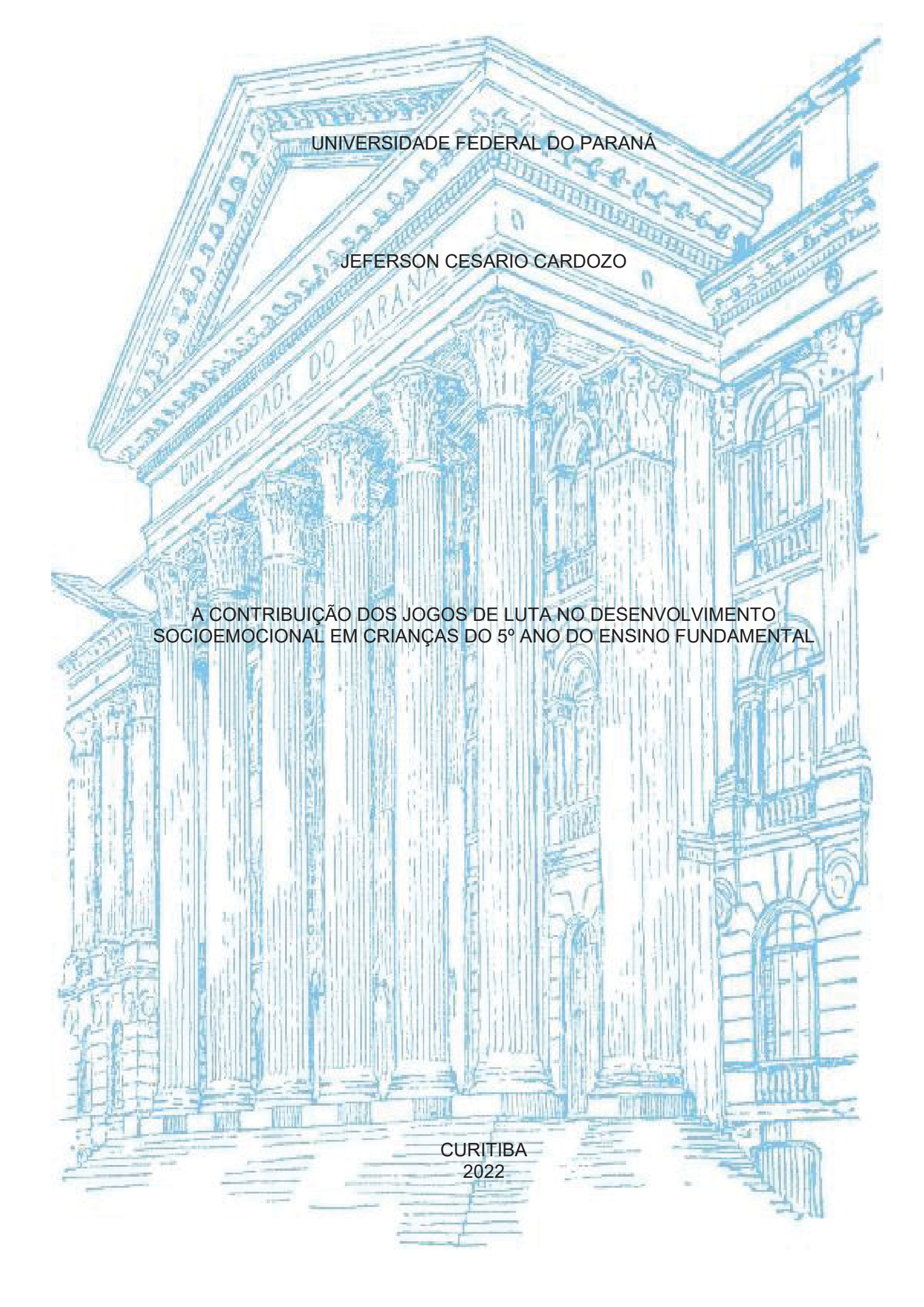


A detailed blue line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand classical structure with a prominent portico supported by tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with the words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the main portico, there are arched windows and balconies on upper floors. The drawing is executed in a sketchy, artistic style with fine lines and cross-hatching for shading.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFERSON CESARIO CARDOZO

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DE LUTA NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2022

JEFERSON CESARIO CARDOZO

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DE LUTA NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Setor de Educação, na linha de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como recurso parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gasparotto

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cardozo, Jeferson Cesario

A contribuição dos jogos de luta no desenvolvimento
socioemocional em crianças do 5º ano do ensino fundamental /
Jeferson Cesario Cardozo. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gasparotto

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Lutas marciais. 3.
Lutas (Esportes). 4. Lutas corporais. 5. Ensino fundamental. I.
Gasparotto, Guilherme. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de JEFERSON CESARIO CARDOZO intitulada: A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DE LUTA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob orientação do Prof. Dr. GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO, que após terem Inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

24/03/2022 10:27:41.0

GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/03/2022 09:00:58.0

VALDOMIRO DE OLIVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/03/2022 23:21:33.0

RICARDO JOAO SONODA NUNES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 167979

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 167979

Aos meus pais

Natalino Cesario Cardozo e Augusta Cardozo, pela educação e valores ensinados.
À minha esposa Tania Mara Pereira Cardozo e meu filho Emanuel Pereira Cardozo,
pela compreensão e apoio durante esses dois anos.

AGRADECIMENTOS

Como professor não poderia deixar de registrar meu reconhecimento e agradecimento a todos os professores que fizeram parte da minha caminhada acadêmica, e isso tem início na educação infantil, lembro como hoje do primeiro dia de aula com a professora Sueli. E não encerrando, mas como meus últimos professores, faço questão de frisar, desta etapa, os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Todos, sem sombra de dúvida colaboraram de alguma forma na construção dessa dissertação. Aos meus professores, técnicos e companheiros de judô e wrestling, que me influenciaram com o rígido código de conduta moral e ética dos esportes de combate. A professora Rachel, que por 22 anos foi minha coordenadora de Educação Física na escola Seb Dom Bosco de Curitiba, e na instituição foi a pessoa que mais me incentivou e se alegrou quando da minha aprovação neste programa de mestrado. Além de acreditar, assim como eu, no poder da educação e nas valiosas contribuições da Educação Física escolar na formação integral do indivíduo. Aos meus amigos de equipe de professores de Educação Física da escola Seb Dom Bosco, por me apoiarem e contribuírem com o estudo dessa dissertação, especialmente aos professores Demerson e Cezar. E aos diretores e coordenadores das escolas Seb Dom Bosco de Curitiba, por autorizarem e apoiarem minha pesquisa. Aos meus colegas do Centro Universitário Unidombosco, mestres e doutores, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram na caminhada acadêmica. Ao meu amigo professor Me. Sérgio Roberto de Lara Oliveira pelo “empurrão” acadêmico e por compartilhar comigo sua preciosa biblioteca de lutas. Aos professores Dr. Ricardo João Sonoda-Nunes e Dr. Valdomiro de Oliveira pelas preciosas contribuições na banca de qualificação. E pelo conhecimento e dedicação do professor Dr. Guilherme Gasparotto, que me orientou durante esses dois anos estabelecendo uma parceria entre orientando e orientador, que também levo como aprendizado para minha caminhada no magistério.

Aos meus queridos alunos do 5º ano da escola Seb Dom Bosco, que não apenas participaram, mas se alegraram em contribuir com a construção do conhecimento científico.

E mais uma vez à minha família, que teve que abrir mão do meu tempo em vários momentos, mas sempre me apoiando e me motivando. A todos muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo refere-se à investigação da contribuição das lutas nas aulas de Educação Física, por meio de jogos de luta, no desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos do 5º ano do ensino fundamental em 3 escolas da rede privada de Curitiba. Esse estudo caracteriza-se como quantitativo de natureza longitudinal e quase-experimental. O estudo contou com 83 alunos com idade entre 9 e 11 anos, com média de 10,19 anos, divididos em GI-1 (n=31), GI-2 (n=13) e GC (n=39). A amostra foi composta majoritariamente por participantes do sexo feminino com 63,9% (n=53), e 36,1% (n=30) do sexo masculino. Os alunos do GI-1 participaram de 12 sessões de jogos de luta nas aulas de Educação Física com 50 minutos cada 2 vezes por semana, baseada na proposta dos jogos de oposição, enquanto o GI-2 foi submetido a 6 sessões. O GC continuou com as aulas de Educação Física desenvolvendo outros conteúdos previstos no planejamento anual da disciplina. Para avaliar as competências socioemocionais de todos os participantes do estudo, foi utilizado o instrumento SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), composto por um questionário de autorrelato com 62 itens, o qual utiliza uma escala *Likert* de 5 pontos. Os dados obtidos foram digitados e tabulados em programa Microsoft Excel para Microsoft 365 MSO Versão 2110 Build 64 bits e submetidos a análise do programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences, version 24 for Windows*. A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk, e a análise descritiva das variáveis contínuas foi realizada por meio da mediana e intervalo interquartil. O teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes foi utilizado para comparação dos valores entre os grupos na pré e pós-intervenção, para comparação intragrupo entre os sexos foi utilizado o teste de U de Mann-Whitney para amostras independentes. Na comparação pareada dos grupos pós-intervenção foi empregado o teste de Wilcoxon. A significância estatística foi assumida para um valor de $p < 0,05$. No resultado do pós-teste o GI-1 reportou uma melhora estatisticamente significativa para ambos os sexos nas dimensões conscienciosidade e locus de controle externo, enquanto as dimensões estabilidade emocional e extroversão apresentaram esse resultado somente para meninos e meninas respectivamente. O GI-2 não reportou nenhuma diferença no pós-teste tanto para o sexo masculino quanto para o feminino em todas as dimensões. Os meninos do GC apresentaram no pós-teste um resultado inferior para dimensão estabilidade emocional, enquanto as meninas obtiveram uma melhora para locus de controle externo. Na comparação intragrupo entre os sexos, os meninos apresentaram resultado superior para a dimensões estabilidade emocional no GI-1 e 2 e extroversão apenas para o GI-1. O GC não apresentou nenhuma diferença intragrupo entre os sexos no pós-teste. De uma forma geral os resultados desse estudo apontaram que as lutas nas aulas de Educação Física, por meio de jogos de luta, puderam contribuir com o desenvolvimento de algumas dimensões das competências socioemocionais dos participantes da intervenção. Entretanto, esse resultado parece estar relacionado ao número de intervenções, haja vista a manutenção dos resultados no pós-teste do GI-2.

Palavras-chave: lutas corporais; artes marciais; esportes de combate; jogos de oposição; jogos de luta; competências socioemocionais; educação física.

ABSTRACT

The present study refers to the investigation of the contribution of fights in Physical Education classes, through fighting games, in the development of socio-emotional skills in students of the 5th year of elementary school in 3 private schools in Curitiba. This study is characterized as a quantitative, longitudinal and quasi-experimental study. The study included 83 students aged between 9 and 11 years, with a mean age of 10.19 years, divided into GI-1 (n=31), GI-2 (n=13) and CG (n=39). The sample consisted mostly of female participants, with 63.9% (n=53), and 36.1% (n=30) male. GI-1 students participated in 12 sessions of fighting games in Physical Education classes with 50 minutes every 2 times a week, based on the proposal of opposition games, while GI-2 was submitted to 6 sessions. The GC continued with the Physical Education classes developing other contents foreseen in the annual planning of the discipline. To assess the socio-emotional skills of all study participants, the SENNA instrument (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment) was used, consisting of a self-report questionnaire with 62 items, which uses a 5-point Likert scale. The data obtained were typed and tabulated in a Microsoft Excel program for Microsoft 365 MSO Version 2110 Build 64 bits and submitted to the analysis of the SPSS statistical program - Statistical Package for the Social Sciences, version 24 for Windows. Data normality was verified using the Shapiro-Wilk test, and the descriptive analysis of continuous variables was performed using the median and interquartile range. The Kruskal-Wallis test for independent samples was used to compare the values between the groups before and after the intervention, for intragroup comparison between genders, the Mann-Whitney U test was used for independent samples. In the paired comparison of the post-intervention groups, the Wilcoxon test was used. Statistical significance was assumed for a value of $p < 0.05$. In the post-test result, GI-1 reported a statistically significant improvement for both sexes in the dimensions conscientiousness and external locus of control, while the dimensions emotional stability and extroversion presented this result only for boys and girls, respectively. The GI-2 did not report any post-test differences for either males or females in all dimensions. The boys in the CG showed a lower result in the post-test for the emotional stability dimension, while the girls had an improvement in the external locus of control. In the intragroup comparison between the sexes, the boys showed superior results for the emotional stability dimensions in GI-1 and 2 and extroversion only for GI-1. The CG did not show any intragroup difference between genders in the post-test. In general, the results of this study indicate that fights in Physical Education classes, through fighting games, can contribute to the development of some dimensions of socio-emotional skills. However, this result seems to be related to the number of interventions, given the maintenance of the results in the GI-2 post-test.

Keywords: struggle; martial arts; combat sports; opposition games; fight; fighting games; socio-emotional skills; physical education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	UNIDADES TEMÁTICAS BNCC.....	36
FIGURA 2 -	FLUXOGRAMA DE BUSCA E SELEÇÃO DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA BUSCA SISTEMATIZADA.....	70
FIGURA 3 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	106
FIGURA 4 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINOS (PRÉ-TESTE).....	106
FIGURA 5 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	107
FIGURA 6 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINAS (PRÉ-TESTE).....	111
FIGURA 7 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES EXTROVERSÃO MENINAS (PRÉ-TESTE).....	111
FIGURA 8 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINAS (PRÉ-TESTE).....	112
FIGURA 9 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINAS (PRÉ-TESTE).....	112
FIGURA 10 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINOS (PÓS-TESTE).....	137
FIGURA 11 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINOS (PÓS-TESTE).....	137
FIGURA 12 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINOS (PÓS-TESTE).....	138
FIGURA 13 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINAS (PÓS-TESTE).....	143
FIGURA 14 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES EXTROVERSÃO MENINAS (PÓS-TESTE).....	143
FIGURA 15 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINAS (PÓS-TESTE).....	143
FIGURA 16 -	COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINAS (PÓS-TESTE).....	146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	OBJETIVOS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS NAS LUTAS.....	26
QUADRO 2 -	OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADE TEMÁTICA – LUTAS.....	37
QUADRO 3 -	OBJETOS DE CONHECIMENTO UNIDADE TEMÁTICA ESPORTES.....	37
QUADRO 4 -	CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO.....	45
QUADRO 5 -	COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO.....	46
QUADRO 6 -	JOGOS DE COMBATE.....	48
QUADRO 7 -	PROPOSTA DE LUTAS PARA O CONTEXTO ESCOLAR.....	50
QUADRO 8 -	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC.....	60
QUADRO 9 -	CRITÉRIOS ORIENTADORES PARA BUSCA DE INSTRUMENTOS RELEVANTES.....	63
QUADRO 10 -	CATEGORIAS DOS INSTRUMENTOS SELECIONADOS PARA AVALIAÇÃO.....	63
QUADRO 11 -	DOMÍNIOS E ATRIBUTOS DO BIG FIVE.....	65
QUADRO 12 -	ESCALAS DO INSTRUMENTO SENNA PARA ENSINO MÉDIO E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
QUADRO 13 -	ESTUDOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE LITERATURA PARA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
QUADRO 14 -	CARACTERÍSTICAS E DOMÍNIOS DO INSTRUMENTO SENNA.....	86
QUADRO 15 -	COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO.....	89
QUADRO 16 -	INVERSÃO DO POLO DAS FACETAS DENTRO DAS DIMENSÕES DO INSTRUMENTO SENNA 1.0.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	DISTRIBUIÇÃO PARTICIPANTES POR GRUPO.....	96
TABELA 2 -	FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL CATEGÓRICA SEXO POR GRUPO.....	97
TABELA 3 -	FREQUÊNCIA E FREQUÊNCIA ESPERADA PARA VARIÁVEL SEXO.....	97
TABELA 4 -	TESTE QUI-QUADRADO E EXATO DE FISHER PARA VARIÁVEL SEXO POR GRUPOS.....	98
TABELA 5 -	ANÁLISE DESCRITIVA DA FREQUÊNCIA DAS IDADES POR GRUPO.....	99
TABELA 6 -	TABELA 6 - TESTE DE HOMOGENEIDADE DE VARIÂNCIAS - IDADES 99.....	99
TABELA 7 -	TESTE ANOVA – IDADES.....	99
TABELA 8 -	TESTE DE SHAPIRO-WILK MENINOS (PRÉ-TESTE)....	100
TABELA 9 -	TESTE DE SHAPIRO-WILK MENINAS (PRÉ-TESTE)....	101
TABELA 10 -	MEDIDAS E PERCENTIS POR DIMENSÕES SEXO MASCULINO (PRÉ-TESTE).....	101
TABELA 11 -	MEDIANA E QUARTIS POR DIMENSÕES SEXO FEMININO (PRÉ-TESTE).....	102
TABELA 12 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINOS (PRÉ-TESTE).....	103
TABELA 13 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE).....	104
TABELA 14 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINOS (PRÉ-TESTE).....	105
TABELA 15 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE).....	105
TABELA 16 -	TESTE DE KRUSKAL WALLIS MENINAS (PRÉ-TESTE)	107
TABELA 17 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINAS (PRÉ-TESTE).....	109
TABELA 18 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO EXTROVERSÃO – MENINAS (PRÉ-TESTE).....	110

TABELA 19 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINAS (PRÉ-TESTE).....	110
TABELA 20 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINAS (PRÉ-TESTE).....	111
TABELA 21 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE (A).....	112
TABELA 22 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-1 MENINOS.....	115
TABELA 23 -	TESTE DE WILCOXON GI-1 MENINOS.....	115
TABELA 24 -	TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-1 MENINOS.....	116
TABELA 25 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-2 MENINOS.....	118
TABELA 26 -	TESTE DE WILCOXON GI-2 MENINOS.....	119
TABELA 27 -	TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON - GI-2 MENINOS.....	119
TABELA 28 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GC MENINOS.....	122
TABELA 29 -	TESTE DE WILCOXON GC MENINOS.....	122
TABELA 30 -	POSTOS DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON - GC MENINOS.....	123
TABELA 31 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-1 MENINAS.....	125
TABELA 32 -	TESTE DE WILCOXON GI-1 MENINAS.....	126
TABELA 33 -	POSTOS DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-1 MENINAS.....	126
TABELA 34 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-2 MENINAS.....	128
TABELA 35 -	TESTE DE WILCOXON GI-2 MENINAS.....	129
TABELA 36 -	TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-2 MENINAS.....	129
TABELA 37 -	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GC MENINAS.....	131
TABELA 38 -	TESTE DE WILCOXON GC MENINAS.....	132
TABELA 39 -	POSTOS DE WILCOXON GC MENINAS.....	132
TABELA 40 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINOS (PÓS-TESTE).....	135

TABELA 41 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINOS (PÓS-TESTE).....	136
TABELA 42 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINOS (PÓS-TESTE).....	136
TABELA 43 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINOS (PÓS-TESTE).....	127
TABELA 44 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	139
TABELA 45 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINAS (PÓS-TESTE).....	140
TABELA 46 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO EXTROVERSÃO – MENINAS (PÓS-TESTE).....	141
TABELA 47 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINAS (PÓS-TESTE).....	141
TABELA 48 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINAS (PÓS-TESTE).....	142
TABELA 49 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE (A).....	144

LISTA DE TABELAS

GRÁFICO 1 -	FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL SEXO.....	96
GRÁFICO 2 -	DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL SEXO ENTRE OS GRUPOS.....	98
GRÁFICO 3 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO EXTROVERSÃO MENINOS (PRÉ-TESTE).....	103
GRÁFICO 4 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO LCE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	103
GRÁFICO 5 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DOMÍNIO ANE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	103
GRÁFICO 6 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO CONSCIENCIOSIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	104
GRÁFICO 7 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINOS (PRÉ-TESTE).....	104
GRÁFICO 8 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DOMÍNIO AMABILIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE).....	104
GRÁFICO 9 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO LCE MENINAS (PRÉ-TESTE).....	108
GRÁFICO 10 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO ANE EMOCIONAL MENINAS (PRÉ-TESTE).....	108
GRÁFICO 11 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO CONSCIENCIOSIDADE MENINAS (PRÉ-TESTE).....	108
GRÁFICO 12 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO EXROVERSÃO MENINAS (PRÉ-TESTE).....	108
GRÁFICO 13 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINAS (PRÉ-TESTE).....	109
GRÁFICO 14 -	TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO AMABILIDADE (PRÉ-TESTE).....	109
GRÁFICO 15 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GI-1 – ANE.....	113
GRÁFICO 16 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GI-2 – EXTROVERSÃO.....	113
GRÁFICO 17 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – EXTROVERSÃO.....	113
GRÁFICO 18 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – EE.....	114

GRÁFICO 19 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – ANE.....	114
GRÁFICO 20 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – CONSCIENCIOSIDADE.....	117
GRÁFICO 21 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – ESTABILIDADE EMOCIONAL.....	117
GRÁFICO 22 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – LÓCUS DE CONTROLE EXTERNO.....	117
GRÁFICO 23 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – EXTROVERSÃO.....	118
GRÁFICO 24 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – AMABILIDADE.....	118
GRÁFICO 25 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS.....	118
GRÁFICO 26 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – CONSCIENCIOSIDADE.....	120
GRÁFICO 27 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – EXTROVERSÃO.....	120
GRÁFICO 28 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – EE.....	121
GRÁFICO 29 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – LCE.....	121
GRÁFICO 30 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – AMABILIDADE.....	121
GRÁFICO 31 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – ANE.....	121
GRÁFICO 32 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS - ESTABILIDADE EMOCIONAL GC MENINOS	123

GRÁFICO 33 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – CONSCIENCIOSIDADE.....	124
GRÁFICO 34 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – EXTROVERSÃO.....	124
GRÁFICO 35 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – LCE.....	124
GRÁFICO 36 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – AMABILIDADE.....	124
GRÁFICO 37 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – ANE.....	125
GRÁFICO 38 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – CONSCIENCIOSIDADE.....	127
GRÁFICO 39 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – EXTROVERSÃO.....	127
GRÁFICO 40 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – LCE.....	127
GRÁFICO 41 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – ANE.....	127
GRÁFICO 42 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – EE.....	128
GRÁFICO 43 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – AMABILIDADE.....	128
GRÁFICO 44 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – CONSCIENCIOSIDADE.....	130
GRÁFICO 45 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – EXTROVERSÃO.....	130
GRÁFICO 46 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – EE.....	130

GRÁFICO 47 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – LCE.....	130
GRÁFICO 48 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – AMABILIDADE.....	131
GRÁFICO 49 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS – ANE.....	131
GRÁFICO 50 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – LÓCUS DE CONTROLE EXTERNO.....	133
GRÁFICO 51 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – CONSCIENCIOSIDADE.....	133
GRÁFICO 52 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – EXTROVERSÃO.....	133
GRÁFICO 53 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – EE	134
GRÁFICO 54 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – AMABILIDADE.....	134
GRÁFICO 55 -	TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – ANE.....	134
GRÁFICO 56 -	BLOXPOT CO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS CONSCIENCIOSIDADE MENINOS (PÓS-TESTE).....	135
GRÁFICO 57 -	BLOXPOT EE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS EE MENINOS (PÓS-TESTE).....	135
GRÁFICO 58 -	BLOXPOT AMABILIDADE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS AMABILIDADE MENINOS (PÓS-TESTE).....	135
GRÁFICO 59 -	BLOXPOT EXTROVERSÃO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS EXTROVERSÃO MENINOS (PÓS-TESTE)....	138
GRÁFICO 60 -	BLOXPOT LCE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS LCE MENINOS (PÓS-TESTE).....	138
GRÁFICO 61 -	BLOXPOT ANE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ANE MENINOS (PÓS-TESTE).....	138
GRÁFICO 62 -	BLOXPOT CO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	140
GRÁFICO 63 -	BLOXPOT EXTROVERSÃO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	140

GRÁFICO 64 -	BLOXPOT EE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	140
GRÁFICO 65 -	BLOXPOT AMABILIDADE TESTE DE KRUSKAL- WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	140
GRÁFICO 66 -	BLOXPOT LCE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	140
GRÁFICO 67 -	BLOXPOT ANE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE).....	144
GRÁFICO 68 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-1 – EE.....	145
GRÁFICO 69 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-2 – EXTROVERSÃO.....	145
GRÁFICO 70 -	TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-2 – EE.....	146

LISTA DE SIGLAS

AM	-	Amabilidade
ANE	-	Abertura a novas experiências
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	-	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
CO	-	Conscienciosidade
EFE	-	Educação Física Escolar
ERIC	-	<i>Education Resources Information Centre</i>
EE	-	Estabilidade emocional
EX	-	Extroversão
LCE	-	Lócus de controle externo
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEL	-	<i>Social Emotion Learning</i>
SENNA	-	<i>Social Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	JUSTIFICATIVA.....	27
1.1.1	Na perspectiva social.....	27
1.1.2	Na perspectiva acadêmica.....	28
1.2	OBJETIVOS.....	31
1.2.1	Objetivo geral.....	31
1.2.2	Objetivos específicos.....	31
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	32
2.1	CONCEITO DE LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS DE COMBATE.....	32
2.2	LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	33
2.3	CONCEITO DE JOGO, BRINCADEIRA E BRINQUEDO.....	38
2.4	JOGOS DE LUTA.....	43
2.5	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E A RESPONSABILIDADE DO ENSINO PELO PROFESSOR.....	51
2.5.2	Competências.....	51
2.5.2	Competências socioemocionais.....	54
2.5.3	Competências socioemocionais no contexto escolar e seus benefícios.....	57
2.5.4	Competências socioemocionais na BNCC.....	59
2.5.5	Instituto Ayrton Senna e o instrumento <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i> SENNA 1.0.....	61
2.6	BUSCA SISTEMATIZADA: IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PUBLICADAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS LUTAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA... ..	68
2.6.1	Processo de busca e seleção dos textos.....	68
2.6.2	Características gerais dos estudos.....	75
2.6.3	Metodologia de intervenção.....	75
2.6.4	Objetivos e instrumentos de coleta de dados.....	77
2.6.5	Evidências encontradas nos estudos.....	79
3	MATERIAIS E MÉTODOS.....	83
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	83
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES.....	83
3.3.	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	84
3.3.1	Dimensões do instrumento SENNA 1.0.....	85

3.4	INTERVENÇÃO.....	88
3.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	91
3.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	92
4	RESULTADOS.....	96
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	96
4.2	RESULTADOS DO PRÉ-TESTE.....	100
4.3	RESULTADOS DO PÓS-TESTE.....	114
5	DISCUSSÃO.....	147
5.1	DISCUSSÃO DO PRÉ-TESTE.....	147
5.2	DISCUSSÃO DO PÓS-TESTE.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE 1 - TCLE - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE.....	176
	APÊNDICE 2 – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	180
	APÊNDICE 3 – CONCORDÂNCIA INSTUIÇÕES COPARTICIPANTES.....	184
	APÊNDICE 4 – PLANOS DE AULA.....	187
	APÊNDICE 5 – POLO DAS FACETAS DO INSTRUMENTO SENN 1.O.....	199
	NEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	202
	ANEXO 2 - INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INSTRUMENTO SENN.....	207

APRESENTAÇÃO

A vida é uma luta em várias dimensões, pode ser na dimensão acadêmica, ética, social, de classes e talvez a mais lembrada, a esportiva. Essa luta, a minha “luta”, e aqui me aproprio dela, tornou-se indissociável da minha caminhada, criada para ser um método de Educação Física, mas que aos poucos, pelo menos para a grande maioria, se converteu em apenas mais um esporte competitivo. O Judô da minha vida é a minha vida no Judô.

E a minha luta começou de forma literal, lutando em cima dos tatames, aqueles ainda de palha trançada recobertos por lona verde, a qual sempre deixava marcas em nossa pele. Iniciou aos 11 anos de idade e segue até hoje, as vezes mudou de superfície, passando do tatame para o tapete, mas não aquele que se põe na sala ou no quarto, aqui eu me refiro ao tapete da Luta Olímpica.

Mas isso aconteceu bem mais tarde, após duas décadas de dedicação diária ao Judô, foi-me apresentado essa “nova” modalidade, praticada pelos acadêmicos de Educação Física, na UFPR. Sob o comando do professor da disciplina de lutas do curso de Educação Física daquela universidade.

Essa prática não me colocou apenas em contato com uma das mais antigas lutas, praticada no berço da civilização ocidental, terra de Milon de Croton, aluno do filósofo Pitágoras. Mas também me fez ver as lutas por outro prisma, agora o científico-acadêmico.

Como voluntário no projeto Comunidade Escola, da prefeitura municipal de Curitiba, pude pôr em prática uma metodologia no ensino das lutas nas aulas de Educação Física, também utilizada como iniciação de diversas modalidades esportivas de combate, denominada de jogos de luta¹.

Logo no início da docência em Educação Física, na educação básica, deparei-me com outra “luta”, a inclusão das lutas no conteúdo programático. E meu primeiro adversário foi a falta de entendimento, compreensão, e olhar educativo para o proveito didático pedagógico das lutas nas aulas de Educação Física. Já que a sociedade, ao mesmo tempo que reconhece a disciplina e a marcialidade das lutas, talvez por preconceito em alguns casos, ainda as relaciona à violência.

¹ Neste trabalho utilizaremos a expressão “jogos de luta” referindo-se às lutas de um modo geral, ou seja, às suas diferentes manifestações (ex.: Capoeira, Judô, Luta Olímpica - Wrestling etc.).

Ao final dessa “luta” esse pesquisador espera engajar outros “lutadores” no “combate” científico, robustecendo esse e outros estudos que possam despontar, não apenas tematizando os benefícios das lutas na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais, mas apontando outros caminhos e processos didático-pedagógicos que possam incrementar as possibilidades educacionais no desenvolvimento humano.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo contínuo o qual inicia-se na concepção e encerra-se apenas com a morte do indivíduo. Infelizmente o processo de desenvolvimento humano é na grande maioria dos casos estudado por esferas ou compartimentos, resultando em uma visão um tanto desequilibrada e fragmentada do processo desenvolvimentista (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Para superar essa fragmentação, a educação básica deve ter como objetivo promover o desenvolvimento integral, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

No ocidente, desde a criação e sua estruturação, a escola privilegiou o pensamento lógico, principalmente por escolher transmitir alguns conteúdos “consagrados” pela sociedade. Isso ocorreu devido a cultura pós-iluminista, o que acabou configurando a educação formal, a qual elegeu como prioritário o domínio cognitivo por meio dos conteúdos programáticos (ABED, 2014, p. 7)

Durante minha caminhada como docente da educação básica, a qual já dura mais de duas décadas, passando pela Educação Infantil ao Ensino Médio, minha percepção é exatamente essa, ou seja, de fato não apenas a sociedade como também a escola elegeu o domínio cognitivo como prioritário. Pois observa-se um discurso que o aluno sempre está se preparando para outros níveis, ou seja, a Educação Infantil o prepara para o Ensino Fundamental anos iniciais, que o prepara para o Ensino Fundamental anos finais, que o prepara para o Ensino Médio que o prepara o vestibular.

Dentro dessa fragmentação do desenvolvimento humano na escola, a Educação Física também acabou privilegiando apenas um domínio, como por exemplo as abordagens pedagógicas desenvolvimentista e da psicomotricidade, que enfatizam o desenvolvimento motor e psicomotor respectivamente (DARIDO, 2003).

O desenvolvimento afetivo (comportamento socioemocional) parece ter sido subestimado pela sociedade, consequentemente a escola pode ter negligenciado o tratamento adequado a ele. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas apontam que algumas competências como persistência, responsabilidade, cooperação, organização, confiança, capacidade de controlar a ansiedade e outras

emoções, são determinantes no desempenho tanto na escola como fora dela. Essas habilidades, também denominadas de não cognitivas ou socioemocionais são preponderantes para o sucesso individual e coletivo, seja no ambiente acadêmico, laboral, familiar ou pessoal (SANTOS; PRIMI, 2014).

Na criança, a qualidade das relações com seus pares é determinada pela competência social, a qual inibe os comportamentos aversivos contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados. Sendo que a qualidade dessas relações é uma causa e efeito da competência social (CRICK; DODGE, 1994 apud. ALVES, 2006).

A formação integral que a escola deve proporcionar às crianças e jovens para superar os desafios do século XXI, requer não apenas o desenvolvimento das mais variadas competências, mas principalmente a combinação das competências cognitivas e socioemocionais. Vários setores da sociedade, como universidades, pesquisadores e organizações internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), empenham-se na elaboração de um corpo de conhecimento para a Educação com o intuito de identificar, desenvolver e avaliar essa combinação de competências (SANTOS et al., 2018).

O Brasil realiza avaliações nacionais desde 1990, essas avaliações passam frequentemente por aprimoramentos a fim de alavancar o desenvolvimento das ferramentas que avaliam as diversas áreas do conhecimento. Apesar dos avanços nas últimas décadas, o Brasil ainda está longe de um bom resultado, no PISA de 2015 (*Programme for International Student Assessment*) o desempenho dos estudantes brasileiros ficou abaixo da média dos alunos da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (BRASIL, 2016).

Observa-se um grande déficit na aprendizagem de nossos alunos, entretanto, pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento indicam que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode alavancar a aprendizagem. Enseja-se, portanto, o desenvolvimento dessas habilidades no aprimoramento da educação no Brasil (ABED, 2014).

Boyatzis (2009) apud. Gondim, Moraes e Brantes (2014) indica que o desempenho profissional, em situações como por exemplo lidar com a diversidade cultural, indivíduos com Inteligência emocional e social terão grande êxito nas relações laborais. Principalmente nos dias de hoje devido tanto a globalização quanto o deslocamento de refugiados, essas habilidades farão diferença nas relações interpessoais.

A nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) tem como um dos seus fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências, pois:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, cada uma das 5 áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) possuem suas próprias competências a serem desenvolvidas, as quais devem se articular com as 10 competências gerais da BNCC. A área de linguagens, a qual a Educação Física está vinculada, possui 6 competências. Da mesma forma os componentes curriculares (disciplinas) também possuem suas competências a serem promovidas, o componente curricular Educação Física “deve garantir aos alunos o desenvolvimento” de 10 competências específicas (BRASIL, 2018, p. 220).

Como disciplina obrigatória da educação básica, a Educação Física deve alinhar-se a BNCC, otimizando seus conteúdos para o desenvolvimento global dos educandos, inclusive do domínio afetivo (comportamento socioemocional). Para tanto a BNCC propõe seis unidades temáticas para a Educação Física a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Estudos apontam os benefícios da prática de lutas e artes marciais em adultos, adolescentes e crianças escolares. Além da promoção dos aspectos biológicos como melhora da aptidão física, há indícios desses benefícios nas dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva (LAKES; HOYT, 2004; TWEMLOW *et al.*, 2008; VERTONGHEN; THEEBOOM, 2010).

Diversos autores apontam que as lutas nas aulas de Educação Física, por meio dos jogos de luta, além do comportamento intelectual e motor, podem promover

também o comportamento socioemocional (CASTARLENAS LLORENS, 1990; OLIVIER, 2000; ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004; CARTAXO, 2011; SANTOS, 2012; SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021).

Entretanto, a grande maioria dos professores de Educação Física deixam de abordar o conteúdo lutas, principalmente por acreditarem que apenas professores especialistas, com larga experiência e vivência em alguma modalidade de luta teriam essa condição. Outro argumento utilizado seria que as lutas, no contexto escolar, poderiam estimular a violência entre os alunos (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; BREDA *et al.*, 2010; FONSECA *et al.*, 2013; RUFINO; DARIDO, 2015).

Castarlenas Llorens (1990) já apontava há décadas esses argumentos restritivos, pois geralmente as atividades que envolvem confronto direto entre os alunos acabam sendo esquecidas ou deixadas de lado por parte dos professores de Educação Física, pois para muitos o conteúdo de lutas pode parecer perigoso, como citado no parágrafo anterior, e parcamente educacional. Soma-se a isso o fato de não haver bibliografia suficiente, quando comparado a outros conteúdos, para que os professores possam embasar-se pedagogicamente. Entretanto, as lutas oferecem diversas possibilidades didáticas envolvendo um conjunto de ações motoras, afetivas e cognitivas que propiciam o desenvolvimento integral da criança.

QUADRO 1 - OBJETIVOS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS NAS LUTAS

Objetivos psicomotores	Objetivos afetivos	Objetivos cognitivos
▪ Imitar ações motoras de lutas específicas; ▪ Modificar essas ações com base em suas possibilidades físicas; ▪ Diferenciar situações para aplicar adequadamente essas ações; ▪ Adaptar suas ações motoras em resposta as diferentes condutas do oponente.	▪ Estar completamente envolvido com a atividade; ▪ Saber quais estratégias e ações utilizar, individualmente; ▪ Respeitar seu oponente, pois o confronto direto pode desencadear situações emocionais diversas; ▪ Conhecer suas possibilidades e limitações durante os confrontos, aceitando suas consequências.	▪ Aprender tradições de outras culturas vivenciando-as de forma prática; ▪ Experimentar conceitos físicos como equilíbrio e reequilíbrio; ▪ Extrapolar e transferir para outros esportes as sensações e conhecimentos assimilados nesta prática.

FONTE: Elaborado com base em Castarlenas Llorens (1990, p. 23-24)

NOTA: Tradução nossa

Apesar desses argumentos restritivos, as lutas podem ser abordadas nas aulas de Educação Física de forma prática, segura e lúdica, por meio de jogos de luta (OLIVIER, 2000; ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004; CARTAXO, 2011; SANTOS, 2012; SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021).

Espartero Casado e Gutiérrez-Garcia (2004) destacam os aspectos educativos das atividades de lutas para o desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas, psicomotoras, cognitivas, afetivas, sociais e éticas. Ao nível físico e psicomotor observa-se o desenvolvimento das qualidades físicas e coordenativas como força, resistência, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, propriocepção e cinestésico.

Ao nível cognitivo essas práticas promovem a aquisição de conhecimentos culturais e relacionados à conceitos físicos de equilíbrio, desequilíbrio, centro de gravidade, base de apoio etc. Além de desenvolver a habilidade de analisar as ações motoras do oponente e conseqüentemente elaborar e efetuar respostas à estas ações (ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004).

Diante do exposto, o entendimento das possibilidades e benefícios educacionais e socioemocionais por meio das lutas nas aulas de Educação Física escolar, poderia ampliar não apenas o debate científico, mas também contribuir com o desenvolvimento do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física pelos professores da educação básica.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Na perspectiva social

Como docente da disciplina de Teoria e Metodologia das Lutas, do curso de Educação Física de uma IES, tenho outra “luta”, a de erudir os acadêmicos não apenas dos benefícios pedagógicos das lutas, mas demonstrar que é possível o desenvolvimento deste conteúdo nas aulas de Educação Física, mesmo para os professores não especialistas em alguma modalidade de luta.

E essa “luta”, a de formar novos professores, busca por subsídios científicos que atestem os benefícios das lutas nas aulas de Educação Física. Pois esses benefícios elencados nas esferas do comportamento humano: domínio cognitivo

(comportamento intelectual), psicomotor (comportamento motor) e afetivo (comportamento socioemocional) (FERREIRA, 2006; OLIVIER, 2000; BRASIL, 1997), por vezes acabam ficando apenas no campo do senso comum.

Essa busca me impele a mais uma “luta”, desta vez no campo da pesquisa científica, aliando os “supostos” benefícios das lutas nas aulas de Educação Física a uma temática muito em voga hoje na educação, principalmente com a publicação da BNCC o desenvolvimento de competências, mais especificamente as socioemocionais.

A BNCC traz à tona o desenvolvimento dessas habilidades, pois ao defender o desenvolvimento integral dos educandos, e não apenas a aprendizagem dos conteúdos, ela destaca o desenvolvimento do autoconhecimento, do reconhecimento das emoções, do cuidado com a saúde emocional e as habilidades sociais. Desta forma a BNCC coloca em pé de igualdade essas habilidades com os saberes curriculares (BRASIL, 2018).

1.1.2 Na perspectiva acadêmica

A prática das lutas nas aulas de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento dos domínios cognitivos (comportamento intelectual), psicomotor (comportamento motor) e afetivo (comportamento socioemocional). No domínio cognitivo as lutas podem contribuir para o desenvolvimento da percepção, raciocínio, formulação de estratégias e atenção. No comportamento motor essa contribuição se dá por meio do desenvolvimento da lateralidade, controle do tônus muscular, equilíbrio, coordenação motora ampla e propriocepção (FERREIRA, 2006; BRASIL, 1998).

No domínio afetivo, esse desenvolvimento é observado por meio da “reação a determinadas atitudes, a postura social, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação” (FERREIRA, 2006, p. 40).

Essa contribuição na esfera do comportamento socioemocional ocorre a propósito do corpo a corpo, do encontro com o outro e do respeito pelo outro e às regras. Colaborando com a organização das atividades e orquestrando os diálogos conflituais (OLIVIER, 2000).

As competências socioemocionais desempenham um papel importante nas diversas etapas da vida de um indivíduo, seja contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, nas relações interpessoais e não menos relevante no desempenho profissional (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Apesar dessa importância, verifica-se que as competências socioemocionais são pouco valorizadas e investigadas no contexto nacional carecendo de estudos na prática escolar, pesquisas acadêmicas, políticas públicas e formas de instrumentalizar sua promoção (SANTOS *et al.*, 2018).

A temática lutas nas aulas de Educação Física escolar parece também carecer de estudos, principalmente com alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, é o que apontam 3 revisões sistemáticas realizadas em âmbito nacional (GASPAROTO; SANTOS, 2013; JACOMIN *et al.*, 2013; MOURA *et al.*, 2019).

Ao analisarem a produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar, em um período de dez anos, Gasparotto e Santos (2013) identificaram apenas 11 estudos. Destes, somente 3 tratavam dos benefícios proporcionados pela vivência das lutas na escola, entretanto, esses benefícios foram citados apenas nos domínios cognitivo e motor. Apenas um estudo apontava a possibilidade de se desenvolver o domínio afetivo como o enfrentamento de situações de medo, autocontrole emocional, ansiedade, canalização de agressividade e respeito.

Jacomin *et al.* (2013) realizaram uma revisão sistemática da literatura nacional referente a produção de artigos científicos na área de lutas, essa revisão foi realizada em apenas uma base de dados, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre o período de janeiro de 1995 e dezembro de 2013. No processo de busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: artes marciais; lutas; capoeira; caratê; judô; jiu-jitsu e taekwondo. Foram eleitos os seguintes critérios de inclusão: estudo original; estudo realizado no Brasil e não ser estudo de revisão.

Nesse estudo foram selecionados 24 trabalhos científicos, onde a maioria dos artigos abordaram as lutas no âmbito esportivo de alto nível (79,5%), seguidos pela saúde (8,2%), educação (4,1%) e outras abordagens totalizaram 8,2% dos estudos. Em nenhum dos estudos selecionados dessa revisão sistemática, abordavam as lutas no âmbito da Educação Física escolar por meio dos jogos de lutas (JACOMIN *et al.*, 2013).

Em outra revisão sistemática Moura *et al.* (2019) utilizaram a seguinte pergunta de partida para seu estudo: “Quais as contribuições presentes na produção acadêmica acerca do ensino das lutas na Educação Física escolar?”. Os critérios de inclusão elegidos foram: publicação na área de Educação Física escolar e classificação no sistema WebQualis entre A1 e B2, dessa forma foram realizadas buscas em 8 periódicos nacionais.

A partir desses critérios foram selecionados 19 artigos, sendo 4 estudos de intervenção nas aulas de Educação Física, onde: 1 estudo abordou a prática de artes marciais como Caratê e Jiu-Jitsu com alunos do Ensino Médio; 1 estudo desenvolveu uma sequência de aulas por meio de modalidades de lutas com alunos do 8º e 9º anos e 2 trabalhos desenvolveram as lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos de lutas, sendo 1 estudo com alunos do 6º ano e 1 estudo sem idade determinada (MOURA *et al.*, 2019).

Observa-se nas duas últimas revisões sistemáticas apresentadas uma carência de estudos envolvendo as lutas nas aulas de Educação Física com estudantes do ensino fundamental, anos iniciais. Além disso, o maior número de estudos trata de vivências e/ou práticas apenas com modalidades específicas de lutas, como Capoeira, Judô e Caratê. Outro fator a ser observado, nas bases de dados pesquisadas, foi a não identificação de estudos envolvendo as lutas no contexto escolar por meio dos jogos de lutas e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Além disso os autores dessas revisões indicaram a necessidade do desenvolvimento de mais estudos relacionados às lutas nas aulas de Educação Física escolar, bem como seu trato pedagógico.

Outros estudos apontam os benefícios da prática das lutas, Twemlow *et al.* (2008) encontraram resultados promissores para diminuir o comportamento de bullying em alunos do ensino fundamental (3ª a 5ª série), Vertonghen e Theeboom (2010) ao revisarem estudos sobre os benefícios psicossociais decorrentes das práticas de lutas e artes marciais, encontraram resultados psicológicos positivos, como o aumento do nível da autorregulação cognitiva e afetiva, e a diminuição do nível de violência.

Lakes e Hoyt (2004) apontaram que crianças do Jardim de Infância e Ensino Fundamental (até 5ª série), submetidas a um programa de intervenção com prática de Taekwondo, além de melhorarem a autorregulação cognitiva e afetiva, apresentaram

condutas pró-sociais dentro e fora da sala de aula. Esses resultados foram melhores que os apresentados por crianças da mesma faixa etária, não submetidas a esse programa.

Diante da visível discussão acadêmica acerca das condições socioemocionais de estudantes e da comunidade escolar, com vistas a um desenvolvimento acadêmico e humano adequados. Frente ao pequeno número de estudos que abordaram a relação de práticas corporais com esses fatores, números ainda inferiores quando abordadas as lutas para esse fim. Tratando-se de um dos conteúdos menos desenvolvidos dentro do contexto de aulas de Educação Física e escolar em geral, portanto com grande leque a ser explorado. E, sabendo dos comprovados benefícios que a atividade física e diferentes manifestações corporais podem proporcionar aos sujeitos, tem-se então como problema de pesquisa: Como os jogos de luta podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional em crianças do ensino fundamental?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Averiguar a contribuição dos jogos de luta para o desenvolvimento socioemocional em crianças do ensino fundamental I.

1.2.2 Objetivos específicos

- Mensurar as competências socioemocionais de crianças do Ensino Fundamental I.
- Comparar as competências socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental I, antes e após intervenção realizada por meio de jogos de luta.
- Comparar as competências socioemocionais entre estudantes do Ensino Fundamental I submetidos e não submetidos a intervenção realizada por meio de jogos de luta.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 CONCEITO DE LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS DE COMBATE

A luta é uma atividade característica do ser humano com vários significados, pode ser compreendida como um ritual, preparação para a guerra, jogo, exercício físico ou mesmo esporte. Sua prática tem sido concomitante à história, pois além do cultivo da terra e a produção de alimentos, o homem sempre lutou por sua sobrevivência. Sua origem está ligada à necessidade de defesa perante circunstâncias que colocaram em risco a sobrevivência individual ou mesmo de determinado grupo. A prática de exercícios físicos com finalidades específicas vem desde os homens primitivos, onde essas serviam como treinamento de luta (VILLAMÓN; MOLINA; VALENCIANO, 2006; FRANCHINI; DEL VECHIO, 2012; SIMÕES *et al.*, 2020)

Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, são denominações ou terminologias geralmente utilizadas para representar essas práticas de confronto corporal. Apesar de representarem o universo dos combates corpo a corpo, não há consenso na Educação Física sob qual terminologia, denominação ou nomenclatura deve ser utilizada para essas práticas (RUFINO; DARIDO, 2011).

Entretanto, alguns autores referem-se às artes marciais como formas de combate corpo a corpo constituídas a partir da “metáfora da guerra”, pois o termo marcial corresponde à Marte, deus romano da guerra e Ares para os gregos. Denotando um sentido marcial, sendo derivadas de técnicas desenvolvidas e aplicadas para a guerra (CORREIA; FRANCHINI, 2010; GABRIEL *et al.*, 2017).

O termo luta é amplamente empregado, entretanto, devido à sua diversificação de significados, é atribuído a ele uma “dimensão polissêmica”. Dessa forma, ele pode ser confundido ou utilizado como sinônimo para arte marcial ou modalidade esportiva de combate (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 1).

Para Lorenzo, Silva e Teixeira (2010 *apud* RUFINO; DARIDO, 2011, p. 5) lutas são práticas de confronto corporal onde ocorrem combates. Destacando que “toda arte marcial contém uma luta, mas nem toda luta é uma arte marcial”, pois para os autores o termo arte marcial também está ligado a práticas filosóficas.

Já o termo modalidades esportivas de combate é empregado para lutas e artes marciais que sofreram um processo de esportivização, incorporando regras, pontuações e competições, além de serem organizadas e dirigidas por instituições como federações e confederações. São exemplos de modalidades esportivas de combate as presentes no programa oficial dos jogos olímpicos, como o Judô, Luta Olímpica e o Taekwondo (FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2011).

Para Castarlenas Llorens (1990) as lutas e os esportes de combate podem ser definidos como esportes que ocorrem um confronto direto entre dois oponentes, sendo a vitória, o objetivo de ambos. A maneira de como se chega à vitória é o que diferencia as modalidades umas das outras, sendo práticas muito tradicionais em diversas culturas.

A partir dessa definição podemos destacar três importantes características que conferem uma identidade própria às lutas, diferenciando-as das demais práticas esportivas, sendo no âmbito psicomotor, histórico e sociológico. A nível psicomotor a atenção deve ser constante pois não há compartilhamento da responsabilidade das ações, o curso das informações perceptivas deve ser ininterrupto para alimentar constantemente o mecanismo de decisão, o qual agirá conforme a posição e ações do adversário. Todas essas características psicomotoras implicam em um significativo poder de concentração, com o objetivo de ser altamente eficiente nas ações motoras durante as práticas de lutas e esportes de combate (CASTARLENAS LLORENS, 1990).

As características históricas são facilmente constatadas, pois a grande maioria das culturas possuem algum tipo de luta nativa ou ligada ao folclore e as tradições de seu povo. No âmbito sociológico, as lutas e os esportes de combate integram um fenômeno especial, pois essas práticas sempre estiveram ligadas a classe sociais específicas em razão de características como distância entre os oponentes e a utilização ou não de materiais (CASTARLENAS LLORENS, 1990).

2.2 LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, os conteúdos a serem desenvolvidos em todos os níveis compõe o que se denomina de cultura corporal do movimento. O conceito de cultura corporal do movimento tem

início com as críticas de Dieckert (1985) em relação ao esporte de alto nível, o autor propôs uma Educação Física mais humana, voltada para uma concepção de “Esporte para Todos”. Essa proposta deveria centrar sua discussão em torno de “uma cultura corporal própria do povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 395).

Essa cultura foi definida pelos autores como:

elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras – elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 395)

O trabalho de Soares *et al.* (1992, p. 62), mais conhecido por Coletivo de Autores, debate esse conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”.

Dessa forma, a disciplina de Educação Física deve tratar pedagogicamente dos temas da cultura corporal do movimento, ou seja, dos jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças e atividades rítmicas, as lutas e a capoeira. Ou seja, conteúdos propostos historicamente no Brasil, valorizando as diferenças regionais, (SOARES, *et al.*, 1992; BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO; RANGEL, 2005).

As lutas fazem parte da cultura corporal, ou seja, são práticas historicamente importantes e que acompanharam os seres humanos ao longo do tempo, sendo uma das mais elementares manifestações dessa cultura. Assim como as danças, as atividades rítmicas, os esportes, o jogos, as atividades circenses, as ginásticas, dentre outras, as lutas são manifestações inseridas na esfera da cultura corporal, fazendo parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas, ao longo da história. É preciso permitir ao aluno o contato e vivências significativas com esses conteúdos, possibilitando-os articular reflexões críticas sobre essas práticas e sobre o mundo em que vivem (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 22)

As lutas como parte integrante da cultura corporal representam uma importante ferramenta de educação por meio de seus conteúdos extremamente valiosos, os quais podem e devem ser empregados nas aulas de Educação Física. Pois não só propiciam um rico trabalho corporal, mas também a aquisição de valores essenciais para a formação holística do indivíduo (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Objetivando oportunizar acesso à cultura corporal do movimento por meio de conteúdos sistematizados, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's sugeriram os

seguintes blocos de conteúdo: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Dessa forma, esse documento foi o primeiro a evidenciar o conteúdo lutas, foco desse estudo, como proposta pedagógica da disciplina de Educação Física. O segundo documento norteador da Educação brasileira, este de caráter normativo, a alçar as lutas agora como unidade temática é a BNCC (BRASIL, 1997; 2018).

Os PCN'S (BRASIL, 1997, p. 37) definem as lutas como:

...disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

Segundo Olivier (2000, p. 14) um dos grandes objetivos da escola durante os ciclos iniciais é desenvolver na criança “sua capacidade de agir e de adaptar-se”, e a luta colabora com essas capacidades da seguinte forma:

Ora, combater é, antes de tudo, agir utilizando competências particulares para tentar vencer o outro. Ao longo da atividade, a criança será conduzida a utilizar uma gama variada de deslocamentos, apoios e condutas motoras que irão sendo aperfeiçoadas pouco a pouco no decorrer das aulas. Mas combater é também agir controlando as atitudes do outro, analisando o adversário. A falta de atenção ou o desequilíbrio devem ser precocemente percebidos, rapidamente aproveitados. Os reflexos, a velocidade de execução e de reação são qualidades fundamentais do lutador principiante. Portanto, lutar é ser muito oportunista, é adaptar-se.

Os PCN'S descrevem que ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental I, as lutas devem ser abordadas dentro das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, respeitando as regras, não discriminando seus colegas, desenvolvendo as diversas capacidades físicas e utilizando-se de várias habilidades motoras (saltar, rolar, amortecer, girar etc.) (BRASIL, 1997).

Durante o segundo ciclo devido a diversos fatores entre eles: do aluno já ter incorporado a rotina escolar, atuar com maior independência, dominar uma série de conhecimentos comum a todos, compreender as regras dos jogos com maior clareza e possuir uma maior autonomia para se organizar, a luta pode ser abordada de uma forma mais complexa e aprimorada (BRASIL, 1997).

Esta abordagem deve acontecer através da expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas, das habilidades motoras, do desenvolvimento das capacidades físicas percebendo seus limites e possibilidades e da apreciação da luta considerando seus aspectos técnicos, táticos e estéticos (BRASIL, 1997).

Para o terceiro e quarto ciclo, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, os PCN'S apontam que o conteúdo lutas, nas dimensões conceitual e procedimental, devem levar o aluno a compreender seus aspectos históricos e sociais, participar de atividades de lutas dentro do contexto escolar de forma recreativa e adquirir e aperfeiçoar suas habilidades específicas. Na dimensão atitudinal, devem ser desenvolvidas as normas e valores, adotando “atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade” (BRASIL, 1998, p. 89).

Os objetivos do conteúdo lutas para esses ciclos são (BRASIL, 1988, p. 96):

A compreensão por parte do educando do ato de lutar (por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar); a compreensão e vivência de lutas no contexto escolar (lutas X violência; vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia); análise dos dados da realidade positiva das relações positivas e negativas com relação a prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não para “arrumar briga”).

Além disso é prevista a construção do gesto específico das lutas, por meio de “vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade (capoeira, caratê, judô etc.)” (BRASIL, 1998, p. 97).

Na BNCC, a “Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social”, nela as lutas compõem uma das 6 unidades temáticas (figura 1) propostas para esse componente curricular (BRASIL, 2018, p. 211).

FIGURA 1 - UNIDADES TEMÁTICAS BNCC



FONTE: Brasil (2018)

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2018, p. 216).

Para o Ensino Fundamental a BNCC propõe os seguintes objetos de conhecimentos para a unidade temática lutas (quadro 2), sendo propostas somente a partir do 3º ano:

QUADRO 2 - OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADE TEMÁTICA - LUTAS

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º e 2º ANOS	3º ao 5º ANO
Lutas		▪ Lutas do contexto comunitário e regional. ▪ Lutas de matriz indígena e africana
	6º e 7º ANOS	8º e 9º ANOS
	▪ Lutas do Brasil	▪ Lutas do mundo

FONTE: BRASIL (2018, p. 223; 229)

Na unidade temática Esportes (quadro 3), a qual reúne tanto as manifestações mais convencionais quanto suas derivações, as lutas estão presentes como uma das sete categorias de esportes, sob a denominação de esportes de combate, a qual:

reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.) (BRASIL, 2018, p. 215).

QUADRO 3 - OBJETOS DE CONHECIMENTO UNIDADE TEMÁTICA ESPORTES

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º e 7º ANOS	8º e 9º ANOS
Esportes	▪ Esportes de marca ▪ Esportes de precisão ▪ Esportes de invasão ▪ Esportes técnico-combinatórios	▪ Esportes de rede/parede ▪ Esportes de campo e taco ▪ Esportes de invasão ▪ Esportes de combate

FONTE: BRASIL (2018, p. 229)

Para Nascimento (2008, p. 44) a melhor forma de desenvolver as lutas nas aulas de Educação Física, principalmente nos primeiros anos escolares, é por meio de atividades de jogos de luta. São atividades que devem contemplar habilidades e competências genéricas do ato de lutar, ou seja, “atividades de luta sem a complexidade técnico-tática das lutas formais”.

2.3 CONCEITO DE JOGO, BRINCADEIRA E BRINQUEDO

Todas as ações realizadas e registradas por nossos sentidos são representadas mentalmente ou através de símbolos. Sendo assim a produção de símbolos é por excelência uma característica humana, que também depende da imaginação da criança, portanto, a escola deve privilegiar e estimular a imaginação de seus alunos. Pois, para que nossos alunos possam exercer essa imaginação, eles devem também exercer sua criatividade. Apesar da quase totalidade dos professores declararem que concedem a seus alunos essa oportunidade, pouco se observa essa liberdade declarada. Já que devido aos rígidos padrões disciplinares da escola, aos alunos é permitido apenas reproduzir os conteúdos da forma que o professor deseja, não havendo espaço para que o aluno encontre novas e originais soluções para antigos problemas (FREIRE, 2003).

Professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente com sua práxis pedagógica, concordam que o jogo, além de ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos alunos, ocupa também um lugar de destaque no espaço escolar. Pois longe de ser apenas uma diversão ou distração, o jogo contribui para o desenvolvimento das dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais (TEZANI, 2006).

O ser humano percebe o mundo que o rodeia através dos seus sentidos, esses sentidos são a abertura que temos com o mundo. Considerando que toda manifestação humana acontece através da expressão linguística e motora, o universo de construções que elaboramos para expressar nossas manifestações é o universo do símbolo. A interiorização dos sentidos é que distingue os seres humanos do mundo animal, isso ocorre quando assimilamos as diversas experiências sensoriais que captamos do mundo exterior (FREIRE, 2003).

E entre os recursos que utilizamos para a interiorização e consequentemente a formação do símbolo está o jogo e seu caráter subjetivo, pois:

Quando jogamos, voltamo-nos mais para nós mesmos do que para qualquer outra coisa, de modo que os elementos envolvidos no jogo são sugados para dentro de nós, aprisionados em nosso mundo interior. Nada nos escapa quando jogamos; assim, somos capazes de destacar de cada coisa, de cada acontecimento, o espectro que a reveste, sua alma, que passará a fazer parte de nós. Ao contrário da burocracia, que esteriliza, o jogo fertiliza, mais que tudo, nosso mundo interior. Afinal, antes de saber história ou geografia, é preciso saber pensar (SARTRE, 1999 *apud* FREIRE, 2003, p. 171-172).

Nesse contexto o jogo simbólico “acrescenta um espaço onde se podem resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações lúdicas. Ou seja, no jogo simbólico pode-se fazer de conta aquilo que na realidade não foi possível” (FREIRE, 1997, p. 116-117).

Para Huizinga (2000) o jogo precede a cultura, essa atividade possui um significado maior que “um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico”, ele transcende as fronteiras das práxis meramente físicas ou biológicas.

É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (p. 5).

Ainda segundo Huizinga (2000), o jogo possui algumas características fundamentais como ser livre, portando desprendido da vida real mesmo que temporariamente, pois a criança distingue o exercício do fazer de conta e do brincar. Quanto às suas características formais, o jogo não pertence à categoria das necessidades e desejos humanos, visto que ele descontinua essa mecânica de nossas vidas.

Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, ele se apresenta: como um intervalo em nossa vida quotidiana (p. 10).

Apesar do jogo ser essencial e culturalmente útil, isso não diminui sua natureza altruísta, pois seu propósito não acata nossas predileções materiais emergentes e não tem por finalidade satisfazer nossas necessidades biológicas individuais.

O jogo distingue-se da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É "jogado até ao fim" dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Apesar de todo esse desprendimento formal, o jogo produz e exige ordem, onde qualquer descumprimento desta o prejudica, frustrando-o de sua natureza peculiar e de "todo e qualquer valor". O jogo é fascinante e cativante, possui outras qualidades como o ritmo e a harmonia além de provocar um tensionamento nos jogadores, principalmente quando o elemento competitivo está presente, neste caso ele se torna apaixonante (HUIZINGA, 2000, p. 12).

É justamente nas competições esportivas, além dos jogos de azar, que este tensionamento chega ao seu extremo, pois apesar de seu desprendimento essa tensão lhe outorga um valor ético, já que é durante o jogo que qualidades como força, tenacidade, habilidade, coragem e lealdade são colocadas em evidência. "Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo" (HUIZINGA, 2000, p. 12).

Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão, e não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo (HUIZINGA, 2000, p. 12).

Obviamente que o jogo não é a única forma do ser humano se tornar mais criativo, entretanto encontramos nele um campo "fértil de transgressão, de liberdade, de ruptura com velhas fórmulas" (FREIRE, 2003, p. 172).

Ainda segundo Freire (2003), quando realizamos um ato já conhecido sem necessidade, devemos estar realizando-o por prazer. Piaget (1978, *apud* FREIRE 2003), observou crianças que ainda não apresentavam a linguagem verbal repetindo gestos já aprendidos sem qualquer necessidade para tal. Essa repetição de gestos exercitada por prazer, caracteriza uma "atividade lúdica, um jogo". (...) "Se essa ação

é circunscrita ao ato corporal, chamamos a isso de jogo de exercício” (FREIRE, 2003, p. 116).

O termo brinquedo é comumente encontrado não apenas no universo infantil, mas também muito utilizado na escola, entretanto seu emprego acaba gerando algumas confusões, principalmente quando comparado aos termos brincadeira, jogo e esporte (KISHIMOTO, 1999; FREIRE, 2003).

Não é de hoje que estudiosos e filósofos tentam definir e explicar o brinquedo, a atividade lúdica do latim *ludus* o qual significa exatamente brinquedo, formulando teorias para encontrar os motivos que levam as crianças a brincar (BARROS, 2007).

Já em 1896, Karl Gross “explicou o brinquedo como sendo um exercício preparatório para as atividades adultas” (BARROS, 2007, p. 199), tanto para os homens quanto para os animais, onde mais elevada a classe ocupada na hierarquia pelo animal, maior será o seu tempo de aprendizado e consequentemente seu tempo de brincar. Sendo assim, essa teoria justifica a necessidade das nossas crianças de brincar durante anos para tornarem-se prontos para a vida adulta. O brinquedo então seria uma necessidade natural do ser humano, explicando inclusive a alegria característica dos brinquedos infantis.

Barros (2007, p. 199), descreve outra teoria sobre o brinquedo, elaborada por Harvey Carr (1873 – 1954), onde o brinquedo “tem a função de descarregar as tendências antissociais que são naturais na criança, mas que se mostram incompatíveis com o estágio atual de nossa civilização. O brinquedo tem, portanto, uma função catártica, isto é, purificadora”.

Rabello (1943 *apud* BARROS 2007, p. 200) descreve essa função catártica do brinquedo, onde ele:

“Tende a canalizar no sentido útil as tendências consideradas nocivas à vida coletiva. Os impulsos agressivos e sexuais, que se manifestam tão precocemente na criança, adquirem, por meio do brinquedo, as mais variadas formas de expressão, como os combates simulados, os ataques de mentira, o brinquedo de boneca, os brinquedos de família etc. (...) O conceito de sublimação das tendências individuais, da escola psicanalítica, tem certa analogia com a catarse de Carr. Sublimação é a canalização útil dos instintos perniciosos ao indivíduo e a sociedade.”

Contemporaneamente, brinquedo, brincadeira e jogo podem ter o mesmo significado, entretanto o jogo possui regras sendo implícita a existência de ganhadores

e perdedores, já o esporte e o jogo podem ter a mesma representação, com apenas uma diferença, o esporte possui uma prática sistematizada (FREIRE, 1997).

Lorenzoni (2002) define o jogo como uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras, sendo o jogo originado a partir da brincadeira, ao mesmo tempo em que é o brincar.

Assim o brincar torna-se uma invenção humana, “um ato em que a intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (SOARES *et al.*, 1992, p. 61-62).

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Freire (2003, p. 33) observa que é inadequado classificar o jogo na mesma categoria do esporte, da luta e da ginástica, pertencendo ele a “uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”.

Kishimoto (1999, p. 21) elenca algumas diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira. O brinquedo enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira, definindo-a como “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e mergulhar na ação lúdica”.

Para os psicólogos da escola psicanalítica o jogo “nada mais é do que a livre expansão de tendências ocultas mais ou menos represadas”, manifestando no brinquedo um “desejo de superioridade, de afirmação – uma inclinação ou propensão para mandar”. Portanto ao imitar as atividades dos adultos nas brincadeiras, principalmente seus pais, “a criança faz de conta que é grande e realiza seu ideal infantil de ser grande, seu anseio de domínio. Por ser uma compensação da inferioridade infantil é que o brinquedo de boneca atrai tanto a menina” (BARROS, 2007, p. 200).

Frequentemente assistimos as meninas brincando de casinha, onde geralmente se fantasiam com vestimentas de adultos, quase sempre imitando suas mães. Nessas brincadeiras o papel da mãe é o mais disputado, e do bebê sempre ignorado por quase todas, daí a presença de uma boneca nessas brincadeiras. Já

para os meninos as brincadeiras preferidas são as belicosas, seja desempenhando papel de policial ou de soldado. Outras brincadeiras de interesse dos meninos são as que envolvem meios de transporte, como: carros, caminhões, barcos e aviões. Não é incomum é observarmos os meninos aliando as brincadeiras belicosas com as que envolvem os meios mecanizados de transportes (GESSEL, 1998).

Apesar de o brinquedo suprir determinadas necessidades da criança nem sempre ele é prazeroso, pois o jogo – sendo uma forma de brinquedo, sempre haverá um ganhador e um perdedor, levando o perdedor a um sentimento de desprazer. Portanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora de brinquedo (VIGOTSKI, 1998).

2.4 JOGOS DE LUTA

O jogo como estratégia pedagógica para o ensino e desenvolvimento das lutas pode ser empregado em diferentes cenários, desde a iniciação em modalidades específicas de lutas e artes marciais, seja em clubes ou academias, assim como nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto o professor deve considerar o contexto em que o jogo será empregado, assim como a idade e nível de desenvolvimento de seus alunos, a finalidade e os objetivos que o jogo se propõem a atingir. Somente após reunir essas informações o professor poderá realizar seu planejamento didático-pedagógico, adequando o melhor jogo para atingir seus objetivos (SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021).

Petrov (1975 apud SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021) em seu *livro Principes de la lutte libre pour enfants et adolescents*, já propunha o ensino das lutas por meio de jogos com o objetivo de motivar sua prática entre crianças e adolescentes. Compõem ainda sua proposta, mais três grupos de práticas: formas simples de luta, minilutas populares e miniluta. Pois, para o autor o wrestling é um “tipo de jogo”, sendo muito úteis para aprimorar as qualidades físicas e motoras e o equilíbrio, além de incentivar a competição, justamente por terem movimentos muito semelhantes ao wrestling.

Além disso, esses jogos também promovem o modo tático de pensar e tornam o caráter mais forte. Estes jogos podem fazer parte de todos os programas de preparação física e podem ser praticados em parques infantis,

pátios de escolas etc. (PETROV apud SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021, p. 104).

Sonoda-Nunes e Oliveira (2021, p. 77) destacam ainda a ludicidade e os jogos como uma importante estratégia para a abordagem das lutas nas aulas de Educação Física, os autores observam que essa relação possibilita que o aluno se beneficie do “potencial pedagógico” nas dimensões do desenvolvimento humano (motora, cognitiva e socioafetiva). É necessário destacar ainda que o jogo possibilita desenvolver o conteúdo de lutas de forma qualificada, sem a exigência de uma formação específica em alguma modalidade de luta ou arte marcial.

Rufino e Darido (2015, p. 61) corroboram com a estratégia de se utilizar jogos de lutas para a prática das lutas nas aulas de Educação Física, principalmente por fatores como tempo disponível, falta de formação específica dos professores e por possuírem características das modalidades de lutas, além do grande “potencial pedagógico dos jogos”.

Ao adotar os jogos de luta como estratégia pedagógica, ele auxilia na superação do preconceito de que as lutas estimulam a violência. Refutando este preconceito dado o caráter lúdico do jogo, pois os alunos não percebem que estão lutando, para eles estão apenas jogando e fruindo (SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021).

Em outra proposta de jogos de lutas, denominada jogos de oposição, Olivier (2000), baseou-se nos esportes de combate praticados desde longínquos tempos pela humanidade. Para o autor as lutas, e consequentemente sua proposta de jogos, estão codificadas de acordo com suas origens, uniformes, regras, instrumentos e a distância dos lutadores. Pois, como no boxe e caratê os adversários se mantêm a uma certa distância, na esgrima é utilizado um instrumento mediador, no judô e na luta olímpica (wrestling) os lutadores ficam muito próximos. Por provocarem o contato corpo a corpo e consequentemente o contato físico, tanto o judô como a luta olímpica (wrestling) tem uma atenção especial em sua proposta.

Os jogos de oposição, são caracterizados por educadores franceses como jogos pré-desportivos dos esportes de combate. Esses jogos consistem em uma atividade de confronto em dupla, onde cada um tem a intenção de vencer seu oponente impondo-se fisicamente, respeitando as regras e convenções relativas à segurança (SOUZA JUNIOR; SANTOS, 2010; SANTOS, 2012).

Possuem as mesmas características dos esportes de combate praticados desde o início das civilizações, alguns desses jogos continuaram ao longo do tempo sendo utilizados de forma simples mantendo suas características culturais, outros adquiriram alguma forma institucionalizada evoluindo para alguns esportes de combate os quais conhecemos hoje (OLIVIER, 2000).

Ainda segundo Olivier (2000), a riqueza dos jogos de lutas proporciona o desenvolvimento motor, socioafetivo e cognitivo das crianças. Ao nível motor seu desenvolvimento ocorre devido às condutas motoras exigidas nas atividades propostas, assim como o reflexo, velocidade de execução e reação e a percepção espacial.

Ao nível socioafetivo esse desenvolvimento ocorre: a “propósito do corpo a corpo” devido ao confronto direto e contato físico, necessitando um grande controle de suas emoções; “a propósito do encontro com o outro e do respeito pelo outro”, onde ao brincar e jogar de opor-se ao outro, necessariamente a criança deve respeitá-lo e reconhece-lo como “adversário-parceiro”; “a propósito do respeito às regras”, aqui o respeito às regras ditam o desenvolvimento socioafetivo, pois elas “organizam a atividade”, “orquestram o diálogo conflitual” e “obrigam o controle de si mesmo” (OLIVIER, 2000, p. 15-16).

Olivier (2000), em sua proposta de jogos de lutas, denominadas de jogos de oposição, apresenta esses jogos em seis grupos classificados conforme suas características, favorecendo o processo de elaboração e planejamento dos jogos de lutas (quadro 4).

QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(continua)

GRUPO	CATEGORIA JOGO	CARACTERÍSTICAS
I	Jogos de rapidez e de atenção	“Jogos de vivacidade que alternam sempre os papéis de atacante e evitam o contato próximo com o adversário.”
II	Jogos de conquista de objetos	“Esse jogos aproximam os adversários, mas as principais ações de oposição são feitas em direção a objetos a serem conquistados. Os papéis de atacante e defensor são separados.”
III	Jogos de conquista de territórios	“As situações desse grupo implicam aproveitamento e diversificação das ações desequilibradoras para chegar a seus fins. É preciso puxar, carregar, fazer virar e, é claro, esquivar-se, desviar-se, resistir. O contato torna-se inevitável.”
IV	Jogos para desequilibrar	“Trata-se agora de, verdadeiramente, agir em direção ao adversário, sem mediação de objeto ou território. Os papéis de ataque e de defesa são, ora alternativos, ora simultâneos.”

QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(conclusão)

V	Jogos para reter, imobilizar, livrar-se	“Necessitam de enfrentamentos variados e obrigam o corpo a corpo. São, ao mesmo tempo, jogos para resistir e para livrar-se. Os papéis são ora separados, ora combinados.”
VI	Jogos para combater	“O combate é agora completo. As condutas de ataque e de resistência são concomitantes. Torna-se indispensável encadear e coordenar todas as ações necessárias ao combate.”

FONTE: Elaborado com base em Olivier (2000, p. 19)

O autor ainda descreve as competências motoras, cognitivas e atitudes a serem desenvolvidas em cada categoria de jogo (quadro 5). É possível identificar nas atitudes listadas (aceitar regras, aceitar a derrota, controlar a agressividade e respeitar o outro) algumas competências socioemocionais listadas no modelo Big Five como estabilidade emocional (neuroticismo), amabilidade e locus de controle externo.

QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(continua)

GRUPO	JOGOS	COMPETÊNCIAS MOTORAS	COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E ATITUDES
I	Jogos de rapidez e de atenção	Deslocar-se rapidamente em pé (atacar e esquivar); deslocar-se rapidamente no chão (atacar e esquivar); reagir ao deslocamento do outro; coordenar deslocamentos várias vezes; mudar imediatamente de posição para proteger-se	Ser atento e vigilante; dar prova de iniciativa e oportunidade; compreender instruções, respeitá-las e executá-las; aceitar regras; aceitar a derrota; situar-se em um espaço delimitado
II	Jogos de conquista de objetos	Realizar ataques surpresas, simulações de ação; considerar e utilizar os deslocamentos do adversário; proteger um objeto; apropriar-se de um objeto; resistir aos ataques adversários passivamente e pela ação	Ser capaz de astúcias e simulações; aceitar o contato físico; aceitar as imposições de uma situação: regras, imposição de espaço e tempo; relacionar as causas aos efeitos; ler o resultado de uma estratégia; mudar de estratégia com conhecimento de causa
III	Jogos de conquista de territórios	Agarrar eficazmente um oponente de múltiplos modos; empurrar, puxar um adversário para um território, para desequilibrá-lo; virar-se, virar o adversário (para deslocar e desequilibrar); resistir (às trações, empurrões, ações de ataque de um adversário)	Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo

QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(conclusão)

IV	Jogos para desequilibrar	Permanecer equilibrado: sobre um pé, sobre dois pés, abaixado, sentado etc.; permanecer equilibrado: atacando, esquivando; desequilibrar um adversário empurrando-o sem agarrá-lo; desequilibrar um adversário sentado, de joelhos, em pé, empurrando-o	As mesmas para os grupos anteriores; ser ativo; utilizar artifícios; aceitar as quedas
V	Jogos para reter, imobilizar, livrar-se	Agarrar, reter um adversário em pé, no chão; derrubar um adversário sentado, abaixado de joelhos; imobilizar um colega no chão (forçando sobre ele, utilizando seus braços e pernas, sem utilizar as mãos); livrar-se de uma imobilização (utilizando sobressaltos do corpo e membros, virando-se, reposicionando-se, girando sobre o tronco)	Modificar as regras de um jogo e submeter-se a elas; suportar um contato físico próximo; controlar suas emoções; reconhecer o outro, suas diferenças e respeitá-lo
VI	Jogos para combater	Agir como atacante e, ao mesmo tempo, como atacado; encadear as ações motoras utilizadas em todos os outros grupos de jogos e especialmente derrubar o oponente, levar um adversário ao chão de costas ou de ombros, imobilizar um parceiro através de vários meios, esquivar-se de	Aceita, suportar, procurar o corpo a corpo; ser muito ativo, controlando, ao mesmo tempo, sua violência e suas emoções; respeitar o outro; relativizar a vitória e reconhecer a derrota

Fonte: Olivier (2000)

Outro autor que propõe a prática das lutas por meio de jogos, utiliza o termo jogos de combate definindo como:

...atividades que envolvem técnicas de lutas com características lúdicas ou jogos de estratégias em que dois ou mais oponentes se colocam em atitude de oposição, com igualdade física para o combate, sobrepondo o espírito de combatividade e esportivo (CARTAXO, 2011, p. 109).

Para o autor os jogos de combate são uma eficiente prática pedagógica para o desenvolvimento das lutas nas aulas de Educação Física, entretanto, o professor deve ressaltar a ludicidade como elemento motivador para o processo de ensino e aprendizagem, objetivando o desenvolvimento de competências, habilidades e o controle emocional dos alunos (CARTAXO, 2011).

Para isso, além de criativas, as aulas devem propiciar ações motoras de diversas modalidades de lutas garantindo a participação de todos os alunos de forma

justa, levando em conta o peso, altura e sexo. As regras devem ser estabelecidas com o objetivo de garantir a segurança de todos, evitando ações ou movimentos que coloquem em risco às áreas sensíveis da cabeça e dos órgãos genitais (CARTAXO, 2011).

Em sua proposta, similar à de Olivier (2000), Cartaxo (2011) classifica os jogos de combate em seis níveis, destacando dentro de cada nível as estratégias, as habilidades motoras, as competências cognitivas e o equilíbrio emocional para atingir o objetivo proposto (quadro 6).

QUADRO 6 – JOGOS DE COMBATE

(continua)

Nível 1	- Jogos de força e de atenção. - Atividade de curta distância.	Habilidades motoras	Deslocar-se com força vigorosa, opor-se ao deslocamento do outro e alternar posições.
		Competências cognitivas	Ser atento e vigilante, dar prova de iniciativa, respeitar e aceitar as regras, aceitar a derrota, situar-se no espaço delimitado, estudar o adversário.
		Equilíbrio emocional	Aceitar o contato, mesmo estando em situação de desvantagem.
Nível 2	- Jogos de conquista de objetos - Atividade de média distância	Habilidades motoras	Realizar ataque surpresa, considerar e utilizar os deslocamentos do outro, proteger seu objeto e apropriar-se do objeto do outro. Resistir ao ataque do outro.
		Competências cognitivas	Astúcia, aceitar a perda do objeto, aceitar regras, construir estratégias.
		Equilíbrio emocional	Ser colaborador e justo com o outro, mesmo quando o objeto for retirado, e manter-se em atitude de respeito.
Nível 3	- Jogos de conquista de território - Atividade de curta, média e longa distância.	Habilidades motoras	Força vigorosa, agarrar de várias formas o objeto, como também puxar, resistir e esquivar-se do adversário.
		Competências cognitivas	Dar prova de coragem, organização espacial e temporal, respeitar regras, controlar suas ações.
		Equilíbrio emocional	Manter-se em atitude de respeito, conter a agressividade exacerbada e manter a calma.
Nível 4	- Jogos para desequilibrar - Atividade de curta distância	Habilidades motoras	Permanecer em estado de equilíbrio do corpo, defendendo e atacando. Desequilibrar o adversário: empurrar, puxar ou derrubar.
		Competências cognitivas	Ser ativo, utilizar-se de artifícios, mudar de estratégia e não usar força desnecessária.
		Equilíbrio emocional	Aceitar as quedas, colaborar para o desenvolvimento da atividade e aceitar o contato mais próximo.

QUADRO 6 – JOGOS DE COMBATE

(conclusão)

Nível 5	- Jogos de grande estratégia - Atividade de curta e média distância	Habilidades motoras	Agarrar, reter, derrubar, imobilizar e livrar-se de imobilizações.
		Competências cognitivas	Acatar e submeter-se às regras, criar estratégias, usar força no momento adequado e apropriar-se da intenção do outro.
		Equilíbrio emocional	Aceitar o contato físico mais próximo, controlar as emoções, respeitar o outro, respeitar as diferenças.
		Competências cognitivas	Acatar regras, assimilar o contato mais forte, procurar o corpo a corpo, ser ativo, criar estratégias e, mais importante, cuidar da integridade física de ambos.
		Estabilidade emocional	Controlar as emoções, evitar a violência física e moral, valorizar a vitória e reconhecer a derrota.
Nível 6	- A luta propriamente dita - Atividade de curta, média e longa distância	Habilidades motoras	Agir como atacante e defensor, utilizar as ações motoras desenvolvidas em todos os níveis anteriores: derrubar, imobilizar, esquivar-se, socar, chutar, sair de imobilização e utilizar a força do oponente contra ele mesmo.

FONTE: Cartaxo (2011, p. 168-170)

Para o desenvolvimento das atividades de lutas Espartero Casado e Gutiérrez-Garcia (2004), apontam também que propostas baseadas em metodologias mais livres e dinâmicas relacionadas à descoberta, como as encontradas nos jogos, podem configurar um excelente recurso para o desenvolvimento dessas práticas.

Para os autores, ao nível socioafetivo destacam-se o desenvolvimento da socialização, o controle da agressividade, o entendimento do contato corporal como algo natural e a aceitação da oposição. Ao nível ético as atividades de lutas podem desenvolver o respeito pelo oponente além de ser “uma oportunidade prática de experimentar formas controladas de violência e aprender sobre os danos físicos e emocionais que podem ser causados e sofridos” (ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004, p. 5, tradução nossa).

Para o desenvolvimento das atividades de lutas em contexto escolar, Armador (1995, 1995, 1997 *apud* ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004), propõem uma iniciação genérica às modalidades de lutas, com duas fases para a pré-luta.

QUADRO 7 - PROPOSTA DE LUTAS PARA O CONTEXTO ESCOLAR

ETAPAS	FASES	ESTRUTURA DA ATIVIDADE	OUTROS ELEMENTOS
Pré-luta (6-8 anos)	Aproximação macro grupal	- Jogos de oposição; - Jogos de lutas	- Grupo contra grupo; - Poucas regras, simples e claras; - Sequência curtas de jogos; - Tempo para assimilação das regras; - De menor para maior cooperação; - Primeiramente o alvo é um material, somente após o corpo do oponente.
Pré-luta (8-10 anos)	Aproximação micro grupal	- Atividades de luta; - Jogos de oposição; - Jogos de lutas	- Pequenos grupos; - Maior número de regras, mais complexas e diversificadas; - Redução de espaços; - Introdução à noção de vitória; - Introdução à noção de vitória; - Progressão dos jogos para 1 contra 1; - Aprender a cair; - Aquisição das capacidades globais de lutar; - Objetivo ao corpo do oponente: do global ao segmentado.
Luta (10-11/12 anos)	Aproximação dual	- Jogos de lutas - Esportes de lutas	1 x 1 - Regras de acordo com o esporte de luta praticado; - Adaptações do espaço às regras; - Pontuação de acordo com às regras; - Desenvolvimento de aspectos técnicos e táticos.
Luta (12/13 – 15 anos)	Domínio técnico e tático	Esporte de luta	- Adaptação à modalidade específica; - Regras específicas da modalidade; - Uso inteligente do espaço; - Modificação de pegadas e técnicas; - Velocidade de execução.

FONTE: Espartero Casado e Gutiérrez-García (2004, p. 10, tradução do autor)

2.5 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E A RESPONSABILIDADE DO ENSINO PELO PROFESSOR

2.5.1 Competências

O conceito de competência tem sido muito debatido na educação nas últimas décadas, tanto a nível nacional quanto internacional, evidenciando uma nova compreensão do papel da escola enquanto instituição formadora. Entretanto, parece haver uma proliferação de conceitos e entendimentos do que seria o significado de competência. Como é utilizado por vários campos do conhecimento como a Sociologia, Psicologia, as Ciências do Trabalho e a Educação, o conceito de competência acaba se tornando polissêmico. (SÁ; PAIXÃO, 2013).

O termo competência foi introduzido nos Estados Unidos da América (EUA) por White, “referindo-se às características pessoais associadas a um desempenho superior na realização de uma tarefa e à motivação com que o indivíduo a realiza”. Em 1973 McClelland publica *Testing for Competence rather than Intelligence*, definindo competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é “casualmente relacionada com um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação” (SÁ; PAIXÃO, 2013, p. 91).

McClelland também diferencia os conceitos de aptidão, “talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado”, habilidades, “demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos” e conhecimento, “o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

O conceito de competência desenvolvido por McClelland é reconhecido por diversos autores, como precursor de um entendimento mais clássico da noção desse constructo (FLEURY; FLEURY, 2001; SÁ; PAIXÃO, 2013).

Na década de 1980, Richard Byatzis, marca significativamente a literatura americana, ao identificar um conjunto de características e traços, que segundo sua opinião definiriam um desempenho superior.

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 195).

A perspectiva behaviorista entende que uma competência existe somente quando se evidencia e manifesta por meio de comportamento observável, portanto passível de ser mensurado. Dessa forma as competências devem ser caracterizadas por meio de indicadores comportamentais, “da forma mais operacional possível, particularizando ações específicas” (SÁ; PAIXÃO, 2001, p. 91).

Sob a influência do behaviorismo, surgem nos EUA e no Reino Unido, programas como o *Competency Based Teacher Education* (CBTE) e o *Performance Based Teacher Education* (PBTE). Esses programas tinham como finalidade a formação de professores centrados na aquisição de competências, comportamentalmente observáveis que tivessem correlação positiva com crescimento e progresso dos resultados dos alunos.

Swanckek & Campbell referem a especificação precisa das competências ou comportamentos a serem aprendidos, a modularização da instrução, a avaliação e o feedback, a personalização e a experiência de campo como os principais traços dos referidos programas. A seleção das competências era feita entre os comportamentos que a investigação científica de base experimental tivesse mostrado que estavam positivamente correlacionados com as aprendizagens dos alunos (SÁ; PAIXÃO, 2001, p. 92).

Esses programas sofreram diversas críticas, principalmente nos anos de 1980, entre essas críticas estavam a falta de definição mais profunda das competências que retratavam o perfil dos profissionais que tinham maior sucesso, e a falta de evidências que comprovassem que estes programas eram superiores quando comparados a outros (SÁ; PAIXÃO, 2001).

Apesar da perspectiva behaviorista das competências ter sido dominante, ela mostrou-se nitidamente insuficiente para uma maior compreensão do agir humano, sofrendo também diversas críticas como: ser reducionista, rígida, centrada e independente do contexto. Resumidamente esta abordagem não considerava a competência enquanto realidade complexa, dinâmica e global, salientando apenas o produto, os comportamentos diretamente observáveis e mensuráveis, deixando de levar em conta outros aspectos menos objetivos como as dimensões cognitiva, afetiva, social e relacional (SÁ; PAIXÃO, 2001).

Em uma perspectiva da complexidade sistêmica, destaca-se o duplo sentido da noção de competência, pois se por um lado mostra-se como um comportamento específico de desempenho observável, portanto passível de ser mensurado, por outro

lado dentro de uma perspectiva superior da atividade psíquica, surge relacionada ao domínio de conhecimentos e capacidades. Pressupondo uma intencionalidade a priori ao comportamento ou desempenho pertinentes aos objetivos e as tomadas de decisões a esse comportamento que facilitaria uma execução eficaz (SÁ; PAIXÃO, 2001).

Le Boterf afirma que o conceito mais tradicional de competência, não permite mais compreender os novos desafios impostos pelo século XXI, situando a competência em três eixos: a pessoa (sua biografia, socialização, pessoalidade), sua formação (acadêmica) e experiência profissional (FLEURY; FLEURY, 2001).

A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).

Para Le Boterf a noção de competência deve articular o saber fazer (competência deve mobilizar os conhecimentos, capacidades e habilidades); o saber integrar (a conjugação desses conhecimentos, capacidades e habilidades para resolver uma situação problema); o indivíduo (competência só pode ser compreendida quando relacionada ao sujeito e seu contexto) e a responsabilidade individual para com o coletivo (competência só pode ser entendida numa linha que o individual comporte o coletivo) (SÁ; PAIXÃO, 2001).

Nestas enunciações, podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa, uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; (3) as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto (DIAS, 2010, p. 74).

Na Educação, competência ressalta a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes experimentados. Revela-se na ação adequada frente a situações “complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares” (DIAS, 2010, p. 74).

Apesar de Le Boterf conceituar competência voltada ao campo profissional, o entendimento de Perrenoud (1999), reforça algumas de suas ideias. Sendo competência a ação frente a situações complexas, as quais é necessário tomar decisões para solucionar problemas por meio da mobilização de uma soma de recursos. A abordagem por competências converte os saberes disciplinares em meios para resolver problemas, efetivar projetos e tomar decisões (SÁ; PAIXÃO, 2001).

A competência é definida pelo autor como um saber em ação, isto é, que se manifesta no agir, num contexto específico, mas sem se limitar à ação passível de ser observada. É, assim, um saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e de manejo – intelectual, verbal ou prático –, e não nos conteúdos acumulados, com os quais não é possível agir no concreto nem fazer qualquer operação mental ou de resolução de problemas (SÁ; PAIXÃO, 2011, p. 96).

Ao compreender que competência condiz com a necessidade de desenvolver indivíduos com autonomia, capazes de agirem por si em contextos sociais distintos, Perrenoud (1999) considera a autonomia elemento fundamental para a educação e o desenvolvimento dos indivíduos (SÁ; PAIXÃO, 2011).

Allal (2004 apud SÁ; PAIXÃO, 2011, p. 96), considera as habilidades afetivas e sociais componentes imprescindíveis para um novo entendimento de competência, com isso espera-se uma visão mais humanizada do conceito de competência. “Para a autora, a competência “é uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensoriomotores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

Resumidamente competência é a combinação de conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções, habilidades sociais e comportamentais, os quais em conjunto podem ser mobilizados e articulados para constituir uma ação eficiente em determinado contexto. Permitindo a tomada de decisões frente a situações problemas (DIAS, 2010).

2.5.2 Competências socioemocionais

A Escola tem a incumbência de desenvolver em seus alunos diversas competências, entre elas a de leitura, escrita e da matemática. Entretanto, fica também a cargo da Escola, preparar seus alunos para desempenharem com sucesso

diversos papéis no futuro. Com mais essa responsabilidade, a Escola tem que ampliar seu campo de atuação incluindo novas competências a serem desenvolvidas. Promovendo o desenvolvimento de atitudes pessoais, valores e competências interpessoais que irão dar suporte para os papéis que os alunos terão que assumir, sendo estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade e pais. Entre essas competências pressupõem as socioemocionais (VALE, 2009).

As habilidades não cognitivas, denominadas de competências socioemocionais, como atitudes, crenças, qualidades emocionais e sociais e traços de personalidade. Essas categorias englobam diversas habilidades e competências, e constantemente são associadas ao constructo da competência socioemocional. Na atualidade esse constructo “tem sido relacionado a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar das pessoas ao longo da vida” (MARIN *et al.*, 2017, p. 93).

Para melhor compreensão do conceito de competência socioemocional, faz-se necessário compreender o constructo Inteligência Emocional, o qual começa a ser concebido a partir dos primeiros instrumentos de avaliação do quociente intelectual – Q.I. Sendo compreendido como disposição ou capacidade de processar informações, “além de representar a capacidade de percepção e compreensão de raciocinar abstratamente”. Porém, com o distanciamento do conceito dualista entre emoção e razão, a emoção passa a ser considerada uma peça essencial para construção dos processos cognitivos (MARIN *et al.*, 2017).

Gardner em sua teoria das Inteligências Múltiplas, indica que a cognição humana é formada por várias e independentes características, havendo uma interdependência entre duas ou mais. Para o autor a inteligência estaria associada a capacidade de solucionar problemas, “uma vez que o indivíduo pode receber e modificar a informação a partir do nível de compreensão de si e dos outros”. Dessa forma passou-se a reconhecer e valorizar as emoções, pois estas possibilitam a eficácia nas tomadas de decisão e na dimensão comportamental (MARIN *et al.*, 2017, p. 93).

As habilidades sociais são compreendidas como uma coleção de repertório comportamental apropriado a diferentes situações e contextos, que fornecerão subsídios para o desempenho socioemocional. Essas habilidades expressam

sentimentos, atitudes, desejos, opiniões que devem ser adequados à resolução das diversas situações problema, minimizando também a probabilidade de problemas futuros. As habilidades socioemocionais estão distribuídas em categorias que são interdependentes e complementares, estando organizadas da seguinte forma: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (MARIN *et al.*, 2017).

As habilidades sociais são diversas, como, por exemplo, iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros (MARIN *et al.*, 2017, p. 94).

Dessa forma as habilidades sociais são constructos compreendidos pela interação resultante das relações interpessoais, sendo esse comportamento social classificado como habilidade social, somente quando contribui para a competência social em determinada interação. Essas habilidades sociais são consideradas “tijolos construtores da competência social” (TROWER, 1995, *apud* DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

A Aprendizagem Socioemocional, processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem competências socioemocionais indispensáveis para o sucesso acadêmico e de vida, é definida pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), como sendo:

...a capacidade de compreender, gerir e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de cada um de forma a lidar adequadamente com situações interpessoais e a possibilitar a prossecução bem-sucedida de tarefas como a aprendizagem, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, o tomar decisões responsavelmente, resolver problemas do dia-a-dia e a adaptar-se às exigências do crescimento e desenvolvimento (CASEL, 2005 *apud* COELHO; SOUZA; MARCHAND, 2014, p. 15).

O CASEL, sugere que os objetivos dos programas de Aprendizagem Socioemocional, tenham como propósitos diretos o desenvolvimento de cinco competências inter-relacionadas, cognitivas, sociais e emocionais, sendo: Autoconsciência; Consciência social; Autocontrole; Competências relacionais; Tomada de decisão responsável (COELHO; SOUZA; MARCHAND, 2014).

O CASEL aponta como particularmente importante a existência de uma avaliação contínua da implementação e dos resultados (que permita uma revisão e melhoria dos conteúdos e das práticas pedagógicas, assim como, a análise da eficácia e do impacto na vida das crianças), utilizando instrumentos e metodologias de qualidade e recorrendo a grupos de controle (COELHO; SOUZA; MARCHAND, 2014, p. 16).

Apesar do número de programas de aprendizagem socioemocional ter aumentado exponencialmente, esse crescimento não tem sido contemplado pelo desenvolvimento de medidas adequadas para avaliação das competências socioemocionais (COELHO; SOUZA; MARCHAND, 2014).

2.5.3 Competências socioemocionais no contexto escolar e seus benefícios

O desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar não objetiva uniformizar ou alterar as características dos educandos, mas favorecer o desenvolvimento da educação e de habilidades, respeitando a individualidade e as particularidades de cada contexto (LAGO, 2017).

No âmbito escolar o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para o processo de ensino e aprendizagem, não apenas favorecendo o sucesso acadêmico, mas evitando também o abandono escolar, a violência e o *bullying* (ABED, 2014; SANTOS; PRIMI, 2014; CARNEIRO; LOPES, 2020).

Estudos apontam que programas de intervenção baseados em educação socioemocional, além de contribuírem para os benefícios citados acima, também apresentam resultados positivos para a diminuição do estresse e sintomas depressivos, melhorando o autoconceito e autorregulação e as competências socioemocionais (MOTTA; ROMANI, 2019; SOUZA; NUNES, 2020).

Trabalhar o desenvolvimento socioemocional pode resultar em um indivíduo mais feliz, responsável, social, que consegue viver com as diferenças, aberto a novas experiências, entre outras habilidades que unidas podem contribuir para uma sociedade muito melhor (ROCHA; SAMPAIO, 2021, p. 51).

Motta e Romani (2019) ao realizarem uma revisão de literatura para identificar programas de intervenção de educação socioemocional em escolas, entre os anos de 2011 e 2016, observaram que a maioria desses estudos foram realizados nos Estados Unidos, sendo apenas um realizado no Brasil. Essa revisão indicou que as características mais avaliadas nos estudos foram: empatia, sintomas emocionais,

sintomas de hiperatividade ou desatenção, regulação emocional, autoestima, autocontrole, consciência e comportamento social e problemas de conduta.

Esses estudos apontaram que houve melhora das competências socioemocionais avaliadas nos pós testes para os grupos de intervenção, sendo que as que tiveram melhora significativa foram: consciência e comportamento social, sintomas emocionais, problemas de conduta, autoestima, regulação emocional, autocontrole e empatia. Em todos os estudos foram utilizados instrumentos psicométricos de autorrelato, sendo o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) o mais empregado (MOTTA; ROMANI, 2019).

Os resultados encontrados nos estudos dessa revisão apontam para a eficácia dos programas de intervenção no desenvolvimento das competências socioemocionais em escolares, sobretudo na consciência e comportamentos pró-sociais e no trato e aprimoramento dos sintomas sociais (MOTTA; ROMANI, 2019).

Os resultados mais positivos das intervenções foram encontrados para crianças em situação de vulnerabilidade social, e em escolares que apresentaram níveis mais baixos de competências socioemocionais no pré-teste, evidenciando o caráter de promoção da saúde mental nesses alunos (MOTTA; ROMANI, 2019).

Os modelos de intervenção encontrados nessa revisão foram bem diversos em relação à duração e o número de sessões, os estudos que indicaram encontros semanais relataram de 10 a 15 encontros, com uma média entre 40 e 60 minutos. Já as intervenções estruturadas em lições relataram uma quantidade entre 13 e 89 lições, com uma a quatro encontros semanais, com duração entre 15 e 40 minutos. Na maioria dos estudos as intervenções foram ministradas pelos próprios professores, os quais receberam algum tipo de treinamento, acompanhamento ou supervisão durante a intervenção (MOTTA; ROMANI, 2019).

Uma educação voltada para os desafios do século XXI deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando-o por meio de diversas competências que corroborem para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Entretanto, o currículo escolar não contempla esse desenvolvimento integral do aluno, priorizando as competências cognitivas. Para que esse desenvolvimento integral ocorra, a escola deve desempenhar um importante papel na promoção dessas competências, entre elas a socioemocional (ROCHA; SAMPAIO, 2021).

Para que isso ocorra é necessário que o professor mescle os conteúdos curriculares com as competências socioemocionais, objetivando desenvolver habilidade e competências para o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma a educação socioemocional deve ser desenvolvida por todos os componentes curriculares, sem a necessidade de conceber uma disciplina específica para essa competência. (ROCHA; SAMPAIO, 2021; CARNEIRO; LOPES, 2020).

As competências socioemocionais podem ser desenvolvidas de várias formas e práticas pedagógicas diversificadas, estimulando a responsabilidade, a empatia, e o respeito para com o próximo. Rodas de conversas, teatro, contação de histórias e oficinas de desenho estão entre as estratégias que podem ser adotadas para o desenvolvimento dessas competências. Jogos e brincadeiras que estimulem o diálogo e conseqüentemente às crianças a falarem sobre suas emoções, podem também ser uma opção assertiva (CARNEIRO; LOPES, 2020).

Outra forma de aplicar as competências socioemocionais, voltada por exemplo para o desenvolvimento da Empatia, pode ser utilizando um debate onde os alunos deverão exercitar a escuta ativa e o respeito ao outro, além do aluno aprender a lidar com a resolução de conflitos. Até a partilha de brinquedos, pode ser um meio de se desenvolver a cooperação como competência socioemocional nos alunos. Por fim, a partir das competências e habilidades socioemocionais ensinadas e debatidas em sala de aula é possível contribuir para diminuição desses transtornos (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 8).

O papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais ocupa uma posição de destaque também na prevenção de transtornos mentais em crianças e adolescentes, como a ansiedade e a depressão, sendo respectivamente a 8ª e a 9ª causa de doença e incapacidade entre adolescentes. Por isso é importante a escola promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as competências socioemocionais como uma possibilidade para a prevenção desses transtornos mentais, e a promoção da saúde mental dos escolares (CARNEIRO; LOPES, 2020).

2.5.4 Competências socioemocionais na BNCC

A BNCC, documento de caráter normativo, sistematiza as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica,

de forma que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

Seus fundamentos pedagógicos são o compromisso com a educação integral e o foco no desenvolvimento de competências, sendo que as aprendizagens essenciais devem convergir para assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais que consolidem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre essas dez competências gerais, quatro são dedicadas à educação socioemocional, sendo elas (quadro 8): autogestão, autocuidado e autoconhecimento, empatia e cooperação e autonomia (BRASIL, 2018; CARNEIRO; LOPES, 2020)

QUADRO 8 - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

Competência Socioemocional	Competência Geral BNCC
Autogestão	Competência 7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Autocuidado e autoconhecimento	Competência 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação	Competência 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: Brasil (2018), Carneiro e Lopes (2020)

Além dessas competências gerais, a BNCC explicita o desenvolvimento de competências para cada área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), além das competências

elencadas para cada componente curricular para as áreas que acomodam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas). Possuem competências específicas os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História (BRASIL, 2018).

2.5.5 Instituto Ayrton Senna e o instrumento *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment SENNA 1.0*

O Instituto Ayrton Senna foi criado no ano de 1994, objetivando oportunizar às crianças e jovens o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma educação com qualidade. Para alcançar esse objetivo, o instituto produz conhecimentos e experiências no campo educacional, de forma inovadora, capacitando práticas eficientes e educadoras, propondo políticas públicas com foco na educação integral (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Por produzir conhecimento sobre educação para o século XXI, o instituto recebeu em 2004 da UNESCO, a “chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano”. Esse reconhecimento até então só tinha sido concedido a universidades, desta forma, foi a primeira organização não governamental a receber tal reconhecimento (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE convidou em 2012 o instituto a estabelecer parceria com seu grupo de organizações, em uma rede global de fundações dedicadas à promoção de impacto social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Por meio dessa parceria com a OCDE, o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, apresentaram o programa de avaliação de competências socioemocionais denominado SENNA 1.0 (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*). Esse instrumento integra a avaliação das competências socioemocionais às avaliações cognitivas, buscando subsídios científicos entre as competências socioemocionais e desempenho acadêmico (SANTOS; PRIMI, 2014; MARIN *et al.*, 2018).

Santos e Primi (2014) redigiram um relatório com os resultados preliminares do projeto piloto, no qual relataram as evidências empíricas que sustentam o

estudo. Um dos seus principais objetivos foi construir um instrumento cientificamente robusto, além de economicamente viável, que pudesse ser aplicado em larga escala para ser utilizado em pesquisas científicas na área de desenvolvimento socioemocional no contexto educacional. O programa está embasado no modelo Big Five, cujo modelo estatístico propõe explicar a personalidade em cinco fatores conhecidos como neuroticismo, extroversão, socialização, realização e abertura a experiências. Segundo os autores, esse instrumento permitiria classificar as habilidades socioemocionais nos cinco grandes domínios da personalidade (MARIN *et al.*, 2018, p. 96).

Visando contribuir com o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola e apoiar políticas públicas para a educação integral, o Instituto Aryrton Senna por meio de seu Laboratório de Ciências para Educação (eduLab21) juntamente com pesquisadores, desenvolveu o Instrumento Senna. Esse instrumento permite mapear o nível de desenvolvimento das competências socioemocionais pertinentes para o desenvolvimento integral do estudante (SETTE; ALVES, 2021).

Primeiramente essa equipe de pesquisadores, composta por cinco professores de economia e psicologia da Universidade de São Paulo e Universidade São Francisco, com o auxílio de seis alunos-bolsistas de pós-graduação, se propuseram a compreender e identificar as principais características que deveriam ser incluídas em um instrumento para avaliação de competências socioemocionais. Com esse intuito os pesquisadores buscaram estudos em revistas científicas de diversas áreas do conhecimento, que associassem constructos socioemocionais avaliados por questionários de autorrelato com “variáveis relacionadas ao bem-estar individual e coletivo” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 31).

Dessa forma iniciou uma minuciosa revisão de instrumentos psicométricos disponíveis no Brasil e exterior, que avaliassem qualidades ou habilidades socioemocionais em diversas circunstâncias, inclusive no ambiente escolar. Inicialmente foram identificados 113 instrumentos com constructos estatisticamente associados a alguma medida de bem-estar, destes foram selecionados para efetiva avaliação 72 instrumentos. Como um guia orientador para avaliação desses instrumentos, a equipe de pesquisadores utilizou quatro critérios (SANTOS; PRIMI, 2014; SETTE; ALVES, 2021):

QUADRO 9 - CRITÉRIOS ORIENTADORES PARA BUSCA DE INSTRUMENTOS RELEVANTES

Evidência de poder preditivo	O instrumento deveria ser empiricamente relacionado a pelo menos um resultado de vida futuro importante (por exemplo, bem-estar, desempenho escolar, bullying).
Viabilidade	Para atender às possíveis restrições de acesso em larga escala, o instrumento deveria ser de baixo custo, levar relativamente pouco tempo para administrar, ser fácil de entender e responder e ser utilizável para autodescrições sem a assistência de um psicólogo.
Maleabilidade	As características avaliadas deveriam ser suscetíveis a mudança durante a idade escolar, preferencialmente com evidências de que a educação formal pode impactar seu curso.
Robustez	O instrumento deveria ter boas propriedades psicométricas, ou seja, mostrar-se válido e preciso para seu fim.

FONTE: Sette e Alves (2021, p. 41)

Com a finalidade de facilitar a comparação dos 72 instrumentos pré-selecionados, eles foram agrupados em seis categorias para uma avaliação mais precisa. Em quatro dessas categorias observou-se um ou mais instrumentos com características muito similares daquelas que se buscava (SANTOS; PRIMI, 2014).

QUADRO 10 - CATEGORIAS DOS INSTRUMENTOS SELECIONADOS PARA AVALIAÇÃO (continua)

Categoria	Características	N
Inventários de personalidade	Questionários abrangentes com itens que em princípio deveriam cobrir todo o espectro de traços de personalidade.	10
Habilidades sociais	Questionários medianamente abrangentes, focados na mensuração de construtos relacionados a talentos interpessoais ou intrapessoais que tenham consequências diretas sobre a capacidade de sociabilização. Em muitos casos foram especialmente desenvolvidos para uso em sala de aula, como ferramenta de apoio do professor e coordenação pedagógica.	21
Características externalizantes, internalizantes e de temperamento	Instrumentos que medem predominantemente características externalizantes, internalizantes e de temperamento, e que eventualmente podem ser utilizados como ferramenta auxiliar na formação de diagnóstico por psicólogos. Com frequência, têm como característica medir de forma mais precisa valores extremos das características socioemocionais em questão.	22
Motivação e crenças	Nesta categoria estão escalas que buscam medir o Locus de Controle, Autoconceito, Autoeficácia e Autoestima.	6
Interesses profissionais	os interesses profissionais podem ser entendidos como a disposição para se envolver em determinadas atividades laborais/ocupacionais, sendo capazes de influenciar as tomadas de decisões dos sujeitos diante de opções de carreira e atividades ocupacionais.	5

QUADRO 10 - CATEGORIAS DOS INSTRUMENTOS SELECIONADOS PARA AVALIAÇÃO
(conclusão)

Miscelânea	Inventários e escalas que não se enquadraram nas categorias anteriores.	8
------------	---	---

FONTE: Santos e Primi (2014)

Após essa classificação dos instrumentos selecionados também foram consultados especialistas internacionais, com produções científicas na área de Psicologia da Personalidade, a fim de incrementar essa lista. Após essas considerações, a lista foi submetida a especialistas e gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Sendo então selecionados os seguintes instrumentos (SANTOS; PRIMI, 2014):

- 1- *Core Self Evaluations*
- 2- *Grit Scale*
- 3- *Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC)*
- 4- *Norwick-Strickland Locus of Control Scale*
- 5- *Rosenberg Self-Esteem Scale*
- 6- *Social Skills Improvement System (SSIS)*
- 7- *Big Five for Children (BFC)*
- 8- *Big Five Inventory (BFI)*
- 9- *Self-Efficacy Questionnaire for Children*
- 10- *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*

Os especialistas consultados chegaram à conclusão de que os instrumentos selecionados, apesar de apresentarem boas propriedades, não cobriam individualmente o grande espectro de características que o estudo se propusera a medir. Dessa forma optou-se pela construção de um novo instrumento que reunisse os itens mais importantes dos instrumentos selecionados. Esses dez instrumentos aplicáveis em larga escala, os quais reuniam os constructos mais importantes para a elaboração do Instrumento Senna, passaram por estudos prévios com os seguintes objetivos (SANTOS; PRIMI, 2014 p. 39):

- a) Efetuar a tradução e a análise dos instrumentos para a identificação de aspectos sensíveis, como possíveis inadequações de linguagem e/ou conteúdo para o público-alvo;

- b) Fazer a análise qualitativa da compreensão dos itens para detectar o grau de entendimento das questões por parte dos alunos, bem como a sua pertinência para realidade sociocultural dos respondentes;
- c) Verificar o tempo requerido para a realização dos testes por parte dos alunos;
- d) Efetuar a análise psicométrica e a seleção de itens para o instrumento final.

Após esses estudos um projeto piloto foi conduzido com 3023 alunos de 16 escolas e 86 classes, distribuídas entre o 5º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em escolas da rede municipal e estadual da cidade do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014; SETTE; ALVES, 2021).

Com os resultados do estudo piloto os pesquisadores realizaram duas análises fatoriais: análise fatorial exploratória das escalas e análise fatorial exploratória dos itens. Após essas análises chegaram a algumas conclusões, entre elas: tanto as dimensões dos instrumentos quanto os testes tradicionalmente utilizados em contexto escolar, podem ser interpretados e compreendidos, respectivamente pelo modelo *Big Five* (SANTOS; PRIMI, 2014).

QUADRO 11- DOMÍNIOS E ATRIBUTOS DO BIG FIVE

(continua)

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA*	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.	▪ Fantasia (imaginativo) ▪ Estética (artístico) ▪ Sensibilidade (excitável) ▪ Ações (interesses amplos) ▪ Ideias (curioso) ▪ Valores (não convencional)		▪ Prazer em atividades de baixa intensidade ▪ Curiosidade ▪ Sensibilidade sensitiva
Conscienciosidade	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável.	▪ Competência (eficiente) ▪ Ordem (organizado) ▪ Autonomia (não espera ajuda) ▪ Batalha por objetivos ▪ Disciplina (não preguiçoso) ▪ Deliberação (não impulsivo)	▪ Firmeza de caráter ▪ Perseverança ▪ Postergar recompensa ▪ Controle de impulsos ▪ Planejar e batalhar por objetivos ▪ Ambição ▪ Ética no trabalho	▪ Atenção ▪ Concentração ▪ Empenho em controlar atitudes ▪ Controle de impulsos/ postergação de recompensas ▪ Persistência ▪ Atividade**

QUADRO 11- DOMÍNIOS E ATRIBUTOS DO BIG FIVE

(conclusão)

Extroversão	Orientação de interesse e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva).	▪ Acolhimento (amigável) ▪ Agregador (sociável) ▪ Afirmação (autoconfiante) ▪ Atividade (energético) ▪ Procurar excitação (aventureiro) ▪ Emoções positivas ▪ (entusiasmado)		Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ Aflição Busca de sensações
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudança bruscas de humor.	▪ Ansiedade (preocupado) ▪ Hostilidade (irritadiço) ▪ Depressão ▪ Introspecção (tímido) ▪ Impulsividade ▪ Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) ▪ Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	▪ Lócus de controle ▪ Autoestima ▪ Autoeficácia	▪ Medo (amedrontamento) / inibição comportamental ▪ Timidez** ▪ Irritabilidade** ▪ Frustração ▪ Tristeza ▪ Dificuldade de se acalmar

FONTE: Santos e Primi (2014, p. 17)

NOTA: *Associação Americana de Psicologia **Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão do Big Five

A partir dessas conclusões e respaldados pela literatura internacional, a qual indica que o modelo *Big Five* pode ser utilizado como um modelo consubstanciado para orientar, selecionar e elaborar instrumentos para avaliar constructos socioemocionais em larga escala, os pesquisadores elaboraram um instrumento composto por 92 itens para alunos do Ensino Médio, e uma versão com 62 itens para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (quadro 12), divididos em seis grandes dimensões de traços de personalidade, onde apenas o lócus de controle não é uma faceta do *Big Five* (SANTOS; PRIMI, 2014; SETTE; ALVES, 2021).

QUADRO 12 - ESCALAS DO INSTRUMENTO SENNA PARA ENSINO MÉDIO E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escala	Ensino Médio – itens	5º Ano - itens
F1 – Conscienciosidade	17	10
F2 – Extroversão	14	11
F3 – Estabilidade emocional (neuroticismo)	14	10
F4 – Lócus	15	9
F5 – Amabilidade	15	12
F6 – Abertura	17	10
Total	92	62

FONTE: Santos e Primi (2014, p. 49)

Com o instrumento desenvolvido, os pesquisadores realizaram uma avaliação em larga escala na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, envolvendo 24.605 alunos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1062 turmas. Esse estudo demonstrou a evidência psicométrica do Instrumento Senna para o contexto escolar, concomitantemente, os scores obtidos pelos alunos nas competências socioemocionais foram analisados com o desempenho escolar. O resultado dessas análises apontou achados adequados com a literatura científica, inclusive indicando a relação entre níveis de Abertura ao novo e Conscienciosidade (autogestão) com melhores notas nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática respectivamente (SANTOS; PRIMI, 2014; SETTE; ALVES, 2021).

O Instrumento Senna foi elaborado para ser utilizado por sistemas de ensino e instituições escolares, contribuindo com a elaboração ou aprimoramento de políticas públicas voltadas à promoção da educação integral.

Respeitando a singularidade das redes de ensino, o instrumento é suficientemente abrangente para se adaptar à diversidade dos currículos regionais, possibilitando aos gestores comporem políticas pertinentes às suas realidades. Longe de promover a homogeneização da rede, o instrumento é uma ferramenta para viabilizar a criação de políticas adaptativas que se adequam às singularidades de cada sistema ou unidade escolar, preservando e fortalecendo a sua diversidade (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021, não paginado).

Além do estado do Rio de Janeiro, o estado do Ceará utilizou o Instrumento Senna 1.0 com estudantes do Ensino Médio, em 2015 com estudantes do 1º ano e em 2017 com estudantes do 3º ano. Por meio de parcerias estabelecidas com sistemas educacionais, o Instrumento Senna já avaliou cerca de 250.000 alunos, dando origens a diversas teses, dissertações e publicações em artigos científicos

(SANTOS; PRIMI, 2014; OLIVEIRA, 2019; PACIÊNCIA, 2016; VALDIVIA, 2016; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Apesar do trabalho desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna no desenvolvimento desse instrumento de avaliação, há algumas ressalvas e críticas apontadas por esse modelo, como por exemplo não ser levado em conta a estreita relação entre as habilidades cognitivas e emocionais. Ciências como a Neurologia e a Sociologia buscam justamente investigar e compreender a relação intrínseca entre a cognição e a emoção, sem mitigar ou rejeitar a importância de ambas (SMOLKA *et al.*, 2015).

Outras críticas referem-se à intervenção de órgãos internacionais como a OCDE e o próprio Instituto Ayrton Senna, nas políticas públicas educacionais no Brasil, pois estas instituições ao terem suas iniciativas aprovadas pelo estado, poderiam ameaçar o espaço democrático da escola e instrumentalizar métodos de avaliação comportamental de todos os alunos (SMOLKA *et al.*, 2015; CARVALHO; SANTOS, 2016).

Estende-se à essas críticas o fato de que esses órgãos internacionais estariam instituindo um sistema de avaliações de competências socioemocionais, objetivando apenas à formação de mão de obra versátil, cumprindo as exigências do mercado de trabalho e subestimando os conhecimentos científicos. Com isso, a educação caminharia para o estabelecimento de padrões comportamentais pré-definidos por essas instituições (DOURADO, 2007; RODRIGUES, 2015; CARVALHO; SANTOS, 2016; SILVA JÚNIOR, 2017).

2.6 BUSCA SISTEMATIZADA: IDENTIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PUBLICADAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS LUTAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.6.1 Processo de busca e seleção dos textos

A identificação dos artigos constantes nesta revisão foi realizada por meio de busca em seis bases eletrônicas de dados científicos: *EBSCOhost*, *ERIC/Thesaurus*, Periódicos Capes, SciELO, *SportDiscus* e *Web of Science*. A busca dos artigos foi limitada ao período entre 2010 e 2020, considerando artigos publicados nos idiomas

português, inglês e espanhol, visto que textos e periódicos de maior impacto são publicados ou traduzidos para esses idiomas.

Para determinação dos descritores foram utilizadas as seguintes bases de dados: ERIC/Thesaurus e MESH – *Medical Subject Headings* (MEDLINE/Pubmed) para descritores em inglês, e DeCS - Descritores das Ciências da Saúde para descritores em inglês, espanhol e português.

Foram utilizados os seguintes descritores apontados pelas bases de dados acima descritas: artes marciais (*martial arts*), Educação Física (*Physical Education*) e instituições acadêmicas/educacionais (school, instituciones académicas). Também foram utilizadas as seguintes palavras-chave: lutas (*Wrestling*), jogos de oposição (*opposition games*) e esportes de combate (*combat sports*).

As buscas dos estudos foram realizadas com descritores em espanhol, inglês e português, sendo realizadas combinações entre os descritores e palavras-chave, utilizando operadores booleanos “AND” e “OR”. Foram descartadas teses, dissertações e monografias.

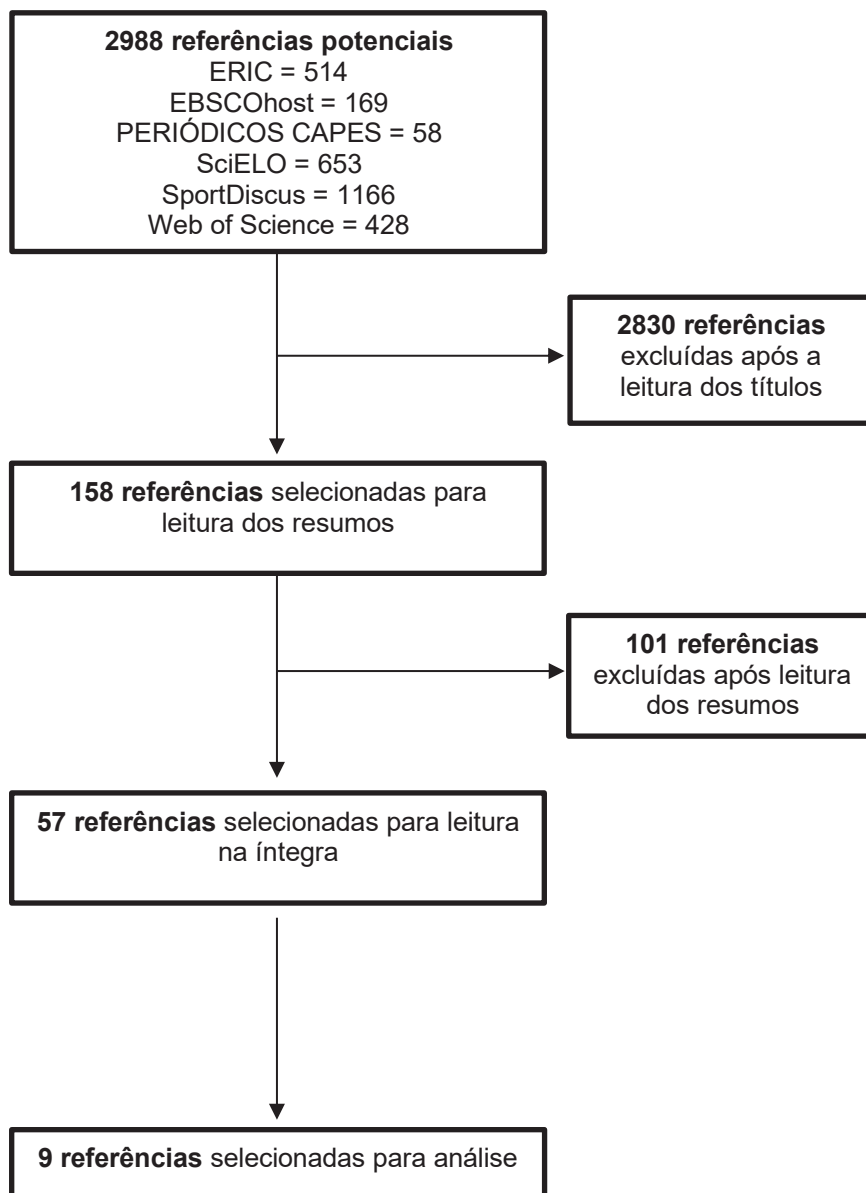
Para a seleção dos artigos deste pré-projeto uma análise inicial ocorreu por meio da leitura dos títulos dos manuscritos, seguida de uma segunda avaliação através da análise dos resumos de todos os artigos que preenchiam os critérios de inclusão ou que não possibilitavam uma segura evidência para serem excluídos. Após a leitura desses resumos, finalizando o processo de avaliação dos estudos elegidos, foi realizada uma leitura completa dos artigos selecionados.

Para incorporação neste estudo dos artigos selecionados foram considerados os seguintes critérios de inclusão: estudos publicados entre janeiro de 2010 e 30 de junho de 2020; artigos originais; estudos quantitativos, qualitativos e mistos e estudos realizados com estudantes da educação básica. Apenas foram considerados estudos de intervenção na prática e ensino das lutas, artes marciais ou jogos de oposição no âmbito escolar.

A figura 2 apresenta o fluxograma descrevendo o processo de busca e seleção dos estudos. Foram identificados 2988 artigos potencialmente relevantes para a revisão sistemática deste pré-projeto. Foram selecionados 158 artigos após a análise dos títulos para leitura dos resumos. Destes foram considerados pertinentes, por meio da leitura do resumo, 57 estudos, os quais foram selecionados para leitura

do texto na íntegra. Destes, 48 foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade.

FIGURA 2 - FLUXOGRAMA DE BUSCA E SELEÇÃO DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA BUSCA SISTEMATIZADA



Para análise inicial os estudos incluídos nesta busca sistematizada tiveram os seguintes dados extraídos: país, locus, amostra, objetivo, intervenção, instrumentos de coleta de dados e principais achados.

QUADRO 13 - ESTUDOS INCLuíDOS NA REVISÃO DE LITERATURA PARA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (continua)

AUTOR	PAÍS / DATA ESTUDO	LÓCUS	AMOSTRA	INTERVENÇÃO	INSTRUMENTOS COLETA DE DADOS	PRINCIPAIS ACHADOS
Alencar et. al (2015)	Brasil não cita	02 Escolas EF II	53 alunos – ambos os sexos- média de idade de $13,4 \pm 0,8$ anos – 8º e 9º ano EF II	06 aulas de 50 minutos, 1 vez por semana – planos de aula elaborados pelos pesquisadores – aulas ministradas pelo professor- cada aula uma modalidade (judô, esgrima, capoeira, sumô, Kung-fu)	Técnica observacional e anotações em diário de campo, relatório elaborados individualmente pelos pesquisadores assistente e observador.	Não houve diferença na participação entre os sexos, meninos e meninas participaram com o mesmo nível de atenção, entusiasmo e interação.
Carriedo (2019)	Espanha não cita	Escola pública	47 alunos 4º. Ano EF I – (21 sexo masculino e 26 feminino) média de idade de 9 a 11 anos ($M = 9,55 \pm 0,62$)	Unidade didática iniciação Judô – professor de E.F. com experiência em judô – 08 sessões de 50 minutos 02 vezes por semana – metodologia: jogos de luta, conquista de objetos e territórios.	Questionário de “Satisfacción Intrínseca en el Deporte” (SSI: Duda y Nicholls, 1992) – Teste prático para avaliar aprendizagem da UD (rubrica de pontuação – Pérez-Pueyo e Sobejano, 2017).	Não houve diferenças significativas nas respostas de meninos e meninas
Greco, Cataldi, Fichetti (2019)	Itália abril/2019	03 escolas secundárias (equivalente ao Ensino Médio)	100 estudantes, 50 do sexo masculino e 50 do sexo feminino, com faixa etária entre 14 e 16 anos e média de $14,6 \pm 0,7$.	12 semanas prática de caratê – GI ($n = 50$; idade $14,5 \pm 0,7$ anos; 25 homens e 25 mulheres), GC sem a prática do caratê ($n = 50$; idade $14,6 \pm 0,7$ anos; 25 homens e 25 mulheres).	Instrumentos psicométricos padronizados: <i>Child and Youth Resilience Measure</i> (CYRM-28) e <i>Self-Efficacy Questionnaire for Children</i> (SEQ-C).	O estudo forneceu evidências válidas e confiáveis que uma intervenção psicossocial baseada na prática do caratê pode ser um método eficaz para a melhoria do bem-estar, incluindo a resiliência e autoeficácia.

QUADRO 13 - ESTUDOS INCLuíDOS NA REVISÃO DE LITERATURA PARA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (continuação)

Hortiguella, Gutierrez-Garcia e Hernando-Garijo (2017)	Espanha não cita	01 escola	221 alunos com idade entre 13 e 16 (108 homens e 113 mulheres)	GI (n = 105 – 51 homens e 54 mulheres) unidades de ensino judô e capoeira – GC (n = 116 - 57 homens 59 mulheres) esporte coletivo, unidades didáticas de futebol e basquete.	Questionário de clima motivacional de pares - escala de diversão / tédio na educação física - ferramentas de avaliação psicológica da escala de atitudes em relação à violência (<i>Peers motivational climate questionnaire</i> (PMC) – <i>Amusement/boredom in physical education scale</i> (SSI-EF) (Duda, Nicholls 1992). – <i>Attitudes toward violence scale</i> (ATV) (Tejero-Gonzalez et al. 2011)	Unidades de ensino de lutas melhoraram significativamente o clima. A comparação entre os grupos no pós-teste mostrou que o GI rejeitou a hipótese de injustificada em um grau mais elevado do que o GC ($p = 0,014$, $d = 0,81$). - As melhorias nas atitudes em relação à violência injustificada ocorreram tanto para homens ($p = .017$, $d = .82$) quanto para mulheres ($p = .021$, $d = .78$) no GI, enquanto o clima envolvendo tarefas / aprendizagem só melhorou nos homens ($p = .037$, $d = .77$).
Hung, Huang e Chen (2015)	Taiwan não cita	01 escola primária	77 crianças de ambos os sexos, divididas em 3 grupos aleatoriamente	Grupo 1 - utilizando imagens e texto como as principais fontes de instrução (11 meninos e 13 meninas); Grupo 2 - usando vídeo e texto (12 meninos e 12 meninas); Grupo 3 – (demonstração ao vivo), no qual os alunos aprenderam as habilidades motoras com um especialista em artes marciais (16 meninos e 13 meninas).	Um teste de retenção imediata e outro retardado de 4 semanas foram realizados para avaliar o desempenho motor dos alunos após o término das sessões de instrução.	Alunos do grupo 3 (demonstração ao vivo) obtiveram maior taxa de precisão no teste de retenção imediata ($68,83 \pm 14,96\%$) e retenção retardada ($63,27 \pm 10,42\%$) – alunos do grupo 1 (imagem e texto) obtiveram a menor taxa de precisão no teste de retenção ($50,48 \pm 17,28\%$) e retardado no teste ($43,83 \pm 14,30\%$).

QUADRO 13 - ESTUDOS INCLuíDOS NA REVISÃO DE LITERATURA PARA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (continuação)

Menéndez Santurio e Fernández-Río (2014)	Espanha não cita	2º ano do 3º ciclo do ensino primário (equivalente ao 6º. Ano EF)	Alunos de ambos os sexos com idade entre 11-12 anos	7 sessões distribuídas ao longo de 4 semanas com uma frequência de 2 sessões por semana (a terceira semana só 1 sessão) – ensino incluiu momentos de instrução direta e cooperativa – repetição de habilidades, tarefas e jogos.	Diário de campo – de autoavaliação atitudinal – “webquest” de competências conceituais – avaliação dos comentários dos alunos.	Os alunos em nenhum momento mostraram atitudes violentas ou posturas de agressão. Os comentários foram categorizados (categorias de conteúdo): diversão, valores e inclusão
Pavlova, Bodnar e Vitos (2018)	Ucrânia não cita	4 estabelecimentos de pré-escola, equivalente à Educação Infantil	GI = 33 meninos GC= 38 meninos 05 anos – início/entrada na escola	GC = programa estadual de educação para pré-escolares “ <i>Sure Start</i> ”. GI = programa autoral com prioridade na aplicação do caratê – 12 sessões por mês totalizando 144 sessões no ano	Avaliação da preparação física e psicofísica por meio de um conjunto de testes	O programa de E.F. com prioridade na prática do caratê (GI) comprovou ser mais eficiente no desenvolvimento da aptidão física e mental das crianças, quando comparado com o programa tradicional estadual para pré-escolares – A taxa de crescimento total de condição física das crianças do grupo controle foram (102,97%), enquanto o grupo experimental obteve o dobro (228,65%).
Pavlova et al., 2019	Ucrânia Não cita	4 estabelecimentos de pré-escola, equivalente à Educação Infantil	48 crianças (meninas) com idade de 5/6 anos - GI (21 meninas- média de idade 5,33), GC (27 meninas – média de idade 5,25)	GC – Programa estadual de educação para pré-escolares, 3 vezes por semana. GI – Programa autoral com prioridade na aplicação do caratê, com a duração de 12 meses (12 aulas por mês, 4 módulos estruturais com duração de 3 meses), totalizando 144 sessões.	Avaliação da preparação física e psicofísica por meio de um conjunto de testes	Nos testes psicofísicos, o GI obteve melhora significativa e confiável (100,77% p<0,001), quando comparado ao GC (59,80% p<0,001) – Houve aumento no nível de aptidão física em 90,79% no GI, enquanto o GC ficou em 22,62%

QUADRO 13 - ESTUDOS INCLuíDOS NA REVISÃO DE LITERATURA PARA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (conclusão)

Silva, Nascimento, Lima e Costa (2019)	Brasil Não cita	1 escola municipal	52 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 8 a 12 anos, divididas em grupos controle (GC – 26 alunos) e intervenção (GI – 26 alunos)	GI - Iniciação às lutas por meio de programa estruturado em jogos infantis e jogos de oposição, divididos em quatro blocos de jogos, com duas sessões por semana, 50 minutos cada, durante 12 semanas, totalizando 24 sessões. GC – não submetido a nenhum programa ou aula de Educação Física	IMC – SEXUAL (aptidão velocidade e agilidade) - TAVIS-4 (Teste de Atenção Visual) (03 subtestes: Seletividade, Alternância, Sustentação.) - TDE (Teste de desempenho escolar) (03 subtestes: escrita, aritmética e leitura)	GI obteve resultados significativos maiores nos testes de agilidade e velocidade, e uma redução nos erros por ação nas tarefas de atenção seletiva e alternada, quando comparados ao GC. O programa de iniciação à luta não parece eficiente para melhorar o desempenho escolar das crianças.
---	--------------------	--------------------	--	---	---	---

2.6.2 Características gerais dos estudos

Em relação aos 9 estudos incluídos nesta busca sistematizada, três foram realizados na Espanha (CARRIEDO, 2019; HORTIGUELA; GUTIERREZ-GARCIA; HERNANDO-GARIJO, 2017; MENÉNDEZ; SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2014). Dois foram realizados no Brasil (ALENCAR *et al.*, 2015; SILVA; NASCIMENTO; LIMA; COSTA, 2019), e outros dois foram conduzidos na Ucrânia pelos mesmos autores com colaboração de outros pesquisadores (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018; PAVLOVA *et al.*, 2019).

Outros estudos foram publicados por grupos da Itália (GRECO; CATALDI; FICHETTI, 2019) e Taiwan (HUNG; HUANG; CHEN, 2015). De todos os estudos selecionados, em dois os participantes não eram de ambos os sexos, um apenas com meninos (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018) e outro com meninas (PAVLOVA *et al.*, 2019). Estes dois estudos foram conduzidos com pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos, conduzidos pelo mesmo pesquisador principal.

Três estudos foram realizados com alunos de 4º ano, equivalente ao Ensino Fundamental I, com idades variando entre 8 e 12 anos (CARRIEDO, 2019; HUNG; HUANG; CHEN, 2015; SILVA; NASCIMENTO; LIMA; COSTA, 2019).

ALENCAR *et al.* (2015), desenvolveu sua pesquisa com alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com média de idade de 13,4 anos ($\pm 0,8$), enquanto Menéndez, Santurio e Fernández-Río (2014) conduziram seu estudo com alunos do 6º ano, equivalente ao Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 12 anos.

Os estudos em que os participantes tinham mais idade, entre 13 e 16 anos, equivalente ao Ensino Médio, foram desenvolvidos por Greco, Cataldi e Fichetti (2019) e Hortiguela, Gutierrez-Garcia e Hernando-Garijo (2017).

2.6.3 Metodologia de intervenção

Quanto à intervenção, ou seja, a modalidade ou método utilizado para vivência e prática dos participantes, apenas um estudo empregou jogos de oposição (SILVA; NASCIMENTO; LIMA; COSTA, 2019). Nesse trabalho as aulas foram ministradas pelos próprios pesquisadores, pois na instituição de ensino devido à

legislação municipal, a disciplina de Educação Física não é obrigatória. O método foi aplicado durante 24 sessões de 50 minutos, 2 vezes por semana durante 12 semanas.

Em três estudos a modalidade de caratê foi utilizada pelos pesquisadores, no trabalho de Greco, Cataldi e Fichetti (2019) as sessões foram conduzidas por caratecas faixas pretas 2º Grau (ni-dan) com 8 anos de experiência, graduados em ciências do esporte e especialistas em treinamento esportivo. As aulas foram ministradas em 12 sessões de 90 minutos, uma vez por semana.

Nos outros dois artigos, as intervenções se deram por meio de aulas de Educação Física, em um programa autoral com prioridade no desenvolvimento do caratê. Nestes estudos o tempo de aplicação foi o maior entre todos os levantados nessa revisão, 12 sessões por mês durante 12 meses, totalizando 144 aulas. Nesses dois trabalhos não ficou claro qual profissional ministrou as sessões, entretanto, devido a especificidade do conteúdo da modalidade, acredita-se que foram professores de Educação Física especialistas na modalidade de caratê (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018; PAVLOVA *et al.*, 2019).

O Judô foi a segunda modalidade mais utilizada nos estudos, Carriedo (2019) empregou uma UD (unidade didática) de iniciação desta luta, ministrada por um professor de Educação Física especialista em Judô, durante 8 sessões de 50 minutos cada, 1 vez por semana.

No trabalho de Alencar *et. al* (2015) as aulas foram elaboradas pelos pesquisadores e ministradas pelo professor de Educação Física da instituição, além do Judô as modalidades vivenciadas foram: Capoeira, Esgrima, Kung Fu e Sumô. Nesse estudo a intervenção foi de 6 sessões de 50 minutos cada, 1 vez por semana.

Em outro estudo, as modalidades de Judô e Capoeira foram ministradas em 8 sessões cada, totalizando 16 aulas. Essas sessões foram dirigidas pela professora de Educação Física da instituição, especialista em artes marciais e esportes de combate. O trabalho não especifica o tempo de cada sessão assim como sua periodicidade (HORTIGUELA; GUTIERREZ-GARCIA; HERNANDO-GARIJO, 2017).

Outras duas modalidades aparecem uma vez cada, em um dos estudos selecionados, os autores utilizaram uma típica arte marcial muito popular em Taiwan, denominada Baduanjin. Neste estudo, os alunos divididos em três grupos foram expostos a 3 diferentes tipos de instrução, e todos os grupos foram submetidos a 4

sessões de 40 minutos, duas vezes por semana durante 2 semanas (HUNG; HUANG; CHEN, 2015).

Menéndez, Santurio e Fernández-Río (2014) empregaram o Kickboxing como modalidade de intervenção, nesse estudo as aulas foram elaboradas pelos pesquisadores com colaboração do professor de Educação Física da instituição. Foram ministradas 7 sessões durante 4 semanas, duas vezes na semana, sendo que a terceira semana contou com apenas uma sessão. Além da repetição dos movimentos específicos da modalidade, as atividades contaram também com jogos, atividades lúdicas e tarefas abertas. O tempo de cada sessão não foi informado pelos autores.

2.6.4 Objetivos e instrumentos de coleta de dados

Com relação aos objetivos dos artigos selecionados, três estudos avaliaram a inclusão das lutas como proposta pedagógica para as aulas de Educação Física, dois desses estudos utilizaram métodos qualitativos e não empregaram GC (grupo controle). Esses estudos procuraram avaliar a percepção, receptividade e satisfação dos alunos quanto à prática proposta.

Para analisar seu estudo, Alencar *et al.* (2015) empregou técnica observacional, registrada em diário de campo e relatórios elaborados pelos pesquisadores assistentes e observador.

O segundo trabalho que se propôs a avaliar uma modalidade de luta como proposta pedagógica para a disciplina de Educação Física, além de utilizar diário de campo, empregou questionário de autoavaliação atitudinal e “webquest” de competências conceituais. Entretanto, foram considerados para avaliação do estudo, apenas os comentários dos alunos no “webquest” (MENÉNDEZ; SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2014).

Carriedo (2019) avaliou as opiniões e percepções com a satisfação intrínseca dos alunos, em relação a prática de Judô nas aulas de Educação Física. Para essa análise o autor utilizou o questionário de “*Satisfacción Intrínseca en el Deporte*” (Duda; Nicholls, 1992). O trabalho também se propôs a avaliar a aprendizagem dos alunos, por meio de uma rubrica de pontuação (PÉREZ-PUEYO; SOBEJANO, 2017), a qual

descrevia como as técnicas deveriam ser executadas. Essa rubrica era classificada em três níveis de aproveitamento: bom, regular e ruim.

Um estudo investigou se a prática do caratê tinha efeito na resiliência e autoeficácia de jovens alunos, com objetivo de desenvolver uma estratégia antibullying. Neste estudo os alunos do GC (grupo controle), apesar de não participarem das sessões da modalidade de luta, também foram submetidos às sessões de atividades psicoeducacionais relativas ao respeito, definição de metas, autoconceito e autoestima, coragem, resiliência, bullying e pressão dos pares, autocuidado e cuidado com os outros, valores, otimismo e esperança. Dois instrumentos psicométricos padronizados foram utilizados, *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-28) e *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (GRECO; CATALDI; FICHETTI, 2019).

Um trabalho procurou descrever os efeitos do desenvolvimento de duas modalidades de luta (Judô e Capoeira) durante as aulas de Educação Física, sobre a motivação, fruição e atitudes em relação à violência. Nesse estudo o GC (grupo controle) foi submetido à prática de esportes coletivos (futebol e basquetebol), e em ambos os grupos as aulas foram ministradas pelo mesmo professor de Educação Física, com amplo conhecimento de artes marciais, esportes de combate e esportes coletivos (HORTIGUELA; GUTIERREZ-GARCIA; HERNANDO-GARIJO, 2017).

Para mensuração dos efeitos das unidades didáticas (lutas e esportes coletivos), os autores utilizaram três ferramentas de avaliação psicológica: “*Peers motivational climate questionnaire*” (PMC), “*Amusement/boredom in physical education*” e “*Attitudes toward violence scale*” (ATV). Todos os instrumentos foram traduzidos e validados para o idioma espanhol.

Hung, Huang e Chen (2015), analisaram qual modo de instrução seria mais eficiente no aprendizado do *Baduanjin*: ensino por texto e imagem, texto e vídeo e pela orientação presencial de um professor especialista. Como instrumento de coleta de dados, os autores realizam um teste de retenção imediatamente após as sessões e outro 4 semanas após o término da intervenção.

Dois estudos objetivaram analisar os efeitos de suas intervenções nas capacidades físicas e psicofísicas por meio de um conjunto de testes. Para avaliação física foram mensurados: salto em distância, arremessar e pegar a bola contra a parede, flexão e extensão dos braços, pular corda, abdominal e agachamento. Para

avaliação psicofísica os participantes destes estudos foram submetidos aos seguintes testes, para avaliar o maior número de repetições em 10 segundos: escrita da letra “O”, agachamentos, batida de palmas, e pronúncia de números. O teste do “Flamingo” (EUROFIT, 2015) foi utilizado para avaliação do equilíbrio (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018; PAVLOVA *et al.*, 2019).

Silva, Nascimento, Lima e Costa (2019), avaliaram o efeito de um programa estruturado de iniciação às lutas, no desenvolvimento de capacidades físicas, atenção visual e desempenho escolar. Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: PROESP (aptidão aeróbica, velocidade e agilidade); TAVIS-4 (Teste de Atenção Visual) (03 subtestes: Seletividade, Alternância, Sustentação) e TDE (Teste de desempenho escolar) (03 subtestes: escrita, aritmética e leitura). Neste estudo o GC (grupo controle) não foi submetido a nenhuma intervenção, pois no município onde o estudo foi realizado a disciplina de Educação Física não é obrigatória.

2.6.5 Evidências encontradas nos estudos

Em todos os estudos que se propuseram avaliar a receptividade do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física, por parte dos alunos, apresentaram resultados positivos (ALENCAR *et al.*, 2015; CARRIEDO, 2019; MENÉNDEZ; SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2014).

Dois estudos relataram que não houve diferença significativa na participação entre meninos e meninas, ou seja, ambos os sexos participaram com o mesmo nível de atenção, entusiasmo e interação (ALENCAR *et al.*, 2015; CARRIEDO, 2019).

Esses achados derrubam os argumentos que alguns conteúdos, como o de lutas, não despertam o interesse em meninas (SO; MARTINS; BETTI, 2018).

Outro argumento derrubado pelos achados nos estudos incluídos nessa revisão foi o relacionado à violência, pois o desenvolvimento do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física parece promover a dimensão atitudinal. Durante as aulas não foram observados desrespeito às regras, posturas agressivas e violentas e falta de cordialidade entre os alunos. A satisfação intrínseca recebeu elevada pontuação, e a diversão proporcionada pela vivência e experiência foi descrita nos comentários dos alunos (ALENCAR *et al.*, 2015; CARRIEDO, 2019; MENÉNDEZ; SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2014).

Alencar et al. (2015) constatou algumas dificuldades do professor para desenvolver o conteúdo lutas, como falta de materiais específicos e que algumas técnicas necessitavam de um professor especialista. Essas alegações são as mesmas levantadas em diversos estudos que tratam dos argumentos restritivos, em relação ao trato das lutas nas aulas de Educação Física (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Os estudos que avaliaram constructos, por meio de instrumentos psicométricos, como resiliência, autoeficácia, motivação e atitudes em relação à violência, apresentaram melhores resultados nos grupos que realizaram a prática de luta proposta pelo programa de intervenção (GRECO; CATALDI; FICHETTI, 2019; HORTIGUELA; GUTIERREZ-GARCIA; HERNANDO-GARIJO, 2017).

No trabalho de Greco, Cataldi e Fichetti (2019), o grupo submetido à prática do caratê obteve aumento significativo do pré ao pós-teste nos constructos resiliência e autoeficácia. O que não aconteceu com o grupo controle, onde os resultados não apresentaram nenhuma melhora entre o pré e pós teste. Os autores concluíram que os achados fornecem evidências válidas e confiáveis que a prática dessa modalidade de luta contribui para o desenvolvimento desses construtos, o que pode melhorar a capacidade individual de lidar com os efeitos do bullying.

Outro estudo que também utilizou instrumentos psicométricos, avaliou o clima motivacional na execução da atividade e na aprendizagem, diversão e tédio e escala de atitudes em relação à violência. Neste trabalho o grupo controle, submetido às atividades esportivas coletivas, apresentou resultados no pós-teste semelhantes ao pré-teste, sendo encontrada evolução em apenas uma variável, a do clima motivacional. O grupo participante da atividade de caratê (GI) obteve um aumento de alto para muito alto, nos scores que avaliaram o clima motivacional envolvendo a tarefa e a aprendizagem. Na avaliação da violência injustificada, onde pontuações mais altas são indicativas de maior tendência para justificar o uso da violência, houve mudança nos scores de alto para médio no grupo intervenção (HORTIGUELA; GUTIERREZ-GARCIA; HERNANDO-GARIJO, 2017).

Apenas um estudo procurou analisar qual método de instrução possui mais eficácia no aprendizado de uma modalidade de arte marcial. Neste trabalho os participantes foram divididos em 3 grupos, onde cada grupo foi submetido a um modelo de ensino: grupo 1, imagens e texto; grupo 2, vídeo e texto e grupo 3,

demonstração ao vivo com um professor especialista da modalidade. Os alunos pertencentes ao grupo 3 obtiveram melhor aprendizado, mensurado em testes de retenção imediata e retardada, quando comparado aos outros grupos (HUNG; HUANG; CHEN, 2015).

Entre os trabalhos que analisaram o efeito da prática das lutas na aptidão física dos escolares, dois avaliaram também o desenvolvimento psicofísico. Por meio de um conjunto de testes, os pesquisadores comprovaram que o programa autoral com prioridade no caratê, foi mais eficiente que o programa estadual de educação para pré-escolares (*Sure Start*) daquele país. Esses estudos empregaram o mesmo programa de intervenção, e em ambos, os participantes eram pré-escolares (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018; PAVLOVA *et al.*, 2019).

Em um dos estudos, conduzidos apenas com meninos, foi observado que os participantes do grupo intervenção obtiveram o dobro do crescimento da aptidão física (228,65%), entre o pré-teste e pós-teste, comparado ao grupo controle (102,97%). Nos testes psicofísicos a maior taxa de crescimento foi observada no teste do “Flamingo” (PAVLOVA; BODNAR; VITOS, 2018).

No estudo conduzido apenas com meninas, o crescimento da aptidão física das participantes do programa de intervenção, aumentou em 90,79% entre o pré e pós-teste, enquanto esse aumento foi de apenas 22,62% no grupo controle. Nos testes psicofísicos houve uma melhora significativa do grupo submetido ao programa autoral (100,77%), quando comparado ao grupo submetido ao programa de Educação Física tradicional (59,80%) (PAVLOVA *et al.*, 2019).

Outro trabalho que avaliou o efeito de um programa estruturado de iniciação às lutas, no desenvolvimento das capacidades físicas, foi também o único a utilizar jogos de oposição. Nesse estudo também foi avaliada a atenção visual e o desempenho escolar. O trabalho demonstrou que o grupo intervenção obteve melhores resultados nos testes de agilidade e velocidade, e uma redução nos erros por ação nas tarefas de atenção seletiva e alternada, quando comparado ao grupo controle. Entretanto, o programa de iniciação às lutas não pareceu ser eficiente para melhorar o desempenho escolar, pois não houve melhoras nos testes de escrita, aritmética e leitura oposição (SILVA; NASCIMENTO; LIMA e COSTA, 2019).

Vale ressaltar que neste trabalho, o grupo controle não participou de nenhuma atividade para efeitos de comparação, tendo em vista que na instituição participante a disciplina de Educação Física não é obrigatória

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é de caráter quantitativo de natureza longitudinal (FLICK, 2013) e amostra intencional (GIL, 2002). O delineamento é Analítico Quase-Experimental, onde os dados coletados e registrados foram analisados para mensurar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos participantes (GIL, 2002; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Para Creswell (2007), em um estudo quantitativo o pesquisador utiliza argumentos pós-positivistas para o processo de conhecimentos, utilizando-se de metodologias de cunho científico, como coleta de dados, a partir de instrumentos que possam gerar dados estatísticos.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

O estudo foi conduzido em três instituições de ensino privado, pertencentes ao mesmo grupo educacional da cidade de Curitiba. As instituições coparticipantes atuam com educação básica da Educação Infantil ao Ensino Médio, e estão distribuídas nos seguintes bairros: Ahú, Batel e Mercês.

Os participantes deste estudo foram crianças com idade entre 9 e 11 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados no 5º. ano do Ensino Fundamental em três sedes da instituição coparticipante.

Para os participantes foram adotados os seguintes critérios de inclusão: estar regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental da instituição coparticipante; ter entre 9 e 11 anos, frequentar regularmente as aulas de Educação Física; participar de pelo menos 90% das aulas no período de aplicação dos jogos de lutas; não ser praticante de alguma modalidade esportiva de combate (capoeira, judô, caratê, taekwondo etc.) e não apresentar qualquer tipo de transtorno mental.

Como critérios de exclusão foram adotados os seguintes parâmetros: afastar-se da prática das aulas de Educação Física devido recomendação médica (atestado médico) durante a aplicação do conteúdo de jogos de oposição; matricular-se durante

o período de prática dos jogos de oposição, em qualquer modalidade esportiva de combate (caratê, judô, taekwondo, capoeira etc.).

A amostra inicialmente prevista deste estudo era de 120 participantes distribuídos entre os grupos de intervenção (GI) e controle (GC), entretanto, o ano de 2021 (ano da coleta dos dados) ainda foi marcado pela pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) impactando no número de participantes em razão dos aspectos destacados a seguir. Apesar das instituições coparticipantes terem retornado suas aulas presencialmente, houve dois fatores que contribuíram para a diminuição do número dos participantes deste estudo: a redução do número de alunos, principalmente por transferência para o ensino público e por alguns alunos optarem pelo ensino remoto, já que as instituições coparticipantes ofereciam concomitantemente essa modalidade de ensino. Desta forma o presente estudo contou com 83 participantes, distribuídos entre 2 grupos intervenção e 1 grupo controle.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Uma forma eficaz para se avaliar a personalidade humana consiste na observação em cinco dimensões, denominadas como Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional, também conhecidos como *Big Five* (SANTOS; PRIMI, 2014).

Para avaliar as competências socioemocionais neste estudo foi utilizado o instrumento SENNA 1.0 (*Social and Emotional or Non- cognitive Nationwide Assessment*). O presente instrumento foi idealizado pelo Instituto Ayrton Senna, por meio de uma análise fatorial de setenta e dois instrumentos de avaliação psicológica de autorrelato utilizados internacionalmente. Esse instrumento avalia as competências socioemocionais em seis atributos: Conscienciosidade, Estabilidade Emocional (neuroticismo), Amabilidade, Abertura a Novas Experiências, Extroversão e Locus Externo de Controle. Por meio de um questionário, o instrumento SENNA 1.0 para alunos do 5º. Ano do ensino fundamental, apresenta uma versão validada para escolares composta por 62 itens. Esse instrumento utiliza a escala *Likert* de 5 pontos, sendo “Nada” (1), “Pouco” (2), “Mais ou menos” (3), “Muito” (4) e “Totalmente” (5) (SANTOS; PRIMI, 2014).

Ao ser replicado em uma amostra independente de 24.605 participantes, o instrumento SENNA 1.0 utilizou a Modelagem de Equações Estruturais Exploratórias (MEEE) para análises. Os resultados indicaram coeficientes de consistência interna, para os seis fatores, acima de 0,75. Em outro processo de validação independente, o questionário foi aplicado a 634 estudantes de oito escolas do ensino médio do Distrito Federal, onde verificou-se coeficientes de fidedignidade dos escores entre 0,66 e 0,89 (PRIMI *et al.*, 2016; OLIVEIRA, 2019).

O instrumento SENNA 1.0 foi criado para ser utilizado em situações em que o objeto de análise sejam as instituições de ensino e políticas públicas, sendo sua análise o coletivo, como classes e escolas. Dessa maneira, sua utilização não entra em conflito com a legislação que regulamenta a profissão de psicólogo e seus instrumentos, métodos e técnicas de análise individual. Seu emprego é mais amplo, sendo complementar ao “uso privativo com fins de orientação psicopedagógico ou diagnóstico psicológico” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 90).

O Instrumento SENNA 1.0 é disponibilizado e divulgado pelo Instituto Ayrton Senna para avaliação das competências socioemocionais, é utilizado em larga escala por redes de ensino, em teses e dissertações, portanto, de domínio público (SANTOS; PRIMI, 2014; OLIVEIRA, 2019; PACIÊNCIA, 2016; VALDIVIA, 2016).

Os participantes do estudo responderam o instrumento de coleta de dados dentro do horário de seu turno escolar, isso se fez necessário devido ao grande número de itens (62) e para evitar o comportamento manipulador nas respostas. Pois, durante a aplicação do instrumento, os participantes foram orientados pelo pesquisador que havia um mecanismo capaz de identificar respostas inconsistentes. Esse artifício mostra-se eficiente para desencorajar comportamentos manipuladores, sendo uma solução simples para que esse comportamento não influencie o resultado do estudo (PACIÊNCIA, 2016).

3.3.1 Dimensões do instrumento SENNA 1.0

A seguir serão descritas as características das 5 dimensões das competências socioemocionais avaliadas pelo instrumento SENNA 1.0 (quadro 14).

QUADRO 14 - CARACTERÍSTICAS E DOMÍNIOS DO INSTRUMENTO SENNA

FACETA	DOMÍNIOS E CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS AVALIADAS
Conscienciosidade	Perseverança – determinação – organização – foco – persistência – responsabilidade
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Tolerância ao estresse e às frustrações – superar adversidades – autoconfiança
Extroversão	Iniciativa social – assertividade – entusiasmo
Amabilidade	Empatia – respeito – confiança
Abertura à novas experiências	Curiosidade para aprender – imaginação criativa – interesse artístico
Lócus de controle externo	Baixa autoestima – valência negativa – expressa dificuldade em ter controle em sua vida

FONTE: INSTITUTO AYRTON SENNA (2021)

Conscienciosidade, a qual é relacionada ao sucesso no aprendizado, é definida como a predisposição do indivíduo ser dedicado, disciplinado e focado para seus compromissos e objetivos, sejam eles de médio ou longo prazo acadêmicos ou profissionais. Ao lado da abertura a novas experiências, a conscienciosidade é o domínio mais relacionado à permanência na escola e à escolaridade final atingida (SANTOS; PRIMI, 2014).

A estabilidade emocional (neuroticismo) é a previsão e a regularidade das reações emocionais, sem alterações bruscas de humor. Indivíduos emocionalmente estáveis são tolerantes ao estresse e as frustrações, mantem a calma, superam as adversidades e aprendem a lidar com suas emoções como a raiva, tristeza e medo (SANTOS; PRIMI, 2014; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

A extroversão é caracterizada pela intencionalidade em construir relações com os outros, por interações sociais e a disposição para estabelecer conexões com outras pessoas. Além disso um indivíduo extrovertido é tipificado como amigável, autoconfiante e entusiasmado. Dos domínios do *Big Five*, esse atributo de personalidade, possivelmente seja o mais difícil de capturar estatisticamente, pois a relação desse domínio com indicadores escolares não apresenta significância estatística, não garantindo vantagens ou desvantagens em resultados em sala de aula (SANTOS; PRIMI, 2014; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Amabilidade caracteriza-se pela empatia, o respeito, e a confiança. Indivíduos com esse atributo possuem a capacidade de se interessar e compreender outros, tratando-os com afeto e solidariedade agindo cooperativamente e de forma não egoísta. Indivíduos que não possuem essa faceta desenvolvida podem ser propensos

à agressividade e irritabilidade, tendo, portanto, impacto em atividades realizadas em grupo. Para Duncan e Magnusson (2010 apud SANTOS; PRIMI, 2014) a agressividade na infância tem importante papel preditivo na conclusão do ensino médio, apontando que a amabilidade pode exercer um papel nos resultados educacionais.

Abertura a novas experiências é caracterizada por indivíduos que possuem curiosidade para aprender (motor do aprendizado), imaginação criativa (pensar fora da caixa) e interesse artístico. Eles aprendem e criam mais, consequentemente possuem mais chances de atingir metas na vida profissional futura (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

Diversos estudos apontam uma forte relação entre esse domínio e “indicadores educacionais, como escolaridade final atingida, aproveitamento escolar e opção por cursos mais difíceis”. Entretanto, há grande divergência sobre esses resultados, pois essa faceta é muito relacionada à inteligência, não sendo possível afirmar se os resultados educacionais obtidos por indivíduos com melhores scores em abertura a novas experiências, se deve ao fato de possuírem maiores níveis desse atributo ou melhores indicadores cognitivos (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 18; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Almlund *et al.* (2011 apud SANTOS; PRIMI, 2014) concluiu que o aumento em um desvio-padrão nesse domínio está relacionado a um acréscimo de até 0,2 ano de estudo. Além disso, Lounsbury *et al.* (2004 apud SANTOS; PRIMI, 2014) em um rigoroso estudo metodológico, verificou que alunos do ensino médio com maiores scores dessa faceta, tinham mais assiduidade e optavam por cursos mais complexos de matemática quando podiam escolher.

O instrumento SENNA 1.0 foi intencionalmente desenhado para mensurar as competências socioemocionais em função dos cinco atributos do modelo do *Big Five*. Entretanto, para abranger todos os atributos possíveis das competências socioemocionais, esse instrumento avalia também um atributo adicional denominado de *locus de controle*. Essa faceta expressa em que medida indivíduos atribuem suas conquistas e fracassos, sendo uma variável de autoestima. Se essa atribuição for relacionada às suas ações, decisões e atitudes, então possuem *locus de controle interno*. Se atribuírem à sorte, destino, acaso ou ações e decisões de terceiros, neste

caso possuem *l*ocus de controle externo (SILVA JUNIOR, 2017; SANTOS; PRIMI, 2014).

Heckman *et al.* (2008 *apud* SOUZA JUNIOR, 2017) demonstraram que um desvio-padrão a mais neste atributo, está relacionado a um aumento de cerca de 1,5 pontos percentuais nas possibilidades de completar o ensino médio, especialmente para homens. Ainda de acordo com Cunha *et al.* (2010 *apud* SOUZA JUNIOR, 2017), indivíduos com melhores níveis de autoestima e *l*ocus de controle, demonstram ter mais facilidade para aumentar seus indicadores cognitivos.

3.4 INTERVENÇÃO

Os participantes deste estudo foram divididos em três grupos, sendo dois grupos intervenção (GC-1, GC-2) e um grupo controle (GC), todos os grupos realizaram um pré-teste, o qual consistiu na aplicação do instrumento escolhido para a coleta dos dados, já acima descrito. Essa etapa somente foi realizada após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) pelos pais ou responsáveis, e assinatura do TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido) pelas crianças participantes da pesquisa.

O GI-1 e GI-2, após terem respondido o instrumento de coleta de dados, participaram de 12 e 6 sessões (aulas) de 50 minutos cada respectivamente, onde vivenciaram atividades de lutas por meio de jogos. Essas sessões (intervenções) ocorreram nos mesmos dias e horários das aulas de Educação Física, pois o conteúdo de lutas integra o planejamento pedagógico da respectiva disciplina.

Esses jogos de lutas foram divididos em seis grupos, conforme proposta de Olivier (2000): Grupo I – Jogos de rapidez e de atenção; Grupo II – Jogos de conquista de objetos; Grupo III – Jogos de conquista de territórios; Grupo IV – Jogos para desequilibrar; Grupo V – Jogos para reter, imobilizar e livrar-se e Grupo VI – Jogos para combater. O GC não realizou nenhuma atividade de lutas nas aulas de Educação Física, seja por meio de jogos ou qualquer outra estratégia.

As 12 sessões do GI-1 corresponderam a 2 aulas para cada grupo de jogo, sendo 2 aulas por semana totalizando 6 semanas de intervenção. Esse número está próximo da quantidade de sessões encontradas em programas de intervenção com o

objetivo de desenvolver competências socioemocionais estruturadas em encontros semanais (10 a 15 encontros) (MOTTA; ROMANI, 2019).

Para fins de comparação entre o número de intervenções, o GI-2 participou de 6 aulas, sendo uma aula por semana para cada grupo de jogos de lutas, conforme proposta de Olivier (2000), totalizando também 6 semanas de intervenção. Para esse grupo foram desenvolvidos os jogos que constam nos planos de aula 1, 3, 5, 7, 9 e 11 do apêndice 4. O GC não participou de nenhuma atividade de lutas ou similar a este conteúdo durante esse período. As intervenções (aulas/sessões) ocorreram entre o período de 22 de setembro e 5 de novembro de 2021.

Em sua proposta, Olivier (2000) descreve as competências motoras, cognitivas e atitudes a serem desenvolvidas em cada categoria de jogo. É possível identificar nas atitudes listadas (aceitar regras, aceitar a derrota, controlar a agressividade e respeitar o outro) algumas competências socioemocionais listadas no modelo *Big Five* como estabilidade emocional (neuroticismo), amabilidade e locus de controle externo.

QUADRO 15 - COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(continua)

GRUPO	JOGOS	COMPETÊNCIAS MOTORAS	COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E ATITUDES
I	Rapidez e atenção	Deslocar-se rapidamente em pé (atacar e esquivar); deslocar-se rapidamente no chão (atacar e esquivar); reagir ao deslocamento do outro; coordenar deslocamentos várias vezes; mudar imediatamente de posição para proteger-se	Ser atento e vigilante; dar prova de iniciativa e oportunidade; compreender instruções, respeitá-las e executá-las; aceitar regras; aceitar a derrota; situar-se em um espaço delimitado
II	Conquista de objetos	Realizar ataques surpresas, simulações de ação; considerar e utilizar os deslocamentos do adversário; proteger um objeto; apropriar-se de um objeto; resistir aos ataques adversários passivamente e pela ação	Ser capaz de astúcias e simulações; aceitar o contato físico; aceitar as imposições de uma situação: regras, imposição de espaço e tempo; relacionar as causas aos efeitos: ler o resultado de uma estratégia; mudar de estratégia com conhecimento de causa

QUADRO 15 - COMPETÊNCIAS MOTORAS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS DOS JOGOS DE OPOSIÇÃO

(conclusão)

III	Conquista de territórios	Agarrar eficazmente um oponente de múltiplos modos; empurrar, puxar um adversário para um território, para desequilibrá-lo; virar-se, virar o adversário (para deslocar e desequilibrar); resistir (às trações, empurrões, ações de ataque de um adversário)	Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo
IV	Desequilibrar	Permanecer equilibrado: sobre um pé, sobre dois pés, abaixado, sentado etc.; permanecer equilibrado: atacando, esquivando; desequilibrar um adversário empurrando-o sem agarrá-lo; desequilibrar um adversário sentado, de joelhos, em pé, empurrando-o	As mesmas para os grupos anteriores; ser ativo; utilizar artifícios; aceitar as quedas
V	Reter, imobilizar, livrar-se	Agarrar, reter um adversário em pé, no chão; derrubar um adversário sentado, abaixado de joelhos; imobilizar um colega no chão (forçando sobre ele, utilizando seus braços e pernas, sem utilizar as mãos); livrar-se de uma imobilização (utilizando sobressaltos do corpo e membros, virando-se, reposicionando-se, girando sobre o tronco)	Modificar as regras de um jogo e submeter-se a elas; suportar um contato físico próximo; controlar suas emoções; reconhecer o outro, suas diferenças e respeitá-lo
VI	Combater	Agir como atacante e, ao mesmo tempo, como atacado; encadear as ações motoras utilizadas em todos os outros grupos de jogos e especialmente derrubar o oponente, levar um adversário ao chão de costas ou de ombros, imobilizar um parceiro através de vários meios, esquivar-se de investidas, utilizar os desequilíbrios de um jogador para melhor atacá-lo e sair de uma imobilização através de meios diversificados	Aceita, suportar, procurar o corpo a corpo; ser muito ativo, controlando, ao mesmo tempo, sua violência e suas emoções; respeitar o outro; relativizar a vitória e reconhecer a derrota

FONTE: Oliver (2000, p. 20 e 21)

Após o período de aplicação dos jogos de lutas, todos os grupos, GI-1, GI-2 e GC, responderam novamente o instrumento de coleta de dados, para verificar a possível influência da prática das lutas nas aulas de Educação Física, por meio dos jogos de luta, nas competências socioemocionais.

Por se tratar de conteúdo programático do Ensino Fundamental para a disciplina de Educação Física, o GC também realizou as mesmas atividades de jogos

de luta propostas para o GI-1 e GI-2. Entretanto, esse bloco de conteúdo foi aplicado posteriormente ao pós-teste, justamente para efeito de comparação entre os dois grupos. A coleta de dados por meio do instrumento SENNA 1.0, no pré e pós-teste, foi realizada pelo pesquisador em todos os grupos.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos por meio da aplicação do instrumento de coleta foram digitados e tabulados em programa Microsoft Excel para Microsoft 365 MSO Versão 2110 Build 64 bits, posteriormente foram submetidos a análise do programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, version 24 for Windows.

A descrição das variáveis categóricas foi realizada por meio de frequência absoluta e relativa (%) para todos os grupos. Para comparação da distribuição da variável categórica sexo foi utilizado o teste do Qui-quadrado, para comparação das médias de idades entre os grupos participantes do estudo, foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) e o Teste de Homogeneidade de Variâncias.

A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de *Shapiro-Wilk*, uma vez apontada a condição não paramétrica da dispersão dos dados, a análise descritiva das variáveis contínuas foi realizada por meio da mediana e intervalo interquartil. Para comparação dos valores entre os grupos pré e pós-intervenção, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, e para comparação entre os sexos intragrupo utilizou-se o teste de U de Mann-Whitney para amostras independentes. Para comparação pareada dos grupos pós-intervenção o teste utilizado foi o de Wilcoxon. A significância estatística foi assumida para um valor de $p < 0,05$.

Para análise do instrumento SENNA 1.0, foi necessário realizar a inversão dos valores para as questões que tinham o polo da faceta negativo, tornando-as todas com o polo da faceta positivo dentro de cada dimensão (quadro 16). Para a dimensão e abertura a novas experiências (ANE) esse procedimento não foi realizado, pois nessa dimensão todas as questões possuíam o polo da faceta positivo (LAGO, 2017; OLIVEIRA, 2019).

Como todos os polos da dimensão locus de controle externo são negativos, e para melhor comparação entre os demais domínios, todas as questões dessa

dimensão tiveram seu polo invertido. Esse recurso foi utilizado por alguns estudos que avaliaram as competências socioemocionais por meio do instrumento SENNA 1.0 (NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021; LAGO, 2017).

QUADRO 16 - INVERSÃO DO POLO DAS FACETAS DENTRO DAS DIMENSÕES DO INSTRUMENTO SENNA 1.0

Domínio	Número de questões	Facetas positivas	Facetas negativas	Facetas invertidas
Conscienciosidade	10	8	2	2
Extroversão	11	9	2	2
Estabilidade emocional	9	4	5	5
Locus de controle externo	10	0	10	10
Amabilidade	12	10	2	2
Abertura a novas experiências	10	10	0	0

FONTE: Lago (2017), Oliveira (2019)

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Paraná, campus Pinhais, de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo aprovação sob número 4.666.626.

Todos os dados e informações levantadas neste estudo ficarão sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador pelo prazo de cinco anos, o qual assume o compromisso com a salvaguarda do sigilo das informações individuais levantadas.

Este estudo envolveu grupo em situação de vulnerabilidade, pois os participantes foram crianças na condição de alunos, sendo que os participantes do estudo do GI-1 e GI-2 tiveram como professor aplicador da intervenção o próprio pesquisador. Isso se fez necessário devido o objeto deste estudo, ou seja, a contribuição das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos de luta.

Essa pesquisa foi primeiramente apresentada aos pais, por meio de vídeo elaborado pelo pesquisador e enviado por e-mail e plataformas digitais das instituições coparticipantes. Nesse vídeo foi realizada uma breve explanação sobre o instrumento de coleta de dados, e fornecido o contato do professor/pesquisador para sanar quaisquer dúvidas. Também foi informado que a decisão de participar ou não do referido estudo ocorreria de forma conjunta, ou seja, mesmo que os pais ou

responsáveis autorizassem sua participação ela somente se efetivaria com a decisão da criança firmada no TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido).

O convite aos participantes do estudo ocorreu nas instituições coparticipantes, por meio de uma conversa informal com o professor/pesquisador, com o objetivo de deixar os alunos mais à vontade. Esse momento se deu nas primeiras semanas de aula do segundo semestre. A escolha desse momento correspondeu à estratégia para que os alunos recorressem à professora regente e/ou à orientação educacional, caso tivessem alguma dúvida ou se sentissem constrangidos para sanar suas interrogações ou comunicar ao professor/pesquisador que não participariam do estudo. Deixando os alunos à vontade preservando assim sua autonomia de decisão.

Após esse convite, os alunos tiveram o período de uma semana para decidirem pela participação ou não do estudo. Durante este período o professor/pesquisador ficou à disposição para quaisquer esclarecimentos aos alunos.

Aos alunos que decidiram pela participação do estudo e tiveram a respectiva autorização dos pais ou responsáveis, firmado pela assinatura do TCLE, o professor pesquisador entregou uma via do TALE para a leitura e assinatura. Foi dada a possibilidade de o aluno participante realizar o assentimento em sua residência junto aos seus pais ou responsáveis.

Os participantes do estudo foram sujeitos aos seguintes riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional, graduado no nível mínimo pelo art. 21 da resolução 510 do CNS: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário do instrumento de coleta de dados; alteração na autoestima provocada por algum item do questionário de coleta de dados, que evoque memórias ou reforce sua conscientização sobre alguma condição emocional restritiva; possibilidade que alguma questão do questionário de coleta de dados cause algum constrangimento; quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional e risco de lesão ortopédica, inerente a qualquer prática pedagógica.

Foram adotadas as seguintes medidas para minimizar os riscos e proteger os participantes: os alunos responderam ao questionário de coleta de dados em uma sala ampla, com boa iluminação e mobiliário adequado; qualquer participante poderia solicitar uma pausa durante a aplicação do questionário; caso se sentisse cansado ou aborrecido, poderia se ausentar do local para ir ao banheiro ou beber água; para os participantes que não se sentissem à vontade em responder o questionário junto com

os demais, foi oferecido outro local, mais reservado longe da presença de qualquer pessoa que pudesse constrangê-lo; foi garantido o acesso ao resultado individual do instrumento de pesquisa para cada participante; o pesquisador ficou atento a qualquer linguagem não verbal dos participantes, que pudesse sinalizar incômodo ou desconforto com o instrumento de coleta de dados; a confidencialidade das respostas e o resultado dos testes de cada participante foi garantido pelo pesquisador.

Devido a pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2) a instituição coparticipante adotou um protocolo de segurança orientado pelo Hospital Albert Einstein, o qual constava de: um questionário diário *on-line* obrigatório para todos os professores e alunos, no caso dos alunos esse questionário era respondido pelos pais ou responsáveis sobre a condição de saúde do aluno; aferição da temperatura na entrada dos alunos, professores e funcionários; vedada a entrada de pais ou responsáveis no ambiente escolar; em caso de algum aluno apresentar sintomas relativos ao Covid-19 ou ter contato com uma pessoa contaminada, a respectiva turma do aluno passava para o regime remoto (aulas on-line) durante 14 dias; álcool gel disponíveis em todos os ambientes da escola e uso de máscara obrigatório a todos alunos, professores e funcionários, ocorrendo a troca das mesmas a cada 2 horas.

Durante todo o período da intervenção (aulas/sessões) o município de Curitiba permaneceu com a bandeira amarela relativa aos indicadores da pandemia do covid-19, conforme o decreto Estadual 8.705, de 14 de setembro de 2021 e Municipal 1.480. Nesse período nenhum aluno participante deste estudo (GI-1 e GI-2) apresentou qualquer sintoma ou diagnóstico de covid-19 ou foi afastado por contato com pessoa infectada.

Para os jogos de luta foram adotadas as seguintes regras de segurança: aquecimento específico, principalmente para o pescoço e região da cintura escapular; retirada de objetos duros como anéis, relógios, brincos e presilhas de cabelo, utilização da sala de lutas com tatames e retirada dos calçados.

Também foi adotado um sinal claro de início e final da atividade (apito), regras simples, claras e concisas para cada jogo e tempos curtos de duração entre 30 segundos a 1 minuto e meio conforme o objetivo proposto. Além disso, no início de cada aula (sessão) era destacado o cumprimento dessas regras de segurança e principalmente o cuidado com a integridade física do outro. Sendo que a qualquer

sinal de risco a essa integridade, o professor ou os participantes, interromperiam a atividade.

Também foi disponibilizado álcool gel para uso antes, durante e após as intervenções dos jogos de luta, além da obrigatoriedade do uso de máscara.

4 RESULTADOS

Para viabilização e sumarização dos dados coletados dos 83 participantes, os resultados foram analisados em três categorias a saber: a) Caracterização dos participantes; b) Resultados do pré-teste; c) Resultados do pós-teste.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 83 crianças, não havendo nenhuma perda amostral entre o pré e pós-teste, no que se refere às características da amostra de participantes por grupo, apresenta-se uma tabela com suas frequências relativas e absolutas (tabela 1).

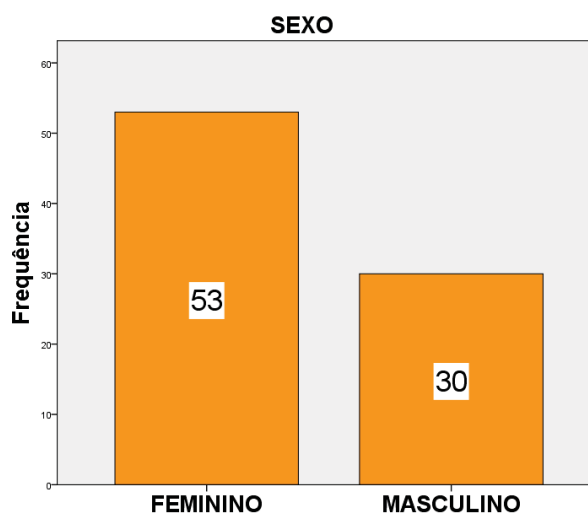
TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO PARTICIPANTES POR GRUPO

Grupos	Percentual	N
Grupo intervenção 1	37,3	31
Grupo intervenção 2	15,7	13
Grupo controle	47	39
Total	100	83

FONTE: O autor (2022)

Do total de participantes do estudo 63,9% (n=53) eram do sexo feminino e 36,1% (n=30) do sexo masculino (gráfico 1).

GRÁFICO 1 - FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL SEXO



FONTE: O autor (2022)

Em cada grupo, grupo intervenção 1 (GI-1), grupo intervenção 2 (GI-2) e grupo controle (GC), a frequência da variável categórica “sexo” continuou a ser maior para o sexo feminino (tabela 2).

TABELA 2 - FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL CATEGÓRICA SEXO POR GRUPO

	GI-1		GI-2		GC	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Percentual	29	71	30,8	69,2	43,6	56,4
N	9	22	4	9	17	22

FONTE: O autor (2022)

NOTA: Frequências relativas e absolutas da variável sexo por grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Para verificar a proporção da variável categórica “sexo” entre os grupos realizou-se o teste do Qui-quadrado ($p < 0,05$), mesmo uma célula apresentando uma frequência esperada menor que 5 (4,7) para o GI-2 (tabela 3).

TABELA 3 - FREQUÊNCIA E FREQUÊNCIA ESPERADA PARA VARIÁVEL SEXO

			GI-1	Grupo GI-2	GC	Total
Sexo	Masculino	Contagem	9	4	17	30
		Contagem esperada	11,2	4,7	14,1	30,0
		% Sexo	30,0%	13,3%	56,7%	100,0%
		% Grupo	29,0%	30,8%	43,6%	36,1%
	Feminino	Contagem	22	9	22	53
		Contagem esperada	19,8	8,3	24,9	53,0
		% Sexo	41,5%	17,0%	41,5%	100,0%
		% Grupo	71,0%	69,2%	56,4%	63,9%
Total		Contagem	31	13	39	83
		Contagem esperada	31,0	13,0	39,0	83,0
		% Sexo	37,3%	15,7%	47,0%	100,0%
		% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Na tabela 4 o teste do Qui-quadrado nos reporta que não há associação entre a variável “sexo” para os grupos, ou seja, a proporção desta variável não é a mesma entre os grupos ($p > 0,05$). A razão de verossimilhança, utilizada para amostras pequenas, confirma a independência da variável sexo entre os grupos ($p > 0,05$).

Mesmo derrubando o pressuposto do teste do Qui-quadrado, onde nenhuma frequência esperada deve ser menor que 5, e utilizando o pressuposto de Cochran (1954), onde nenhuma célula deve apresentar frequência esperada inferior a 1 e as

células com valores esperados entre 1 e 5 não devem ultrapassar 20%, o teste exato de Fisher corrobora o teste do Qui-quadrado ao aceitar a H_0 , ou seja, a proporção da variável sexo difere entre os grupos ($p>0,05$).

TABELA 4 - TESTE QUI-QUADRADO E EXATO DE FISHER PARA VARIÁVEL SEXO POR GRUPOS

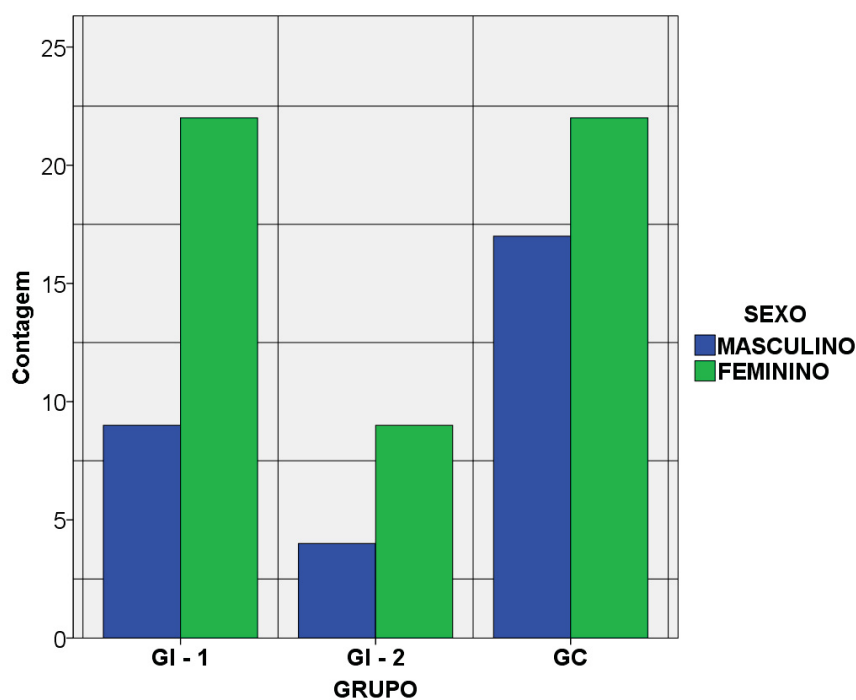
	Valor	gl	Significância assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1,779a	2	,411
Razão de verossimilhança	1,782	2	,410
Associação Linear por Linear	1,614	1	,204
Teste exato de Fisher	1,727		,433
Número de casos válidos	83		

FONTE: O autor (2022)

NOTA: a. 1 células (16,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,70.

No gráfico 3 é possível visualizar a distribuição da variável categórica sexo entre os grupos participantes deste estudo.

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL SEXO ENTRE OS GRUPOS



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Em relação à idade dos participantes, por se tratar de alunos do 5º ano do ensino fundamental, os participantes apresentaram idades entre 9 e 11 anos. Esta faixa etária está condizente para alunos que não estão atrasados no percurso escolar. Na tabela 5 podemos verificar as frequências desta variável.

TABELA 5 - ANÁLISE DESCRITIVA DA FREQUÊNCIA DAS IDADES POR GRUPO

	N	Média	Mediana	D.P.	Mínimo	Máximo
GI-1	31	10,26	10	,575	9	11
GI-2	13	10,23	10	,599	9	11
GC	39	10,13	10	,469	9	11
Total	83	10,19		,529	9	11

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: D.P. = Desvio padrão; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Para averiguar a diferença entre as médias de idades nos grupos, foi utilizado o teste de Levene (tabela 6), o qual apontou a homogeneidade das variâncias para a variável idade ($p > 0,05$).

TABELA 6 - TESTE DE HOMOGENEIDADE DE VARIÂNCIAS - IDADES

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig
2,543	2	80	0,85

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: gl1 = grau de liberdade 1; gl2 = grau de liberdade 2; Sig = significância

Após o teste de Levene utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA), a qual mostrou não haver diferença entre as médias das idades entre os grupos ($p > 0,05$), demonstrando, portanto, a homogeneidade dos participantes deste estudo quanto a variável “idade” (tabela 7).

TABELA 7 - TESTE ANOVA - IDADES

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	f	Sig
Entre grupos	,314	2	,157	,555	,576
Nos grupos	22,602	80	,283		
Total	22,916	82			

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Sig = significância; gl = grau de liberdade

4.2 RESULTADOS DO PRÉ-TESTE

Para cálculo, avaliação e comparação dos dados deste estudo, todas as análises foram realizadas separadamente para meninos e meninas. Isso se fez necessário devido as diferenças de maturação biológica e desenvolvimento motor, cognitivo e emocional entre os sexos (ECKERT, 1993; GALLAHUE; OZMUN, 2005; XAVIER; NUNES, 2015).

Entretanto, como diversos estudos que avaliaram as competências socioemocionais por meio do instrumento SENNA 1.0 reportam seus resultados confrontando os sexos, para fins de comparação com esses estudos, também foi realizada a comparação dos resultados do pré e pós teste, entre meninos e meninas dentro de cada grupo (SANTOS; PRIMI, 2014; PACIÊNCIA, 2016; OLIVEIRA, 2019; NAKANO; DE MORAES; DE OLIVEIRA, 2019; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021).

Para verificar a distribuição dos dados utilizou-se o teste de Shapiro-Wilk, a escolha deste teste se deve ao tamanho da amostra, sendo o mais indicado para amostras pequenas. Foram realizadas análises separadamente para os participantes do sexo masculino e feminino, o resultado de ambos os testes reportou que os dados não apresentaram distribuição normal ($p < 0,05$) em todas as dimensões do instrumento SENNA 1.0, para os três grupos do estudo conforme tabelas 8 e 9. Com esse resultado identificou-se que os dados não são paramétricos, o que conduziu a escolha dos testes estatísticos de Kruskal-Wallis e U de Mann-Whitney para amostras independentes e de Wilcoxon para amostras dependentes.

TABELA 8 - TESTE DE SHAPIRO-WILK MENINOS (PRÉ-TESTE)

(continua)

Facetas	Grupo	gl	Shapiro-Wilk Sig
Conscienciosidade	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,003
	GC	153	,000
Extroversão	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,001
	GC	153	,000
Estabilidade emocional	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,001
	GC	153	,000
Lócus de controle externo	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,000
	GC	153	,000

TABELA 8 - TESTE DE SHAPIRO-WILK MENINOS (PRÉ-TESTE)

			(conclusão)
Facetas	Grupo	gl	Shapiro-Wilk Sig
Amabilidade	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,003
	GC	153	,000
Abertura a novas experiências	GI-1	81	,000
	GI-2	36	,000
	GC	153	,000

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Sig = significância; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle; gl = grau de liberdade

TABELA 9 - TESTE DE SHAPIRO-WILK MENINAS (PRÉ-TESTE)

Facetas	Grupo	gl	Shapiro-Wilk Sig
Conscienciosidade	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000
Extroversão	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000
Estabilidade emocional	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000
Locus de controle externo	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000
Amabilidade	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000
Abertura a novas experiências	GI-1	198	,000
	GI-2	81	,000
	GC	198	,000

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Sig = significância; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle; gl = grau de liberdade

Ao se analisar as medianas (tabela 10), por grupos dos participantes do sexo masculino, observamos que o GI-1 e GC apresentaram a maior mediana (Md=4) para 5 das 6 dimensões avaliadas, enquanto o GI-2 apresentou a maior mediana (Md=4) apenas para 2 dimensões.

TABELA 10 - MEDIDAS E PERCENTIS POR DIMENSÕES SEXO MASCULINO (PRÉ-TESTE)

(continua)

D	GI-1					GI-2					GC				
	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75
CO	3,41	1,121	3	4	4	3,10	1,277	2	3	4	3,62	1,094	3	4	4
EX	3,43	1,117	3	4	4	3,77	1,118	3	4	5	3,64	1,171	3	4	5

TABELA 10 - MEDIDAS E PERCENTIS POR DIMENSÕES SEXO MASCULINO (PRÉ-TESTE)
(conclusão)

	GI-1					GI-2					GC				
	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75
EE	2,90	1,210	2	3	4	2,83	1,363	2	3	4	3,37	1,312	2	4	4
LCE	3,63	1,265	3	4	5	3,73	1,485	3	4	5	3,75	1,150	3	4	5
AM	3,66	,978	3	4	4	3,04	1,184	2	3	4	3,64	1,098	3	4	5
ANE	3,48	1,144	3	4	4	3,15	1,642	2	3	5	3,07	1,412	2	3	4

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: D = dimensões; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle; M = média; DP = desvio padrão; CO = conscienciosidade; EX = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; AM = amabilidade; ANE = abertura a novas experiências

A análise das medianas dos participantes do sexo feminino (tabela 11) demonstra que o GC apresentou a maior mediana (Md=4) para 4 dimensões, seguido pelo GI-1 com 3 dimensões e GI-2 com apenas 2 dimensões.

TABELA 11 - MEDIANA E QUARTIS POR DIMENSÕES SEXO FEMININO (PRÉ-TESTE)

D	GI-1					GI-2					GC				
	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75	M	DP	25	Md	75
CO	3,26	1,148	3	3	4	3,46	1,062	3	4	4	3,64	1,153	3	4	5
EX	3,47	1,223	3	4	4	3,07	1,223	2	3	4	3,37	1,286	3	3	5
EE	2,66	1,086	2	3	3	2,40	1,201	1	2	3	2,76	1,189	2	3	4
LCE	3,45	1,254	3	4	4	3,48	1,274	3	4	4	3,57	1,293	3	4	5
AM	3,57	1,069	3	4	4	3,20	1,174	2	3	4	3,67	1,250	3	4	5
ANE	3,16	1,263	2	3	4	3,30	1,249	2	3	4	3,35	1,415	2	4	5

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: D = dimensões; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle; M = média; DP = desvio padrão; CO = conscienciosidade; EX = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; AM = amabilidade; ANE = abertura a novas experiências

Para comparar as medianas do pré-teste entre os participantes do sexo masculino, utilizou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para amostras independentes, o qual reportou não haver diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$) para as dimensões extroversão, locus de controle externo e abertura a novas experiências. E diferença estatisticamente significativa ($p<0,05$) para as dimensões conscienciosidade, estabilidade emocional e amabilidade (tabela 12).

TABELA 12 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINOS (PRÉ-TESTE)

Dimensão	Co	Ex	EE	LCE	Am	ANE
gl	2	2	2	2	2	2
Significância	,031	,172	,007	,756	,002	,104

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Co = conscienciosidade; Ex = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; Am = amabilidade; ANE = Abertura a novas experiências; gl = grau de liberdade

Nos gráficos 2, 3 e 4 visualizamos as dimensões em que a mediana obteve a mesma distribuição entre os grupos, por meio dos diagramas de *bloxpot* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes.

GRÁFICO 3 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO EXTROVERSÃO MENINOS (PRÉ-TESTE)

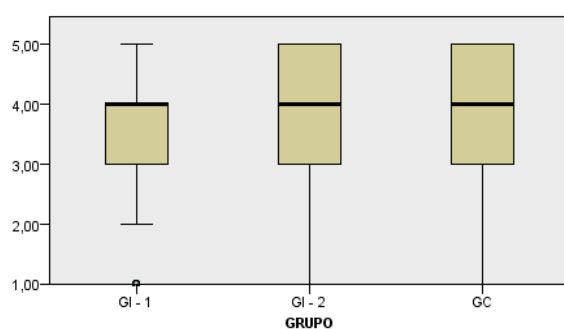


GRÁFICO 4 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DIMENSÃO LCE MENINOS (PRÉ-TESTE)

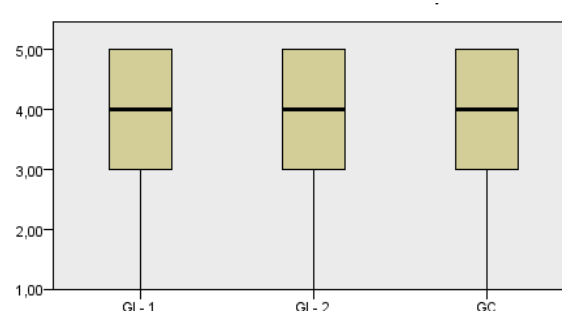
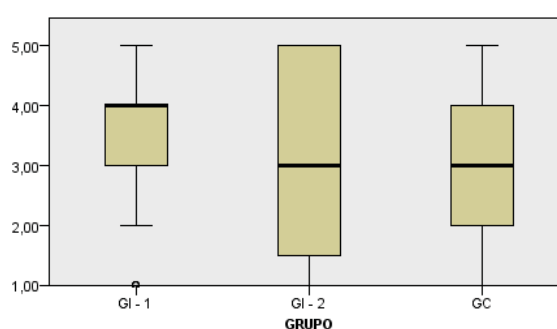


GRÁFICO 5 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DOMÍNIO ANE MENINOS (PRÉ-TESTE)

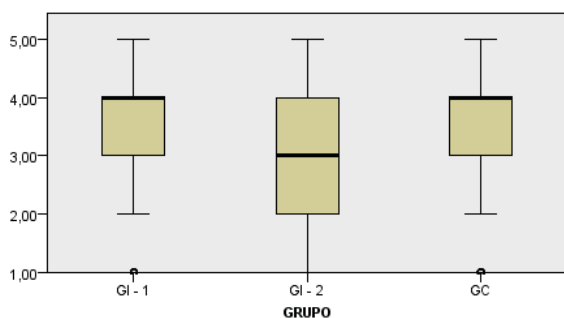


FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ANE = abertura a novas experiências

Nos gráficos 5, 6 e 7 visualizamos as dimensões em que a distribuição da mediana foi diferente entre os grupos, por meio dos diagramas de *bloxpot* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes.

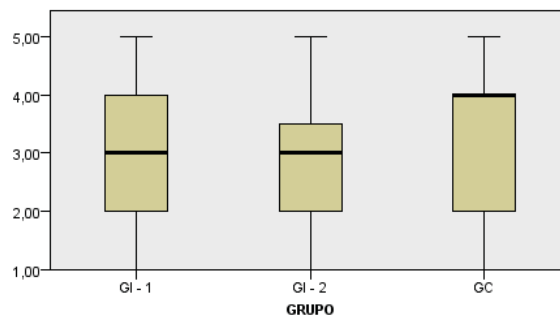
GRÁFICO 6 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO
CONSCIENCIOSIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

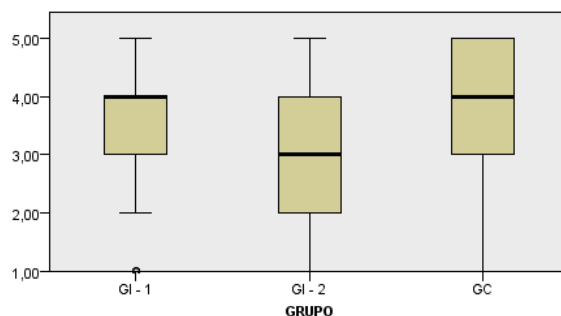
GRÁFICO 7 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO ESTABILIDADE
EMOCIONAL MENINOS (PRÉ-



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

GRÁFICO 8 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS DOMÍNIO AMABILIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

As tabelas 13, 14 e 15 apontam onde essas diferenças ocorreram. Na tabela 13 temos a comparação entre pares de grupo para a dimensão conscienciosidade onde apenas o GI-2 quando comparado ao GC, apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), nas demais comparações essa diferença não foi observada.

TABELA 13 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
CONSCIENCIOSIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE)

(continua)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	20,988	15,892	1,321	,187	,560
GI-2 x GC	-36,779	14,697	-2,503	,012	,037
GI-1 x GC	-15,791	10,902	-1,448	,147	,442

TABELA 13 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
CONSCIENCIOSIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE)

(conclusão)

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Para a dimensão estabilidade emocional a comparação entre pares apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) apenas para a comparação entre o GI-1 e GC (tabela 14).

TABELA 14 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINOS (PRÉ-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	3,580	15,289	,234	,815	1,000
GI-2 x GC	-32,124	14,139	-2,272	0,23	,069
GI-1 x GC	-28,544	10,488	-2,722	0,006	0,19

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Para a dimensão amabilidade, a comparação entre pares de grupo apresentou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) em duas comparações: GI-2 com GC e GI-2 com GI-1 (tabela 15).

TABELA 15 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
AMABILIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE)

(continua)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	-53,343	16,080	-3,317	,001	,003
GI-2 x GI-1	54,935	17,388	3,159	,002	,005
GC x GI-1	1,592	11,928	,133	,894	1,000

TABELA 15 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
AMABILIDADE – MENINOS (PRÉ-TESTE)

(conclusão)

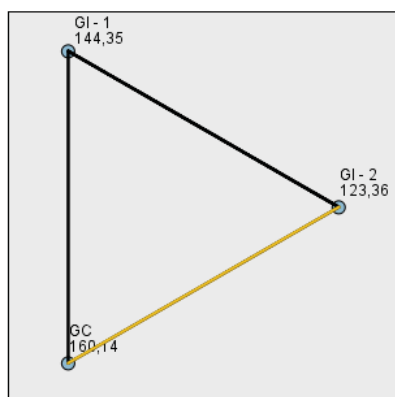
FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Nas figuras 3, 4 e 5 visualizamos onde ocorreram as diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, para os participantes do sexo masculino (pré-teste) ($p < 0,05$).

FIGURA 3 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES
CONSCIENCIOSIDADE
MENINOS (PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

FIGURA 4 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES
ESTABILIDADE EMOCIONAL
MENINOS (PRÉ-TESTE)

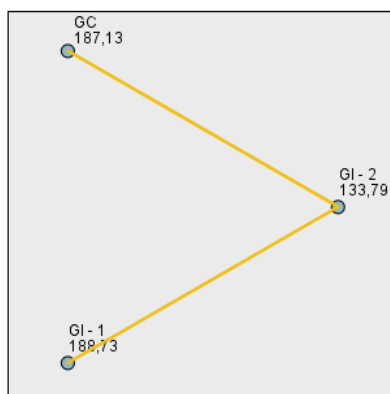


FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

FIGURA 5 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINOS (PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Para o sexo feminino apenas duas dimensões, *lôcus de controle externo* e *abertura a novas experiências*, apresentaram a mesma distribuição da mediana (teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes) entre os grupos ($p > 0,05$), e as outras quatro dimensões (*conscienciosidade*, *extroversão*, *estabilidade emocional* e *amabilidade*) não apresentaram a mesma distribuição ($p < 0,05$) entre as medianas (tabela 16).

TABELA 16 - TESTE DE KRUSKAL WALLIS MENINAS (PRÉ-TESTE)

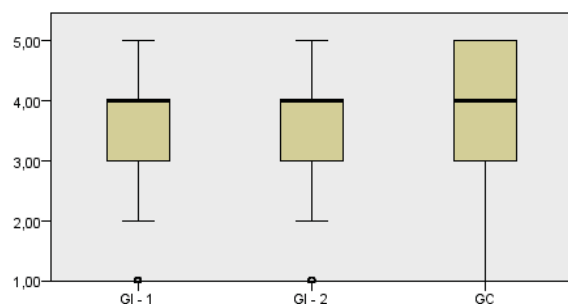
Dimensão	Conscienciosidade	Extroversão	EE	LCE	Amabilidade	ANE
gl	2	2	2	2	2	2
Significância	,001	,023	,046	,536	,001	,206

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = *lôcus de controle externo*; ANE = *abertura a novas experiências*; EE = *estabilidade emocional*; gl = grau de liberdade

Nos gráficos 8 e 9, visualizamos as dimensões com a mesma distribuição da mediana entre os grupos, por meio dos diagramas de *bloxpote* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (gráficos 8 e 9).

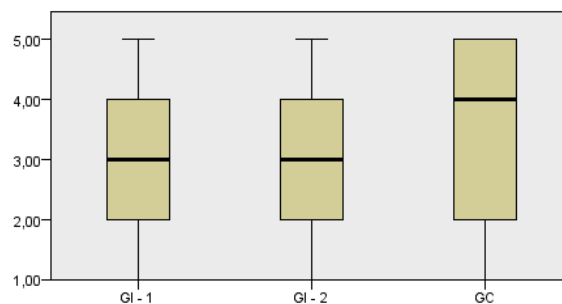
GRÁFICO 9 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO LCE MENINAS
(PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = locus de controle externo; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

GRÁFICO 10 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO ANE EMOCIONAL
MENINAS (PRÉ-TESTE)

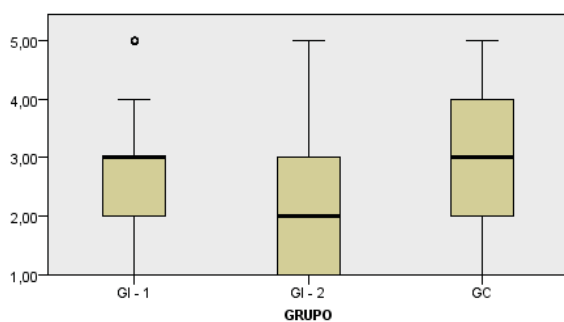


FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ANE = abertura a novas experiências; GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Nos gráficos a seguir (11, 12, 13 e 14) visualizamos os diagramas de *bloxpot* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, para as dimensões que não apresentaram a mesma distribuição da mediana entre os grupos.

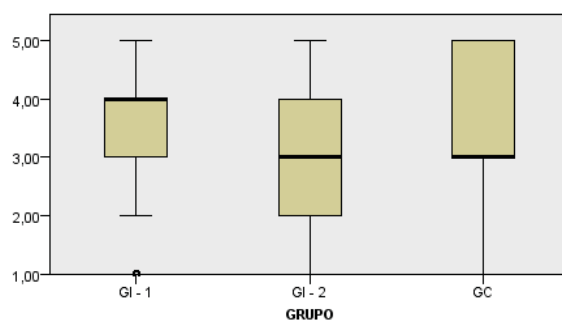
GRÁFICO 11 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO
CONSCIENCIOSIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

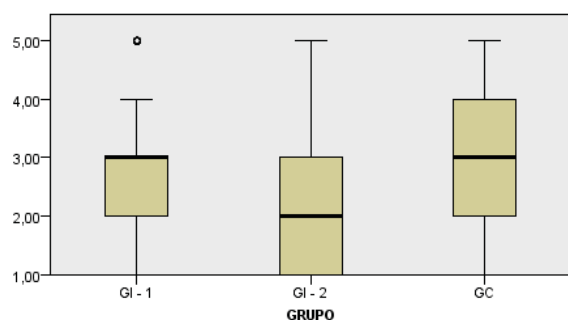
GRÁFICO 12 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO EXROVERSÃO
MENINAS (PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

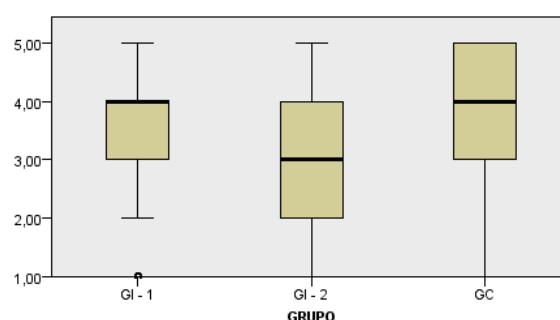
GRÁFICO 13 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO ESTABILIDADE
EMOCIONAL MENINAS (PRÉ-



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

GRÁFICO 14 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS
DIMENSÃO AMABILIDADE
(PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Essas diferenças são apresentadas nas tabelas de comparação entre pares de grupo, a tabela 17 apresenta essa comparação para a dimensão conscienciosidade, onde apenas o GI-1 e GC, quando comparados em pares, demonstraram uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

TABELA 17 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
CONSCIENCIOSIDADE – MENINAS (PRÉ-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-1 x GI-2	-26,498	18,527	-1,430	,153	,458
GI-1 x GC	-51,430	14,117	-3,643	,000	,001
GI-2 x GC	-24,932	18,527	-1,343	,178	,535

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

A tabela 18 apresenta a comparação para a dimensão extroversão, onde o GI-2 e GI-1 demonstraram uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) quando comparados em pares.

TABELA 18 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO EXTROVERSÃO – MENINAS (PRÉ-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	- 40,330	19,551	- 2,063	0,39	,117
GI-2 x GI-1	53,454	19,551	2,734	0,006	,019
GC x GI-1	13,124	14,898	,881	,378	1,000

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Na dimensão estabilidade emocional (tabela 19) apenas o GI-2 e GC, quando comparados entre pares apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$)

TABELA 19 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINAS (PRÉ-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-1 x GI-2	33,966	17,603	1,930	,054	,161
GI-2 x GC	- 43,481	17,603	- 2,470	,014	,041
GI-1 x GC	- 9,525	13,413	- ,709	,478	1,000

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Na tabela 20 a comparação entre pares para a dimensão amabilidade, demonstra que a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) ocorreu entre GI-2 com GI-1 e GI-2 com GC.

TABELA 20 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINAS (PRÉ-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	51,564	20,320	2,538	,011	,033
GI-2 x GC	- 74,780	20,320	- 3,680	,000	,001
GI-1 - GC	- 23,216	15,484	- 1,499	,134	,401

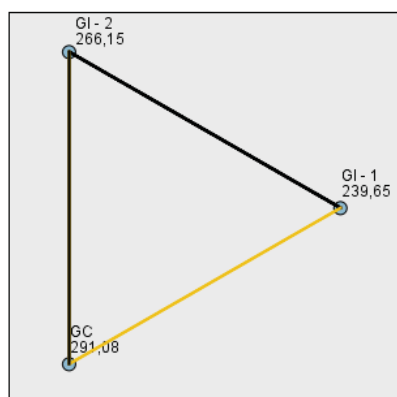
FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Nas figuras 6, 7, 8 e 9 visualizamos onde ocorreram as diferenças na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, para os participantes do sexo feminino (pré-teste).

FIGURA 6 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINAS (PRÉ-TESTE)

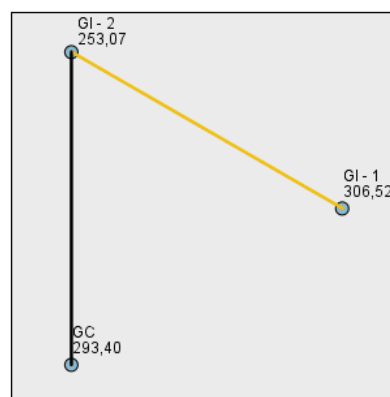


FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

FIGURA 7 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES EXTROVERSÃO MENINAS (PRÉ-TESTE)

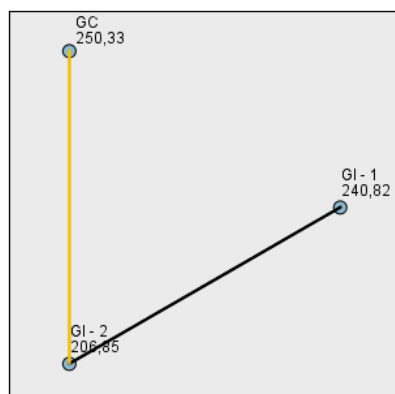


FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

FIGURA 8 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINAS (PRÉ-TESTE)

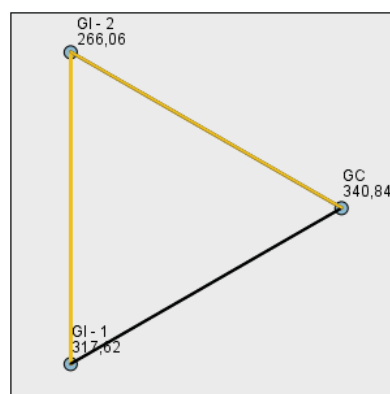


FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

FIGURA 9 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINAS (PRÉ-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; GI-2 = grupo intervenção 2; GC = grupo controle

Na comparação intragrupo entre meninos e meninas, por meio do teste de U de Mann-Whitney para amostras independentes, a tabela 21 aponta que para o GI-1 apenas a dimensão abertura a novas experiências apresentou, entre os sexos, diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), sendo maior entre os meninos (gráfico 15).

No GI-2 essa diferença ocorreu com a dimensão extroversão, também sendo maior entre os meninos (gráfico 16), o GC apresentou diferença entre os sexos para as dimensões extroversão e estabilidade emocional, as quais foram maiores para os meninos e abertura a novas experiências maior para as meninas (gráficos 17, 18 e 19).

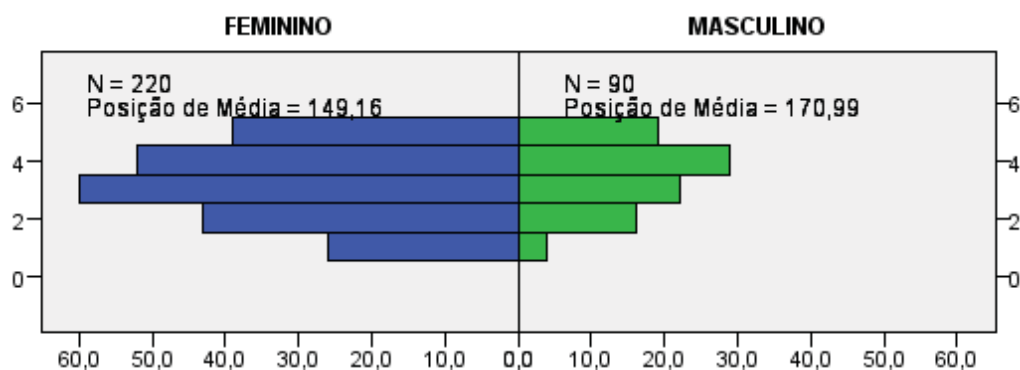
TABELA 21 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE (A)

GRUPO	Dimensão	Co	Ex	EE	LCE	Am	ANE
GI-1	Significância	,254	,704	,151	,173	,459	,046
GI-2	Significância	,097	,002	,111	,153	,357	,730
GC	Significância	,753	,033	,000	,243	,475	,047

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Co = conscienciosidade; Ex = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; Am = amabilidade; ANE = abertura a novas experiências; (A) = variável de agrupamento: sexo

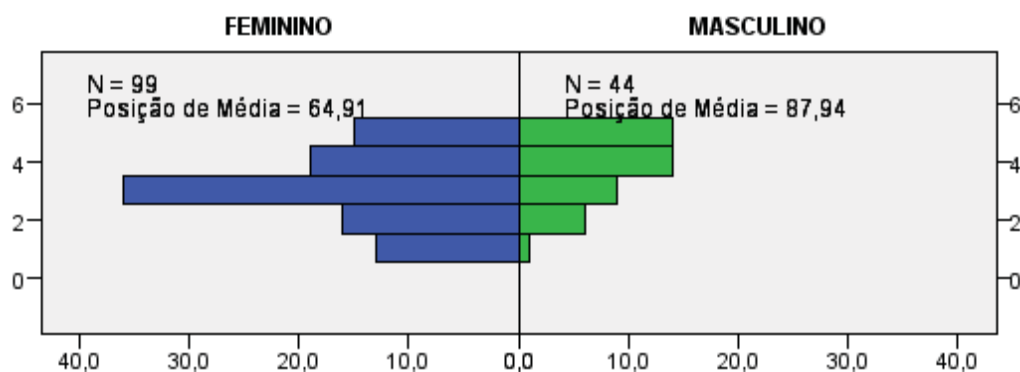
GRÁFICO 15 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GI-1 – ANE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-1 = grupo intervenção 1; ANE = abertura a novas experiências

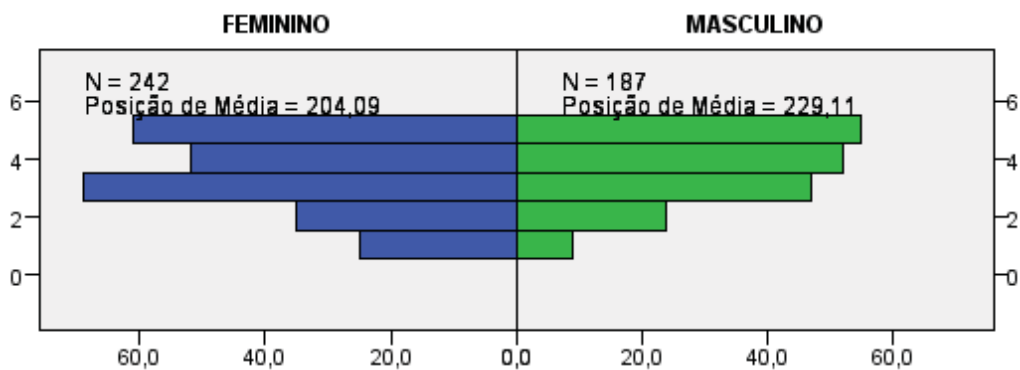
GRÁFICO 16 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GI-2 – EXTROVERSÃO



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GI-2 = grupo intervenção 2

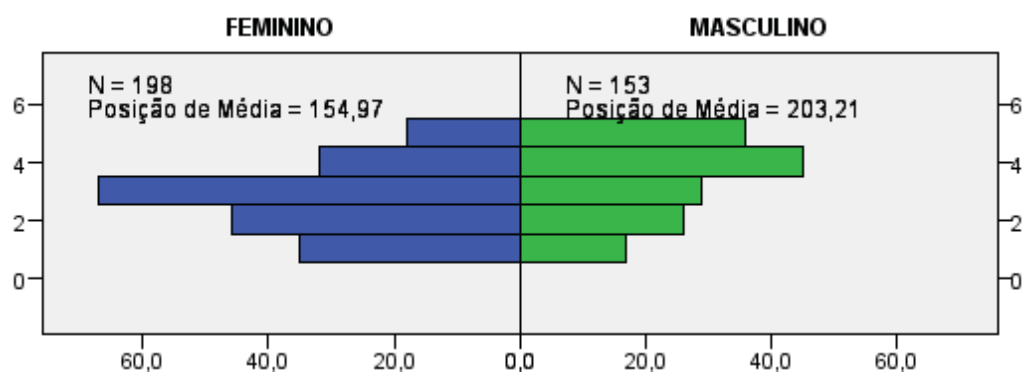
GRÁFICO 17 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – EXTROVERSÃO



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GC = grupo controle

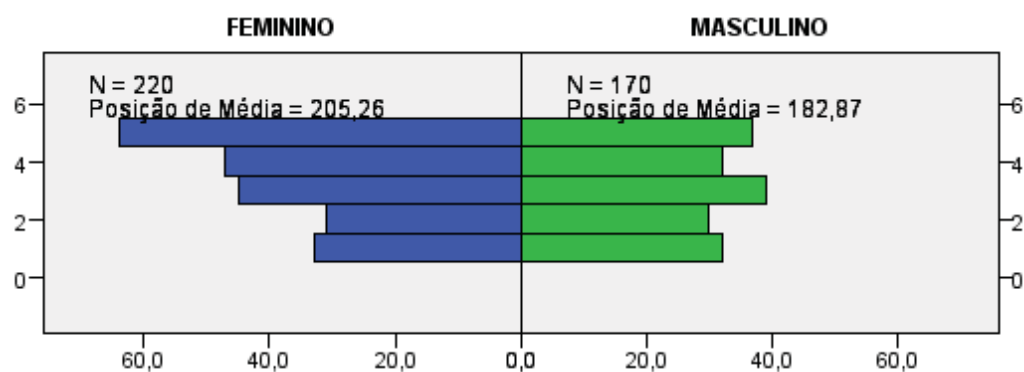
GRÁFICO 18 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – EE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GC = grupo controle; EE = estabilidade emocional

GRÁFICO 19 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PRÉ-TESTE GC – ANE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: GC = grupo controle; ANE = abertura a novas experiências

4.3 RESULTADOS DO PÓS-TESTE

Partindo dos mesmos pressupostos adotados nos resultados do pré-teste quanto as diferenças de maturação biológica e desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, as análises do pós-teste também foram realizadas separadamente entre os participantes do sexo masculino e feminino.

Ao compararmos as medianas do pré-teste e pós-teste para os meninos do GI-1, observamos que apenas a dimensão estabilidade emocional apresentou aumento de 1 score. As demais dimensões não tiveram alteração em suas medianas (tabela 22).

TABELA 22 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-1 MENINOS

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	Q1	Md	Q3
Conscienciosidade pré-teste	3,41	1,121	3	4	4
Conscienciosidade pós-teste	3,67	,936	3	4	4
Extroversão pré-teste	3,43	1,117	3	4	4
Extroversão pós-teste	3,61	1,067	3	4	4
Estabilidade emocional pré-teste	2,90	1,210	2	3	4
Estabilidade emocional pós-teste	3,48	1,130	3	4	4
Lócus de controle externo pré-teste	3,63	1,265	3	4	5
Lócus de controle externo pós-teste	3,98	1,081	3	4	5
Amabilidade pré-teste	3,66	,978	3	4	4
Amabilidade pós-teste	3,73	1,056	3	4	5
Abertura a novas experiências pré-teste	3,48	1,144	3	4	4
Abertura a novas experiências pós-teste	3,49	1,052	3,00	4,00	4,00

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M = média; D.P = desvio padrão; Md = mediana; Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil

Entretanto, o teste de Wilcoxon reporta que houve uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre o pré e pós-teste, para as dimensões conscienciosidade, lócus de controle externo e estabilidade emocional ($p < 0,01$) (tabela 23).

TABELA 23 - TESTE DE WILCOXON GI-1 MENINOS

Domínios						
	Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	LCE pós- teste / LCE pré- teste	Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	ANE pós- teste / ANE pré- teste
Significância	,014	,114	,000	,032	,424	,993

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = lócus de controle externo; ANE = abertura a novas experiências

Essa diferença pode ser verificada pelos postos de Wilcoxon, negativos, positivos e empates. Os postos negativos representam o número de postos no pós-teste menores que no pré-teste, e os postos positivos representam o contrário, ou seja, o número de postos no pós-teste maior que no pré-teste. Os empates representam que o número de postos foram os mesmos para o pré e pós-teste. O teste de Wilcoxon também nos reporta o posto médio para os postos negativos e positivos respectivamente (tabela 24).

TABELA 24 - TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-1 MENINOS

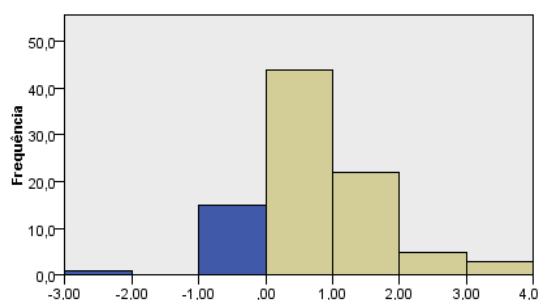
		N	Posto Médio	Soma de Postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	16	20,59	329,50
	Postos Positivos	30	25,05	751,50
	Empates	44		
	Total	90		
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	18	25,58	460,50
	Postos Positivos	31	24,66	764,50
	Empates	50		
	Total	99		
Estabilidade emocional pós-teste Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	13	21,42	278,50
	Postos Positivos	41	29,43	1206,50
	Empates	27		
	Total	81		
Lócus de controle externo pós-teste/ Lócus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	20	21,98	439,50
	Postos Positivos	31	28,60	886,50
	Empates	39		
	Total	90		
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	23	28,59	657,50
	Postos Positivos	31	26,69	827,50
	Empates	54		
	Total	108		
Abertura a novas experiências pós-teste/ Abertura a novas experiências pré-teste	Postos Negativos	28	28,46	797,00
	Postos Positivos	28	28,54	799,00
	Empates	34		
	Total	90		

FONTE: O autor (2022)

Ao se analisar a tabela 24 é possível verificar que houve um aumento substancial dos postos positivos, quando comparado aos negativos, e do posto médio para os postos positivos, nas dimensões conscienciosidade, estabilidade emocional e lócus de controle externo.

A seguir observa-se nos gráficos 20, 21 e 22 do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, as diferenças entre os postos negativos e positivos, entre o pré e pós-teste, para as dimensões que apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), para os participantes do GI-1 do sexo masculino.

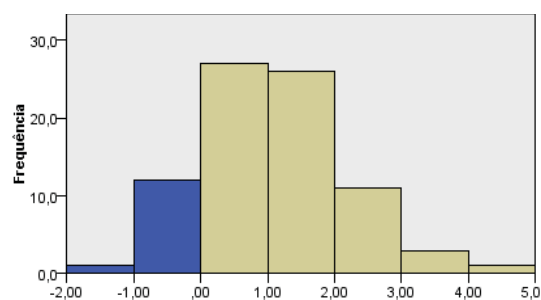
GRÁFICO 20 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – CONSCIENCIOSIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

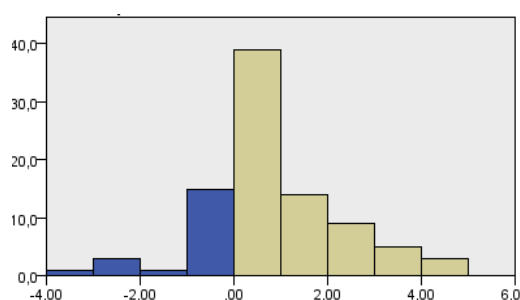
GRÁFICO 21 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – ESTABILIDADE EMOCIONAL



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

GRÁFICO 22 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – LÓCUS DE CONTROLE EXTERNO

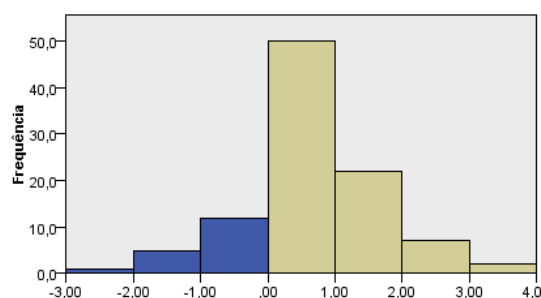


FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

As dimensões que não apresentaram diferença estatisticamente significativa, podem ser visualizados pelos gráficos do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, para os participantes do sexo masculino do GI-1 (gráficos 23, 24 e 25).

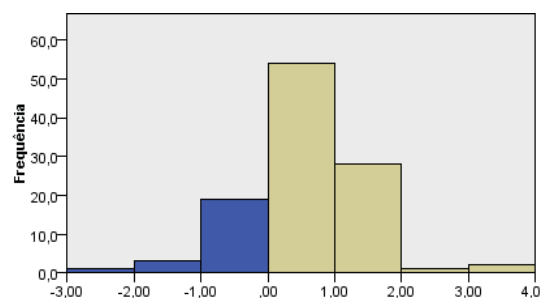
GRÁFICO 23 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – EXTROVERSÃO



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

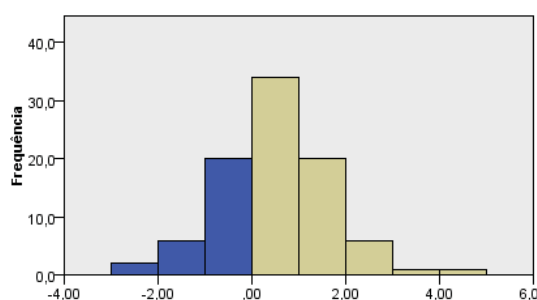
GRÁFICO 24 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

GRÁFICO 25 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINOS – ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ DIFERENÇAS POSITIVAS ■ DIFERENÇAS NEGATIVAS

Na comparação das medianas entre o pré-teste e pós-teste para os participantes do sexo masculino do GI-2, apenas a dimensão abertura a novas experiências apresentou aumento de 1 score (tabela 25).

TABELA 25 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-2 MENINOS

(continua)

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	Q1	Md	Q3
Conscienciosidade pré-teste	3,10	1,277	2,00	3,00	4,00
Conscienciosidade pós-teste	2,95	1,280	2,00	3,00	4,00
Extroversão pré-teste	3,77	1,118	3,00	4,00	5,00
Extroversão pós-teste	3,73	1,107	3,00	4,00	5,00

TABELA 25 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-2 MENINOS

	(conclusão)				
Estabilidade emocional pré-teste	2,83	1,363	2,00	3,00	3,75
Estabilidade emocional pós-teste	3,00	1,309	2,00	3,00	4,00
Locus de controle externo pré-teste	3,73	1,485	3,00	4,00	5,00
Locus de controle externo pós-teste	3,83	1,375	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pré-teste	3,04	1,184	2,00	3,00	4,00
Amabilidade pós-teste	3,21	1,237	2,00	3,00	4,00
Abertura a novas experiências pré-teste	3,15	1,642	1,25	3,00	5,00
Abertura a novas experiências pós-teste	3,53	1,377	3,00	4,00	5,00

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M = média; D.P = desvio padrão; Md = mediana; Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil

Apesar da diferença para esta dimensão, o teste de Wilcoxon não reportou nenhuma diferença estatisticamente significativa em todas as dimensões para os meninos do GI-2 ($p>0,05$) (tabela 26).

TABELA 26 - TESTE DE WILCOXON GI-2 MENINOS

		Domínios				
	Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	LCE pós-teste / LCE pré-teste	Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	ANE pós-teste / ANE pré-teste
Significância Assint. (Bilateral)	,204	,834	,728	,862	,181	,074

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = locus de controle externo; ANE = abertura a novas experiências

Na tabela 27 observamos, por meio do teste de postos assinados por Wilcoxon, a distribuição dos postos negativos, positivos, empates e postos médios para os participantes do sexo masculino do GI-2.

TABELA 27 - TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON - GI-2 MENINOS

		(continua)		
		N	Posto Médio	Soma de Postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	9	9,00	81,00
	Postos Positivos	6	6,50	39,00
	Empates	25		
	Total	40		
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	10	10,00	100,00
	Postos Positivos	9	10,00	90,00
	Empates	25		
	Total	44		

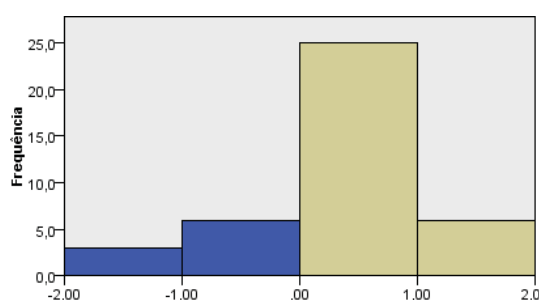
TABELA 27 - TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON - GI-2 MENINOS

				(conclusão)
Estabilidade emocional pós-teste Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	12	16,83	202,00
	Postos Positivos	17	13,71	233,00
	Empates	7		
	Total	36		
Lócus de controle externo pós-teste/ Lócus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	12	11,04	132,50
	Postos Positivos	11	13,05	143,50
	Empates	17		
	Total	40		
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	9	11,83	106,50
	Postos Positivos	15	12,90	193,50
	Empates	24		
	Total	48		
Abertura a novas experiências pós-teste/ Abertura a novas experiências pré-teste	Postos Negativos	8	9,06	72,50
	Postos Positivos	14	12,89	180,50
	Empates	18		
	Total	40		

FONTE: O autor (2022)

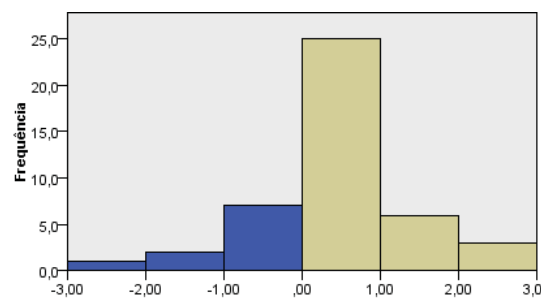
Nos gráficos 26 a 31 é possível observar a distribuição dos postos negativos e positivos, entre o pré e pós-teste, para todas as dimensões dos participantes do sexo masculino do GI-2.

GRÁFICO 26 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS - CONSCIENCIOSIDADE



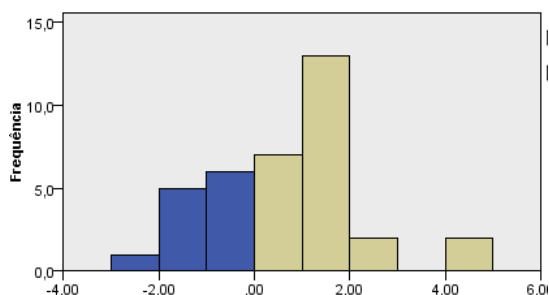
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 27 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS - EXTROVERSÃO



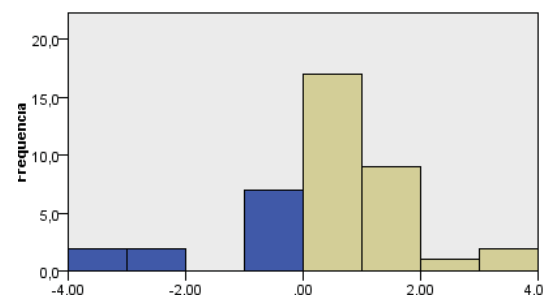
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 28 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – EE



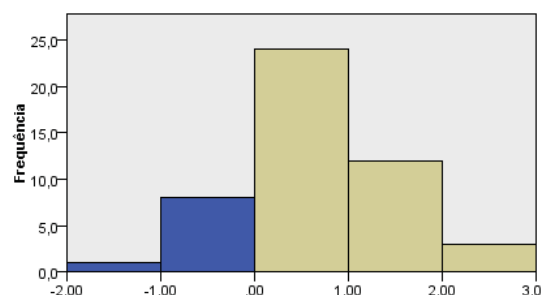
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 EE = estabilidade emocional

GRÁFICO 29 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – LCE



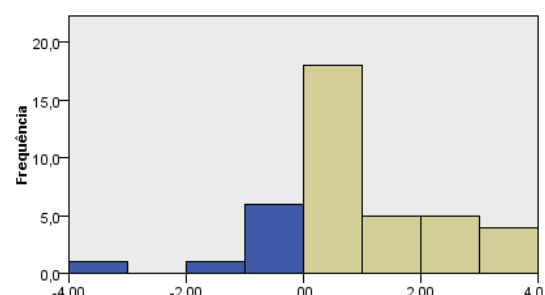
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 LCE = locus de controle externo

GRÁFICO 30 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 31 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINOS – ANE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 ANE = abertura a novas experiências

Na análise das medianas do GC (meninos) houve apenas uma alteração entre o pré e pós teste, sendo uma diminuição em um score, para a dimensão estabilidade emocional (tabela 28).

TABELA 28 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GC MENINOS

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	Q1	Md	Q3
Conscienciosidade pré-teste	3,62	1,094	3,00	4,00	4,00
Conscienciosidade pós-teste	3,55	1,104	3,00	4,00	4,00
Extroversão pré-teste	3,64	1,171	3,00	4,00	5,00
Extroversão pós-teste	3,49	1,254	3,00	4,00	5,00
Estabilidade emocional pré-teste	3,37	1,312	2,00	4,00	4,00
Estabilidade emocional pós-teste	3,07	1,283	2,00	3,00	4,00
Lócus de controle externo pré-teste	3,74	1,158	3,00	4,00	5,00
Lócus de controle externo pós-teste	3,72	1,231	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pré-teste	3,64	1,098	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pós-teste	3,61	1,141	3,00	4,00	4,00
Abertura a novas experiências pré-teste	3,07	1,412	2,00	3,00	4,00
Abertura a novas experiências pós-teste	3,19	1,301	2,00	3,00	4,00

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M = média; D.P = desvio padrão; Md = mediana; Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil

No teste de Wilcoxon (tabela 29) este dado é confirmado, pois apenas a dimensão estabilidade emocional apresentou diferença estatisticamente significativa ($p=0,05$).

TABELA 29 - TESTE DE WILCOXON GC MENINOS

Domínios						
	Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	LCE pós- teste / LCE pré- teste	Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	ANE pós- teste / ANE pré- teste
Significância	,504	,253	,050	,978	,780	,419

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = lócus de controle externo; ANE = abertura a novas experiências

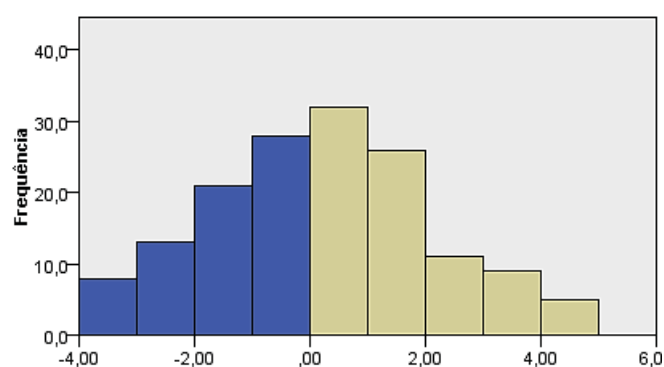
Essa diferença é verificada pelos postos de Wilcoxon, entretanto, percebe-se que ela ocorreu por meio da diminuição dos postos positivos quando comparados aos negativos, e do posto médio, conforme tabela 30 e gráfico 32.

TABELA 30 - POSTOS DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON - GC MENINOS

		N	Posto Médio	Soma de Postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	66	60,68	4005,00
	Postos Positivos	56	62,46	3498,00
	Empates	48		
	Total	170		
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	74	70,91	5247,00
	Postos Positivos	63	66,76	4206,00
	Empates	50		
	Total	187		
Estabilidade emocional pós-teste Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	70	63,40	4438,00
	Postos Positivos	51	57,71	2943,00
	Empates	32		
	Total	153		
Lócus de controle externo pós-teste/ Lócus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	60	57,69	3461,50
	Postos Positivos	57	60,38	3441,50
	Empates	53		
	Total	170		
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	73	76,42	5579,00
	Postos Positivos	74	71,61	5299,00
	Empates	57		
	Total	204		
Abertura a novas experiências pós-teste/ Abertura a novas experiências pré-teste	Postos Negativos	63	59,23	3731,50
	Postos Positivos	64	68,70	4396,50
	Empates	43		
	Total	170		

FONTE: O autor (2022)

GRÁFICO 32 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS - ESTABILIDADE EMOCIONAL GC MENINOS

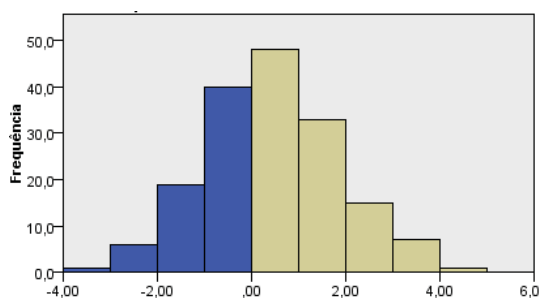


FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

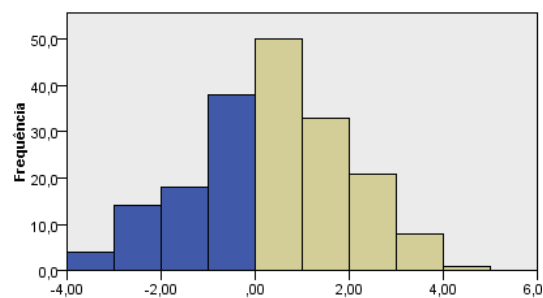
Nos gráficos 33 a 37 podemos observar a distribuição postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, para as dimensões que não apresentaram diferença estatisticamente significativa, para participantes do sexo masculino do grupo controle.

GRÁFICO 33 - TESTE DOS POSTOS
SINALIZADOS DE
WILCOXON DE
AMOSTRAS
RELACIONADAS GC
MENINOS -
CONSCIENCIOSIDADE



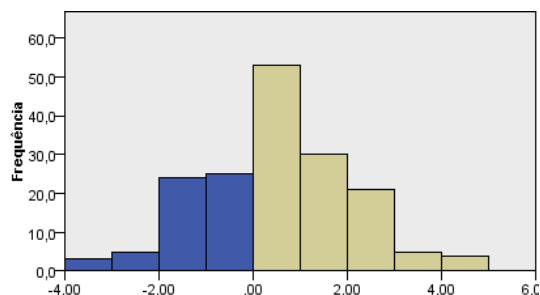
FONTE: O autor (2022)
LEGENDA ■ Diferenças negativas
■ Diferenças positivas

GRÁFICO 34 - TESTE DOS POSTOS
SINALIZADOS DE
WILCOXON DE
AMOSTRAS
RELACIONADAS GC
MENINOS -
EXTROVERSÃO



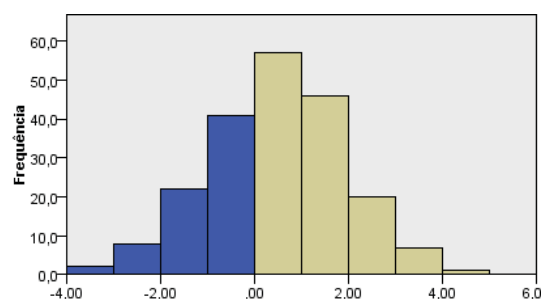
FONTE: O autor (2022)
LEGENDA ■ Diferenças negativas
■ Diferenças positivas

GRÁFICO 35 - TESTE DOS POSTOS
SINALIZADOS DE
WILCOXON DE
AMOSTRAS
RELACIONADAS GC
MENINOS - LCE



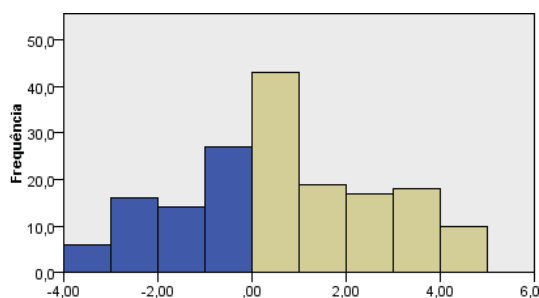
FONTE: O autor (2022)
LEGENDA ■ Diferença negativas
■ Diferenças positivas
LCE = lócus de controle
externo

GRÁFICO 36 - TESTE DOS POSTOS
SINALIZADOS DE
WILCOXON DE
AMOSTRAS
RELACIONADAS GC
MENINOS -
AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)
LEGENDA ■ Diferenças negativas
■ Diferenças positivas

GRÁFICO 37 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINOS – ANE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 ANE = abertura a novas experiências

Quanto aos resultados dos participantes do sexo feminino, para o GI-1, observamos o aumento da mediana apenas para a dimensão conscienciosidade em um score (tabela 31), essa diferença é confirmada pelo teste de Wilcoxon indicando uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$) entre o pré e pós-teste conforme tabela 32.

TABELA 31 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-1 MENINAS

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	Q1	Md	Q3
Conscienciosidade pré-teste	3,26	1,148	2,25	3,00	4,00
Conscienciosidade pós-teste	3,49	1,092	3,00	4,00	4,00
Extroversão pré-teste	3,47	1,223	3,00	4,00	4,00
Extroversão pós-teste	3,62	1,210	3,00	4,00	5,00
Estabilidade emocional pré-teste	2,66	1,086	2,00	3,00	3,00
Estabilidade emocional pós-teste	2,76	1,109	2,00	3,00	4,00
Locus de controle externo pré-teste	3,45	1,254	3,00	4,00	4,00
Locus de controle externo pós-teste	3,73	1,137	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pré-teste	3,57	1,069	3,00	4,00	4,00
Amabilidade pós-teste	3,61	1,030	3,00	4,00	4,00
Abertura a novas experiências pré-teste	3,16	1,263	2,00	3,00	4,00
Abertura a novas experiências pós-teste	3,35	1,209	2,00	3,00	4,00

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M = média; D.P = desvio padrão; Md = mediana; Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil

Além da conscienciosidade, as dimensões extroversão, locus de controle externo e abertura a novas experiências também apresentaram diferença estatisticamente significativa (tabela 32) entre o pré e pós-teste ($p < 0,05$).

TABELA 32 - TESTE DE WILCOXON GI-1 MENINAS

Domínios						
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	EX pós-teste / EE pré-teste	Estabilidade emocional pós-teste – Estabilidade emocional pré-teste	LCE pós-teste / LCE - pré-teste	Amabilidade pós-teste - Amabilidade pré-teste	ANE pós-teste / ANE pré-teste	
Significância	,000	,020	,175	,007	,517	,025

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = locus de controle externo; ANE = abertura a novas experiências; EX = extroversão

Essas diferenças podem ser observadas pelos maior número de postos positivos para as dimensões conscienciosidade, extroversão e abertura a novas experiências e locus de controle externo conforme tabela 33.

TABELA 33 - POSTOS DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-1 MENINAS

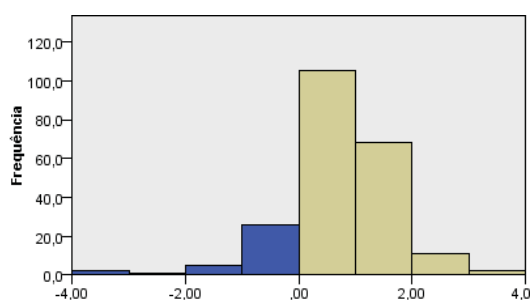
		N	Posto Médio	Soma de Postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	34	61,43	2088,50
	Postos Positivos	81	56,56	4581,50
	Empates	105		
	Total	220		
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	47	50,47	2372,00
	Postos Positivos	64	60,06	3844,00
	Empates	131		
	Total	242		
Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	58	61,99	3595,50
	Postos Positivos	70	66,58	4660,50
	Empates	70		
	Total	198		
Locus de controle externo pós-teste / Locus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	54	57,81	3121,50
	Postos Positivos	76	70,97	5393,50
	Empates	90		
	Total	220		
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	65	63,42	4122,00
	Postos Positivos	67	69,49	4656,00
	Empates	132		
	Total	264		
Abertura a novas experiências pós-teste / Abertura a novas experiências pré-teste	Postos Negativos	51	59,37	3028,00
	Postos Positivos	73	64,68	4722,00
	Empates	96		
	Total	220		

FONTE: O autor (2022)

Nos gráficos 38 a 41 podemos observar a distribuição dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, com as distribuições dos postos negativos e

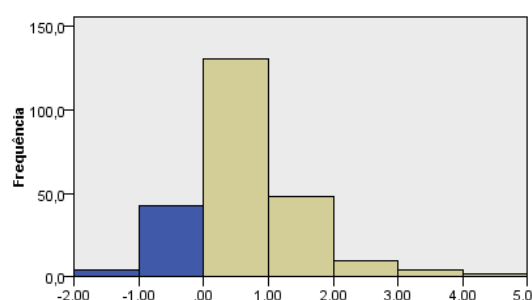
positivos, para as dimensões que apresentaram diferença estatisticamente significativa entre o pré e pós teste, para os participantes do sexo feminino do GI-1.

GRÁFICO 38 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – CONSCIENCIOSIDADE



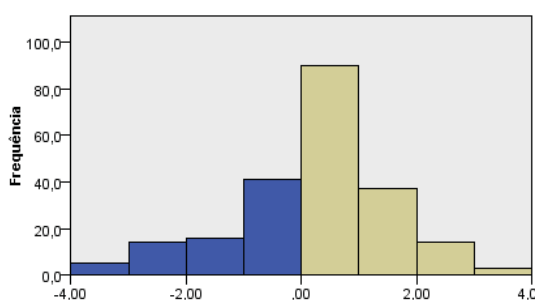
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 39 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – EXTROVERSÃO



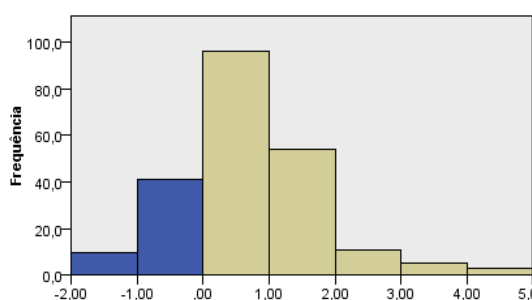
FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 40 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – LCE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 LCE = locus de controle externo

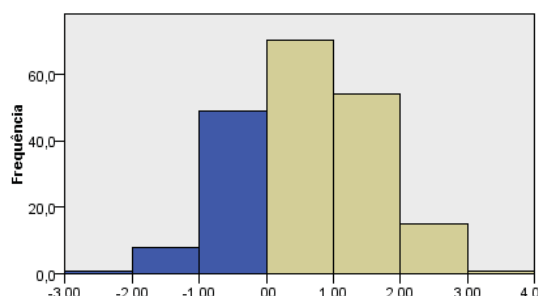
GRÁFICO 41 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – ANE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 ANE = abertura a novas experiências

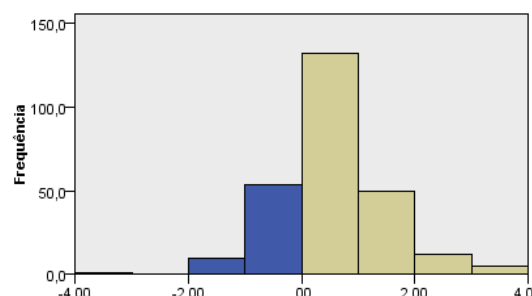
Nos gráficos 42 e 43 visualizamos a distribuição dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, para as dimensões que não apresentaram diferença estatisticamente significativa.

GRÁFICO 42 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – EE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 EE = estabilidade emocional

GRÁFICO 43 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-1 MENINAS – AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)
 LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

Ao compararmos as medianas do pré e pós-teste, para o sexo feminino do GI-2, observamos que houve diminuição da dimensão conscienciosidade e aumento da estabilidade emocional, em um score para ambas (tabela 34)

TABELA 34 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GI-2 MENINAS

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	Q1	Md	Q3
Conscienciosidade pré-teste	3,46	1,062	3,00	4,00	4,00
Conscienciosidade pós-teste	3,24	,964	3,00	3,00	4,00
Extroversão pré-teste	3,07	1,223	2,00	3,00	4,00
Extroversão pós-teste	3,22	1,200	2,00	3,00	4,00
Estabilidade emocional pré-teste	2,40	1,201	1,00	2,00	3,00
Estabilidade emocional pós-teste	2,52	1,038	2,00	3,00	3,00
Locus de controle externo pré-teste	3,48	1,274	3,00	4,00	4,25
Locus de controle externo pós-teste	3,67	1,272	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pré-teste	3,20	1,174	2,00	3,00	4,00
Amabilidade pós-teste	3,06	1,061	2,00	3,00	4,00
Abertura a novas experiências pré-teste	3,30	1,249	2,00	3,00	4,00
Abertura a novas experiências pós-teste	3,28	1,281	2,00	3,00	4,00

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M = média; D.P = desvio padrão; Md = mediana; Q1 = 1º quartil; Q3 = 3º quartil

Entretanto, o teste de Wilcoxon não apontou nenhuma diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre o pré e pós-teste em todas as dimensões para os participantes do sexo feminino do GI-2 (tabela 35).

TABELA 35 - TESTE DE WILCOXON GI-2 MENINAS

Domínios						
	Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	EE pós- teste / EE pré- teste	LCE pós- teste / LCE pré- teste	Amabilidade pós-teste - Amabilidade pré-teste	ANE pós- teste / ANE pré- teste
Significân- cia Assint. (Bilateral)	,095	,145	,312	,182	,265	,856

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = locus de controle externo; ANE = abertura a novas experiências; EE = estabilidade emocional

Na tabela 36 observamos o resultado do teste de postos assinados por Wilcoxon, onde é possível observar a pequena amplitude entre os postos negativos e positivos, além de não haver postos com posição de empate.

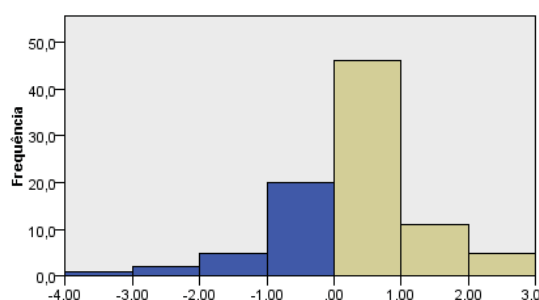
TABELA 36 - TESTES DE POSTOS ASSINADOS POR WILCOXON GI-2 MENINAS

		N	Posto médio	Soma dos postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	22,55	22,55	631,50
	Postos Positivos	22,41	22,41	358,50
	Empates			
	Total			
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	30,95	30,95	650,00
	Postos Positivos	27,86	27,86	1003,00
	Empates			
	Total			
Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	23,92	23,92	430,50
	Postos Positivos	22,39	22,39	604,50
	Empates			
	Total			
Locus de controle externo pós-teste / Locus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	26,00	26,84	546,00
	Postos Positivos	26,84	26,00	832,00
	Empates			
	Total			
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	28,89	28,89	895,50
	Postos Positivos	26,85	26,85	644,50
	Empates			
	Total			
Abertura a novas experiências pós-teste / Abertura a novas experiências pré-teste	Postos Negativos	22,55	22,55	631,50
	Postos Positivos	22,41	22,41	358,50
	Empates			
	Total			

FONTE: O autor (2022)

Nos gráficos 44 a 49 visualizamos os gráficos do teste dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, em todas as dimensões do GI-2 para o sexo feminino.

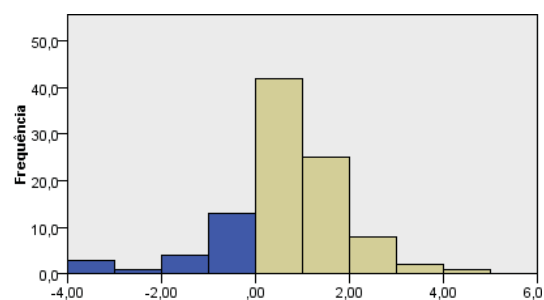
GRÁFICO 44 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - CONSCIENCIOSIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativa

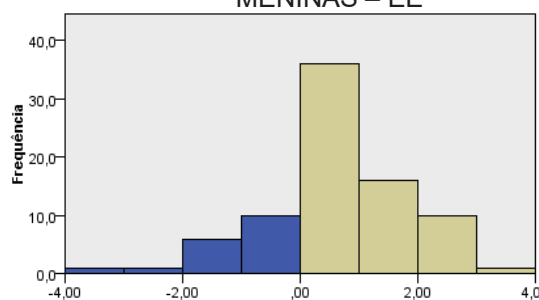
GRÁFICO 45 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - EXTROVERSÃO



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

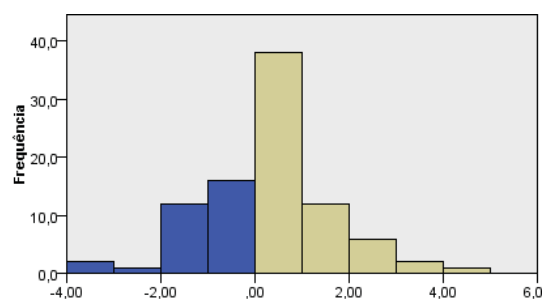
GRÁFICO 46 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - EE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
EE Estabilidade emocional

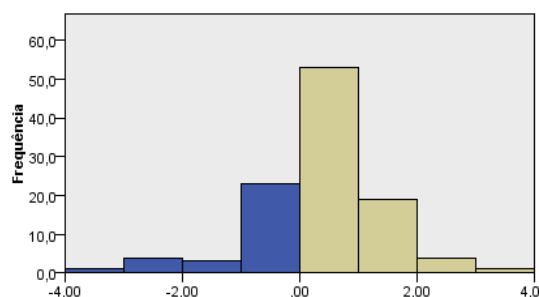
GRÁFICO 47 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - LCE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
LCE Lócus de controle externo

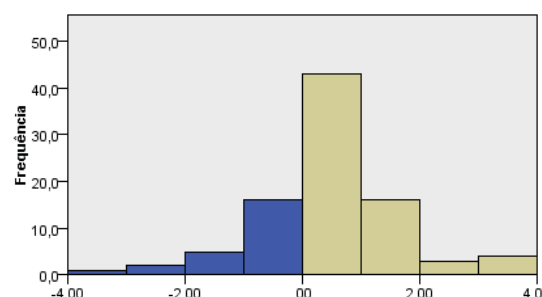
GRÁFICO 48 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 49 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GI-2 MENINAS - ANE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
ANE = abertura a novas experiências

Para os participantes sexo feminino do GC, a mediana da dimensão extroversão aumentou 1 score entre o pré e pós-teste, enquanto a dimensão abertura a novas experiências diminuiu 1 score (tabela 37).

TABELA 37 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS FREQUÊNCIAS PRÉ-TESTE X PÓS-TESTE GC MENINAS

Domínios	Medidas		Percentis		
	M	D.P	25º	Md	75º
Conscienciosidade pré-teste	3,64	1,153	3,00	4,00	5,00
Conscienciosidade pós-teste	3,55	1,198	3,00	4,00	4,00
Extroversão pré-teste	3,37	1,286	2,75	3,00	5,00
Extroversão pós-teste	3,48	1,230	3,00	4,00	5,00
Estabilidade emocional pré-teste	2,76	1,189	2,00	3,00	4,00
Estabilidade emocional pós-teste	2,97	1,244	2,00	3,00	4,00
Locus de controle externo pré-teste	3,49	1,285	3,00	4,00	5,00
Locus de controle externo pós-teste	3,88	1,153	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pré-teste	3,67	1,250	3,00	4,00	5,00
Amabilidade pós-teste	3,68	1,102	3,00	4,00	5,00
Abertura a novas experiências pré-teste	3,35	1,415	2,00	4,00	5,00
Abertura a novas experiências pós-teste	3,32	1,348	2,00	3,00	4,75

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: M (média), D.P (desvio padrão), Md (mediana)

Entretanto, o teste de Wilcoxon reportou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) apenas para a dimensão locus de controle externo (tabela 38).

TABELA 38 - TESTE DE WILCOXON GC MENINAS

Domínios						
	Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Estabilidade emocional pós-teste / Estabilidade emocional pré-teste	LCE pós- teste / LCE pré- teste	Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	ANE pós- teste / ANE pré- teste
Significância	,565	,284	,070	,016	,800	,756

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE (lôcus de controle externo) ANE (abertura a novas experiências)

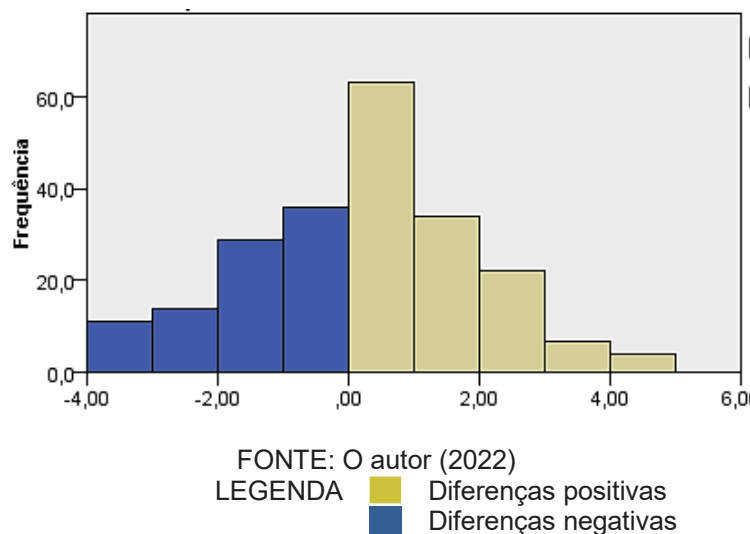
Na tabela 39, por meio dos postos de Wilcoxon para este grupo, observa-se que na dimensão LCE os postos positivos foram maiores que os negativos, demonstrando que houve um aumento nos scores para essa dimensão, no gráfico 50 podemos observar essa diferença.

TABELA 39 - POSTOS DE WILCOXON GC MENINAS

		N	Posto Médio	Soma de Postos
Conscienciosidade pós-teste / Conscienciosidade pré-teste	Postos Negativos	82	75,59	6198,50
	Postos Positivos	71	78,63	5582,50
	Empates	67		
	Total	220		
Extroversão pós-teste / Extroversão pré-teste	Postos Negativos	87	90,09	7837,50
	Postos Positivos	98	95,59	9367,50
	Empates	57		
	Total	242		
Estabilidade emocional pós-teste Estabilidade emocional pré-teste	Postos Negativos	69	61,81	4265,00
	Postos Positivos	74	81,50	6031,00
	Empates	55		
	Total	198		
Lôcus de controle externo pós-teste/ Lôcus de controle externo pré-teste	Postos Negativos	67	72,28	4843,00
	Postos Positivos	90	84,00	4560,00
	Empates	63		
	Total	220		
Amabilidade pós-teste / Amabilidade pré-teste	Postos Negativos	100	88,86	8885,50
	Postos Positivos	90	102,88	9259,50
	Empates	74		
	Total	264		
Abertura a novas experiências pós- teste/ Abertura a novas experiências pré- teste	Postos Negativos	83	78,77	6538,00
	Postos Positivos	76	81,34	6182,00
	Empates	61		
	Total	220		

FONTE: O autor (2022)

GRÁFICO 50 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – LÓCUS DE CONTROLE EXTERNO



Nos gráficos 51 a 55 visualizamos a distribuição dos postos sinalizados de Wilcoxon de amostras relacionadas, para as dimensões que não apresentaram diferença estatisticamente significativa para os participantes do sexo feminino do GC.

GRÁFICO 51 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – CONSCIENCIOSIDADE

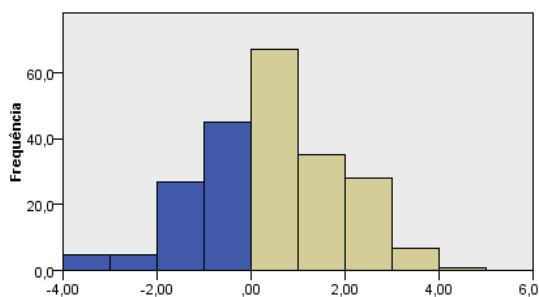


GRÁFICO 52 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – EXTROVERSÃO

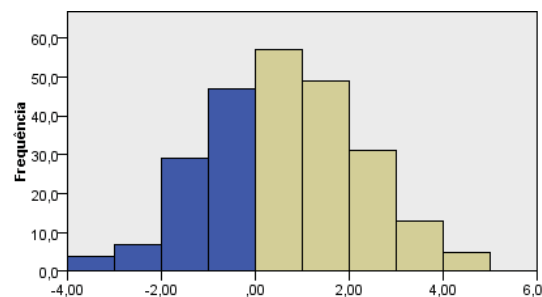
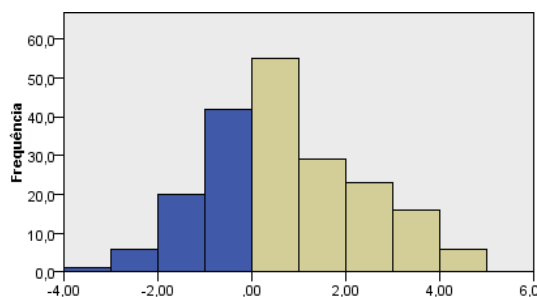


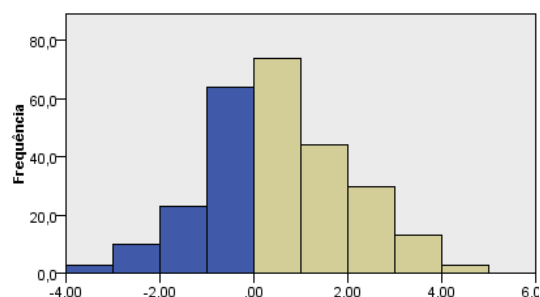
GRÁFICO 53 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – EE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 EE = Estabilidade emocional

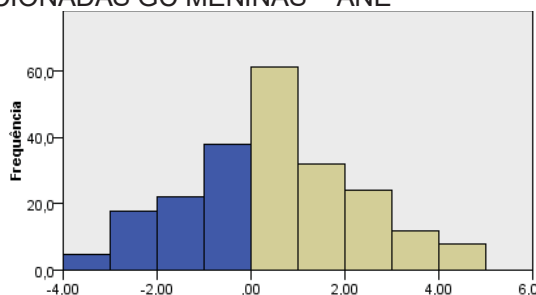
GRÁFICO 54 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – AMABILIDADE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas

GRÁFICO 55 - TESTE DOS POSTOS SINALIZADOS DE WILCOXON DE AMOSTRAS RELACIONADAS GC MENINAS – ANE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ■ Diferenças positivas
■ Diferenças negativas
 ANE = abertura a novas experiências

Na comparação das medianas do pós-teste entre os participantes de todos os grupos do sexo masculino, o teste de Kruskal-Wallis reportou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para as dimensões conscienciosidade, estabilidade emocional e amabilidade (tabela 40).

TABELA 40 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINOS (PÓS-TESTE)

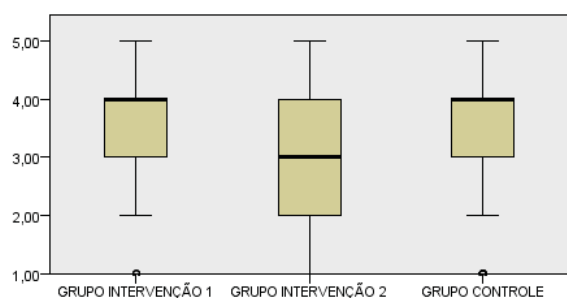
Dimensão	Co	Ex	EE	LCE	Am	ANE
gl	2	2	2	2	2	2
Significância	,007	,559	,039	,300	,040	,091

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Co = conscienciosidade; Ex = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; Am = amabilidade; ANE = Abertura a novas experiências; gl = grau de liberdade

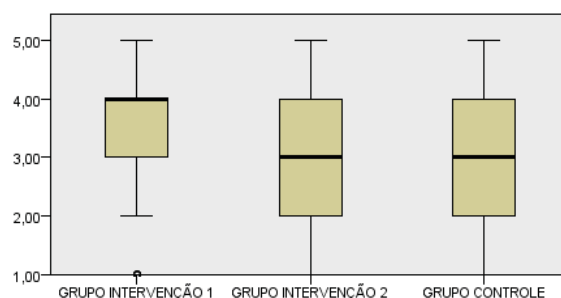
Nos gráficos 56, 57 e 58 podemos visualizar essas diferenças, por meio dos diagramas de *bloxpote* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, para os participantes do sexo masculino.

GRÁFICO 56 - BLOXPOT CO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS CONSCIENCIOSIDADE



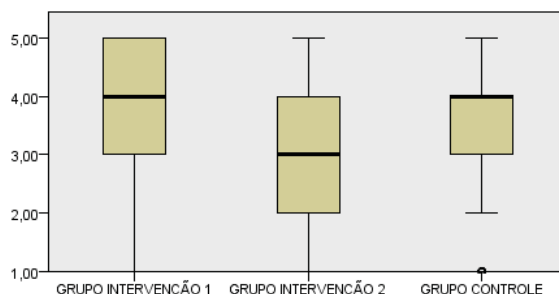
FONTE: O autor (2022)

GRÁFICO 57 - BLOXPOT EE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS EE MENINOS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)
LEGENDA: EE = estabilidade emocional

GRÁFICO 58 - BLOXPOT AMABILIDADE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS AMABILIDADE MENINOS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

Essas diferenças são reportadas na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, a tabela 41 aponta que para a dimensão

conscienciosidade essa diferença ($p < 0,05$) ocorreu entre o GI-2 com GI-1 e GI-2 com GC.

TABELA 41 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINOS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	- 40,699	14,629	- 2,782	,005	,016
GI-2 x GI-1	48,749	15,819	3,082	,002	,006
GC x GI-1	8,040	10,852	,742	,458	1,000

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Para o domínio estabilidade emocional a comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, reportou que a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) ocorreu na comparação entre o GC e GI-1 (tabela 42).

TABELA 42 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINOS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	- 3,333	14,105	- ,236	,813	1,000
GI-2 x GI-1	28,333	15,252	1,858	,063	,190
GC x GI-1	25,000	10,463	2,389	,017	,051

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

A tabela 43 reporta que a diferença para a dimensão amabilidade, na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, ocorreu entre o GI-2 e GI-1 ($p < 0,05$)

TABELA 43 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO AMABILIDADE – MENINOS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	- 34,615	16,102	- 2,150	,032	,095
GI-2 x GI-1	43,610	17,412	2,505	,012	,037
GC x GI-1	8,995	11,945	,753	,451	1,000

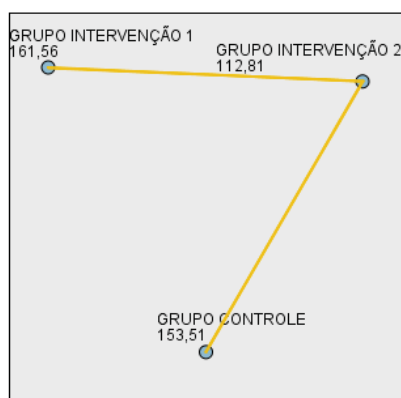
FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Nas figuras 10, 11 e 12 visualizamos as diferenças na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, apontadas nas tabelas 41, 42 e 43 respectivamente.

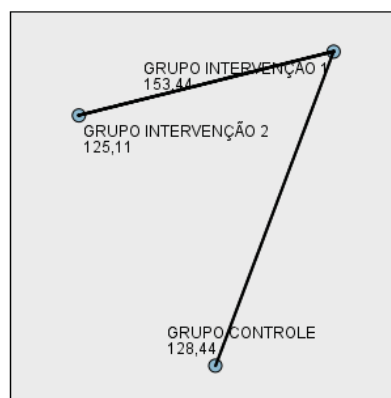
FIGURA 10 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINOS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

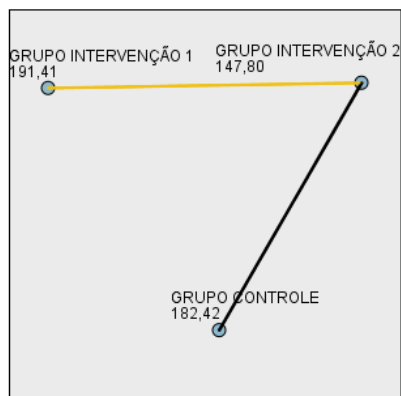
FIGURA 11 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINOS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

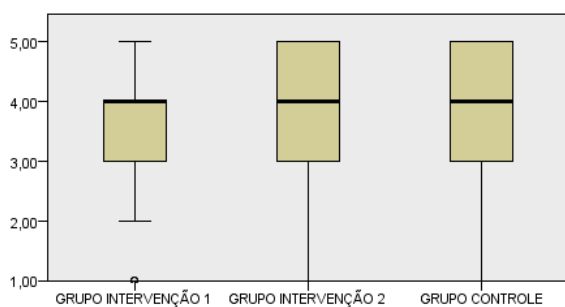
FIGURA 12 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINOS (PÓS-TESTE)



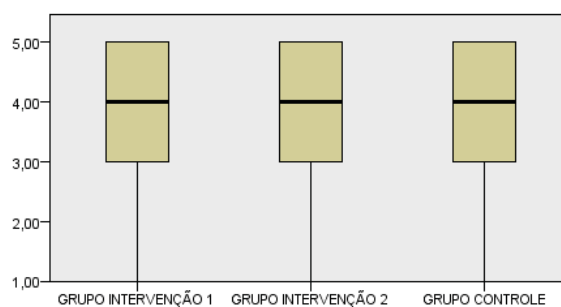
FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

As dimensões que não apresentaram diferença nas medianas no pós-teste, para os participantes do sexo masculino, são visualizadas pelos diagramas de *bloxpot* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes nos gráficos 59, 60 e 61.

GRÁFICO 59 - BLOXPOT EXTROVERSÃO
TESTE DE KRUSKAL-WALLIS

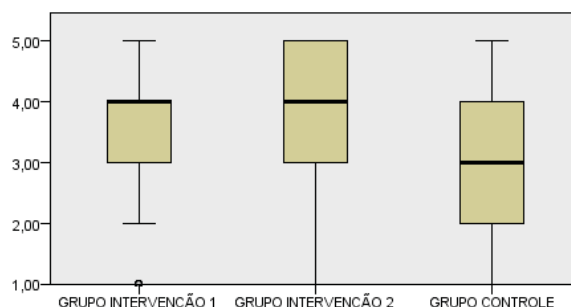
FONTE: O autor (2022)

GRÁFICO 60 - BLOXPOT LCE TESTE DE
KRUSKAL-WALLIS LCE

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = Locus de controle externo

GRÁFICO 61 - BLOXPOT ANE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ANE MENINOS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)
ANE = abertura anovas experiências

Na comparação das medianas do pós-teste, para os participantes do sexo feminino, o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (tabela 44) reportou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para os domínios conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional e amabilidade ($p < 0,01$). As dimensões locus de controle externo e abertura a novas experiências não apresentaram essa diferença ($p > 0,05$).

TABELA 44 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)

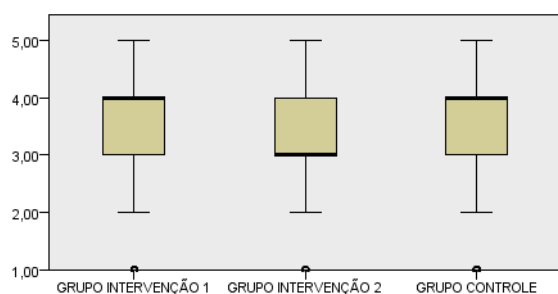
Dimensão	Co	Ex	EE	LCE	Am	ANE
gl	2	2	2	2	2	2
Significância	,035	,015	,015	,224	,000	,911

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Co = conscienciosidade; Ex = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = locus de controle externo; Am = amabilidade; ANE = Abertura a novas experiências; gl = grau de liberdade

As dimensões que apresentaram diferença estatisticamente significativa no pós-teste, para os participantes do sexo feminino são visualizadas pelos diagramas de *bloxpót* do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes nos gráficos 62 a 65.

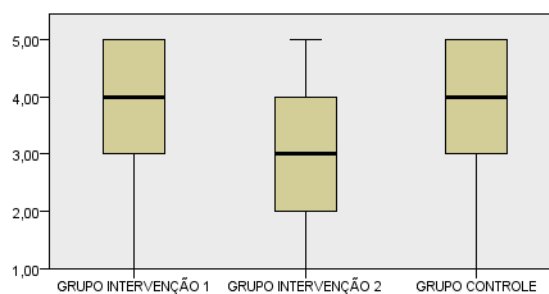
GRÁFICO 62 - BLOXPOT CO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

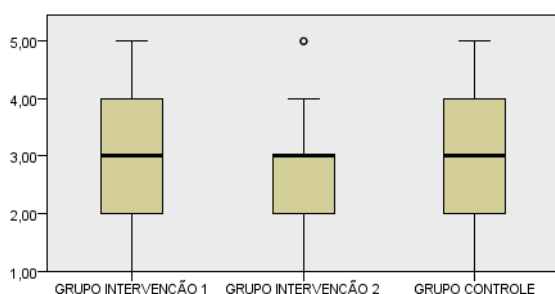
LEGENDA: CO = Conscienciosidade

GRÁFICO 63 - BLOXPOT EXTROVERSÃO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

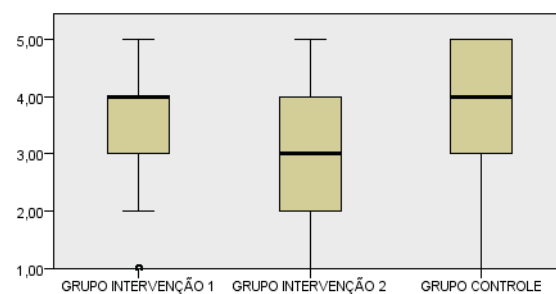
GRÁFICO 64 - BLOXPOT EE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: EE = Estabilidade emocional

GRÁFICO 65 - BLOXPOT AMABILIDADE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

Essas diferenças são apontadas na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, a tabela 45 reporta que a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para a dimensão conscienciosidade ocorreu entre o GI-2 e GC.

TABELA 45 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO CONSCIENCIOSIDADE – MENINAS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	33,341	18,441	1,808	,071	,212
GI-2 x GC	- 47,818	18,441	- 2,593	,010	,029
GI-1 x GC	- 14,477	14,052	- 1,030	,303	,909

TABELA 45 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
CONSCIENCIOSIDADE – MENINAS (PÓS-TESTE)

(conclusão)

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Para a dimensão extroversão a comparação entre pares aponta que a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) ocorreu entre o GI-2 e GI-1 (tabela 46).

TABELA 46 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
EXTROVERSÃO – MENINAS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GC	36,459	19,504	1,869	,062	,185
GI-2 x GI-1	56,182	19,504	2,881	,004	,012
GC x GI-1	19,723	14,862	1,327	,184	,553

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Na comparação entre pares para a dimensão estabilidade emocional, a tabela 47 reporta que a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) ocorreu entre o GI-2 e GC.

TABELA 47 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINAS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	28,006	17,639	1,588	,112	,337
GI-2 x GC	- 50,170	17,639	- 2,844	,004	,013
GI-1 x GC	- 22,164	13,441	- 1,649	,099	,297

TABELA 47 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
ESTABILIDADE EMOCIONAL – MENINAS (PÓS-TESTE)

(conclusão)

FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

Para a dimensão amabilidade, a comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,01$) ocorreu entre o GI-2 e GI-1 e GI-2 e GC (tabela 48).

TABELA 48 - TESTE DE KRUSKAL-WALLIS COMPARAÇÃO ENTRE PARES DE GRUPO
AMABILIDADE – MENINAS (PÓS-TESTE)

Amostra 1 x Amostra 2	Estatística de teste	Erro padrão	Erro estatística de teste	Sig	Sig. Aj.
GI-2 x GI-1	88,955	20,148	4,415	,000	,000
GI-2 x GC	- 103,783	20,148	- 5,151	,000	,000
GI-1 x GC	- 14,828	15,353	- ,966	,334	1,000

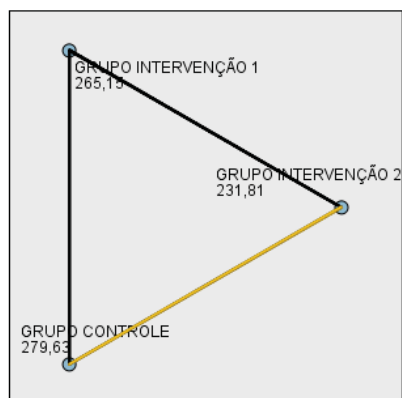
FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas; São exigidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados); O nível de significância é 0,05; Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

LEGENDA: Sig = significância; Sig. Aj. = significância ajustada

As diferenças na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, apontadas nas tabelas 45 a 48 podem ser visualizadas nas figuras 13 a 16 respectivamente.

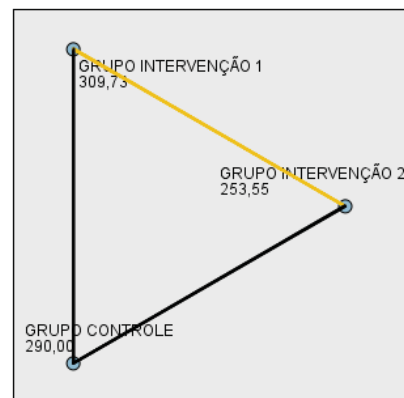
FIGURA 13 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES CONSCIENCIOSIDADE MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

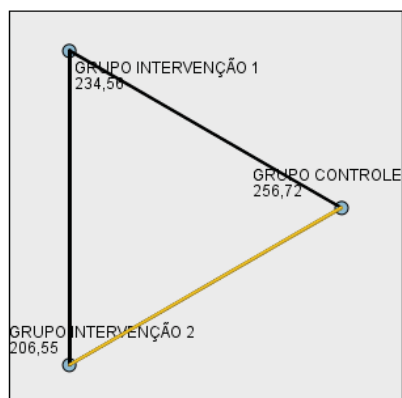
FIGURA 14 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES EXTROVERSÃO MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

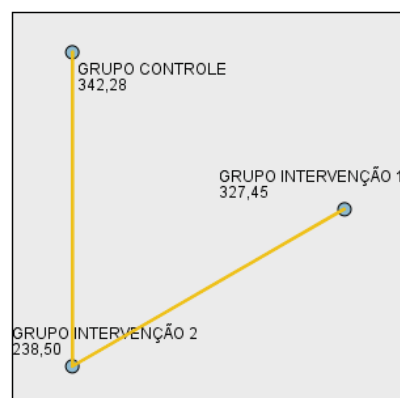
FIGURA 15 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES ESTABILIDADE EMOCIONAL MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

FIGURA 16 - COMPARAÇÃO ENTRE PARES AMABILIDADE MENINAS (PÓS-TESTE)

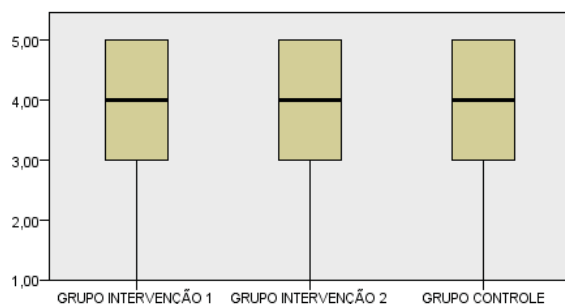


FONTE: O autor (2022)

NOTA: cada nó mostra a posição média de amostra de grupo

As dimensões locus de controle externo e abertura a novas experiências, as quais não apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as medianas no pós-teste, são visualizadas nos gráficos 66 e 67.

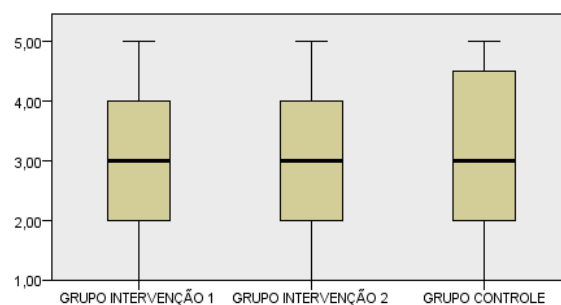
GRÁFICO 66 - BLOXPOT LCE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: LCE = lócus de controle externo

GRÁFICO 67 - BLOXPOT ANE TESTE DE KRUSKAL-WALLIS MENINAS (PÓS-TESTE)



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: ANE = abertura a novas experiências

Na comparação intragrupo do pós-teste entre meninos e meninas, por meio do teste de U de Mann-Whitney para amostras independentes, a tabela 49 aponta que para o GI-1 apenas a dimensão estabilidade emocional apresentou, entre os sexos, diferença estatisticamente significativa ($p < 0,01$) sendo maior para os meninos (gráfico 68).

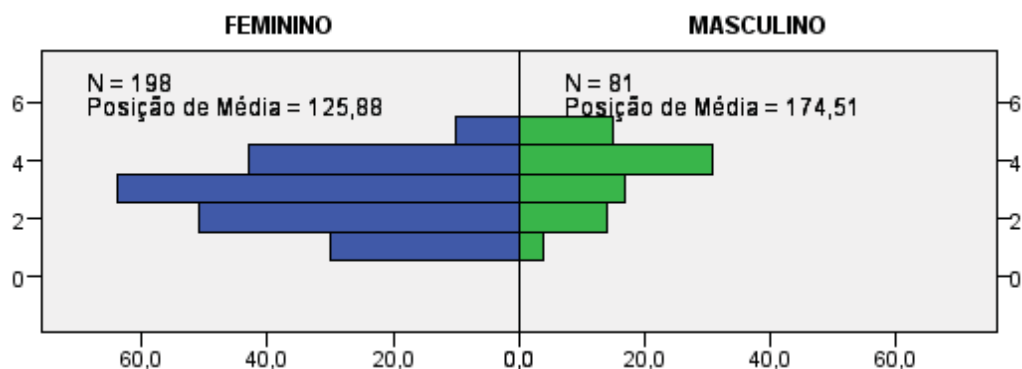
TABELA 49 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE (A)

GRUPO	Dimensão	Co	Ex	EE	LCE	Am	ANE
GI-1	Significância	,193	,624	,000	,069	,256	,372
GI-2	Significância	,167	,021	,044	,356	,559	,239
GC	Significância	,708	,931	,500	,231	,581	,298

FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: Co = conscienciosidade; Ex = extroversão; EE = estabilidade emocional; LCE = lócus de controle externo; Am = amabilidade; ANE = abertura a novas experiências; (a) = variável de agrupamento: sexo

GRÁFICO 68 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-1 – EE

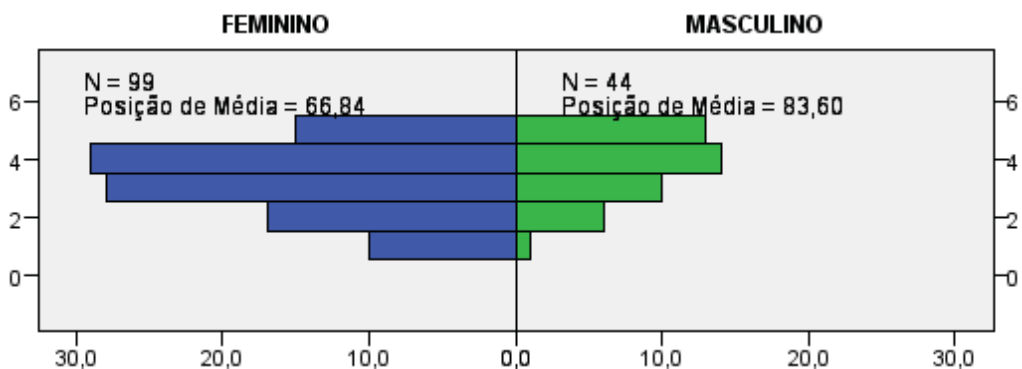


FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: EE = estabilidade emocional

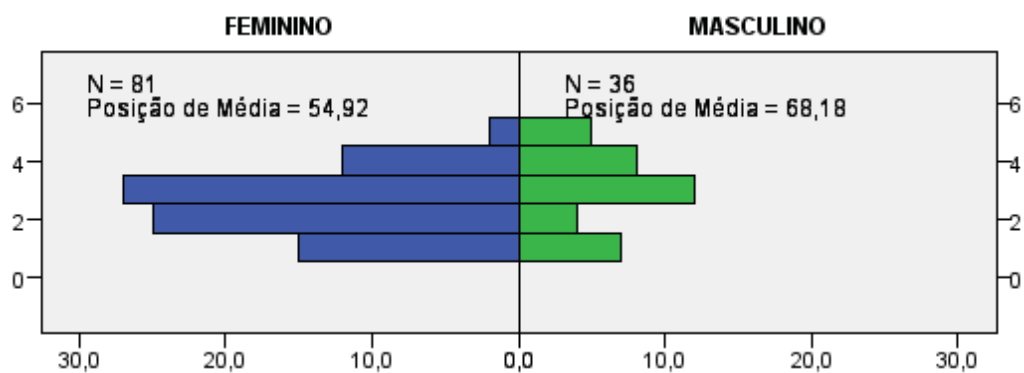
No GI-2 as diferenças entre os sexos ocorreram para as dimensões extroversão e estabilidade emocional (tabela 49), sendo que em ambas foi maior para os meninos (gráficos 69 e 70). O GC não apresentou diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$) para nenhuma das 6 dimensões das competências socioemocionais (tabela 49).

GRÁFICO 69 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-2 – EXTROVERSÃO



FONTE: O autor (2022)

GRÁFICO 70 - TESTE DE U DE MANN-WHITNEY PÓS-TESTE GI-2 – EE



FONTE: O autor (2022)

LEGENDA: EE = estabilidade emocional

5 DISCUSSÃO

Frente aos resultados apresentados que trataram das competências socioemocionais avaliadas neste estudo em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, participantes e não participantes de uma intervenção de lutas nas aulas de Educação Física, por meio de jogos, faz-se indispensável a discussão dos achados permeada a partir da literatura científica que aborda o tema.

Entretanto, isso se constitui um desafio, haja vista a carência de estudos experimentais e quase experimentais, principalmente no Brasil, que indiquem a causalidade das competências socioemocionais, aos invés de apenas correlacionar essas competências à resultados educacionais (SKLAD *et al.*, 2012; SILVA JÚNIOR, 2017; OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021).

Para tanto a discussão foi dividida em pré e pós-teste.

5.1 DISCUSSÃO DO PRÉ-TESTE

Quanto à caracterização dos participantes, o sexo feminino apresentou a maior proporção dos alunos participantes deste estudo. Esse resultado pode ser explicado pelo perfil demográfico brasileiro, o qual os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2019) demonstraram que o número de indivíduos do sexo feminino no Brasil é maior que do sexo masculino. Segundo dados do IBGE (2022), a população brasileira é formada por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres, entretanto, nesse estudo o número de participantes ficou acima desse percentual para o GI-1 e GI-2 e próximo para o GC. Outro fator a ser levado em conta para esse resultado é a caracterização dos alunos matriculados nessas turmas nas instituições coparticipantes no ano de 2021.

Essa proporção de meninos e meninas também é verificada em estudos realizados em território nacional que tiveram como objetivo mensurar as competências socioemocionais (SANTOS; PRIMI, 2014; PACIÊNCIA, 2016; SERPA, 2017; OLIVEIRA, 2019; NAKANO; DE MORAES; DE OLIVIERA, 2019).

Nos estudos que envolveram alunos do 5º ano do ensino fundamental, para essa população, a proporção de meninos foi maior (SANTOS; PRIMI, 2014; SERPA, 2017; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021).

Quanto a variável idade, os participantes desse estudo apresentaram uma média por volta dos 10 anos (GI-1= 10,26; GI-2=10,23 e GC=10,13), sendo apontada a homogeneidade entre os participantes para essa variável, demonstrando que esses alunos estavam dentro da faixa etária condizente para o anos escolar, caracterizando não haver casos de retenção para essa série ou anteriores.

Essa média de idade se mostra abaixo do encontrado em estudos realizados com alunos do 5º ano do ensino fundamental, onde os participantes apresentaram idade superior aos 11 anos e em alguns casos chegando aos 13 e 15 anos. Estes estudos apresentam um aspecto em comum, os participantes eram estudantes de escolas da rede pública (municipal e estadual), sendo 3 da região Nordeste (CE e PE) e 2 do Sudeste (MG e RJ). (SANTOS; PRIMI, 2014; SERPA, 2017; OLIVEIRA, 2019; NAKANO; DE MORAES; DE OLIVIERA, 2019; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021).

Na comparação intergrupos os resultados do pré-teste demonstraram uma heterogeneidade entre os grupos, para ambos os sexos foi reportada uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para as dimensões conscienciosidade, estabilidade emocional e amabilidade, para a dimensão extroversão a diferença intergrupo foi reportada apenas para o sexo feminino. Na comparação entre pares do teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, a dimensão amabilidade apresentou diferença nas mesmas comparações para ambos os sexos (GI-2 x GI-1 e GI-2 x GC), nas demais dimensões as diferenças ocorreram em grupos diversos.

Essas diferenças podem ser explicadas pelo fato de os grupos serem formados por turmas distintas, e consequentemente com características diferentes, que podem ter efeito sobre as competências socioemocionais dos alunos. Como por exemplo o tamanho da turma, o qual exerce impacto negativo sobre os domínios extroversão, amabilidade e abertura a novas experiências. Outro fator a ser levado em conta é o número de meninos que compõe a turma, o qual tem impacto significativo e de elevada magnitude nos domínios conscienciosidade, extroversão (impacto negativo) e estabilidade emocional, o que é denominado como efeito dos pares (SANTOS; PRIMI, 2014; SILVA JÚNIOR, 2020).

Também não se pode ignorar o fato deste estudo ter sido realizado durante a pandemia do Covid-19, o que pode ter afetado emocionalmente os alunos, pois cada família encarou e reagiu a esse momento conforme as consequências que sofreram

direta ou indiretamente. Consequentemente os alunos foram influenciados por todo esse contexto, reagindo de forma muito diferente.

Na comparação intragrupo do pré-teste entre os sexos, os meninos do GI-1 tiveram melhor resultado para a dimensão abertura a novas experiências, e os meninos do GI-2 apresentaram melhor resultado para a dimensão extroversão. No GC os meninos reportaram melhor resultado para as dimensões extroversão e estabilidade emocional, enquanto as meninas para abertura a novas experiências. As demais dimensões (conscienciosidade, amabilidade e locus de controle externo) não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os sexos.

Os resultados do pré-teste intragrupo desse estudo, demonstram que os meninos apresentaram uma tendência de serem mais extrovertidos e com maior estabilidade emocional, e as meninas mais abertas a novas experiências. Não correspondendo com estudos de larga escala que avaliam as competências socioemocionais (SOTO *et. al*, 2011; SANTOS; PRIMI, 2014).

Soto *et. al* (2011) realizaram um estudo de larga escala com instrumentos de avaliação do *Big Five* de várias partes do mundo, esses instrumentos avaliam as competências socioemocionais por meio de cinco dimensões, sendo: conscienciosidade, extroversão, neuroticismo (estabilidade emocional), amabilidade e abertura a novas experiências. Esse estudo demonstrou que as meninas possuem uma tendência de serem mais conscienciosas, extrovertidas e amáveis. Para dimensão estabilidade emocional, meninos e meninas apresentaram poucas diferenças, com uma tendência positiva para as meninas e negativa para os meninos do final da infância até a meia idade. Para a dimensão abertura a novas experiências, por volta dos 10 anos, meninos apresentaram uma tendência negativa e as meninas uma tendência positiva.

Estudos transversais realizados no Brasil, que utilizaram o instrumento SENNA 1.0, apontam também que as meninas tendem a ter melhores resultados para as dimensões conscienciosidade, extroversão e amabilidade, enquanto os meninos apresentam melhor resultado para a dimensão estabilidade emocional (SANTOS; PRIMI, 2014; SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017).

Outros estudos transversais avaliaram as competências socioemocionais por meio do instrumento SENNA, sem, contudo, reportarem os resultados quanto aos sexos, realizando correlações com desempenho acadêmico e outras variáveis.

Estudos com alunos do 5º ano do ensino fundamental, que utilizaram o instrumento SENNA, apontaram que a dimensão conscienciosidade obteve a melhor média entre os participantes enquanto *locus de controle* externo a menor (NAKANO; DE MORAES; DE OLIVIERA, 2019; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021).

Paciência (2016) avaliou o comportamento manipulador relacionado à aplicação de instrumentos de mensuração de competências socioemocionais em alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, para tanto utilizou diversos instrumentos psicométricos. Entre eles o *Big Five Inventory* (BFI), o qual avalia as mesmas dimensões do instrumento SENNA 1.0, com exceção da dimensão *locus de controle* externo.

Nesse estudo a amostra foi dividida em 2 grupos, onde cada grupo respondeu a uma bateria de testes psicométricos, sendo que em ambos os grupos o BFI estava presente. O autor reportou os resultados em 2 amostras, sendo que a amostra 1 correspondia a todos os participantes do estudo, e a amostra 2, mais restrita, somente com os questionários que foram respondidos integralmente. O grupo controle, o qual respondeu ao BFI, era composto por 645 gabaritos da amostra 1 e 159 da amostra 2 (PACIÊNCIA, 2016).

O estudo reportou a maior média para a dimensão amabilidade (*agreeableness*), tanto para amostra 1 (M=3,7 e D.P=0,6) quanto para a amostra 2 (M=3,9 e D.P=0,6), seguido pelas dimensões conscienciosidade (*conscientiousness*: amostra 1 - M=3,4 e D.P=0,7; amostra 2 - M=3,6 e D.P=0,7), abertura a novas experiências (*openness to experience*: amostra 1 – M=3,3 e D.P=0,6; amostra 2 – M=3,4 e D.P=0,8), extroversão (*extraversion*: amostra 1 e 2 – M=3,3 e D.P=0,7) e estabilidade emocional (*neuroticism*) com a menor média (amostra 1 – M=2,7 e D.P=0,6; amostra 2 – M=2,7 e D.P=0,8) (PACIÊNCIA, 2016).

5.2 DISCUSSÃO DO PÓS-TESTE

Apesar da carência de estudos experimentais e quase experimentais no Brasil, que mensuram as competências socioemocionais por meio do instrumento SENNA, ou que utilizam o *Big Five Inventory* em cinco dimensões da personalidade (conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, amabilidade e abertura a novas experiências), estudos de revisão apontam um número razoável de

experimentos que utilizaram outros instrumentos psicométricos para avaliar habilidades socioemocionais diversas (DURLAK *et al.*, 2011; SKLAD *et al.*, 2012; OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021).

Geralmente essas habilidades são similares com as desenvolvidas pelo programa *Social Emotion Learning* (SEL) do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), como autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisões responsáveis, habilidade de relacionamento e consciência social. Devido a esses fatos, foram utilizados para comparação com os resultados deste experimento estudos que, apesar de não utilizarem o instrumento SENNA, avaliaram intervenções propostas com o objetivo de desenvolver e aprimorar competências ou habilidades socioemocionais (DURLAK *et al.*, 2011; SKLAD *et al.*, 2012; CASEL, 2021; OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021).

Nos resultados do pós-teste foi possível observar que os alunos de ambos os sexos, submetidos à intervenção, apresentaram um resultado superior ao pré-teste em 5 das 6 dimensões das competências socioemocionais.

Para o GI-1, tanto meninos quanto meninas, reportaram aumento estatisticamente significativo no resultado do instrumento SENNA 1.0, para as dimensões conscienciosidade e locus de controle externo. A dimensão estabilidade emocional apresentou aumento no resultado do pós-teste apenas para os meninos, enquanto extroversão e abertura a novas experiências aumentaram somente para as meninas. As dimensões que reportaram o maior aumento em relação ao pré-teste foram estabilidade emocional para os meninos e conscienciosidade para as meninas ($p < 0,001$).

Esses resultados corroboram o apontado por diversos autores sobre as lutas nas aulas de Educação Física, ou seja, que elas podem desenvolver o comportamento socioemocional (CASTARLENAS LLORENS, 1990; OLIVIER, 2000; ESPARTERO CASADO; GUTIÉRREZ-GARCIA, 2004; CARTAXO, 2011; SANTOS, 2012; SONODA-NUNES; OLIVEIRA, 2021).

Os resultados do pós-teste para ambos os sexos do grupo intervenção 1, com 12 sessões e duração de 50 minutos cada, 2 vezes por semana, indicam que o número de sessões foi suficiente para provocar uma melhora em algumas dimensões das competências socioemocionais capturadas pelo instrumento SENNA 1.0.

Esses resultados não se repetiram para o grupos de intervenção 2, de ambos os sexos, os quais foram submetidos a 6 sessões, também de 50 minutos cada, 1 vez por semana. Indicando que esse número de intervenções não foi suficiente para promover as competências socioemocionais por meio de jogos de luta nas dimensões avaliadas pelo instrumento SENNA 1.0. Pois no GI-2 não foi observado aumento estatisticamente significativo para nenhuma das dimensões avaliadas, tanto para meninos quanto para meninas.

Mota e Romanini (2019) em uma revisão de literatura sobre educação socioemocional, apontaram que os estudos de intervenção selecionados, que eram estruturados semanalmente apresentavam por volta de 10 a 15 encontros com média de 40 a 60 minutos de duração. Entretanto, os autores não apontaram a relação entre o número de intervenções e os resultados dessas.

Em uma revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais, Oliveira e Muszkat (2021) verificaram uma intervenção que obteve melhora nos domínios avaliados, com 3 crianças entre 9 e 13 anos, submetidas a 20 sessões de 90 minutos cada.

Sklad *et al.* (2011) em uma revisão meta-analítica de 75 estudos sobre o ensino de habilidades socioemocionais e seu desenvolvimento, encontraram uma grande variabilidade nas intervenções relatadas. A maioria dos estudos não ultrapassou 1 ano e 18 sessões de intervenção, com uma média de 27 sessões. Comumente o tempo de cada sessão foi de uma aula, com uma média de 49,8 minutos (D.P=32,4).

Estudos experimentais que avaliaram o efeito de práticas corporais sobre habilidades socioemocionais, em participantes com idade entre 10 e 13 anos, tiveram uma variabilidade entre 9 e 20 sessões. Nesses estudos também foi verificado uma melhora nas competências socioemocionais e algumas escalas e subescalas de habilidades socioemocionais diversas (PEREIRA; MARQUES-PINTO, 2017; RESTOLHO, 2018; LUNA et al. 2021).

Pereira e Marques-Pinto (2017) avaliaram o efeito de um programa de aprendizagem socioemocional extracurricular denominado *Experiencing Emotions*, baseado em dança educativa, sobre algumas habilidades sociais como autoconsciência, consciência social, autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Para mensurar essas habilidades foram utilizadas

escalas de diversos instrumentos psicométricos como: *Perceiving and Understanding Emotion*, *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), *Expressing and Labeling Emotion*, *School Social Behavior Scale - 2* (SSBS-2) e *Inter-personal Negotiation Scale*. Esse estudo contou com 83 alunos de 2 escolas públicas de Lisboa, divididos em grupo controle e grupo intervenção, sendo que alunos do 5º ano compunham 60% do grupo de intervenção e 53% do grupo controle, e as meninas eram maioria da amostra total (71%). Os resultados indicaram que os alunos do grupo intervenção obtiveram resultados significativamente superior apenas para as subescalas de autogestão.

Restolho (2018) conduziu um estudo em Lisboa com 32 alunos do 5º e 6º ano, com idade entre os 10 e 12 anos, divididos em grupo experimental e controle, constituídos majoritariamente por meninas (GE=53,3% e GC=52,9%). Nesse estudo foi investigado os efeitos de uma intervenção psicomotora na regulação emocional, relações interpessoais, autoconceito e autoestima. Para mensurar as competências socioemocionais foram utilizados 3 instrumentos psicométricos traduzidos e adaptados para população portuguesa, sendo 1 aplicado aos pais (*Strengths and Difficulties Questionnaire* – SDQ) e 2 de autorrelato (Questionário de Inteligência Emocional – *BAR ON*; Escala de Autoconceito – SPP). A intervenção teve 20 sessões de 60 minutos cada, 2 vezes por semana, baseada em jogos de cooperação, competição, *role playing* e assertividade. O resultado apontou que a intervenção psicomotora permitiu a melhora dos parâmetros socioemocionais ao nível da regulação emocional.

Outro estudo que também apontou melhora das competências socioemocionais por meio de práticas corporais, realizou uma intervenção nas aulas de Educação Física em 170 alunos, com idades entre os 10 e 13 anos ($M=10,76$; $D.P=0,73$), sendo a maioria do sexo feminino (57%). O estudo contou com grupo experimental ($n=87$) e grupo controle ($n=83$), sendo que o grupo experimental foi submetido a uma intervenção denominada de programa *Moon* baseada no *Sport Education Model* (SEM), e o grupo controle no *Traditional Model of Direct Instruction* (TM-DI). A intervenção durou 18 sessões didáticas de 45 minutos cada, duas vezes por semana. Para avaliar as competências socioemocionais, ambos os grupos responderam o *The Self-Efficacy Inventory for Multiple Intelligences* (IAMI)

desenvolvido para adolescentes espanhóis, composto por 40 itens com uma escala Likert de 10 pontos (LUNA *et al.*, 2021).

Entretanto, neste estudo foram utilizadas apenas as subescalas de autoeficácia interpessoal (comportamentos cooperativos e de jogo em equipe e habilidades de conversação) e intrapessoal (compreensão emocional de si mesmo e capacidade de administrar o próprio pensamento). O resultado do pós-teste apontou que a intervenção promovida no grupo experimental, por meio do *Sport Education Model* (SEM), melhorou significativamente a competência interpessoal com efeito de tamanho médio ($d=0,63$), e a intrapessoal, com efeito de tamanho pequeno ($d=0,44$), promovendo melhora significativa nas competências socioemocionais (LUNA *et al.*, 2021).

Do mesmo modo outros estudos, porém transversais, realizados com crianças, adolescentes e jovens, indicaram a relação entre práticas corporais esportivas diversas e o efeito positivo na inteligência emocional e habilidades socioemocionais. Porém, esses estudos também utilizaram outros instrumentos psicométricos diferentes do instrumento SENNA 1.0 e do *Big Five Inventory* (BARREIROS DA SILVA *et al.*, 2013; SÁNCHEZ GUTIÉRRES; ARAYA-VARGAS, 2014; PUERTAS-MOLERO; GONZÁLES-CAVALERO; SÁNCHEZ-ZAFRA, 2017).

Os estudos de Pereira e Marques-Pinto (2017), Restolho (2018) e Luna *et al.* (2021), mesmo sendo estudos de intervenção por meio de práticas corporais e, apesar de apresentarem resultados semelhantes do presente estudo, tem sua comparação limitada. Pois, a despeito de avaliarem competências socioemocionais, utilizaram variáveis diferentes das mensuradas pelo instrumento SENNA além de empregarem instrumentos psicométricos diversos.

Entretanto, constructos relacionadas às competências socioemocionais não são avaliados apenas pelas dimensões do instrumento SENNA 1.0, mas também por uma série de instrumentos como os inventários de personalidade, questionários de habilidades sociais, instrumentos que medem predominantemente características externalizantes, internalizantes e de temperamento, escalas de motivação e crenças entre outros (SANTOS; PRIMI, 2014).

Em relação aos resultados do GC, os meninos não apresentaram nenhuma dimensão com resultado superior ao do pré-teste, sendo que estabilidade emocional reportou um resultado inferior no pós-teste. Para as meninas, apenas a dimensão

lôcus de controle externo apresentou resultado superior ao do pré-teste, e as demais nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Contudo, tanto o aumento quanto a diminuição dessas dimensões observadas no GC masculino e feminino, podem ter ocorrido por outras variáveis não controladas nesse estudo, como por exemplo o estresse causado pela pandemia do Covid-19 e o resultado das avaliações escolares dos participantes, entre outras.

O resultado do pós-teste do GC masculino, para a dimensão estabilidade emocional, é similar a um estudo quase experimental realizado com 85 alunos de duas escolas da província de Alicante na Espanha, com idades entre 9 e 11 anos do ensino primário, o qual teve como objetivo avaliar a eficácia do programa OKAPI (*Organisation, Cooperation, Positive Environment, Participation and Emotional Intelligence*) no desenvolvimento de competências socioemocionais e melhoria do clima de sala de aula. Nesse estudo foi avaliada a inteligência emocional por meio do instrumento *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), o clima de sala de aula pelo *Assessment of the Social Classroom Climate in primary school students* e as competências cooperativas pelas escala do *Cooperative Learning Efficiency*. O grupo experimental participou do programa OKAPI por 7 meses, enquanto o grupo controle participou de atividades escolares normais. O resultado do pós-teste indicou que os alunos do grupo controle não apresentaram incrementação nas competências socioemocionais, enquanto o grupo experimental sim. As mesmas ressalvas valem para essa comparação, haja vista as diferentes variáveis avaliadas e os diferentes instrumentos utilizados (MIRA-GALVAÑ; GILAR-COBI; OKAPI, 2021).

Quanto aos resultados da comparação intergrupo, o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes apontou que as dimensões conscienciosidade, estabilidade emocional e amabilidade, apresentaram diferenças significativas para os meninos no pós-teste. Entretanto, essas diferenças apontadas pela comparação entre pares de grupo, ocorreram devido o melhor resultado para o GI-1 na dimensão conscienciosidade (GI-1 x GC; GI-1 x GI-2) e estabilidade emocional (GI-1 x GC) e diminuição desta última para o GC.

A diferença entre pares para a dimensão amabilidade ocorreu devido a diferença estatisticamente significativa no resultado do pós-teste entre o GI-1 e GI-2, não significando necessariamente aumento no pós-teste para os grupos nessa

dimensão. Ou seja, o resultado do pós-teste manteve proporcionalmente os resultados obtidos no pré-teste.

Entre as dimensões que não apresentaram diferença estatisticamente significativa na comparação intergrupo do pós-teste, está a dimensão locus de controle externo, que reportou um resultado superior no pós-teste para o GI-1. Isso ocorreu devido ao resultado de partida do GI-1, o qual era inferior aos demais, e com um resultado no pós-teste para o GI-2 e GC próximo ao obtido no pré-teste.

Em relação às comparações entre grupos do sexo feminino, foi reportada uma diferença estatisticamente significativa para as dimensões conscienciosidade (GI-2 x GC), extroversão (GI-2 x GI-1), estabilidade emocional (GI-2 x GC) e amabilidade (GI-2 x GI-1; GI-2 x GC). Para a dimensão conscienciosidade essa diferença ocorreu, a despeito do aumento no pós-teste para essa dimensão no GI-1, devido às diferenças apresentadas no pré-teste que proporcionalmente se mantiveram no pós-teste para o GI-2 e GC.

Para a dimensão extroversão essa diferença ocorreu devido ao aumento do resultado no pós-teste para o GI-1, e pelo resultado do GI-2 que se manteve próximo ao obtido no pré-teste. O GC também manteve seu resultado próximo ao alcançado no pré-teste, sem apresentar diferença estatisticamente significativa quando comparado ao GI-1.

O GI-2 e GC mantiveram proporcionalmente, para a dimensão estabilidade emocional, as diferenças obtidas no pré-teste, sendo que o GI-1 não apresentou diferença estatisticamente significativa entre pares para essa dimensão. Ou seja, todos os grupos do sexo feminino mantiveram proporcionalmente os resultados obtidos no pré-teste para essa dimensão.

Para a dimensão amabilidade os resultados do pós-teste se mantiveram próximos ao do pré-teste, com isso a diferença estatisticamente significativa também se manteve para as comparações no pós-teste (GI-2 x GI-1 e GI-2 x GC).

Ainda que a dimensão locus de controle externo tenha obtido resultado superior no pós-teste para o GI-1 e GC, e a dimensão abertura a novas experiências apenas para o GI-1, para essas dimensões não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos do sexo feminino. Isso se deve ao fato do GI-2 (LCE e ANE) e GC (ANE), apesar de não terem melhorado seu resultado no pós-teste, estatisticamente foram alcançados por esses grupos nessas dimensões.

Na comparação intragrupo por sexo, as diferenças estatisticamente significativas ficaram por conta do resultado superior dos meninos para as dimensões estabilidade emocional (GI-1 e GI-2) e extroversão (GI-2). Nas demais dimensões o teste U de Mann-Whitney não reportou nenhuma diferença entre meninos e meninas dentro dos grupos.

O resultado da comparação intragrupo do GI-1, para a dimensão estabilidade emocional a favor dos meninos, coincide com o resultado do teste de Wilcoxon que apontou aumento dessa dimensão no pós-teste do GI-1 masculino. Apesar do melhor resultado do sexo masculino no GI-2, para as dimensões estabilidade emocional e extroversão, esse fato não provocou aumento no pós-teste para esse grupo de meninos.

Esse resultado para a dimensão estabilidade emocional pode estar relacionada ao fato dos meninos apresentarem uma tendência de serem mais estáveis emocionalmente, o que é apontado em estudos transversais. Entretanto, como dito anteriormente, observa-se uma carência de estudos de intervenção relacionados às práticas corporais e o desenvolvimento das competências socioemocionais, principalmente com resultados estratificados por sexo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente dissertação constituiu-se em um experimento de intervenção, o qual procurou analisar o efeito das lutas nas aulas de Educação Física, por meio de jogos, no desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Os resultados dessa intervenção apontaram, de uma forma geral, os efeitos positivos no desenvolvimento dessas competências, demonstrados pela melhora dos resultados de algumas dimensões das competências socioemocionais. Esses efeitos foram observados apenas no grupo submetido a 12 sessões de intervenção (GI-1), o maior número deste estudo, não sendo replicado para o grupo submetido à metade dessas sessões (GI-2).

Para o GI-1 duas dimensões, conscienciosidade e locus de controle externo, reportaram aumento significativo em comum para meninos e meninas como efeito da intervenção. Além dessas dimensões meninos também reportaram esse aumento para estabilidade emocional e as meninas para extroversão e abertura a novas experiências, portanto, as meninas apresentaram um aumento no pós-teste em 4 dimensões e os meninos em 3.

Nenhuma dimensão apresentou resultado inferior após a intervenção, tanto para GI-1 quanto para GI-2, indicando que, apesar de não promover o desenvolvimento em algumas dimensões a intervenção não as prejudicou. Nas análises estratificadas por sexo, os meninos apresentaram resultado superior em uma dimensão (Estabilidade emocional) para o GI-1 e duas (Estabilidade emocional e extroversão) para o GI-2.

Durante a intervenção, em ambos os grupos, os alunos demonstraram interesse e motivação na execução das atividades propostas. Talvez isso possa ser explicado pelo poder lúdico do jogo ou pela “novidade” da prática de lutas nas aulas de Educação Física para alguns alunos, principalmente as meninas. Outro fator interessante é que o número de intervenções seguidas da mesma temática, de uma forma geral não afetou o interesse dos alunos e consequentemente a participação deles nas aulas.

Dessa forma as sessões de intervenção ocorreram de forma tranquila em um ambiente em que o cuidado com o outro e a vontade de se superar conviveram de

forma natural, e apesar desse experimento ter ocorrido durante a pandemia de Covid-19, felizmente não houve nenhum caso de contaminação entre os alunos participantes da intervenção.

As competências socioemocionais apesar de serem preditivas para o desempenho escolar e promoverem o combate ao bullying, a violência e a evasão escolar entre outras, além de desempenharem um papel importante no desenvolvimento social e profissional do indivíduo, ganharam maior evidência no Brasil somente com o advento da nova BNCC.

Obviamente que o desenvolvimento das competências socioemocionais é mais uma das muitas responsabilidades da escola e consequentemente do professor, entretanto, ainda não se observa um bom número de estudos científicos sobre quais estratégias ou métodos podem ou não promover o desenvolvimento dessas competências. Como resultado disso o professor acaba ficando sem subsídios, que o apoiem ou o orientem, na direção de práticas pedagógicas eficientes e exequíveis que possam de fato auxiliar na promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais.

Possivelmente a maior contribuição deste estudo seja fomentar o professor com evidências científicas, sobre uma prática corporal factível nas aulas de Educação Física, que contribuam para o desenvolvimento das competências socioemocionais. E dessa forma, junto com outros experimentos que forneçam indícios nessa direção, constituir uma base de conhecimento para essa difícil jornada do professor.

Como aspectos limitadores desse estudo, destaca-se o baixo número da amostra, devido a pandemia de Covid-19 a qual impediu que mais crianças retornassem as aulas presenciais, além da possível influência da mesma nas condições emocionais dos alunos. A não randomização dos grupos e a ausência da aplicação de outras avaliações pós-teste superiores a 1 mês ou mais para verificar a retenção ou não, dos efeitos da intervenção nas dimensões das competências socioemocionais dos participantes deste estudo.

Para futuros estudos com essa temática sugere-se o aumento do número de participantes, a realização com alunos de outras faixas etárias, o emprego de outros instrumentos de avaliação das competências socioemocionais e a participação de alunos da rede pública municipal e estadual de outros bairros, cidades e até estados. Uma intervenção comparativa nas aulas de Educação Física entre alguma prática

específica de luta ou arte marcial, como capoeira, judô ou caratê, com a metodologia de jogos de luta, poderia também trazer resultados interessantes.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 out. 2021.

ALENCAR, Y. O.; SILVA, L. H.; LAVOURA, T. N.; DRIGO, A. J. As Lutas no Ambiente Escolar: Uma Proposta de Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/07/837467/as-lutas-no-ambiente-escolar.pdf>. Acesso em: 01 junho 2020.

ALVES, D. R. P. **O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares.** 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto, Porto, 2006. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29454. Acesso em 06 de agosto de 2019.

BARREIRO DA SILVA et al. Relação entre inteligência emocional, satisfação com a vida e prática desportiva. **Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte**, Rio Maior, v. 9, n. 1, p. 93-109, 2013. Disponível em: <https://www.riped-online.com/abstract/relationship-between-emotional-intelligencernlife-satisfaction-and-sport-practice-18835.html>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.** 12ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-textobncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de junho de 2020.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, set. 2002. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso em: 30 junho de 2020.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CARRIEDO, A. Satisfacción, Aprendizaje y Valoraciones de Escolares de Primaria ante las Actividades de Lucha con Agarre. Sports. **Scientific Journal Of School Sport, Physical Education And Psychomotricity**, La Coruña, v. 5, n. 1, p. 133-150, jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/sportis.2019.5.1.2934>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Artigo Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 154, n. 53, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775/4615>. Acesso em 05 julho de 2021.

CASTARLENAS LLORENS, J. I. Deportes de combate y lucha aproximación conceptual y pedagógica. **Apunts: Educación física y deportes**, v. 1, no. 19, p. 21-28, 1990. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/381815>. Acesso em: 27 dez 2021.

CARTAXO, C. A., **Jogos de combate**: atividades recreativas e psicomotoras – teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis educativa*, v. 11 n. 3, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577322>. Acesso em: 20 set. 2021.

COCHRAN, W. G. The combination of estimates from diferente Experiments. **Biometrics**, v. 10, no. 1, p. 101-129, mar. 1954. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3001666?origin=crossref>. Acesso em: 05 jan. 2022.

COELHO, V.; SOUSA, V.; MARCHANTE, M. Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 1, n. 2, p. 17-22, abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349833719025>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em 05 fev. 2021.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, n. 1, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-551527>. Acesso em: 20 maio 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: Implicações para uma prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades Social skills and behavior analysis: Historical connection and new issues. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 01, p. 104–115, 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004. Acesso em 05 julho 2021.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acesso em: 20 maio 2020.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

DURLAK, J. A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ECKERT, H. M. **Desenvolvimento motor**. 1ª ed. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1993.

ESPARTERO CASADO, J.; GUTIÉRREZ-GARCIA, C. El judo y las actividades de lucha en el marco de la educación física escolar: una revisión de las propuestas y modelos de su enseñanza. **III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte**. Valencia: AECD, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267993929_EL_JUDO_Y_LAS_ACTIVIDADES_DE_LUCHA_EN_EL_MARCO_DE_LA_EDUCACION_FISICA_ESCOLAR_UNA_REVISION_DE_LAS_PROPUUESTAS_Y_MODELOS_DE_SU_ENSEMANZA. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA, H. S. As lutas na Educação Física escolar. **Revista de Educação Física**, Fortaleza, n. 135, p.36-44, nov. 2006. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428>. Acesso em 03 de junho de 2020.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, Curitiba, vol.5, edição especial, pp.183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=isso&nrm=isso.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p. Tradução: Magda Lopes.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento Declarativo De Docentes Sobre a Prática De Lutas, Artes Marciais E Modalidades Esportivas De Combate Nas Aulas De Educação Física Escolar Em Pelotas, Rio Grande Do Sul. *Pensar a Prática*, v. 16, n. 2, p. 416–434, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/17221>. Acesso em: 03 junho 2020.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 67-81, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/GBFYwY3cYsjP9PZJkJvydqj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. **Ensino de lutas: reflexões e propostas de programas**. São Paulo: Scortecci, 2012.

FREIRE, J.B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003

GABRIEL, P.; PARIZOTTO, G.; FERNANDO, A.; JUNIOR, C. H.; STAREPRAVO, F. A. O processo de institucionalização e regulamentação de artes marciais orientais no Brasil. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 15, n. 1, p. 53–62, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/15827>. Acesso em 05 julho 2021.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GASPAROTTO, G. S.; SANTOS, S. L. C. Produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar: estado da arte. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 11, n. 4, p.46-58, dez. 2013. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637594>. Acesso em: 20 maio 2019.

GESSEL, Arnold. **A criança dos 5 aos 10 anos**, 3ª. ed. São Paulo Martins Fontes, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GOMES, N. C. *et al.* O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 305-320, nov. 2013. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/30388>. Acesso em: 20 maio 2019.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 14, p.394-406, dez. 2014. Trimestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em: 06 ago. 2019.

GRECO, G.; CATALDI, S.; F., Francesco. Karate as anti-bullying strategy by improvement resilience and self-efficacy in school-age youth. **Journal Of Physical Education And Sport**, v. 5, n. 19, p. 1863-1870, 2019. Disponível em: <http://web-b-ebsscohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=7dcb35eb-f99e-46fa-a22a-fa07894fdbbe%40sessionmgr103>. Acesso em: 30 jun. 2020.

HORTIGUELA, D.; GUTIERREZ-GARCIA, C.; HERNANDO-GARIJO, A. Combat versus team sports: the effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. **Ido Movement For Culture. Journal Of Martial Arts Anthropology**, Strzyżów, v. 17, n. 3, p. 11-20, abr. 2017. Disponível em: <http://web-a-ebsscohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=2&sid=9cd97c68-fa8d-4e4b-a0e1-d8bdbbd5103a%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9cHQtYnlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>. Acesso em: 30 jun. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo: Editora Retrospectiva, 2000.

HUNG, S.; HUANG, Y.; CHEN, W. Effect of different instructional media on acquisition of martial arts skills by elementary school students. **South African Journal For Research In Sport: Physical Education and Recreation**, Potchefstroom, v. 37, n. 3, p. 113-122, dez. 2015. Disponível em: <http://web-b-ebsscohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=7dcb35eb-f99e-46fa-a22a-fa07894fdbbe%40sessionmgr103>

ebscohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=2&sid=50091a9e-653f-4585-8567-c5fa16fc5cc2%40pdc-v-sessmgr05&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl. Acesso em: 30 jun. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 05 julho 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil:** população. Brasília, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,51%2C8%25%20de%20mulheres>. Acesso em: 26 jan. 2022.

JACOMIN, L. S. *et al.* Estudos sobre arte marcial e lutas na literatura brasileira: revisão sistemática. **Colloquium Vitae**, Presidente Prudente, v. 5, n. 2, p. 149-157, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/cv/article/view/918>. Acesso em: 06 maio 2021.

KHISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

LAGO, A. Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-26112019-214946/en.php>. Acesso em: 6 jun. 2020.

LAKES, K. D.; HOYT, W. T. Promoting self-regulation through school-based martial arts training. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 25, n. 3, p. 283–302, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397304000309?via%3Dihub>. Acesso em: 20 maio 2019.

LORENZONI, M. V. **Brincando brincadeira com a criança deficiente**. São Paulo: Manole, 2002.

LUNA *et al.* Impact of the Moon Physical Education Program on the Socio-Emotional Competencies of Preadolescents. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 15, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/15/7896>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 20 maio 2021.

MENÉNDEZ SANTURIO, J. I.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. **Apuntes Educació Física i Esports**, n. 117, p. 33-42, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656904007.pdf>. Acesso em 01 jun. 2020.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, v. 49, p. 49–56, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006. Acesso em 05 julho 2021.

MIRA-GALVAÑ, M. J; GILAR-COBI, R. OKAPI, an Emotional Education and Classroom Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. **Sustainability**, Alicante, v. 13, no. 22, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/22/12559>. Acesso em 01 fev. 2022.

MOURA, D. L. *et al.* O ensino de lutas na Educação Física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 22, n. 4, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51677>. Acesso em: 06 maio 2021.

NASCIMENTO, P. R. B. DO; ALMEIDA, L. DE. a Tematização Das Lutas Na Educação Física Escolar: Restrições E Possibilidades. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 13, n. 3, p. 91–110, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3567>. Acesso em: 20 maio 2019.

NAKANO, T. C.; DE MORAES, I. D. T.; DE OLIVEIRA, A. W. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 37, n.2, p. 407-424, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3378/337866616003/html/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R.; ALVES, R. J. R. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81544/45266>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, p. 36-49, dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2008n31p36/129501> Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, S. L. R.; SANTOS, S. L. C. Lutas aplicadas a educação física escolar. **Prefeitura Municipal de Curitiba**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental, 2006. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/5/pdf/00037609.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

OLIVEIRA, F. A. **Perfil e competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de ongs de Fortaleza**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Departamento de Saúde Comunitária, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48516>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, P. V.; MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, p. 91-103, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100009. Acesso em: 05 fev. 2022.

OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PACIÊNCIA, L. P. **Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Departamento de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_07413444ffb017cbd9849f6257ed38ae. Acesso em: 03 jun. 2020.

PAVLOVA, I.; BODNAR, I.; VITOS, J. The role of karate in preparing boys for school education. **Physical Activity Review**, Częstochowa, v. 6, n. 1, p. 54-63, abr. 2018. Disponível em: <http://web-b-ebascohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=3&sid=c0cf435b-c178-414a-b750-fc562405c834%40pdc-v-sessionmgr04&bdata=Jmxhbm9cHQYnImlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PAVLOVA, I.; BODNAR, I.; MOSLER, D.; ORTENBURGER, D.; WASIK, J.. The influence of karate training on preparing preschool girls for school education. Ido Movement For Culture: **Journal of Martial Arts Anthropology**, Strzyżów, v. 19, n. 2, p. 12-20, jun. 2019. Disponível em: <http://web-a-ebascohost.ez22.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=2&sid=cb5b5c77-a455-479b-93b0-7048a216c4ac%40sessionmgr4007&bdata=Jmxhbm9cHQYnImlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PEREIRA, N. S.; MARQUES-PINTO, A. Including educational dance in na after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A na experimental study. **The Arts in Psychotherapy**, v. 53, p. 36-43, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455616300491>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRIMI, R.; SANTOS, D. D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Development of na inventory assessing social and emotional skills in Brazilian 170outh. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 32, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>. Acesso em: 04 jan. 2022.

PUERTAS-MOLERO, P.; GONZÁLES-VALERO, G.; SÁNCHEZ-ZAFRA, M. Influencia de la práctica físico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisión sistemática. **Education, Sport, Health and Physical Activity**, v. 1, n. 1, p. 10-24, 2017. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48957?locale-attribute=es>. Acesso em: 05 fev. 2022.

RESTOLHO, S. P. P. **Efeitos de uma intervenção psicomotora em competências socioemocionais e cognitivas de crianças em idade escolar**. 2018. 66 p. Dissertação (Mestrado em Psicomotricidade Relacional) – Escola de Ciência e Tecnologia – Departamento de Desporto e Saúde, Universidade de Évora, Évora, 2018. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23201?mode=full>. Acesso em 01 de fev. 2022.

ROCHA, M. M.; SAMPAIO, M. A. P. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de (org.). **Educação contemporânea: reflexões**, volume 17. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2021. Cap. 5. p. 50-59. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume17/Educacao_Contemporanea_vol17.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

RODRIGUES, C. E. S. L. As habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix das Avaliações em Larga Escala. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12162>. Acesso em: 20 set. 2021.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a prática**, v. 14, n. 3, p. 1-17, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/12202/10139/68370>. Acesso em 06 jul. 2019.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [s. l], v. 26, n. 2, p. 383-300, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/WCKk4pM4SxXcQVs3BVSypJH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso: 2015. 208 p.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 87–114, 2013. DOI: 10.21814/rpe.2985. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2985>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SÁNCHEZ GUTIÉRRES, G.; ARAYA-VARGAS, G. Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 9, n.1, p. 19-36, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311130199014.pdf>. Acesso em 05 fev. 2022.

SANTOS, D. D.; BERLINGERI, M. M.; CASTILHO, R. B. Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala, In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 45, 2017, Natal. Artigo. Ribeirão Preto: Anpec - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://en.anpec.org.br/previous-editions.php?r=encontro-2017>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Resultados Preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo – SP: **Instituto Ayrtton Senna**, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2020.

SANTOS, S. L. C. dos. **Jogos de Oposição**: ensino das lutas na escola. Curitiba: Phorte, 2012. 206 p.

SANTOS, M. V. S. *et al.* Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte**, v. 11, n. 1, p.4-10, jun. 2018. Semestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002. Acesso em 03 de junho de 2020.

SERPA, A. L. O. **Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico**. 2017. 153 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3841101529930060.pdf>. Acesso em 26 jan. 2022.

SETTE, C. P.; ALVES, G. (org.). **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. 75 p. Livro eletrônico. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, H. V. A. *et al.* The effect of an initiation to struggles structured program on the physical capacities, visual attention and school performance in elementary school children. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 02, n. 41, p. 176-182, jul. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200176&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA JUNIOR, W. S. Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar: formação, desenvolvimento e o papel da escola no Brasil. 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342750978_Evidencias_sobre_habilidades_cognitivas_e_competencias_socioemocionais_dos_alunos_em_idade_escolar_formacao_desenvolvimento_e_o_papel_da_escola_no_Brasil/citation/download. Acesso em: 04 jan. 2022.

SIMÕES, H.; SANTOS, P. M.; PEREIRA, B.; FIGUEIREDO, A. As Artes Marciais e os Desportos de Combate e o Bullying: uma revisão sistemática. **Retos**, v. 2041, n. 39, p. 835–843, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/77412>. Acesso em 05 julho 2021.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SKLAD, M. *et al.* Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 9, p. 892-909, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ990237>. Acesso em 05 fev. 2022.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p29>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SONODA-NUNES, J. R.; OLIVEIRA, S. R. L. **O ensino das manifestações de luta: utilizando o jogo como estratégia pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2021.

SOTO, C. J. *et al.* Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample. **Journal of personality and social psychology: American Psychological Association**, v. 100, n. 2, p. 330, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21171787/>. Acesso em 01 fev. 2022.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: A Cultura Corporal em Questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 291-411, jun. 2011. Trimestral. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000200008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 30 jun. 2020.

SOUZA, A. P. R.; NUNES, L. DE L. Primeira infância em foco: a Educação Infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, p. 354–381, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/525>. Acesso em: 05 julho 2021.

SOUZA JUNIOR, T. P.; SANTOS, S. L. C. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/metodologia-de-ensino-dos-esportes-de-combate.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2019.

TEZANI, T.C.R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**. v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/603>. Acesso em: 22 dez. 2021.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução de Denise Regina de Sales e Márcia dos Santos Dornelles. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TWEMLOW, S. *et al.* Effects of participation in a martial art–based antibullying program in elementary schools. **Psychology in the Schools**, Malden, v. 45, n. 10, p. 947-959, set. /dez., 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.20344>. Acesso em: 20 maio 2019.

VALDIVIA, G. P. C. **Propriedades psicométricas do inventário social and emotional (or non cognitive) nationwide assessment (SENNA)**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19632>. Acesso em: 03 jun. 2020.

VALE, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. **Exedra: Revista Científica**, Coimbra, v. 2, p. 129-146, 2009. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/do-tecer-ao-remendar-os-fios-da-competencia-socio-131-vera-vale-do-tecer.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.

VERTONGHEN, J.; THEEBOOM, M. The socialpsychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. **Journal of Sports Science and Medicine**, Bursa, v. 9, n. 4, p. 528-537, ago. /set., 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761807/>. Acesso em: 20 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLAMÓN, M.; MOLINA, J. P.; VALENCIANO, J. La enseñanza de las habilidades de lucha en el contexto extracurricular. **Universidad Deportiva de Verano**, Palência, p. 73-106, 2006. Disponível em: <https://roderic.uv.es/handle/10550/74989?show=full>. Acesso em: 28 dez. 2021.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**. 4ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em 06 jan. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TCLE - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

O (A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós, Professor Doutor Guilherme da Silva Gasparotto e Jeferson Cesario Cardozo mestrando em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I”.

a) Esta pesquisa é importante para avaliar para identificar quais práticas escolares promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais.

b) O objetivo desta pesquisa é averiguar se os jogos de oposição contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

c) Caso o senhor ou a senhora autorize a participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa, será necessário que o (a) menor responda a um questionário denominado instrumento SENNA (Social and Emotional or Non- cognitive Nationwide Assessment), versão de autoavaliação, esse instrumento avalia as competências socioemocionais em seis atributos: Conscienciosidade, Neuroticismo, Amabilidade, Abertura a Novas Experiências, Extroversão e Lócus Externo de Controle. Esse questionário será respondido durante uma aula de Educação Física, entretanto, não haverá qualquer prejuízo de prática ou conteúdo para o participante da pesquisa.

d) Os participantes do estudo serão divididos em dois grupos: grupo controle e grupo intervenção. Ambos os grupos responderão o questionário de competências socioemocionais duas vezes, uma no início e outra ao final da pesquisa. O grupo intervenção será submetido a oito sessões com prática de jogos de oposição durante as aulas de Educação Física, após a prática dessas sessões será realizado a segunda aplicação do questionário de competências socioemocionais para ambos os grupos. O grupo controle realizará as oito sessões com prática de jogos de oposição durante as aulas de Educação Física, somente após a segunda aplicação do questionário de competências socioemocionais, para fins que comparação entre os dois grupos.

e) Os riscos relacionados à pesquisa são: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário do instrumento de coleta de dados; alteração na autoestima provocada por algum item do questionário de coleta de dados, que evoque memórias ou reforce sua conscientização sobre alguma condição emocional restritiva; possibilidade que alguma questão do questionário de coleta de dados cause algum constrangimento; quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional; risco de lesão ortopédica, inerente a qualquer prática esportiva. Os riscos serão minimizados com a adoção das seguintes medidas: os participantes responderão o questionário de coleta de dados em uma sala ampla, com boa iluminação e mobiliário adequado; qualquer participante poderá solicitar uma pausa, durante a aplicação do questionário, caso se sinta cansado ou aborrecido, podendo inclusive se ausentar do local para ir ao banheiro ou beber água; para os participantes que não se sintam à vontade em responder ao questionário junto com os demais, será oferecido outro local, mais reservado longe da presença de qualquer pessoa que possa constrangê-la; será garantido o acesso ao resultado individual do instrumento de pesquisa para cada participante; o pesquisador ficará atento a qualquer linguagem não verbal dos participantes, que possa sinalizar incômodo ou desconforto com o instrumento de coleta de dados; a confidencialidade das respostas e o resultado dos testes de cada participante será garantido pelo pesquisador; as sessões de atividades práticas serão desenvolvidas por profissional de Educação Física competente para ministrar tais atividades e, ainda assim, em caso de lesão durante a prática, a instituição conta com enfermaria e contrato com empresa especializada em atendimento médico de urgências e emergências.

f) No curto prazo, em caso de a hipótese alternativa ser comprovada, o estudante poderá ter benefícios relacionados a aspectos socioemocionais, derivados dessa prática. Para a instituição de ensino, e conseqüentemente para a sociedade, o estudo poderá apontar uma prática escolar que poderá contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Diversos estudos apontam que o desenvolvimento dessas competências colabora para o processo de aprendizagem e aproveitamento escolar, entre outros benefícios.

g) O senhor ou a senhora poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa no Colégio Seb Dom Bosco, Av. Visconde de Guarapuava, 5581 – Batel, telefone (41)32185786 e pelos e-mails

jefersoncardozo@sebsa.com.br e gasparotto@ifpr.edu.br ou, a qualquer momento, por meio de telefone celular (41) 98837-8660 para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor ou a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa.

h) A participação do(a) menor nesta pesquisa é voluntária e se ele(a) e/ou o(a) senhor(a) não quiserem mais fazer parte da pesquisa poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum prejuízo.

i) As informações relacionadas à pesquisa serão conhecidas apenas por este(s) pesquisador(es), porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que a identidade do(a) menor seja preservada, mantendo sigilo e privacidade. No entanto, caso queiram, o senhor ou a senhora podem solicitar e autorizar a divulgação do nome dele(a).

j) O material obtido, por meio do questionário Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C), será utilizado unicamente para esta pesquisa e será guardado por, no mínimo, cinco anos após o seu término.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), ou seja, o(a) menor ou o senhor ou a senhora serão ressarcidos pelos gastos decorrentes da pesquisa, mas não receberão qualquer pagamento pela sua participação. Também está garantida a assistência integral, imediata e gratuita, sempre que for necessária.

l) Caso ocorra um dano decorrente da pesquisa, o senhor ou a senhora poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.

m) O senhor ou a senhora receberão uma via deste Termo de Consentimento assinada pelos pesquisadores.

n) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O CEP tem por objetivo principal assegurar os interesses dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso o senhor ou a senhora tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP estará

disponível para lhe atender. O CEP está localizado na Rua Emilio Bertolini, nº 54, Cajuru - Curitiba/PR. O contato poderá ser feito, também, pelo telefone (41) 3888-5275 (das 08h às 12h e das 13h às 16h) ou por e-mail: cep@ifpr.edu.br (a qualquer momento).

o) Desejo () ou NÃO desejo () receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de _____.

Eu li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a participação do(a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa.

Curitiba (PR), ____ de junho de 2021.

Nome completo do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

APÊNDICE 2 – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I

Pesquisadores: Guilherme da Silva Gasparotto (IFPR, instituição proponente da pesquisa) e Jeferson Cesario Cardozo (Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR – instituição coparticipante)

Local da Pesquisa: Colégio Seb Dom Bosco

Endereço: Av. Visconde de Guarapuava, 5581 - Batel

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre ela, mesmo quando parecerem simples e de fácil compreensão.

Quando este termo apresentar palavras que você não entenda, por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar a palavra ou informação que você não compreendeu.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Esta pesquisa é importante para verificarmos quais práticas escolares promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais. As competências socioemocionais são habilidades para lidar com as emoções, relacionamentos, autocontrole, confiança, tomar decisões responsáveis e enfrentar situações difíceis ou novas, entre outras. A pesquisa tem como objetivo principal estudar se os jogos de luta contribuem para o desenvolvimento dessas competências.

O estudo será feito da seguinte forma, você responderá um questionário com 62 questões denominado Instrumento SENNA. Nesse questionário você irá responder perguntas sobre a sua personalidade e como você agiria em determinadas situações. Suas respostas ajudarão aos pesquisadores descobrirem se a prática dos jogos de luta desenvolve algumas habilidades socioemocionais.

Os riscos, ou seja, os possíveis problemas decorrentes da pesquisa, são: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário de competências socioemocionais (instrumento coleta de dados); alteração em sua autoestima provocada por alguma questão do questionário de competências socioemocionais, que traga alguma lembrança que lhe possa deixar triste; possibilidade de alguma questão do questionário de competências socioemocionais lhe causar alguma tristeza ou aflição; quebra do sigilo, ou seja, mesmo que de forma involuntária ou não intencional, alguém, além dos pesquisadores poderá acessar as respostas do seu questionário de competências socioemocionais; risco de se machucar fisicamente durante as práticas de lutas, como em qualquer prática esportiva. Para evitar que eles aconteçam, faremos o seguinte: você responderá o questionário de coleta de dados em uma sala ampla, com boa iluminação e mobiliário adequado, preferencialmente em sua sala de aula e em sua carteira escolar; você poderá solicitar uma pausa, durante a aplicação do questionário caso se sinta cansado ou aborrecido, podendo inclusive se ausentar do local para ir ao banheiro ou beber água; se você não se sentir à vontade em responder ao questionário junto com os demais colegas, será oferecido outro local, mais reservado e longe da presença de qualquer pessoa que possa constrangê-lo; você terá acesso ao seu resultado do questionário de competências socioemocionais; o pesquisador ficará atento a qualquer sinal verbal ou físico, que indique algum incômodo ou desconforto seu durante a aplicação do questionário de competências socioemocionais; o pesquisador garantirá a confidencialidade das suas respostas assim como seu resultado do questionário de competências socioemocionais; as atividades práticas serão desenvolvidas pelo seu professor de Educação Física, o qual possui conhecimento e competência para ministrar essas práticas e, ainda assim, caso você se machuque durante essas práticas, o colégio conta com enfermaria e contrato com empresa especializada em atendimento médico de urgências e emergências.

Nessa pesquisa teremos dois grupos, você poderá fazer parte de apenas um grupo, os dois grupos responderão o questionário de competências socioemocionais duas vezes, uma no início e a outra ao final da pesquisa. Um grupo denominado grupo intervenção, após responder o questionário pela primeira vez, participará de oito sessões de jogos de luta durante as aulas de Educação Física. Após essas aulas esse grupo responderá o questionário pela segunda vez. O outro

grupo será denominado grupo controle também participará de oito sessões de jogos de luta durante aulas de Educação Física, porém, somente após a segunda aplicação do questionário.

No curto prazo, se a hipótese da pesquisa for comprovada, você poderá ter benefícios relacionados às competências sociais e emocionais derivados dessa prática. Ou seja, o desenvolvimento desses aspectos sociais e emocionais, poderão contribuir para seu aprendizado e aproveitamento escolar, entre outros benefícios.

A sua participação é voluntária. Caso você não queira participar não terá nenhum prejuízo na escola. Mesmo que seus responsáveis permitam que você participe, a decisão final em participar, ou não, é sua.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa como a impressão dos questionários são de responsabilidade dos pesquisadores, e você não receberá qualquer outro valor pela participação na pesquisa.

O material obtido, ou seja, as respostas do questionário, serão utilizados unicamente para esta pesquisa e serão guardados por, no mínimo, cinco anos após o seu término.

Eu desejo () ou NÃO desejo () receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de _____.

Contato para dúvidas: se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação à pesquisa ou aos riscos relacionados a ela, vocês podem entrar em contato com o pesquisador responsável ou algum membro de sua equipe no Colégio Seb Dom Bosco, Av. Visconde de Guarapuava, 5581, telefone (41) 3218-5750 pelo e-mail jefersoncardozo@sebsa.com.br ou, a qualquer momento, por meio de telefone celular (41) 98837-8660, para esclarecimentos e para fornecer-lhes as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa.

Se vocês tiverem dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, vocês podem entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Paraná (CEP/IFPR), que é responsável por proteger os participantes e garantir os aspectos éticos da pesquisa. O CEP está localizado na Rua Emilio

Bertolini, nº 54, Cajuru - Curitiba/PR. O contato poderá ser feito, também, pelo telefone (41) 3888-5275 (no horário comercial) ou por e-mail: cep@ifpr.edu.br (a qualquer momento).

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que eu li o que está escrito neste documento e decidi participar da pesquisa.

Curitiba (PR), 00 de mês de 2021.

Nome completo do(a) menor participante da pesquisa

Guilherme da Silva Gasparotto – Pesquisador responsável

Jeferson Cesario Cardozo – Pesquisador colaborador

APÊNDICE 3 – CONCORDÂNCIA INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Pesquisador Responsável: Guilherme da Silva Gasparotto

Título da Pesquisa: A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I

Instituição Coparticipante: Escola Seb Dom Bosco – Unidade Ahú

Declaro ter ciência do Projeto de Pesquisa acima citado e concordar com a sua realização, em nossa instituição, em consonância com as resoluções (CNS) 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, assim como do compromisso no sigilo dos dados referentes à pesquisa e do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tal.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação da pesquisa expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Atenciosamente,

Curitiba (PR), 20 de fevereiro de 2021.

Claudia Maria Pienta dos Santos - Diretora

Claudia Maria Pienta dos Santos
Diretora - Escola Seb Dom Bosco
Ato Adm. 053/2017

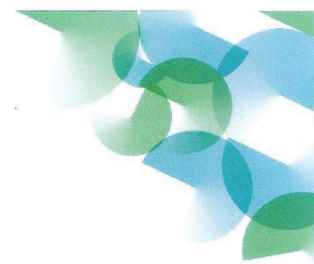
76 031 368/0001-89

COLÉGIO DOM BOSCO LTDA.

Rua Francisco de Paula Guimarães, 610

Ahú - CEP 80540-040

Curitiba - PR



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Pesquisador Responsável: Guilherme da Silva Gasparotto

Título da Pesquisa: A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I

Instituição Coparticipante: Escola Seb Dom Bosco – Unidade Batel

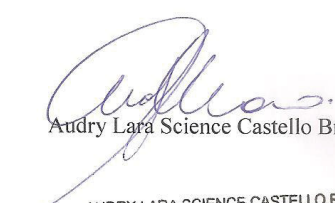
Declaro ter ciência do Projeto de Pesquisa acima citado e concordar com a sua realização, em nossa instituição, em consonância com as resoluções (CNS) 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, assim como do compromisso no sigilo dos dados referentes à pesquisa e do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tal.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação da pesquisa expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Atenciosamente,

Curitiba (PR), 20 de fevereiro de 2021.


Audry Lara Science Castello Branco - Diretora

AUDRY LARA SCIENCE CASTELLO BRANCO
Diretora - Alo Adm. 056/19
Escola SEB Dom Bosco

76 031 368/0007-74

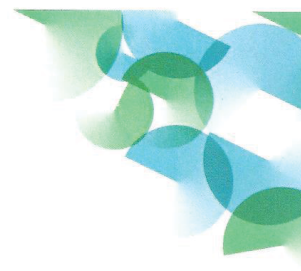
COLÉGIO DOM BOSCO LTDA

Av. Visconde de Guarapuava, 5581

Batel - CEP 80240-010

Curitiba - PR

escolaseb.com.br/dombosco



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Pesquisador Responsável: Guilherme da Silva Gasparotto

Título da Pesquisa: A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I

Instituição Coparticipante: Escola Seb Dom Bosco – Unidade Mercês

Declaro ter ciência do Projeto de Pesquisa acima citado e concordar com a sua realização, em nossa instituição, em consonância com as resoluções (CNS) 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, assim como do compromisso no sigilo dos dados referentes à pesquisa e do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tal.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação da pesquisa expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Atenciosamente,

Curitiba (PR), 20 de fevereiro de 2021.

Celso Luiz Moletta - Diretor

Celso Luiz Moletta Junior
Diretor
Ato Adm. nº 61/20-CDB

'76.031.368/0004-21'

COLÉGIO DOM BOSCO LTDA.

RUA PAULO MARTINS, 314
MERCÊS - CEP 80710-010

escolaseb.com.br/dombosco

APÊNDICE 4 – PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA – 1
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Realizar a captura dos lenços respeitando as normas de segurança e as regras estabelecidas, protegendo o seu somente com esquivas sem bloquear as mãos e braços de seu colega. 3. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Deslocar-se rapidamente em pé (atacar e esquivar); reagir ao deslocamento do outro; coordenar deslocamentos várias vezes; mudar imediatamente de posição para proteger-se. Competências socioemocionais - Ser atento e vigilante; dar prova de iniciativa e oportunidade; compreender instruções, respeitá-las e executá-las; aceitar regras; aceitar a derrota
VI. CONTEÚDO: - Jogos de rapidez e atenção
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Alunos espalhados pela quadra, cada um com um lenço pendurado atrás da sua cintura, ao sinal do professor tentar capturar o lenço de seus colegas sem que peguem o seu. - Alunos distribuídos em duplas, cada um com um lenço pendurado atrás da sua cintura, ao sinal do professor tentar capturar o lenço de seu colega, sem que o outro pegue o seu.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Lenços ou coletes de diversas cores;
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 2
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Realizar a captura das fitas coloridas fixadas no corpo de seu colega protegendo as suas somente com esquivas sem bloquear as mãos e braços de seu colega. 3. Descobrir estratégias para capturar as fitas de seu oponente protegendo as suas somente com esquivas sem bloquear as mãos e braços de seu colega. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Deslocar-se rapidamente em pé (atacar e esquivar); reagir ao deslocamento do outro; coordenar deslocamentos várias vezes; mudar imediatamente de posição para proteger-se. Competências socioemocionais - Ser atento e vigilante; dar prova de iniciativa e oportunidade; compreender instruções, respeitá-las e executá-las; aceitar regras; aceitar a derrota
VI. CONTEÚDO: - Jogos de rapidez e atenção
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Alunos distribuídos em duplas, cada um com várias fitas de várias cores grudadas nas costas, parte posterior da coxa, joelhos e cintura. Ao sinal do professor, utilizando-se da velocidade, capturar as fitas de seu oponente e impedindo que as suas sejam capturadas.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Fita crepe ou durex; fitas de papel tnt de várias cores e tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 3
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Capturar uma bola que está sendo segurado pelo seu oponente. 3. Reter uma bola em seus braços evitando que seu colega a pegue. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Realizar ataques surpresas, simulações de ação; proteger um objeto; apropriar-se de um objeto; resistir aos ataques adversários passivamente e pela ação. Competências socioemocionais - Aceitar o contato físico; aceitar as imposições de uma situação: regras, imposição de espaço e tempo; relacionar as causas aos efeitos: ler o resultado de uma estratégia; mudar de estratégia com conhecimento de causa.
VI. CONTEÚDO: - Jogos de conquista de objetos
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, um aluno segura uma bola com seus braços estando sentado, em quatro ou seis apoios, o outro aluno em frente. Ao sinal o professor o aluno sem a bola tenta capturá-la, o aluno que segura a bola não poderá se deslocar pelo espaço.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Bolas de borracha no. 12 e tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 4
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Capturar um colete pendurado nas costas do seu oponente. 3. Defender-se dos ataques de seu oponente protegendo um colete pendurado em suas costas. 4. Elaborar estratégias de ataque e defesa envolvendo as ações motoras específicas do jogo. 5. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Realizar ataques surpresas, simulações de ação; proteger um objeto; apropriar-se de um objeto; resistir aos ataques adversários passivamente e pela ação. Competências socioemocionais - Aceitar o contato físico; aceitar as imposições de uma situação: regras, imposição de espaço e tempo; relacionar as causas aos efeitos: ler o resultado de uma estratégia; mudar de estratégia com conhecimento de causa.
VI. CONTEÚDO: - Jogos de conquista de objetos
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas frente a frente primeiramente de joelhos, cada um com um colete pendurado em suas costas, ao sinal do professor ambos deverão tentar apanhar o colete de seu oponente ao mesmo tempo que defendem o seu. Os alunos poderão realizar ações de puxar, empurrar, esquivar, bloquear e segurar seu oponente para atingir o objetivo proposto. Após realizar o mesmo jogo em pé sem realizar deslocamentos pela sala.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Coletes coloridos e tatames
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 5
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Ocupar o espaço de seu oponente elaborando e executando estratégias em ações de empurrar e puxar. 3. Resistir às ações de seu oponente permanecendo em um espaço estipulado. 4. Empurrar seu oponente para uma linha determinada. 5. Resistir às ações não cedendo espaço para seu oponente. 6. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agarrar eficazmente um oponente de múltiplos modos; empurrar, puxar um adversário para um território, para desequilibrá-lo; virar-se, virar o adversário (para deslocar e desequilibrar); resistir (às trações, empurrões, ações de ataque de um adversário). Competências socioemocionais - Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo.
VI. CONTEÚDO: - Jogos de conquista de territórios
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, frente a frente, um integrante da dupla dentro de um arco grande, ao sinal do professor o aluno da dupla que está fora do arco irá tentar ocupar com os dois pés esse arco. Para isso realizar ações de puxar e empurrar, entretanto, sem trombar ou pular em cima de seu oponente. Após 30 segundos e ao sinal do professor os alunos trocarão de função. - Em duplas, frente a frente, ao sinal do professor ambos os jogadores deverão empurrar seu oponente para uma linha situada 1 metro atrás de cada um, até que um pise nela ou a ultrapasse.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Giz e tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 6
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Empurrar seu oponente para fora de um círculo grande. 3. Analisar as ações de seu oponente elaborando estratégias para resistir e colocar seu oponente para fora do círculo. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agarrar eficazmente um oponente de múltiplos modos; empurrar, puxar um adversário para um território, para desequilibrá-lo; virar-se, virar o adversário (para deslocar e desequilibrar); resistir (às trações, empurrões, ações de ataque de um adversário). Competências socioemocionais - Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo.
VI. CONTEÚDO: - Jogos de conquista de territórios
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em um círculo grande dois jogadores, após se cumprimentarem e ao sinal do professor, utilizando ações de empurrar, puxar e desequilibrar, inclusive utilizando o corpo todo, cada jogador tentará colocar seu oponente para fora do círculo desenhado no chão.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Giz e tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 7
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Realizar ações de desequilibrar ao mesmo tempo que resiste às ações de seu oponente. 3. Elaborar estratégias para desequilibrar seu oponente. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Permanecer equilibrado sobre dois pés e agachado; permanecer equilibrado: atacando, esquivando; desequilibrar seu oponente empurrando-o sem agarrá-lo; desequilibrar um adversário em pé e agachado empurrando-o. Competências socioemocionais - Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo, ser ativo; utilizar estratégias; aceitar as quedas.
VI. CONTEÚDO: - Jogos para desequilibrar
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em pé, frente a frente, dois jogadores com afastamento anteroposterior das pernas deverão dar uma das mãos, sendo direita-direita ou esquerda-esquerda. Ao sinal do professor cada jogador deverá provocar o desequilíbrio de seu oponente para que ele tire um dos pés do lugar ou toque o chão com qualquer parte do corpo.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 8
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Realizar ações de desequilibrar ao mesmo tempo que resiste às ações de seu oponente. 3. Elaborar estratégias para desequilibrar seu oponente. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Permanecer equilibrado sobre dois pés e agachado; permanecer equilibrado: atacando, esquivando; desequilibrar seu oponente empurrando-o sem agarrá-lo; desequilibrar um adversário em pé e agachado empurrando-o. Competências socioemocionais - Dar provas de tenacidade e coragem; integrar espaços, tempos; executar instruções; inventar regras, respeitá-las; ser inventivo em ação; controlar sua atividade para não se tornar agressivo, ser ativo; utilizar estratégias; aceitar as quedas.
VI. CONTEÚDO: - Jogos para desequilibrar
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, frente a frente e agachados, os jogadores estenderão os braços e ficarão nas pontas dos pés, ao sinal do professor ambos deverão empurrar as mãos de seu oponente provocando seu desequilíbrio. Nenhum jogador poderá tocar o solo com qualquer parte do corpo.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 9
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Imobilizar seu oponente utilizando ações de agarrar. 3. Desvencilhar-se de seu oponente utilizando ações como empurrar, virar e girar. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agarrar, reter um adversário em pé, no chão; imobilizar um colega no chão (forçando sobre ele, utilizando seus braços e pernas, sem utilizar as mãos); livrar-se de uma imobilização (utilizando sobressaltos do corpo e membros, virando-se, reposicionando-se, girando sobre o tronco). Competências socioemocionais - Submeter-se às regras do jogo; suportar um contato físico próximo; controlar suas emoções; reconhecer o outro, suas diferenças e respeitá-lo
VI. CONTEÚDO: - Jogos para reter, imobilizar, livrar-se.
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, um jogador deitado em decúbito ventral, o outro irá entrelaçar os braços ao redor da cintura de seu oponente retendo-o no solo. Ao sinal do professor o aluno deitado tentará escapar do agarre de seu oponente realizando ações de virar e levantar, ao mesmo tempo que o outro aluno tenta manter seu oponente imobilizado.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 10
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Imobilizar seu oponente utilizando ações de agarrar. 3. Desvencilhar-se de seu oponente utilizando ações como empurrar, virar e girar. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agarrar, reter um adversário em pé, no chão; imobilizar um colega no chão (forçando sobre ele, utilizando seus braços e pernas, sem utilizar as mãos); livrar-se de uma imobilização (utilizando sobressaltos do corpo e membros, virando-se, reposicionando-se, girando sobre o tronco). Competências socioemocionais - Submeter-se às regras do jogo; suportar um contato físico próximo; controlar suas emoções; reconhecer o outro, suas diferenças e respeitá-lo
VI. CONTEÚDO: - Jogos para reter, imobilizar, livrar-se.
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, um jogador deitado em decúbito dorsal, o outro sentado ao lado deste com os braços entrelaçados retendo ao solo. Ao sinal do professor o aluno deitado tentará escapar virando de decúbito ventral ou se levantando, ao mesmo tempo que o outro aluno tenta manter seu oponente imobilizado.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 11
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Derrubar e imobilizar seu oponente. 3. Analisar as ações de seu oponente elaborando estratégias de desequilíbrio, quedas e imobilização. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agir como atacante e, ao mesmo tempo, como atacado; encadear as ações motoras utilizadas em todos os outros grupos de jogos e especialmente derrubar o oponente, levar um adversário ao chão de costas ou de ombros, imobilizar um parceiro através de vários meios, esquivar-se de investidas, utilizar os desequilíbrios de um jogador para melhor atacá-lo e sair de uma imobilização através de meios diversificados. Competências socioemocionais - Aceita, suportar, procurar o corpo a corpo; ser muito ativo, controlando, ao mesmo tempo, sua violência e suas emoções; respeitar o outro; relativizar a vitória e reconhecer a derrota.
VI. CONTEÚDO: - Jogos para combater
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, frente a frente de joelhos, ao sinal do professor ambos deverão desequilibrar seu oponente derrubando-o no chão e imobilizá-lo por 10 segundos tanto de decúbito ventral quanto dorsal.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE AULA – 12
I. PLANO DE AULA
II. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Professor (a): Jeferson Cesario Cardozo Disciplina: Educação Física Série: 5º ano do Ensino Fundamental
III. TEMA: - Lutas
IV. OBJETIVOS: Objetivo geral: Vivenciar e fruir as lutas por meio de jogos. Objetivos específicos: 1. Reconhecer as possibilidades das lutas nas aulas de Educação Física por meio de jogos. 2. Derrubar e imobilizar seu oponente. 3. Analisar as ações de seu oponente elaborando estratégias de desequilíbrio, quedas e imobilização. 4. Respeitar as regras estabelecidas e preservar a integridade física de seus colegas.
V – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS Competências motoras: - Agir como atacante e, ao mesmo tempo, como atacado; encadear as ações motoras utilizadas em todos os outros grupos de jogos e especialmente derrubar o oponente, levar um adversário ao chão de costas ou de ombros, imobilizar um parceiro através de vários meios, esquivar-se de investidas, utilizar os desequilíbrios de um jogador para melhor atacá-lo e sair de uma imobilização através de meios diversificados. Competências socioemocionais - Aceita, suportar, procurar o corpo a corpo; ser muito ativo, controlando, ao mesmo tempo, sua violência e suas emoções; respeitar o outro; relativizar a vitória e reconhecer a derrota.
VI. CONTEÚDO: - Jogos para combater
VII. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: - Em duplas, frente a frente em pé, ao sinal do professor ambos deverão desequilibrar seu oponente derrubando-o no chão e imobilizá-lo por 10 segundos tanto de decúbito ventral quanto dorsal.
VIII. RECURSOS DIDÁTICOS: - Tatames.
IX. AVALIAÇÃO: - Processual
XX. BIBLIOGRAFIA: OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE 5 – POLO DAS FACETAS DO INSTRUMENTO SENNA 1.0

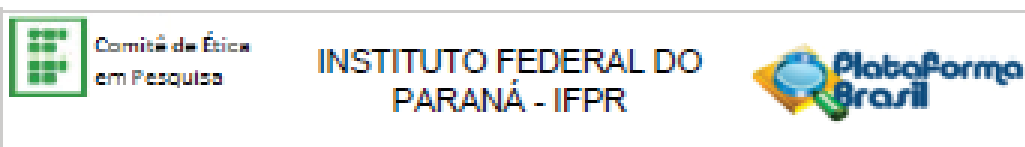
No.	PERGUNTA	DIMENSÃO	POLO
1	TERMINAR TODO O SEU DEVER DE CASA	CO	POSITIVO
2	SE TORNAR AMIGO (A) DE OUTRA PESSOA DE SUA IDADE	EX	POSITIVO
3	ESTUDAR MESMO TENDO OUTRAS COISAS INTERESSANTES PARA FAZER	CO	POSITIVO
4	CONTAR UMA COISA ENGRAÇADA PARA UM GRUPO DE COLEGAS	EX	POSITIVO
5	CONTROLAR SEUS SENTIMENTOS	EM	POSITIVO
6	PRESTAR ATENÇÃO NAS AULAS	CO	POSITIVO
7	PERMANECER AMIGO(A) DE PESSOAS DE SUA IDADE	EX	POSITIVO
8	SE ALCAMAR DEPOIS DE FICAR MUITO ASSUSTADO	EM	POSITIVO
9	DEIXAR SEUS PAIS SATISFEITOS COM SEU DESEMPENHO NA ESCOLA	CO	POSITIVO
10	BATER UM PAPO COM UMA PESSOA DESCONHECIDA	EX	POSITIVO
11	EVITAR PENSAMENTOS RUINS	EM	POSITIVO
12	TER BOM DESEMPENHO EM UMA PROVA	CO	POSITIVO
13	CONTAR A UM AMIGO QUE NÃO SE SENTE BEM	A	POSITIVO
14	DIZER A OUTRAS PESSOAS DA SUA IDADE QUE ELES ESTÃO FAZENDO ALGO QUE VOCÊ NÃO GOSTA	EX	POSITIVO
1	SOU UM(A) ALUNO(A) QUE SE ESFORÇA	CO	POSITIVO
2	PERCO A CABEÇA COM FACILIDADE	EM	NEGATIVO
3	COSTUMO ACREDITAR QUE SOU UM FRACASSO	LCE	NEGATIVO
4	SOU AMÁVEL E LEGAL COM QUASE TODO MUNDO	A	POSITIVO
5	TENHO IDEIAS NOVAS E ORIGINAIS	ANE	POSITIVO
6	SOU UM(A) ALUNO(A) CUIDADOSO(A) E DEDICADO(A)	CO	POSITIVO
7	AS OUTRAS PESSOAS ME ACUSAM DE SER MENTIRO(A)	LCE	NEGATIVO
8	EU SOU CARINHOSO COM MEUS COLEGAS	A	POSITIVO
9	SINTO QUE É INÚTIL ME ESFORÇAR NA ESCOLA PORQUE A MAIORIA DOS ALUNOS É MAIS INTELIGENTE QUE EU	LCE	NEGATIVO
10	TENHO FACILIDADE EM PERDOAR	A	POSITIVO
11	FICO NERVOSO(A) COM FACILIDADE	EM	NEGATIVO
12	SOU FREQUENTEMENTE ACUSADO(A) POR COISAS QUE NÃO FORAM MINHA CULPA	LCE	NEGATIVO
13	EU ME COMPORTO GENTILMENTE COM OS OUTROS	A	POSITIVO
14	NÃO TENHO PACIÊNCIA	EM	NEGATIVO
15	QUANDO ALGUM COLEGA DECIDE ME BATER, SINTO QUE POSSO FAZER POUCO PARA IMPEDI-LO	LCE	NEGATIVO
16	CONHEÇO VÁRIOS TIPOS DE OBRAS DE ARTE, MÚSICA E LITERATURA	ANE	POSITIVO
17	NÃO LIGO QUE OUTROS USEM MINHAS COISAS	A	POSITIVO

18	MANTENHO MEU MATERIAL ESCOLAR SEMPRE ORGANIZADO	CO	POSITIVO
19	DE UMA HORA PARA OUTRA EU FICO TRISTE	EM	NEGATIVO
20	DE MANEIRA GERAL, ESTOU SATISFEITO(A) COMIGO MESMO(A)	EX	POSITIVO
21	GOSTO DE COLABORAR COM OS OUTROS	A	POSITIVO
22	SINTO QUE A MELHOR MANEIRA DE LIDAR COM OS PROBLEMAS É APENAS NÃO PENSAR NELES	LCE	NEGATIVO
23	DESVIO MINHA ATENÇÃO COM FACILIDADE	CO	NEGATIVO
24	SOU CALMO(A) E CONTROLO BEM MEU ESTRESSE	EM	POSITIVO
25	COSTUMO AJUDAR MEUS COLEGAS QUANDO TÊM DIFICULDADE	A	POSITIVO
26	COSTUMO SER PREGUIÇOSO(A)	CO	NEGATIVO
27	SINTO QUE OS PAIS ESCUTAM O QUE OS FILHOS TÊM A DIZER	ANE	POSITIVO
28	BRIGO COM OS OUTROS E ACABO CONSEGUINDO COM QUE ELES FAÇAM O QUE EU QUERO	A	NEGATIVO
29	GOSTO DE CONHECER ALGO NOVO	ANE	POSITIVO
30	EU ME PREOCUPO DEMAIS COM TUDO	EM	NEGATIVO
31	MEU COLEGAS PEGAM NO MEU PÉ	LCE	NEGATIVO
32	SINTO QUE MUITAS VEZES NÃO VALE A PENA ME ESFORÇAR PORQUE, DE QUALQUER MODO, AS COISAS NUNCA DÃO CERTO MESMO	LCE	NEGATIVO
33	COMEÇO BATE-BOCA COM OS OUTROS	A	NEGATIVO
34	SOU UMA PESSOA FELIZ E ATIVA	EX	POSITIVO
35	QUANDO FAÇO ALGUMA COISA ERRADA, SINTO QUE EXISTE MUITO POUCO QUE POSSO FAZER PARA CONSERTAR	LCE	NEGATIVO
36	EU TENHO MUITA IMAGINAÇÃO	ANE	POSITIVO
37	COSTUMO SER QUIETO(A)	EX	NEGATIVO
38	MEU COLEGAS GOSTAM DE MIM	A	POSITIVO
39	GOSTO DE VER PROGRAMAS DE TV QUE FALAM DE CIÊNCIA	ANE	POSITIVO
40	SOU CHEIO(A) DE ENERGIA	EX	POSITIVO
41	SOU OBEDIENTE. FAÇO O QUE ME MANDAM	A	POSITIVO
42	VÁRIOS ASSUNTOS DESPERTAM MINHA CURIOSIDADE	ANE	POSITIVO
43	SINTO QUE TENHO POUCA INFLUÊNCIA EM CASA PARA DECIDIR SOBRE O CANAL DA TV	LCE	NEGATIVO
44	GOSTO MAIS DE ESTAR ENTRE OS ADULTOS DO QUE ENTRE COLEGAS	ANE	POSITIVO
45	CONSIGO FACILMENTE INVENTAR JOGOS OU BRINCADEIRAS	ANE	POSITIVO
46	GOSTO DE CONVERSAR	EX	POSITIVO

47	GOSTARIA MUITO DE VIAJAR E CONHECER O ESTILO DE VIDA DE OUTROS POVOS	ANE	POSITIVO
48	SOU TÍMIDO(A), INIBIDO(A)	EX	NEGATIVO

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contribuição dos jogos de oposição no desenvolvimento socioemocional em crianças do Ensino Fundamental I

Pesquisador: GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 43795521.9.0000.8156

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.666.626

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa quantitativa, quase-experimental, a ser realizada com 100 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de três unidades escolares privadas de Curitiba. Os alunos serão divididos em dois grupos: grupo controle (responderá o questionário SENNA em dois momentos) e grupo intervenção (responderá o questionário SENNA, fará oito sessões de aulas que compreendem atividades de luta do tipo jogos de oposição e responderá novamente o questionário SENNA). Não é informado como o participante será alocado para cada um dos grupos. O problema de pesquisa é: "Como as lutas no contexto escolar, por meio das aulas de Educação Física, podem desenvolver as competências socioemocionais?". A pesquisa será realizada de forma presencial a partir de junho de 2021. O financiamento é próprio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é: "Averiguar a contribuição do conteúdo de lutas aplicadas nas aulas de Educação Física, por meio dos jogos de oposição, na promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças do ensino fundamental I.". São objetivos específicos da pesquisa: "Descrever traços de personalidade em cinco dimensões identificadas pelo Big Five Test em crianças do Ensino Fundamental I: novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência e estabilidade emocional. Averiguar a contribuição da prática das lutas nas aulas de Educação Física, por meio dos jogos de oposição, no desenvolvimento e promoção das competências

Endereço: Rua Emílio Betolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.020-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3868-6275

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 4.066.628

socioemocionais pela observação dos traços de personalidade em cinco dimensões (novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência e estabilidade emocional) por meio do Big Five Test em crianças do ensino fundamental I."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam como risco da pesquisa: "Os participantes do estudo estarão sujeitos aos seguintes riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional, graduado no nível mínimo pelo art. 21 da resolução 510 do CNS: - cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário do instrumento de coleta de dados; - alteração na autoestima provocada por algum item do questionário de coleta de dados, que evoque memórias ou reforce sua conscientização sobre alguma condição emocional restritiva; - possibilidade que alguma questão do questionário de coleta de dados cause algum constrangimento; - quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional; - risco de lesão ortopédica, inerente a qualquer prática esportiva". São apresentadas formas de minimização dos riscos.

O benefício apresentado é: "No curto prazo, em caso de a hipótese alternativa ser comprovada, os estudante poderão ter benefícios relacionados a aspectos socioemocionais, derivados da prática. Para a Instituição de ensino, e consequentemente para a sociedade, o estudo poderá apontar uma prática escolar que poderá contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores informam que a pesquisa será realizada de forma presencial, demonstram haver infraestrutura para sua realização. É assegurado ao participante do grupo controle que terá acesso as aulas de luta disponibilizadas ao grupo intervenção após o término da coleta de dados. Os alunos, devido ao fato da pesquisa ser realizada em horário de aula, são listados como grupos vulneráveis e são apresentadas alternativas para os alunos que não queiram participar da pesquisa. Os pesquisadores listam como critério de inclusão: "estar regularmente matriculado no 5º. ano do Ensino Fundamental da Instituição coparticipante; ter entre 9 e 11 anos; frequentar regularmente as aulas de Educação Física; participar de pelo menos 85% das aulas no período de aplicação dos jogos de oposição; não ser praticante de alguma modalidade esportiva de combate (judô, karatê, taekwondo, capoeira etc.); não apresentar qualquer tipo de transtorno mental;". São critério de exclusão: "afastar-se da prática das aulas de Educação Física devido recomendação médica (atestado médico), durante a aplicação do conteúdo de jogos de oposição; matricular -se durante o período de prática dos jogos de oposição, em qualquer modalidade esportiva de combate (judô, karatê, taekwondo, capoeira etc.)". O questionário a ser empregado foi apresentado e é de domínio público.

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-000

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 4.066.626

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

ATENÇÃO:

Considerando as questões referentes ao COVID-19, o CEP/IFPR esclarece ou orienta que:

- da aprovação do protocolo de pesquisa por parte do comitê não decore a obrigatoriedade da realização, de maneira imediata, da parte da pesquisa que envolve seres humanos;
- o cronograma da pesquisa pode ser alterado a qualquer tempo, desde que o(a) pesquisador(a) informe, antecipadamente, ao comitê a alteração por meio da Plataforma Brasil, via EMENDA. Portanto, dadas as condições atuais, orienta-se pela promulgação da data da realização da etapa da pesquisa que envolve seres humanos, quando esta prever ou implicar contato físico, de maneira que seja realizada apenas quando nem o(a) pesquisador(a) e nem o(a) participante da pesquisa sejam colocados em risco.
- todos os(as) pesquisadores(as) devem evitar o contato físico com os participantes de pesquisa. Em caso de impossibilidade, devem realizar suas pesquisas de acordo com as recomendações de prevenção de contágio e transmissão de COVID-19, divulgadas pelos órgãos competentes;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação apresentada pelos pesquisadores e devido a pendência abaixo listada ter sido atendida, este Comitê delibera pela aprovação do protocolo de pesquisa.

1. O Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (na qual um dos pesquisadores é mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação; que consta como instituição coparticipante no Projeto Detalhado, no TCLE e no TALE, e na Declaração de Instituição coparticipante) foi incluído na Plataforma Brasil, como solicitado na pendência presente no Parecer Consubstanciado anterior. Contudo, entende-se que esta PENDENCIA FOI ATENDIDA PARCIALMENTE, pois, não consta nas informações básicas da pesquisa o CNPJ desta instituição (da mesma maneira como consta o CNPJ da outra instituição coparticipante citada). Solicita-se que seja informado o CNPJ da Universidade Federal do Paraná, para correta vinculação do projeto de pesquisa, conforme preconizam as normas éticas vigentes no país. [PENDÊNCIA ATENDIDA].

Considerações Finais a critério do CEP:

Comunicações:

Endereço: Rua Emílio Betolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Telefone: (41)3888-5275

Município: CURITIBA

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 4.066/020

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo reproduzido para aplicar junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail cep@ifpr.edu.br, informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa;
- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (semestral - demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;
- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (alteração de instrumento de coleta de dados, comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, pedido de prorrogação de prazo, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA. A Emenda, apresentada de forma clara e sucinta, deve ser enviada ANTES de que as modificações sejam colocadas em prática. Deve-se enviar, também, todos os documentos nos quais houver modificação, destacando nos documentos os trechos modificados. Atentar para a necessidade de alterações no cronograma;
- IMPORTANTE: a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no Protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, novos participantes, alterações em questionários, etc.) que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, antecipadamente e via EMENDA, e aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1709327.pdf	16/04/2021 14:54:53		Acelto
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_PENDENCIA_8.docx	03/04/2021 13:03:35	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHA DO_REVISADO.docx	03/04/2021 13:02:49	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4_CONCORDANCIA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_UFPR.pdf	03/04/2021 13:02:18	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
TCLE / Termos de	TALE_TERMOS_DE_ASSSENTIMENTO_	03/04/2021	GUILHERME DA	Acelto

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3068-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br

	Comitê de Ética em Pesquisa	INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR	
---	--	---	---

Continuação do Parecer: 4.066/020

Assentimento / Justificativa de Ausência	VISADO.docx	13:02:00	SILVA GASPAROTTO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_PEL0_PARTIC IPANTE_REVISADO.docx	03/04/2021 13:00:59	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
Outros	CHECKLIST.docx	28/02/2021 20:58:03	GUILHERME DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TERM0_DE_ASSENTIMENTO.d ocx	28/02/2021 20:57:15	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
Outros	CONCORDANCIA_PROPOONENTE.pdf	28/02/2021 20:56:43	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Outros	CONCORDANCIA_COPARTICIPANTE_ Merces.pdf	26/02/2021 16:59:14	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Outros	CONCORDANCIA_COPARTICIPANTE_ Batei.pdf	26/02/2021 16:58:40	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Outros	CONCORDANCIA_COPARTICIPANTE_ Ahu.pdf	26/02/2021 16:58:25	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHA DO.docx	26/02/2021 16:54:46	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_PEL0_PARTIC IPANTE.docx	26/02/2021 16:53:37	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Acelto
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	26/02/2021 16:52:49	GUILHERME DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/02/2021 16:49:50	GUILHERME DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 23 de Abril de 2021

Assinado por:
CLAUDIONEI CELLA PAULI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54		CEP: 82.020-000
Bairro: Cajuru		
UF: PR	Município: CURITIBA	
Telefone: (41)3268-8275		E-mail: cep@ifpr.edu.br

ANEXO 2 - INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – INSTRUMENTO SENNA

INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO(A) ALUNO(A): _____			
ANO ESCOLAR: () 5º. Ano Ensino Fundamental	DATA NASC: ____/____/____		
IDADE: _____	SEDE/UNIDADE () AHÚ	() BATEL	() MERCÊS

Caro(a) aluno(a),

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

INSTRUÇÕES					
1 - Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azul ou preta, conforme mostra o exemplo abaixo: QUESTÃO X: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐					
2 - O uso do corretivo não é permitido.					
Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Totalmente
1. Terminar todo o seu dever de casa.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Controlar seus sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Prestar atenção nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Se acalmar depois de ficar muito assustado (a).	☐	☐	☐	☐	☐
9. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Evitar pensamentos ruins.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ter bom desempenho em uma prova.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Contar a um amigo que não se sente bem.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	☐	☐	☐	☐	☐

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Perco a cabeça com facilidade.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Costumo acreditar que sou um fracasso.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sou amável e legal com quase todo mundo.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tenho ideias novas e originais.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a).	☐	☐	☐	☐	☐
7. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a).	☐	☐	☐	☐	☐
8. Eu sou carinhoso com meus colegas.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Tenho facilidade em perdoar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Fico nervoso(a) com facilidade.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Eu me comporto gentilmente com os outros.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Não tenho paciência.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Não ligo que outros usem minhas coisas.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Mantenho meu material escolar sempre organizado.	☐	☐	☐	☐	☐
19. De uma hora para outra eu fico triste.	☐	☐	☐	☐	☐
20. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	☐	☐	☐	☐	☐
21. Gosto de colaborar com os outros.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Desvio minha atenção com muita facilidade.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	☐	☐	☐	☐	☐

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
25. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Costumo ser preguiçoso(a).	☐	☐	☐	☐	☐
27. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Gosto de conhecer algo novo.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Eu me preocupo demais com tudo.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Meus colegas pegam no meu pé.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Começo bate-boca com os outros.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Sou uma pessoa feliz e ativa.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Eu tenho muita imaginação.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Costumo ser quieto(a).	☐	☐	☐	☐	☐
38. Meus colegas gostam de mim.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Sou cheio(a) de energia.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Sou obediente. Faço o que me mandam.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Vários assuntos despertam minha curiosidade.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Gosto de conversar.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	☐	☐	☐	☐	☐
48. Sou tímido(a), inibido(a).	☐	☐	☐	☐	☐