

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO

SUELY SCHULER

JUDÔ E JIU-JITSU E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM  
SÉRIES ESCOLARES INICIAIS

São Leopoldo

2007

SUELY SCHULER

JUDÔ E JIU-JITSU E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS EM SÉRIES  
ESCOLARES INICIAIS

Dissertação de Mestrado Profissionalizante

Para obtenção do Grau de Mestre em  
Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação  
Educação Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Adriane Luisa Rodolpho  
Co-orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S386j Schuler, Suely  
Judô e jiu-jítsu e o desenvolvimento integral de  
crianças em séries escolares iniciais / Suely Schuler ;  
orientadora Adriane Luisa Rodolpho ; co-orientadora Laude  
Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.  
67 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação.  
Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Educação psicomotora. 2. Criança –  
Desenvolvimento. 3. Psicomotricidade. 4. Judô. 5. Jiu-jítsu.  
I. Rodolpho, Adriane Luisa. II. Brandenburg, Laude Erandi.  
III. Título.

## RESUMO

O desenvolvimento integral de crianças das séries escolares iniciais, em especial de seis a doze anos, e que participam do Projeto Judô/Jiu-Jitsu são os temas desta dissertação. Como a prática Judô/Jiu-Jitsu, por crianças nesta idade, colabora para o desenvolvimento integral da criança é a pergunta central. No primeiro capítulo é abordado o desenvolvimento e a aprendizagem enfocando a psicomotricidade, pois esta vê a criança como um todo. Outro aspecto é o desenvolvimento infantil em suas características emocional, cognitiva, social, religiosa e moral, para melhor entender e interagir com a criança desta faixa etária. A partir da bibliografia consultada, de observações e do acompanhamento de crianças do Projeto Judô/Jiu-Jitsu, a autora percebeu um melhor desenvolvimento destas, pois a criança é *movimento* e o *jogo/brinquedo* é imprescindível para elas. É tarefa da sociedade, em especial das instituições educativas, desenvolver ao máximo as potencialidades da criança e minimizar os "aprisionamentos". A criança ao vivenciar as "ressonâncias do cuidado", como a cordialidade, a partilha, a compaixão, vai desenvolver-se adequadamente, ser feliz e irradiar ecos do *cuidado*, ou seja, respeito para com os outros, para consigo e com o meio-ambiente.

## ABSTRACT

The total development of children in the elementary school grades, particularly from six to twelve years old, and who participate of the Project Judo / Jiu-Jitsu are the themes from this dissertation. How the Project Judo / Jiu-Jitsu helps the child's growth is the main question. The first chapter is referred to the development and the learning focusing on the "psychomotricity", because this sees the child as a whole. Another aspect is the child development in its emotional, cognitive, social, religious and moral characteristics, for a better understanding and interaction of the adult with the child in this phase. From the bibliography consulted, observations and children's, from the Project Judo / Jiu-Jitsu, accompaniment the author noticed a better development of these, because child is movement and games are indispensable for them. It is society's duty, in special from the educational institutions, develop the maximum of the potentialities and minimize the "inner prisons". The child when living the "resonances of the care", as, the cordiality, the share, the compassion, will adequately develop, be happier and irradiate these echoes from caring to others, to the child itself, and to the environment.

## SUMÁRIO

Introdução.....	7
1– Desenvolvimento e aprendizagem.....	9
1.1 – Psicomotricidade.....	9
1.1.1 – Histórico .....	10
1.1.2 – Enfoque psicogenético .....	11
1.2.2 – Enfoque perceptivo-motor .....	12
1.2.3 – Enfoque sócio-motor .....	12
1.2 – Desenvolvimento da criança .....	14
1.2.1 – A afetividade e a construção da pessoa .....	14
1.2.2 – Desenvolvimento emocional .....	16
1.2.3 – Desenvolvimento cognitivo .....	16
1.2.4 – Desenvolvimento moral e da fé .....	17
1.2.5 – Desenvolvimento social .....	18
1.3 – A criança e o jogo .....	20
1.3.1 – Origens do jogo .....	20
1.3.2 – O jogo no enfoque cognitivo .....	21
1.3.3 – O jogo no enfoque sócio-motor .....	23
2 – Cultura e formação do corpo no Judô/Jiu-Jitsu .....	26
2.1 – O Projeto Judô/Jiu-Jitsu .....	26
2.1.1 – Histórico do Projeto .....	27
2.1.2 – Local dos treinos .....	27
2.1.3 – Ingresso no Projeto e dinâmica.....	28
2.1.4 – “Diário de bordo”: uma sessão de treino .....	30

2.2 – Judô/Jiu-Jitsu para crianças .....	33
2.3 – Jigoro Kano e o Judô .....	34
2.4 – Conde Koma e o Jiu-Jitsu .....	35
2.5 – Objetivos do Judô e do Jiu-Jitsu .....	38
2.6 – Contribuições culturais: oriental e ocidental .....	39
3 – Potencialidades, aprisionamentos e cuidado integral .....	44
3.1 – Educação psicomotora e aprendizagem .....	44
3.2 – Potencialidades da criança .....	46
3.3 – Aprisionamentos na criança .....	47
3.4 – Cuidado integral .....	51
3.4.1 – Cuidado com o meio (ambiente) .....	51
3.4.2 – Cuidado consigo e cuidado com a outra, o outro .....	52
3.4.3 – Ecos do cuidado e o Projeto Judô/Jiu-Jitsu .....	54
Aspectos conclusivos .....	62
Referências bibliográficas .....	64
Anexo – Parecer Sensei Amauri .....	67

## INTRODUÇÃO

Observando-se uma criança, tem-se a visão de um conjunto, um todo integrado e articulado. O movimento é uma característica sua, bem visível e desejável, como afirma o dito popular: “criança, se está quieta, é porque está doente”. Movimentando-se, brincando, jogando, experienciando – com todo o seu ser – ela se desenvolve.

Crianças, das séries escolares iniciais, estão cheias de energia e gostam de atividades nas quais possam mexer o corpo. É um dos motivos de seus pedidos por mais tempo de recreio, de Educação Física, de jogos, de esportes... Esportes! Judô e Jiu-Jitsu? E por que não? Estes, cuja origem está em artes marciais, podem contribuir com o desenvolvimento integral de crianças, com idades entre seis e doze anos? Buscando respostas para esta pergunta, a autora, professora de séries iniciais e participante de Academia de Judô e Jiu-Jitsu, realizou a presente dissertação.

Houve um momento em que interesses com o mesmo objetivo convergiram: moradores do Núcleo Independência, querendo atividades desportivas e recreativas, e *senseis* (professores) de Judô e Jiu/Jitsu com um projeto para atender crianças por meio destes esportes. Assim, aconteceu uma parceria entre a ACANI (Associação de Amigos do Núcleo Independência) e a UNISC (Universidade de Santa Cruz) e efetivou-se o *Projeto Judô/Jiu-Jitsu*.

No ano de 2004, onze crianças de segunda série e sua professora (autora) integraram o Projeto. Esta turma de 23 alunos e alunas, com seus *judocas* e *jiu-jitsukas*, está sendo acompanhada até o presente ano. Houve algumas entradas e



saídas de alunos, mas a turma continuou basicamente a mesma. Assim, sete meninas e meninos, agora na quinta série, participantes do Projeto, colaboraram com uma pequena *pesquisa*, baseada no acompanhamento, observações, conversas e algumas questões abertas, feita por sua professora de segunda série.

Como objetivos secundários, a pergunta por relações possíveis – ou não – entre diversas áreas do desenvolvimento da criança, na referida faixa etária, como também com o *jogo*, com *ressonâncias do cuidado* e reflexões no sentido de *dicas* para maior flexibilidade no currículo escolar.

Assim, o primeiro capítulo, traz dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, das séries escolares iniciais, nos aspectos da psicomotricidade; no desenvolvimento das áreas afetiva, emocional, social, religiosa e moral; como também sobre a criança e o jogo.

O segundo capítulo traz informações sobre o Projeto Judô/Jiu-Jitsu; sobre estes esportes para crianças; sobre seus fundadores, como igualmente sua filosofia e objetivos e breve viés cultural.

*Potencialidades, aprisionamentos, e cuidado integral*, relativos à criança da faixa etária escolhida, é o assunto do terceiro capítulo. O *cuidado*, como característica inerente do ser humano e suas ressonâncias para instituições educativas, no caso, o Projeto Judô/Jiu-Jitsu e a escola-sede deste.

## **1 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Este primeiro capítulo é composto por três partes. A primeira ocupa-se com a psicomotricidade, trazendo alguns aspectos sobre a sua origem, bem como três enfoques, quais sejam, o psicogenético, o perceptivo motor e o sócio-motor.

O desenvolvimento da criança, nas áreas afetiva, emocional, cognitiva, moral, religiosa e social, é que traz o segundo item. Estas áreas são dinâmicas, *interagem* umas com as outras e se complementam, mostrando a unicidade do ser da criança.

Como terceiro ponto, a criança e o jogo, com alguns dados sobre as origens do jogo e este, sob os enfoques cognitivo e psicomotor. O jogar, podendo ser tomado como sinônimo de brincar, é dimensão integrante da criança, decisivo para o seu desenvolvimento.

### **1.1– Psicomotricidade**

A área da psicomotricidade assume identidade própria a partir do século XX, através da influência de importantes estudos relacionados à formação da inteligência e desenvolvimento psicomotor da criança. Estes estudos, conforme o enfoque, são agrupados em psicogenético, perceptivo-motor e sócio-motor.

## 1.1 - Histórico

A busca por um enfoque que leve em conta a criança como um todo parece uma redundância, mas a moderna departamentalização de tudo fragmentou o ser humano. Desse modo torna-se importante a abordagem da psicomotricidade.

Etimologicamente, psicomotricidade tem origem no grego *psyché*, alma e no latim *moto*, agitar fortemente.

É comum vincular psicomotricidade com os estudos de Dupré<sup>1</sup> em neuropsiquiatria infantil sobre a “síndrome da habilidade motriz” e a “síndrome da debilidade mental”, quando surgiu, pela primeira vez a denominação *psicomotricidade da criança*. A mesma ganha impulso no começo do século XX na França, inicialmente com as investigações sobre problemas motores, só mais tarde desperta interesse de pedagogos, professores de Educação Física e psicólogos.

No final do século XIX e início do século XX predominava a visão dualista de corpo/alma, onde o corpo era visto simplesmente como uma estrutura fisiológica e anatômica. Em consequência, as práticas corporais dominantes no ocidente, se preocupavam com o corpo mecânico – à parte do pensamento, que era proveniente do espírito. Havia outras tendências minoritárias, mas que não chegaram a influenciar na educação. Conforme Negrine<sup>2</sup>, sob a influência dos estudos de Wallon, Freud, Piaget e, mais recente, dos psicanalistas como M. Klein, Lacan e Winnicott, a psicomotricidade passa a ter sua própria identidade.

Os estudos de Vygotsky, importante estudioso sobre o desenvolvimento de criança, não chegaram a influenciar os europeus na área da psicomotricidade, ou por não conhecerem seus estudos, ou por não perceberem a profundidade destes, em especial os referentes a sua concepção sobre o jogo infantil e seu significado.

Estudos de Wallon (1941) e Piaget (1969) que tratam de formação da inteligência afirmam que esta se produz a partir das experiências motoras da criança. Tais estudos são os que mais influenciaram os psicomotricistas. Para Wallon, psicomotricidade tem a ver com tudo o que é movimento. Contudo, para não

---

<sup>1</sup> FONSECA, Vítor. **Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade: elementos metodológicos para um estudo epistemológico**. 2. ed. Lisboa:Editorial Notícias, 1997. p. 15-25

<sup>2</sup> NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. 3 Psicomotricidade e Alternativas Pedagógicas, Porto Alegre: Prodil, 1995.

ficar no plano mecanicista, Wallon propõe três formas de movimento: passivo ou exógeno (por exemplo, retomada do equilíbrio); os deslocamentos ativos (locomoção); e os deslocamentos de segmentos corporais (como a mímica, que tem estreita relação com o psíquico). Wallon mostra a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. Sua tese de doutorado “El niño turbulento” (1925) foi decisiva para a compreensão do desenvolvimento motor da criança em especial, suas análises referentes às estratégias e aos problemas de desenvolvimento psicomotor e mental da criança. Este fato é confirmado por vários autores que analisam a história da psicomotricidade,<sup>3</sup> Conforme grupos de teóricos e época, há três enfoques: Psicogenético, Perceptivo-motor e Sócio-motor, sobre os quais seguem algumas informações.

#### 1.2.1 – Enfoque psicogenético

Segundo o enfoque psicogenético, desenvolvido por Piaget e Wallon, a inteligência se forma por meio de processos evolutivos. Há estágios de desenvolvimento compostos por momentos de “assimilação” ou abastecimento com dados, e de “acomodação” ou processamento dos dados, para a construção de conceitos, aprendizagens Há uma dimensão dialética entre o orgânico e o social, entre o psíquico e o motor.

#### 1.2.2. – Enfoque perceptivo-motor

Para o enfoque perceptivo-motor, as ações são experimentais, a percepção surge como seleção e interpretação de vários estímulos captados pelos sentidos. A

---

<sup>3</sup> Como Maigre e Destrooper (1976); Ramos (1979); Le Camus Arnaiz (1987); Zazzo, Widlcher, Nade (1993) atestam a influência dos estudos de Wallon em toda uma geração de pedagogos e psicólogos.

informação perceptiva deve ser agrupada, categorizada, identificada com a informação motora.

As dificuldades de aprendizagem surgem dos problemas sensório e perceptivo-motor, sendo que o desenvolvimento motor assume significativa importância no desenvolvimento perceptivo.

### 1.2.3 – Enfoque sócio-motor

De acordo com este enfoque, o que vai caracterizar o desenvolvimento da criança é a interiorização das aquisições externas (ao seu corpo) e com elas a apropriação da experiência social e histórica dos adultos. A evolução social e a biológica da criança se condicionam mutuamente. O desenvolvimento da criança resulta da relação social com o adulto. A formação da consciência acontece pela ação e pela conduta.

Conforme Lúria<sup>4</sup>, os processos mentais – percepção, memória, cognição própria, linguagem, pensamento; as aprendizagens de símbolos, como a leitura, a escrita, a matemática – decorrem de uma organização funcional do cérebro. Esta organização integra três unidades complexas, hierarquizadas e de origem sócio-histórica.

A primeira unidade é a da regulação tônica, a tonicidade; a segunda é a da integração da informação pelos canais visual e auditivo, como também análise, codificação e armazenamento de informações; a terceira unidade é da planificação motora, ou seja, as ações que vão sendo aprendidas, como também a intenção da ação.

Tonicidade, ou seja, a energia dos tecidos do corpo, se manifesta em dois planos: fisiológico e psicológico. O plano fisiológico é responsável pela postura, regula e controla o movimento. Já o plano psicológico tem responsabilidade sobre a vigilância das condutas neuro-vegetativas como: estados de alerta, de atenção, de sono; orienta a expressão do corpo, a ação e também indica traços de personalidade. Quando há disfunção na tonicidade pode ocorrer a *hipertonia*: a

---

<sup>4</sup> VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed., São Paulo: Ícone, 1994. p. 85-102.

musculatura apresenta aumento do tônus, relativo ao considerado normal, como tensão, contratura muscular; ou pode ocorrer a *hipotonia*: a musculatura apresenta diminuição do tônus, em relação ao considerado normal, a pessoa mostra-se apática, sem energia.

Zaporozhetz<sup>5</sup>, conterrâneo de Vygotsky, aprofundou a pesquisa sobre as etapas do desenvolvimento. Este pesquisador igualmente traz três subdivisões: *biológico*, refere-se aos movimentos; *psicológico*, aos pensamentos; *sociológico*, à cultura – questão importante neste trabalho. Estes três aspectos funcionam inter-relacionados entre si. Assim, a maturidade neurológica tem relação com a área sócio-afetiva, a qual engloba a história do desenvolvimento dos movimentos, ordem de sua ocorrência, a presença ou a ausência dos vários tipos de movimentos, bem como suas variações. Por conseguinte, a maturidade neurológica depende, em muito, da “qualidade de vida” que os adultos proporcionam às crianças – ambiente rico em espaço, tempo e afeto.

É responsabilidade do adulto para com as crianças, porque, nesta fase, se criam as condições para a acumulação de experiência sócio-cultural, assim como se proporcionam meios adequados à sua evolução sensório-motora.

Em termos conclusivos, psicomotricidade é uma maneira de estar no mundo. É um modo corporal; um estado de pessoa, a união indissociável que existe entre corpo e espírito; a expressão da pessoa e sua história através de seu corpo, sua ação e as relações com o mundo.

O corpo é uma entidade física no sentido material, tem peso e volume. Evolui do automático ao voluntário para, em seguida, voltar a automatizar-se com maior liberdade de ação e economia de movimento.

A expressão do ser e estar da criança no mundo é denominado tônus. É a organização da motricidade, a síntese da unidade somato-psíquica, uma corporalidade que influencia os mecanismos de vigilância, atenção, limiar sensorial, integração da imagem corporal; a economia das condutas psicomotoras e ajustamento ao ambiente em que se processa a aprendizagem. São várias

---

<sup>5</sup> DEL RÍO, Pablo e ALVAREZ, Ammelia. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky... In.: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2, p. 90-2.

definições que se complementam e visam facilitar a compreensão do tônus. As relações da psicomotricidade com diversos aspectos do desenvolvimento integral da criança é o tema do próximo item: desenvolvimento da criança.

## 1.2 – Desenvolvimento da criança

Da infância à adolescência ocorrem estágios construtivos. Estes englobam diversas áreas inter-relacionadas entre si – afetiva, cognitiva, emocional, social, da fé. Estudiosos como Erikson, Piaget, Kohlberg, Fowler e Vygotsky enfocam alguns aspectos da faixa etária das séries escolares iniciais.

### 1.2.1 – A afetividade e a construção da pessoa

Na criança pequena, entre dois e quatro anos, é a palavra disponível que conduz à idéia <sup>6</sup>. Com o crescimento da criança ocorre uma aproximação entre o sensório-motor e o simbólico. Só mais tarde, nos anos escolares iniciais, a idéia conduzirá a palavra, a criança escolherá as palavras para se expressar.

O objetivo da evolução psicomotora é economia, especialização. Da atividade mais motora, vem intensa atividade cognitiva que vai dando lugar à intensa atividade de construção de si, conforme Wallon, processo sempre inacabado, como se fosse um “sub-eu”.

Na puberdade, última crise construtiva, e com uma nova configuração cultural, o adolescente precisa reinstalar-se dentro do próprio corpo, conviver com seus novos apelos. O adolescente abre-se para as mais diversas dimensões, ideológicas, políticas, éticas, religiosas às quais precisa responder. Neste aspecto Dantas<sup>7</sup> coloca muito bem:

O interesse teórico do jovem será um caso pessoal, passionai mesmo, onde a grande questão é descobrir de que lado ele próprio está. Manter um eu

---

<sup>6</sup> DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta K.; LA TAILLE, Yves de . **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992, p. 41, há um exemplo esclarecedor: uma criança de três ou quatro anos dirá – “Como posso saber o que estou desenhando se ainda não terminei?”

<sup>7</sup> DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta K.; LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992, p.96.

diferenciado e, ainda assim, integrado, não é tarefa simples: ela requer de fato toda a extensão da inteligência. Nesta vinculação existe uma das mais belas instituições da teoria Wallerstein: de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais – a construção do objeto está a serviço da construção do sujeito.

O produto último da elaboração de uma inteligência concreta, pessoal, corporificada em alguém, é a pessoa. A construção de uma pessoa é sempre uma auto-construção.

Se um indivíduo desde a infância, tem possibilidade de interagir, com um bom grupo de apoio, vai progredindo da palavra que conduz a idéia para as idéias escolhendo as palavras. Terá contato com os corpos de colegas, para comparar semelhanças e diferenças. Também confrontará idéias, ideologias, questões éticas, facilitando-lhe descobrir de que lado ele efetivamente está. Importante é o acompanhamento de um adulto significativo para o adolescente. Essa via de mão dupla, pessoal, social, pela qual transita o adolescente, recebeu a seguinte definição: “Não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói sua unicidade.”<sup>8</sup>

Após esta visão geral do desenvolvimento da criança, seguem-se alguns aspectos mais específicos da faixa etária dos anos escolares iniciais, aqui entendidos como primeiro ao quinto ano, ou até quarta série.

### 1.2.2 – Desenvolvimento emocional

Conforme Erikson<sup>9</sup>, esta faixa etária dos seis, sete aos doze anos é a idade da Competência ou da Indústria. A criança aprende a conquistar valorização produzindo coisas, torna-se uma trabalhadora. Já conhece seu corpo e funções vitais e começa a lidar com as leis das ferramentas. “Desenvolve o sentido da indústria, isto é, ajusta-se às leis inorgânicas do mundo das ferramentas.(...) Nesta

---

<sup>8</sup> DANTAS, 1992, p. 98.

<sup>9</sup> ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.



etapa crianças de todas as culturas recebem alguma instrução sistemática, seja letrada ou não”<sup>10</sup>. É a idade em que a criança sente prazer em fazer, em criar coisas; em ter perseverança até ver o trabalho concluído. Observando a criança, percebe-se a curiosidade e grande vontade para aprender. Na 1ª.série/ 1º. ano escolar, em especial, aprendem a ler e escrever, uma tarefa complexa, ‘carregadas’, por esta vontade.

O perigo nesta fase da vida está na criança desenvolver um sentimento de inferioridade e inadequação. “Se ela desespera de suas ferramentas e habilidades ou de seu status no grupo em que participa, pode desencorajar na identificação com os integrantes do grupo e com um setor do mundo das ferramentas.”<sup>11</sup> A participação da sociedade se torna decisiva no sentido de manter a criança integrada em seu grupo e o seu “fazer” também é importante. Conforme Erikson esta é a etapa mais decisiva, pois a “indústria” implica fazer coisas com os outros e ao lado deles – primeira compreensão sobre divisão do trabalho.

### 1.2.3 – Desenvolvimento cognitivo

Segundo Piaget<sup>12</sup>, a idade em questão, é a fase operacional concreta.

Uma mudança rápida e difusa da forma de pensar acontece na criança em torno dos sete anos. Surgem as operações lógicas, o pensamento deixa de ser mágico e previsível. Surgem sistemas estáveis de transformações mentais, ou seja, as operações, que também são generalizáveis e reversíveis. Esta capacidade também tem reflexos no mundo moral e social, contando com um mundo mais estável e previsível, a criança começa a perceber diferenças de pontos de vista entre ela e os outros. Entretanto esta lógica operacional permanece concreta: a criança pensa *com* as operações do pensamento lógico, mas ainda não pensa *sobre* estas operações. Este estágio de pensamento, seguidamente, cria um hiato professor-aluno, quando confundido com o pensamento abstrato. O adolescente, normalmente, ainda está nas operações concretas e o professor espere que faça abstrações.

---

<sup>10</sup> ERIKSON, 1976, p. 238.

<sup>11</sup> Ibid., p. 239.

<sup>12</sup> CHARLES, C M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975. p.13-21.

#### 1.2.4 – Desenvolvimento moral e da fé

Referindo-se à fé, é a fase da fé mítico-literal. A criança começa a assumir a crença, as histórias e narrativas do grupo. Acontece uma socialização religiosa – escola, igreja, sociedade. Deus é percebido como antropomórfico, acontecendo um conflito entre o Deus próprio e o Deus oficial.

O surgimento do pensamento operacional concreto ajuda a desencadear o estágio mítico-literal da fé. O ponto central para a criança é saber como as coisas são, em distinguir o que é realidade do que é fantasia. Assim, “A criança ou pessoa deste estágio assume para si as histórias, crenças que simbolizam pertença à sua comunidade, a interpretação é literal, o sentido é comunicado pela narrativa e está preso a ela”.<sup>13</sup>

Referindo-se à moral, Freitag<sup>14</sup> aborda o tema educação moral e exercício da democracia, no contexto da teoria de Kohlberg trazendo-a bem explicitada. No entender deste teórico, a criança está no nível pré-convencional, na moralidade heterônoma; o pensamento operacional concreto é necessário mas não suficiente para este segundo estágio. A criança, ou mesmo a pessoa adulta que esteja neste nível, é mais auto-interessada, está bem mais consciente dos seus desejos e está melhor instrumentalizada para perseguí-los. Igualmente a pessoa nesta fase está mais consciente dos interesses das outras pessoas e percebe que precisa levá-los em conta. Acontece a experiência da reciprocidade: nem que seja para atingir seus próprios objetivos inicialmente, é a lei do “amor com amor se paga”. Compreende, quem está nesta fase da moralidade, a justiça como equidade; é concreta e individualista, precisando de diretrizes e de regras específicas.

#### 1.2.5 – Desenvolvimento social

---

<sup>13</sup> FOWLER, James. **Os estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992, p. 129

<sup>14</sup> FREITAG, Bárbara Educação moral e exercício democrático: os valores que orientam a prática democrática In:GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p.160-167

Diferente de outros teóricos, Vygotsky<sup>15</sup> concebe a aprendizagem e o desenvolvimento ligados entre si, desde os primeiros dias de vida da criança. Por consequência, ao chegar na escola, a criança já realizou muitas aprendizagens.

Conforme Vygotsky, o intelecto não é a reunião de várias capacidades, como atenção, observação e memória, mas a soma de muitas capacidades diferentes, até certo ponto independentes umas das outras. A tarefa do educador, da educadora, consiste em desenvolver capacidades particulares em áreas diferentes. Exemplificando, não se trata de reforçar a capacidade geral de prestar atenção mas de desenvolver facilidades de concentrar a atenção em diferentes matérias. Procurar, com o educando, a educanda, quais as melhores vias para desenvolver a concentração. Comumente tem a ver com o que a criança gosta de fazer.

O referido estudioso traz a inovadora teoria *área do desenvolvimento potencial*, ou seja, o que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega e, no futuro, realizará sozinha; e a *área de desenvolvimento proximal*, ou nível real do desenvolvimento em que a criança consegue resolver, por si, determinado problema.

Para este teórico, desenvolvimento e aprendizagem correm paralelas, não necessariamente juntas, com tendência de o processo evolutivo ser “puxado” pela aprendizagem. Fundamentando essa idéia, Vygotsky cita a linguagem: inicialmente esta surge como forma de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, só bem mais adiante a linguagem será internalizada e vai organizar o pensamento da criança.

Vygotsky concebe o ser humano como uma unidade complexa e indivisível. Fica claro quando se observa uma criança brincando, ela não joga só com mente, ou só com as mãos, pés: ela joga com todo o seu ser.

Essa visão de totalidade corporal com relação ao desenvolvimento do ser humano resgata de certa forma a idéia que os antropólogos, como Mauss, já defendiam no início do século passado.

Vygotsky enfoca que a aprendizagem da criança começa muito antes de esta ir a escola. Esta fase “pré-escolar” é rica em experiências vividas pela criança, dentro da sua realidade sócio-cultural, e é aí que, muito especialmente, acontece o

---

<sup>15</sup> DEL RÍO, ALVAREZ, 1996. v.2, p. 79-104

jogo. Essas vivências, cabe lembrar, a criança experimenta com seu corpo, com seu “todo”.

O jogo completa as necessidades da criança, segundo Vygotsky:

O mundo imaginário e ilusório que surge na criança é o que se constitui ‘jogo’, já que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência das crianças pequenas (...) A imaginação, como todas funções do conhecimento, surge da ação. Ao atuar a criança imagina; e ao imaginar, joga. O jogo da criança é a imaginação em ação – e a imaginação é o jogo sem ação.<sup>16</sup>

Para Vygotsky não existe jogo sem regras, pois a imaginação traz consigo certas regras; diferente de Piaget, que afirma que esta é a primeira etapa do jogo. O jogo da criança evolui do jogo de regras ocultas para o jogo de regras manifestas, no entender de Vygotsky. Estas regras ocultas são auto-limitação e autodeterminação pois a criança vai colocando suas regras conforme a cultura onde está inserida. O essencial no jogo é a nova relação que se cria entre o imaginário e o real. Quando a criança começa a ter consciência já traz consigo a sua cultura, neste ponto Piaget e Vygotsky se aproximam, pois ambos entendem que o jogo é um produto social, da cultura onde a criança está inserida.

### 1.3 – A criança e o jogo

Há diferentes pontos de vista quanto à origem do jogo, como ele se manifesta e qual seu significado no universo infantil. Vários autores concordam que o jogo traz contribuições importantes para o desenvolvimento da criança.

#### 1.3.1 – Origens do jogo

---

<sup>16</sup>In: NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1 – Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 27.

Segundo Negrine<sup>17</sup>, a palavra jogo é utilizada no sentido do *brincar*, atividade lúdica infantil. Contudo, o referido autor, opta pela palavra jogo, que é mais universal.

Jogo, do latim “iocos”, significa diversão, brincadeira, atividade lúdica com fim em si mesmo. O jogo pode significar desde o movimento da criança pequena agitando objetos, até os jogos institucionalizados.

É a partir do século XIX e XX que o jogo começa a ser estudado. Surgem várias teorias. Mesmo com diferentes pontos de vista sobre o jogo, segue Negrine, muitos autores vêem nos jogos infantis um inestimável valor no desenvolvimento da criança.

O jogo indica boa saúde, disposição da criança e mostra o nível de desenvolvimento dela, por exemplo: se consegue jogar, tanto sozinha como com seus colegas, mostra certo nível de desenvolvimento psicossocial.

Goraigordobil<sup>18</sup> destaca as *contribuições do jogo no desenvolvimento integral*. O jogo tem influências decisivas e todas as dimensões do jogo estão interligadas: inteligência, motricidade, sociabilidade. Conforme esta autora a afetividade constitui a energia necessária para o desenvolvimento psíquico, intelectual, motor e moral da criança.

A referida autora resume os benefícios do jogo para o desenvolvimento integral infantil, afirmando que o jogo é a atividade da criança por excelência, e que lhe propicia gradativamente conhecer-se e formar conceitos sobre o mundo.

Wallon, Piaget e Vygotsky tiveram e têm influência sobre profissionais da área da educação, da psicologia, da psicomotricidade. Wallon, por sua influência em relação à psicomotricidade; Piaget por sua reconhecida influência em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança; Vygotsky por colocar o jogo como básico no desenvolvimento da criança, “criando zonas de desenvolvimento proximal”. Seguem alguns detalhes sobre os enfoques destes teóricos: o jogo da criança nos enfoques cognitivo e sócio-motor.

### 1.3.2 – O jogo no enfoque cognitivo

---

<sup>17</sup> NEGRINE, 1994, p. 19

<sup>18</sup> IN: NEGRINE, 1994, p. 19

A imitação da criança, nos jogos, conforme Wallon,<sup>19</sup> é uma imitação seletiva por parte da criança, vinculada a pessoas que lhe são significativas. Neste aspecto Wallon vale-se de uma expressão que também aparece em Mauss: “imitação prestigiosa”<sup>20</sup>. Ainda conforme este teórico, a criança primeiramente faz exploração do seu próprio corpo, (isto é facilmente observável em nenês e crianças pequenas) depois no corpo do outro, o que é, para Wallon, a busca da reciprocidade, característica constante na evolução da criança. O gesto ou movimento por si só não é tão importante, mas importa o sistema psíquico ao qual o gesto, movimento, pertence e o momento em que este aparece.

O biológico e o social se influenciam mutuamente, segundo Wallon. A aprendizagem vai acontecendo tanto mais rica, quanto maior o número de possibilidades, o que gera maior indeterminação, levando a progressos da criança. Assim, a maturação física, determinada pelo biológico é influenciada e favorecida pelos estímulos sociais, do ambiente.

Para Wallon, como já foi referido, o tônus muscular é muito importante no desenvolvimento da criança. O tônus é o que embasará estudos de profissionais que buscam, via corporal, aperfeiçoar o desenvolvimento integral da criança – o que vem ao encontro desse trabalho.

Wallon classifica os jogos em: *jogos funcionais*, os que buscam efeitos, como, mover dedos, fazer ruídos; *jogos de ficção*, ou representações, como brincar de boneca; *jogos de aquisição* ou compreensão, como relatos, canções; e *jogos de fabricações*, ou seja, agrupar objetos e transformá-los, fazer montagens.

Jogo é expansão, em oposição à atividade ‘séria’. As ficções de crianças estão carregadas com suas observações. A imitação é a regra do jogo, mas também é seletiva, ligada a pessoas significativas (“imitação prestigiosa”). Um movimento não é um movimento, mas *o que parece* expressar. O desenvolvimento resulta da fusão entre o biológico e o social da criança.

A aprendizagem, segundo Piaget, acontece por um *processo de assimilação e acomodação*. A assimilação são as aquisições, as informações; a acomodação é

---

<sup>19</sup> NEGRINE, 1994, p. 30-45

<sup>20</sup> MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. p. 211-33.

o processamento desses dados, para torná-los aproveitáveis cognitivamente pela pessoa. O jogo, pode-se dizer, é essencialmente assimilação.

Conforme Piaget há os *jogos de exercícios*, que são funcionais, elementares (dos bebês); os *jogos simbólicos*, que são a representação de objeto ausente, criança pequena, por exemplo, quando leva a mão à boca, simula que estivesse comendo algo mas com a mão vazia; e os *jogos com regras*, que vêm com as interações sociais.

Os jogos com regras começam no nível pré-operatório, ou seja, de dois a sete anos, mas passam a fazer parte efetivamente na criança no nível operatório, dos sete aos onze anos. Existem as *regras transmitidas*, dos jogos institucionais, já constituídos e as *regras espontâneas* – combinadas para ‘tal’ jogo. Quando os jogos se tornam coletivos, surgem as regras, na concepção de Piaget.

Piaget também faz uma classificação para os jogos, mas, diferentemente de Wallon, é baseada no crescimento da criança, cronologicamente. Assim, há os *jogos de exercícios*, como: o nenê mexe o corpo ou partes dele pelo prazer da descoberta de seu corpo; os *jogos simbólicos* ou representações, o “faz de conta”; *jogos de regras*, sendo que estas são criadas ou aceitas pelas crianças a partir dos seis, sete anos e persistem na vida adulta.

O jogo é assimilação, ou assimilação que predomina sobre a acomodação, na criança pequena. O jogo, no início, é um complemento da imitação. O jogo surge na fase de imitação esporádica, em torno dos quatro meses da criança. O símbolo lúdico aparece no início da imitação representativa, aos sete anos, mais ou menos. Os conteúdos dos jogos são os interesses lúdicos; a estrutura do jogo é a forma da organização mental, assim como o símbolo substitui o simples exercício, a regra substitui o símbolo. A regra, além da sua regularidade, supõe a existência de dois indivíduos, pelo menos. O jogo adquire regras com a socialização da criança.

### 1.3.3 – O jogo no enfoque sócio-motor

Vygotsky, representante deste enfoque, não propõe uma classificação do jogo pois entende que o surgimento de um mundo imaginário é que define o “jogo”. Este teórico evita separar desenvolvimento da criança e desenvolvimento do jogo.

O jogo completa as necessidades da criança e o prazer não é a característica definitiva do jogo. A imaginação surge de ações: a criança imagina e, ao imaginar, joga. Sempre que se produza uma situação imaginária, haverá regras, logo, sem regras não há jogo. O jogo é fator básico do desenvolvimento, a criança avança através da atividade lúdica, criando “zonas de desenvolvimento proximal”, que são funções que ainda não amadureceram, mas se encontram em processo.

Ao observar crianças brincando, elas são muito criativas : variam os jogos, criam outras regras e adaptações, mudam os papéis no jogo, o jogo fica cada vez mais socializado. Pode-se dizer que “(...) a criança segue uma trajetória ao jogar, e esse itinerário seguido por ela poderá ser um bom sinalizador que permitirá dimensionar seu nível de desenvolvimento.”<sup>21</sup>

À medida que a criança cresce, cria mais situações imaginárias, o que pode ser considerado um meio de *desenvolvimento do pensamento abstrato*. Quer dizer, a criança ao modificar um jogo ou personagem, modifica também a *representação*, o que já vem a ser uma abstração.

Outro ponto importante é que a criança, no jogo, não apenas joga, mas também faz exercício, sendo tanto um como outro essenciais no desenvolvimento da criança. Já o exercício, por si só, é uma atividade pré-determinada, repetitiva, sem símbolos

No jogo a lógica interna é o aparecimento do símbolo motivado para a realização de um papel definido pela própria criança, ou pelo “chefe” do jogo do qual ela participa. Se existe símbolo, existe regra, ainda que esta seja arbitrária, conseqüente do papel que a criança assume no jogo, o que não ocorre quando a criança faz exercício.<sup>22</sup>

Um ponto referente ao jogo na criança, tem a ver ao conteúdo do jogo. A criança joga com aquilo que conhece, convive e, via de regra, representa papéis que são prestigiados no meio onde vive. Aqui aparece a *marca da cultura*, ela confere conteúdo ao jogo. O mesmo acontece com esportes. No Brasil, onde o futebol é amplamente difundido, qualquer espaço, uma bola, e acontece um jogo de futebol.

---

<sup>21</sup> NEGRINE, 1994, p.113

<sup>22</sup> Ibid., p. 115



Quando as crianças ficam maiores, há o predomínio dos jogos de ganhar e perder – e perder um jogo não é prazeroso! Relativa esta questão, Vygotsky traz um ponto que é facilmente observável e positivamente interessante: a criança joga pela alegria de jogar, porque quer jogar, o resultado passa a ser secundário. Se não fosse assim, as crianças não voltariam a jogar com as “vencedoras” e certamente evitariam os jogos onde não se dão bem. Outrossim, a maneira como a criança reage, tanto no processo do jogo como em relação ao resultado, dá indicativos de seu desenvolvimento físico, emocional e moral.

O papel da educadora, do educador é de oportunizar espaços onde a criança possa ter as mais diversas vivências corporais. Observar o jogo da criança, as suas habilidades, para poder orientá-la no sentido da construção da sua caminhada no jogo; buscar representação de outros papéis; possibilitar às crianças fazerem coisas juntas ou com uma pessoa adulta, lembrando que existe a *zona de desenvolvimento potencial*, como coloca Vygotsky. Em suma, o jogo, seja como exercício, seja como atividade lúdica é parte integrante, inalienável, do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Neste particular, esportes coletivos, como o Judô e o Jiu-Jitsu, podem ser uma alternativa. Nestes há possibilidade de jogo, de vivências corporais com outras crianças e, em certa medida, com adultos.

O capítulo que segue pretende dar uma idéia sobre o Judô e o Jiu-Jitsu: origem, iniciadores, objetivos, o Projeto Judô/Jiu-Jitsu, bem como influências das culturas oriental e ocidental.

## 2 – CULTURA E FORMAÇÃO DO CORPO

Em um momento no qual não poucas vozes clamam por paz, “arte de guerra” para crianças? Justamente na contramão do que possam sugerir as artes marciais, está o Projeto Judô/Jiu-Jitsu.

Houve um encontro de buscas com um mesmo o objetivo: atividades desportivas e recreativas como uma *rede de proteção* para crianças (e adolescentes). Assim, uma parceria entre a ACANI e a UNISC, por intermédio de um grupo de *senseis*, concretizou o Projeto Judô/Jiu-Jitsu.

O presente capítulo traz dados sobre a origem do Projeto, sua sede, sua dinâmica, bem como um “diário de bordo”, onde oferece à leitora e ao leitor um *aperitivo sobre o que acontece no dojô*, deste Projeto. Seguem informações e reflexões sobre estes esportes para crianças; sobre seus iniciadores; filosofia e princípios norteadores. Há também um breve viés cultural, visando perceber contribuições das culturas oriental e ocidental.

### 2. 1 – O Projeto Judô/Jiu-Jitsu

A Universidade de Santa Cruz, a UNISC, dinamiza e mantém vários projetos sociais. Um destes é o *Projeto Judô/Jiu-Jitsu*, sobre o qual seguem histórico do

Projeto, local dos treinos, ingresso e um *Diário de bordo*, ou seja, relato de uma sessão de treino de Judô.

Os participantes têm aulas de Judô e Jiu-Jitsu gratuitamente e recebem o *kimono*, traje especial para a prática destes esportes. A UNISC, com parcerias, custeia também as despesas de viagens a campeonatos. Os professores são alunos bolsistas da UNISC. O coordenador técnico, Carlos Eurico da Luz Pereira, 4º. *Dan de faixa preta*, é médico e professor na universidade.

Há dois grupos: das crianças, dos seis aos dez, onze anos e o grupo dos adolescentes, desta idade até dezoito anos. A autora deste trabalho, é professora das séries iniciais na Escola Rosário e incentivadora do Projeto. Participa dos treinos, na medida de suas possibilidades, é *faixa branca* no Jiu-Jitsu e *amarela* no Judô.

### 2.1.1 – Histórico do Projeto

A partir de um acordo de quatro *senseis* – Jean Carlo Theisen, Juliano Campos, Almansor Vaz e Carlos Eurico da Luz Pereira – com a UNISC, iniciou o Projeto, em abril de 2004. Este conta com a parceria da associação de moradores do Bairro Independência (desta cidade) e está sediado na Escola Estadual Rosário.

O objetivo é proporcionar prática esportiva para crianças e adolescentes dos seis aos dezoito anos. Visa formar a personalidade destes através da filosofia do Judô e Jiu-Jitsu, ou seja, integrar corpo e mente de forma harmoniosa e saudável. Concomitantemente, objetiva criar uma *rede de proteção* para estas crianças e adolescentes, prevenindo o envolvimento com drogas e violência.

### 2.1.2 – O local dos treinos

Há, na escola uma sala reservada para os alunos participarem de diversas atividades, como: ensaios de danças, teatro, e o Projeto de Judô e Jiu-Jitsu. A sua

metragem é de 8m x 6m e há um espelho por toda a extensão de uma parede, proporcionando ampla visão de todo o ambiente.

Os tatames são chapas emborrachadas especiais de 1m 50cm x 70cm e que ficam empilhadas junto a uma das paredes. No início da aula, de Judô e Jiu-Jitsu, os mesmos são distribuídos e justapostos no chão formando o *dojô*, onde acontece toda a atividade dos referidos esportes. Após sua montagem, quando o *sensei* ou a *sensei* (professor/a) pisar sobre ele fazendo o cumprimento para iniciar uma aula, um treino, esta área – o *dojô* – torna-se *sagrada*.

A entrada no *dojô* é com o pé esquerdo, segue-se o cumprimento típico<sup>1</sup>. O/a *sensei* dirige-se até o quadro, onde está a imagem do fundador do Judô, Jigoro Kano, cumprimenta-o repetindo o gesto inicial. Este ritual é repetido por todos os *seitos* (alunos, alunas), do *Sensei* mais graduado àquele/a que participa pela primeira vez, a cada entrada e saída do *dojô*. Os *seitos*, também cumprimentam o/s *sensei/s* (iniciando pelo mais graduado) bem como o/s *faixa marrom*<sup>2</sup>, se houver. Este ritual, baseado na tradição do Judô e do Jiu-Jitsu, dá uma característica bem específica a estas atividades, além da desportividade. Cabe mencionar que o Jiu-Jitsu, não tem uma pessoa reconhecida como fundadora, a quem cumprimentar. Todavia, se o *dojô* é utilizado por ambos os esportes e o quadro de Jigoro Kano encontra-se na sala, o mesmo pode ser cumprimentado pelos judocas, quando estes treinarem Jiu-Jitsu.

Na sala onde está o *dojo*, ficam apenas os praticantes com os *senseis*. No caso de crianças pequenas, de cinco, seis anos, é permitida a presença de pais ou responsáveis, que ficam à porta, assistindo às atividades, em silêncio.

### 2.1.3 – Ingresso no Projeto e dinâmica

Quando uma criança se inscreve para praticar Judô/Jiu-Jitsu a ou o *Sensei* conversa com os pais, ou responsável pela mesma, explicando sobre os horários, sobre a vestimenta e possíveis dúvidas.

---

<sup>1</sup> Cumprimento de entrada e saída do *dojô*, está explicado em detalhes no ponto 2.1.4 – Diário de bordo.

<sup>2</sup> *Faixa marrom*: judoca ou jiu-jitsuka que está na última faixa de *kyu* (aluno), antes da *faixa preta ou Dan* (*sensei*, i.é, professor). As *faixas de kyu e de Dan*, com seus graus, encontram-se em 2.1.3 – Ingresso no Projeto e dinâmica.

Normalmente a criança manifesta desejo de participar, porque tem um/a colega que participa. Há também a iniciativa de pais e professores. Os pais geralmente visam preencher de forma saudável o tempo de seu filho, sua filha, com a prática de um esporte. Sugeridas pelos professores, estes esperam maior desenvolvimento em termos de socialização, tolerância, concentração, disciplina, coordenação motora.

Antes de pisar no *dojô*, a/a *sensei* mostra os cumprimentos e seu significado, repetindo até que a criança os realize por conta própria. Os colegas judocas/jiu-jitsukas, que já participam há mais tempo, sentem-se valorizados, ajudando nesta tarefa.

A criança novata acompanha as atividades desde o *aquecimento*, na medida de suas condições e sob o olhar da/o *Sensei*. A primeira aprendizagem, em cima do tatame, é como cair, sem se machucar e sem machucar os outros. Já no primeiro treino, é mostrada uma técnica simples, como estímulo. À criança é dito o nome da técnica, no Judô, sempre em japonês, no Jiu-Jitsu, em português. A criança vê a/o *Sensei* executar a técnica com um/a outro/a colega, (geralmente o/a mais graduado/a), repetindo-a várias vezes, inicialmente bem devagar. A/o iniciante vai olhando, prestando atenção, depois vai praticando com um colega, com peso e altura aproximados dos seus. Às vezes, com a chegada de um novato, uma novata, os demais judocas vão exercitando algum movimento ou técnica indicada pela/o *Sensei*. Outras vezes, sentam em círculo, no tatame, na posição de *senza* (de joelhos, sentado sobre os calcanhares), acompanhando em silêncio.

A *faixa*<sup>3</sup> inicial é a *branca*. No Projeto, para *faixa cinza*, não há “exame”, mas vai sendo ensinado oralmente, nos treinos, o que se espera que dominem: rituais de entrada e saída do tatame; cumprimentos; os números, em japonês, até dez; algumas técnicas em pé e de chão (imobilizações); atitudes dentro e fora do *dojô*.

A partir da *faixa cinza* há exames, duas vezes ao ano, para promoção. Além dos treinos, os candidatos recebem uma folha escrita com o que será pedido no exame. Próximo da época dos exames, os treinos são mais específicos para estes. O *sensei* coordenador e mais dois *senseis*, fazem os exames com os candidatos,

---

<sup>3</sup> As faixas no Judô são divididas em duas categorias: de aluno/a, *kyu*, de professor/a, Dan. *Faixas de kyu*,: graduação progressiva: *branca*; *cinza*, 7º. *kyu* ; *azul*, *amarela*, *laranja*, *verde*, *roxa* e *marrom* , o 1º. *Kyu*.. *Faixa preta*: do 1º. ao 5º. Dan; 6º. ao 8º. Dan, *faixa coral*; 9º. e 10º Dan, *faixa vermelha*.

um a um, segundo a graduação que cada um almeja. Cada examinando/a é um *tori* (quem executa a técnica) e tem um/a *uke* (parceiro, em quem é feita a técnica); as posições de *uke* e de *tori* podem ser trocadas entre si, se o *uke* fizer exame também, ou com outro colega.

No Jiu-Jitsu é um pouco diferente. As *faixas* são: branca, azul, roxa, marrom e preta, com quatro *graus*<sup>4</sup> cada uma, com exceção da última. As palavras e expressões usadas são em português, o que facilita bastante. Com crianças não há exames, mas avaliações, nas quais participa o *sensei* coordenador brasileiro. As crianças vão desenvolvendo as técnicas como nos treinos. Os *senseis* assistem, fazem as observações, podem pedir para repetir alguma técnica e depois fazem as *promoções de grau* ou de *faixa*.

#### 2.1.4 – “Diário de bordo”: uma sessão de treino

A turma vai saindo das salas. Final de mais um dia de aulas. Movimento ruidoso – típico. Alguns alunos chegam e param na frente de uma sala de aula.

O professor e a professora estão na frente da referida sala. Entram na sala vazia de mesas e cadeiras. Uma parede com espelho, de alto a baixo. As crianças vão pondo chapas emborrachadas, encostadas umas às outras, no chão.

- Mais pra lá!
- Ali, ó...
- Deixa que eu ajudo aqui.

Daqui a pouco, está pronto o *dojô*, isto é, a área onde será praticado o Judô ou Jiu-Jitsu. O/a *sensei*, professor/a destes esportes, pisa sobre a beirada do *dojô* com o pé esquerdo, alinha com este o direito – sendo pessoa do sexo masculino: calcanhares unidos e parte da frente dos pés afastada, braços ao longo do corpo, mãos com dedos unidos; sendo pessoa do sexo feminino: pés bem unidos

---

<sup>4</sup> Grau: uma faixa de tecido preta, com dez cm de largura, é costurada a dez cm da ponta da faixa. Em volta desta é afixada uma faixinha branca, com um cm de largura, chamada *grau*. São quatro graus, por merecimento, indispensáveis à promoção de faixa no Jiu-Jitsu.

entre si, braços ao longo do corpo, mãos com dedos unidos sobre as coxas, com os dedos voltados para dentro (das pernas) – inclina-se para frente, por cerca de três segundos, cumprimentando o *dojô*, reverenciando o referido esporte. Segue pelo *dojô* até o retrato de Gigoro Kano, repete o cumprimento. Este ritual é feito por todos os judocas.

- *Tatê!* – Atenção! – É a voz do/a *Sensei*.

As crianças postam-se em fileiras, umas com mais, outras com menos elementos. Têm vestimentas brancas, folgadas e uniformes, com uma faixa de tecido amarrada à cintura. As cores das faixas variam: brancas, cinzas, azuis, amarelas, laranja...

Há um silêncio estático, Seguem-se as palavras da *Sensei* :

- *Senza... Iti, ni, san...* ou seja: de joelhos! Um, dois, três, na língua japonesa.

Agora estão todos ajoelhados e sentados sobre os calcanhares, as mãos, dedos unidos, sobre as coxas. Os *senseis* de frente para os *seitos*.

- “*Sensei - ni - rei!*” – É o *sempai*, aluno mais graduado, quem diz e todos se inclinam com as mãos e rosto no chão, *senseis* e *seitos*.

O ou a *Sensei* retoma a palavra:

- *Iti* - e todos erguem o joelho E; - *Ni* – todos de pé; - *San* - afastamento lateral das pernas. Seguem-se exercícios diversos de *aquecimento*.

- Corrida leve pela beirada do tatame, por ordem de graduação – é a voz do *sensei*. E ele continua:

- Corrida com elevação dos joelhos e contando até dez – *iti, ni, sam (...)*.

- Agora, encostando as mãos nos calcanhares, com contagem, em conjunto, em japonês; corrida lateral, dois saltitos laterais pra um lado, gira o corpo – *iti, ni ; iti, ni...* – como o *sensei* vai encabeçando a fila, ou um aluno mais experiente, se a mensagem verbal não ficou bem clara, é só olhar para o primeiro da fila.

- *Tatê!* Em círculo! *Polichinelo*, cada um conta até dez, começando pelo fulano/a! – Pelo mais novo, ou mais graduado, seguindo a ordem que o *sensei* disser.

- Continua, agora *tesoura!* Isto é, pernas e braços em movimento de tesoura.

Seguem as ordens do ou da *Sensei*:

- No tatame: *abdominais* – mãos cruzadas sobre o peito, queixo no peito, joelhos dobrados – *iti, ni*, continua contando até dez. Os pés ficam no tatame! Vamos erguer estas costas do chão! No ritmo, com jeito, contando junto. A cada três séries vira e faz três séries de *apoio!*

- *Apoio!* Pode deixar o joelho no chão, mãos na altura dos ombros – *iti, ni...*

Seguem-se *exercícios de aquecimento*, como corridas no tatame (de frente, lateral, de costas; mais e menos rápidas); com elevação dos joelhos; com saltos; *polichinelos*; *exercícios de alongamento* do corpo; exercícios com braços e pernas; abdominais; movimento com mãos, punhos, tornozelos, joelhos, quadril, ombros, pescoço. Há também os *exercícios de quedas*, chamados *ukemis*: para trás, para o lado, para frente; *rolamentos*; saltos e rastejar. Estas atividades visam *aquecimento* do corpo para fazer as técnicas, flexibilidade, reflexo rápido, concentração.

Há exercícios individuais, de duplas, de grupos. Quanto menor a idade das crianças, mais lúdico: brincam de pegar, imitam animais, rastejam, rolam e saltam. Após exercícios de *aquecimento*, vem a sessão das técnicas. Com as crianças menores, jogo livre, antes da parte técnica. Segue-se a *volta à calma*, com exercícios de alongamento para todo corpo.

Ao final da aula, é feita a formação inicial, por ordem de graduação, e repete-se o ritual do início. Por vezes é feito o *mokusô*, quando todos, *senseis* e *seitos*, ajoelhados e sentados sobre os calcanhares, fecham os olhos e fazem um momento de reflexão silenciosa: sobre suas atitudes e aproveitamento da aula, se precisa pedir *gomem*, isto é, perdão, a alguém do grupo (o que será feito após o cumprimento final). Após o *mokusô* erguem-se, sob contagem do/a *sensei*, o mais graduado, havendo mais do que um. Ao sinal do/a *sensei*, começando pelo aluno mais graduado, em fila e silêncio, todos vêm cumprimentar e agradecer à ou ao *sensei*, ou *senseis*, estende a mão direita e ambos, professor/a e aluno/a dizem *arigatô*, isto é, “obrigado/a” ou *arigatô gosaimassu*, ou “muito obrigado/a”. As meninas, pés unidos, mãos sobre as coxas, dedos unidos voltados para dentro; os meninos, pés unidos, mãos na lateral do corpo, dedos unidos. Todos inclinam-se para frente por três segundos. Se há um ou uma judoca *faixa marrom*, este/a



também é cumprimentado por todos, após o *sensei*, pois está na penúltima faixa de graduação, é um *preparando a sensei*. Dirigem-se à borda do *dojo* cumprimentando-o, com a inclinação do corpo para frente voltado para o interior da área, saindo deste com o pé direito.

## 2.2 – Judô/Jiu-Jitsu para crianças<sup>5</sup>

A maioria dos professores, conforme Otoshi<sup>6</sup>, concordam que a criança pode iniciar a prática do Judô/Jiu-Jitsu aos cinco, seis anos de idade, de forma mais lúdica, pois o seu tempo de atenção e concentração ainda são bastante limitados.

O treino, ou jogo, compõe-se de duas partes: *aquecimento*, que visa *aquecer*, adaptar, o corpo da criança aos exercícios às *técnicas*, como projeções e imobilizações, que a criança realizará logo a seguir. O tempo de aquecimento normalmente é de trinta minutos, ou seja, metade do tempo total no tatame. Tanto no *aquecimento*, quanto na etapa das técnicas, haverá pausas, para evitar cansaço físico e psíquico, o que pode tirar a alegria do jogo. Os *senseis* têm preparo quanto às atividades, repetições de um exercício, tempo para cada etapa, noções de primeiros socorros. Atualmente, para ministrar aulas de Judô, além de ser *sensei*, é obrigatória a graduação em Educação Física, no mínimo.

O Judô/Jiu-Jitsu para crianças, segundo Otoshi<sup>7</sup> aprimora, três *memórias*. A *memória visual*, que é a mais desenvolvida na criança, é aproveitada em um movimento, ou em uma técnica, motivo pelo qual são repetidos várias vezes. Outra memória é a *muscular*, enfatiza a postura corporal correta, o gradativo aperfeiçoamento do exercício ou da técnica. A *memória auditiva*, ao ouvir as explicações do/a *Sensei* e somada às outras duas *memórias*, fará com que a *força motora da imagem* se desenvolva adequadamente, permitindo à criança a execução cada vez melhor de cada movimento.

---

<sup>5</sup> Em anexo, e-mail do Sensei Amauri, Faixa Preta – 3º Grau no Jiu-Jitsu e coordenador deste esporte em âmbito de Brasil.

<sup>6</sup> OTOSHI, Christopher. **Dicionário de artes marciais, Judô para crianças**. 2. ed. Porto Alegre:Rígel, 1995. p. 39-42.

<sup>7</sup> OTOSHI, Christopher, 1995, p.56.

Os judocas e jiu-jitsukas aprendem os ensinamentos em três partes. A primeira é *aprender a cair*, para se levantar e então derrubar. A segunda etapa são as *projeções*, quer dizer, técnicas para levar o oponente ao solo. As *chaves*, de braço e de perna, visam imobilizar o adversário no solo e fazê-lo desistir da luta, ao ver-se sem saída. Esta etapa é somente para os participantes com mais de quinze anos.

### 2.3 – Jigoro Kano e o Judô

Jigoro Kano nasceu em 1860, em Mikage, Japão. Em 1871 sua família fixa residência em Tóquio. Com ascendência nobre, na cultura japonesa, deveria ser um bom *jiu- jitsuka*, o que não conseguia devido sua constituição física franzina.

Estudante na Universidade Imperial de Tóquio, aos dezoito anos, Jigoro Kano, procurando remediar sua fraqueza física, teve como professores mestres conceituados do Jiu-Jitsu. Empenhou-se em treinos e estudos sobre as artes marciais, como também ministrou aulas de Jiu-Jitsu.

Em 1882 Jigoro Kano funda sua própria escola, a Kodokan. Nasce o Judô, a partir de vários estilos do Jiu-Jitsu antigo. Combinou os princípios das artes marciais com técnicas que desenvolveu, visando aprimoramento físico e mental do indivíduo. *Judô*, formado pelas expressões *JU*, que significa *suavidade*, e *DÔ*, caminho, ou seja, *o caminho da suavidade*.

Esta arte posteriormente se modernizou, tornando-se um esporte de quedas e algumas imobilizações no chão. Um marco importante para o Judô é o ano de 1964, quando recebeu o status de "olímpico", ao fazer parte dos Jogos Olímpicos de Tóquio. Isto aconteceu muito depois do tempo de *Maeda* e *Kano*, que praticaram um esporte que era uma mescla de Jiu-Jitsu e Judô. Ambas as artes tinham elementos e técnicas herdados dos antigos samurais, que tinham de saber o que fazer depois que suas espadas quebravam no campo de guerra. Atualmente o Judô perdeu muito das técnicas antigas, uma vez que os lutadores treinam para ganhar o ouro olímpico, precisando obedecer a uma grande quantidade de regras e tempo de luta.

No Judô a prática acontece sob três formas: o *Katá*: exercícios pré-estabelecidos de ataque e defesa, conforme regras, tanto o *tori*, que executa a técnica, quanto o *uke*, em quem é feita a técnica, sabe o que o outro vai fazer; o *Randori*: luta amistosa entre dois praticantes, empregando todos os recursos que têm, dentro das regras do Judô e o *Shiai*: competição com outra academia de Judô.

#### 2.4 – Conde Koma e o Jiu-Jitsu<sup>8</sup>

Mitsuyo Maeda nasceu em 1878 em uma pequena cidade chamada Aomori, localizada ao norte da ilha japonesa de Honshu.

Quando criança era conhecido pelo apelido de menino-sumô, em razão de seu fascínio pela arte que lhe fora ensinada por seu pai e das várias lutas que vencida contra colegas na escola.

Na época da universidade, Maeda foi estudar na *Tokyo Specialist School* e lá entrou para o clube de Judô. Ao mesmo tempo ele começou a freqüentar a *Kodokan*, famosa academia de Judô criada por Jigoro Kano, que permanece em funcionamento até os dias atuais.

Na Kodokan eram realizadas lutas de judô todos os meses. Maeda fez a sua primeira luta em 25 de dezembro de 1898. Vestindo a *faixa-branca*, ele derrotou facilmente cinco ou seis oponentes, sendo promovido à *faixa-roxa*, neste mesmo dia. Ainda neste dia 25 de dezembro, Maeda, depois de derrotar quinze adversários seguidos, recebeu o *primeiro grau da faixa-preta*.

Homem de porte médio, seus 1,64m e 68kg não era o que poderia se chamar de atleta intimidador. Gostava de beber saquê e cantar.

Em constante evolução, foi promovido ao *terceiro grau da faixa-preta* em 1901 e se tornou instrutor de Judô nas universidades de Tóquio, Waseda, Gakushuin e na escola militar, onde também ministrava aulas.

---

<sup>8</sup>CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **O Mestre dos mestres: Conde Koma.** Por Rafael Werneck.

Em 1904, Mestre Jigoro Kano aconselhou Maeda a viajar para os Estados Unidos a fim de mostrar aos americanos as habilidades das artes marciais japonesas. Antes de partir, recebeu o *quarto grau* das mãos de seu mestre.

O então presidente, Roosevelt, era apreciador da cultura japonesa, tendo um instrutor particular de Judô chamado Yamashita. Em busca de melhorar a defesa pessoal, alguns militares americanos também já aprendiam Judô em suas bases, também na famosa escola militar de *West Point*.

Foi para Nova York, onde participou de várias lutas de vale-tudo para ganhar dinheiro. Três lutas vitoriosas, uma delas diante do campeão mundial dos pesos pesados de boxe, Jack Johnson. Maeda iniciava a *tradição que seria seguida no Brasil por Helio Gracie e seus discípulos*. Três anos depois, em 1907, Maeda rumou para o Reino Unido, em seguida para a Bélgica, Cuba e México.

A postura desafiadora de Mitsuyo Maeda conflitava com os princípios da Kodokan, e ao ganhar notoriedade, passou a classificar sua arte puramente como Jiu-Jitsu e não mais Judô.

Depois de muito viajar pelo mundo, em 1914 Mitsuyo Maeda desembarcou no Brasil, em Santos, mas foi fixar-se em Belém. Foi na Espanha que passou a ser chamado de *Conde Koma, nome da academia de Judô que fundou na capital paraense e pelo qual ficou conhecido no Brasil*.

Em 1920, já famoso, *Conde Koma* participou da fracassada tentativa do império japonês de colonizar a Região Norte do Brasil. Acuado, foi ajudado por um homem com grande influência política, chamado Gastão Gracie, cuja família havia imigrado da Escócia. A amizade entre os dois cresceu e, a pedido de Gastão, Maeda ensinou Jiu-Jitsu a seu filho Carlos Gracie. Estava passada aos Gracie a missão de desenvolver o Jiu-Jitsu, o que de fato aconteceu. Anos depois, em 1925, Carlos Gracie abriu sua própria academia de Jiu-Jitsu.

*Conde Koma* morreu no dia 28 de novembro de 1941, aos 63 anos. Estima-se que ele tenha feito entre mil e duas mil lutas, enfrentando praticantes de outras lutas, sem perder um único combate.

Quanto à origem do Jiu-Jitsu, que significa *arte suave*, há várias conjeturas, mesclando-se com lendas. Uma das hipóteses mais aceitas é que tenha surgido na China e era praticado por monges budistas. Preocupados com a auto defesa, os

monges desenvolveram uma técnica baseada nos princípios do equilíbrio, evitando o uso da força e de armas. Com a expansão do budismo o Jiu-Jitsu foi para a Índia e o Japão, onde se desenvolveu e popularizou-se.

Conforme Sensei Mansa <sup>9</sup>, o Jiu-Jitsu é uma luta de chão, mas o objetivo é derrubar o companheiro e imobilizá-lo. Na imobilização, que acontece no chão, são usadas técnicas, como *chaves* de braço, de perna, de tal forma que o outro perceba que não tem saída. O imobilizado dá três batidas no chão, desistindo da luta e reconhecendo a vitória do adversário. Só são permitidas as *pegadas* no *quimono*, de forma alguma chutes, pontapés, beliscões.

A progressão na graduação do Jiu-Jitsu se dá por *faixas*, iniciando pela branca, azul, roxa, marrom e preta. Para promoção de faixa, são necessários quatro *graus*.

## 2.5 – Objetivos do Judô e do Jiu-Jitsu

Como seu fundador definiu: “Judô é a máxima eficiência do uso da mente e do corpo para o benefício e bem estar mútuo.” <sup>10</sup> O bom uso da mente e do corpo, da sua energia, para o máximo aperfeiçoamento pessoal e, por conseguinte, beneficiar o mundo. A tradução da palavra Judô é “caminho suave”. Como esclarece Pereira :

O significado do termo Judô é mais profundo e possui uma fundamentação filosófica. Este caminho (DÔ) pode ser comparado com a própria vida. A suavidade (JU) com a habilidade que se adquire de se viver em harmonia, com tolerância e respeito. Dessa maneira o caminho da vida se torna suave e melhor para se seguir.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Almansor Vaz, o *Sensei Mansa, faixa preta em Jiu-Jitsu* e professor no Projeto Judô/Jiu-Jitsu, em entrevista à revista *Esporte dos Vales*. Santa Cruz do Sul:[s.n], agosto, 2007, mensal.

<sup>10</sup> BATISTA DA SILVA, Almerindo, faixa Coral – 6º DAN, fundador da Associação de Judô da GABA, São Leopoldo, coordenador e professor. Entrevista à *Revista Classic Life*, [s.n.] São Leopoldo, 2007

<sup>11</sup> PEREIRA, Carlos Eurico da Luz, faixa preta – 4º DAN, Coordenador técnico do Projeto Judô – UNISC. In: “Por que treinar Judô?”, folheto para divulgação, elaborado por este *sensei*, em 2003.

Seguem-se alguns princípios do Judô, que são correntes nas academias do Estado e que são trabalhados nos treinos:

1 – Conhecer é dominar-se e dominar-se é triunfar: a pessoa precisa conhecer, suas qualidades e limitações, para harmoniosamente buscar soluções mais adequadas.

2 – Quem teme perder, já está vencido: tem que ir à luta, no tatame, como na vida, com toda energia, sem perder a humildade.

3 – Só se aproxima da perfeição quem a busca com constância, sabedoria e humildade: assim, a pessoa, ao aperfeiçoar-se, estará contribuindo para um mundo mais feliz.

4 – A constatação do nada saber é o primeiro passo para progresso no aprendizado: quando a pessoa se aprofunda em um conhecimento, a meta final se distancia cada vez mais e se ramifica em múltiplas opções, conclui, então, que ainda nada sabe.

5 – A única vitória que perdura é a que se vai conquistando sobre a própria ignorância: hoje, um ganha uma luta, amanhã, outro.

6 – O judoca luta para se aperfeiçoar – não se aperfeiçoa para lutar. Pois suas metas são bem mais importantes e úteis do que uma vitória sobre o tatame: buscam um mundo melhor, mais feliz para todos.

7 – Aprender cada dia um pouco mais e aplicar o que sabe para o bem, com perseverança e humildade; ser exemplo e ajudar os menos graduados.

8 – O corpo é um instrumento cuja eficiência depende da precisão com que se usa a mente – não há como separar um do outro.

O Judô e o Jiu-Jitsu mantêm traços, bem marcados, da cultura oriental, mesmo com as adaptações ocidentais. Essas mútuas influências entre as culturas, podem beneficiar tanto uma quanto outra, enriquecendo ambas. O sub-capítulo que segue traz alguns pontos sobre estas influências recíprocas.

## 2.6 – Contribuições culturais: oriental e ocidental

Rivière<sup>12</sup>, acerca do Judô, cita Baudry, como especialista nesta arte marcial, o qual descreve os rituais de cumprimento na entrada e saída do *dojo*; o simbolismo nos rituais de hierarquia, na indumentária, na linguagem gestual e corporal, com função socializante:

(...) A aprendizagem da gestualidade e dos códigos por meio do treino; a luta seguindo regras restritas, impregnam as artes marciais de uma acentuada ritualidade que se interessa pela estética do corpo, perfectibilidade ética (através da etiqueta?), o jogo do imaginário regulado pela luta arquetípica, a modelização do fazer, as relações de poder, de ordem, de hierarquia, sendo que isto é o anteparo de uma de uma violência teatralizada. Em relação ao outro este não pode ser capturado, abandonado, nem destruído; acaba em permuta e reciprocidade, graças à ação mítica e ao dispositivo simbólico transmitido pela tradição, ao humor, no jogo das ameaças, esquivas, astúcias.<sup>13</sup>

Para Baudry, a aprendizagem da sabedoria, a interiorização de uma determinada ordem e hierarquia, negociadas, por meio de ritos, com a alteridade, estão bem claros no Judô e no Jiu-Jitsu. Através de ritos, como na troca de *faixa*, ficam evidentes as hierarquias, as diferenciações entre os membros destes esportes, como também a identidade e coesão como grupo. Estes elementos – sabedoria, ordem, hierarquia, ritos – estão inseridos em uma *cultura*, no caso, oriental. Há diferenças entre as *culturas oriental e ocidental*. O foco está em perceber as contribuições de ambas para um mundo mais justo e mais feliz.

O que vem a ser *cultura* ? Laraia<sup>14</sup> entende que a reconstrução do conceito de cultura é uma das tarefas da moderna Antropologia. Nesse contexto há dois grupos: os neo-evolucionistas, para os quais culturas são sistemas de padrões de comportamentos transmitidos socialmente. Estes comportamentos visam adaptar a

<sup>12</sup> RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 233-37.

<sup>13</sup> RIVIÈRE, 1997, p. 234

<sup>14</sup> LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 60.

comunidade humana aos seus embasamentos biológicos e ideológicos, como controle da população, a produção de bens e o meio ambiente.

O segundo grupo, das teorias idealistas, entende cultura como sistema cognitivo, instrumental e simbólico. Este último traz um conceito interessante, nas palavras de Geertz: “Todos os homens são geneticamente aptos a receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura.”<sup>15</sup> Assim, uma criança pode ser educada, socializada em qualquer cultura. Exemplificando com nossa realidade: crianças brasileiras aprendem a praticar Judô/Jiu-Jitsu, de uma cultura bem diversa da sua. O meio tem bastante influência. Poder-se-ia dizer que o Judô está para os japoneses, assim como o futebol está para os brasileiros.

Rocha, define cultura “como um texto de teatro que aprendemos e representamos e os outros atores nos entendem e conosco contracenam porque também conhecem o texto. (...) Cultura é como uma teia – onde o homem tece seus significados e está preso a eles e dentro deles vive.”<sup>16</sup>

Rocha, em seu livro “O que é etnocentrismo?”, apresenta um subtítulo denominado “A fuga do etnocentrismo”, no qual escreve que a Antropologia faz um jogo entre o “eu” e o “outro”. Justo por que:

Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como um centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossas definições do que é existência (...) é um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais, quanto elementos emocionais e afetivos.<sup>17</sup>

A cultura ocidental, é orientada pelos opostos: *isto ou aquilo*, superioridade ou inferioridade, uma coisa exclui a outra. Já na cultura oriental a idéia é de complemento: pode ser “isto e aquilo”, os conhecidos *ying* e *yang*.

Relatando sobre culturas diferentes, Rocha, continua: “(...) viagem na sociedade do ‘outro’ de onde consegue fechar o ciclo e repensar o ‘eu’. O outro é, cada vez mais, a ‘diferença’ feita alternativa possível de existência.”<sup>18</sup> O outro, outra cultura, modo diferente de ser, pensar, fazer, torna-se um convite para apreciar as diferenças, efetuar trocas, enriquecer-se mutuamente.

---

<sup>15</sup> LARAIA, 1997, p.63.

<sup>16</sup> ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 72.

<sup>17</sup> ROCHA, 1994, p. 07.

<sup>18</sup> Ibid., p. 72.



Nestas diferenças estão as “técnicas de corpo: maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.”<sup>19</sup>

Jigoro Kano, devido sua cultura e classe social, deveria ser exímio jiu-jitsuka. Devido sua condição física, não consegui sair-se bem nesta arte marcial. Resolveu, então, criar *outras técnicas de corpo*, ou seja, outra forma de usar o corpo, para poder praticar uma arte marcial com proveito, originando o Judô.

Mauss<sup>20</sup> traz um tríplice ponto de vista, fisiológico, psicológico e sociológico, para abranger a totalidade da pessoa, enfocando que a *educação* predominava nas técnicas – também nas de utilização do corpo – sobrepondo-se à simples *imitação*. Neste ponto lembramos Negrine, ao citar Mauss, sobre a “imitação prestigiosa”, quando a criança imita atos bem sucedidos, realizados por pessoa com a qual tem um vínculo. A criança imita atos, atitudes, movimentos, de pessoa significativa para ela, por gostar desta pessoa, refere-se à questão social, e, imitando, usa seu corpo e sua mente, unidade bio-psicológica. Desta forma o ato que a criança refaz, não é uma simples *imitação*, mas uma *assimilação*.

Outro ponto que Mauss traz em seu capítulo “técnicas de corpo” são os rituais, como por exemplo, o “ritual de caça e de corrida”: onde o australiano cantava uma ‘fórmula’, que lhe dava tamanha força e resistência, que era capaz de deixar sua presa (canguru, ema) exausta e pegá-la. Num segundo exemplo, Mauss destaca a confiança na crença, quando um australiano empreitava a difícil captura de uma espécie de gambá, o qual se empoleirava no alto de uma árvore. O caçador levava na boca um cristal de rocha, considerado *mágico*, cantava uma *fórmula* e conseguia ter êxito. A crença em uma *fórmula* ou em objetos mágicos levava estas pessoas a realizar verdadeiras façanhas! Fica claro o envolvimento integral da pessoa, não bastava um bom condicionamento físico. Nas palavras de Mauss: “Ato técnico, ato físico, ato mágico-religioso confundem-se para o agente.”<sup>21</sup>

Pensando-se no Judô/Jiu-Jitsu, a indumentária, em especial a faixa, investem o/a judoca de um poder, uma *bandeira*, pela qual lutar e fazer tudo, o que for permitido, para vencer. Nos “princípios” isto fica evidente, os quais também são

---

<sup>19</sup> MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997, p. 401-22.

<sup>20</sup> Ibid., p.401-22.

<sup>21</sup> MAUSS, 1997, p.407

seguidamente lembrados nos treinos. Há ritos individuais, comuns, como, à entrada para a luta, tocar o tatame com uma mão e fazer o sinal da cruz (conforme tradição católico-romana) buscando para si proteção, bênção, o que revela sua confiança e crença cristã.

A criança que está na faixa branca (primeira) anseia pela faixa cinza, que é por merecimento: por ter boa disciplina dentro e fora do tatame, por mostrar aprendizagem das posturas, cumprimentos, técnicas. Isto dá à criança judoca/jiu-jitsuka um poder, mas também uma responsabilidade: ser exemplo os mais novatos, esforçar-se para não perder luta para menos graduado. O princípio básico é superar-se (aperfeiçoar-se para lutar e não lutar para se aperfeiçoar, como consta nos princípios) ciente de que o outro, pode vencer 'esta' luta. Justifica o contínuo e renovado esforço para superar-se, aprimorar as técnicas aprendidas, observar quais são as suas técnicas preferidas, como também as dos colegas.

Em seu capítulo "técnicas corporais" , Mauss coloca que as forma de uso do corpo, lembram também provas de estoicismo, de iniciações, que visam educar para a resistência, para a seriedade, a presença de espírito, a dignidade.

As crianças judocas se esforçam para se aprimorar, os colegas e os senseis incentivam-nas.

Como lembra Otoshi,<sup>22</sup> com crianças, o *sensei* deve dar descanso ao mínimo sinal de cansaço dos pequenos, em respeito ao seu corpo em formação físico-afetiva, para não se enfadarem.

A criança quando se sente motivada para uma atividade, tem uma energia e uma empolgação contagiantes! E todo o seu ser manifesta isto. Lembrando a tendência da criança, de querer imitar pessoa adulta que admira, pesa grande responsabilidade sobre a geração adulta. Que modelos as crianças têm com os quais se identificar? Que valores? Qual o dever da sociedade para com suas crianças e adolescentes? Cabe nesta pergunta um lembrete do Reformador Martinho Lutero:<sup>23</sup> "Qual seria o motivo de vida das gerações mais velhas, senão de cuidar da juventude, ensinar e educá-la?" Expressa ainda, Lutero, como o mais grave pecado coletivo a negligência na educação das crianças.

---

<sup>22</sup> OTOSHI, 1995, p. 55.

<sup>23</sup> LUTERO, Martinho. Carta "Aos conselhos do todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs", 1524. In: **Obras selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal e Concórdia, 1995. vol.5, p.301-25

O terceiro capítulo compartilha algumas vivências e reflexões sobre *potencialidades, aprisionamentos e cuidado integral*, a partir do Projeto Judô/Jiu-Jitsu. Quem sabe, colaborar na formação de uma rede de proteção para estas crianças?!

### **3 – POTENCIALIDADES, APRISIONAMENTOS E CUIDADO INTEGRAL**

A *profissão* da criança é brincar. Elas criam grupos, disputam brinquedos, vão conhecendo a si, seu corpo, sua força, suas possibilidades e limites. Interagindo com outras crianças e objetos, fazem experiências, vivenciam emoções e sentimentos.

De acordo com a cultura, são os jogos das crianças. Estes são mais ativos ou mais calmos; valem-se de força física, de esperteza, de influência social ou de inteligência. Aprendem a controlar determinadas emoções e liberar outras; a suportar frustrações e dores, no corpo e nos sentimentos.

Aos seis, sete anos de idade ingressam na escola. Seu êxito ou *fracasso* estará condicionado a vários fatores, como, suas experiências e características pessoais; apoio da família; oportunidades culturais e adaptabilidade da escola às suas necessidades.

Como a sociedade vai *cuidar* das suas crianças – é uma questão-chave. Elas são sensíveis e receptivas, irão repetir o que vêem e vivenciam. O cuidado consigo, com a outra, o outro, com o ambiente natural, com o que é de todos será eco destas vivências.

#### **3.1 – Educação psicomotora e aprendizagem**

A organização psicomotora, resulta da integração dos dados proprioceptivos e exteroceptivos. A lateralização e direcionalidade são elementos

fundamentais de relação e orientação com o mundo exterior; são coordenadas do corpo, resultam da educação e experiências. A lateralidade é difícil para as crianças, não é percepção, é cognição, deve ser aprendida. Isto não é fácil, pois é sempre relativa: se a professora está de frente para a criança, sua esquerda será oposta à da criança. Daí o valor da educação psicomotora.

A noção do corpo está associada à auto-imagem e autoconfiança. A estruturação espaço-temporal põe em relevo a memória espacial visual (exemplo: jogo de corrida com blocos) e rítmica (auditiva) que reproduz a estrutura temporal (exemplo: correr rápido, ou bater palmas com rapidez). Dificuldades em verbalizar ou representar a experiência motora, as praxias, surgem com lentidão ou impulsividade. Os movimentos podem apresentar problemas de eficiência, economia, adequação, plasticidade, ritmicidade e harmonia. Podem ocorrer entraves na *organização motora de base*, ou seja, na tonicidade, na postura, no equilíbrio ou na locomoção. Ou dificuldades na *organização psicomotora*, como na lateralidade, na direcionalidade, na imagem do corpo, na estruturação espaço-temporal ou nas praxias (movimento intencional, como a marcha).

Lapierre<sup>1</sup> vem ao encontro trazendo pontos sobre a educação psicomotora, também chamada psicomotricidade preventiva, instrumento muito útil na psicopedagogia. A práxis psicomotora lida com os elementos da psicomotricidade: espaço, tempo, objeto e ação. Alerta para a necessidade da integração destes elementos de forma lúdica, prazerosa, não como exercícios de correção para determinada dificuldade. Igualmente salienta a necessidade do resgate da unidade da criança, por meio da ação, da criatividade, de propostas educacionais inovadoras e estimulantes.

A atividade lúdica é básica do desenvolvimento da criança, com o que Alicia Fernández<sup>2</sup> concorda quando afirma que a agressividade desarmônica da criança é carência de experiência lúdica.

A educação psicomotora visa otimizar as possibilidades da pessoa, buscando prevenir patologias e estimular a ação intencional, que esta seja desejada. A criança

---

<sup>1</sup> LAPIERRE, André. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Potro Alegre: Artes Médicas, 1986.

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ, Alicia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p.168-80

deve ser o sujeito da ação, com sua intenção e fantasias para que vá cada vez mais se conhecendo, se desenvolvendo, *apropriando-se de si*.

O lugar da professora, do professor, seja na escola, ou no esporte, é de facilitadora do jogo. Pode colaborar na organização do espaço, dos objetos; incentivar a comunicação e a criatividade. Seu papel é de acompanhante não diretiva, disponível e capaz de decodificar a demanda da criança. As atividades psicomotoras grupais, além de serem mais divertidas, incrementam a socialização, a solidariedade, a cooperação – valores imprescindíveis para o desenvolvimento integral.

### 3.2 – Potencialidades da criança

Nesta fase, dos seis, sete aos onze, doze anos de idade, a criança gosta de fazer coisas, de criar, participar em grupos, sente-se *capaz*. É chamada idade da competência ou da indústria.<sup>3</sup> É a época em que iniciam as operações lógicas, superando a fase da magia que imperava até então. O indivíduo começa a ter uma crença, que pode ser diferente da fé dos pais. Percebe a justiça como equidade e necessita de diretrizes e regras claras. No aspecto sócio-afetivo, o humor e capacidade para criá-lo, aumenta à medida que as habilidades cognitivas das crianças se desenvolvem.

Uma criança saudável é ativa e criativa, no entanto, a criatividade também pode ser desenvolvida. Neste sentido contribuem: ambiente estimulante, experiências variadas, enfoque nos pontos positivos, incentivo para buscar soluções novas, inventar jogos e brinquedos, diversidade cultural e confiança na capacidade da criança. A memória aprimora-se nesta idade, como também o desenvolvimento de dons e talentos, que dependem, bastante, da estimulação.

---

<sup>3</sup> Esta expressão foi cunhada por Erikson, conforme já consta no item 1.2. –Desenvolvimento da criança, onde, igualmente, já aparece sobre potencialidades da criança.

A resiliência<sup>4</sup> também é uma potencialidade que pode ser desenvolvida. Criança resiliente é aquela que se recupera de um revés, com o qual, muitas outras crianças ficariam com seu desenvolvimento afetado. Crianças resilientes são mais adaptáveis, sentem-se competentes e tem boa auto-estima. Fatores de proteção, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da resiliência, é poder contar com uma família, ou adulto de referência, razoavelmente bem estruturados. Ou experiências compensadoras, como, ambiente escolar estimulador, experiências felizes nos esportes, ou na música, ou com outras pessoas interessadas no bem estar da criança, podem compensar uma vida familiar caótica. De uma situação desoladora, “o animador é o reconhecimento de que as experiências de infância, não determinam necessariamente o resultado da vida, pois estamos sempre reescrevendo as histórias de nossas vidas.”<sup>5</sup>

### 3.3 – Aprisionamentos na criança

Uma das queixas mais comuns das professoras é que as crianças são agressivas, inquietas, violentas, que tem muita agressividade...

O que as professoras querem dizer com estas expressões? Há diferença entre agressão e agressividade? E entre agressividade e violência?

Agressividade, segundo Freud, faz parte de toda a pulsão, não sendo boa ou má. Exemplo do nenê que chora, usa esta sua agressividade para avisar que está com fome. Fernández distingue agressão de agressividade: “Agressividade, pode mediatizar-se, está dentro do nível simbólico, a agressão, não.”<sup>6</sup>

Observa-se que a maioria das crianças que têm problemas na aprendizagem são meninos. O aluno considerado “bom”, é o aluno aplicado, obediente, educado e limpo. Características comumente das meninas, em nossa sociedade de submissão feminina. A sociedade exige que o homem seja *agressivo* em seus

---

<sup>4</sup> Sobre resiliência foram consultados: PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 2. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1997, v. 2. p. 472-4. MUNIST, Mabel; OJEDA, Elbio e outros. **Manual de identificación y promoción de la resiliencia em niños y adolescentes**. Washington: Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud, 1998. p. 09-20.

<sup>5</sup> PAPALIA e OLDS. 1997. p. 474.

<sup>6</sup> FERNÁNDEZ, In: GROSSI e BORDIN, 1992. p. 174.

empreendimentos, seja competitivo, busque soluções, “se vire na vida” como se diz na gíria. Já das meninas/mulheres, espera-se que sejam meigas, submissas, não ‘brigonas’ – como sinônimo de *não agressivas* .

A agressividade está na *ordem do dia* nas escolas. As crianças agredem os colegas, a professora, os funcionários... A quem esta criança quer agredir quando agride a professora ou algum colega?

Existem “atos agressivos cruéis”, como alerta Fernández:

“Quando a ato agressivo cruel aparece e é sancionado e reprimido disciplinarmente, pode provocar, em muitos casos a inibição do pensamento, como resposta reativa deste aluno. Ou mais adiante é usado contra a pessoa que lhe deu a sanção, ou contra colegas, ou contra a escola.”<sup>7</sup>

Já implícito Fernández traz as possíveis reações e conseqüências da repressão do “ato agressivo cruel” – o qual é definido como machucar, corporal ou verbalmente, ou por omissão. Aqui há indicativos de problema. A agressividade é saudável e criativa, mas sendo bloqueada, pode voltar-se contra si e procurar outros modos de expressão.<sup>8</sup>

A criança que comete atos agressivos cruéis seguidamente, está mostrando uma falta no lúdico, na experiência de jogo. Aponta à questão do jogo, sua importância no desenvolvimento integral da criança. Mesmo a criança pequena brincando sozinha, ela faz, desfaz, refaz uma montagem com blocos, por exemplo, experimentando do que é capaz. É fácil perceber a criança que brinca pouco com colegas, ela parece não ter jeito para brincar, não sabe que brinquedo escolher, numa pracinha corre de um brinquedo para outro, interfere em grupos que estão brincando. Aprender a brincar, pode ser o que falta a esta criança, ou, nas palavras de Fernández: “Há coisas que não se podem ensinar (como pensar, jogar e humorizar), no entanto, se aprendem...”<sup>9</sup> Não raro esta criança tem alguma dificuldade também na aprendizagem escolar.

Pensando na realidade de muitas crianças, a família é grande, a casa e o pátio são pequenos. Lembrando que criança é movimento, não é de gerar

<sup>7</sup> Ibid, p. 175

<sup>8</sup> FERNÁNDEZ, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 22-26.

<sup>9</sup> FERNÁNDEZ, 2001, p.135. NT.: “jogar” pode também significar “brincar”, p. 18.



preocupação se esta criança for passiva? Esta criança chega à escola (sede do Projeto Judô/Jiu-Jitsu) onde felizmente há cerca de meia quadra de pátio para brincar e correr com uma porção de colegas. Não é saudável que as crianças corram, pulem, brinquem, briguem – enquanto criam suas regras de jogo e convívio?

Há bastante espaço, muitas crianças, muitas *agressividades* reunidas, podendo acontecer atos agressivos. Contudo, como diz Fernández<sup>10</sup>: “Se desejo que um sujeito cometa menos atos agressivos, tenho que buscar dentro dele a agressividade necessária, para que possa entender sua possibilidade construtiva.” Em casa pode faltar espaço e até estímulo para mexer o corpo. Na escola, não há só recreio e Educação Física, o que é o sonho de muitas crianças! Atividades extracurriculares (desportivas, artísticas) vêm ao encontro do desejo de atividades mais interativas. Há oportunidade de direcionar a energia, desenvolver habilidades, interagir com colegas e com adultos, Quem sabe ‘lutar’, num sentido simbólico, por seu espaço, como também superar dificuldades na aprendizagem. Fernández enfoca que as crianças *não são* agressivas, ou hiper-ativas. As crianças cometem *atos agressivos*, ou têm comportamento hiper-ativo, mas são mais do que esta pulsão ou atitude.

Até o século XIX e início do século XX cada pessoa tinha o seu lugar definido na sociedade. Nesta sociedade de proletariado e burguesia, para as crianças do proletariado, era o ensino “primário”; para as crianças da burguesia, era o “liceu” (pago) com acesso à universidade. Ou então, uma instituição religiosa era a alternativa, por ser gratuita. O analfabetismo não era visto como um problema.

No século XX, no auge da economia de mercado e com a informatização, um melhor preparo se faz necessário: outros saberes e informações. É ampliado o tempo de estudo obrigatório, para todos, preconizando igualdade de oportunidades, o que não aconteceu. Ampliaram-se também as diferenças: quem não tem estudo, logo, não consegue bom emprego, não recebe bom salário, não faz parte da sociedade de consumo, logo, fica à margem da sociedade. Aí fracasso escolar, significa fracasso de vida. Como define Cordié: “A evolução da sociedade fez nascer

---

<sup>10</sup> Ibid, p.177.

uma nova patologia: o fracasso escolar (...) é a rápida transformação do mundo do trabalho em uma sociedade cada vez mais tecnicizada.”<sup>11</sup>

O termo *fracasso*, em nossa sociedade ocidental, coloca-se como o oposto do *sucesso*. O indivíduo vai construindo sua individualidade, identificando-se com personagens e ideais que admira, os quais julga importantes. Lembra Mauss e Negrine – a “imitação prestigiosa”. Na sociedade capitalista – sucesso, bens materiais, status e poder – são considerados valores, contudo, não é assim em todas as sociedades. Somando-se à lógica do “ou isto, ou aquilo”, excludente, sobra pouco espaço para algo fora desta lógica.

Uma família humilde economicamente, via de regra, vai poder proporcionar aos seus filhos menos materiais e oportunidades culturais. Já na família começa a diferenciação e, chegando na escola, as diferenças se fazem evidentes. O que pode acontecer então? “Insucesso” na aprendizagem, mesmo com campanhas de inclusão, de progressão de série, visando evitar a repetência e evasão escolar.

Como reagem as crianças frente a estas dificuldades? Conforme Cordié<sup>12</sup>, podem haver três hipóteses de reação. Primeira: a criança não fica passiva. Ela procura compensar seu fracasso fazendo brincadeiras, ou tendo atitudes inadequadas, para *fazer-se notar*, podendo chegar ao ponto de ser excluída da escola. Esta exclusão aumenta seu sentimento de ser injustiçada, aumenta a revolta, podendo levar à marginalidade e à delinqüência. Esta criança, quando adolescente ou jovem, possivelmente já tenha recebido um “cartaz” (fama) da qual será difícil se livrar.

Uma segunda hipótese, a criança aceita seu fracasso, assume ser “mau aluno”, fraco, incapaz. Muitas vezes estas são as crianças que ficam nas aulas de “reforço”, ano após ano, e se acomodam, como também as professoras e a escola.

Terceira hipótese: maior flexibilidade do sistema escolar, em seus programas, forma de avaliação. O enfoque está nas realizações do/a educando/a, não no que lhe “falta”. Maior liberdade na aprendizagem, menos pressão, ajudam a criança a desenvolver-se melhor. Cordié lembra Platão: “Nenhum estudo forçado se estabelece de forma permanente (...) o alimento do estudo às crianças, que isto

---

<sup>11</sup> CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.18.

<sup>12</sup> Ibid: p.18-40.

aconteça misturando-te aos seus jogos, a fim de seres ainda mais capaz de perceber quais são as inclinações naturais de cada um.”<sup>13</sup> O jogo, como instrumento para conhecer e entender melhor a criança e suas particularidades, dando-lhe melhores possibilidades de ser feliz e ter êxito no processo educativo.

### 3.4 – Cuidado integral

“Cada um cuida do seu”, provérbio popular que se ouve seguidamente. Mas, o que é cuidar? Seria, por exemplo, *tomar conta* de uma criança para que não se machuque? Ou poderia ser, brincar com ela, interagir, ouvi-la? *Cuidado*, ou melhor, “saber cuidar”, na expressão de Boff<sup>14</sup>, dá luz às reflexões que seguem.

#### 3.4.1 – Cuidado com o meio (ambiente)

Nossa civilização vive uma grave crise por falta do CUIDADO, conforme Boff, sobre o que também vai detalhando em seu livro *Saber Cuidar*<sup>15</sup>. As rotinas de vida das pessoas, a departamentalização do trabalho e do saber, contribuíram para perder-se a noção do todo, do mundo, da pessoa, do pertencer, do sentir-se *parte* integrante. A urgência e a globalidade (não há platéia, todos estão no palco) certamente estão mexendo com quem ainda pensa “dormir em berço esplêndido”. Lembrando a conhecida carta do Cacique Seattle: “O que acontecer à terra, acontecerá aos filhos da terra”. Ou um sutra hindu: a vida é como uma teia de pérolas, arranjadas de tal forma que, olhando uma delas, vêem-se todas as outras nela refletidas.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> CORDIÉ, 1996, p. 37.

<sup>14</sup> Boff, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>15</sup> Id. Ibid.

<sup>16</sup> BROTTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ed. Re-Novada – Santos: Projeto Cooperação. 1997, p. 36.

Em todos os tempos houve vozes neste sentido que Boff expõe, mas quer parecer que essas vozes ganharam mais adeptos, estão tornando-se mais fortes, audíveis. A globalização da comunicação pode ter auxiliado, a reação da Natureza em forma de catástrofes, também.

“Com efeito, cresce seminalmente um novo paradigma, de re-ligação, de re-encantamento pela Natureza e de com-paixão pelos que sofrem; inaugura-se uma nova ternura para com a vida e um sentimento autêntico de pertença amorosa à Mãe-Terra.”<sup>17</sup>

Os indivíduos, normalmente, cuidam de sua casa, para sentirem-se bem. Têm determinada organização, formas de cuidado, de alimentação, de limpeza, distribuição de tarefas... Havendo pátio, há cuidado com este, com plantas, animais. Se as pessoas compreendem a Terra, referindo-se ao planeta, como sua *casa*, a conseqüência lógica será de cuidado, organização, limpeza, distribuição de tarefas para que todos sintam-se bem e a casa seja preservada.

A lógica capitalista vê diferente. A *Casa Terra* é para ser usufruída. Terá mais quem for mais hábil! Essa *habilidade* inclui descuidar, depredar, acumular para si ou seu grupo, despojar seus semelhantes ou outros seres, não ‘vivos’.

Na realidade brasileira, muitos moram de aluguel, ou de favor, ou num apartamento de poucos metros quadrados. Pode residir neste fato a dificuldade de cuidar, por não ter um sentimento de pertinência a este espaço? Sendo uma casa, muitas vezes não há pátio, ou é diminuto, ou precisa ser compartilhado com várias outras pessoas.

Boff aponta para o *cuidado* como imprescindível ao ser humano, como “fenômeno ontológico-teológico-existencial básico, base possibilitadora da existência humana enquanto humana”.<sup>18</sup>

### 3.4.2 – Cuidado consigo e cuidado com a outra, o outro

“É na acolhida ou na rejeição para com o rosto do outro que se estabelecem as relações (...) de dominação ou de cooperação.”<sup>19</sup> Acolher a outra pessoa, é ter

---

<sup>17</sup> BOFF, 1999, p.25.

<sup>18</sup> Ibid., p. 34.

contato, estar perto, conhecê-la, cuidar dela, convencer-se de que ela é *semelhante*. Para perceber a outra, o outro, como *semelhante*, implica saber *quem se é*. A outra pessoa é *semelhante* a quem? Saber quem se é motiva viagem para dentro de si, mas também o contato com a outra, o outro, ajudará na busca da resposta. A partir daí é possível manter uma ligação que seja de afeto, de libertação, de paz.

*Cuidado como modo-de-ser*<sup>20</sup> perpassa toda a vida da pessoa e possui *ressonâncias*, em diversas atitudes. Através dele as dimensões transcendente e terrena buscam seu equilíbrio.

Boff privilegia sete ressonâncias do cuidado. A primeira ressonância do cuidado é o *amor*. Refere-se aos sentimentos, à convivência, ao compartilhar, a estar junto com os outros. A competição é o contrário de estar junto, é a negação da partilha, é querer só para si. A *justa medida*, é o *quanto* de cuidado é necessário para voltar ao equilíbrio. É uma busca constante, pois tudo é dinâmico, seja na Natureza, seja nas relações sociais. A *ternura* é a ressonância da sensibilidade, do afeto, oposto ao calculismo que põe peso no poder. A *carícia essencial*, ou seja, o afago, o acalanto, o conforto. A mão, em especial, é o instrumento desta ressonância. A carícia é sempre suave, leve, delicada.

“Só se vê bem com o coração”, expressão bem conhecida do *Pequeno Príncipe* e que exemplifica a *cordialidade fundamental*. Ressonância que implica *sentir com o outro*. A *conviviabilidade necessária* é a capacidade de fazer conviver cuidado e produção, combinar valor técnico com valor ético, tecnologia como meio e não como fim. Como sétima ressonância, ou eco, do *cuidado*, a *compaixão radical*, a misericórdia, constante nas palavras e ações de Jesus; a atitude de não-violência.

Estes *ecos do cuidado* perpassam tudo, a Terra, a Natureza, as pessoas e suas criações, isto é, como transformam o meio. Igualmente ressoam em cada pessoa. Cuidado engloba o corpo, como cada um cuida deste corpo, da vida que ele carrega. Quer dizer, ocupar-se com o que ele precisa para estar bem, como ar, alimentação, agasalho, higiene e moradia. Estes aspectos físicos estão vinculados ao que acontece ao redor, ou seja, relações sociais, trabalho, alegrias, tristezas, êxito, fracasso, saúde e doença.

---

<sup>19</sup> Ibid., p. 139.

<sup>20</sup> Ibid., p.109-128.

O corpo, material, na concepção teísta, lembra Boff<sup>21</sup>, é habitado pelo espírito, é espaço do divino. E cuidar do espírito, *instância* constituinte do corpo, é cuidar dos valores, é cuidar daquilo que dá esperança e sentido à vida.

### 3.4.3 – *Ecos do cuidado* e o Projeto Judô/Jiu-Jitsu

Como estas ressonâncias do cuidado podem *vibrar* no Projeto Judô/Jiu-Jitsu? São artes marciais, isto é, de guerra, originalmente. Muitas pessoas não simpatizam com estes esportes por pensarem que incitam à violência, à briga, ao uso da força bruta. Há técnicas que podem machucar bastante. Contudo, estas técnicas só podem ser usadas como defesa pessoal e por adultos mais graduados. Um judoca ou um jiu-jitsuka jamais tirará proveito de seus conhecimentos, para sobressair-se num grupo ou por vingança. Se acontecer um deslize, sua academia ou superior tomará conhecimento, pois estes fatos são divulgados rapidamente. Conforme a gravidade o faltoso será advertido, pode perder a *faixa* ou ser excluído e então, sim, será vigiado para não espalhar má fama sobre estes esportes.

As crianças de seis, sete a onze, doze anos que participam do Projeto, recebem, de forma gradual e sistemática, os ensinamentos da filosofia e das técnicas. Elas aprendem que não podem executar nenhuma técnica fora dos tatames. Se acontecer, os *senseis* tomam conhecimento e então valem as mesmas regras que para os adultos.

Na filosofia, nos *princípios*, no significado das expressões, *Judô – caminho da suavidade* e *Jiu-Jitsu, arte suave* – há fundamentação e motivação que vai ao encontro do *cuidado*. Relacionando alguns pontos convergentes: conhecer-se e dominar-se; aperfeiçoar-se com constância, sabedoria e humildade; aplicar o que aprende para o bem; ser exemplo; ajudar os/as colegas e colaborar em todas as atividades; compreensão da unidade corpo e mente. Estes ensinamentos, ao contrário das *técnicas*, não são restritos ao *dojô*, mas devem gradativamente integrar e *refletir* a filosofia de vida do e da judoca/jiu-jitsuka.

---

<sup>21</sup>Ibid., p.149-151.

Procurando perceber, com base na filosofia e nos princípios do Judô e do Jiu-Jitsu, reflexos do cuidado e como estes se manifestam, seguem observações a partir de um grupo de judocas e jiu-jitsukas. Este grupo foi observado e acompanhado, nestes quatro anos do Projeto, pela autora. Igualmente, relações com o desenvolvimento da criança, nos aspectos expressos no primeiro capítulo, algumas questões culturais do segundo capítulo, bem como *ecos do cuidado*, deste terceiro capítulo.

Situando, brevemente, o contexto um pouco antes do início do Projeto Judô-Jiu-Jitsu. A Associação de Amigos do Núcleo Independência (ACANI), no ano de 2003, fez uma pesquisa com seus moradores, sobre o que gostariam que tivesse ou que fosse diferente no bairro. A escola local, Rosário, colaborou, trabalhando as questões da pesquisa com os alunos, durante as aulas, como também incentivando as famílias para que se manifestassem. Como professora da 1<sup>a</sup>. série e participante da Academia de Judô Santa Cruz, a autora da dissertação, tomou conhecimento de que uma das necessidades apontadas era de atividades desportivas e recreativas. Assim, uma das sugestões foi de que tivesse aulas de Judô.

Nesta época, independente da pesquisa da ACANI, alguns *senseis* de Judô e de Jiu-Jitsu, propunham junto à UNISC trabalhar, com crianças em um projeto, estes esportes. Todavia, os interesses se cruzaram e aconteceu a parceria da UNISC com a ACANI, viabilizando o Projeto Judô/Jiu-Jitsu, no ano de 2004.

A 1<sup>a</sup>. série de 2003, então na 2<sup>a</sup>., continuou com a mesma professora, sendo que onze alunos (desta turma) começaram a participar do Projeto. Esta turma, no presente ano, na 5<sup>a</sup>. série, foi acompanhada por sua professora de 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. série (autora) em treinos, do Projeto, e campeonatos.

Sete judocas/jiu-jitsukas que participam do Projeto, mais ou menos desde seu início, dispuseram-se colaborar com esta dissertação. Estas meninas e meninos, têm dez, onze anos de idade, com graduação de faixa amarela, laranja e verde. Assim, num primeiro momento, foram propostas algumas questões abertas, individualmente. Em um segundo momento, em grupo e com a autora (enquanto

observadora e participante do Projeto Judô/Jiu-Jitsu), aconteceu uma conversa para esclarecimentos e complementação às respostas.<sup>22</sup>

Como participante, a autora, tem oportunidade de conversar com os e as judocas/jiu-jitsukas, antes dos treinos, nos intervalos destes e após, eles e elas dizem espontaneamente o que estão sentindo. Falam sobre as técnicas preferidas, sobre algum episódio que chamou atenção no último treino ou campeonato do qual participaram, se acharam “leve” ou “muito puxado” determinados exercícios...

Sobre *o que pensam que é o Judô/Jiu-Jitsu*, vêm com um esporte, em primeiro lugar, mas também como um jogo e como luta. Referente àquilo *do que mais gostam* estão as brincadeiras e os exercícios de *aquecimento*, bem como o *randori*, que é o momento de luta, não competitiva, nos treinos, no qual exercitam as técnicas. Gostam das viagens para outras cidades e estados, por ocasião dos campeonatos. Houve manifestação de que gostam do respeito que é vivenciado nos treinos. *Não gostam* muito das competições nos campeonatos, sentem-se apreensivos; também não gostam dos treinos “puxados” (quando são mais exigidos), porque cansam.

Na questão *sobre o corpo*, os integrantes do pequeno grupo, vêm o Judô e o Jiu-Jitsu, como exercício e movimento para o corpo; como “muito saudável” e que o deixa “bem malhado” (quer dizer, em boa forma física). Estes esportes trazem descontração, alegria, sentem-se “leves” (dispostos), mas também trazem um pouco de sofrimento, declaram os e as participantes.

O que percebem de *sagrado no Judô/Jiu-Jitsu* e como se manifesta: a expressão mais citada foi o respeito com os outros, em especial colegas e professores. Houve manifestação de que “tudo é sagrado” (no ambiente do *dojô*); e “é uma tradição que não deve ser quebrada”.

Sobre *o que diz a palavra ‘cuidado’*, referente estes esportes, “não machucar o outro” foi a expressão que mais apareceu. Em segundo lugar “cuidado com o jeito de ser e com o vocabulário”, no sentido de não usar palavras inadequadas. Depois, “cuidado com a alimentação”; “procurar fazer tudo certo” e preservar-se “de más

---

<sup>22</sup> Baseado em MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 57-61.



influências”. Um participante do pequeno grupo disse “cuidar do meio ambiente, não tocar lixo no chão e não tocar fogo nas florestas.”

“Ser faixa vermelha”, ou “pelo menos faixa preta”; “ser campeã/campeão mundial”, são os *sonhos relativos ao Judô/Jiu-Jitsu*. Um participante expressou sonho de ser “professor de Judô” e outra, de “chegar à faixa vermelha com saúde”.

A última questão – “*o que gostarias, ainda, de dizer*” – praticamente todos expressaram a vontade de que “mais crianças pratiquem Judô/Jiu-Jitsu”. Outras colocações foram: “são muito especiais”; “gosto, adoro”; “indispensáveis”; “são tudo pra mim”. Também um convite para que “as crianças participem de esportes, ver qual se encaixa melhor e um dia representar o Brasil!”

Buscando fazer pontes com os dados teóricos do primeiro capítulo, em especial, mas também com segundo e terceiro seguem-se algumas reflexões.

Pelo pressuposto do enfoque sócio-motor, de que a criança se desenvolve a partir da interiorização de aquisições externas, percebe-se que ela imita atos de pessoa com a qual tem vínculo. É a “imitação prestigiosa”, na expressão de Mauss. Como no Projeto, atividade não obrigatória, a criança *participa porque quer*, ou pelo menos concorda, no caso de haver indicação de pais ou professores. Assim, se a criança mostra interesse em uma atividade, como o Judô/Jiu-Jitsu, se não há outros entraves (como, quem a leve aos treinos e busque) ela procurará *ser e fazer como a/o sensei*. Repetirá muitas vezes uma técnica, não meramente como exercício, mas aprimorando-se gradativamente. Cabe aqui a lembrança de Platão, citada por Cordié, de que nenhuma aprendizagem forçada se estabelece de forma permanente.

Segundo Lúria, os processos mentais decorrem de uma organização funcional do cérebro, composta por três unidades. A primeira, e básica para as outras duas unidades, é a da tonicidade, ou seja, a energia dos tecidos do corpo. Havendo hipotonia, a criança mostra-se apática, sem energia. No caso da hipertonia, ao contrário, há tensão, contratura muscular, a criança apresenta-se rija. Tanto uma como outra são desequilíbrios e vão afetar o desenvolvimento integral. Assim, a tonicidade, ou a capacidade e desejo de se movimentar, é o natural e o que se espera da criança. Neste ponto, a qualidade de vida que os adultos proporcionam

às crianças, em termos de ambiente seguro, espaço, tempo disponível e afeto, será decisivo.

O ser humano, nesta idade (seis – doze anos) tem muita curiosidade e expressiva vontade para aprender. Na 1<sup>a</sup>. série, por exemplo, a criança aprende a ler e escrever, o que não é fácil, ‘empurrada’ por esta vontade. Contudo, se nesta fase, a criança apresenta dificuldade na aprendizagem, por um ou mais motivos, ou não se sente integrada em um grupo de iguais, pode desenvolver um sentimento de inferioridade e inadequação. Este sentimento, conforme Erikson, é o contrário da virtude da indústria, e muito preocupante.

Em situações de incompetência ou fracasso, segundo Cordié, há três possibilidades: a criança reage chamando atenção sobre si; ou se assume como incompetente; ou o sistema escolar se flexibiliza e acolhe esta criança. Assim, *possibilidade*, de fato, para esta criança, é a terceira e é neste sentido que aposta este trabalho.

Se a criança tem outro grupo com o qual interagir, além da série escolar, pode desenvolver habilidades que ficaram veladas, ou “aprisionadas.”<sup>23</sup> Conseguindo desenvolver-se bem no Projeto Judô/Jiu-Jitsu, por exemplo, melhorará a auto-estima e poderá valer-se desta habilidade para criar *auto-profecias positivas*, como: “se consegui no Judô/Jiu-Jitsu, vou conseguir na escola!” Igualmente Vygotsky enfoca a importância do educador, da educadora, de desenvolver capacidades em áreas diferentes, buscando, com a criança, os melhores *canais*, vias, para implementar habilidades menos trabalhadas.

Referindo-se ao desenvolvimento cognitivo, embasamento dado por Piaget, há mudanças rápidas e visíveis na forma de pensar da criança em torno dos sete anos. Surgem as operações lógicas em lugar do pensamento mágico, o que também tem reflexos sociais e morais. A criança começa a dar-se conta de que os outros têm pontos de vista próprios, que podem ser diferente dos dela. Essas mudanças abrem um leque incrível de possibilidades; de aprendizagens nas mais diversas áreas; das grandes amizades e fidelidade ao grupo; onde tudo parece ser possível, bastando querer. É comum que as crianças participem de diversas atividades extra-escolares e precisem ser orientadas para não superlotarem seu dia, prejudicando-se. Por

---

<sup>23</sup> Aprisionamentos ou “inteligência aprisionada”, expressão de Alicia Fernández e também título de livro seu. In: FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

outro lado, é uma idade áurea para aprimorar habilidades, libertar-se de *aprisionamentos*.

Talvez por verem tantas capacidades, alguns professores e professoras, quer parecer, pensam que crianças de dez, doze anos de idade, têm pensamento abstrato. Assim sendo, conforme a atividade proposta, os e as estudantes terão dificuldade para fazer, ou poderão fazer sem entender, criando um descompasso nas expectativas.

No que tange à fé e à moral, estas crianças estão chegando ao estágio mítico-literal da fé. Assim, assumem histórias, crenças que significam pertencimento ao grupo. A contar dos seis, sete anos de idade até a adolescência, os participantes do Projeto, em geral, levam a sério quando a/o *sensei* explica que a área do *dojô* é *sagrada*. Ouve-se, durante o treino, um/a colega chamar à atenção outro que fez ou disse algo inadequado, como, uma indelicadeza com o companheiro; se alguém chateou ou riu de colega que se atrapalhou em uma técnica... Precisam de regras claras, pois estão na moral heterônoma, assim, vindo de pessoa de autoridade, como o/a *sensei*, em geral aceitam-nas e querem que valham para todos. A reciprocidade é incrementada pelos judocas e jiu-jitsukas, pois, para acontecer uma técnica ou o *randori*, precisa-se do/a companheiro/a e a cooperação, um com o outro, é indispensável. Ecos do *cuidado* como a *ternura*, a *cordialidade* e a *convivibilidade necessária*, a certa medida, podem ser percebidos.

Pelas respostas às “questões abertas” e conversas com os judocas e jiu-jitsukas, os *jogos*, em forma de brincadeiras para *aquecimento*, e o *randori* são as partes mais apreciadas nos treinos, Observando as crianças (e mesmo os adolescentes) sobre o tatame, elas jogam “de corpo e alma”: é um conjunto indivisível de movimentos, expressões faciais, sons, risos, ou até alguma reclamação que ninguém leva a sério – pois é um jogo!

Outro eco do cuidado, a *compaixão*, pode ser entendido como solidariedade. Pois, ser solidário, solidária, inclui respeito, sentimento de interdependência e de pertinência a uma comunidade que partilha de um mesmo ambiente. Neste entendimento, engloba tomar para si questões comuns ao grupo e responsabilizar-

se por elas. Por este viés, a *solidariedade*, na expressão de Assmann<sup>24</sup> e a *ressonância da compaixão*, de Boff, podem ser sinônimas.

A solidariedade em situações emergenciais que são notícia, como acidentes graves, enchentes, terremotos, segundo expõe Assmann<sup>25</sup>, a sensibilidade solidária é unânime. Contudo em calamidades crônicas, persistentes, como fome, analfabetismo e conflitos prolongados, assim deixam de ser manchete, esvazia-se a solidariedade, dando lugar à indiferença. “A solidariedade se transforma em bandeira abrangente, para enfrentar a crise civilizacional do mundo de hoje (...) linguagens muitas vezes carecem de pontes mediadoras para alcançar o plano operacional.”<sup>26</sup>

Na tentativa de pontes das *ressonâncias do cuidado* com o Projeto Judô/Jiu-Jitsu, incluindo a escola, como instituições educadoras (também porque todos participantes freqüentam uma escola), propostas de Assmann vêm ao encontro. Este autor remete, também, aos Parâmetros curriculares nacionais<sup>27</sup>, os quais foram enviados para todas as escolas públicas, por considerá-los apropriados e executáveis. Por este motivo, aparece a expressão *escola*, contudo, estas sugestões são *aplicáveis* ao Projeto.

Conforme estes Parâmetros, é importante que a escola valorize atitudes solidárias, bem como a aprendizagem de novas formas de atuação. Que o/a estudante perceba que pode ser solidário, tanto ajudando um colega numa atividade, quanto se envolvendo num ideal coletivo, como a reciclagem de materiais para evitar o lixo. Cabe à escola conhecer e refletir sobre *o que o/a aluno vai construir* com uma postura solidária e conversar sobre este *ganho* com os /as estudantes. Analisar as campanhas que a mídia veicula, para evitar a *solidariedade momentânea*, cuja duração é enquanto uma catástrofe é manchete.

Outra forma prática de atuação solidária é a compreensão das causas das dificuldades que outros enfrentam, ter empatia, colocar-se no lugar do outro. Deixar de lado preconceitos, ignorância, inteirar-se das necessidades, das dificuldades da outra pessoa. Ter uma atitude de valorização das diferenças, da compreensão, da

---

<sup>24</sup> ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>25</sup> ASSMANN; SUNG. 2000. p. 47-73.

<sup>26</sup> Ibid., p. 70

<sup>27</sup> BRASI. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.101-133.

partilha, da generosidade, em contraponto a atitudes que ridicularizam estes valores do cuidado.

É importante os/as estudantes terem conhecimento de ações necessárias em situações específicas, como, saber auxiliar um/a cadeirante. Para que isto se efetive é importante que a escola conheça melhor a comunidade. Que tenha informações sobre as instituições que realizam trabalhos solidários, os divulgue e avalie, criando co-responsabilidade entre a escola e as instituições.

Na escola é necessária uma vigilância constante para desvelar atitudes de desrespeito, violência e omissão. Para poder repudiar tais atitudes o/a estudante precisa saber identificá-las e sentir-se amparado. Isto pode ser feito por meio de discussões, como igualmente cultivar meios para prevenir-se contra estas atitudes opostas ao *cuidado*. Outro ponto importante é conhecer instituições que auxiliam as vítimas e encorajar sua busca quando necessário.

Aprimorar a atenção e a sensibilidade frente a atitudes de omissão, as quais podem ser muito violentas, e que impedem a solidariedade. Desenvolver pesquisas sobre exemplos de atitudes de solidariedade, na História e no presente. Valorizar iniciativas e atitudes que têm *ressonâncias do cuidado*, como a solidariedade, a cordialidade, a compaixão, a justa medida, a conviviabilidade... Uma *dica*, pode ser lembrar-se, como adultos, da já conhecida "imitação prestigiosa". As crianças irão querer *ser e fazer* igual às pessoas que lhes são significativas.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS

A afetividade é básica no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como para o *querer* aprender. A criança é um *todo* dinâmico e as diversas dimensões que compõe o seu ser, como, afetiva, cognitiva, emocional, se inter-relacionam e intercomunicam. Igualmente os aspectos da fé, da moral, do social, interagem entre si e manifestam-se pelo viés cultural, pois tudo se expressa dentro e por meio de uma cultura.

Criança é movimento e o jogo, este também no sentido do brinquedo, é vital para a criança, é sinal de saúde e bem estar. Autores como Fernández, Vygotsky, Negrine, apontam, com propriedade, nesta direção, o que se confirma observando-se, lidando, convivendo, jogando/brincando com crianças.

A faixa etária entre seis e doze anos, mais ou menos, é a idade da *indústria*, segundo Erikson. Nesta fase a criança, sente-se de posse de seu corpo, isto é, já o explorou nas fases anteriores, satisfaz sua curiosidade. Então, sente-se *capaz*, quer fazer, construir, criar coisas, não só com seu corpo, mas com o recurso de ferramentas. É nesta idade que os seres humanos, nas mais diversas culturas, recebem alguma instrução mais sistemática.

A criança escolar, mostra ter muitas capacidades, habilidades e facilidade para assimilar, movida pelo interesse e curiosidade em aprender coisas novas. Este quadro é o natural – ou esperado – contudo podem acontecer *aprisionamentos*, expressão e entendimento de Fernández. Neste caso, não só o corpo, mas a mente, os sentimentos, podem ficar *aprisionados*, sem ação, sem vitalidade. O *quadro* fica triste e torna-se preocupante...

Uma das motivações para este trabalho é conhecer melhor a criança, desvelar suas potencialidades, habilidades; conhecer seus sonhos, suas necessidades e buscar formas para incrementá-las. Conhecer também *aprisionamentos* que estas crianças possam ter. Isto, por sua vez, implica em buscar recursos, em conhecimentos e meios, para acompanhá-las mais adequadamente, visando minimizar estes entraves para que, estas meninas e meninos com os quais se interage, possam desenvolver-se plenamente e serem felizes.

O Projeto Judô/Jiu-Jitsu objetiva proporcionar prática desportiva às crianças (também aos adolescentes) integrando harmoniosamente corpo e mente, o que concorre para a manutenção da saúde, individual e coletiva. A partir desta filosofia, do Judô e do Jiu-Jitsu, e concomitante à prática destes esportes, objetiva-se criar uma *rede de proteção* para estas crianças. Este sentido de proteção, de cuidado, vem ao encontro de uma das motivações mais significativas desta dissertação.

A turma escolar dos judocas e jiu-jitsukas, que foi acompanhada e observada pela autora, nestes quase quatro anos do Projeto, atualmente frequenta a quinta série. Desta turma são os sete participantes que responderam às questões abertas. Conversando com as professoras e os professores, desta quinta série, vez ou outra, para saber sobre eles, disseram que são unidos e companheiros entre si e vão bem nos estudos. Não houve uma reprovação escolar até esta série.

Outro encaminhamento é propor reflexões sistemáticas, com a comunidade escolar, sobre flexibilização do currículo. Partindo-se do pressuposto de que a criança *imita* a pessoa, ou as pessoas com as quais tem vínculo, ela tenderá a repetir o que for *vendo, observando*. Assim, se ela vivenciar *ressonâncias do cuidado*, *crê-se* que se desenvolverá melhor, será mais feliz e irradiará ecos do cuidado, como, cordialidade, ternura, compaixão, amor, ao seu redor.

Referindo-se a sonhos, um deles é otimizar a participação no Projeto e cativar mais crianças para fazerem parte. Propor reflexões envolvendo os senseis e a sensei, o corpo docente de escola, pais, para juntos pensar sobre possibilidades para que o desenvolvimento integral das crianças seja efetivo, com *ressonâncias do cuidado* por parte dos adultos.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS

A afetividade é básica no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como para o *querer* aprender. A criança é um *todo* dinâmico e as diversas dimensões que compõe o seu ser, como, afetiva, cognitiva, emocional, se inter-relacionam e intercomunicam. Igualmente os aspectos da fé, da moral, do social, interagem entre si e manifestam-se pelo viés cultural, pois tudo se expressa dentro e por meio de uma cultura.

Criança é movimento e o jogo, este também no sentido do brinquedo, é vital para a criança, é sinal de saúde e bem estar. Autores como Fernández, Vygotsky, Negrine, apontam, com propriedade, nesta direção, o que se confirma observando-se, lidando, convivendo, jogando/brincando com crianças.

A faixa etária entre seis e doze anos, mais ou menos, é a idade da *indústria*, segundo Erikson. Nesta fase a criança, sente-se de posse de seu corpo, isto é, já o explorou nas fases anteriores, satisfaz sua curiosidade. Então, sente-se *capaz*, quer fazer, construir, criar coisas, não só com seu corpo, mas com o recurso de ferramentas. É nesta idade que os seres humanos, nas mais diversas culturas, recebem alguma instrução mais sistemática.

A criança escolar, mostra ter muitas capacidades, habilidades e facilidade para assimilar, movida pelo interesse e curiosidade em aprender coisas novas. Este quadro é o natural – ou esperado – contudo podem acontecer *aprisionamentos*, expressão e entendimento de Fernández. Neste caso, não só o corpo, mas a mente, os sentimentos, podem ficar *aprisionados*, sem ação, sem vitalidade. O *quadro* fica triste e torna-se preocupante...



Uma das motivações para este trabalho é conhecer melhor a criança, desvelar suas potencialidades, habilidades; conhecer seus sonhos, suas necessidades e buscar formas para incrementá-las. Conhecer também *aprisionamentos* que estas crianças possam ter. Isto, por sua vez, implica em buscar recursos, em conhecimentos e meios, para acompanhá-las mais adequadamente, visando minimizar estes entraves para que, estas meninas e meninos com os quais se interage, possam desenvolver-se plenamente e serem felizes.

O Projeto Judô/Jiu-Jitsu objetiva proporcionar prática desportiva às crianças (também aos adolescentes) integrando harmoniosamente corpo e mente, o que concorre para a manutenção da saúde, individual e coletiva. A partir desta filosofia, do Judô e do Jiu-Jitsu, e concomitante à prática destes esportes, objetiva-se criar uma *rede de proteção* para estas crianças. Este sentido de proteção, de cuidado, vem ao encontro de uma das motivações mais significativas desta dissertação.

A turma escolar dos judocas e jiu-jitsukas, que foi acompanhada e observada pela autora, nestes quase quatro anos do Projeto, atualmente frequenta a quinta série. Desta turma são os sete participantes que responderam às questões abertas. Conversando com as professoras e os professores, desta quinta série, vez ou outra, para saber sobre eles, disseram que são unidos e companheiros entre si e vão bem nos estudos. Não houve uma reprovação escolar até esta série.

Outro encaminhamento é propor reflexões sistemáticas, com a comunidade escolar, sobre flexibilização do currículo. Partindo-se do pressuposto de que a criança *imita* a pessoa, ou as pessoas com as quais tem vínculo, ela tenderá a repetir o que for *vendo, observando*. Assim, se ela vivenciar *ressonâncias do cuidado*, *crê-se* que se desenvolverá melhor, será mais feliz e irradiará ecos do cuidado, como, cordialidade, ternura, compaixão, amor, ao seu redor.

Referindo-se a sonhos, um deles é otimizar a participação no Projeto e cativar mais crianças para fazerem parte. Propor reflexões envolvendo os senseis e a sensei, o corpo docente de escola, pais, para juntos pensar sobre possibilidades para que o desenvolvimento integral das crianças seja efetivo, com *ressonâncias do cuidado* por parte dos adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 101-133.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ed. Re-Novada – Santos: Projeto Cooperação. 1997.

CHARLES, C M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975. p.13-21.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **O Mestre dos mestes: Conde Koma**. Por Rafael Werneck - rafael.wernwck@gracie. Disponível: em Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta K.; LA TAILLE, Yves de . **Piaget, Vygotsky, Wallon** . São Paulo: Summus, 1992.

DEL RÍO, Pablo e ALVAREZ, Ammelia. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky... In.: COLL,César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2.

DEL RÍO, Pablo e ALVAREZ, Ammelia. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky... In.: COLL,César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2, p.79-104

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p.168 – 80.

FONSECA, Vítor. **Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade: elementos metodológicos para um estudo epistemológico**. 2.ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1997. p. 15-25

FOWLER, James. **Os estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FREITAG, Bárbara Educação moral e exercício democrático: os valores que orientam a prática democrática In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p.160-7.

LAPIERRE, André. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Potro Alegre: Artes Médicas, 1986.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LUTERO, Martinho. Carta “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, 1524. In: **Obras selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal e Concórdia, 1995. vol.5, p.301-25.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. p. 211-33.

\_\_\_\_\_. As técnicas corporais. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997, p. 401-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNIST, Mabel; OJEDA, Elbio e outros. **Manual de identificación y promoción de la resiliencia em niños y adolescentes**. Washington: Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud, 1998.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 3 Psicomotricidade e Alternativas Pedagógicas, Porto Alegre: Prodil, 1995.

OTOSHI, Christopher. **Dicionário de artes marciais, Judô para crianças**. 2. ed. Porto Alegre: Rígel, 1995.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 2. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1997, v. 2.

RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 233-7.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SENSEI BATISTA, Almerindo Batista da Silva. Judô: um esporte a serviço da saúde preventiva. Revista **Classic Life**, São Leopoldo, [s.n], 2007.

SENSEI CARLOS EURICO, Carlos Eurico da Luz Pereira. Por que treinar Judô? Academia de Judô Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, folheto de divulgação, 2003.

SENSEI MANSA, Almansor Vaz. Jiu-Jitsu, uma escola para a vida. Revista **Esporte dos Vales**, Santa Cruz do Sul, ano1, nº. 4, agosto 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed., São Paulo: Ícone, 1994. p. 85-102.

## **ANEXO – Parecer Sensei Amauri**

Prezada Suely

É uma grande honra para mim poder participar desse momento impar de sua carreira acadêmica. É expresso minha opinião pessoal e experiência dentro das duas artes marciais em que sou graduado, espero que essa opinião possa ajudá-la , assim como os sites indicados. Um frt abraço do amigo Amauri-RJ.

CONFORME RELATOS ANTIGOS O JIU-JITSU É UMA ARTE MARCIAL ORIGINADA NA INDIA, ONDE MONGES A DESENVOLVERAM PARA SUA PRÓPRIA DEFESA, OS MESMOS ERAM ATACADOS POR MELIANTES E SOFRIAM DUROS GOLPES CHEGANDO ATÉ A MATÁ-LOS, DIANTE DISSO DESENVOLVERAM TÉCNICAS DE AUTO DEFESA ONDE ERA USADO O MÍNIMO DE FORÇA E O MÁXIMO DE FEICIÊNCIA.

BASEADO NISTO, ACREDITO QUE O JIU-JITSU NÃO CONFLITA COM O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS, DESDE QUE SEJA APRENDIDO POR PROFISSIONAL CREDENCIADO PELA CBJJ(CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU , REGISTRO NO CREF(CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E, NA FEDERAÇÃO DE SEU ESTADO, PARA DAR CREDIBILIDADE AS INFORMAÇÕES PASSADAS POR ESTE INSTRUTOR.

O JIU-JITSU TRANSMITE SEGURANÇA NAS DECISÕES TORNANDO-SE UMA PESSOA DETERMINADA, CAPAZ DE TOMAR DECISÕES DE MANEIRA EFICAZ. DESENVOLVE SUA COORDENAÇÃO , MOTORA, PERCEPÇÃO, ASTÚCIA E ETC.

DIANTE DISTO, ACREDITO QUE O JIU-JITSU BEM TRABALHADO SÓ TRAZ BENEFÍCIOS AS NOSSAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR.

SAUDAÇÕES ESPORTIVAS

**AMAURI DO ESPÍRITO SANTO DOS SANTOS**  
**FAIXA PRETA - 3º Grau**  
**Reg. CBJJ 893**  
**Reg. CREF/RJ - 14.404/P**

Recebido por e-mail em 14/12/2006.