa e gratificante, indicando que pessoas que exercitam a empatia são vistas como pessoas sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados positivos na relação com as demais. A teoria indica que a empatia é tão importante no repertório de comportamentos do indivíduo que a sua falta relaciona-se com a manifestação de comportamentos antissociais e violentos, uma vez que pessoas não empáticas não perceberiam a dor e sofrimento que causariam em outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Podemos perceber que é consenso entre os *sensei* entrevistados que o respeito às regras e às pessoas do ambiente do treino configura-se como a base que proporcionará o desenvolvimento de um comportamento disciplinado nos praticantes. Esse respeito sendo manifestado através do cuidado com a própria higiene pessoal, no seguimento das regras de conduta do *dojo*, no cuidado com os companheiros de treino e até com adversários em campeonatos. Assim como outras atividades de luta, o judô trabalha com componentes éticos ao colocar numa posição central o respeito às pessoas e aos locais de prática. No confronto físico, as situações vivenciadas pelo aluno o levam a manifestar sua vontade de vencer, entretanto, seu comportamento está vinculado aos rituais e às regras que são compartilhadas pelos outros, que como ele, persegue o mesmo objetivo (TRUSZ, DELL’AGLIO, 2010). É partindo dessa ideia que podemos dizer que, aquilo que pais e responsáveis buscam, seja um

auxílio ou até mesmo uma “salvação” para disciplinar os filhos e filhas, pode ser alcançado através do judô.

4.2 INDICADORES DA CONEXÃO ENTRE A PRÁTICA DE JUDÔ E O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS

Em dado momento das entrevistas com os/as professores/as de judô, foi repassado uma breve descrição do que são habilidades sociais para o contexto desse estudo. Assim, foi explicado que a ideia de habilidades sociais está relacionada aos comportamentos emitidos pelos indivíduos nas relações interpessoais que produzem resultados positivos, satisfatórios para todas as partes envolvidas. Com essa informação posta, foi indagado sobre a eficácia das aulas de judô para o aprendizado das habilidades sociais de crianças e os Entrevistados foram unânimes em dizer que as aulas de judô contribuem muito para este aprendizado, de acordo com as observações que fizeram ao longo de suas experiências com a prática. Associam esse fato principalmente à manutenção de suas características originais, seguindo elementos da tradição oriental. E essa tradição, segundo os Entrevistados, é o diferencial do judô, que faz com que tenha essa característica marcante de esporte disciplinador.

Podemos observar essa ideia na fala do Entrevistado 4, “[...] o judô é um esporte diferenciado. Algumas coisas que a gente mantém da tradição do judô, a questão da saudação, de se curvar pro colega. Saber a hora de falar. Saber até a hora de usar sua energia. Por isso eu acho que contribui para esse aprendizado das habilidades sociais”. E também observamos isso na fala do Entrevistado 2, ao falar que o judô é “[...] um esporte onde se tem uma convicção muito forte das raízes, de se manter como iniciou. Se manteve muito forte a tradição. Tudo isso eu acho que ajuda muito nessa parte do desenvolvimento social, porque cria uma forma de caráter, de se manter mais ou menos numa linha de conduta, de entender que pode seguir uma disciplina e isso pode ser bom”. Essa tradição na prática do judô ajuda a criança a “[...] criar uma organização, um ritmo pra ela fazer as coisas”, conforme o Entrevistado 8, complementado pelo Entrevistado 3, quando diz que “[...] essa é uma oportunidade que o judô proporciona mais do que outros esportes”.

Esse trabalho voltado para o respeito à tradição do judô expande o alcance para diferentes esferas, como o respeito aos colegas a partir da ideia de igualdade, na qual todos treinam com todos, tendo cada um o seu objetivo de crescimento pessoal, mas ajudando e sendo ajudado, conforme preconizado pelo Professor Jigoro Kano. Observamos isso na fala do Entrevistado 7, quando relata que o judô incentiva “[...] o respeito também da igualdade entre gênero, por exemplo, vou lutar com meninas, vou lutar com meninos no treino, eu não posso dizer não quero fazer ou treinar com determinado colega. Não existe isso. Tu vai treinar com quem estiver disponível e possa treinar

contigo”. Atitudes que estimulam a reciprocidade, como não fazer ao outro o que não gostaria que fizessem consigo, também receberam menção. Conforme o Entrevistado 7, é uma questão que “[...] entra na ética, do não ganhar a qualquer custo. Eu tenho que ganhar do meu oponente, mas eu tenho normas pra seguir pra alcançar essa vitória”.

O judô é fruto do trabalho metódico de seu criador, Jigoro Kano, que procurou trazer explicações científicas para as técnicas, tanto nos aspectos biomecânicos, como também nos aspectos pedagógicos e filosóficos (KANO, 2008), agregando bastante simbolismo à prática. Começando pelas etiquetas e saudações, caracterizadas na manutenção da tradição japonesa, simbolizam muito o respeito. Segundo o Entrevistado 6 “[...] existe um respeito pelo chão que tu pisa, existe um respeito pelo espaço que tu usa, existe um respeito ao professor que te ensina e existe um respeito ao colega que participa contigo”. Esse respeito é demonstrado através da saudação oriental, curvando o corpo à frente, numa demonstração de reverência. E essa saudação está presente em todas as aulas, no início, no meio e no fim. Importante que a prática do gesto da saudação nas aulas de judô esteja acompanhada da explicação sobre seu uso, para dar sentido sobre os motivos de se fazer saudação. Ao compreender o sentido provavelmente a criança irá reproduzir fora desse contexto, no seu cotidiano. Não a saudação oriental praticada nas aulas, mas o respeito e estima às outras pessoas e aos locais onde convive.

O aprendizado das técnicas de *ukemis* (amortecimento de quedas) traz além do aprendizado motor que é o cair sem se machucar, utilizando o próprio corpo para dissipar a energia do impacto da queda, algumas questões simbólicas importantes: quanto mais se cai, mais habilidoso fica. Traduzindo para situações cotidianas, quando se está preparado, as quedas que se sofre na vida não abalam. Isso pode ser observado na fala do Entrevistado 5 quando fala “[...] aquele momento não é o fim. O cair ali não representou o fim. É só um momento que vai te proporcionar depois uma condição de tu levantar e continuar tentando, tentando melhorar”. O simbolismo das quedas também é referenciado nas atividades de *randori* (treino livre simulando combate). Nessa atividade as quedas acontecem constantemente. Além do fator técnico que se está pondo em prática, o fato de ser derrubado, ter que levantar e continuar combatendo remete ao que foi falado no parágrafo anterior, de que a queda não é o fim, de que é preciso ter persistência.

Outra situação colocada em evidência no *randori* é o respeito ao seu oponente, tanto quando se derruba quanto quando se é derrubado. Observamos isso na fala do Entrevistado 2, ao dizer que “[...] tu tem que mostrar respeito tanto quando tu ganha quanto quando tu perde. E eu acho que isso é uma contribuição muito grande pra pessoa ter um entendimento do que é o respeito pelas outras pessoas em qualquer situação da tua vida, tanto quando tu tá ganhando, numa situação superior, quanto numa situação inferior a outra pessoa”. De acordo com o Entrevistado 7, é no treino de *randori*

que o indivíduo põe a prova o seu caráter, na forma como vai manifestar sua frustração por ter sido derrubado ou sua euforia quando derrubar: “[...] no *randori* tu vai botar o teu instinto pra fora, o que tu é. Tu quer ganhar. Tu vai respeitar todos os procedimentos pra ganhar? Eu acho que é no *randori* que quando tu cai, como vai lidar com a frustração que tu perdeu, e aí? O que tu vai fazer? Tu vai agredir o coleguinha? Vai aceitar a derrota? Vai ficar brabo e então querer ganhar o próximo? Ali que a pessoa mostra quem ela é, é no *randori*”. Novamente, a importância do *sensei* estar atento a estes momentos para intervir de forma contundente, contribuindo para a formação da personalidade das crianças que estão sob sua tutela nas aulas de judô.

De maneira alguma a prática do judô abdica da competição. Segundo o próprio Jigoro Kano, a sua proposta visa a promoção do desenvolvimento global de seus praticantes e que eles possam **competir** vitoriosamente e virtuosamente (KANO, 2008). Isso não quer dizer que irá se incentivar uma cultura de concorrência que promova exclusão e discriminação. O esporte e a competição não apresentam dissociação no entender da criança. Para ela, o essencial no esporte é a competição. É através da competição que a criança se avalia, comparando-se consigo mesma e com os outros. Tirar o caráter competitivo do esporte faz com que perca o sentido da prática pela criança. Saber competir e estar preparado para isso é condição essencial na preparação para a vida e que devemos incluir na formação e educação das crianças. Mas devemos ter em mente que estamos lidando com um público em formação e que por esse motivo é importante que se pense num modelo que valorize a competição de acordo com a imagem da criança (MARQUES, 2004). Na fala do Entrevistado 6, “[...] a competição também é uma coisa importante e que às vezes a gente deixa de lado. Mas a sociedade é competitiva, a gente vai competir pro resto da vida em tudo. As pessoas têm que saber que elas vão ganhar, elas têm que saber que elas vão perder”. O Entrevistado 2, ressalta a importância do respeito tanto na vitória quanto na derrota, indicando “[...] que isso é uma contribuição muito grande pra pessoa ter um entendimento do que é o respeito pelas outras pessoas em qualquer situação da tua vida”. Assim, fica a compreensão de que é necessário preparar as crianças para a vida numa sociedade competitiva, observando e respeitando os tempos e as capacidades delas para o aprendizado desse quesito.

Diferente das atividades de *randori*, as atividades de *uchikomi* enfatizam a cooperação, conforme citado pelos Entrevistados. É através da cooperação com o colega que a criança vai melhorando o seu aprendizado técnico. A cooperação pode ser identificada como uma atitude que remete às habilidades sociais acadêmicas, caracterizadas como promotoras do aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Dependem tanto da competência interpessoal do professor enquanto agente de planejamento e condução das interações como da competência social dos alunos para melhor usufruir dessas interações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Nesse sentido, é imperativo

explicar à criança que o seu crescimento técnico só vai acontecer ao ajudar o colega, num estímulo à cooperação. Observamos essa questão na fala do Entrevistado 5, “[...] a questão da prática das técnicas, da execução de uma projeção onde eu vou estar ajudando o meu adversário, vou estar dando armas pra ele me vencer, mas que normalmente ninguém pensa nisso. Vai num sentido de cooperação”, complementado pelo Entrevistado 6, quando fala que “[...] lá na criação do judô, ele foi feito de forma que a gente não se machuque porque eu dependo de ti pra treinar. Então isso é muito legal, muito bacana”.

Considerando isso e a configuração do judô como esporte individual, podemos afirmar que a sua prática passa longe de ser individualizada. Como podemos perceber pelas falas anteriores dos Entrevistados e pelo que a literatura nos traz, o Professor Jigoro Kano fundamentou muito bem a ideia de cada indivíduo utilizar sua energia da melhor forma possível visando o crescimento individual e coletivo, sendo que o crescimento individual só é alcançado a partir do crescimento coletivo (KANO, 2008). Essa ideia também é expressa pelos Entrevistados, como na fala do Entrevistado 6, quando diz que “[...] o judô é o único esporte individual que tu precisa do outro colega. Não sei se é o único. Mas é fundamental tu ter o outro colega pra ti treinar” e complementada pelo Entrevistado 5, ao afirmar que “[...] apesar de ser um esporte individual, a gente precisa de colegas pra poder praticar. E quanto maior o número e melhor a qualidade técnica dos meus colegas, melhor é o grupo” e pelo Entrevistado 4, ao afirmar que “[...] o judô é o esporte individual mais coletivo que existe”. O incentivo à cooperação nas atividades práticas do judô passa pelo desempenho de duas funções essenciais executadas pelos praticantes: *tori* (quem executa a técnica) e *uke* (quem recebe a técnica). O bom desempenho em ambas as funções vai proporcionar o exercício desse princípio básico enraizado à prática do judô desde a sua sistematização, sendo requisito fundamental para o aprendizado de habilidades sociais de seus praticantes.

Seguindo a reflexão sobre essa relação do judô com as habilidades sociais, surgiu a questão da hierarquia do judô, mantida como tradição na prática até os dias de hoje, e que é vista como um fator que auxilia no aprendizado de habilidades sociais. Conforme o Entrevistado 1, “[...] não é uma hierarquia que promove uma discriminação, muito pelo contrário, ela agrega, a gente faz parte de uma mesma família”, no que é complementado pelo Entrevistado 3, ao afirmar que “[...] a integração e o contato que tem entre os alunos torna eles mais empáticos. E não adianta, acho muito importante a hierarquia e a transparência que tem ali do que é ser disciplinado de verdade”. Conforme o Entrevistado 6, “[...] com essa história da hierarquia, a gente cria um espaço facilitador pra trabalhar as virtudes”. E esse espaço facilitador ocorre, pois as regras e etiquetas são bem claras e trabalhadas a todo o momento, característica forte do judô. Naturalmente traz essas questões de tradição, como a

valorização do respeito, da hierarquia, da disciplina e do cuidado com os colegas. Conforme o Entrevistado 5, “[...] é uma coisa natural do judô”.

A hierarquia praticada nas aulas de judô pode transmitir a segurança que as crianças necessitam para compreender comportamentos socialmente competentes, pois antes de alcançarem o estágio de autonomia no seu comportamento, elas passam pelo estágio da heteronomia, onde as figuras de referência são essenciais (PIAGET, 1994). Conforme o Entrevistado 5, “[...] é fácil a gente, professor, incorporar esses hábitos, esses valores. Tão importante quanto o judô, o professor, a maneira como o professor se porta é muito importante nesse desenvolvimento”. Conforme o Entrevistado 7, a influência do *sensei* pode contribuir para o direcionamento na melhora comportamental, quando ele coloca que é importante “[...] não deixar passar por cima a fuga da conduta e nesse sentido se as regras forem bem estabelecidas no começo e forem cumpridas com rigor, eu acho que contribui de maneira positiva pra todos, daí até pra sociabilidade, amizade, respeitar o espaço do próximo”, no que é complementado pelo Entrevistado 6, quando afirma que “[...] em cima do tatame faz com que a gente entenda que às vezes, por mais que todos tenhamos nossos direitos, às vezes será necessário baixar a cabeça pra alguém”.

Como podemos constatar, o judô apresenta elementos que indicam a existência de uma conexão com o aprendizado de habilidades sociais. De acordo com o Entrevistado 6, isso se configura “[...] porque o judô agrega muitos valores dentro do seu contexto. É um tipo de relação diferente do que a gente tá acostumado em sociedade”, e que pode ser complementado pela ideia do Entrevistado 5, ao dizer que “[...] tu treinas com o teu colega para os dois evoluírem, tu não treinas para ser melhor que ele”. Através das atividades das aulas e treinos a criança praticante de judô pode aprender o caminho da cooperação e respeito mútuo, essenciais para o aprendizado de habilidades sociais, o que consequentemente proporcionará uma convivência saudável e positiva com outros indivíduos. Uma aula de judô que incorpore elementos da tradição do judô proporcionará diversas oportunidades para o exercício de habilidades sociais. O desempenho competente de habilidades sociais possui grandes chances de obter consequências reforçadoras, entendendo por consequências reforçadoras aquelas que modelam, mantêm ou fortalecem o desempenho, seja através de um desempenho que produza um estímulo desejável ao indivíduo (reforço positivo) ou quando evita ou afasta um estímulo indesejável (reforço negativo) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

É dessa maneira que entendemos que a prática do judô poderá promover comportamentos socialmente competentes, contribuindo para que a criança desenvolva uma cultura que favoreça o domínio de si mesma, municiando-as a criar meios de controlar os comportamentos impulsivos e nocivos à saúde das relações interpessoais (HOKINO; CASAL, 2001). Todos *sensei* entrevistados concordam que o judô possui em sua essência essa possibilidade de ser uma atividade promotora de

comportamentos socialmente competentes e que naturalmente, no decorrer da prática, a criança incorporará valores e habilidades sociais que serão levadas para o cotidiano dela. Essa ideia aparece bem na fala do Entrevistado 3, quando diz que “[...] tu consegue pegar praticamente tudo que tu vivencia no tatame, na aula de judô, e tu consegue transportar pro teu dia a dia, seja na escola ou não, e vai te tornar mais empático, mais tudo”.

4.3 INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE COMPETENTES

Como abordamos, a questão da hierarquia é muito presente na prática do judô, sendo um elemento importante da tradição e que segundo os *sensei* entrevistados, é um aspecto que contribui para a promoção de comportamentos socialmente competentes. Assim, questionamos acerca da influência dos relacionamentos interpessoais para a aprendizagem de habilidades sociais e conseqüentemente para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Limitamos a analisar duas relações interpessoais que acontecem nas aulas: entre *sensei* e aluno, e entre os alunos.

O judô segue um modelo de hierarquia herdado da tradição japonesa. Essa hierarquia é expressa através das figuras *senpai* e *kouhai*. São formas de tratamento baseadas no status decididos com base na graduação e/ou idade, e até mesmo o tempo ao qual o indivíduo tem de prática. *Senpai* é usado para alguém mais experiente (veterano), enquanto *kouhai* é usado para tratar os mais novatos ou “calouro”. E no topo está a figura do *sensei*, o professor responsável pela turma. Ele é visto pelas crianças como o exemplo a ser seguido. Tem um poder maior de influenciar o comportamento e as atitudes dos alunos. Segundo o Entrevistado 5, na tradição do judô “[...] o *sensei*, o quimono, a faixa preta acaba dando a impressão e se percebe que é real, um peso maior ainda naquilo que a gente fala, na brincadeira que a gente faz, tem que se ter muito cuidado, que o peso é muito maior”. O Entrevistado 6 segue na mesma linha de pensamento ao dizer que “[...] é fundamental que o *sensei*, o treinador, ele seja um exemplo. Assim como eu exijo todo esse respeito por mim em cima do tatame, ao mesmo tempo eu sou obrigado a fazer com que o aluno veja em mim um exemplo. Porque se ele vir que eu não sou um cara correto, por que ele vai respeitar as minhas instruções?”.

O fato de estar ocupando essa posição faz com que a responsabilidade seja bastante grande. Mas é uma responsabilidade que pode ser levada com mais brandura, conforme a ideia do Entrevistado 3, se “[...] qualquer professor de judô que entre ali, tá curtindo o que faz, gosta, ele vai passar toda a parte que precisa de código moral e vai refletir nos alunos e eles vão ser mais respeitosos, mais tolerantes”. Para o Entrevistado 8, o *sensei* deve ser “[...] uma pessoa justa, e honesta” perante os seus alunos. Deve, além disso, “[...] saber a hora certa de chamar a atenção, e como chamar; não

pode sair gritando com uma criança porque ela nunca mais vai querer voltar. Então saber o momento certo e saber falar”. Importante de se perceber que é grande a responsabilidade do *sensei* em emitir exemplos de comportamentos socialmente competentes, pois vai refletir nos comportamentos que seus alunos irão aprender e conseqüentemente reproduzir. Estar consciente dessa responsabilidade com certeza o auxiliará a ser um exemplo na emissão de atitudes positivas e que serão com certeza, copiadas por seus alunos.

Outro ponto importante a se refletir sobre a hierarquia no judô, bem visível, é através das cores das faixas, podendo ser expressa também pela faixa etária e pelo tempo de prática do judô. Segundo o Entrevistado 6, “[...] às vezes falta o símbolo pra algumas pessoas compreenderem as coisas. E acho que o judô até nisso tem a sua vantagem: tu entra e tu sabe quem está acima de ti”. Esses quesitos auxiliam a criança a enxergar as dimensões da hierarquia, facilitando o desenvolvimento das relações interpessoais entre os pares. Essa situação é relatada pelo Entrevistado 1, ao dizer que o “[...] respeito a gente tem que ter por todos. O que a gente tem que considerar é que a hierarquia, representada até pela própria graduação, ela demonstra que a pessoa está a mais tempo, que tem mais conhecimento, que teve mais treino, que suou mais, então por isso a gente deve considerar ela como um exemplo pra ser respeitado”, mas conforme alertado pelo Entrevistado 4 “[...] quanto maior a faixa, maior a responsabilidade”. Na relação da criança com seus pares, é importante que fique claro para ela que o respeito é exigido de todos. A graduação precisa ser vista como uma promoção ao tempo que cada um dedica ao judô. Dessa forma, os mais graduados devem entender que possuem maior responsabilidade, mesmo sendo crianças. Segundo o Entrevistado 5, “[...] tem que demonstrar respeito pelos colegas que estão entrando, são mais novos, pra evoluir junto com eles. Ajudar eles a crescer”.

As relações interpessoais estão intimamente ligadas também à habilidade de fazer amizades. As aulas de judô se configuram também num ambiente promotor de amizades, tendo em vista que é um espaço que reúne indivíduos que compartilham de um interesse em comum: a prática do judô. É muito mais prazeroso aprender quando se faz com amigos. Cria-se um contexto de cooperação, reciprocidade e manejo de conflitos no qual habilidades sociais básicas são adquiridas e elaboradas, além de se constituir em fonte de aprendizagem e de informação sobre si e sobre o mundo, bem como em recursos para o enfrentamento de situações estressantes e resolução de problemas. Ainda, fornece modelos de aprendizagem e exercício de padrões de relacionamentos que serão requeridos algum dia na vida (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). As situações vivenciadas entre os pares nas aulas de judô proporcionam reflexões importantes para as crianças, conforme o Entrevistado 7 indica ao dizer que deve-se “[...] tratar com ética os colegas. Eu quero ganhar dele, mas eu não posso ultrapassar limites pra ganhar dele, eu não posso tentar machucar o meu colega”.

As relações interpessoais que acontecem nas aulas de judô, do *sensei* com seus alunos, ou da criança praticante com seus pares, podem ser determinantes para o aprendizado das habilidades sociais. Pelas reflexões dos Entrevistados, a responsabilidade pelo exemplo na transmissão de comportamentos socialmente competentes sempre parte do mais graduado, do mais experiente. Não se discute a importância do *sensei* e sua influência para seus alunos, reforça-se que apenas o discurso acerca dos princípios filosóficos não basta, é preciso que parta dele as atitudes de respeito e humildade. É assim que seus alunos também reproduzirão essas atitudes, possibilitando o desenvolvimento de uma relação *senpai-kouhai* saudável. Pois, mais do que uma simples divisão de respeito, esta relação estabelece obrigações mútuas. Do *kouhai* espera-se o respeito ao seu *senpai*, que ele visualize alguém que já possui uma caminhada, um aprendizado, enquanto do *senpai* se espera que seja um exemplo para o *kouhai*, e que tenha respeito por saber as dificuldades encontradas no caminho. É a partir do estabelecimento de relações de confiança, através dos exemplos de atitudes emitidos pelas pessoas de referência da criança, que proporcionará o exercício dos reforçadores que contribuirão para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes.

4.4 RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE PRÁTICA E O APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS

Quando se fala sobre desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes uma questão importante que deve ser levantada é quanto tempo se leva para que um comportamento que foi ensinado passe a fazer parte do repertório de um indivíduo. Especificamente no judô, quanto tempo as crianças levam para colocar em prática as atitudes e comportamentos que aprendem nas aulas. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que seria muito leviano precisar um tempo para isso, tendo em vista que existem muitas variáveis envolvidas: idade dos indivíduos, histórico e situação familiar, personalidade dos indivíduos, aprendizados anteriores, entre outros. Há também de se considerar a regularidade do indivíduo na prática, bem como a continuidade. Mas tomando por base o tempo usual na progressão do aprendizado do repertório técnico, é possível traçar alguns paralelos que podem trazer um indicativo desse aspecto.

Assim, na continuidade da investigação, foi perguntado aos Entrevistados sobre a relação entre o tempo de prática e o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes nas crianças, solicitando que relacionassem com as observações que fizeram na sua experiência prática. Como mencionamos, todos disseram que não é possível precisar um tempo devido às individualidades de cada criança, como é colocado pelo Entrevistado 6 indicando que “[...] existem casos mais específicos, de crianças com problemas familiares, com uma vulnerabilidade social maior, alguma coisa assim, que elas demoram mais tempo a entrar nesse contexto”. Algumas crianças aprendem

mais rápido, outras levam um pouco mais de tempo. Observamos isso na fala do Entrevistado 2, quando diz que “[...] tem pessoas que entendem mais rápido o que tá acontecendo, outras são mais resistentes”, na fala do Entrevistado 3, “[...] isso é bem relativo, porque vai de criança pra criança, também tem a faixa etária, vários pontos relevantes e que podem diferenciar isso”, na fala do Entrevistado 4 “[...] cada criança, é claro, tem o seu tempo pra desenvolver”, complementado pela fala do Entrevistado 7, quando afirma que “[...] depende do tipo de turma que tu vai pegar. Tem uma turma que é mais tardia, tem algum aluno que não vai entrar na cabeça, vai demorar pra entrar mais, e tem turmas que tu consegue ir bem rápido tu colocar essas etiquetas na vida social da criança”.

Para que as crianças, ao iniciarem na prática do judô, consigam desenvolver seu aprendizado técnico, é importante trabalhar com repetição e insistência. Da mesma forma acontece com o aprendizado das habilidades sociais. É na repetição que esses aprendizados irão se consolidar. A consolidação do aprendizado de habilidades sociais será efetiva quando a criança internalizar um determinado comportamento relacionado a essas habilidades, de maneira que aquele comportamento passe a ser algo que ela fará naturalmente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Observamos essa questão na fala do Entrevistado 6, ao dizer “[...] que isso é por repetição. É como treinamento de entradas, o *uchikomi*, tu vai treinando, vai treinando e daqui a pouco o golpe sai, o golpe funciona”, complementado pelo Entrevistado 2, “[...] claro que é a continuação da prática que vai realmente proporcionar isso”.

Apesar das particularidades mencionadas, foi possível verificar uma medida de tempo em que a prática das etiquetas e regras das aulas de judô começa a provocar mudanças de posturas e comportamentos nas crianças. De acordo com os Entrevistados, considerando a experiência de cada, num período de quatro a seis meses, as crianças já começam a entender a sistemática do judô, e passam a executar as etiquetas de forma mais natural. Elas se apropriam daquilo, pois é uma forma de se sentirem pertencentes ao ambiente do judô, faz elas se sentirem judocas, na forma de pertencimento a um grupo social, característica relacionada à classe de habilidades “fazer amizades” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). O Entrevistado 3 expressa bem essa ideia, ao dizer que “[...] depois de uns quatro meses já começa a aparecer uma coisa mais fixada, eles começam a incorporar aquilo e se adequar. Começam a curtir provavelmente, porque é prazeroso. Eu acredito muito nisso. E acho que depois entre quatro e seis meses tu começa a ver eles espelhados no que seria um judoca”.


Já mencionamos que este tempo de aquisição das posturas e comportamentos é relativo. Nesse sentido, os Entrevistados apresentaram algumas ponderações sobre a questão. O Entrevistado 7 faz uma ressalva, ao colocar que “[...] não vai mudar a vida de uma pessoa em seis meses, mas eu acho que tu já começa a observar um respeito maior em seis meses, isso em média.”. O Entrevistado 1 alerta para a questão da assiduidade ao dizer que em “[...] seis meses tu percebe uma grande mudança

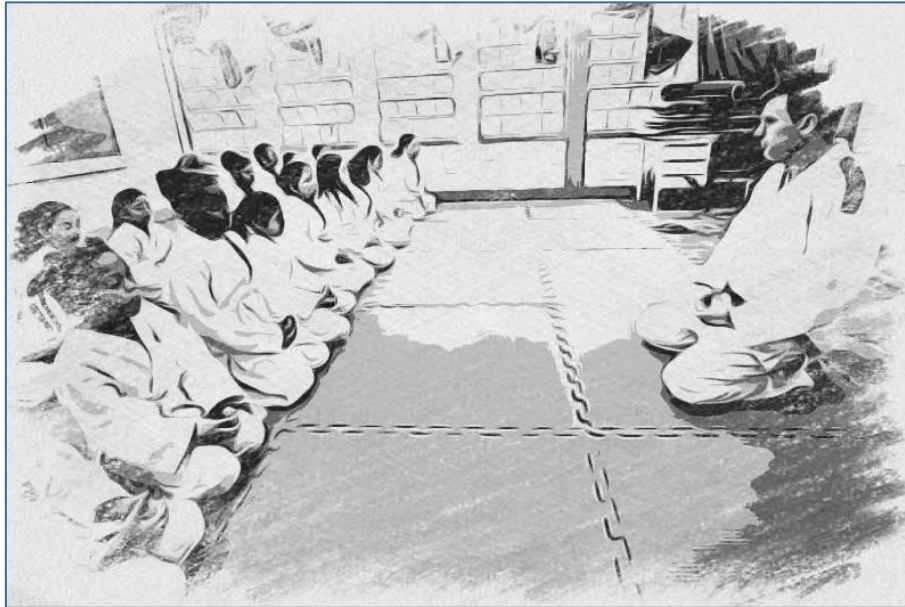
nas crianças. Aquelas crianças que são assíduas ficam muito fortes, é muito visível essa mudança”. O Entrevistado 6 afirma “[...] que a gente começa a ter as mudanças quando os alunos passam a compreender o professor”. Assim, fica claro perceber que existem elementos que condicionam o tempo que leva para os alunos começarem a aprender as posturas e comportamentos inerentes à prática do judô, como a assiduidade às aulas e a compreensão dos ensinamentos propostos pelo *sensei*.

Outro ponto importante sobre esta questão da relação entre tempo de prática e desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes é o retorno de informações sobre mudanças comportamentais das crianças trazidas pelos pais, responsáveis e até professores de Escola dessas crianças. Normalmente o tempo de convivência do *sensei* com as crianças é o das aulas de judô, duas a três horas por semana em média. As mudanças comportamentais que ele observa acontecem mais no ambiente das suas aulas. Então os relatos trazidos por pais, responsáveis e professores ajudam a ter uma ideia sobre a influência do judô no aprendizado das habilidades sociais. Estes relatos foram mencionados pelos Entrevistados, como na fala do Entrevistado 2 “[...] na metade do semestre era quando os pais começavam a se manifestar. Professores também chegaram a procurar as aulas e comentar de que tinham visto melhora no comportamento da criança, de que estava mais sociável, que estava menos ansioso, então não brigava tanto durante as aulas, na sala de aula”, complementado pelo Entrevistado 7, “[...] começa a mãe trazer coisas de casa, que ele tá ajudando [...] em média seis meses a ver melhora comportamental nas crianças”.

Esse retorno dos pais é fundamental para que tenhamos uma dimensão do potencial do judô enquanto atividade promotora do aprendizado de habilidades sociais. Reflete também o atendimento das expectativas deles em relação ao judô, quando buscaram essa atividade para suas crianças. Porém, é preciso enfatizar que as mudanças comportamentais almejadas com as aulas de judô podem até ser percebidas num curto espaço de tempo desde a iniciação na prática, porém só serão consolidadas se essa prática for assídua e contínua. Em tempo, o judô por si só não vai transformar seus praticantes em sujeitos socialmente habilidosos. Ele possui muitos elementos que favorecerão o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, porém depende do engajamento de todos os envolvidos, *sensei*, pais ou responsáveis, professores e os próprios praticantes, para que se atinja tal objetivo.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO JUDÔ COM FOCO NO APRENDIZADO DE HABILIDADES SOCIAIS

Crossref  10.56238/livrosindi202501-005



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. Trabalhar o aprendizado de habilidades sociais através da prática de esportes pode ser considerada 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. Considerando as interações sociais que acontecem em seu contexto, as atividades esportivas configuram-se como um espaço potencial para o aprendizado de habilidades sociais.

Estudos apontam que crianças que participam de atividades esportivas apresentaram melhorias na sua socialização. De acordo com Zago et al. (2018), através da prática esportiva as crianças se beneficiam de alguns aprendizados como integração em grupo, disciplina, cooperação, socialização, respeito, obediência a regras, autocontrole. Segundo Freire e Soares (2000), além de garantir o desenvolvimento educacional físico e de cooperação entre os colegas, o esporte proporciona desafios físicos e mentais, e contribui para o desenvolvimento social, promovendo a identidade social e grupal. A relação entre esporte e bem-estar psicológico foi considerada como positiva para Weinberg e Gould (2017), e sugere que o aumento da sensação de controle, do sentimento de competência e da autoeficácia, além do lazer, proporciona interações sociais positivas, o autoconceito e a autoestima.

Para Machado et al. (2007), a ação educativa através do esporte pode servir para as crianças como um ambiente promotor de saúde e das mais diversas habilidades, sendo que o esporte, principalmente a educação pelo esporte, pode agir transformando potenciais em competências. Estudos mais recentes (AQUINO, 2011; BATISTA; DELGADO, 2013; PERIM et al., 2015; ZAGO et al., 2018) sinalizam o esporte como um potencial agente socializador, contribuindo para a aquisição de aprendizados como o trabalho em equipe, além dos benefícios do acompanhamento psicológico na formação e desenvolvimento dos aspectos maturacionais, emocionais e psicossociais. A UNESCO, braço das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, indica que a prática de esportes é importante para o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que as características de integração física e social promovem valores de amizade, participação, respeito mútuo e esforço para melhorar (UNESCO, 2013).

Quando se fala em “educação pelo esporte”, o judô aparece como uma das atividades esportivas mais citadas. Considerado um esporte educativo por excelência, permite à criança expressar-se plenamente no contexto lúdico, canalizando sua energia e reforçando seu caráter (NUNES; TRUSZ, 2018). Por meio de técnicas de autodefesa, o aluno aprimora o equilíbrio corporal, aprende a utilizar-se da disciplina e do respeito nas ações e reações, desenvolve a segurança e a autoconfiança. Aprende, ainda, a lidar com suas limitações e a controlar suas emoções. Além de ser uma atividade de relaxamento e de prazer, o judô é uma prática esportiva que desenvolve no aluno a concentração e a possibilidade de analisar e conviver com situações de sucesso e fracasso (VILLAMÓN; BROUSSE, 2002). O judô pode ser destacado como um esporte que possibilita o relacionamento saudável com outras pessoas, utilizando o jogo e a luta como um integrador dinâmico.

Foi partindo dessa premissa que surgiu este estudo, cuja proposta foi 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. Ressalto que, mesmo encontrando estudos que apontaram benefícios psicossociais da prática do judô para crianças e adolescentes, o entendimento foi de identificar a necessidade de um estudo que relatasse os resultados de um acompanhamento mais aproximado, uma vivência do dia a dia na prática de judô com crianças, numa proposta de observar e relatar uma situação micro que possibilitasse trazer elementos que contribuíssem para compreender o macro. Nas seções abaixo trago o relato da organização e das observações sobre esse experimento social.

5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para o desenvolvimento deste estudo realizamos uma pesquisa-ação, que consistiu na oferta de uma oficina de judô para crianças, 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 responsáveis 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. 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 consequentemente 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 e julho de 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, bem como dos materiais e espaço disponíveis. 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 60 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 a 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.

5.1.1 Desenvolvimento da aula

Considerando a revisão teórica e as reflexões dos *sensei* apresentadas no capítulo anterior sobre os aspectos das aulas de judô que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, a estruturação das aulas da oficina seguiram a seguinte organização: 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).

Relatando as observações realizadas durante as aulas, o primeiro aspecto a destacar é que, 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, que estavam conseguindo realizar mais atividades do que no início, em abril.

O segundo 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 se conseguiu melhor aproveitamento do tempo da aula de judô.

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.

5.1.2 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 fariam 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.

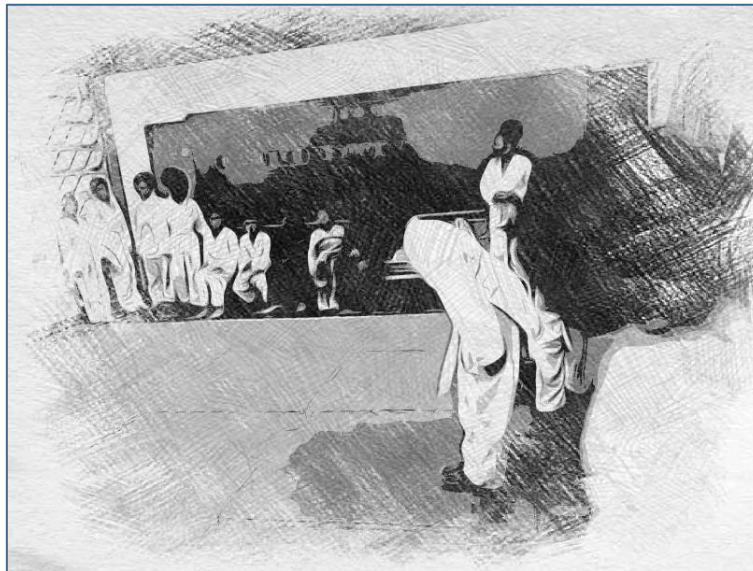
Outro aspecto importante na percepção do estado de humor geral da turma relaciona-se ao período dentro do turno de aula das crianças em que ocorreu a aula de judô. Como mencionado anteriormente, as aulas da oficina ocorreram no turno regular, em períodos de aula da professora referência, nas terças-feiras, 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 direcionassem o foco para a 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, foi realizada uma reunião de avaliação dos processos da oficina após a aula 8, na qual participaram a professora referência da turma e a supervisora pedagógica, 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 iniciar 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 entregá-lo. 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 em relação às interações que tem com outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

5.1.3 *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).

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).

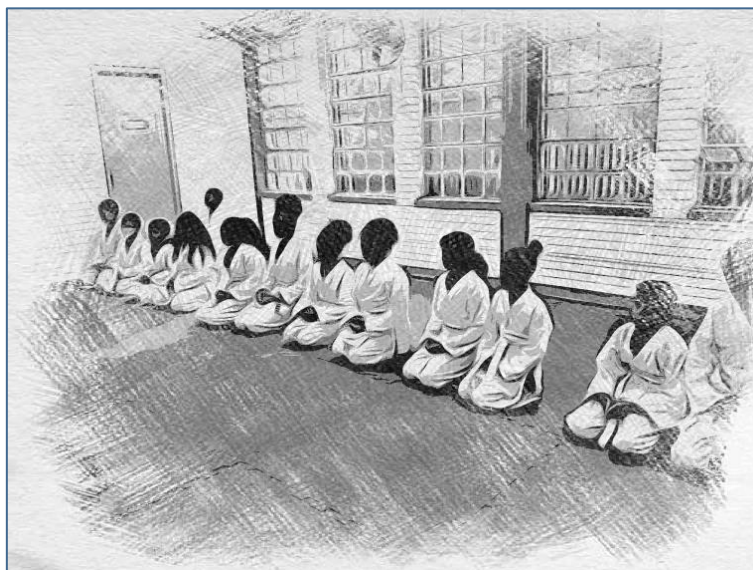
A saudação para ingresso e saída do tatame foi selecionada como uma das situações a serem observadas que remetem aos elementos da cultura japonesa que podem promover o aprendizado de habilidades sociais. Associada a classe de habilidades de civilidade, estipulamos que seria apresentado às crianças como 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, levando em consideração 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.

5.1.4 *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 e a supervisora pedagógica, 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”.

5.1.5 Reflexos dos aprendizados da oficina de judô na Escola

Um dos objetivos deste estudo e que motivou a realização desta pesquisa foi verificar se a prática do judô contribuiu 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. Em ambos os momentos, 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 26 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 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 têm 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 4 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 meu ver, a prática do judô contribuiu 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.”

5.1.6 Reflexos 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, caracterizavam-se por apresentar inseguranças relacionadas ao aprendizado em razão dos deficits 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.)

para

“[...] 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. Entendo que 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 numa 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, aí 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 contribuiu 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 pôde 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.

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE FOI OBSERVADO NESTE ESTUDO

Tendo em mente que este estudo apresenta um recorte do contexto de ensino de judô para crianças, ainda assim 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. 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.

O respeito às etiquetas e à hierarquia despertam nas crianças o sentimento de valorização de símbolos, como por exemplo, ao seu *dojô* (local dos treinos), ou ao seu *judogi* (uniforme para prática do judô), e mesmo ao *sensei* (professor/a), por representar um praticante de sucesso na prática ao atingir um nível mais elevado segundo a cultura das artes marciais. A partir dessa valorização, o respeito vem de forma prazerosa e a criança passa a respeitar porque gosta. Para que o aprendizado de habilidades sociais através do judô ocorra, é necessário que o *sensei* exercite o conhecimento dos princípios pedagógicos e filosóficos que regem a prática e assuma o papel de modelo de conduta como judoca. Como mencionamos, crianças em sua maioria encontram-se em estágio heterônomo no processo de desenvolvimento da moralidade, e nesse estágio as figuras de referência tem papel fundamental na evolução delas para o estágio da autonomia moral.

Nesta pesquisa o foco foi 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 foi observado que as crianças, apesar de demonstrarem empolgação pela participação na 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 que se manifesta nessa faixa etária foi a habilidade “buscar aprovação por desempenho realizado”, relacionada à classe de Habilidades Sociais Acadêmicas. A insegurança demonstrada nas primeiras aulas foi sendo superada, com as crianças executando os exercícios e perguntando se estavam fazendo de maneira correta, apontando para 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 a partir de 3 meses de prática.

Um dos aspectos que as pessoas que trabalham com o ensino do judô observam, e nesse estudo não foi diferente, é que o judô trabalha de maneira marcante e constante o sentido de cooperação entre os praticantes. Praticamente todas as atividades, desde as mais tradicionais como o *uchikomi* (treino por repetição) ou *randori* (treino livre simulando combate) até atividades que adotam processos pedagógicos mais modernos, tem na sua essência o trabalho em equipe e ajuda mútua. Esta abordagem de trabalho remete a um dos princípios filosóficos da cultura japonesa que Jigoro Kano agregou à prática do judô: *jita kyoei* (prosperidade e benefícios para todos). Quando nas aulas são trabalhados além dos gestos técnicos a relação com os princípios de cooperação, a contribuição do judô para o aprendizado das habilidades sociais torna-se mais relevante.

O programa proposto para a oficina de judô neste estudo, 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”, conforme relatos da professora e dos familiares entrevistados. Dessa forma, é possível dizer 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, qual seja, o aprendizado de habilidades sociais que se refletiram nos contextos de sala de aula e familiar.

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. Entretanto, é importante relatar que houveram dificuldades e limitações surgidas no decorrer da pesquisa, como o tempo de observação da oficina, restrito em razão da pandemia, o número de crianças e a frequência delas às aulas (66% das crianças frequentou regularmente). Mesmo com essas limitações foi possível concluir que utilizar o judô na abordagem de método vivencial numa proposta de programa de Treinamento em Habilidades Sociais pode ser uma alternativa bastante viável para se promover comportamentos socialmente competentes de crianças, na medida em que traz vivências e experiências que podem ser relacionadas ao seu cotidiano, conforme constatado neste estudo.

O esporte não é bom nem ruim, é aquilo que fazemos dele (BENTO, 2013). Essa afirmação do professor Bento remete à intencionalidade que damos ao ensino dos esportes. Somente o judô não promoverá 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. O simbolismo que se atribui à prática dos elementos técnicos da modalidade, bem como a prática regular dos rituais de saudação e de meditação são essenciais para estimular o aprendizado das habilidades sociais. Outro aspecto importante a se considerar nas aulas são os debates e palestras (*kogi*). É através deste aspecto que se traz as explicações acerca dos significados, não apenas dos rituais, mas de todo o conteúdo do judô, dando sentido para a prática, especialmente para crianças.

O ensino dos princípios do judô, que na verdade são princípios da cultura japonesa agregados por Jigoro Kano ao seu método, seguiu a tradição da transmissão oral desse conhecimento. No Brasil, observa-se que é utilizada a tradução literal ou aproximada dos *kanji* que representam os dois princípios mais conhecidos quando se fala sobre os princípios do judô: *jita kyoei*, que comumente é traduzido como “prosperidade e benefícios mútuos” e *seiryoku-zen-yo*, comumente traduzido como “máximo de eficiência com mínimo gasto de energia” ou “melhor uso da energia mental e física”. Pensando na transmissão desse conhecimento para crianças, talvez a tradução literal não faça muito sentido para elas, considerando a fase do seu desenvolvimento. Se a ideia do ensino para crianças é usar o potencial educacional do judô, encontrar uma alternativa que facilite a transmissão deste conteúdo é fundamental.

Na proposta original do Professor Jigoro Kano, o judô *Kodokan* se configura como o método de ensino japonês para ser aplicado nas escolas japonesas, ensinando e valorizando a cultura do Japão. Essa ideia foi inspirada em observações que fez durante suas viagens à Europa e aos Estados Unidos, nas quais constatou, nos países que visitou, métodos nacionais de ensino para crianças. Assim, como complemento ao aprendizado técnico, ele entendia ser necessário se fazer uso de leituras e debates para o aprendizado do judô, como forma de estimular o processo de reflexão, não apenas de questões da prática, como também de questões filosóficas e morais dos praticantes. Com jovens e adultos esse aspecto talvez seja mais simples de se trabalhar. Já com as crianças, é necessário explorar a capacidade imaginativa delas e dessa forma, a literatura configura-se como um caminho interessante.

A literatura infantil é incrível quando se trata de provocar a imaginação ao mundo das aventuras. Por meio dela, as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura da humanidade, tendo a possibilidade de também se tornarem agentes que poderão recriar a sua realidade

a partir do que aprendem através da leitura. A literatura é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Têm em sua essência a tarefa de transmitir conhecimento e contribuir para a formação das crianças. Quando estimuladas à leitura, maiores são as condições de desenvolvimento pleno da memória e da imaginação, dentre outras capacidades psíquicas. É também por meio da leitura que acontece de forma mais rápida a socialização e o aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento da criança em todas as áreas: cognitiva, afetiva, social. O objetivo da literatura não é só passar valores da sociedade e sim proporcionar uma nova visão da realidade das relações e do mundo. Ao se privilegiar textos direcionados às crianças com o intuito modificar o comportamento infantil, reforça-se os valores sociais vigentes que são apresentados como modelos a serem assimilados e seguidos (CALDIN, 2003; CUNHA, 1999; OLIVEIRA, 2006).

Os mais de 15 anos trabalhando com crianças nas redes pública e privada de ensino proporcionaram algumas observações acerca desse tema da literatura infantil e é possível afirmar que, mesmo com todo aparato tecnológico que está ao alcance de qualquer pessoa atualmente, o livro impresso ainda desperta a curiosidade e o fascínio nas crianças. A rede municipal de ensino de Porto Alegre possui um projeto que ocorre anualmente, intitulado “Adote um Escritor”, no qual todos os anos, escritores se inscrevem e tem suas obras “adotadas” pelas escolas da rede. O município adquire os livros dos escritores “adotados” e envia para as escolas. Esses livros então são trabalhados em sala de aula com os estudantes e esse trabalho com as obras culmina com a visita do escritor ou escritora à escola, quando então ocorrem atividades como palestras ou contação de histórias. A reação das crianças, especialmente as dos anos iniciais do ensino fundamental nos momentos de trabalho com os livros e de interação com os escritores foi a motivação para direcionar a atenção para esta estratégia de ensino nas aulas de judô.

Considerando que crianças na faixa etária dos 6 a 9 anos de idade, quando iniciam na prática do judô, frequentam aulas de 50 a 60 minutos duas vezes por semana, é possível planejar alguns minutos no final da aula/treino (como atividade de volta à calma, por exemplo) a leitura de uma história ou parte de uma história de literatura infantil que aborde temas como valores morais ou comportamentos socialmente competentes. São temas transversais, independente se a história em que é abordada é específica do judô ou não. Pode-se adotar como estratégia para uma contação de história na aula de judô, considerando um livro de 20 páginas, a leitura de 2 páginas por aula, criando a expectativa nas crianças sobre o desenrolar da história nas aulas seguintes. O importante é ter consciência de que cada livro permite discussões variadas, possibilitando a realização de rodas de leitura com o objetivo de proporcionar o encantamento pelo ouvir e contar histórias, além de proporcionar momentos ricos de aprendizado sobre os aspectos filosóficos do judô, fazendo uso, assim, de uma das estratégias de ensino do judô pensadas pelo Professor Jigoro Kano.

Finalizando, gostaria de ressaltar que ao propor o uso da literatura nas aulas de judô, não estou dizendo para se abdicar do ensino dos movimentos e técnicas. O motivo principal para as crianças ingressarem no judô é poder vivenciar um esporte de combate. Para as famílias é a possibilidade de verem seus filhos e filhas se exercitando. Também gostaria de ressaltar que, apesar de discorrer sobre estratégias para a promoção de comportamentos socialmente competentes, considero a competição essencial para o aprendizado de habilidades sociais. A criança não dissocia jogo/esporte de competição. Para ela, jogo/esporte é competição. Desprezar o caráter competitivo do judô é tirar o sentido da prática para a criança. O que defendo é que se faça judô seguindo um dos preceitos do professor Jigoro Kano, quando diz que seu método visa a chance de competir vitoriosamente, ou podemos dizer, virtuosamente.

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista On-line Bibl.Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, 2001, p.1-12.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, n. 15, 2003.

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

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.

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.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e prática*. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

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, 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.

DIAS, T. P.; OLIVEIRA, P. A. de; FREITAS, M. L. P. F de. O método vivencial no campo das Habilidades Sociais: construção histórico-conceitual e sua aplicação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 472-487, 2011.

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.

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.

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.

FREITAS, L. B. de L. **Do mundo amoral à possibilidade de ação moral**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1999, vol.12, n.2, p.447-458.

FREITAS, L. B. de L. **Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, vol.15, n.2, p.303-308.

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.

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.

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.

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, 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.

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>

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

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.

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, 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.

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.

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: Kazuá, 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, Z. M. R. de. **L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil**. Idéias, São Paulo, SP, n. 2, p. 43-46, 1994.

OLIVEIRA, R.K.D. **Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

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.

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>

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

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 175p.

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.

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.

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.

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.

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, 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, 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.

STERKOWICZ-PRZYBYCIENÍ, 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, apêndices. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 6, n. 2, 2011.

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**, 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 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>

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.

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.

YAMAGUCHI, K. **Ética e liderança no judô**. Palestra: Tsukuba - Japan, 2019

REALIZAÇÃO:

SEVEN
publicações acadêmicas

ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.