



UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA



Mário Duarte Maia Rodrigues

# JOGOS, EMOÇÕES, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA

ANÁLISE DAS EMOÇÕES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto - Ramo Educação Física,  
orientada pelo Professor Doutor Paulo Coêlho de Araújo e Professor Doutor Pere Lavega Burgues,  
apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Agosto de 2018





Mário Duarte Maia Rodrigues

**JOGOS, EMOÇÕES, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**Análise das emoções em estudantes universitários**

Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto - Ramo Educação Física.

**Orientadores: Professor Doutor Paulo Coêlho de Araújo**  
**Professor Doutor Pere Lavega Burgues**

**COIMBRA**

2018



## **Dedicatória**

Aos meus filhos, João e Pedro, por terem sabido compreender o muito tempo que lhes roubei nestes últimos anos, à minha irmã Dulce e ao Vasco porque me deram a possibilidade de ser hoje muito do que sou, ao meu Pai (esteja ele onde estiver) e Mãe, pois tenho a certeza que se sentem orgulhosos, e à minha querida mulher, por ser a luz do meu caminho e por nunca me ter deixado desmoralizar, gerindo as minhas angústias e inseguranças, transmitindo força, querer e saber, ao longo de todos estes anos e em todos os projetos que juntos percorremos.

## **Agradecimentos**

Agradecer significa reconhecer a gratidão a pessoas que se envolveram neste projeto desde a primeira hora. Este facto merece um cuidado especial na nossa sociedade, pois, há sempre aqueles que se julgam de fora mesmo quando não são citados, nominalmente, neste momento. Por isso, considerando amigos, colegas de trabalho e família, posso afirmar que não me esqueço de ninguém. Mas, e há sempre um mas, há alguns que nunca posso deixar de mencionar pelo que representaram e representam neste momento em que se considera terminado todo este trabalho. São eles, a Cidália, minha corretora, leitora, enfermeira, confidente e meu principal suporte em tudo o que me meto, pela paciência, tolerância e alegria com que sempre me confortou; o meu filho João Pedro, meu tradutor e consultor; a ele o meu muito obrigado, por me ajudar a perceber que podia mais do que sempre me senti capaz; a Dulce, minha segunda mãe, e o Vasco, que não estando presente fisicamente, esteve sempre na minha cabeça por tudo o que representou no meu percurso; o Miguel, meu colega, amigo de longa data, e a Doutora Ana Rosa pelo muito que significa neste processo de fomentar e preservar este material pedagógico em que tanto acreditamos, os Jogos Desportivos Tradicionais.

Ao Doutor Jaume March expresso os meus agradecimentos pela ajuda na estatística e pelas palavras de incentivo e disponibilidade.

Por fim, aos meus orientadores, o Doutor Paulo Coelho de Araújo e o Doutor Pere Lavega Burgues, confesso que não há palavras para descrever todo o incentivo, ajuda e prontidão do apoio durante todo este processo de formação e de aprendizagem que me facilitaram, abrindo pistas, caminhos, colocando dúvidas, procurando sempre estar próximo na procura de terminar este projeto, mesmo nos momentos mais difíceis que atravessei nestes últimos anos. Nunca os poderei esquecer porque uma tese, uma investigação, é fruto de muitas ações e de muitos compromissos, das muitas horas que se passaram, em videoconferências, em troca de correspondência, em correções, demonstrando uma constante preocupação na melhoria deste projeto. Bem hajam por tudo, porque tenho a consciência de que todo o reconhecimento será pouco, muito pouco para expressar o que sinto e o que vivi.

## Resumo

O tema que esta tese apresenta à discussão consiste em analisar a intensidade dos estados emocionais positivos, negativos e ambíguos, de acordo com as propostas de Bisquerra (2000, 2003) e Lazarus (1991, 2000) que resulta da prática de jogos desportivos tradicionais (JDT) psicomotores e de cooperação classificados e selecionados através dos princípios da Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001) e apoiados no conceito de lógica interna dos JDT.

O estudo envolveu um total de 308 estudantes universitários que frequentavam a unidade curricular de Jogos Tradicionais Portugueses. Foram aplicados 38 JDT, psicomotores e de cooperação. Todos os participantes se voluntariaram para o estudo dando o seu consentimento por escrito. A recolha de dados foi efetuada com base na aplicação do questionário/escala jogos e emoções (GES). Estatisticamente foi utilizada a técnica denominada árvores de classificação (algoritmo de CHAID). Esta técnica de análise executa uma distribuição por ordem hierárquica da capacidade preditiva das variáveis independentes-duas pertencentes à lógica interna dos jogos *Domínios de ação motriz* (psicomotor e de cooperação) e *Competição* (presença e ausência) e três relacionadas com a lógica externa do jogo (*Género*, *Género grupo*, e *Historial desportivo*) sobre a intensidade de três variáveis dependentes correspondentes ao tipo de emoções (Positivas, Negativas e Ambíguas).

Dos resultados destaca-se que os JDT psicomotores e os JDT de cooperação influenciam a estimulação da intensidade das emoções (positivas, negativas e ambíguas), que há diferenças significativas entre as intensidades das emoções quando se praticam JDT psicomotores e JDT de cooperação. Os JDT psicomotores e de cooperação comportam-se como competentes na estimulação de intensidades mais elevadas de emoções positivas e que as intensidades mais baixas são de emoções negativas. A *presença* e a *ausência* de *competição* durante a prática desencadeiam elevadas intensidades de emoções positivas e intensidades baixas de emoções negativas. A forma como o grupo de alunos foi organizado mostrou que os grupos *mistos desiguais* são muito mais promotores de intensidades elevadas de emoções positivas. Não se encontraram diferenças significativas entre os grupos *mesmo género* e *misto desigual* na expressão de emoções positivas. Verificou-se ainda que o grupo *misto equitativo* é o que menor intensidade negativa estimula nos dois domínios de JDT estudados. Observa-se que os homens são os que expressaram níveis de intensidade negativa mais elevados e que se registaram efeitos do seu *historial desportivo* no controlo emocional. Nas mulheres, os níveis de intensidade negativa foram sempre mais baixos nos dois domínios de ação motriz.

Desta forma, podemos concluir que os JDT, independentemente da organização dos participantes, do domínio de ação motriz estudado, da introdução da competição ou não durante a sua vivência, não constituem um recurso secundário de práticas motrizes, não estando, por isso, desatualizados. Os JDT são recursos competentes na estimulação de níveis elevados de emoções positivas e baixos níveis de emoções negativas, facilitando a aprendizagem, a motivação, a persistência, a perseverança, a igualdade de oportunidades, a coeducação e a aquisição de competências emocionais.

**Palavras-chave:** Educação Física Emocional, Praxiologia Motriz, jogo tradicional, domínio de ação motriz, competição, género.



## Abstract

This thesis presents and discusses an analysis of the intensity of emotional states, following the proposals of Bisquerra (2000, 2003) and Lazarus (1991, 2000), resulting from the practice of sportive traditional games (STG) selected and classified as psychomotor or cooperative according to the principles of Motor Praxeology (Parlebas, 2001).

The study involved a total of 308 university students attending the course ‘Jogos Tradicionais Portugueses’ (Portuguese Traditional Games) at the University of Coimbra, in Portugal. Thirty-eight STG psychomotor and STG cooperative were applied. All participants volunteered for this study and provided written consent. Data were collected through the questionnaire/scale games and emotions (GES) and treated using a decision tree algorithm (CHAID). This statistical analysis sorted independent variables hierarchically, by their ability to predict the intensity of three dependent variables corresponding to the type of emotion (positive, negative, and ambiguous). Of the five independent variables, two, domain of motor action (psychomotor or cooperative) and competition (present or absent), concerned the intrinsic logic of the games, while the remaining three (gender, group gender, and previous athletic experience) concerned the extrinsic logic of the games.

The results highlight STG psychomotor and cooperative influence the stimulation of the intensity of emotions (positive, negative, and ambiguous) and that there are significant differences between the intensity of emotions when playing STG psychomotor or cooperative. Both types of STG are competent in eliciting higher intensities of positive emotions and lower intensities of negative emotions. The *presence* and *absence* of *competition* during games elicit high intensities of positive emotions and low intensities of negative emotions. The organization of the participant group showed that *mixed unbalanced gender* groups promote positive emotions of higher intensity more frequently. There were no significant differences concerning the expression of positive emotions between the groups with *same gender* and *mixed unbalanced gender*. In addition, the data showed that groups of *mixed balance gender* stimulated the lowest negative intensity in the two domains of traditional games under study. Further, men expressed higher negative intensities and that their previous athletic experience affected how they controlled their emotions. In women, the levels of negative intensities were always lower in both domains of motor praxeology.

In conclusion, STG, independently of the organization of the participants, of the domain of motor praxeology under study, or of the presence or absence of competition, are not

outdated and do not constitute a secondary resource of motor practices. In fact, traditional games are competent in stimulating high levels of positive emotions as well as low levels of negative emotions. As such, they facilitate learning, motivation, persistence, perseverance, equal opportunities, and the co-education and acquisition of emotional competences.

**Keywords:** emotional physical education, motor praxeology, traditional games, domain of motor action, competition, gender.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>III</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>V</b>   |
| <b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>  | <b>X</b>   |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>   | <b>XI</b>  |
| <b>ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....</b>  | <b>XII</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA .....</b>                                | <b>9</b>   |
| 1. Conceito de emoção: Visão interdisciplinar .....                           | 9          |
| 1.1. Perspetiva biológica.....  | 14         |
| 1.2. Perspetiva psicológica.....  | 16         |
| 1.3. Perspetiva sociocultural (sociológica e antropológica) .....             | 28         |
| 1.3.1. Construção social das emoções .....                                    | 29         |
| 1.3.2. Perspetiva de género e emoções .....                                   | 32         |
| 1.4. Perspetiva pedagógica .....  | 34         |
| 1.4.1. As emoções e a sua importância na educação .....                       | 34         |
| 1.4.2. Educação de competências emocionais .....                              | 39         |
| 2. Rumo a uma Educação Física Emocional à luz da Praxiologia Motriz.....      | 43         |
| 2.1. A Praxiologia Motriz como disciplina científica de referência .....      | 43         |
| 2.2. A Educação Física como pedagogia de condutas motrizes emocionais .....   | 48         |
| 2.3. Variáveis internas associadas ao tipo de prática motriz .....            | 53         |
| 2.3.1. A lógica interna das práticas motrizes .....                           | 53         |
| 2.3.2. Os domínios de ação motriz .....                                       | 56         |
| 2.3.2.1. A lógica interna do jogo psicomotor.....                             | 64         |
| 2.3.2.2. A lógica interna do jogo cooperativo .....                           | 66         |
| 2.3.3 A presença ou ausência da competição nos jogos .....                    | 71         |
| 2.4. Variáveis externas associadas às características dos alunos.....         | 74         |
| 2.4.1. Género.....  | 75         |
| 2.4.2. Historial desportivo.....  | 82         |
| 2.5. Variáveis externas associadas ao contexto cultural ou organizativo ..... | 87         |
| 2.5.1. Etnomotricidade na escola: Jogo e Cultura .....                        | 87         |
| 2.5.2. Grupos mistos versus grupos segregados .....                           | 97         |
| 3. Objeto de estudo .....   | 102        |
| 4. Objetivos do estudo .....  | 105        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA .....</b>  | <b>107</b> |
| 1. Desenho da investigação: estudo quase-experimental.....   | 107        |
| 2. Participantes .....   | 110        |
| 3. Instrumentos.....   | 111        |
| 4. Procedimentos.....  | 115        |
| 4.1. Seleção dos Jogos Desportivos Tradicionais (JDT).....   | 115        |
| 4.2. Descrição dos procedimentos nas sessões de coleta de dados .....  | 116        |
| 4.3. Protocolo de sessão .....   | 117        |
| 5. Análise estatística dos dados .....   | 119        |
| 5.1. Variáveis do estudo .....   | 119        |
| 5.2. Árvores de classificação.....   | 121        |
| 6. Ética da investigação.....  | 123        |
| <b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS.....</b>  | <b>125</b> |
| 1. Análise dos dados.....  | 125        |
| 1.1. Análise comparativa das emoções em jogosdesportivos tradicionais<br>psicomotores e de cooperação.....           | 125        |
| 2. Variáveis preditivas da intensidade emocional em jogos desportivos<br>tradicionais psicomotores.....              | 126        |
| 2.1. Análise dos resultados das emoções positivas .....  | 128        |
| 2.2. Análise dos dados das emoções negativas. ....   | 130        |
| 2.3. Análise dos dados das emoções ambíguas .....  | 132        |
| 3. Variáveis preditivas da Intensidade emocional em jogos desportivos<br>tradicionais de Cooperação .....            | 135        |
| 3.1. Análise dos dados das emoções positivas .....   | 138        |
| 3.2. Análise dos dados das emoções negativas .....   | 140        |
| 3.3. Análise dos dados das emoções ambíguas .....  | 142        |
| <b>CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO .....</b>   | <b>145</b> |
| 1. Capacidade preditiva da vivência emocional em jogos desportivos tradicionais<br>psicomotores e de cooperação..... | 147        |
| 1.1. Jogos desportivos tradicionais psicomotores: .....  | 149        |
| 1.2. Jogos desportivos tradicionais de cooperação:.....  | 153        |
| 2. Domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação e vivência emocional   | 155        |
| 3. Competição ou não competição como recurso de aprendizagem da<br>competência emocional e motriz.....               | 161        |
| 3.1. Competição e estimulação das emoções positivas .....  | 162        |
| 3.2. Competição e estimulação de emoções negativas.....  | 163        |
| 3.3. Competição e estimulação de emoções ambíguas.....   | 169        |

|  |            |
|--|------------|
| 4. Educação Física emocional orientada para a igualdade de oportunidades.....                                      | 173        |
| 4.1. O Jogo Desportivo Tradicional laboratório de aprendizagem para a igualdade de oportunidades                   | 176        |
| 4.1.1. O Jogo desportivo tradicional cooperativo promotor de experiências equitativas para homens e mulheres ..... | 176        |
| 4.1.2. O espaço de aula na promoção da aprendizagem da igualdade de oportunidades.....                             | 181        |
| 5. Historial desportivo – Contributo para uma Educação Física personalizada .                                      | 183        |
| <b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES DO ESTUDO .....</b>   | <b>187</b> |
| 1. Conclusões gerais do estudo.....  | 187        |
| 2. Conclusões a partir da revisão de literatura.....   | 189        |
| 3. Conclusões das variáveis estudadas .....  | 191        |
| 4. Limitações do estudo .....  | 193        |
| 5. Perspetivas de Futuro .....   | 193        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>  | <b>195</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>237</b> |

## Índice de tabelas

|   |       |
|---|-------|
| <b>Tabela 1.</b> Emoções básicas adaptadas de Lazarus (1991) e Bisquerra (2000).  | 27    |
| <b>Tabela 2.</b> Competências Emocionais Básicas, adaptado de Bisquerra (2003).   | 40    |
| <b>Tabela 3.</b> Categorias características e exemplos de situações motrizes, segundo Parlebas (2001).  | 61/62 |
| <b>Tabela 4.</b> Domínio de ação psicomotor, processos ativados e condutas resultantes (Lagardera & Lavega, 2004).                                    | 65    |
| <b>Tabela 5.</b> Domínio de jogo cooperativo, processos ativados e condutas resultantes (Lagardera & Lavega, 2004).                                   | 69    |
| <b>Tabela 6.</b> Análise descritiva e comparativa da expressão das emoções nos domínios psicomotor e de cooperação                                    | 126   |
| <b>Tabela 7.</b> Árvore de CHAID. Variáveis preditivas, nós da árvore, percentagem e nível na árvore em jogos desportivos tradicionais psicomotores   | 127   |
| <b>Tabela 8.</b> Árvore de CHAID. Variáveis preditivas, nós da árvore, percentagem e nível na árvore nos jogos desportivos tradicionais de cooperação | 136   |

## Índice de figuras

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1.</b> Valorização da relevância de um acontecimento e consequentes tipos de emoções desencadeadas (Bisquerra, 2000) | 21  |
| <b>Figura 2.</b> Representação sintetizada dos oito domínios de ação motriz (Lagardera & Lavega, 2003)                         | 57  |
| <b>Figura 3.</b> Variáveis preditivas da intensidade emocional em JDT psicomotores 1º nível da árvore                          | 128 |
| <b>Figura 4.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas em JDT psicomotores                                 | 129 |
| <b>Figura 5.</b> Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções positivas   | 130 |
| <b>Figura 6.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções negativas em JDT psicomotores                                 | 131 |
| <b>Figura 7.</b> Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções negativas   | 132 |
| <b>Figura 8.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções ambíguas em JDT psicomotores                                  | 133 |
| <b>Figura 9.</b> Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções ambíguas  | 134 |
| <b>Figura 10.</b> Variáveis preditivas da intensidade emocional em JDT de cooperação 1º nível da árvore                        | 137 |
| <b>Figura 11.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas em JDT cooperativos                                | 138 |
| <b>Figura 12.</b> Intensidade emocional das emoções positivas em JDT de cooperação   | 139 |
| <b>Figura 13.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções negativas em JDT cooperativos                                | 140 |
| <b>Figura 14.</b> Intensidade emocional emoções negativas em JDT de cooperação   | 141 |
| <b>Figura 15.</b> Variáveis preditivas da intensidade das emoções ambíguas em JDT cooperativos                                 | 142 |
| <b>Figura 16.</b> Intensidade emocional das emoções ambíguas em JDT de cooperação  | 143 |

## Índice de abreviaturas

**1xT/Tx1** - Um contra todos e todos contra um

**JDT** – Jogos desportivos tradicionais

**PNEFP** - Programa Nacional de Educação Física de Portugal

**FCDEF-UC** - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

**JTP** – Jogos Tradicionais Portugueses

**CHAID** - Chi-square Automatic Interaction Detection/ Detecção automática de interação do chi-quadrado

**GES** - Games and Emotional Scale / Escala de emoções em jogos desportivos

**POMS** - Profile Mood States

**GREJE** – Grupo de Investigação em Jogos Desportivos

**GROP** - Grupo de Orientação Psicopedagógica Especializado em Educação de Competências Emocionais

**INEFC** – Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha – Universidade de Lérida

**AFC** - Análise Fatorial Confirmatória

**AFD** – Atividade Física e Desportiva

**1x1**- Um contra um

**C** – companheiros, situação motriz cooperativa

**A** – Adversários, situação motriz com oposição

**I** – Meio, espaço onde decorre a situação motriz

**CA** – companheiros e adversários, situação motriz de cooperação-oposição

**⊖**- situação motriz psicomotora em meio estável

CAI- situação motriz psicomotora em meio estável

CAI- situação motriz de cooperação em meio estável

CAI- situação motriz de oposição em meio estável

CAI- situação motriz de cooperação-oposição em meio estável

CAI- situação motriz de cooperação em meio instável

CAI- situação motriz de oposição em meio instável

**CAI** – situação motriz de cooperação oposição em meio instável



## **Introdução**

A escola foi, no passado, e é, no presente, um espaço educativo por excelência, laboratório de formação social, que resultou das sociedades mais organizadas e das mais economicamente favorecidas ao pretenderem construir uma instituição educativa para formar os seus jovens, tentando atualizar e transformar a sociedade. Este espaço, considerado privilegiado para formar os alunos, deve seguir os princípios que, no passado, se entendiam mais adequados e adaptados à época, dando respostas ao que a sociedade de si exigia. Esta visão que a sociedade tem para a escola foi evoluindo e integrando todas as crianças das diferentes classes sociais, reservando-lhes uma nova vida. Anteriormente, era olhada como mão de obra disponível para o trabalho, qualquer que ele fosse, como todos os outros membros da sociedade. Esta evolução atribui à infância um olhar diferente por parte da sociedade.

Durante muitos anos, o efeito transformador da escola foi confundido com o efeito reprodutor, enquanto um procura adequar-se aos tempos e à modernidade, acompanhando as transformações da sociedade, procurando a construção de uma educação que vise a cidadania completa, formando futuros cidadãos críticos, intervenientes, pró-ativos, o outro visa uma conveniente resposta, assegurando a construção de uma determinada sociedade, seguindo os preceitos hegemónicos, reproduzindo estereótipos sociais e procurando manter a ideia do tipo de sociedade que defende.

Estes dois efeitos, contraditórios, parecem permanecer no tempo, uma vez que se reconhece o valor transformador que a escola pode e deve ter, mas desde que siga os princípios estipulados pelo poder e pelas exigências da sociedade onde a escola se insere, esquecendo, por vezes, a capacidade transformadora que os tempos exigem. Nos tempos modernos, ainda se assiste, com algum despudor, a esta manifestação reprodutora da sociedade e dos seus estereótipos.

A educação e a formação dos jovens, apesar de ter sempre seguido a corrente e o paradigma do momento, foi sofrendo, no entanto, ao longo dos séculos, transformações, adaptações, em função do pensamento de cada época e estendendo-se, também, a todas as classes sociais. Este procedimento tornou-se universal por se reconhecer que a alfabetização era um processo fundamental na mudança da sociedade.

Na atualidade, consegue-se seguir a evolução da educação, contudo, apesar da necessidade que as diferentes sociedades evidenciam em se ajustar às mudanças, ela conseguiu (como no passado) resistir e permanecer agarrada a conceitos que, ainda que retocados, seguiam e seguem o princípio das normas de quem domina o poder (Althusser, 1972).

A atualização e o conhecimento dos nossos ensinamentos devem seguir um rumo que ajude a meditar sobre o que se faz nas aulas. Os professores devem saber o que ensinam, quais as metodologias e processos didáticos de o fazer, de que forma se ministram os programas, como se planifica, como se selecionam conteúdos, após uma avaliação inicial e que critérios se usam. Desta forma, responde-se a uma realidade que se cria e que se vai desenvolvendo, esquecendo, por vezes, o mais importante, ou seja, os alunos.

A forma como se articulam fins, metas, objetivos e avaliação é, muitas vezes, o reproduzir de práticas aprendidas, sem se meditar nelas e sobre os seus intentos educativos ou formativos.

O estudo realizado a partir dos fundamentos teóricos da Praxiologia Motriz ou ciência da ação motriz (Parlebas, 2001) sobre o Programa Nacional de Educação Física de Portugal (PNEFP), por Leonel Rodrigues (2003), demonstra que as propostas de matérias para atingir os fins educativos previstos assentam, essencialmente, em jogos desportivos institucionalizados, sendo que 50% são conteúdos de desportos individuais, 42,3% são desportos de cooperação-oposição e 7,7% são desportos de oposição. Para além desta evidência, constata-se ainda que, apesar de o PNEFP ter sido uma necessidade, visando uma coerente intervenção educativa em todo o território nacional, este propõe um ajustamento às reais condições físicas e materiais que cada instituição escolar apresenta, acabando por não haver lugar a uma possível equidade na abordagem do mesmo programa.

O programa de Educação Física apresentado no início dos anos 90, do século passado, e revisto já no decorrer deste século (2001) manteve a mesma abordagem, introduzindo, apenas, novas modalidades desportivas.

Um dos princípios orientadores deste Programa tem por base a aplicação das propostas de acordo com as disponibilidades materiais que cada escola dispõe. Desta forma, as escolas foram-se apetrechando, sempre dentro das disponibilidades financeiras de cada uma. Neste sentido, é recorrente os grupos de Educação Física sentirem algum desconforto na forma como são tratados para a aquisição de materiais, na correta distribuição de espaços para as aulas e organização dos horários de forma a concretizarem o referido programa, queixando-se ora da falta de material ora da falta de alternativas pedagógicas, resultando sempre uma alusão a uma dificuldade de educação desportiva e de promoção de uma “verdadeira” cultura desportiva.

Apesar de todos os constrangimentos, observa-se que os profissionais de Educação Física demonstram, na sua maioria, um completo desconhecimento das potencialidades didáticas dos Jogos Desportivos Tradicionais (JDT) enquanto ferramenta de alto valor didático-pedagógico, desconhecimento este que poderia ser colmatado com uma pedagogia de condutas

motrizes, recorrendo às propostas motrizes que os JDT abrangem e que solucionariam este problema. Tradicionalmente, a Educação Física preocupou-se com a execução de aspetos mecânicos associados à execução de habilidades motrizes, como se a técnica (geralmente de diferentes modalidades desportivas) fosse um dos objetivos principais desta disciplina. A Praxiologia Motriz (ciência da ação motriz) propõe uma mudança de paradigma que permite falar de uma Educação Física moderna (During, 1992). A partir desta abordagem, o aluno é o centro de atenção e considera-se que esta intervenção, para além de ser meramente prática, é o testemunho das diferentes dimensões que constituem a sua personalidade (Parlebas, 2001).

Desta forma, quando Paulo, num jogo ou num desporto, passa a bola a um companheiro, essa ação motriz implica a ativação de um conjunto de alavancas ósseas, musculares e fontes energéticas (dimensão orgânica); este passe também pode ser reconhecido como uma tomada de decisão motriz e que implicou uma análise das condutas dos outros participantes para que tenha o efeito pretendido no desenrolar do jogo (dimensão cognitiva); da mesma forma, é suposto que esse passe ative uma determinada relação, ao decidir passá-lo ao Mário ou à Ana Rosa (dimensão relacional); e, finalmente, esse mesmo passe está associado a umas reações emocionais do nosso protagonista, mostrando alegria, desprezo ou raiva, segundo o resultado da sua intervenção (dimensão emocional). Todas estas dimensões se manifestam de uma forma indissolúvel, entrelaçada, de maneira unitária e de forma singular em cada pessoa. Assim, ao estudar os estados emocionais que experienciam os alunos ao protagonizar diferentes jogos, é suposto considerar que uma parte dessa experiência vital que acompanha qualquer intervenção faz parte do objeto de que a Educação Física se pode servir. Este desafio está apresentado, trata-se de otimizar as condutas motrizes dos alunos e, para isso, um fator chave é desvendar a vivência emocional que acompanha as respostas motrizes participantes.

Todo este problema pode ser identificado logo na matriz que suporta a formação inicial dos profissionais de Educação Física, ao constatar-se que esta vive momentos em que os processos de treino têm uma clara importância na formação de professores e onde o conceito de uma Educação Física assenta, quase exclusivamente, nas ciências naturais e muito dependente de outras áreas como a história, a antropologia, a psicologia, ainda que se considere que esta visão está ultrapassada (Parlebas, 2001).

Neste sentido, justifica-se saber qual o verdadeiro valor formativo das práticas motrizes, nomeadamente os JDT que constituíram, durante muito tempo, as práticas formativas dos nossos pais e avós, uma vez que fazem parte das matérias nucleares do PNEFP. Assim, será importante saber se este tipo de práticas tem, no presente, e pode exercer um papel destacado numa Educação Física moderna orientada para a pedagogia das condutas motrizes. Trata-se de

práticas motrizes com características diferentes na sua lógica interna quando comparadas com as práticas desportivas, muitos destes jogos oferecem sistemas de relações distintas das dos desportos, pelo que contribuem com uma extraordinária riqueza motriz para o âmbito educativo. Além disso, oferecem, também, traços sociais próprios da cultura local que os acolheu, o que os converte num autêntico património cultural (riqueza sociocultural).

Crê-se, contudo, que não se compreende muito bem qual o papel que os JDT podem ter no programa de Educação Física, quais os seus verdadeiros contributos, quais as potencialidades dos diferentes jogos no processo de ensino e aprendizagem, já que são precisamente tratados como objeto de cultura mais histórica do que objeto de formação.

O Jogo Desportivo Tradicional tem uma variedade de propostas que, só por si, estão representadas em todos os diferentes domínios de ação motriz (Parlebas, 2001). Através de um repertório variado de domínios de ação motriz podem promover-se aprendizagens profundas que conduzem os alunos a ativar, simultaneamente e de maneira unitária, as diferentes dimensões da sua personalidade (orgânica, cognitiva, relacional e emocional). Deste modo, em cada família ou domínio motriz, qualquer jogo motor ou desporto pode proporcionar experiências motrizes extraordinárias, de maneira que, pertencendo a uma mesma família, tenderão a promover aprendizagens com a mesma natureza praxica. Desta forma, não se podem dividir as práticas motrizes em situações motrizes de primeira e de segunda categorias, mas, sim, as mais ou menos apropriadas em função do projeto pedagógico que cada professor e escola estabelece (Parlebas, 2001).

Foi neste âmbito que se inseriu a Unidade Curricular de Jogos Tradicionais Portugueses no Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no primeiro ciclo de estudos, precisamente no início da formação dos futuros profissionais de Educação Física.

Outro aspeto fundamental que deve integrar o processo de formação dos profissionais de Educação Física é a formação em competências emocionais, no entanto, embora desde muito cedo tenham decorrido estudos sobre a importância das emoções no processo de aprendizagem, na motivação e na necessidade de implementação de um clima de aprendizagem favorável, constata-se que nem sempre foram consideradas as potencialidades das práticas motrizes neste processo e, muito menos, no processo de formação dos futuros profissionais de Educação Física.

A abordagem educativa constatou, também, desde muito cedo, a necessidade de uma formação para a função docente centrada numa escola equitativa, na qual todos os que a frequentassem, fossem rapazes ou raparigas, tivessem um tratamento igual, fomentando a inclusão de todos os alunos, independentemente de terem necessidades educativas especiais.

Esta visão de escola transformadora, ao serviço dos novos desígnios e preocupações sociais, é fundamental, mas o que se observa é uma escola reprodutora de funções e papéis que a sociedade perspetiva, diminuindo, em parte, a verdadeira função da escola como instituição social e olhando o aluno como uma máquina de produção que tem de ser preparada apenas fisicamente, sem olhar ao cidadão que vai intervir na sociedade e que se quer, de acordo com os referenciais das finalidades do ensino em Portugal, crítico, ativo, responsável, democrata, interventivo, cooperante, inovador e empreendedor, enfim, capaz de se adequar aos novos tempos que a sociedade exige, ajudando a transformá-la e a renová-la.

Todas as preocupações que qualquer profissional deve ter no cumprimento dos seus deveres e direitos associam-se ao que anteriormente se disse. Neste sentido, a preocupação centra-se, enquanto profissionais de Educação Física, na preparação, planeamento e realização das aulas numa perspetiva que vá ao encontro das finalidades do ensino e não na reprodução de técnicas desportivas ou numa perspetiva de criação de uma imagem desportiva focada nos ídolos.

Esta visão, ainda muito presente, parece desfasada no tempo e, se se olhar atentamente às propostas de atividades apresentadas no PNEFP, percebe-se que, inclusivamente, se encontram contradições entre o que se pretende deste, os fins educativos e o contributo que o conjunto de propostas nele se apresentam. Será, portando, difícil o desenvolvimento harmonioso dos alunos, já que, claramente, o PNEFP favorece a reprodução de estereótipos bem presentes na sociedade, como os de género, a negação de uma escola inclusiva, a igualdade de oportunidades, a equidade na abordagem educativa que merecem referência especial nos programas de ensino em todas as áreas disciplinares tal como na Educação Física.

Sendo assim, quando se fala na necessidade de implementação do trabalho de grupo, na forma como os profissionais se relacionam e na necessidade imperiosa de mudar uma formação que fomente o valor individual com a ajuda do trabalho cooperativo, observa-se um conjunto de práticas muito viradas para a promoção do individualismo. Neste sentido, e a título de exemplo, quando se fala em cooperar, colaborar, desenvolver a cooperação entre os alunos, pouco ou nunca se refletiu se o que se planifica, nomeadamente os conteúdos, são os mais corretos para atingir os fins que o programa nos propõe. Em Portugal, o PNEF não apresenta, nas matérias obrigatórias, uma única proposta motriz de cooperação (Rodrigues, 2003).

A educação para os afetos ou a consequência de uma visão avaliativa e formativa assente na trilogia corpo, afetividade e cognição, como algo separado ou como algo que pode ser medido separadamente, implicará grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem modernos.

A pedagogia tem um papel fundamental neste processo, mas é necessário mudar o paradigma de ensino, adotando uma nova visão formativa centrada nos estudos recentes de uma educação emocional face aos já conhecidos estudos de inteligências múltiplas e de inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990).

É necessário perceber que um ser só é completo quando age em conformidade com a situação que se lhe apresenta, por isso é também preciso perceber que o homem é um ser eminentemente social e que interage com tudo o que o rodeia numa tentativa de se perceber, dar sentido aos seus atos e, ao mesmo tempo, afirmar-se como um ser com um corpo já vivido que necessita de se descobrir constantemente. “Os outros” são o sentido da sua vida, da sua presença neste mundo e o “eu” um conjunto de coisas que carrega, desde cargas biológicas, cognitivas, afetivas e sociais e, quando interage, fá-lo como um todo indivisível. Assim sendo, os comportamentos revelam emoções e desencadeiam nos outros e no “eu” reações diversas, umas mais positivas outras mais negativas.

O processo de investigação que neste momento se apresenta teve, inicialmente, uma proposta diferente que previa o estudo dos efeitos que suscitam os JDT sobre a experiência emocional no espaço onde desenvolvia a minha atividade principal de professor de Educação Física, a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Lousã, sede do Agrupamento de Escolas da Lousã. No entanto, tal não foi possível, uma vez que a reorganização das instituições educativas em Portugal sofreu alterações constantes durante os anos de 2010, 2011, 2012 e 2014, nas direções dos organismos educativos na Lousã, nomeadamente dos seus Agrupamentos, tendo estas constantes mudanças dificultado o desenvolvimento do projeto. Para além dessa dificuldade, juntou-se ainda o facto de não me ter sido possibilitado a atribuição de uma bolsa de estudos, também fruto das constantes mudanças a que nos últimos tempos se tem assistido em Portugal, nomeadamente quanto à atribuição de licenças sabáticas ou mesmo bolsas do Ministério da Educação que foram suspensas e não atribuídas devido aos constantes cortes orçamentais com que a educação se tem vindo a debater em Portugal.

Neste sentido, e fazendo parte do grupo de investigação do projeto “Jogos desportivos tradicionais e Emoções” que a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra tem em parceria com a Universidade de Lleida e outras universidades de

Espanha e Brasil, desenvolveu-se a aplicação do estudo “Jogos desportivos tradicionais, emoções e cultura, análise das emoções em alunos do 1º ano do 1º ciclo de estudos da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC)” cujos resultados agora se apresentam.

Em parte, este estudo centra-se no mesmo objeto de estudo que, inicialmente, foi proposto, saber qual o efeito que a prática de jogos desportivos tradicionais pertencentes aos domínios de ação motriz de cooperação e psicomotor tem na intensidade emocional percebida pelos alunos, de acordo com a proposta de Bisquerra (2000) e Lazarus (1999, 2000), sendo a amostra composta pelos estudantes universitários que frequentaram a Unidade Curricular de Jogos Tradicionais Portugueses, nos anos de 2010-11 e 2011-12.

A estrutura do trabalho desta tese está configurada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresenta-se uma revisão teórica sobre as correntes de investigação das emoções, suportada nas diferentes perspetivas Biológica, Psicológica, Sociológica e Antropológica e Pedagógica das emoções, uma vez que se entende que a abordagem da atuação de qualquer indivíduo se faz apoiada na visão estrutural e sistémica de Parlebas (2001), quando justifica que o ser humano ao intervir em qualquer situação motriz (jogo ou desporto) protagoniza respostas motrizes como resultado da sua interpretação e adaptação à lógica interna de uma determinada prática, isto é, o conjunto de relações internas que mantém a pessoa com os outros participantes, com o espaço, com o tempo e com o material. Assim, cada jogador protagoniza condutas motrizes, entendidas como respostas motrizes carregadas de significado (imagem mental, emoção, expectativas de resolução etc) que ativam de uma forma unitária as diferentes dimensões da sua personalidade (orgânica, cognitiva, emocional e relacional).

Apresentam-se, ainda, as bases da Praxiologia Motriz, enquanto ciência da ação motriz (Parlebas, 2001), tendo por intenção esclarecer de que forma foram selecionados, organizados, os JDT que serão aplicados neste trabalho, utilizando o conceito de lógica interna, correspondente às propriedades internas ou padrões de organização destes jogos. A partir do tipo de relações internas que os participantes estabelecem, esta disciplina científica agrupa os jogos em diferentes famílias ou domínios de ação motriz, entre elas encontram-se os JDT psicomotores (aqueles em que os participantes os realizam sem interatuar motrizmente com os outros jogadores) e os JDT cooperativos (nos quais duas ou mais pessoas partilham a ajuda, mutuamente, para alcançar um objetivo comum). Igualmente, estes jogos podem realizar-se com um marcador final (competição) que identifica vencedores e derrotados e ainda se podem realizar sem contabilidade no marcador (sem competição). Os conceitos de lógica interna, domínios de ação motriz e competição complementam-se nesta tese com a introdução de outros conceitos que vão

constituir variáveis correspondentes à lógica externa. Trata-se de aspetos externos às regras do jogo, como por exemplo: o género dos participantes, os seus antecedentes desportivos ou o modo de organizar os grupos de alunos segundo o género.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia seguida, onde se descrevem os objetivos desta investigação, a caracterização dos participantes, as considerações éticas, os métodos de aplicação dos JDT, coleta de dados, o papel do professor (instrumentos e procedimentos), mas também se apresentam os métodos estatísticos utilizados no tratamento dos dados (tipo de análise de dados).

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados do estudo, seguindo uma análise estatística baseada nas árvores de classificação ou decisão, que estabelece o processo de hierarquização das variáveis preditivas da intensidade emocional. Esta técnica estatística, pouco conhecida e pouco utilizada no âmbito da atividade física e no desporto, tem um grande interesse para a interpretação dos resultados e sua transferência para as aulas de Educação Física.

No quarto capítulo, discutem-se os resultados, interpretando-os de acordo com os objetivos traçados, apontando outros estudos como forma de justificar os intentos a que me propus. Desta forma, podem ser apontadas as razões para que se valorizem os JDT aqui trabalhados como ferramenta de ensino tão ou mais qualificada que outras práticas motoras que se trabalham no laboratório de aprendizagem que as aulas de Educação Física constituem e que abarcam não só a formação física e comportamental dos alunos, mas, principalmente, a sua aprendizagem motriz, cognitiva, afetiva e social.

No quinto capítulo, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, apontando a necessidade de utilização do Jogo Desportivo Tradicional não apenas de uma visão histórico-cultural, mas também de uma maior capacidade motriz formadora enquanto contributo de aprendizagem procedimental nas aulas de Educação Física, retirando destas práticas uma atenção especial à capacidade estimuladora de emoções positivas.

Os resultados desta tese reúnem dados de interesse para promover uma Educação Física entendida como uma autêntica pedagogia de condutas motrizes, na qual a interpretação e a educação da vivência emocional dos alunos é um elemento chave, quando se pretende educar o bem-estar pessoal e emocional das pessoas. Ainda neste capítulo, apresentam-se as principais limitações ao estudo, onde se apontam o tipo de amostra e a falta de um complemento de estudo qualitativo, como forma de reforço e explicação do estado emocional percecionado e a sua justificação. E, por fim, as perspetivas futuras de estudo sobre o tema desta tese e sobre a necessidade de uma formação de professores virada para a aprendizagem e fomento de competências emocionais.



# Capítulo 1: Revisão de Literatura

## 1. Conceito de emoção: Visão interdisciplinar

As emoções jogaram, desde os tempos mais remotos, um papel primordial na socialização dos seres humanos, permitindo educá-los. Solomon (2003) refere que para Platão e Aristóteles as emoções tinham um papel vital na motivação das pessoas, orientando-as de acordo com os princípios morais, podendo contribuir quer para os sucessos quer para os insucessos. No entanto, nem sempre foram consideradas como fundamentais ou preciosas na relação que tinham com o sucesso dos seres humanos e, principalmente, nas suas condutas.

As emoções foram, no passado, consideradas como acontecimentos prejudiciais ao desempenho do ser humano, sendo consideradas muito primitivas e, por isso, tinham de ser controladas pela razão ou então o ser humano teria de resolver muitas complicações por elas provocadas. Desta forma, foram consideradas as responsáveis pelos males do ser humano, nomeadamente pelas suas tristezas, misérias, frustrações, condicionadoras da moral e dos costumes (na sociedade) para outros filósofos (estoicos).

Os seguidores da escola estoica entendiam que as emoções eram o resultado dos juízos do ser humano sobre o mundo e do lugar que cada um nele ocupava, isto é, defendiam a importância e a afirmação da razão sobre o corpo. As emoções eram observadas como provocadoras de desejos desproporcionados, sendo consideradas contrárias à intenção de viver por desafiarem a razão, reconhecendo-se, por isso, a necessidade de serem controladas (Annas, 2001). Apesar desta ideia de que nada podia ser superior à razão e às decisões pessoais de cada um, ou seja, não podia existir a corrupção da mente, esta era altamente valorizada como o centro das decisões. Este princípio pode ser visto como o início da teoria cognitiva das emoções. O momento reforçava o homem e o seu poder de raciocínio sobre elementos que a natureza nem sempre permitia que fossem controlados.

Com o avançar dos tempos, Strongman (2003) suporta que o campo e o estudo das emoções são consequência inevitável da intervenção da psicologia, dada a importância que as emoções representam para o ser humano, nomeadamente para a sua prestação diária, profissional ou para a sua socialização. As emoções, pela sua presença constante e representada a várias dimensões em todos os seres humanos, podem ser estudadas sob múltiplas perspetivas, mesmo fora do campo da psicologia.

O estudo da verdade sobre as emoções, por ser diverso, difícil, cheio de incertezas e de inconstâncias, deu origem a várias teorias e a um conjunto de tentativas de explicação para

sustentar o resultado de comportamentos, de atitudes e das suas origens nos seres humanos. Desta forma, perceber os fenómenos emocionais implicou sempre mais estudos e mais esclarecimentos que foram surgindo numa visão que mais parece ter ligações construídas a partir dos estudos que antecederam as novas investigações. Este facto é bem patente na natureza humana em plena ação na tentativa de perceber o que não está, na sua visão, completamente resolvido, percebido, clarificado e redundando num conjunto de investigações em função das perspetivas de análise, configurando-se as emoções como algo complexo e nebuloso. Este fenómeno foi uma constante preocupação desde a antiguidade e chegou aos nossos dias sempre numa revolução permanente apoiada em novas visões, novas perspetivas de estudo e análise.

O estudo das emoções, primeiro designado como o das paixões, tem origens na antiguidade, mas a aplicação do termo “Emoções” pode ser considerada recente, pois foi introduzido por Descartes na obra *Passions de l’âme* (1649), sendo a partir daí que se lhe atribuiu o sentido que hoje tem (Fridja, 2008, p. 68). As emoções estão presentes em tudo o que fazemos no nosso quotidiano (Lazarus, 1991, p. 609), mas, embora todos percebam ou entendam o que é uma emoção, está longe a aceitação de uma definição por todos os que a investigam, não estando alheias a esta conclusão ou evidência as muitas perspetivas de abordagem das emoções. No entanto, é reconhecida a sua abrangência e a sua visão numa perspetiva interativa entre a biologia, a psicologia e a sociologia.

Etimologicamente, o termo “Emoção” e o seu significado são apresentados como um acontecimento que ocorre individualmente a partir do nosso interior, mas que tem repercussões em tudo sobre o que agimos e da forma como agimos, seja individualmente ou em grupo.

O *Dicionário Universal da Língua Portuguesa* (1997) refere que, etimologicamente, o termo “Emoção” tem origem no vocábulo latino “*motiu*” (tirado, removido), com a agregação do prefixo “*e*” “*emotiu*” passa a significar “*mover-se para fora*” ou “*extrair para fora de nós mesmos*”, sendo esta definição reforçada pelo dicionário *online* da Priberan (2013) ao sugerir que uma emoção, para a psicologia, é entendida como “*o conjunto de reações, variáveis na duração e na intensidade, que ocorrem no corpo e no cérebro, geralmente desencadeadas por um conteúdo mental*”, assinalando que o termo provem do francês “*emotion*”.

Uma definição de “Emoção” que reúna todas as premissas para que seja aceite como única e esclarecedora do seu significado não tem sido facilmente encontrada e, ao mesmo tempo, aceite por toda a comunidade científica (Ekman & Davidson, 1994), estando esta dificuldade bem expressa nas diferentes definições encontradas quer em dicionários quer nas diferentes opiniões de alguns investigadores, seguindo diferentes perspetivas do seu estudo, nomeadamente Biológica (Bard, 1928; Cannon, 1927; Damásio, 1994, 2008, 2011; Ekman, 1984;

Ekman & Davidson, 1994; Izard, 1972, 1977; James, 1884; Lange, 1885; Le Doux, 2002; Tomkins, 1962), Psicológica (Arnold, 1960, 1968; Bisquerra, 2000; Deci, 1980; Gardner, 1995; Goleman, 1997; Lazarus, 1991, 2000; Oatley & Jenkins, 1996; Zajonc 1980, 1984) e Sociológica (Averill, 1980; Bericat, 2000; Carlson & Hatfield, 1992; Denzin, 1984; Geertz, 1973; Heise, 1979; Hochschild, 1979; Kemper, 1987, Scherer, 1993). Contudo, apesar de todas as tentativas, a definição de “Emoção” permanece ambígua e não foi ainda encontrada uma que reúna consenso entre as várias linhas de investigação (Vallerand & Blanchard, 2000; Scherer, 2005).

A fim de demonstrar esta constatação, Kleinginna e Kleinginna (1981) reuniram mais de cem definições para o conceito de “Emoção”, o que é bem expressivo da dificuldade de encontrar um consenso sobre uma definição única que reverta todos os pontos de vista: filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, biológicos e da literatura.

Considerando a diversidade de compreensão do significado do conceito de “Emoção”, Bisquerra (2000, p. 46) define-o como um

*“estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe para uma resposta organizada, sendo que as emoções têm origem como resposta a um acontecimento que pode ser interno ou externo ao indivíduo”.*

Para além desta visão resumida do que pode ser uma “Emoção”, é importante juntar um facto que determina um aspeto fundamental em todo o processo de vivência emocional e que é a valorização que o indivíduo faz do estímulo que se lhe apresenta.

Também Lazarus (2000, p. 230), o autor que mais desenvolveu e defendeu a teoria da valoração/avaliação cognitiva das emoções (*Cognitive-Appraisal theory*), ainda que considere incompleta qualquer definição de emoção, devido às dificuldades de reunir em palavras um conceito tão abrangente, sugere que a

*“emoção é a reação que qualquer ser humano tem à avaliação de um acontecimento e que esta pode ser boa ou má, isto é, positiva ou negativa, podendo esta reação ser física, psíquica ou as duas juntas. Sugere, por isso, que a relação que o ser humano desenvolve com o ambiente é fundamental no início do processo de ativação de uma emoção, perspetivando que é através da avaliação que o indivíduo faz do evento, considerado aqui como um estímulo e da valorização que lhe atribui...”*

Lazarus (2000) refere que o princípio da avaliação, que os indivíduos fazem cognitivamente, perante uma determinada situação, irá ser valorizado como algo positivo, que é agradável ou negativo, que lhe é hostil ou desagradável. Assim, esta avaliação do acontecimento induzirá uma emoção que se expressará através de uma ação interna, externa ou as duas.

É comum aceitar-se, hoje, como no passado, que o ser humano, enquanto ser social que é, está sujeito a uma imensidão de emoções diferentes de acordo com os acontecimentos com que se depara no meio onde se insere. Esta ideia pressupõe que as emoções têm uma forte relação com o espaço social onde ocorrem (Lazarus, 2000) e com a cultura (Bericat, 2000; Geertz, 1973; Hochschild, 1979; Kemper, 1978; Strongman, 2003).

As emoções são várias, podendo ser padronizadas e classificadas (Bisquerra, 2000; Damásio, 2008; Ekman, 1992; Ellsworth & Smith, 1988; Friesen e Ellsworth, 1982; Goleman, 1997; Griffiths, 1997, 2004; Izard, 1977; 1991; Lazarus, 1991; Tomkins, 1982). Contudo, deve reconhecer-se que a classificação das emoções como algo estável foi e é de difícil aceitação, ainda que, apesar de essa constatação ser evidente e discutível, qualquer proposta seja, também, sempre um mal necessário (Damásio, 2008), pois só assim se poderá ajudar a estruturar e orientar qualquer estudo sobre emoções para um determinado objetivo. Esta classificação envolve uma grande discussão entre as diversas linhas de estudo, estando, no entanto, concertado que há emoções primárias e emoções secundárias. As emoções podem ser consideradas como positivas, negativas e neutras, dependendo da valoração atribuída a qualquer evento com efeitos significativos para os seres humanos.

O processo de classificação das emoções não reúne consenso na comunidade científica, tal como o que se verifica para o conceito de definição, tudo em parte justificado pelas diferentes perspetivas de estudo, nomeadamente quanto às suas funções e processo de estimulação, entre outras. Todavia, e apesar da variedade de opiniões, num aspeto existe o consenso de que a dimensão emocional pode ir do prazer até ao desgosto, podendo então diferenciar-se as experiências de agradáveis e desagradáveis, que, numa nomenclatura padronizada e globalmente aceite, se podem compreender como emoções positivas e emoções negativas.

As emoções revelam-se fundamentais ao nível das suas funções, pois a elas são atribuídas as motivações, a capacidade adaptativa e a capacidade relacional e social dos seres humanos (Reeve, 1994).

O campo de estudo das emoções tem uma diversidade de linhas de investigação, envolvendo diferentes áreas do saber como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia. Esta diversidade de campos de investigação demonstra bem o valor que as emoções representam para o ser humano ao reconhecer-lhes um papel primordial na atuação e controlo das suas condutas.

A visão multifacetada das emoções implicou sempre avanços e recuos na busca da sua clarificação, daí que o processo de esclarecimento, identificação e a sua importância tenha conduzido a um incremento da investigação que se acentuou no século XX e, principalmente, na

segunda metade deste século. No entanto, tal como ainda hoje, as emoções foram sempre muito estudadas de forma isolada, observaram-se individualmente (o medo, a alegria, a tristeza, a ansiedade, a vergonha, o desprezo, o humor, o amor, a raiva etc.) e só, mais tarde, em conjunto, para tentar perceber quais os efeitos e as consequentes implicações no ser humano (Bisquerra, 2000).

Na atualidade, os estudos sobre as emoções envolvem a educação e a pedagogia, relacionando estudos de género, os diversificados estereótipos sociais, o desporto, a economia, o marketing; enfim, em tudo o que envolva o ser humano e a sua predisposição para atuar se tenta perceber como age e reage em função dos diversos estímulos com que se depara no dia a dia.

Várias hipóteses para explicar o fenómeno afetivo foram-se desenvolvendo ao longo do tempo e, principalmente, na segunda metade do século XX, quando a investigação caminhou para que se constituíssem dois grupos de investigadores (Hanin, 2000). De um lado, encontram-se os que entendem que uma “Emoção” é provocada por um processo, essencialmente cognitivo e/ou por um fenómeno da excitação (arousal) (Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Ortony, Clore & Collins, 1988; Roseman, 1984; Scherer, 1984; Smith & Ellsworth, 1985) e, do outro, aqueles que sustentam o fenómeno emocional através de um processo predominantemente biológico (Izard, 1992; Ledoux, 1993; Zajonc, Murphy & McIntosh, 1993).

Dos autores acima referidos, Izard (1992) sugere que:

*“o processamento de informação celular envolve codificação e descodificação de informação que está armazenada nos genes, nomeadamente os aspetos emocionais de cada indivíduo. O processamento de informação ao nível do organismo envolve informação codificada nos genes que dão origem a emoções através de recetores intrínsecos (recetores sensoriais que recebem informação dentro do próprio organismo, por exemplo, nas papilas gustativas), com pouca influência dos recetores extrínsecos e independentemente de processos cognitivos. Ainda de acordo com o autor, o processamento da informação biopsicológica reflete a interação entre o código genético e o conhecimento adquirido, como é o caso das reações de medo na presença de cobras”* (Hanin, 2000, pp. 10-11).

A partir destas considerações preliminares procede-se a uma revisão de um conjunto representativo de teorias formuladas com base em diferentes áreas do conhecimento.

## 1.1. Perspetiva biológica

Torna-se sempre difícil separar as diferentes perspetivas de análise das emoções, uma vez que há muitos psicólogos a associar aos seus estudos a visão biológica devido à importância que esta tem como suporte de estudo do tema.

A perspetiva biológica das emoções tem, na sua génese, a justificação das emoções e dos comportamentos dos seres humanos suportados por causas essencialmente biológicas e não as reconhecem como objeto de uma estimulação social ou cognitiva.

É com Charles Darwin (1809-1882) que se inicia uma nova era no estudo da biologia, sobretudo com a sua obra a *Origem das espécies* (*The Origin of Species*, 1859) e é precisamente este autor que mais influencia a psicologia como um dos fundadores desta nova área de estudo do ser humano, em parte, pela sua obra intitulada *Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* (*The expression of the Emotions in Man and Animals*, 1882) que estabelece um marco no estudo das emoções.

Darwin relacionava as expressões emocionais entre os seres humanos e os animais como um fenómeno de sinais de comunicação de intenções nas espécies, representando antecipações ou reações ajustadas aos momentos provocadas pelo meio envolvente. Para ele, as emoções têm como função principal o aumento das oportunidades de sobrevivência e de adaptação do organismo ao meio ambiente, sendo que esse processo é semelhante nos seres humanos e nos animais (Bisquerra, 2000). Ainda, segundo Darwin, os comportamentos de fuga e luta, cuidar, imitar os outros, vigiar e ocupar territórios, comunicação de alertas, ameaças, domínio e reprodução, representam muito as funções sociais e/ou biológicas das emoções. Algumas das emoções como a vergonha, modéstia, raiva, tristeza, frustração, prazer, medo, resignação, desprezo, pena e ansiedade são analisadas pelo autor, considerando-as como impulsos que desencadeiam uma ação ou reação.

Autores como Tomkins (1979), Ekman (1981, 1982), Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1979) representam, através dos seus estudos, na atualidade, o suporte da visão biológica das emoções, numa perspetiva que tem por base uma evolução dos estudos das emoções desde Darwin, a perspetiva evolucionista.

Paul Ekman (1982) e alguns colaboradores encontram pontos de união entre determinadas expressões faciais e determinadas emoções por terem verificado alterações fisiológicas nos indivíduos que as experimentam, pressupondo que, em certas circunstâncias, estas são induzidas pelo próprio ser humano.

Neste sentido, e na procura de perceber de que forma as emoções eram percebidas, expressas e ativadas, desenvolveram-se várias teorias na tentativa de estudar o fenómeno multidimensional que as emoções representam (Bisquerra, 2000; Lazarus, 1991, 2000). Ao longo dos anos e principalmente durante o século XX, assiste-se ao desenvolver deste estudo que foi interpretado de várias formas e com vários sentidos, desde a visão de Skinner (1953), considerando-as irrelevantes e um epifenómeno, até à visão que hoje se tem das emoções e do papel fundamental que elas jogam, no processo de aprendizagem, de regulação e de socialização, pelos indivíduos.

O processo de investigação inicia-se com a rutura da dicotomia mente-corpo, tão característica dos estudos cartesianos, iniciada pelos estudos de William James (1842-1910) e à qual se junta Carl Lange (1885), fundando a denominada teoria James-Lange. Os pressupostos desta teoria defendiam que as emoções representavam consequências de alterações corporais, atribuindo ao sistema nervoso periférico a responsabilidade pelas reações emocionais.

Esta abordagem e percepção do que são emoções e as suas origens foram criticadas por alguns autores (Bard, 1928; Cannon, 1927). Cannon (1927) contrapõe que as emoções não são um resultado essencialmente periférico, mas central, perspetivando que esta visão assenta na ideia de que as emoções cumprem um objetivo de preparação para a reação a uma ameaça e adaptação do ser humano. Esta forma de preparar o organismo implica que o estímulo emocional origina impulsos ao nível central do cérebro (tálamo), provocando uma resposta através de estímulos aos músculos e vísceras para gerirem as respostas comportamentais ao evento. Esta teoria, conhecida por associar dois investigadores da mesma década, Walter Cannon (1927) e Philip Bard (1928), e denominada teoria neurofisiológica de Cannon-Bard, vai implicar que as emoções passem a ser observadas como parte de cada indivíduo, algo que se encontra no sistema nervoso central e que é a partir daí que todo o processo se desenrola. Segundo estes autores, as alterações corporais mais não são do que a preparação do organismo para atuar em situações consideradas de emergência.

O foco da perspetiva biológica destaca como principal origem de uma emoção os aspetos biológicos antes de se processar uma avaliação cognitiva (Zajonc, 1985), no entanto, foi-se observando que alguns biólogos, investigadores dos efeitos e origens das emoções, foram integrando a perspetiva e os processos cognitivos nas suas investigações (Izard, 1979; Plutchik, 1991). Estes autores defendem a existência de emoções primárias, sugerindo que a combinação de algumas possa formar outras emoções, as secundárias. Ekman (1982) afirma que as emoções primárias são universais e podem ser observadas nas expressões faciais dos indivíduos em qualquer parte do planeta, sejam sociedades mais ocidentais ou tribais.

A teoria do “Feedback facial” tem as suas bases nos estudos de Darwin (1872) e foi, inicialmente, apresentada por Tomkins (1962) que sugere que a estrutura muscular da face tem uma relação importante na expressão das emoções. Izard (1979) revelou-se um dos principais investigadores e representantes desta teoria. Este autor defende que a expressão facial determina a qualidade da experiência emocional que é atribuída aos impulsos cerebrais provenientes do sistema nervoso central, que são transmitidos aos músculos da face, implicando a produção de expressões faciais de carácter genético. A partir deste mecanismo produz-se um fenómeno de retroalimentação, enviando sinais ao cérebro e, conseqüentemente, dá-se a experiência emocional. Todos os músculos não faciais e as vísceras desempenham um papel secundário neste processo.

Schachter e Singer (1962), ainda que seguidores dos postulados de James-Lange, sugerem que uma emoção implica ao mesmo tempo uma cognição e uma ativação (arousal) fisiológica (teoria bi-fatorial). Portanto, as causas para sentirmos uma emoção estariam no binómio excitação e cognição, reunindo a visão central e periférica numa só, pretendendo que, ao executar uma interpretação cognitiva das alterações fisiológicas, a vivência emocional se tornasse consciente.

A definição multidimensional de emoção proposta por Lang (1968) resume, em parte, a ideia de que uma emoção envolve três sistemas de resposta bem distintos, nomeadamente neurofisiológico-bioquímico, motor ou conducto-expressivo e cognitivo ou experiencial-subjetivo, sendo por esta razão necessário ter sempre presentes estes três sistemas para estudar as emoções, uma vez que cada um, visto de forma isolada dos outros, apenas reflete uma dimensão parcial da emoção.

Todas as teorias que assentam na perspectiva biológica das emoções são baseadas em experiências científicas e, por isso, credenciadas em função do reconhecimento do método científico, tendo estas pesquisas contribuído para originar terapias assentes no uso da farmacologia como forma de ultrapassar algumas das dificuldades provocadas pelas reações às emoções nos seres humanos, ajudando a controlar algumas das suas conseqüências (Bisquerra, 2000).

## **1.2. Perspetiva psicológica**

*“A psicologia, como ciência do comportamento humano, tem como principal preocupação a descoberta de leis, como tal, assenta na descrição básica e na predição, com o objetivo de gradualmente pôr a descoberto a natureza do ser humano” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.3).*



Inicialmente, a investigação sobre emoções centrou-se na identificação dos processos psicológicos que conduzem ao aparecimento de uma emoção ao longo do século XX (Hanin, 2000). Todavia, as emoções são, hoje, um objeto de estudo muito relevante na análise dos comportamentos e atitudes dos seres humanos, na promoção de um bem-estar individual e coletivo, no processo de motivação e de permanência na tarefa ou na perseguição de objetivos difíceis em pleno exercício da vontade, com efeitos na aprendizagem académica, social e motriz.

A psicologia atribuiu, inicialmente, às emoções, um papel secundário ou mesmo inexistente, devido essencialmente à sua não valorização como objeto de estudo científico. As emoções eram vistas como inibidoras do processo de racionalidade dos seres humanos, sendo consideradas disfuncionais e mesmo disruptivas (Dias, Cruz & Fonseca, 2010). Esta visão foi-se alterando ao longo do tempo, mas é no século XX e, principalmente, na segunda metade deste, que se transforma num dos objetos de estudo mais investigados pelas diferentes áreas da psicologia, juntamente com as ciências sociais e a biologia (Lazarus, 2000; Ortony, Clore & Collins, 1988).

De acordo com o Fridja, (2008), o ponto de vista da Psicologia sobre o conceito de emoções não pode ser deixado ao acaso, pois apresenta-se como algo necessário e muito significativo para o ser humano.

A psicologia da emoção tem como tarefa descrever características e padrões dos fenómenos emocionais e, ao mesmo tempo, explicar os processos subjacentes a tais fenómenos. Estas explicações incluem características operacionais, sensibilidades e limites, processamentos e repertórios de resposta e de atenção e recursos energéticos. Esta visão da psicologia abrange uma vasta gama de recursos no sentido de se perceber o que são emoções, como atuam, porque atuam, qual a sua origem ou origens e de que maneiras podem ser reguladas e / ou controladas.

O estudo das emoções envolveu e envolve, ainda, um grande grupo de investigadores de várias áreas da psicologia, procurando sempre desenvolver e encontrar justificações para comportamentos que os seres humanos vão evidenciando ao longo da sua vida. A importância que uma emoção ou as emoções podem ter para os seres humanos enquadra-se no campo da investigação para a manutenção ou motivação no perseguir e concretizar uma determinada tarefa, seja ela simples ou complexa, envolvendo uma só pessoa ou mais do que uma. A motivação refere-se ao conjunto de ações objetivas ou subjetivas que conduzem qualquer ser humano a interessar-se ou não pela conclusão da tarefa, revelando uma conduta persistente, encontrando-se relacionada com as emoções dado que elas permitem manter a motivação e o interesse se forem positivas e o contrário se forem negativas (Bisquerra, 2000).

Para que uma emoção se manifeste é, então, necessário que se verifique a presença de um estímulo interno ou externo, um estímulo competente, presente ou ausente, atual ou passado (Damásio 2008). Se é um novo estímulo, pode provocar reações de agrado ou desagrado, mais intensas ou menos intensas, mas para essa avaliação (pré-avaliação) concorrem, em parte, o repertório dos indivíduos, nomeadamente as suas vivências ou experiências anteriores. No caso de ser um evento ou objeto já vivenciado, também o repertório individual irá contar para a sua valorização, podendo este ser a causa de uma reação mais intensa ou menos intensa, mais controlada ou menos controlada, dependendo dos efeitos que esse estímulo anteriormente provocou.

A base das principais investigações levadas a efeito tanto em educação como no desporto e exercício físico, embora com divergências e pontos em comum, levaram em consideração que a justificação para a origem das emoções se encontra no sistema nervoso central, no entanto, com o avançar das investigações, foi aceite que um aspeto fundamental neste processo era o fator da cognição (Hanin, 2000), conduzindo as investigações para esclarecimento deste enigma associado à avaliação do acontecimento.

Magda Arnold (1960) foi a investigadora que, inicialmente, desenvolveu estudos que acabaram por dar suporte às teorias da psicologia cognitiva das emoções, através das teorias de valorização ou avaliação (appraisal) de um evento, considerando que as reações podem ser diferentes em função da avaliação e da valorização que cada um faz, podendo o mesmo evento ter para uns um efeito muito drástico e para outros nem ter expressão. A autora, ao introduzir o conceito de avaliação do evento (appraisal), pretendia defender que algo mais teria de mediar a resposta imediata a um determinado evento para acontecer uma emoção. Assim, entendia que o processo cognitivo seria capaz de interatuar com o evento estimulador mediando a reação emocional.

Perante determinadas situações, o indivíduo desencadeia um processo emocional que se apoia numa perceção da situação, avaliando-a e valorizando-a (Lazarus, 1991, 2000), dando, assim, ao estímulo a sua devida importância e conotação afetiva. Deste modo, mais importante do que o estímulo será a sua interpretação, feita de forma consciente ou inconsciente, podendo estas interpretações conduzir a episódios agradáveis, positivos, ou desagradáveis, negativos, sendo em função desta avaliação/valorização a resposta emocional correspondente. Segundo este autor, tal fenómeno recorre a uma valorização a dois tempos, um inicial, onde a valorização implica uma primeira identificação do evento e das suas consequências para o ser humano, irrelevante, positiva ou stressante e, depois, uma segunda avaliação que se confronta com a forma como pode resolver a situação a que está a ser sujeito (*coping*).

O modo como cada indivíduo avalia ou valoriza as ações que vive diariamente constituirá a chave de diferenciação das respostas de diferentes indivíduos perante situações idênticas (Clori & Ortony, 2000) e a qualidade e a intensidade das emoções têm como base a forma como são tratadas por quem as experimenta. Neste processo, é o nível de desenvolvimento das capacidades avaliativas e cognitivas do indivíduo que determinará a forma como o mesmo valorizará as emoções sentidas, fazendo-o também em função das suas vivências (Palmero et al., 2002).

Desta forma, a fase do processo emocional, o modo como o indivíduo avalia a situação presente e potencialmente estimuladora de emoções, apoiar-se-á na experiência que foi adquirindo em situações similares anteriormente vividas, funcionando, assim, como uma rede seletiva sobre os antecedentes emocionais. Com base nessa bagagem de vivências emocionais, o indivíduo fará a avaliação situacional em termos afetivos e, conseqüentemente, estabelecerá uma relação entre o significado percebido e a forma potencial de resposta comportamental (ativa, passiva ou de evitamento).

Para Damásio (2008), as vivências desenvolvidas a partir da visão integrada das componentes de uma emoção contribuem de forma direta para aquilo a que o autor apelida de elaboração de mapas mentais. Estes mapas, que vão sendo elaborados e retificados por qualquer indivíduo, constituíram a referência base a cada momento para a valorização que se faz de uma emoção, implicando um estímulo ao desencadear reações, expressas em ações interiores (fisiológicas ou endócrinas) ou exteriores (atuação comportamental ou de conduta motriz).

O processo de classificação das emoções, tal como a definição do conceito de emoção, não tem reunido consenso na comunidade científica. Todavia, e apesar da variedade de opiniões, foi fundamental distinguir as emoções entre si ou em grupos, sendo para isso necessário classificá-las (Piqueras, Ramos, Martínez & Oblitas, 2009). No entanto, a comunidade científica reconhece, apesar de diferenças de opiniões, que as dimensões das emoções podem ir de prazer até ao desagrado, podendo então diferenciar-se emoções agradáveis e desagradáveis, bem como a intensidade de reação emocional (Zajonc, 1980). Desta forma, as emoções podem ser positivas ou negativas em função do agrado ou desagrado que um evento possa provocar a quem o experimenta.

Bisquerra (2000) e Lazarus (1991) defendem que as emoções negativas são desagradáveis e são sentidas quando não se atinge um objetivo, quando se está perante uma ameaça ou se sofre uma perda. Assim, quando se experimentam emoções negativas, está-se, por norma, perante um processo (de autoavaliação) desfavorável em relação aos próprios objetivos. Os autores consideram que as emoções positivas são caracterizadas pela sensação de bem-estar subjetivo e são sentidas quando se atinge um objetivo. Desta forma, se se experienciam emoções

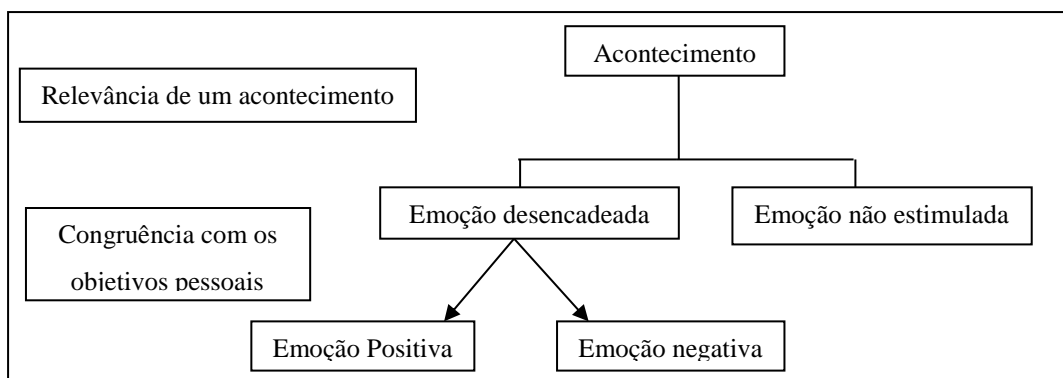
positivas, está-se perante episódios de bem-estar, que podem ser o resultado de uma avaliação positiva em relação à aproximação ou concretização de um objetivo.

É hoje reconhecido pelos estudos de vários autores (embora seja um processo relativamente novo) que as emoções positivas e negativas têm uma importância fundamental no processo de aprendizagem e conseqüente preparação para a vida em sociedade (Cohen et al, 2003; Cohen & Pressman, 2006; Danner, Snowdon & Friesen, 2001; Diener & Seligman, 2004; Diener, Lucas & Scollon, 2006; Lucas, Diener & Suh, 1996; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), reforçando, no caso das emoções positivas, a permanência na tarefa, mantendo a motivação em níveis elevados, evidenciando maior concentração e atenção, atingindo ou promovendo o sucesso, ou o contrário no caso de serem experiências negativas, implicando um decréscimo da atenção, da motivação, da permanência na tarefa e, conseqüentemente, o insucesso.

Bisquerra (2000), no que concerne às diferentes componentes de uma emoção, (ainda que existam pequenas diferenças nas suas denominações), refere três níveis diferentes na estrutura de uma emoção - O *Neurofisiológico* (respostas involuntárias: taquicardia, rubor, sudação, secura da boca, secreções hormonais, aumento da frequência respiratória e sanguínea), o *Comportamental* (Expressões faciais, combinações de vinte e três músculos faciais, tom, ritmo, volume de voz e movimentos corporais) e o *Cognitivo* (vivências subjetivas, que permitem o domínio do sentimento desencadeado, possibilitando etiquetar a emoção em função do domínio da linguagem, sempre dependente de informações que o indivíduo transmite a si próprio).

Segundo Bisquerra (2000), a conjugação destas três componentes de uma emoção vão implicar que o sujeito receba, trate e produza uma resposta, muitas vezes já enquadrando momentos vividos, que estimularam emoções e que, imediatamente, originam a construção de um repertório emocional. Dependentes da capacidade do indivíduo em realizar todo este processo, não podem ser esquecidas as relações intra e interpessoais, que incluem a relação com o meio que rodeia o ser humano, podendo também surgir a influência de determinantes sociais, culturais e de género (Palmero et al., 2002).

De forma a evidenciar o processo sobre a relevância das emoções nos indivíduos, apresenta-se, na Figura 1, a esquematização elaborada por Bisquerra (2000) que, de forma simples, mas elucidativa, evidencia o fenómeno da valorização de um acontecimento ou evento e conseqüente tipo de resposta emocional.



**Figura 1** – Valorização da relevância de um acontecimento e consequentes tipos de emoções desencadeadas (Bisquerra, 2000).

Os papéis que jogam as experiências vividas pelos membros de uma comunidade num determinado contexto social implicarão motivos de análise cognitiva. O facto de elas serem positivas ou negativas influenciarão os futuros comportamentos dos indivíduos e as suas relações na sociedade. Nesta linha, surgiram novas investigações que procuraram perceber qual a importância e o contributo que as emoções positivas podem oferecer no processo de formação dos indivíduos. A valorização da psicologia da felicidade ou positiva e o que ela representa para a sociedade, como consequência do estudo do fenómeno das emoções positivas, impõe uma nova atuação no modelo de estudo das emoções positivas, perspetivando uma alteração ao modelo seguido para o estudo das emoções negativas (Fredrickson, 1998; Ryff & Singer, 1998).

A educação comporta-se como um processo evolutivo onde cada um acrescenta sempre algo ao que aprendeu, daí ser fundamental experienciar muitas situações para que se reúnam num grande repertório de esquemas mentais, mapas mentais (Damásio, 2008), elaborados e sempre prontos a apreciar, avaliar e, conseqüentemente, atuar em qualquer momento ou experiência nova ou já vivida.

As emoções positivas têm tido, por parte dos investigadores em educação emocional, uma atenção especial nas últimas décadas, nomeadamente através dos estudos do bem-estar subjetivo e da felicidade (Diener & Seligman, 2004). Por um lado, apresentam-se como um meio facilitador para contornar as difíceis situações de enfrentamento (*coping*), do bem-estar social e relacional, ajudando os indivíduos a melhorar a capacidade de suportar ambientes e interações relacionais difíceis, contribuindo, ainda, para a melhoria da saúde mental, do bem-estar físico. Observaram-se, também, contributos na recuperação e enfrentamento em pessoas com doenças crónicas, assim como o aumento da capacidade funcional de imunidade e da longevidade (Cohn et al, 2009; Cohen, Doyle & Turner, 2003; Cohen & Pressman, 2006; Gil et al. 2004). Por outro lado, as emoções positivas ajudam a desenvolver estratégias de enfrentamento,

relativizando os efeitos das emoções negativas (Diener, Lucas & Scollon, 2006; Lucas, Diener & Suh, 1996; Danner, Snowdon & Friesen, 2001; Levy, Slade & Kunkel, 2002; Ostir, Markides & Black, 2000).

Os resultados das investigações de Bonanno e Keltner (1997) e Bonanno, Moskowitz, Papa e Folkman (2005) demonstram que as emoções positivas podem ter uma relação moderadora sempre que se vivem situações difíceis, pois pode-se perceber que mesmo quando se vive um momento menos feliz, um sentimento de perda, os participantes do estudo relatam episódios em que evidenciam emoções positivas. Como consequência desta aprendizagem ou vivência assente em emoções positivas e, conseqüentemente, em episódios agradáveis, estes apresentavam-se psicologicamente mais fortes para resistir aos acontecimentos menos positivos, revelando uma maior predisposição para enfrentar as situações mais negativas, desenvolvendo, com mais facilidade, estratégias para ultrapassar as dificuldades.

No entanto, é necessário perceber e entender que as emoções positivas não impedem nem combatem o aparecimento das emoções negativas, assim como é importante perceber que as emoções negativas não anulam todas as vantagens que as positivas provocam nos indivíduos (Cohn et al, 2009). Por sua vez, torna-se necessário compreender que os efeitos das emoções negativas podem prevalecer e facilitar a capacidade de adaptabilidade do ser humano.

Os estudos efetuados sobre a importância das emoções positivas são recentes, uma vez que a psicologia sempre deu prioridade ao tratamento das situações mais negativas (Fredrickson, 1998), nomeadamente da ansiedade, da tristeza, da raiva etc., como tentativa de compreender o processo que originava estados de ânimo depressivos e altamente negativistas.

O estudo das emoções positivas ficou um pouco de lado, pois as situações felizes não requeriam tanta atenção, nem preocupação para os psicólogos. Esta ideia não é única nos estudos da psicologia geral, social ou comportamental, já que se pode entender natural a procura da resolução de conflitos, de perceber porque é que os indivíduos não se dominam em determinados atos, nas respostas que processam em determinados eventos que vivenciem, menos positivos, e a conseqüente relação com o papel que constantemente é observado na sociedade, nomeadamente o que fica bem e o que fica mal.

A procura de perceber como controlar essas emoções negativas e o desenvolvimento de processos de enfrentamento nos indivíduos conduziu a que se considerasse mais importante promover situações de aprendizagem, de ordem diversa, que favorecessem o processo de aprendizagem e o conseqüente controlo individual das emoções. Esta construção conduziu a que se valorizassem os estudos das emoções positivas, uma vez que se reconhecem benefícios na

aprendizagem do processo de enfrentamento com consequências ao nível da melhoria das relações interpares (Cohn et al., 2009).

Apoiados no estudo e na influência que as emoções positivas têm sobre os indivíduos, inicia-se a implementação da psicologia da felicidade ou positiva, passando a assumir uma vertente de estudo, que, na atualidade, tem uma intervenção muito popular nos estudos desenvolvidos pela psicologia (Seligman, Rashid & Parks, 2006; Tan, 2006), provocando uma alteração na forma de contornar problemas psicológicos de várias ordens (depressões, efeitos negativistas sobre a vida, fraca autoestima e autoimagem, incapacidade para mudar uma visão negativa da vida, entre muitos outros). Reconhecidamente, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) partilham o início dos estudos das emoções positivas, desenvolvendo a ideia de que não seria de todo descabido procurar alterar estados depressivos através de uma maior utilização das emoções positivas. Através do fomento da psicologia positiva pretende-se favorecer e promover uma valorização das experiências positivas já vivenciadas, desenvolvendo um conceito de bem-estar e satisfação, assim, esta mudança de atitude traria vantagens, por exemplo, no tratamento e prevenção dos estados disfóricos. Os argumentos assentam na ideia de que as experiências positivas são atrativas e desencadeiam experiências subjetivas positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Igualmente, em estudos posteriores, Seligman, Rashid e Parks (2006) reconheceram o valor e os benefícios que o uso da psicologia positiva têm no tratamento psicoterapêutico e na prevenção de situações complicadas que ocorrem no dia a dia.

Neste mesmo enquadramento, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) categorizaram as experiências subjetivas positivas como algo individual que ocorre no ser humano ao salientar que os seres humanos expressaram contentamento, alegria, satisfação, sentido de bem-estar quando experienciaram emoções positivas no seu processo de formação, criando uma visão de esperança e otimismo face à vida. Esta ideia tem uma direta relação com a aprendizagem e, essencialmente, com a aprendizagem motriz, pois ao proporcionarem-se experiências positivas durante os processos de aprendizagem nas aulas facilitar-se-iam muito as aprendizagens, aumentando o repertório de experiências subjetivas positivas nos alunos. Será, por isso, importante perceber que ao escolher, na disciplina de Educação Física, situações motrizes muito gratificantes do ponto de vista emocional, implicará conhecer que situações motrizes mais proporcionem a vivência de emoções positivas, a aquisição de competências emocionais e a sua consequente aprendizagem.

Os alunos, ao viverem experiências agradáveis, estão a aprender a construir uma perspetiva positiva da vida e do seu bem-estar subjetivo, pelo que poderão, no futuro, perceber e encarar as dificuldades e as adversidades com maior resiliência. Não foi por acaso que autores

como Averill e More (2001), Ellsworth e Smith (1998), Fredrickson e Branigan (2001) e Seligman (2002) desenvolveram estudos demonstrando o valor e a importância que a felicidade representa neste processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva que assente nas emoções positivas. A importância das emoções positivas e das experiências positivas foi fulcral para se perceber a ideia de fluir (*Flow*) e as suas implicações no ser humano através dos estudos iniciados por Csikszentmihalyi (1990) e Jackson e Csikszentmihalyi (1999).

O estudo da felicidade procede e prevê, quase sempre, resultados positivos na conduta dos seres humanos (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Cohan et al. (2009) apresentam a felicidade como um resultado positivo em todos os que a experienciam, facilitando de forma agradável o modo de viver dos cidadãos. Também Fredrickson (1998, 2001) com a implementação da teoria por si desenvolvida, conhecida como “*Broaden-and-build theory of positive emotions*”, tem por intento promover a vivência de experiências agradáveis estimuladas pelas emoções positivas ativadas e, ao mesmo tempo, o reforço na construção de recursos que promovam, nos indivíduos, uma forma de estar mais positiva perante situações menos agradáveis. Mais tarde, Fredrickson e Cohan (2008) encontraram, também, uma articulação entre as emoções positivas e a capacidade de adaptação e construção de recursos a longo prazo. Desta forma, conclui-se que os efeitos das emoções positivas facilitam o aumento de pensamentos positivos, não se revelando críticos da imagem de cada um e promovendo a sensação de segurança e de bem-estar, ao contrário das emoções negativas que favorecem o estabelecimento de estados negativos mais acentuados.

No desporto, as emoções mais estudadas centram-se, essencialmente, nas emoções negativas, uma vez que elas conduzem à percepção dos estados de humor e ânimo dos atletas após competições, verificando-se a mesma tendência seguida nos estudos de psicologia geral e social, ou seja, estudar os efeitos das emoções negativas expressadas, quer antes quer depois das competições. Hanin (2000) sugere, nos seus estudos, que se se pretende estudar o fenómeno emocional dever-se-ia contemplar o antes, o durante e o pós competição para que se pudessem entender diferenças e processos relacionados com os resultados desportivos. No entanto, centra-se muito nos efeitos da ansiedade, quer como benefícios quer como prejuízo, que esta emoção gera no alcance dos resultados dos atletas de elite. De acordo com Maia R., Maia J. e Marques (2007), a competição tem uma tendência para facilitar a expressão das emoções negativas nos participantes, facto que só por si eleva a importância de se desenvolverem e utilizarem situações motrizes capazes de gerar emoções positivas e verificar quais os efeitos que estas emoções podem ter nos resultados desportivos.



Sabe-se, na atualidade, que o processo emocional tem uma relação muito forte com os resultados não só desportivos, mas também profissionais e académicos, agindo quer como inibidor quer como facilitador, estando a principal razão relacionada com o facto de este fenómeno ainda continuar a ser vivido como uma novidade no contexto educativo. Todavia, apesar de se reconhecer às emoções uma importância fundamental no processo de aprendizagem, este continua afastado do espaço de aulas, mesmo reconhecendo que os efeitos que estas podem ter na aprendizagem podem ser perversos ou muito positivos, no sentido em que as experiências positivas vividas durante a aprendizagem e os ambientes positivos criados são, fundamentalmente, assentes em condições ótimas emocionalmente.

O conjunto de experiências vividas por cada pessoa pode ajudar à construção de um repertório que constituirá uma memória e um conjunto de mapas mentais, com o objetivo de se construírem soluções para delinear os processos de enfrentamento/afrontamento (*coping*) dos eventos com que se deparam. Como consequência desta aprendizagem, os alunos, os atletas ou qualquer outro indivíduo ficarão dotados de um conjunto de soluções que, interagindo umas com as outras, ajudarão a lidar melhor com as situações com que se vão deparando no seu quotidiano, sejam elas novas ou já conhecidas.

Outros estudos evidenciaram que as experiências relacionam a capacidade individual de adaptação do ser humano às mudanças e imprevistos que o meio envolvente lhe provoca (ego-resilience) com as experiências positivas (emoções positivas), e também se observou que estas conduzem a um aumento da capacidade de resignação/adaptação (Fredrickson & Joiner, 2002). Contudo, tem de se ter em conta que as emoções positivas não são, apenas, as fomentadoras das coisas boas, assim como as emoções negativas não são, exclusivamente, as fomentadoras das coisas más. Tem de perceber-se que o equilíbrio entre estes dois tipos de emoções é fundamental e que a chave do sucesso está no jogo dos dois tipos de emoções. Estudos efetuados por Diener (2004), Fredrickson e Lousada (2005) sugerem que altos níveis de emoções positivas não equilibrados com emoções negativas podem conduzir a fracos resultados.

Para além das emoções positivas e negativas existem outras que se apresentam como uma terceira categoria, denominadas emoções ambíguas ou ambivalentes (Bisquerra, 2000), classificadas por outros autores de problemáticas (Lazarus, 1991), neutras (Fernández-Abascal, 1997) ou sociais (Damásio, 2008). Segundo estes autores, as emoções ambíguas ou neutras são aquelas que não se enquadram nem nas positivas nem nas negativas, podendo ser ambas, de acordo com as circunstâncias do momento em que são vividas. São incluídas, nesta classe de

emoções, a esperança, a surpresa e a compaixão, englobando esta a simpatia ou a empatia. Percebe-se que a surpresa pode ser positiva, provocando uma conseqüente alegria ou felicidade, ou negativa, derivando daqui a raiva ou tristeza.

Bisquerra (2000) define ainda uma última categoria, a qual denomina de emoções estéticas, que, segundo o autor, são emoções sentidas, mas indescritíveis e podem surgir perante a visualização de uma obra de arte ou com a audição de uma melodia, por exemplo.

Outras classificações são igualmente referidas, destacando-se as básicas e as complexas (Fernández-Abascal et al., 2002). Fernández-Abascal et al. (2002) reconhecem como emoções básicas, o medo, alegria, surpresa, raiva, tristeza e o asco, que, para alguns autores, se caracterizam pela espontaneidade, por expressões faciais imediatas (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1982) e involuntárias reações comportamentais. Na obra de Fernández-Abascal (1997), e com a qual se identifica Bisquerra (2000), encontra-se um resumo das propostas mais representativas de classificação das emoções, onde se identificam as emoções básicas referidas com maior frequência, a ira, a aversão, a ansiedade, o amor, a felicidade, a vergonha, o desgosto, a esperança, a compaixão, a culpa e o desprezo.

Todos os autores anteriormente citados, compartilhando a opinião com Chóliz e Gómez (2002) e Etxebarria (2002), consideram as emoções complexas como emoções sociais, tais como a culpa, a vergonha, o orgulho, a paixão, os ciúmes, a inveja e a empatia, tendo estas origem a partir das primeiras ou da sua combinação, não estando associadas a elas sinais faciais e ações comportamentais que as caracterizem. Chóliz e Gómez (2002) dizem que as emoções sociais podem interligar-se com as básicas em determinados contextos sociais, destacando-se a associação da inveja à raiva ou à tristeza e a paixão à alegria.

Bisquerra (2000) refere ainda que nem sempre, quando falamos de episódios emocionais, nos referimos a uma emoção específica, considerando, por isso, que as famílias das emoções (*Clusters*) representam conjuntos de emoções com a mesma especificidade ou que podem representar o mesmo, mas com diferenças na intensidade, complexidade e matrizes terminológicas que determinarão a sua distinção.

Em face do exposto e das diferentes versões sobre que emoções e que categorizações de emoções existem, e tendo em conta que devemos seguir referências para a orientação deste estudo, procedeu-se à aplicação da proposta de classificação de emoções de Bisquerra (2000) e de Lazarus (1991) e que se apresenta na Tabela 1, na qual se reúnem as principais emoções positivas, negativas e ambíguas de diferentes autores.

**Tabela 1** – Emoções básicas adaptadas de Lazarus (1991) e Bisquerra (2000)

| <b>TIPOS DE EMOÇÃO</b> | <b>EMOÇÃO</b>     | <b>CLÚSTER Bisquerra (2000)</b>   | <b>TEMAS CENTRAIS Lazarus (1991) e Bisquerra (2000)</b>  |
|------------------------|-------------------|---|--|
| <b>POSITIVAS</b>       | <b>ALEGRIA</b>    | Entusiasmo, euforia, excitação, contentamento, diversão, prazer, gratificação, satisfação, êxtase, alívio.                              | Produzida por um sucesso agradável.  |
|                        | <b>HUMOR</b>      | Riso ou sorriso com boa disposição.   | Boa disposição por fazer determinada ação.   |
|                        | <b>FELICIDADE</b> | Gozo, tranquilidade, paz interior, placidez, satisfação, bem-estar.   | Progredir em direção a um objetivo desejado.   |
| <b>NEGATIVAS</b>       | <b>RAIVA</b>      | Ira, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, exasperação, tensão, agitação, irritabilidade, violência, inveja, impotência.             | Surge perante uma humilhação ou ação ofensiva pessoal ou contra alguém ou algo que lhe está próximo. |
|                        | <b>MEDO</b>       | Temor, horror, pânico, terror, pavor, desassossego, susto, fobia.   | Surge perante um dano físico eminente, concreto, agonizante.   |
|                        | <b>ANSIEDADE</b>  | Angústia, desespero, inquietude, stress, preocupação, consternação, nervosismo.   | Surge perante a possibilidade de enfrentar uma ameaça incerta e existencial.                         |
|                        | <b>TRISTEZA</b>   | Depressão, frustração, decepção, aflição, pena, dor, desconsolo, pessimismo, melancolia, auto compaixão, solidão, abatimento, desgosto. | Surge após se passar por uma perda irreversível.   |
|                        | <b>VERGONHA</b>   | Culpabilidade, timidez, insegurança, pudor.   | Falhar na execução de algo que consideramos ser ideal para cada um de nós.                           |
|                        | <b>AVERSÃO</b>    | Desprezo, antipatia, repúdio, asco, repugnância...  | Surge quando se está em completa oposição perante algo.  |
|                        | <b>ESPERANÇA</b>  |   | Temer o pior, mas desejar melhorias.   |
| <b>AMBÍGUAS</b>        | <b>SURPRESA</b>   |   | Provocada por algo imprevisto ou estranho.   |
|                        | <b>COMPAIXÃO</b>  |   | Comover-se pelo sofrimento de outros que desejam ajuda.  |

### **1.3. Perspetiva sociocultural (sociológica e antropológica)**

O estudo das emoções pela sociologia é um tema recente, aparecendo na década de setenta do século passado e suportado nos estudos de Kemper (1978), Heise (1979) e Hochschild (1979). Esta perspetiva baseia-se no estudo das emoções, considerando que o comportamento dos seres humanos e as suas interações estão fortemente relacionadas com o espaço social onde se inserem e em conformidade com a cultura de origem onde os indivíduos e a sua posição social estão regulados pelas regras, símbolos dessa sociedade. Neste sentido, quer a avaliação cognitiva que qualquer indivíduo faz de um evento quer a excitação emocional por ele provocado são regulados pela relação estreita entre a cultura e a estrutura social. Várias explicações e investigações procuraram explicar a importância das emoções perspetivadas numa visão sociológica.

As perspetivas sociológicas enquadraram-se em duas correntes, a primeira assentava as suas explicações/investigações no processo de análise positivista e a segunda numa perspetiva socio construtivista (Kemper, 1981). Estas duas perspetivas divergem na origem das emoções, isto é, o que despoleta uma emoção; enquanto a primeira perspetiva defende que as emoções sociais têm alguma relação com aspetos de ordem biológica (Averill, 1982; Kemper, 1978; Turner, 2000), a segunda refuta qualquer possibilidade de as emoções serem despoletadas por aspetos biológicos, defendendo que o processo emerge única e exclusivamente dos aspetos sociais e culturais (Shott, 1979).

Da revisão dos vários estudos elaborados sob a perspetiva social das emoções efetuada por Von Scheve e Von Luede (2005), pode-se perceber que as emoções, do ponto de vista social, têm, hoje, uma estreita articulação entre os estudos da neurociência e da psicologia. Desta análise, ressalta ainda que as emoções podem ser estudadas a três níveis, nomeadamente numa visão subjetiva do processo das emoções, interagindo cognição e aspetos biológicos e neurológicos dos indivíduos, outra ao nível da influência que os ambientes sociais exercem no processo emocional e, por fim, ao nível da dinâmica das estruturas sociais. Neste sentido, as emoções são observadas tendo em conta a importância da cultura e as estruturas sociais, reconhecendo que estas exercem uma influência determinante no comportamento dos indivíduos.

### 1.3.1. Construção social das emoções

As sociedades dispõem de uma teia de sentimentos, atitudes, normas e comportamentos que fazem parte do capital social de uma comunidade (Marina, 2006, p.125). Pensando assim, as relações sociais são o objeto fundamental onde assenta a investigação das emoções (Kemper, 1978; Scherer, 1984; Roseman, 1984). As emoções são o produto da relação entre o ambiente e o ser humano, comportando-se aquelas como uma reação aos eventos que as rodeiam (Arnold, 1970). A relação que os indivíduos estabelecem entre si assenta na interação entre o meio e a estrutura social onde se inserem (Strongman, 2003).

Weber (1947) refere-se ao meio social como o conjunto de pessoas e o resultado das suas ações evidenciadas nos seus efeitos sobre todos os indivíduos, sendo este ambiente construído objetivamente ou subjetivamente, isto é, na visão de uns sobre os outros ou na visão que cada um faz sobre tudo o que o rodeia (Kemper, 1991).

Autores como Averill (1982), Kemper (1987), Oatley (1993) e Ratner (1989, 2000) são apresentados por Strongman (2003) como alguns dos principais investigadores da perspectiva social das emoções. Associam-se também autores que relacionam os aspetos biológicos das emoções com os culturais (Stearns & Stearns, 1994). Para estes autores as emoções são o resultado desta interação entre o meio, a cultura e o ser humano, enquanto ser biológico. É importante realçar que nesta perspetiva se acentua a ideia de um ser humano que se expressa por condutas que, podendo ser motrizes ou outras, não podem ser desgarradas e vistas como uma relação dicotómica (mente-corpo), mas, essencialmente, integradoras das dimensões que o ser humano expressa, nomeadamente cognitiva, social, relacional, motriz e afetiva sobre tudo e todos os que o rodeiam.

O estudo das emoções, na perspetiva social, assenta em várias teorias como a perspetiva cognitivista, a perspetiva comportamental e, na visão de Kemper e Collins (1990), a relação entre o poder e o estatuto social. Kemper (1987) refere que os sociólogos que estudam as emoções se dividem em duas linhas de investigação, uma numa visão positivista, suportada pela influência da biologia, e outra apoiada na visão social construtivista, onde os aspetos biológicos são ignorados ou minimizados. O autor, apoiado na visão construtivista de Hochschild (1979), Shott (1979), Gordon (1981) e Averill (1980), reforça a possibilidade infinita de a sociedade elaborar emoções. Kemper (1987) refere-se a esta questão na perspetiva de demonstrar o quão difícil é perceber o número de emoções que as sociedades e as suas culturas podem construir para moldar os seus interlocutores de forma a atingir os seus intuitos.

Do ponto de vista construtivista há um número indefinido de emoções que podem ser observadas a partir das relações que se estabelecem, unicamente, entre os indivíduos e a sociedade, podendo ser de dois tipos: primeiro, provocadas por causas naturais e, no segundo caso, provocadas por causas sociais; no primeiro caso, apresentam-se aquelas que podem ser observadas tanto nos humanos como nos animais, como a alegria, a tristeza e o medo, e, no segundo caso, aquelas que são desenvolvidas pela influência social, como a culpa, a vergonha e o orgulho (Strongman, 2003).

Oatley (1993) refere que a visão construtivista das emoções assenta em causas inferenciais a partir de uma análise cognitiva dos acontecimentos a que qualquer ser humano está sujeito, suportando ainda que a visão construtivista se apoia em duas tendências, uma em que as emoções humanas são socialmente construídas, isto é, baseadas em crenças e moldadas pela linguagem, e a outra em que elas resultam da cultura. Neste sentido, as emoções podem ser um resultado da construção social, sendo que há emoções construídas socialmente, podendo umas ser mais elaboradas do que outras. Esta perspetiva implica que cada sociedade, cada cultura, pode elaborar ou construir modos e maneiras de atuar no seu espaço e em diferentes posições sociais, respeitando códigos considerados adequados. Assim, todos os que façam parte de uma sociedade ou de um determinado estrato social devem seguir o que está consignado como conduta aceitável.

Bisquerria (2000) expõe que as emoções se originam na relação entre o meio envolvente e as pessoas, resultando desta ação uma regulação da própria sociedade e da sua forma de se expressar emocionalmente. O que fica bem ou o que fica mal, como se se deve comportar, como se se deve conter, como deve interagir com outros elementos no mesmo espaço social ou expressar emocionalmente é, em grande parte, aprendido no espaço social onde se habita e regulado pelas próprias regras instituídas.

Vigotsky (2004), nos seus estudos, refere que as emoções têm muito mais de social do que de biológico, diferenciando os seres humanos dos outros animais ao propor que muito do que se conhece por afetos e estados afetivos provem da interação entre o social e o individual. Também Damásio (2011), Harris (1996) e Maturana (1998) mostram que existe uma nova abordagem das emoções numa tentativa de explicar a racionalidade do ser humano na forma como se relaciona com os outros.

Todo este processo se inicia no espaço social, na família, sendo continuado na escola, podendo esta contribuir de forma eficaz para a socialização dos alunos e, conseqüentemente, para a transformação social. Nesta perspetiva, pode perceber-se que o processo de socialização se inicia com a identificação das emoções, permitindo, a partir deste ponto crucial, um maior

reconhecimento e identificação das mesmas nos seus pares, ajudando a que este processo de interação conduza ao seu ajustamento com os papéis sociais que desenvolvem.

Das teorias que suportam a perspectiva da construção social de emoções evidencia-se a constatação de que os processos cognitivos estão na base da sua ação, pois a avaliação dos eventos, dos objetos, das relações sociais, das relações de poder, dos símbolos de uma sociedade pressupõe uma ação mental que prioriza a organização das reações e o desencadear das emoções.

As emoções sociais apresentam-se como mediadores da vivência em sociedade e esta perspectiva pressupõe que aprender a viver em sociedade implica conhecer e saber lidar com o sistema de significados da nossa cultura (Gertz, 1973). As emoções sociais, ao funcionarem como mediadoras, ajudam a interpretar, orientar e a selecionar os modos de relacionamento, isto é, as condutas humanas em diferentes momentos das suas relações sociais e numa relação muito forte com as estruturas sociais.

O ser humano é, de facto, um animal especial imbuído de pensamentos, ações e reações que precipitam as diferentes formas de atuar no seu espaço social. Assim, qualquer acontecimento na vida de um ser humano implicará uma reação, sendo que esta se fará em função de uma avaliação do que tem pela frente e na forma como se interrelaciona com o que já aprendeu, o repertório individual, nunca deixando de lado a relação que estabelece com a cultura e as relações de poder e de estatuto que assume. As emoções sociais, também conhecidas como secundárias, ao derivarem da interação entre o indivíduo e a sociedade, implicam a aprendizagem do viver em sociedade e, por isso, comportam-se como agentes no fenómeno da socialização dos indivíduos.

A construção de uma sociedade participativa, crítica e responsável implicará que no processo de educação se fomente a aprendizagem, o reconhecimento e a perceção das emoções individualmente para que se promova, desde muito cedo, uma competente atuação na realização de qualquer tarefa ou evento, seja ela mais positiva ou mais negativa para si ou para todos os que partilhem o mesmo espaço social. Sabe-se, contudo, que os efeitos de uma experiência positiva permanecem mais no tempo e na memória, reforçando toda uma forma de estar que pressupõe como contrapartida o sucesso a várias dimensões.

Em forma de resumo, as informações, extraídas dos autores aqui tratados acerca das emoções na perspectiva sociocultural, permitem definir as emoções como um estado afetivo experimentado pelos seres humanos, em resultado de uma conseqüente reação subjetiva e imprevisível ao ambiente que os rodeia e acompanhada por alterações orgânicas (fisiológicas ou en-

dócrinas) inatas, mas muito influenciadas pelas vivências e pelo histórico, já anteriormente adquirido, dos indivíduos. Partindo destas considerações conceituais, considera-se que é através das emoções que o sujeito desenvolve uma capacidade de adaptação ao meio social que o rodeia.

Se, inicialmente, os estudos se centraram na origem das emoções, nos seus estímulos e percepção, o percurso das investigações conduziu a que os processos cognitivos de avaliação/valorização (*appraisal*), motivação, excitação (*arousal*), regulação, tendência para a ação e expressão (Hanin, 2000) fossem introduzidos como elementos-chave a considerar no estudo das reações humanas e na estimulação emocional.

### **1.3.2. Perspetiva de género e emoções**

Não é de todo desconhecido que homens e mulheres se comportam de maneira diferente aquando da expressão emocional. Ao analisar o capítulo “género e emoções” da terceira edição do *Handbook of Emotions* (2008) constata-se que as mulheres são consideradas emocionalmente mais expressivas do que os homens (Simon & Nath, 2004). Estas diferenças estão, em parte, relacionadas com os contextos onde ocorrem e com os papéis que homens e mulheres assumem na sociedade onde atuam, não podendo ser ignoradas a cultura e a sociedade, pois tanto uma como a outra exercem uma enorme influência na vivência emocional de uns e de outros, provocadas pela constante relação entre os indivíduos e o ambiente (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007).

Os papéis que homens e mulheres assumem na sociedade em que se inserem determinam em grande parte as suas ações, maneiras de se expressarem, formas de interagirem, associando-se também o seu posicionamento social. Devido às diferenças que socialmente cada um assume não será difícil concluir que a nível intrapessoal homens e mulheres tenham diferentes formas de gerir e de expressar as suas emoções. Os homens dominaram, durante muitos séculos, o poder na sociedade, impondo formas de estar convencionadas e sancionadas como naturais na sociedade, ao contrário, as mulheres ficaram de fora, excluídas do centro das decisões políticas.

O estatuto e a relação que homens e mulheres estabelecem com o poder está bem realçado na sociedade, reservando para homens e mulheres diferentes papéis, uma vez que a cultura tem assento num processo evolutivo onde o poder dos homens esteve sempre muito mais presente, afirmando-se a vários níveis e influenciando a forma de agir na sociedade em detrimento de uma igualdade de oportunidades para as mulheres (Brody, 1999).



As mulheres são facilmente reconhecidas por terem diferentes formas de expressão emocional quando comparadas com os homens, pois são conotadas como mais emocionais, riem mais, choram mais regularmente, expressam mais facilmente a sua alegria, são mais empáticas e mais simpáticas, são mais claras quanto à expressão emocional nos seus relacionamentos e mais cooperativas; já os homens são mais orgulhosos, mais competitivos, mais afirmadores do seu estatuto social, mais individualistas e mais independentes (Brody & Hall, 2008; Doherty, 1997; Gohm & Clore, 2000; Green & Rechis, 2006; Hertenstein & Keltner, 2011; Hess et al., 2000; Timmers, Fischer & Manstead, 2003).

Apesar desta reconhecida diferença de comportamento emocional entre homens e mulheres, é preciso perceber que algumas investigações consideraram que este fenómeno não pode ser observado sem levar em conta o contexto cultural onde ocorre bem como as diferenças individuais e sociais, para que não se conclua que estas diferenças de expressão emocional estão diretamente ligadas à condição biológica (Brody, 1997). A reforçar esta ideia, Shields (1995) refere que as diferenças entre homens e mulheres ao nível da expressão emocional não se devem a argumentos inatos, mas, sim, a aquisições no contexto, já que, desde o nascimento, as orientações dos papéis sociais que irão realizar estão muito relacionadas com as expectativas que os próprios pais têm e desenvolvem para os seus filhos (Snow, Jacklin & Maccoby, 1983), expondo comportamentos diferenciados quanto ao processo de socialização de uns e de outros.

Apesar de homens e mulheres serem diferentes, os estudos sobre liderança não demonstraram existir diferenças de eficácia entre eles, quando são comparados indivíduos com igual experiência (Hollander & Yoder, 1980). Contudo, quando homens e mulheres foram alvo de avaliação sobre o mesmo estilo de liderança, registaram-se diferentes formas de observação, mas as mulheres continuaram a ser vistas mais negativamente no seu desempenho (Jago & Vroom, 1982), reforçando uma presença constante do estereótipo sexual e das suas vinculações à cultura de origem.

A investigação indicou, ainda, que a ameaça do estereótipo (ser mulher, mais fraca, menos capaz em produzir força, menos agressiva etc.) pode influenciar não só os seus comportamentos como os comportamentos das mulheres que se sentem competentes na realização de atividades masculinas (Steele, 1997).

Também não é alheio o comportamento que homens e mulheres assumem em determinadas culturas, o que leva a que sejam emocionalmente socializadas de forma diferente; aos homens associam-se condutas mais agressivas, trazendo-lhes isso reconhecimento social e, principalmente entre os seus pares, para as mulheres estas condutas são negativamente vistas,

tanto socialmente como entre os seus pares (Chalabaev et al., 2013; Hills, 2006; Kennedy Root & Denham, 2010).

Concluindo, homens e mulheres têm diferentes formas de expressar emoções, de perceber os climas emocionais e de atuar em diferentes contextos, sejam eles profissionais ou de lazer. Estas conclusões incluem os estímulos que a sociedade transporta para o centro da questão, expondo as funções sociais atribuídas a uns e outros. Esta atuação foi moldando muito a visão que se tem dos papéis que cada um assume na sociedade e, conseqüentemente, da visão esperada das suas atuações.

Torna-se, portanto, difícil construir uma mudança de atuação sem que todos os agentes sejam sujeitos a um conjunto de novas aprendizagens e constatações sobre diferenças e semelhanças em tudo o que homens e mulheres podem fazer, mas o momento é de transformação e de mudança e, para que isso aconteça, os agentes educativos têm de sublevar os seus preconceitos e aprender uma nova atuação. Neste sentido, a escola joga um papel fundamental nesta intenção, mas a formação inicial dos professores tem a obrigação de implementar uma visão diferente da atual, isto é, radicalmente diferente, para que reconstruam a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

## **1.4. Perspetiva pedagógica**

### **1.4.1. As emoções e a sua importância na educação**

A educação centrou-se, ao longo dos tempos, no aperfeiçoamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, esquecendo o papel que a dimensão emocional tem no processo de aprendizagem. No entanto, foi-se percebendo que a educação tinha de, obrigatoriamente, orientar-se para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, implicando esta mudança uma articulação ou uma interação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional (Bisquerra, 2000).

O poder das emoções no ser humano foi, no passado, e é, no presente, fundamental no processo de adaptação e preservação do ser humano aos diversos ambientes, proporcionando-lhe a capacidade de perceber o mundo e de se socializar. As emoções podem considerar-se como algo que acontece em qualquer ser humano e que o impele para agir, para se proteger, aprender, para se educar e socializar, facilitando a adaptação aos diferentes contextos, sejam eles educativos, desportivos ou sociais. As emoções vão permitir organizar as ações para se

reagir ou saber esperar para agir, construindo um repertório com base em experiências consideradas estimuladoras do bem-estar.

Apesar dos estudos que Weiner (1985), Weiner et al., (1971) e Zeidner (1998) desenvolveram sobre emoções em meio escolar e uma vez reconhecida a importância que a afetividade tem como meio fundamental na promoção do sucesso académico, bem como na promoção do bem-estar subjetivo dos alunos (Bisquerra, 2000; Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012; Parlebas, 2001), vários autores (Pekrun & Frese, 1992; Shutz & Lanehart, 2002) referem que as emoções foram tradicionalmente negligenciadas no processo de aprendizagem. Esta constatação poderá justificar o facto de, ainda, no momento atual, este processo continuar a revelar-se como algo desgarrado da formação, principalmente, no processo formativo dos profissionais de Educação Física.

A escola, substituindo a rua e muitas vezes os próprios pais, apresenta-se, hoje, como o espaço fundamental de socialização dos alunos. Este espaço, tão relevante na sociedade, fomenta a aprendizagem do viver em conjunto, da gestão de conflitos, da construção das primeiras amizades, no combate às chagas sociais, sempre em interação com as aprendizagens já vinculadas ao meio familiar e cultural, pois tem sempre de se considerar que este processo foi, inicialmente, desencadeado no espaço familiar, como resultado das ações que os pais já principiaram (Ciarrochi & Scott, 2006).

A educação emocional, tal como o início do processo de socialização dos indivíduos, também teve o seu início no seio familiar (Gottman & Declaire, 2000), sendo promovida através das experiências vividas nesse espaço e tornando-se fundamental no processo de construção que nunca mais terminará, pois está sempre em mudança e atualização.

É, por isso, fundamental, nos dias de hoje, que a vantagem da permanência na escola durante tantas horas deva ser observada com muita atenção com vista a uma correta formação dos alunos muito ao encontro do seu desenvolvimento harmonioso, da construção da sua personalidade e do desenvolvimento de relações sociais equilibradas, visando uma diminuição das discrepâncias dos papéis de rapazes e raparigas, da qual não pode ser alheada a educação emocional. Estes factos, a serem implementados a par dos conhecidos projetos de transmissão de conteúdos, irão proporcionar uma formação muito mais integral dos alunos, numa visão de que todos são úteis ao invés de uma formação discriminadora e projetada no individualismo.

Outro aspeto fundamental do estudo sobre emoções é a promoção da formação centrada na psicologia da felicidade, uma vez que se conhecem os benefícios a quem vive experiências positivas, nomeadamente ao nível do bem-estar subjetivo e social, da saúde, da qualidade

de vida, representando reforços no combate às adversidades que se vão enfrentando diariamente. Neste sentido, o desporto e os jogos desportivos devem ter uma palavra forte no processo educativo, não podendo bastar as visões catárticas do jogo ou meramente recreativas e não sérias, pois, como se sabe, é reconhecido o valor que o jogo teve nas sociedades ao longo do processo evolutivo dos seres humanos como fator decisivo na influência formativa, reformadora e socializadora.

A disciplina de Educação Física, como parte integrante do currículo escolar dos alunos, apresenta-se como uma disciplina privilegiada, um autêntico laboratório de aprendizagem, assente em situações motrizes (Parlebas, 2001). Estas propostas motrizes podem comportar-se como um meio privilegiado de socialização, já que podem apresentar-se como uma ferramenta fenomenal através de um leque diversificado, pertencentes a várias famílias de jogos (domínios), contribuindo para a facilitação de uma socialização mais abrangente.

Apesar de ser recente o estudo dos efeitos que as práticas desportivas podem ter no processo de socialização das emoções (Chen & Rao, 2011; Del Castillo, Romero, González & Campos, 2012; Lavega et al., 2010), considera-se que é fundamental continuar esse trabalho, recorrendo de forma científica ao estudo dos efeitos que as situações motrizes podem desencadear nas condutas dos alunos, para que sejam desenvolvidos critérios que visem uma seleção do tipo de práticas desportivas assente em evidências científicas.

O contexto educativo e o conjunto de disciplinas que dele fazem parte promovem a vivência emocional dos alunos de diferentes formas, concorrendo para essa aprendizagem todas as disciplinas do currículo. Este processo de formação assenta numa perspetiva de avaliação e valorização individual (Lazarus, 1991, 2000) dos acontecimentos a que cada um está sujeito. Esta valoração, efetuada por quem a vive, através de uma avaliação cognitiva, pode ser positiva ou negativa, sendo que a intensidade emocional resultante dessa valoração se apoia no que representa para cada um o momento vivido, uma vez que a avaliação é subjetiva e realizada de modo consciente ou inconsciente. Em função do processo de avaliação que os alunos realizam ao viverem uma determinada situação pedagógica podem sofrer diferentes tipos de consequências no seu bem-estar (Bisquerra, 2000; Ciarrochi & Scott, 2006; Lazarus, 1991). Assim, as emoções vividas podem ser positivas se a experiência vivida provoca bem-estar, permitindo os níveis de motivação e de permanência na tarefa e negativas no caso contrário.

Embora os estudos em neurociências e as investigações em psicologia demonstrem a importância que as emoções têm no papel da aprendizagem, na memória, na motivação, na saúde e no bem-estar psicológico individual e social (Arnold, 1960; Deci, 1980; Frijda, 1986; Oatley & Jenkins, 1996; Scherer, 2000, 2005; Taylor, Repetti & Seeman, 1997), nota-se que a

contribuição da influência das práticas motrizes não tem sido apanágio dessas investigações, justificando assim esta necessidade, principalmente na revelação das influências que essas situações motrizes podem dar ao processo educativo, alargando, desta forma, o espectro das propostas desportivas a selecionar.

Nas últimas décadas do século XX, os estudos sobre a inteligência evoluíram ao ponto de se começar a estudar uma nova visão da inteligência, a Inteligência Emocional. Gardner (1995), Goleman (1997) e Salovey e Mayer (1990) vieram dar um novo contributo para ajudar a perceber o que se considera inteligência, desenvolvendo estudos para explicar e compreender o fenómeno das aprendizagens e, principalmente, do conceito de inteligência. Esta boa notícia está relacionada não apenas com estes autores, mas com todo um trabalho de discussão acerca da problemática da inteligência que vinha sendo desenvolvido desde os primórdios do século XX (Parlebas, s/d; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A explicação das aprendizagens dos saberes e da sua utilização em contexto prático nem sempre se coadunava com o conceito de inteligência (coeficiente de inteligência) puramente cognitiva até aqui defendido durante quase todo o século XX, por não conseguir explicar, quer no passado quer no momento atual, sucessos diversificados alcançados pelos seres humanos, como são os casos dos desportistas, dos músicos, dos artesãos, entre outros. Assim, dando resposta a estas questões, os estudos sobre a Inteligência Emocional (Gardner, 1995; Goleman, 1997; Salovey & Mayer, 1990) vêm dar sentido à importância que as emoções têm na relação com a aprendizagem.

Olhar a Educação Física como contributo, a partir de uma visão atual, para a formação dos jovens na sociedade é implicar uma mudança do paradigma de educação que tenta dar resposta aos desígnios da construção de uma sociedade moderna, no contexto do século XXI, nomeadamente quanto à educação emocional dos alunos e à promoção de um novo conceito de inteligência, a inteligência emocional, assente na utilização privilegiada que os procedimentos práticos das situações motrizes, ou jogo motor, podem gerar.

As aulas de Educação Física devem constituir-se como um espaço de aprendizagem assente no exercício físico, no desporto, no conjunto de propostas que qualquer currículo possa facilitar no percurso escolar dos alunos, devendo ser criteriosamente escolhido e diversificado, para que a formação seja o mais completa possível, como nos sugere Parlebas (2001). Pretende-se constituir um conjunto de propostas motivadoras e especialmente estimuladoras no processo de aprendizagem de uma formação global, através da aquisição de um leque de condutas motrizes que permitam aos aprendizes agir de forma livre, criteriosa, responsável e crítica, independentemente das suas diferenças biológicas e sociais, permitindo uma equidade de tratamento

e uma facilitação de processos que possibilitem livremente seguir as suas futuras escolhas profissionais.

A formação deve ser orientada para possibilitar a aquisição de um conjunto de aprendizagens que reúna condutas motrizes (que ponham em ação a dimensão orgânica, cognitiva, emocional e relacional) e que permita a todos os seres humanos dar respostas, no futuro, a partir de experiências de bem-estar pessoal e social. Assim, o ensino não deve estar centrado, apenas, na aprendizagem de habilidades motrizes que pretendam olhar os indivíduos, sejam homens ou mulheres, como seres munidos de uma única dimensão, biológica ou mecânica, mas, sim, proporcionar-lhes todas as possibilidades, assentes em conhecimento prático, experiências motrizes, de forma a poder contribuir para o seu desenvolvimento harmonioso, integral, sistémico. Isso será possível através de uma estratégia que promova uma pedagogia de condutas motrizes, como chave da educação emocional, com o objetivo de proporcionar ao aprendiz a autorregulação das suas emoções, quando intervem em diferentes contextos sociais.

A importância de que se reveste, hoje, a aquisição de competências que promovam a inteligência emocional nos processos de formação dos alunos e, conseqüentemente, na sua socialização, implicam que a planificação se oriente para desenvolver práticas educativas formativas baseadas em processos que possibilitem uma educação integral, relegando, para uma segunda posição, práticas exclusivamente planificadas para uma mecanização das ações motrizes.

Como resultado do que se indica acima, podem-se facilitar aos jovens, formas e processos que ajudem a uma melhor perceção das suas emoções, ajudando, numa fase inicial, a que todos acedam a formas de distinção, discriminação e perceção das mesmas, contribuindo, assim, para a aprendizagem de uma literacia emocional que irá contribuir para o combate das pragas sociais, que conduzem ao padecimento de problemas como a anorexia, a vigorexia ou obesidade e, também, para facilitar a diminuição dos problemas que afetam as relações interpessoais, como os conflitos, o bullying, a discriminação sexual ou cultural (Bisquerra, 2000, 2003, 2007; Goleman, 1997).

Independentemente da certeza que a importância das emoções tem em tudo o que se relacione com o ser humano, constata-se que é um assunto pouco utilizado no processo de aprendizagem e na formação profissional dos docentes, que afeta a escola em geral e o contributo procedimental que a Educação Física, em particular, promove.

#### 1.4.2. Educação de competências emocionais

A educação emocional tem por objeto o desenvolvimento e aprendizagem de competências emocionais pelo ser humano (Bisquerra, 2000, 2003, 2011). O reconhecimento da existência de uma relação entre as experiências vividas e a competência emocional (Saarni, 2000) permite à disciplina de Educação Física constituir-se como um espaço dedicado à aprendizagem emocional, através da diversidade de propostas motrizes, individuais ou coletivas, que pode proporcionar, pela via prático, uma interação entre os vários intervenientes durante a realização das propostas. Desta forma, a qualidade das ações de um qualquer cidadão e a eficácia das mesmas, no contexto social, tem uma relação forte com a aquisição de competências emocionais (Bisquerra, 2003).

Gerir emoções implica, desde o início, o desenvolvimento de um conjunto de processos que permita identificá-las, numa primeira fase, distingui-las e, posteriormente, aprender a atuar, regulando-as de acordo com o clima emocional que qualquer situação evidencie. Assim, entende-se que quanto maior e mais diversificado for o número de experiências vividas por uma pessoa, maior será a sua competência emocional, uma vez que *“a competência emocional é o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias que permite a cada um realizar um leque maior de atividades diversificadas com um certo nível de qualidade e eficácia”* (Bisquerra, 2003, p. 21).

Encontram-se diferentes propostas de sistematização das competências básicas com o intuito de tentar elaborar o constructo de competência emocional em diferentes estudos. Entre as mais recentes encontram-se as de Bisquerra (2003, 2007) nas quais assenta este estudo e as dos autores Gardner (1995), Goleman (1997), Graczyk et al. (2000), Payton et al., (2000), Saarni (2000) e Salovey e Mayer (1990).

Bisquerra (2003), com base na opinião de diferentes autores, produziu uma estruturação das competências emocionais em cinco níveis que estabelecem entre si uma relação de progressividade (Tabela 2).

**Tabela 2 – Competências Emocionais Básicas, adaptado de Bisquerra (2003)**

| <b>Competências Emocionais Básicas</b> |   | <b>Crítérios de Evidências</b>   |
|--|---|--|
| <u>1º Nível</u>                        | <u>Consciência Emocional</u><br>- Capacidade de tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, incluindo a habilidade para perceber o clima emocional de um determinado contexto.   | - Autoconsciência das próprias emoções,<br>- Atribuição de uma nomenclatura às próprias emoções<br>- Compreensão das emoções dos outros  |
| <u>2º Nível</u>                        | <u>Regulação das Emoções</u><br>- Capacidade para gerir as emoções de forma adequada. Consciencialização da relação estabelecida entre emoção, cognição e comportamento e resultantes opções comportamentais e capacidade para promover emoções positivas.  | - Expressão Emocional<br>- Capacidade de regulação emocional<br>- Capacidade de defrontação<br>- Capacidade para gerar emoções positivas   |
| <u>3º Nível</u>                        | <u>Autonomia Pessoal</u><br>- Grupo de características relacionadas com a autogestão pessoal, como por exemplo a autoestima, a atitude positiva perante a vida, a capacidade para analisar criticamente as normas sociais, a responsabilidade, a capacidade para mobilização de ajuda e recursos, por fim, a autoeficácia emocional.  | - Autoestima<br>- Automotivação<br>- Atitude positiva<br>- Responsabilidade<br>- Análise crítica de normas sociais<br>- Mobilização de ajudas e recursos<br>- Autoeficácia emocional   |
| <u>4º Nível</u>                        | <u>Inteligência Interpessoal e Habilidades Sociais</u><br>- Capacidade de se sentir como quer e de se aceitar como é. Aceita-se a sua própria experiência emocional, quer seja única e excêntrica quer seja socialmente aceitável. Esta aceitação vai ao encontro daquilo que o indivíduo acredita ser um equilíbrio emocional desejável, de acordo com os seus valores morais. | -Dominio de habilidades sociais básicas<br>-Evidência de respeito para com os outros<br>-Comunicação Recetiva<br>-Comunicação Expressiva<br>-Compartilhar emoções<br>-Comportamento pro-social e de cooperação<br>-Assertividade |
| <u>5º Nível</u>                        | <u>Solução de conflitos na busca do Bem-Estar pessoal e social</u><br>- Capacidade de assumir comportamentos adequados e responsáveis em prol da resolução de problemas pessoais, familiares, sociais e profissionais. O objetivo final será o incremento do bem-estar pessoal e social.  | - Identificação de problemas<br>- Fixação de objetivos adaptáveis<br>- Resolução de problemas<br>- Negociação<br>- Habilidades de vida<br>- Bem-Estar subjetivo  |

Estas etapas estão desenhadas numa perspetiva contínua, construtiva, e permanente em que umas implicam outras e todas serão fundamentais no processo de formação de cidadãos apoiadas numa aprendizagem diversificada, habilitando-os a participar em diferentes contextos, sejam eles sociais, desportivos ou profissionais.

As relações entre os seres humanos nem sempre se fazem no âmbito do convívio salutar, sendo, por vezes, causadoras de conflitos, nomeadamente no campo profissional, no seio da família, na comunidade onde estão inseridos, podendo ocorrer durante momentos de lazer e de tempo livre ou noutra contexto qualquer, seja ele educativo ou desportivo (Bisquerra, 2000). Em momentos de grande descontrolo, onde estes conflitos emergem, existem grandes probabilidades de se verificarem respostas agressivas e desajustadas como resultado da atuação em resposta ao evento e a quem se dirigem.



O analfabetismo emocional pode ser indiciador de uma incapacidade de gestão emocional e desencadear variadíssimos conflitos, violência, ansiedade, stresse, estados depressivos, chegando-se mesmo à utilização de drogas (Goleman, 1997). Este problema não se coaduna com os avanços e o conhecimento tecnológico que se adquirem, revertendo mesmo numa grande contradição quanto ao conceito de evolução; de facto, as prioridades educativas nem sempre são focadas nos interesses principais de uma sociedade que, ao procurar acompanhar os avanços técnicos e tecnológicos, descarta a formação individual dos seres humanos e o seu autoconhecimento.

No domínio das situações educativas, pode-se perceber na obra de Bisquerra (2000) que a grande finalidade da educação será o desenvolvimento integral do indivíduo no qual se inclui o domínio cognitivo e emocional, uma vez que todo o processo educativo se encontra recheado de relações interpessoais, pleno de matrizes emocionais. Esse domínio poderá constituir um laboratório de formação integral, tanto em termos individuais como em termos sociais. Deste modo, pode-se perceber que os fenómenos emocionais influenciam particularmente o processo de aprendizagem individual, promovendo-se, assim, o autoconhecimento precioso para qualquer ser humano.

Através da perceção das nossas capacidades é possível estabelecer uma linha orientadora em todos os ambientes sociais, sejam eles familiares, lúdicos ou profissionais. As lacunas formativas na capacidade de autoavaliação poderão ser o despertar de baixo autoconceito e autoestima, promotores, por sua vez, de estados depressivos, resultando em consequentes sequelas para a saúde física e psíquica.

Quanto aos argumentos psicopedagógicos do valor das emoções, pode-se perceber que, com o surgimento da Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995), toda a estrutura de uma pessoa considerada emocionalmente inteligente se baseia na sua inteligência intra e interpessoal. Deste modo, a educação emocional levará à conquista de competências de gestão emocional, dotando os aprendizes de uma utilização coerente das suas emoções e da perceção que fazem ao saber distinguir nos outros as diferentes emoções, afirmando a sua Inteligência Emocional.

De acordo com Darder e Bisquerra, (2001), a Inteligência Emocional será educável através de uma ação contínua em contexto educacional prático, em detrimento de ensinamentos teóricos e versando sempre sobre os domínios cognitivos, emocionais e comportamentais. Vivendo experiências educativas, o indivíduo irá atuar sobre si mesmo, sendo parte ativa no processo e estabelecendo uma vinculação entre a dimensão pessoal e a social, pois ambas se influenciarão, elevando e incrementando fortemente os níveis de autoestima e da empatia para com

os outros, verificando-se a curto ou a médio prazo um processo de alteração e de adequação das formas de atuar dos indivíduos.

Assim, ao fazer uma distinção entre competências emocionais que se dirigem ao próprio indivíduo e outras que se dirigem ao relacionamento com os outros, torna-se fundamental conhecer especificamente que competências são adquiridas através da Educação Emocional de modo a facilitar, a quem as possui ou as vai desenvolvendo, o incremento da sua Inteligência Emocional (Darder & Bisquerra, 2001).

Concluindo, e de acordo com Goleman (1997), qualquer ser humano que seja capaz de gerir as suas emoções será, também, aquele que melhor gerirá os seus relacionamentos, os seus conflitos, as suas interações na sociedade. Para manifestar um poder interpessoal de gestão emocional, o indivíduo tem de revelar uma consciência emocional perfeitamente esclarecida, ser capaz de identificar o clima emocional que se lhe apresenta, implicando, assim, um controlo dos seus comportamentos, sentimentos, impulsos que o adequará ao contexto através da empatia por si revelada. São estas competências emocionais, a base da inteligência emocional, que explicam o sucesso que se poderá ter na sociedade e nas relações que se mantêm com os outros.

Daí ser fundamental iniciar um processo de aprendizagem da identificação e gestão de emoções desde muito cedo, proporcionando a todos os indivíduos em formação, sejam eles futuros profissionais ou alunos em vários níveis de ensino básico e secundário, meios de experimentação, deteção e controlo.

Sabendo da importância que a perceção emocional tem para que qualquer indivíduo possa viver em sociedade de uma forma assertiva e percebendo que em qualquer processo de aprendizagem tudo tem um início, este projeto centra a sua atenção na primeira das cinco fases apresentadas na proposta de Bisquerra (2003) para a educação emocional, correspondente à consciência emocional. Entende-se que quem melhor souber perceber as suas emoções, sendo capaz de as identificar, mais apto estará para gerir a sua intervenção em qualquer meio ou atividade que desenvolva.

As aulas de Educação Física podem representar, por isso, um autêntico laboratório de experiências motrizes e consequentes vivências sociais (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 1999, 2001; Parlebas & Dugas 1998), facilitando e desencadeando toda uma aprendizagem de gestão emocional e de aprendizagem emocional. Assim, será importante saber quais ou que tipo de situações motrizes podem ser geradoras ou impulsionadoras de emoções positivas, permitindo de forma consequente uma atuação criteriosa na seleção das propostas educativas. Nesta linha de pensamento, acredita-se que o exercício físico, os jogos e os desportos se constituem como eventos competentes para desencadearem todo o tipo de emoções, sejam elas positivas,

negativas ou neutras (ambivalentes), englobando todas as linhas de investigação Biológicas, Fisiológicas, Cognitivas e Sociais.

## **2. Rumo a uma Educação Física Emocional à luz da Praxiologia Motriz**

### **2.1. A Praxiologia Motriz como disciplina científica de referência**

A Educação Física e as Ciências do Desporto têm vindo a sofrer uma profunda transformação, abandonando o carácter marginal que tiveram, inicialmente, no sistema educativo. Este reconhecimento pode ser compreendido pela criação de licenciaturas específicas e, mais tarde, pela legislação desenvolvida de forma a integrar os professores tanto no ensino básico como no secundário.

Se, inicialmente, apenas Lisboa, Porto e Coimbra tinham a possibilidade de formar profissionais de Educação Física, na atualidade, o número de faculdades e politécnicos que contemplam uma formação em Educação Física e Ciências do Desporto são em número muito maior.

Esta evidente transformação da disciplina não foi acompanhada por uma atualização dos saberes específicos da mesma, apoiando-se, inicialmente, nos saberes das práticas militares e na influência da medicina. Mais tarde, encetou-se uma abordagem muito abrangente de saberes que, ainda que interligados, foram sempre observados e estudados na particularidade de cada área, nem sempre de forma articulada e virada para a especificidade do desporto e do exercício físico, na visão dessas mesmas disciplinas. A modernidade e o avanço social também nem sempre se fizeram sentir nos conhecimentos científicos da Educação Física e do Desporto, mantendo-se esta muito assente em procedimentos arcaicos (Lagardera, 2007).

Encontra-se ainda, na atualidade, nos profissionais de Educação Física e das Ciências do Desporto, uma forma de estar muito dependente das outras áreas de investigação, nomeadamente a Psicologia, a Biologia, a História, a Antropologia e a Sociologia, numa atitude quase subserviente quando se pretende estudar e investigar o fenómeno desportivo e todas as interações dele derivadas. Este procedimento parece fundamentar-se numa visão de maior aceitabilidade por parte das áreas da investigação e, desta forma, a investigação no desporto só seria aceite se estivesse apoiada nas diferentes áreas ou se elas constituíssem o motor da sua investigação.

A perspetiva de investigar o corpo a partir das especificidades das diferentes áreas do saber, justificando que o encontro das diferentes ciências naturais, exatas, e as ciências sociais conformassem o único núcleo de investigação do corpo, levaram a considerar que só desta

forma os diversos estudos específicos realizados, sobre as atividades corporais e o corpo, tivessem expressão, reconhecimento científico, e, conseqüentemente, fossem aceites como válidos.

Outro aspeto fundamental para justificar esta forma de atuar prende-se com o facto de as práticas corporais e o tratamento do corpo não terem sido sempre reconhecidos ao longo dos séculos pela sociedade, conduzindo essas mesmas áreas de investigação a uma série de estrangimentos na forma e no conteúdo das investigações.

Na atualidade, essa separação continua a perpetuar-se, sendo difícil de se alterar, a ver pelas diferentes unidades curriculares que se ministram nos cursos de Ciências do Desporto e pela importância que lhes são atribuídas no processo de formação dos seus profissionais. Outro aspeto relevante está presente na forma e no reconhecimento que é atribuído, ainda hoje, ao valor que o desporto e o seu conhecimento pode ter no processo educativo.

Esta forma de atuar levou à dispersão da investigação nas Ciências do Desporto (Parlebas, 2001), assumindo os seus profissionais um papel fulcral ao considerar que investigar em desporto só podia ser reconhecido como fazendo parte de outras áreas de investigação já reconhecidas. Esta opção levou a que esta dispersão na investigação sobre o corpo e o desporto se acentuasse, desviando a atenção do fulcro do objeto de estudo das práticas motrizes, a ação motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001) emergente em qualquer situação motriz, nomeadamente nos jogos desportivos.

Preocupado com esta dispersão, Parlebas (1981, 1986, 2001), ao demonstrar a sua inquietude, empenha-se em estabelecer o suporte de uma nova disciplina. Assim, após mais de trinta anos de estudo, resolve construir essa necessária gramática do jogo e do desporto, não lhe tendo atribuído, de todo, a exclusividade nos estudos sobre estas expressões motrizes. A ideia era centrar o objeto problema das suas investigações no conhecimento das leis internas que regem todas e cada uma das distintas modalidades desportivas e lúdicas através de um critério base de interação motriz (Parlebas, 2001).

A área do conhecimento em que assenta a Ciência da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz (Parlebas, 1981, 2001) é constituída pelas ações motrizes observadas a partir do exercício físico, do desporto e do jogo. É no âmbito desta problemática, conhecimento específico das atividades, jogos e exercícios motrizes que se desenvolve a ciência da ação motriz, conhecida por Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001), que no campo de ação educativo pode concretizar-se através da sua aplicação pedagógica numa educação de condutas motrizes.

De acordo com Parlebas (1999), o conceito de Praxiologia Motriz é definido como a "*Ciência da Ação Motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados do seu desenvolvimento*" (Parlebas, 1999, p. 264). A Praxiologia Motriz suporta-se na teoria da

ação, na teoria dos jogos e no paradigma sistémico estrutural (Lagardera & Lavega, 2003), deixando claro que há um novo paradigma que “*concebe os problemas como totalidades complexas com estrutura e identidades próprias*” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 41).

A separação da Educação Física e das Ciências do Desporto das outras áreas do saber não tem por intenção configurar a ideia detentora de um conhecimento muito próprio e que só a ela cabe, isto é, uma atitude de saberes fechados ou mais outra forma de ver o desporto, mas, antes, pretende constituir uma clarificação do campo de ação e investigação das ciências do desporto em tudo aquilo que lhe é específico, nunca esquecendo que pode rentabilizar um valioso capital de conhecimento que incide, essencialmente, no ser humano visto como uma totalidade, como objeto central da ação educativa (Lagardera, 2007). Esta constatação não afasta o conhecimento das outras áreas do saber, mas define, em parte, o rumo da sua intervenção e do seu contributo na disciplina.

A Praxiologia Motriz não se pretende constituir como uma alternativa ou uma teoria com uma visão isolada do conhecimento deste tipo de práticas, uma vez que engloba os estudos já desenvolvidos pelas outras ciências e dos seus saberes construídos ao longo dos tempos, quase que atuando como uma visão mais integral dos estudos do corpo, mas não excluindo a sua especificidade de intervenção.

Lagardera e Lavega (2003) sublinham que, no âmbito científico, não existe nenhuma outra disciplina conhecida que aborde o estudo das situações motrizes a partir deste ponto de vista, caracterizando-o como sendo um fenómeno de carácter ôntico, salientando que o conhecimento praxiológico não se constitui como uma nova abordagem metodológica da Educação Física, dona de toda a verdade, mas, sim, uma nova disciplina, que estuda e observa os jogos e os desportos sobre outro ângulo, fixando a sua atenção e interesse noutra ordem de problemas e principalmente voltada para o ensino e para a pedagogia.

Neste sentido, Parlebas (2001), durante os trabalhos do “*V Seminário Internacional de Praxiologia Motriz*”, realizado na Corunha, comentou, na sua intervenção, que este conhecimento procura descobrir, mostrar ou evidenciar o mundo dos jogos, desportos e outras práticas motrizes a partir do estudo da lógica interna dessas atividades.

Parlebas, propondo uma nova terminologia e a criação de instrumentos e métodos próprios, com o intuito de conhecer o mundo das situações motrizes e de ajudar a compreender o seu sentido, defende a organização destas em grupos, classificando-as a partir da sua lógica interna, em conformidade com a correspondente lógica externa, nas ações expressas pelas condutas motrizes dos participantes, durante a sua realização.

Torna-se fundamental saber que esta disciplina científica não concretiza a ideia de classificar os jogos por graus de importância (de primeira ou de segunda, jogos maiores ou menores), porque no ato educativo todas as propostas podem ser válidas e importantes em função das suas características e da importância que se pretende alcançar com os objetivos traçados no processo de formação, individual e coletivo, dos alunos.

De acordo com Lagardera & Lavega (2003), os princípios epistemológicos nos quais assenta a Praxiologia Motriz ponderam que todo o jogo desportivo e lúdico estabelece um sistema praxiológico. Os mesmos autores sublinham que estabelecer um sistema implica entender que a realidade é arquitetada de forma complexa e interativa e que só adquire sentido quando funciona na sua totalidade, ou seja, quando todos estabelecem relações com os demais e o mais importante é que o sistema não se descreve pelas particularidades dos seus componentes, mas, sim, por conceber uma série de propriedades que não podem ser atribuídas a nenhuma componente em particular.

Um sistema é um modelo de interpretação da realidade, não se podendo confundir com a própria realidade, uma vez que tratam de ações associadas às singularidades dos jogadores, mas não do jogo. Como tal, a Praxiologia Motriz centra o seu interesse disciplinar nas ações do jogo e não no individualismo que mostra determinado jogador na criatividade e qualidade das suas ações técnicas.

As ações específicas do jogo e as ocorridas durante a sua realização são facilmente verificáveis mediante a observação empírica. No entanto, a estrutura que governa as relações do sistema conserva-se oculta ao observador, pelo menos de maneira diretamente verificável. Essas relações registam-se em forma de condições que estabelecem com clareza as características dos elementos de um determinado sistema praxiológico e as formas com que uns e outros irão intervir dentro desse sistema.

Cada sistema praxiológico possui a sua própria ordem e uma estrutura resultante de uma harmonia interna, uma lógica a partir da qual todas as ações do jogo adquirem sentido (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Deste modo, essa lógica, identificada na praxiologia como lógica interna, ocorre em qualquer situação motriz, jogo ou desporto, transformando-se numa pré-condição praxica ou numa condição capital sem a qual o jogo não existe. Desta forma, todo o indivíduo que decide participar num jogo tem de adaptar as suas peculiaridades afetivas, biológicas/fisiológicas, cognitivas e relacionais às condições exigidas pelas regras e pela dinâmica do jogo (Lagardera & Lavega, 2003).

A Praxiologia Motriz, ao destacar a importância desse campo do conhecimento, a ação motriz, dirige o seu olhar para a pedagogia, podendo desta forma ser materializada como a

pedagogia das condutas motrizes no campo de ação específica da Educação Física. Parlebas (2001, p. 41) define a ação motriz como “*O processo de adaptação das condutas motrizes de um ou de vários sujeitos ativos numa situação motriz determinada*”. Percebe-se então que, à medida que um jogador adapta as suas condutas singulares às características da lógica interna do jogo, aumentam as possibilidades da sua prestação subir durante esse mesmo jogo, mantendo-se a ação constante, mas variando-se a sua conduta que é revestida de uma certa particularidade.

Lavega e Lagardera (2003) afirmam ainda que a Praxiologia Motriz centra a sua atenção disciplinar no estudo científico das ações motrizes e que estas representam as propriedades provenientes dos sistemas praxiológicos, que surgem como consequência desses sistemas terem uma determinada estrutura. A ação motriz constitui a unidade básica da análise da praxiologia, pois é uma manifestação de todo um sistema funcional capaz de ser estudado a partir de constantes estruturais.

As ações podem ser classificadas, estudadas ou combinadas, sem a necessidade de citar aquele ou o outro jogador, sendo este o sentido epistemológico da Praxiologia Motriz, considerando ainda que todas as ações com significação exigem a implicação direta do protagonista num espaço e num tempo determinados, o que configura uma condição essencial do jogo (Lavega & Lagardera, 2003). Quando se trata de situações práticas que estão organizadas por um regulamento, a expressão “ação” é muito mais precisa, ainda que no sentido estrito de se tratar de uma ação motriz de jogo, já que faz referência à ação de um jogador com companheiro e/ou adversário, que adquire significado no marco de um sistema de regras, definindo, no seu conjunto, o jogo ou desporto em questão.

Existe ainda uma enorme quantidade de práticas físicas que não são regidas por nenhum sistema de regulamento e que são denominadas ações expressivas, em que a sua lógica está presidida pela alternância comunicativa, ou seja, pela necessidade de expressar algo a alguém, ainda que seja para si mesmo.

A título de exemplo, as ações motrizes denominadas *introjectivas* (Lagardera, 2007) são aquelas que a partir da aparente imobilidade, como é o caso de uma postura ou de um exercício respiratório consciente, vão produzir no executante maior autoconhecimento do seu corpo, constituindo-se, igualmente, como ações motrizes em todos os casos (Lagardera, 2007).

Num jogo ou modalidade desportiva, todos os jogadores levam a cabo um número determinado de ações motrizes, não sendo importante que o número destas ações esteja previamente definido ou que as mesmas estejam contabilizadas, já que a convenção que decide as

regras do jogo estabelece as condições em que estas se darão obrigatoriamente. Importa conhecer por que razão se utilizam mais determinadas ações motrizes do que outras em função dos objetivos do jogador ou jogadores. Cada ação está impregnada com a personalidade que o seu protagonista carrega, a sua história, as suas aprendizagens, as suas experiências e o tempo a elas dedicado, sendo estas evidências que impedem que se aceite uma observação do jogo passível sem ter em conta os jogadores e as suas ações, recusando uma observação dicotómica (mente e corpo) das mesmas.

Quando é conhecida a estrutura de um jogo a partir da análise preliminar das suas regras, o profissional (professor, monitor ou treinador) estará pronto para direcionar o seu olhar para o terreno de jogo, com o propósito de observar diretamente a evolução dos jogadores em ação. Será este, segundo Lagardera e Lavega (2003), o momento da aplicação do conhecimento praxiológico ao estudo das condutas dos jogadores, dado que nem todos, em situações análogas, utilizarão as mesmas ações nem apresentarão o mesmo grau de agilidade e eficácia.

Os fundamentos da Praxiologia Motriz concebem qualquer jogo ou desporto como um sistema dotado de uma lógica interna, isto é, um autêntico bilhete de identidade ou ordem interna que ativa uma série de relações internas às quais todos os jogadores se devem adaptar. Desta forma, quando um indivíduo participa numa determinada prática motriz tem de adaptar as suas condutas motrizes às condições que a lógica interna dessa prática determina. Assim, durante o desenvolvimento da prática motriz (jogo), as relações que se estabelecem com os outros participantes, com o espaço onde se desenvolve o jogo, com o material e com o tempo, implicam uma adaptação às condições que a lógica interna determina. No entanto, independentemente de todos estarem obrigados a adaptar-se às condições da lógica interna, isso não determina que se comportem todos de igual maneira, uma vez que cada participante intervém com a sua singularidade, originando respostas diferentes, isto é, condutas motrizes singulares.

## **2.2. A Educação Física como pedagogia de condutas motrizes emocionais**

O conceito de conduta motriz é definido como “*algo que perpassa para lá do movimento expressado, já que o executante carrega consigo significado impregnado de singularidade nas diferentes dimensões, biológica, afetiva, motora, social/relacional e cognitiva*” (Parlebas, 2001, p. 86). Este conceito integra as duas vertentes do exercício físico: por um lado, as características subjetivas do indivíduo em ação (as suas perceções, as suas motivações, a sua afetividade e as suas tomadas de decisão) e, por outro, a parte visível que se traduz no ato motor (Rodrigues, 2003), como consequência das tomadas de decisão por si escolhidas.



A conduta motriz (a ação motriz pessoal, com significado) ultrapassa a visão da ação motora quando observada como algo puramente mecânico, pois “*representa o comportamento motor enquanto portador de significado*” (Parlebas, 2001, p. 85), uma vez que a expressão da motricidade carrega a particularidade de cada indivíduo, pois expõe-se através dela a sua forma de ser, de saber e de estar (Lagardera & Lavega, 2003); assim, a integração do ato motor numa ação conjunta de mente e corpo, isto é, a expressão de um ser uno e indiviso, mesmo quando atua em termos motrizes, deve ser percebida como a relação entre todas as dimensões do ser humano, representada na tomada de decisão elegida.

A conduta motriz expressa as diferentes dimensões do ser humano (biológica, afetiva/emocional, cognitiva e social) e sempre que se manifesta (na realização de uma qualquer ação motriz), expressa uma atitude peculiar, que está diretamente relacionada com as influências do espaço social onde este se insere e com o seu repertório; desta forma, a aprendizagem deve ser organizada para que os alunos, ao experienciarem várias situações motrizes, aprendam a gerir fontes energéticas, comportamentos solidários, respeito pelos outros, aperfeiçoem gestos motores, tomem decisões sempre em relação ao conjunto dos atuantes no jogo, já que a vivência e a experimentação de um conjunto de ações motrizes em consequência direta da utilização de diferentes situações motrizes podem exercer uma modificação de comportamentos diferenciados.

Então, será fundamental que se vivenciem diferentes propostas motoras, as mais diversificadas possíveis, isto é, pertencentes a vários domínios de ação motriz, já que o tipo de propostas de aprendizagem selecionadas irá determinar o grau de satisfação ou de insatisfação dos aprendizes, levando em consideração as relações estabelecidas entre todos os agentes nelas envolvidas.

Qualquer aprendizagem pressupõe um conjunto de análises, objetivas e subjetivas, que permitem construir novas aprendizagens ou mesmo reconstruir algumas já presentes no repertório individual. Esta ação mental é o resultado de uma articulação sem dependências de dois tipos de conhecimento, um procedimental e outro declarativo, mas tem o controlo da avaliação subjetiva de cada indivíduo do evento.

Parlebas (2001, p. 459) considera que “*a transferência pode ser positiva ou negativa em função das ações experimentadas e vividas durante uma situação motriz ou fruto da reprodução de outra anteriormente vivida, por parte de quem as protagoniza.*” Esta transferência, sendo positiva, torna-se motivante, facilitando a realização da tarefa proposta e, quando negativa, implica desmotivação, criando dificuldades na realização da tarefa. Estas consequências podem, em função do tipo de vivências que produziram, implicar diferentes atuações em novas

situações ou na execução de situações ou ações idênticas vividas posteriormente, estando esta visão diretamente relacionada com os aspetos cognitivos e emocionais que a aprendizagem provoca nos alunos.

A Educação Física, não sendo uma ciência, apresenta-se como um meio de educação pela prática, estando o seu principal objetivo relacionado com a tarefa de influenciar e de promover alterações nos comportamentos dos indivíduos, uma vez que possui um objeto original que lhe permite afirmar a sua identidade – o comportamento motor (Parlebas, 1996). Como tal, a ação motriz não se limita a um conjunto de movimentos biomecânicos, mas distingue o “*indivíduo em ação e as modalidades motrizes de expressão da sua personalidade* (Parlebas, 1996, p. 16)”, identificadas como condutas motrizes.

Segundo as premissas apresentadas pela Praxiologia Motriz, ao considerar que as condutas motrizes manifestam as dimensões biomecânicas, afetivas, relacionais, cognitivas e expressivas do indivíduo, procura-se estabelecer uma relação muito forte entre as diferentes dimensões e a atuação dos indivíduos durante a prática de um jogo, evidenciando uma conduta motriz impregnada de singularidade (Parlebas, 2001).

Reforçando a importância da Educação Física como processo de aprendizagem assente numa autêntica Pedagogia das Condutas Motrizes, verifica-se que existe uma relação entre o comportamento social não motor e a prática física, uma vez que este pode ser influenciado pelo conjunto de vivências experienciadas, dado que o domínio da agressividade, da cooperação e do respeito poderá ser moldado no jogo através de alguns aspetos que o comportamento motor evidencia e, posteriormente, transferidos para os comportamentos da vida social (Santos & Blanco, 2003). Esta visão reflete, também, a ideia de Parlebas (2001), ao dizer que é pela prática e através desta que se faz a aprendizagem em Educação Física, sendo que este será o seu principal desígnio e contributo, como meio cooperativo de aprendizagens, ao lado de todas as outras disciplinas que constituem o currículo dos alunos. Esta aprendizagem, centrada nas ações motrizes emergentes nas diferentes situações motrizes vivenciadas, promove a aquisição de condutas motrizes envolvendo todas as suas diferentes dimensões, Biológica, Afetiva/Emocional, Relacional/Social e Cognitiva/Decisional, uma vez que estas são afetadas com a vivência de situações motrizes diversificadas, isto é, pertencentes a várias famílias de jogo.

É fundamental, no processo educativo, a diversificação e a objetividade destas famílias de jogos, levando em linha de conta o compromisso motor, associado a um compromisso orgânico, cognitivo, relacional e emocional que lhe é inerente e que, fruto da sua vivência, aprendizagem e consequente transferência, terá repercussões na vida dos que as viveram, tornando-os

mais tolerantes, mais competitivos, mais reflexivos, mais atentos, capazes de uma melhor percepção do seu estado emocional.

Como resultado destas aprendizagens motrizes, realizadas em diferentes contextos, os indivíduos, sejam homens ou mulheres, tornam-se melhores leitores do clima emocional e, conseqüentemente, tomam as decisões mais adequadas no momento de atuar, possibilitando uma maior capacidade de enfrentamento em situações difíceis e fazendo deles melhores desportistas, melhores profissionais, com uma melhor qualidade de vida e melhores cidadãos. Desta forma, torna-se necessário compreender que a “gramática” do jogo, que é composta pelas suas leis internas (lógica interna) e que dirigem a sua dinâmica, a forma geral de jogar e de se fazer a prática deve ser percebida e vivida por todos os jogadores, uma vez que para realizar o jogo todos estão obrigados a adaptar-se para cumprir as suas condições.

Os sistemas praxiológicos possuem essa gramática na sua lógica interna e as ações protagonizadas pelos jogadores seguem os seus princípios. Assim, quando um indivíduo decide praticar diferentes jogos, deve perceber que as adaptações e respostas (condutas motrizes) são singulares em cada jogo, devendo o participante interpretar os diferentes tipos de lógicas internas e as diferentes classes de relações que se estabelecem entre os protagonistas, no espaço e no tempo, nelas previsto.

Torna-se perceptível, com a Praxiologia Motriz, que todos os jogadores que decidam jogar o mesmo jogo devem ajustar as várias respostas, tendo em conta as ordens impostas pela lógica interna que o caracteriza.

O conceito de lógica interna vai implicar, por isso, que as ações motrizes protagonizadas em qualquer jogo (correr, saltar, perseguir uma bola) sejam o resultado do conjunto de relações que o jogador estabelece com os protagonistas, adversários ou companheiros, com o espaço, com os objetos materiais e com o tempo. Assim, podemos interiorizar que todo o jogo, ao ser portador de uma lógica interna ou de um conjunto de relações singulares, estimulará tanto a prática, as vivências pessoais, como diferentes tipos de emoções e comportamentos.

As reflexões e argumentos que Pierre Parlebas (1969), há quase cinquenta anos, avançava sobre a Educação Física e a utilização do conceito de conduta motriz ao contrário do movimento, têm nos dias de hoje grande pertinência e, ao mesmo tempo, a legitimidade para arejar e inovar o mundo da Educação Física. Parlebas (1969) afirmava, então, que para entender o contributo da educação motriz no desenvolvimento da personalidade era preciso entender que a afetividade se constituía como a chave das condutas motrizes, implicando neste novo conceito que a ação desenvolvida durante um jogo ou na aprendizagem, realizada por qualquer participante, não se limitava à visão dividida do ser humano em mente e corpo. Neste sentido, não

será possível desligar o corpo da mente, pois esta dualidade iria separar o nível afetivo do cognitivo e, em consequência disso, a emoção da motricidade (Parlebas, 1969). Segundo o autor, a ação está impregnada de emoção e a sua estrutura cognitiva e motriz é regulada ou mesmo moldada pela afetividade (Parlebas, 1969).

Sempre que participamos num jogo ou em qualquer situação motriz, fazêmo-lo investidos de uma personalidade carregada de percepção e afetividade. O corpo próprio é assunção de uma visão do corpo numa versão única dotada de intenção, portanto percepção, espaço e tempo que através de ações motrizes lhe transfere intencionalidade (Parlebas, 2001). Assim, será sempre indissociável a cognição da afetividade e as ações motrizes representarão sempre a intencionalidade do protagonista, expressa em comportamentos, condutas motrizes, influenciada por formas de sentir e exteriorizar essa mesma afetividade.

A intervenção da Educação Física tem, obrigatoriamente, de integrar um conjunto de soluções/ações que despoletem a aprendizagem diversificada das condutas motrizes pela via das ações motrizes que as diferentes situações motrizes promovem, e, ao mesmo tempo, perceber quais são aquelas que melhor se adequam à formação e ao seu grupo de trabalho. Por isso, os elementos afetivos e interpessoais têm de ser olhados não só como fatores que provisoriamente facilitam a aprendizagem, mas também como elementos e fundamentos da própria ação motriz.

Pelo exposto, conclui-se que os fatores emotivos não podem ser vistos como algo desgarrado ou parte do corpo em ação motriz. O ser humano, ao ser um só, encarará os fenómenos carregados de vivências já em si adquiridas e expressas com tudo o que de si faz parte, corpo cognitivo e mente corporeizada. Portanto, entre os componentes afetivos de um lado e os cognitivos e motores do outro, não existe mais um simples paralelismo funcional, como afirma Piaget, mas, sim, uma manifesta verdade integral do corpo como um só, influenciado constantemente por todas estas particularidades características do homem.

Assim, interessa considerar-se que o comportamento afetivo, dimensão da conduta motriz, faz parte integrante da operacionalização de qualquer ação motriz, sendo que ao trabalhar-se uma dada situação motriz ela comportará atrás de si todos os ingredientes que a constituem, sendo a afetividade um deles.

O homem, quando atua, fá-lo expressando emoções, revelando a história da sua vida, e em cada momento procede a uma atualização das suas ações, fruto de uma avaliação e comparação com vivências anteriores. Deste modo, os dados afetivos são parte integrante da ação motriz e, portanto, fazem também parte de todo o processo de aprendizagem, estando presentes durante a sua utilização, daí ser fundamental diversificar, no tempo e no espaço, as situações

motrizes, já que em cada família de jogos ou domínios de ação motriz se encontram razões diversas e com prioridades adequadas ao momento formativo como resultado dos estudos já efetuados. A utilização de uma determinada situação motriz deve estar ligada não à moda nem à visão utilitária, mas, essencialmente, ao critério de pertinência do momento e das condutas que se pretendem trabalhar.

A partir destas considerações, entende-se que o educador não pode sustentar a sua intervenção pela análise e valorização de fenómenos lógicos e biomecânicos, porque, apesar de serem aspetos interessantes e importantes, deverá contextualizá-los numa situação em que exista uma forte implicação emotiva (Parlebas, 1969).

A Praxiologia Motriz, ao incorporar o conceito sistémico de conduta motriz, evidencia que as suas dimensões, afetiva, social e cognitivas são inseparáveis, já que de cada resposta motriz (intencionalidade) emerge um conjunto de implicações emotivas e carregadas de significado. No entanto, segundo a família de jogos que é utilizada, poder-se-á enfatizar a atenção sobre diferentes tipos de emoção.

No contexto em que se desenvolve uma pedagogia baseada na tomada de decisões, a pessoa que pensa atua, dependendo das experiências vividas, das dificuldades que reconhece e das virtudes que lhe são características, revelando um interatuar global composto por um só (corpo), integrando emoções e cognições na sua avaliação. Existem ainda outros domínios motores em que a implicação emotiva associa valores extraordinariamente significativos, sendo lamentável que não possam ser utilizados por todos os professores de Educação Física.

De seguida, descrevem-se alguns dos critérios (justificados por resultados de investigações empíricas baseadas no marco teórico da Praxiologia Motriz) que qualquer profissional de educação (física), que se proponha aplicar uma pedagogia de condutas motrizes, deve seguir para proporcionar uma Educação Física Emocional. Em primeiro lugar, descrevem-se as variáveis associadas à lógica interna das práticas motrizes e, em segundo lugar, a importância de outras variáveis externas.

### **2.3. Variáveis internas associadas ao tipo de prática motriz**

#### **2.3.1. A lógica interna das práticas motrizes**

O conceito de lógica interna é definido como um “*sistema de características relevantes que se observam em qualquer situação motriz e as consequências para a realização da ação motriz correspondente*” (Parlebas, 2001, p. 302).

Partindo deste conceito, a ação motriz está relacionada com o conjunto de obrigações que todos os intervenientes no jogo terão de respeitar, sendo estas desenvolvidas através de modos de interação entre os participantes, os espaços onde se desenvolvem e os materiais de jogo (Lavega & Lagardera, 2003; Rodrigues, 2003). Assim sendo, em qualquer situação motriz estão sempre proporcionados determinados limites na interação dos intervenientes, tanto no sistema de pontuação como nas relações de comunicação e contra comunicação e, ainda, na própria estrutura do jogo. Desta forma, a lógica interna está diretamente relacionada com as consequências práticas que ela provoca e com a sua identidade própria, expressa nas regras que implicam diretamente comportamentos corporais precisos nos participantes.

Em consequência do exposto, “a ação motriz nasce e desenvolve-se na matriz da lógica interna” (Parlebas, 2001, p. 304), o que implica que, “apesar das aparências, os comportamentos lúdicos não são confusos, mas estão estabelecidos pelo fundamento das regras” (Parlebas, 2001, p. 147). Esta constatação permite dizer que uma ação motriz efetuada e observada num determinado jogo representa o cumprimento de todas as premissas que as regras do jogo estabelecem, constituindo assim o reflexo de uma situação de harmonia com o regulamento que fixa os limites (Rodrigues, 2003).

A justificação da importância que a Praxiologia Motriz representa como disciplina de referência consiste no valor e potencialidades que a lógica interna de qualquer situação motriz pode ter na seleção dos conteúdos e matérias que se pretendem lecionar, tanto para o ensino como para o treino, uma vez que possibilita a análise antecipada das consequências práticas que o sistema possui, deixando ao profissional (professor, treinador ou monitor) a possibilidade de planear e escolher, de modo coerente e eficaz, as situações que possibilitam as ações motrizes pretendidas no treino ou sessão de aula e que permitem a exercitação dos objetivos a alcançar, antes que o sistema se ative. Neste sentido, toda a planificação pressuporá que as aprendizagens sejam previstas, no seu todo, com objetividade e consequência.

Conhecer o modelo de organização da ação motriz será, assim, um procedimento necessário para qualquer profissional que intervenha diretamente na prática motriz, seja qual for o seu âmbito (educativo, treino, ócio, turismo, etc.).

A lógica interna dominante permitirá o surgimento de ações motrizes de autoconhecimento/psicomotoras, cooperativas, de oposição, de cooperação-oposição, adaptativas e expressivas, retirando-se das condições que as regras impõem a formação de um sistema que gera uma ordem lógica à qual obedecerão todas as ações seguintes (Rodrigues, 2003). A seleção dos jogos ou outras propostas motrizes deverão ter por base os critérios da lógica interna dos jogos, uma

vez que esta irá dar forma às atitudes e comportamentos assumidos no jogo pelos praticantes e, conseqüentemente, às características das suas aprendizagens.

De acordo com Parlebas (2001), a classificação das práticas motrizes (jogos desportivos) implica que qualquer situação motriz seja concebida como um sistema no qual os participantes e o meio físico onde decorre o jogo sejam integrados. Assim, a lógica interna de qualquer situação motriz levará em conta três componentes estruturais fundamentais: a presença ou ausência de companheiros ou adversários durante o jogo e o local, bem como as características do espaço onde decorre a ação. A combinação destes três critérios (identificados pelas siglas CAI) permite caracterizar qualquer situação motriz, pois com a combinação binária dos três fatores é possível distribuir as inúmeras práticas desportivas, permitindo definir oito categorias ou domínios diferentes, em que se fundamenta qualquer jogo ou desporto.

Os critérios “presença (C) ou ausência (C) de companheiros ou adversários presença (A) ou ausência (A)” são fundamentais para a inclusão dos jogos em famílias, no entanto, outro, muito importante, é o local, o meio onde se desenvolve o jogo, que se apresenta como algo marcante na vivência ou realização de qualquer situação motriz e que se comporta como proporcionador de experiências muito ricas, colocando uma maior pré-disponibilidade para fomentar a capacidade de reagir, adequadamente e em cada momento, aos imprevistos do terreno, condições climatéricas ou outras, através de constantes avaliações que permitirão reformular a tomada de decisões que este critério estimula a cada momento.

O critério da incerteza (I), aquele que é ditado pelas condições do local, espaço, meio físico, onde se realiza ou onde opera a situação motriz, isto é, jogo ou desporto, é fundamental na apreciação e classificação de qualquer situação motriz. Com base neste critério, encontra-se a referência a dois grupos de práticas motrizes: as primeiras caracterizam-se por todos os jogos ou desportos que ocorrem em meio estável (I), onde o domínio da ação se realiza num meio sem incerteza, sendo por isso considerado “domesticado”, tal como ginásios, campos bem específicos (andebol, basquetebol, futebol, ténis, badminton etc) e as segundas, que se realizam em meio instável (I), nas quais o domínio da ação se realiza no meio físico caracterizado pela incerteza e, por isto, considerado “selvagem”.

Todas as práticas desportivas desenvolvidas em meio instável implicam que os participantes tenham de ter em atenção leituras adicionais durante a sua realização e, conseqüentemente, outras tomadas de decisão. Ler e decifrar, antecipar ou prever o que pode acontecer em virtude destas condições adversas ou não é um aumento da riqueza formativa nos seus intervenientes.

A relação com o material no jogo implica perceber que qualquer jogo, durante a sua prática, se pode realizar tanto com material como sem material (objetos de jogo), sendo este um dos aspetos fundamentais para a concretização desse jogo e para a sua identificação. Assim, temos jogos em que a necessidade de material é fundamental para a sua realização, mas também temos jogos em que essa particularidade não se verifica e não deixando, por isso, de serem muito importantes, já que esse facto não impede qualquer interação motriz entre os participantes. Quer nuns quer noutros a interação motriz faz-se sempre, ora através dos objetos ora através do contacto corporal. Esta constatação verifica-se em jogos de todas as famílias, com a exceção dos jogos psicomotores, ainda que, também para estes, se verifique a riqueza da utilização ou não de material para a sua implementação.

### **2.3.2. Os domínios de ação motriz**

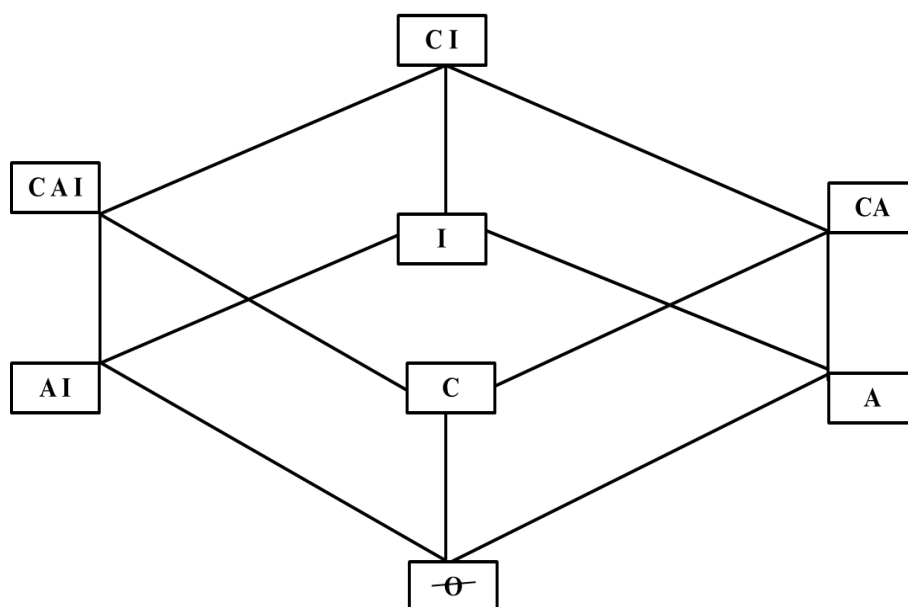
A ciência da ação motriz, ao propor a organização de uma enorme quantidade de práticas motrizes em diferentes classes de experiências motrizes, incorpora o conceito de domínio de ação motriz (Lavega, 2011) que se entende como:

*“O campo em que as práticas corporais são consideradas homogêneas tendo por base a relação dos critérios pertinentes e precisos da ação motriz... É, pois, uma classe de atividades ludomotrizes, institucionalizadas ou não, que têm em comum algumas características importantes da sua lógica interna, como por exemplo a incerteza que procede do espaço em que se desenvolvem ou a interação com o adversário”* (Parlebas, 2001, p. 161).

Assim, sempre que se fala de domínios de ação motriz associa-se, de imediato, a classificação das práticas motrizes e a forma como estas se agrupam em classes, em famílias de jogo, que apresentam traços comuns quanto à sua lógica interna. A importância deste facto é central para se entender toda esta teoria da ação motriz.

A classificação que apresenta Parlebas (2001) permitiu distinguir oito categorias de situações motrizes (Figura 2). Estas categorias resultam da combinação de forma binária dos critérios (C): comunicação motriz ou presença de companheiro, (A): contra comunicação motriz ou presença de adversário, (I): incerteza procedente do meio físico. Para denominar abreviadamente cada categoria, serão representadas pelas iniciais dos critérios anteriormente mencionados.





**Figura 2.** Representação sintetizada dos oito domínios de ação motriz (Lagardera & Lavega, 2003).

Pretende-se, com a organização das práticas motrizes, identificar traços que distingam a forma como são geradas propriedades práxicas fundamentais e perceber que a principal característica desses traços será a sua capacidade de predição (Parlebas, 2001). O autor refere que estas categorias podem ser distinguidas em conjuntos de situações motrizes, identificadas como situações psicomotoras ou sociomotoras em função da sua lógica interna.

Tendo por base os critérios que permitem classificar os jogos, encontra-se um tipo de situações motrizes onde a interação motriz não se verifica. Nesta categoria, a ausência de todos os elementos, adversários e companheiros, está representada pelo símbolo de conjunto vazio ( $\emptyset$  ou CAI), sendo denominadas situações psicomotoras.

Com base no princípio acima referido, as situações psicomotoras ocorrem quando o jogador não necessita da presença de outro indivíduo para realizar a tarefa, uma vez que o objetivo motor ou a tarefa motriz não requer a presença de outros intervenientes (e.g. salto em comprimento, corrida de velocidade, jogo do pião, corrida de arco, corrida de sacas, corrida de pedras etc.), podendo ocorrer em espaço estável ou instável.

As situações sociomotoras caracterizam-se por serem aquelas cujas tarefas motrizes exigem, como primeira condição, a participação de outros intervenientes para que esta possa ocorrer ou ser realizada, podendo, quanto ao meio/local onde vai ocorrer, ser considerada estável ou instável. Estas situações motrizes implicam vários tipos de jogos diferenciando-se pelas suas lógicas internas, assim, com base neste critério, estas situações sociomotoras dividem-se várias situações tipo.

Nas situações sociomotoras de cooperação ou comunicação motriz é visível a cooperação com, pelo menos, um companheiro na tentativa de conseguir alcançar um objetivo que lhes é comum.

Estes jogos implicam dois tipos de situações motrizes: umas que implicam uma automatização das respostas sem ter de procurar tomar decisões durante o desenrolar do jogo, não havendo a necessidade de improvisar ou de criar outras vias de resposta alternativa para resolver a tarefa proposta e outras que, apesar de os participantes não poderem ser influenciados por outros, já que não se preveem adversários que impliquem uma mudança na realização das tarefas a concretizar, implicam uma tomada de decisões conjuntas, decisões cognitivas, com o objetivo de alcançar o final a que se propuseram (Lagardera & Lavega, 2003).

Estes jogos podem também implicar diferentes tipos de comunicação, nomeadamente entre todos os participantes ou só entre alguns, tendo em conta que estes podem ser só dois ou mais do que dois.

A comunicação pode, ainda, ser instrumental, realizada por meio de objetos, como é o caso dos jogos de paraquedas, laranjinha, corrida de caricas e o malho, ou corporal, como é o caso do nó humano ou bom barqueiro, sardinha, entre outros.

Quanto aos papéis que cada participante pode executar, encontram-se jogos em que cada um executa um só papel (corrida de pernas atadas ou três pernas, duplas em acrobática, salto ao eixo, etc.) ou jogos em que um participante pode executar mais do que um papel (corridas de burros, passar o arco, entre outros).

A lógica interna destes jogos obriga a que durante a sua realização sejam ativados processos que se relacionam com o objetivo final do jogo, tais como a tomada de decisões, a interpretação de mensagens dos companheiros, repetição programada, automatismo de estereótipos motores, uso das capacidades reflexivas e cognitivas, procura de objetivos comuns e o pacto de regras com os seus companheiros (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001; Larraz, 2002).

As situações sociomotoras de oposição ou contra comunicação motriz implicam a interação que é, obrigatoriamente, realizada perante um ou vários adversários que se opõem ao objetivo ou tarefa motriz. Esta oposição pode ser corporal como acontece nos desportos de combate, do braço de ferro, da galhofa, do pau, das lutas, entre outros, ou instrumental, utilizando objetos extracorporais, como é o caso do ténis, da esgrima, do badminton, da pela à parede, das diferentes formas de jogo da laranjinha, do jogo da bota, do jogo da glória, das caricas, do berlinde, da bugalhinha, da petanca, entre outros.

Este tipo de situações motrizes pode implicar várias formas de oposição, isto é, pode ser simétrica quando todos os participantes têm o mesmo objetivo final, por exemplo o jogo saca rabos, ou assimétrica como o caso do jogo da bota, das esquinas ou vizinha dá-me lume, pilha três, grilo, entre outros.

A contra comunicação presente nos jogos pode ser individual, no caso um contra um (1x1), implicando que um perde e o outro ganha ou então tem-se o caso de muitos JDT em que esta evidência se desvanece no jogo porque todos podem perder e todos podem ganhar no decorrer do jogo, são exemplos os jogos em que um defronta vários opositores ou em que todos são opositores de todos (Lagardera & Lavega, 2003). Estes jogos implicam o uso de capacidades reflexivas e cognitivas, de exaltação da vitória e do fracasso, a tomada de decisões, a adaptação a mudanças e imprevistos durante o jogo, a emissão de mensagens para os adversários e a interpretação de mensagens (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001).

As situações sociomotoras de cooperação-oposição preveem uma presença constante dos intervenientes em ações simultâneas de comunicação motriz e contra comunicação motriz, isto é, em simultâneo temos companheiros e adversários a disputar o objetivo, ou melhor, com a colaboração dos seus companheiros e com a oposição dos adversários. Esta interação pode ser desenvolvida de várias formas, desde as mais conhecidas e mais utilizadas no ensino em Portugal, os duelos entre equipas onde se encontram as modalidades desportivas institucionalizadas (Parlebas, 2001) como o futebol, o basquetebol, o rugby, o andebol, o voleibol, entre outros, no entanto, pode-se, através de outros jogos desportivos, caso dos JDT, proporcionar e desenvolver outras formas de cooperação-oposição, como um contra todos e todos contra um (1xT/Tx1), caso dos jogos do gavião, do caçador, da travessia, do mioto, da corrente, da raposa, entre outras.

Quanto às condições do jogo, pode-se encontrar nesta categoria, exemplos de duelos simétricos e assimétricos. No primeiro caso, encontram-se como exemplos o futebol, o jogo da ralha, o jogo do beto, no segundo caso, os duelos assimétricos, onde se verifica um desequilíbrio entre o número de elementos que constituem as equipas participantes, encontra-se uma equipa contra o resto dos participantes, como a apanhada, polícias e ladrões, grilo, mioto, entre outras. Neste tipo de situações motrizes, uma equipa está reduzida a um número de elementos inferior ao número dos opositores.

Existe, ainda, uma categoria de jogos, denominados paradoxais ou paradóxicos, que se caracteriza por ser composta por jogos onde companheiros e adversários se confundem durante a sua realização, por poderem mudar de equipa e de papéis durante o jogo mais do que uma vez, como é o caso do jogo da vizinha dá-me lume, pilha três, grilo, três campos etc. Nestes

jogos, em que várias equipas se disputam entre si, como o “jogo dos três campos”, a “bola caçadora” etc, apresentam-se várias propostas alternativas para aprender a cooperar e a opor-se, representando, todos, propostas muito significativas para a aprendizagem e a vivência de experiências motrizes na situação de cooperação-oposição, no entanto, este tipo de propostas só se encontram nos jogos desportivos tradicionais.

Nesta categoria de jogos, encontram-se, ainda, jogos em que a relação que os participantes estabelecem durante o jogo permanece inalterada (“basquetebol”, “futebol”, “jogo do beto”, “jogo da ralha”, entre outros) ou alterada, implicando mudança de equipa durante o jogo (“bola sentada”, “vizinha dá-me lume”, “policías e ladrões”, entre outros).

Durante a realização destes jogos são sempre desencadeados um conjunto de processos comuns a quem neles participa (Lagardera & Lavega, 2004), nomeadamente a leitura e interpretação de mensagens para companheiros e para adversários, podendo estas ser expressas por condutas, ações, interpretação das mensagens emitidas por companheiros e ou adversários, a adaptação a mudanças ou imprevistos, a exaltação da vitória ou do fracasso, a tomada de decisões e o uso das capacidades reflexivas ou cognitivas (Lagardera & Lavega, 2004).

Se as premissas presença ou ausência de companheiros ou adversários são fundamentais para a inclusão dos jogos em famílias, outra premissa não menos importante é o local, o meio onde se desenvolve o jogo que se apresenta como algo marcante na vivência ou realização de qualquer situação motriz e que se comporta como proporcionadora de experiências muito ricas, colocando uma maior pré-disponibilidade para fomentar a capacidade de reagir adequadamente e em cada momento aos imprevistos do terreno, condições climatéricas ou outras, através das informações que esse critério devolve a cada momento. Este critério da incerteza, aquele que é ditado pelas condições do local, espaço, meio físico, onde se realiza ou onde opera a situação motriz, isto é, jogo ou desporto, é fundamental na apreciação e classificação de qualquer situação motriz.

Com base nesta premissa, encontra-se a referência a dois grupos de práticas, a primeira caracteriza-se por todos os jogos ou desportos que ocorrem em situações em meio estável, onde o domínio da ação se realiza num meio sem incerteza, sendo, por isso, considerado “domesticado”, tal como ginásios, campos bem específicos e um segundo cujas situações motrizes se realizam em meio instável, em que o domínio da ação se realiza no meio físico caracterizado pela incerteza e, por isso, considerado “selvagem”. Todas as práticas desportivas desenvolvidas em meio instável implicam que os participantes tenham de ter em atenção leituras adicionais

durante a sua realização e, conseqüentemente, outras tomadas de decisão. Ler e decifrar, antecipar ou prever o que pode acontecer em virtude destas condições adversas ou não é um aumento da riqueza formativa nos seus intervenientes.

Segundo Parlebas (1999, 2001), a cada categoria definida pelo sistema de classificação (CAI) corresponde um tipo de problemas motores precisos, de estrutura relacional e de características constantes: as situações que pertencem a uma mesma classe exigem do aluno comportamentos ligados entre si através de transferências positivas.

Veja-se, na Tabela 3, as características que permitem distinguir cada uma das categorias, salientando o facto de que para representar a ausência de um dos três critérios se sublinhou essa mesma categoria representada nas letras CAI.

**Tabela 3** – Categorias características e exemplos de situações motrizes, segundo Parlebas (2001)

| Situação Motriz           | Categoria           | Características  | Situações motrizes  |
|---------------------------|---------------------|--|---|
| $\emptyset$ ou <u>CAI</u> | <b>Psicomotor</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência, quer de companheiros quer de adversários (comunicação e contra comunicação);</li> <li>• Ausência de incerteza do meio físico (meio estável).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corridas de velocidade</li> <li>• Natação</li> <li>• Práticas introspectivas como o yoga</li> <li>• Corrida de pedras</li> <li>• Corrida de sacos</li> <li>• Corrida de arcos</li> <li>• Andas</li> </ul>  |
| <b>I</b> ou <u>CAI</u>    | <b>Psicomotor</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência, quer de companheiros, quer de adversários (comunicação e contra comunicação);</li> <li>• Incerteza em relação ao meio físico, uma vez que é flutuante e pode apresentar imprevistos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canoagem em águas correntes</li> <li>• Esqui alpino</li> <li>• Mergulho</li> <li>• Atividades tradicionais realizadas em plena natureza</li> <li>• Corrida de arcos</li> <li>• Trepas árvores</li> <li>• Pata coxa</li> </ul>                          |
| <b>A</b> ou <u>CAI</u>    | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de companheiros, mas com a presença de adversários (contra comunicação);</li> <li>• A oposição pode realizar-se através do contacto corporal ou mediante um objeto extracorporal.</li> <li>• Estabilidade do meio físico (ausência de incerteza).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Judo, Karaté, Capoeira-luta</li> <li>• Ténis</li> <li>• Badminton</li> <li>• Ténis de mesa</li> <li>• Pela à parede</li> <li>• Laranjinha</li> <li>• Petanca</li> <li>• Galhofa</li> <li>• Luta de galos</li> <li>• Tração à corda em linha</li> </ul> |
| <u>CAI</u> ou CAI         | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de companheiros, mas com a presença de adversários (contra comunicação);</li> <li>• Incerteza em relação ao meio físico, uma vez que é flutuante e pode apresentar imprevistos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motocross</li> <li>• Regatas</li> <li>• Corridas de Orientação</li> <li>• Esqui de fundo e Maratona</li> <li>• Corrida de arcos</li> <li>• Corrida de andas</li> <li>• Corrida de cântaros</li> </ul>  |

|                  |                     |  |   |
|------------------|---------------------|--|---|
| <b>CAI ou C</b>  | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de companheiros (comunicação);</li> <li>• Práticas realizadas em meio estável sem incerteza.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remo (equipa)</li> <li>• Ginástica Acrobática</li> <li>• Passa e ganha</li> <li>• Passar o arco</li> <li>• Corrida de burros</li> <li>• Salto ao eixo</li> <li>• Salto à corda em grupo</li> </ul> |
| <b>CAI ou CI</b> | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de companheiros (comunicação);</li> <li>• Incerteza em relação ao meio físico, uma vez que é flutuante e pode apresentar imprevistos.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalada encordoada</li> <li>• Mergulho em duplas</li> <li>• Vôo em balão</li> </ul>   |
| <b>CAI ou CA</b> | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença quer de companheiro quer de adversários (comunicação e contra comunicação);</li> <li>• Práticas realizadas em meio estável sem incerteza.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andebol</li> <li>• Basquetebol</li> <li>• Futebol</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Jogo do Beto</li> <li>• Jogo da Péla ao comprido</li> <li>• Jogo do Mata</li> </ul>                               |
| <b>CAI</b>       | <b>Sociomotoriz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença quer de companheiro quer de adversários (comunicação e contra comunicação);</li> <li>• Incerteza em relação ao meio físico.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regatas com tripulação</li> <li>• Corridas de orientação por equipa</li> <li>• Corridas de bicicleta por equipa</li> </ul>   |

A lógica interna de cada uma destas famílias (psicomotoras ou sociomotoras de cooperação, de oposição ou de cooperação-oposição) obriga os protagonistas a adaptações ou exigências muito diferentes enquanto atuam, que vão desenvolver consequências diferentes no plano motor, cognitivo, afetivo e social. Assim, a proposta pedagógica é tanto mais forte quanto mais equilibrada for, sendo que o valor educativo delas se torna tanto mais rico quanto mais for equilibrado, no entanto, este facto não está evidenciado nas propostas do Programa Nacional de Educação Física Português (PNEFP), onde se regista uma clara vantagem para as propostas em meio estável e divididas em dois grandes eixos, as psicomotoras e as de cooperação-oposição e fomentando, apenas ou prioritariamente, os desportos institucionalizados (Rodrigues, 2003). De acordo com Rodrigues (2003), as propostas presentes no PNEFP não estão distribuídas de forma equilibrada, reforçando a conclusão de Parlebas (2001) de que, em muitos programas de Educação Física, apenas os aspetos técnicos e o seu aperfeiçoamento constituem os objetivos centrais dos mesmos.

Apoiados no estudo de Rodrigues (2003), verifica-se que, em Portugal, as atividades e desportos propostos no PNEFP são 50% de atividades psicomotoras, 42,3% de atividades de cooperação-oposição, 7,7% de atividades de oposição, não se registando quaisquer atividades

de cooperação; assim, pode-se verificar que não existe equilíbrio nas propostas previstas, pois distribuem-se de forma desigual. Através, deste estudo, pode-se ainda constatar que as propostas motrizes se baseiam, quase exclusivamente, nos desportos institucionalizados, onde a competição está implicitamente presente.

Em face do que se pôde observar, mais parece que há uma necessidade imperiosa de, desde muito cedo, implicar a Educação Física como o grande promotor do marketing do negócio do desporto, assegurando o comércio e a indústria desportiva às novas gerações (Jaouen, 2010), em detrimento de outras propostas, de carácter altamente formativo provenientes da cultura desportiva portuguesa, contribuindo para reduzir o leque de ofertas motrizes que a tradição foi deixando, considerando-as menores para assegurar ou contribuir para o desiderato da formação integral.

Esta visão implica que a pouca diversidade de situações motrizes e a consequente redução do leque de ações por elas permitidas enfraquece o efeito educativo e formativo que se pretende numa sociedade, não ajudando a atingir os fins previstos nos mesmos programas, isto é, o de proporcionar e formar cidadãos críticos, interventivos, empreendedores e com uma qualidade de vida capaz de enfrentar os novos desafios que a sociedade tão necessita.

Ainda neste sentido, crê-se que uma educação excessivamente assente nas práticas desportivas institucionalizadas (constituídas por práticas artificiais inseridas pelos ingleses no século XIX) e podendo ser observadas pela mudança radical na construção de uma sociedade muito virada para a submissão, estratificação social e para a visão produtiva do momento, a par da revolução industrial (Parlebas, 2001), não contribui para uma formação equilibrada da personalidade dos alunos a vários níveis, nomeadamente cognitivo, motor, relacional, afetivo e emocional.

O desenvolvimento das capacidades dos alunos não pode assentar em pressupostos de uma competição desigual e excludente, implicando que aqueles que nela não forem capazes de atingir os resultados se sintam excluídos. Por um lado, fomenta-se e desenvolve-se um processo que pode ser considerado de amnésico de outras práticas desportivas existentes na sua sociedade e na cultura das suas comunidades, contribuindo para o abandono e extinção das práticas mais lúdicas tradicionais e, por outro, ignora-se a sua experimentação, as suas virtualidades educativas, a sua diversidade e variedade de situações motrizes, com situações competitivas e sem competição, deixando de lado, quase intencionalmente, vantagens que, de forma equilibrada, ajudariam na aprendizagem e no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos.

### **2.3.2.1. A lógica interna do jogo psicomotor**

Todas as situações motrizes evidenciam um comportamento básico que implica que delas emergem ações com diferentes características, funcionando como uma premissa que determina a possibilidade da sua realização. Estas atividades, denominadas psicomotoras, são, como se referiu atrás, aquelas cujas condições impõem uma ausência de comunicação nos intervenientes durante a sua realização e que são realizadas em solitário. As suas regras implicam, portanto, que sempre que se pratica uma atividade psicomotora os critérios que suportam a observação das suas ações determinem a inexistência de qualquer outro participante no mesmo espaço e no mesmo tempo. O sujeito que realiza o jogo basta-se a si próprio e às suas capacidades para levar a termo com sucesso as ações que a gramática determina.

Como se sabe, outros critérios suportam a classificação dos jogos com estas características, como as condições onde ocorrem; assim, quando praticadas em meio estável geram situações que exigem a automatização de estereótipos motores, a propagação repetida de determinadas ações motrizes e o doseamento das fontes energéticas para as concretizar de forma eficiente (Lagardera & Lavega, 2004).

Estas situações motrizes podem ser realizadas numa situação em que o meio é estável, isto é, as condições onde ocorre o jogo ou a tarefa nunca se alteram durante a sua realização ou em meio instável onde os protagonistas têm de ajustar as suas condutas motrizes às condições que o espaço lhes impõe a qualquer momento, pois podem estar em constante alteração durante a realização dos jogos.

Este tipo de condições facilita aprendizagens com diferentes tónicas, nomeadamente quando os jogos se realizam num espaço estável, podendo promover nos indivíduos o aperfeiçoamento da sua própria excelência, pois o pressuposto da condição da segurança do espaço e a ausência de comunicação com os outros promovem a prática de automatismos de regulação, com características essencialmente propriocetivas (During, 1992; Lagardera & Lavega, 2004).

As situações motrizes psicomotoras ou tarefas individuais, como também vulgarmente são chamadas, promovem, condutas de persistência, repetição, promoção de capacidades volitivas de quem as pratica, podendo desenvolver a motivação intrínseca, sempre que a estas se associem experiências essencialmente positivas.

A perfeição técnica e o rendimento podem alcançar o seu ponto mais elevado, pois utilizam processos de aprendizagem que permitem que o indivíduo após interiorizar a estrutura motriz do seu conteúdo de aprendizagem se dedique à repetição e ao aperfeiçoamento dos gestos, construindo um repertório pessoal, (Tabela 4). Lagardera e Lavega (2004) consideram que



este tipo de atividade é indicado para desencadear condutas motrizes associadas ao autoesforço e à capacidade de sacrifício.

**Tabela 4.** Domínio de ação motriz psicomotor, processos ativados e condutas resultantes (Lagardera & Lavega, 2004).

| Domínio de jogo | Processos ativados  | Condutas resultantes  |
|-----------------|---|---|
| Psicomotor      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Máximo controlo do corpo</li> <li>• Propensão para um grande gasto energético (resistência, força, velocidade, flexibilidade)</li> <li>• Comparação de resultados</li> <li>• Automatismos de estereótipos motores</li> <li>• Repetição programada</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sacrifício/auto superação</li> <li>• Repetição</li> <li>• Concentração</li> <li>• Coordenação</li> <li>• Flexibilidade</li> <li>• Velocidade</li> <li>• Força</li> <li>• Resistência</li> <li>• Competitividade</li> <li>• Êxito</li> <li>• Desafio</li> <li>• Fortalecimento</li> </ul> |

Estas condições permitem fazer uma análise detalhada da oferta prevista em qualquer currículo de Educação Física. Leonel Rodrigues (2003) desenvolveu uma análise praxiológica ao Programa de Educação Física de Portugal (2º Ciclo), suportada nos critérios da Praxiologia Motriz (Parlebas, 1999, 2001), constatando que a oferta proposta neste programa assenta, na sua maioria, em práticas desportivas com características Psicomotoras (50%) suportadas apenas por modalidades desportivas (Atletismo, Ginástica desportiva e Patinagem) institucionalizadas (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Pode-se constatar que a oferta nas propostas do PNEFP se restringe a práticas institucionalizadas, excluindo diversas formas lúdicas psicomotoras reveladoras de outras características representadas tanto nas propostas sem material como nas propostas com material, oferecendo uma diversidade de materiais, para além de bolas e, ainda, o facto de proporcionarem situações motrizes sem competição, excluindo muitas formas lúdicas tradicionais de serem utilizadas no processo educativo. Esta não utilização constitui, à partida, uma diminuição de outras possibilidades, reduzindo, desta forma, uma diversidade de situações motrizes do contributo relevante que podem trazer para a formação dos alunos e uma restrição ao fomento da vivência de propostas motrizes de carácter cultural.

Os JDT apresentam situações motrizes com estas características muito mais diversificadas do que as dos desportos, podendo implicar uma alternativa de aprendizagem e reforçando, através da diversidade das ações motrizes que delas emergem, uma diversidade de condutas motrizes promovidas, associando, também, uma diversidade de processos que são ativados durante a sua vivência. Para além deste pressuposto, junta-se o facto de se poderem vivenciar

situações motrizes ou jogos sem que a competição tenha de ser uma constante. Esta virtualidade, verificada neste tipo de JDT pressupõe que as condições da sua realização viabilizem aprendizagem sem confronto entre os executantes numa sala de aula, possibilitando uma aprendizagem sem conotações negativas, proporcionando emoções agradáveis e estimulando, ao mesmo tempo, o bem-estar relacional, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida dos praticantes (Parlebas, 2010). Estes contributos facilitam, também, ambientes de aprendizagem positivos, fruto das experiências positivas, tornando-se mais propiciadores de transferências intra e extra específicas aos participantes (Parlebas & Dugas, 1998).

Ainda neste estudo se verifica que o recurso à competição como fator determinante da aprendizagem é uma constante, entendendo-se como um fator que irá propiciar maior rendimento aos alunos, assegurando que esta condição poderá introduzir a conquista da excelência e facilitar um desenvolvimento harmonioso aos alunos. No entanto, sabe-se, hoje, pelos estudos de Parlebas (2010), que o constante apelo à competição produz mais efeitos de exclusão do que de inclusão nos alunos, pois fomenta níveis de baixa autoestima e de autoimagem com repercussões nefastas ao nível da continuidade de prática desportiva na fase adulta e com consequências ao nível da diminuição da qualidade de vida.

Podem-se juntar ainda a este aspeto outras premissas associadas ao jogo como a diversidade de materiais e as relações temporais. Será fácil constatar que não se encontram, nas práticas desportivas institucionalizadas, propostas que possibilitem o recurso a materiais alternativos, como também não se conhecem situações motrizes que permitam diferentes formas de duração, não se conhecendo, igualmente, situações motrizes que facilitem uma aprendizagem natural onde perdedores e ganhadores possam variar ao longo do jogo e a todo o momento, através da inversão de papéis que executam durante a sua realização.

#### **2.3.2.2. A lógica interna do jogo cooperativo**

A lógica interna das situações sociomotoras de cooperação implicam que para que se realize um jogo esteja presente, no mínimo, um companheiro. Estes jogos implicam um conjunto de condições para que se alcancem os objetivos da tarefa, transportando para o jogo uma cooperação obrigatória entre os intervenientes (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson, & Smith, 2006). Existe, portanto, uma comunicação motriz entre todos os intervenientes do mesmo grupo com consequências muito positivas (para os seus intervenientes).

Os jogos de cooperação oferecem situações motrizes que promovem comportamentos ligados à comunicação motriz, ao pacto, ao respeito pelas decisões dos outros, à capacidade de

iniciativa e ao sacrifício generoso da colaboração entre participantes com o objetivo de alcançar fins comuns (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001), estes jogos valorizam muito mais a participação em detrimento da competição e resultam numa clara aposta da inclusão de todos os intervenientes, proporcionando uma responsabilidade e uma responsabilização de todos os que participam.

A implementação de atividades cooperativas na formação dos jovens é um dos desideratos de Daring (1992) dado que permitem a aquisição de aprendizagens e comportamentos importantes, nomeadamente quanto à aprendizagem afetiva, do viver em grupo e, ainda, por estimular e fomentar as relações positivas no grupo (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006), relações de cooperação e de ajuda, devendo-se, por isto, ter em conta que este tipo de jogos deveria proceder à introdução de jogos de outros domínios sociomotores, como é o caso das situações de oposição e de cooperação-oposição, de forma a facilitar a aprendizagem da cooperação, uma vez que será sempre necessário aprender a cooperar para depois se poder opor.

A aprendizagem cooperativa pressupõe que alunos, em pequenos grupos, se envolvam na resolução de tarefas que impliquem objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006). Estas tarefas, que podem ser tanto intelectuais como motrizes, têm como pretensão promover a aprendizagem de um conteúdo específico (Siegel, 2005; Slavin, 1995). A aprendizagem cooperativa promove uma autêntica interdependência entre os vários envolvidos, partilhando recursos e trabalhando para atingir o desígnio final (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004; Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006; Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Larraz, 2002). Estas atividades promovem a integração de todos pela direta promoção do trabalho em equipa (Dyson & Grineski, 2001; Dyson & Rubin, 2003; Grineski, 1996), transformando os alunos em responsáveis não só por aprender, mas, essencialmente, em promover uma atitude de corresponsabilidade para com os seus pares (Mercer & Mercer, 1998).

As práticas motoras cooperativas estruturam-se de acordo com os princípios da sua lógica interna, orientando as relações entre os participantes, a utilização de materiais e a consecução dos seus objetivos (Etxebeste, 2012; Mateu, 2010). Desta forma, fomenta-se, também, a aprendizagem das regras sociais, do viver segundo as normas sociais e do respeito por essas mesmas normas (Geertz, 1973). A partilha da aprendizagem destes significados (Kashima, 2000) constitui a base da orientação e da atuação das condutas humanas em diferentes momentos e espaços de relação social.

Este tipo de jogos esteve desde sempre representado nas diferentes sociedades, demonstrando, em grande parte, que o viver de uma comunidade estava sempre relacionado com o tipo de jogos mais praticados (Parlebas, 2001). Encontram-se, ainda nos dias de hoje, sociedades tribais onde a cooperação se estabelece como marca principal da sua atuação nos diversos afazeres do dia a dia, isto é, nas suas rotinas, fazendo desta atuação a dependência de todos e o modo de subsistência.

Orlick (1978, 1982) apresenta este tipo de jogos como um meio de responder às preocupações formativas dos alunos, no sentido de contribuir para uma sociedade mais equilibrada e mais justa nas relações entre os membros de uma sociedade. Os praticantes esperam, com isso, ajudar a que qualquer dos intervenientes se possa sentir bem na aprendizagem social, uma vez que todos tomam parte do sucesso e a todos cabe o direito de empreender a tarefa.

Ao dizer-se que o mundo do jogo e do brincar é o campo das crianças (Piaget, 1971; Chateau, 1975), por se reconhecer que tem um papel decisivo no desenvolvimento da personalidade das mesmas, pretende-se dizer que a interação é uma forma fundamental da aprendizagem e da formação (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006). Neste sentido, quer-se apontar que será importante centrar o tema numa ação muito mais coletiva do que individual (Argyle, 1991; Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006) onde todos dependem de todos e se comportam como um só, considerando orientar-se a aprendizagem para uma solução mais coletiva, incluindo todos como parte da solução do problema (Argyle, 1991; Deutsch, 1949). Reconhecendo que a competição poderá ser um fator importante no processo, entende-se que esta não deve prevalecer nas aprendizagens, sob pena de o prejuízo ser muito maior para os aprendizes (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006) e com consequências futuras nos diversos papéis que virão a assumir na sociedade onde se inserem.

Os jogos cooperativos são, na ideia de Larraz (2002), Lagardera e Lavega (2003, 2004) e Parlebas (1986, 2001), propostas vividas como uma atividade conjunta, em que todos os participantes se sentem protagonistas para atingir o mesmo objetivo, originando comportamentos de solidariedade e um incremento de relações positivas entre os membros do grupo, ativando (um conjunto de) processos que resultam na aprendizagem de condutas (Tabela 5) que possibilitam ou habilitam ao praticante formas de atuar e de respeitar o trabalho de grupo. A ação individual dos participantes, num jogo, implica a predisposição para colaborar e cooperar no sentido de atingirem os objetivos propostos, neste caso, a resolução do jogo.

**Tabela 5.** Domínio de jogo cooperativo, processos ativados e condutas resultantes (Lagardera & Lavega, 2004).

| Domínio de jogo | Processos ativados   | Condutas resultantes   |
|-----------------|--|--|
| Cooperação      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicação motriz com os colegas numa procura de alcançar objetivos comuns</li><li>• Máximo controlo do corpo</li><li>• Automatismos e estereótipos motores</li><li>• Tomada de decisões</li><li>• Repetição programada</li><li>• Pacto de regras entre os intervenientes</li><li>• Comparação de resultados</li><li>• Uso das capacidades reflexivas ou cognitivas</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Coordenação</li><li>• Sacrifício</li><li>• Concentração</li><li>• Repetição</li><li>• Tolerância</li><li>• Respeito</li><li>• Solidariedade</li><li>• Diálogo</li><li>• Inteligência/astúcia</li><li>• Empatia</li></ul> |

Outros autores reforçam este estudo implementado por Lagardera e Lavega (2004) ao dizerem que a aprendizagem cooperativa promove a responsabilidade e responsabilização individual (Dyson & Grineski, 2001; Dyson & Rubin, 2003; Grineski, 1996; Jonhson & Jonhson, 2004; Sonnier - York & Stanford, 2002), o desempenho académico, desencadeando a memorização com base em experiências de grupo, promovendo-lhes interações sociais positivas (Gillies & Ashman, 1998; McManus & Gettinger, 1996; Quinn, 2002; Slavin, 1995) numa perspectiva de formação solidária.

Os jogos motores cooperativos estabelecem, obrigatoriamente, um conjunto de leis que implicam uma interação motriz positiva entre todos os que fazem parte do grupo (Jonhson & Jonhson, 2004; Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Parlebas, 2001). Esta é uma condição necessária para alcançar o desafio que o próprio jogo desperta para que seja atingido. Neste sentido, é necessário perceber que todos os participantes entendam as premissas do jogo, quer quanto aos papéis que cada um vai executar ao longo do seu desenvolvimento quer quanto à relação que se estabelece com cada colega.

O conceito de papel no jogo estabelece diferentes funções de um ou vários jogadores durante a sua realização, orientando a forma como se estabelecem essas relações e a forma como são regidas. Desta forma, as proibições ou as permissões dos intervenientes estão diretamente relacionadas com as regras do jogo, implicando que em determinados jogos esses papéis possam ser assumidos por mais do que um jogador, dependendo das características do jogo, isto é, se tem um único papel estabelecido para todos ou se mais do que um papel (Ibarra, 1993; Morris, Polodny & Ariel, 2000). Os jogos cooperativos implicam uma relação de reciprocidade entre todos os que nele participam, através da assunção dos diferentes papéis ou dos papéis que podem ter de assumir durante o jogo e para que se atinja o seu objetivo final. Durante a sua realização, esta ordem implicará que todas as intervenções, por parte dos seus atores, respeitem

o espaço, os materiais e as conseqüentes exigências temporais (competir ou simplesmente não competir).

O número de relações que se estabelecem entre os participantes durante um jogo é conhecido como densidade (Weber & Messick, 2004), estando esta rede social diretamente relacionada com o número de jogadores que intervêm no jogo (Dawes, 1980), pressupondo que em função das relações que nele ocorrem entre os intervenientes possam ser consideradas altas (densidade alta), no caso de todas as relações verificadas implicarem todos os participantes, ou baixas (densidade baixa), no caso de as relações no jogo só se estabelecerem entre alguns dos seus membros (Kashima, et al., 1995; Seijts & Latham, 2000; Seijts, Latham & Whyte, 2000; Weber & Messick, 2004).

É fundamental perceber esta dimensão dos jogos cooperativos, já que ela pressupõe uma maior ou menor cooperação entre os participantes e o jogo desta dimensão, no processo educativo, implicará um maior acerto entre os participantes no ato de alcançar ou realizar um dado objetivo.

Uma das maiores dificuldades presente nas aulas de Educação Física é a promoção de estratégias comuns que facilitem a relação dos alunos e dos jogadores durante o jogo, os papéis que devem executar, as ordens que devem seguir, as interpretações das mensagens dos seus colegas e a concomitante tomada de decisões que desta derivam e que implicam a tolerância, a aceitação, a solidariedade e o sacrifício para concretizar o objetivo do jogo, concertando, entre todos, as ações a realizar e organizando as suas intervenções (Parlebas, 2001).

A negociação, a troca de informação, as cedências e a execução conjunta põem em prática o pacto que, neste caso, se considera estratégico, já que tem um fim (Lewis & Fry, 1977; Putnam & Jones, 1982; Schulz & Pruitt, 1978; Weingart, Thompson, Bazerman & Carroll, 1990). Este princípio básico pode ser aprendido ao introduzirem-se jogos nas aulas de Educação Física que permitam partir de sequências pré-organizadas, em que a ordem no terreno de jogo obrigue esse estabelecimento sem a interrupção do jogo até às mais complexas, que impliquem uma atuação e discussão como resultado de leituras de mensagens que no jogo vão aparecendo em função da complexidade do mesmo.

Esta forma é bem clara na influência positiva que a vivência de situações motrizes de cooperação pode proporcionar para aprender a trabalhar em grupo, dificuldade tão patente nas ofertas do PNEFP, mas que muito se exige, aos nossos jovens como resultado dos objetivos previstos nesse mesmo programa.

### 2.3.3 A presença ou ausência da competição nos jogos

O conceito de jogo desportivo, na visão de Parlebas (2001, p.276), é definido como *“uma situação motriz de enfrentamento codificado, denominada jogo ou desporto pelas instâncias sociais. Cada jogo desportivo caracteriza-se por um sistema de regras que determina a sua lógica interna”*. Desta definição não se retira que a competição seja algo inerente à sua condição, daí que qualquer jogo ou situação motriz possa ou não incluir esta dimensão social.

A teoria dos jogos despertou muito interesse, nomeadamente quanto às suas propriedades matemáticas (Davis, 1930) e, conseqüentemente, quanto às múltiplas aplicações aos problemas sociais, económicos e políticos. Esta visão impõe a capacidade do jogo poder ter ou não a presença de um confronto em que as partes envolvidas podem sair com resultados diferentes ou não. O jogo representa muito da essência humana, isto é, a emergência da eminência social do ser humano e como o jogo é uma das suas instituições de cultura; a sua presença está em tudo o que o ser humano se envolve, podendo apresentar estas duas propriedades.

A teoria dos jogos (Von Neumann & Morgenstern, 1944) caracteriza o jogo com a possibilidade de se verificar tanto a presença da competição, identificando-os como jogos de soma nula, como a sua ausência, identificados como jogos de soma não nula. Este pressuposto leva a confirmar que os jogos podem ter ou não uma condição em que um ou mais intervenientes ganham e outro ou outros perdem (Parlebas, 2001).

O ser humano nem sempre luta sozinho ou contra outros, ainda que isso, numa primeira fase, pudesse significar sobrevivência ou mesmo adaptação. Todavia, esta prática da ação humana nem sempre vingou ou resolveu todos os seus problemas, para isso concorreu, ao longo do processo de evolução filogénica, a associação a outros, implementando pactos, alianças e, numa visão mais próxima, socialmente, a cooperação, numa clara alusão à resolução de problemas de vária ordem.

A competição é reconhecida na sociedade atual tanto como um produto da natureza como um produto social, que foi evoluindo de acordo com a necessidade de ultrapassar os confrontos com que o homem se deparava e emergindo no contexto social como uma forma representativa da produtividade, respeitando as regras socialmente instituídas.

Parlebas (2001) refere que a competição, nos jogos, implica a existência de critérios claros para definir quem ganha e, como resultado deste confronto, quem perde. Estas regras são identificadas nos jogos desportivos de forma explícita, podendo também não se verificar. Os JDT apresentam-se com estas duas propriedades, jogos com competição e jogos sem competi-

ção (Etxebeste, 2001, 2012, 2014), uma vez que estes jogos expressam no seu atuar as características das comunidades ou sociedades onde se desenvolvem como uma distinção das regras sociais. No entanto, nos jogos desportivos institucionalizados, mais conhecidos pelos desportos modernos, a competição é uma clara marca de distinção, isto é, não se encontrando nestas propostas alternativas a este princípio, podendo ser analisados sob o ponto de vista de como terminam.

O tempo pode ser observado a partir de diferentes pontos de vista e, ainda hoje, se encontram resquícios desse comportamento nas sociedades mais rurais, como é o caso da associação das práticas corporais às épocas do ano. Nesta visão, ainda que observada sem a profundidade que Norbert Elias (1984) faz deste conceito, o que se pretende fazer notar é que o tempo no jogo pode existir sobre a forma linear, isto é, princípio e final, com propósito ou sem propósito, sem a convenção de que um número de pontos ou um tempo cronometrado exija o seu final, para que o jogo se concretize ou realize (Etxebeste, 2014).

Importa salientar que a noção de tempo, o tempo físico, foi, na disciplina de Educação Física, transformado no centro das atenções em toda a sua plenitude, tendo o culto da medida do tempo sido consagrado para objetivar e determinar as tarefas motrizes, como fator principal de avaliação das aprendizagens e do trabalho em sala de aula, contribuindo para pensar que sem essa construção social nada pode ser realizado ou que sem ela não se fomentará a competitividade. Considerando esta característica da sociedade moderna, os jogos podem ser classificados como fechados ou abertos, sendo que um jogo fechado é um jogo que tem de obrigatoriamente terminar, com um propósito claro, definindo o seu término, e um jogo aberto aquele que não se regula por este propósito (Suits, 1978); desta forma, os primeiros contemplam a competição e os segundos não.

Apesar de nos tempos atuais se confundir a importância que a competição tem no ato educativo como forma de socializar os membros de uma sociedade para alcançar os fins a que ela se propõe, sabe-se que isso nem sempre é verdade. Atualmente, o fomento das aprendizagens cooperativas é uma realidade e é mesmo reconhecida a importância fulcral que tem na produtividade. Neste sentido, é importante rever a forma de atuar, de planificar e de exercer a função docente, principalmente nas aulas de Educação Física, uma vez que nem sempre se leva esta opção em consideração, esperando que a cooperação dos alunos emergja da consequência da prática de jogos em que a cooperação apenas se faz pelas ofertas desportivas assentes na realidade do desporto institucionalizado, caracterizadas mais pela oposição entre os seus intervenientes para alcançar o sucesso.



Para além desta consequência, se se quiser proporcionar aulas com ambiente de equidade para todos os alunos, independentemente de serem homens ou mulheres, tem de se recorrer a uma diversidade de situações motrizes que impliquem esta aprendizagem e esta discriminação positiva. Assim, a competição deixará de ser uma exclusividade masculina, já que sempre foi mais sua, e passará a ser uma possibilidade de todos, sejam homens ou mulheres.

Parlebas (2010), apoiado nos resultados que os jogos com competição evidenciam, aponta o abuso da utilização deste tipo de jogos que revertem sempre em discriminação dos participantes menos ganhadores e menos hábeis, afirmando que existe a necessidade de se dosear a aplicação de jogos com estas características durante o processo de formação, uma vez que o seu uso indiscriminado potenciará experiências negativas nos praticantes mais perdedores, com consequências na vida adulta. Esta condição, quando abusivamente repetida ou exclusivamente utilizada, implicará experiências negativas, gerando um aumento de emoções negativas como a ansiedade e o stresse, contribuindo para uma fraca autoestima e autoimagem que os alunos têm de si enquanto protagonistas num processo de transformação e vivência social com repercussões futuras enquanto atuantes na sociedade.

Outro aspeto de exclusão proporcionado por este tipo de prática, abusivamente utilizada nas aulas de Educação Física, é não só a sua relação com o abandono precoce da prática de exercício físico, na vida adulta, como também o facto de nem sempre se terem constituído experiências positivas para os alunos menos habilidosos, derivando esta atuação numa criação e manutenção de uma elite, muito semelhante à construção de classes sociais.

De acordo com intenções pedagógicas, o processo de ensino deve planificar a aprendizagem dos alunos de forma a estabelecer um equilíbrio entre as propostas de situações motrizes que se pretendam utilizar; assim, devem ser ponderadas, também, as consequências da competição entre os alunos, doseando a sua aplicação, pois esta nem sempre comporta ganhos no processo de formação dos alunos (Parlebas, 2010).

A competição pode representar o uso de todos os recursos dos participantes para alcançar um resultado positivo, contribuindo para desenvolver condutas de agressividade, de ansiedade, de frustração, sobrevalorizando quem vence e inferiorizando quem perde. O uso desta propriedade do jogo de forma abusiva pode determinar maiores prejuízos do que ganhos em todo o processo de formação dos alunos (Parlebas, 2010). O tipo de experiências vividas durante e após os jogos com confronto entre as partes podem ser negativas ou positivas, reportando estas experiências a formas de sentir e atuar com consequências no abandono da prática de

exercício físico e diminuição da qualidade de vida e bem-estar (Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003; Lundqvist, Kenttä & Raglin, 2011; Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

Também a nível emocional, estudos de Lavega et al. (2010, 2011, 2012, 2014) demonstraram que um nível de intensidade mais alto de emoções positivas era conseguido quando o fator competição estava presente durante a prática de jogos pertencentes aos domínios de ação motriz de cooperação, psicomotor, de oposição e de cooperação-oposição, observando-se um comportamento idêntico para as emoções negativas, tanto em homens como em mulheres.

Parece fundamental perceber-se que o leque de oferta de jogos sem competição é muito variada nos JDT, não se passando o mesmo com os desportos institucionalizados e, a julgar pelas vantagens destes no processo de ensino, considera-se fundamental (Parlebas, 2010) a sua utilização como recurso prioritário, visando a construção de uma formação do espírito desportivo, *fair play*, na promoção da aceitação da vitória e derrota.

Na tradição lúdica encontram-se muitos jogos como as escondidas, as pedrinhas, a corrida de arco ou mesmo a macaca, onde a competição não está presente, favorecendo uma aprendizagem ao nível da individualidade e da personalidade. Neste sentido, muitas vezes, há a necessidade de desencadear ações que não tenham como fim promover a disputa entre os participantes. É claro que, no decorrer da aula, frequentemente, esta situação acontece e delas são apenas retiradas noções ou conclusões de treino ou de verificação de performance pelo professor.

É fundamental perceber que fenómenos podem ser observados e que perceções podem os alunos reter da sua prestação sem que o confronto esteja presente, resultando daqui que qualquer jogo possa ser manipulado com o fim educativo que se deseja e, neste caso, que tipo de emoções são, principalmente, sentidas e que tipo de condutas emocionais podem ser promovidas.

#### **2.4. Variáveis externas associadas às características dos alunos**

Os dados externos que ajudam a conhecer e a perceber o contexto em que se desenvolve o jogo constituem, portanto, a sua lógica externa. O conceito de lógica externa de uma determinada situação motriz está associado às características individuais que cada participante evidencia, uma vez que cada protagonista poderá reagir de maneira diferente durante a atividade que está a praticar (Lavega e Lagardera, 2003; Parlebas, 2001).

Parlebas (2001) refere que é associável a lógica dos grupos sociais ao conceito de lógica externa do jogo, pois uma mesma prática pode originar atitudes muito diversas tendo em conta o enquadramento situacional feito pelos traços culturais ou sociais do momento em que se desencadeia a atividade. Neste sentido, Marcel Mauss (2002) clarificou que as técnicas corporais não são uma evidência natural, mas, sim, uma evidência cultural, uma vez que se considera o jogo como algo capaz de reproduzir valores de uma sociedade. Sendo assim, qualquer ação motriz que emerja do jogo não constitui um mero aspeto vinculado de forma isolada a quem o realiza, mas, sim, algo que está dependente das normas e valores da sociedade donde este provém.

De acordo com Ribas (2005), tendo por base os instrumentos da Praxiologia Motriz, existe uma relação entre o número de detalhes do contexto onde se desenvolve a atividade e a construção das perspetivas na classificação e organização das atividades lúdico-desportivas, indiciando que, quanto mais forem os detalhes do jogo, melhor será a sua classificação. No caso do ensino, o projeto da escola, o material e espaço disponível, a conceção do professor sobre a sociedade e o perfil do aluno, e no caso da vertente desportiva, os salários, os patrocinadores, a ação dos meios de comunicação, a situação familiar, o grau de autossatisfação e motivação, a situação na competição, a coesão do grupo, as normas do clube e a filosofia de trabalho do treinador, estes aspetos são fundamentais para ajudarem a essa classificação.

No entanto, quando se cruzam os aspetos da lógica interna do jogo com os da lógica externa (características individuais dos protagonistas: género, antecedentes desportivos, características sociais e culturais do contexto, escola, localidade) reúnem-se, de acordo com a Praxiologia Motriz, as condições desejadas para perceber a especificidade estrutural dessas mesmas práticas, revelando o sentido e o significado que estas práticas têm no contexto sociocultural em que se aplicam.

#### **2.4.1. Género**

O conceito de “Género” é um constructo multifacetado que não se revê apenas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas ao qual tem sido muito associado (Brullet & Subirats, 1990). Connell (1987) define-o como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres e as definições de masculinidade e feminilidade. Também Scott (1986) aponta o “Género” não só como um conceito que assenta nas diferenças entre as relações sociais percebidas, tanto de homens como de mulheres, mas também como uma forma primária das relações de poder entre homens e mulheres e a sua relação com o estatuto que a sociedade

lhes confere e recrimina. “Gênero” é, portanto, uma construção sócio-histórica e “Gênero” e “Sexo” não são termos sinónimos (Basow & Rubin 1999; Botelho-Gomes, Silva & Queirós, 2000; Brullet & Subirats, 1990).

Griffin (1989) refere que o termo género aparece em vários estudos muito mais vezes relacionado com género ou com discriminação das mulheres. Segundo o autor, “Sexo” será a palavra certa para as diferenças biológicas entre homens e mulheres e “Gênero” o termo apropriado para as características dos comportamentos, sociais e psicológicos de homens e mulheres.

Os papéis desenvolvidos pelos pais, família, amigos e sociedade em geral, assumem uma forte influência na construção das relações de poder entre homens e mulheres. O desporto, por ser um fenómeno essencialmente social, não se comporta de maneira diferente nesta abordagem, assumindo um papel fundamental no processo de construção dos seres humanos e nas suas diferenças, isto é, quanto ao seu poder, à sua influência e à sua afirmação.

A mulher foi, durante muitos séculos, considerada um ser fraco, que carecia de proteção e que não reunia capacidades de liderança. Esta visão redutora do papel da mulher está, em parte, associada às relações de poder que o homem sempre liderou e consolida-se na visão do Estado Novo ao considerar que a Educação Física ou o desporto para as raparigas devem orientar-se para as exigências da maternidade e pela harmonia do ideal feminino (Botelho-Gomes et al., 2000).

À escola, em geral, coube sempre a construção de um espaço de transformação social, foi assim no passado e é assim que se espera no presente, contudo, essa transformação nem sempre se observou, ora por culpa das verdadeiras intenções educativas ora pela forma de condução dos processos educativos através dos seus agentes. Professores e outros atores sociais continuam a evidenciar uma visão reprodutora dos papéis que homens e mulheres assumem na sociedade, reforçando princípios discriminadores entre eles (Acker, 1995; Blanco, 2000; Botelho-Gomes, et al., 2000). Esta perspetiva é mantida, na atualidade, através dos vários documentos de apoio que os alunos utilizam, como os manuais escolares na forma de apresentar os seus conteúdos (Blanco, 2000; Botelho-Gomes et al., 2000).

Os currículos e a forma de atuar dos professores têm uma influência muito grande na possibilidade de construir uma sociedade equilibrada onde homens e mulheres tenham um tratamento igual ou equitativo, ajudando a promover a igualdade de oportunidades e a consequente igualdade de acesso às profissões como um exercício não direcionado ao tipo de género (Botelho-Gomes et al., 2000). No entanto, isso nem sempre se verifica, pois, como se sabe, os espaços

educativos, as escolas, perpetuam, através dos seus agentes, a forma de pensar de uma sociedade e dos seus atores. Professores, alunos, pais e encarregados de educação, enquanto membros que agem e atuam no espaço educativo e social, comportam-se muito mais como reprodutores do que inovadores ou geradores de mudança.

A igualdade de género constitui, nos dias de hoje e especialmente no século XXI, uma prática cuja promoção ainda tarda em se adaptar às novas transformações educativas, pois assenta, essencialmente, em decretos, despachos, ideias e intenções (muitas vezes elaborados a partir do que os homens pensam para as mulheres) e, como se sabe, sempre que se fala em igualdade, o pensamento tolda-se, implicando quase sempre uma abordagem assente nas diferenças biológicas entre homens e mulheres; conseqüentemente, aceita-se como natural que o igual é de todo impossível. Mas, esta convicção tem uma forte influência social, sendo, por isso, fundamental que a intervenção educativa se distancie do termo “igualdade” e transite para o termo “equidade” a fim de que se desenvolvam processos de tratamento sem diferenças entre pares.

Se se recuar no tempo, pode perceber-se que na maior revolução do fenómeno desportivo a nível social perpetrada nos finais do século XIX, os Jogos Olímpicos da era moderna, se mantinha presente esta dicotomia de pensamento e de atuação. Esta forma de ver o desporto representa muito do que tradicionalmente as sociedades e a cultura reservaram para as mulheres, isto é, uma prática do exercício físico que ajude a torná-las mais belas, mais graciosas e mais capazes de assegurar uma reprodução saudável, sendo, por isso, vedada a sua participação no espaço desportivo competitivo (por excelência masculino).

Pierre de Coubertin apontava-lhes uma atuação reservada, cabendo-lhes apenas aplaudir as façanhas atléticas dos homens em competição. Constata-se e pode-se, ainda hoje, observar que, apesar de existir alguma mudança na visão do reconhecimento e do valor do desporto na sociedade, a igualdade de tratamento dos diferentes seres humanos, homens e mulheres, mantem-se num processo de continuidade do poder atribuído aos homens, reforçando a hierarquia do homem sobre a mulher e contribuindo para a continuidade desta visão.

O desporto está, hoje, identificado não só como fenómeno social e como processo histórico (Elias e Dunning, 1992), mas também como um processo marcadamente masculino (Bonde, 1996; Messner, 2002; Mosquera & Puig, 2009; Riemer & Visio, 2003; Soler, 2007), através do qual o modelo tradicional de formação masculina se desenvolveu e se firmou no espaço social. Este facto observa-se, também, na implementação das escolas públicas modernas na Inglaterra do século XVIII (Elias & Dunning, 1992) que, não restringindo o acesso universal,

era muito mais um espaço masculino do que feminino e muito mais classista do que universal (Coleman, 1968).

Em Portugal, o cenário do acesso à escola universal é muito semelhante ao Inglês, mas, focando os aspetos das práticas desportivas, pode-se dizer que às mulheres estava reservado o mesmo papel que Pierre Coubertin estipulara, mantendo-se a linha que preconizava aulas de ginástica pedagógica, de orientação higiénica e corretiva (Botelho-Gomes et al., 2000).

O Estado Novo tinha na sua visão, educativa e formativa, uma distinção do papel que homens e mulheres poderiam exercer na sociedade, impondo às mulheres um tratamento diferenciado relativamente aos homens, reservando um papel secundário para elas e um papel principal para eles. Neste sentido, a promoção do desporto e do acesso às práticas desportivas pelas raparigas e mulheres, em Portugal, foram desenhados quer nas intenções quer no tipo de práticas que eram propostas, representando uma clara discriminação do acesso e fomentando uma visão centrada nos ideais que o Estado Novo reservava para a mulher (Rosário, 1996, pp. 143-146).

Anteriormente à implantação da Mocidade Portuguesa Feminina, nos primórdios da I República, foram realizadas reformas educativas, mas, no que respeita à Educação Física, constata-se que as propostas eram marcadamente uma discriminação entre alunas e alunos. A reforma distinguia a oferta de práticas desportivas através do tipo de cursos que se implementavam, considerando a possibilidade de que os alunos que frequentassem a secção de ciências poderiam ter mais um tempo semanal de Educação Física. À partida, nada teria de errado esta proposta, não fosse o facto de o curso de ciências ser direccionado essencialmente para rapazes o que, socialmente, constituía uma clara indicação para considerar que as mulheres não podiam ou não deviam frequentar a secção de ciências, uma vez que não seria uma área socialmente conveniente para elas.

O desporto, como se tem verificado, não tem sido um espaço onde as relações de género tenham privilégio de igualdade e muito menos de equidade, pois, como fenómeno socio-cultural, evidencia as mesmas formas de estar de uma sociedade carregada de preconceitos, estereótipos e idiossincrasias (Botelho-Gomes et al., 2000), daí não ser de admirar que, apesar de algumas mudanças, principalmente ao nível da legislação e da organização curricular, o desporto continue, ainda nos dias de hoje, a ser um espaço muito mais masculino do que feminino. Neste sentido, também o processo do acesso às competições internacionais por parte das mulheres (Atletismo, 5000 metros, 10.000, 3000 metros obstáculos, salto à vara e triplo salto) seguiu o percurso desta diferença, observando-se o mesmo nas propostas de quadros competitivos. Esta tendência hegemónica nas práticas desportivas só se alterou a partir da década de 90

do século XX, invertendo-se a atuação então seguida, proporcionando as mesmas competições a homens e a mulheres, de forma a diminuir o fosso do acesso às mesmas práticas desportivas.

Nos tempos de hoje, o desporto e as práticas desportivas ainda se constituem como um espaço privilegiado onde as diretrizes ou tendências hegemónicas dos papéis masculinos se viram reforçadas socialmente (Connell & Messerschmidt, 2005), sendo exemplo disso as pressões ou os incentivos que os rapazes recebem, quer dos seus pais quer da própria sociedade, para continuarem a manter estes modelos (Askew & Ross, 1991).

Também os estereótipos e as imagens de feminilidade e masculinidade condicionam fortemente a maneira como os rapazes e as raparigas se socializam através do desporto (Blández, Fernandez & Sierra, 2007; Chalabaev et al., 2013; Fredricks & Eccles, 2004, 2005). Apesar desta constatação, a integração da mulher nas práticas desportivas foi revelando progressos, implicando uma grande mudança na cultura desportiva. Mesmo assumindo esta progressiva assunção aos direitos de qualquer ser humano, continuaram a verificar-se formas de perpetuar o espaço desportivo como essencialmente masculino (Botelho-Gomes et al., 2000).

A identidade do género converteu-se, nos dias de hoje, numa categoria dinâmica, plural e multifacetada (Knoppers & Elling, 2001; Penney & Evans, 2002). A diversidade, nos modelos associados ao género, transformou-se, em certa medida, numa maior permissividade e tolerância social manifestada na elaboração de leis de igualdade, preferencialmente em território Europeu, embora, por sua vez, estejam muitas vezes mais marcadas por uma maior preocupação com os temas associados à saúde e bem-estar e menos à equidade de tratamento, já que a igualdade, tão justificada e implementada em textos, argumentos, leis e portarias, demonstrou não passar de processos administrativos. Botelho-Gomes et al. (2000) evidenciam bem este propósito da sociedade, uma vez que não será pela via administrativa que se desenvolvem práticas que visem um comportamento que atenda à diversidade e à equidade de tratamento. Para além destas considerações, há que perceber que muitas das ideias são, por vezes, a vontade dos homens sobre aquilo que mais interessa às mulheres do que as vontades e as decisões destas.

A prática tem demonstrado que a sociedade tarda em se transformar (Botelho-Gomes et al., 2000) e que o desporto, atividade marcadamente masculina, influenciou toda a organização e práticas de intervenção da disciplina de Educação Física, reproduzindo-a e fazendo afirmar essa dicotomia ainda na atualidade. Assim, será difícil promover uma igualdade de território e de espaço educativo equitativo nas escolas entre rapazes e raparigas, uma vez que é difícil contornar formas de pensar socialmente enraizadas, se não se promoverem estudos que assentem nesta mudança e na sua utilidade como prática a seguir no espaço escolar.

À medida que o estado do bem-estar dos povos foi melhorando, também se foi consolidando a igualdade de direitos entre homens e mulheres, observando-se que a incorporação das mulheres na prática desportiva tem sido acompanhada pela multiplicação de organizações e pela diversificação dos modos de entender esta prática (Elling, De Knop & Knoppers, 2001; Puig, 1999; Puig, Sarasa, Junyent & Oró, 2003).

A prática desportiva deve ser olhada com o carácter de significação que tem para rapazes e raparigas (García Ferrando, 1990; Fasting, 1991; Mosquera & Puig, 2002; Puig, 2001; Puig & Soler, 2004, Puig & Vilanova, 2010), impondo-se a implementação de uma cultura desportiva tipicamente feminina (Fasting, 1991) que implique uma clara diferença da masculina. Este fundamento básico torna-se necessário para que os preceitos tão apontados da equidade e igualdade entre homens e mulheres na sociedade possam, de facto, acontecer.

Quanto às verdadeiras diferenças psicológicas entre homens e mulheres, Hyde (2005), através de um estudo de meta análise de 46 revistas da extensa literatura sobre as diferenças entre os géneros, conclui-se que os resultados que suportam a hipótese de que tanto rapazes como raparigas apresentam mais semelhanças do que diferenças ao nível das variáveis psicológicas entre si é uma evidência. Neste sentido, o reclamar de um discurso assente nas diferenças tem causado mais danos do que oportunidades para ambos. Reforçando as conclusões de Hyde (2005), também os estudos de Bem (1978) concluem que homens e mulheres apresentam traços de personalidade comuns, isto é, há homens com traços femininos e mulheres com traços masculinos. Esta conclusão pode apresentar-se como uma proposta na mudança de paradigma, relativamente às questões de género e à sua relação com as práticas desportivas, e quanto à percepção que a sociedade faz do que são para uns e para outros. Como resultado, torna-se imperioso olhar mais para como pensam homens e mulheres do que para as diferenças entre eles quando se quiser falar ou tratar a forma como competem.

McNally e Orlick (1975) concluem que as raparigas são mais cooperativas do que os rapazes, o que, em parte, pode reforçar a ideia de que a competitividade é muito mais apreciada pelos homens do que pelas mulheres. Esta forma de pensar pode bem ser o móbil do reforço e manutenção dos estereótipos que a sociedade foi desenvolvendo ao longo dos séculos e com a qual ainda se confronta na atualidade. No entanto, e como se referiu atrás, as investigações demonstraram que só as diferenças biológicas e anatomomorfológicas podem vincar uma diferença entre eles.

O momento de afirmação que as mulheres, no espaço social onde se inserem, tentam exercer quanto às práticas desportivas constitui uma revolução que procura inverter séculos de atuação da sociedade. Nas sociedades mais tradicionais, nas comunidades rurais e citadinas



portuguesas, consegue-se, ainda hoje, verificar que existem tanto jogos diferentes como diferenças nas práticas lúdicas tradicionais, evidenciando o fenómeno dos estereótipos de género, isto é, a afirmação dos estatutos sociais do feminino e do masculino, no entanto, pode-se constatar que os espaços eram o que mais marcava essas diferenças do que a impossibilidade de ambos os praticarem.

O contacto e a investigação das práticas lúdicas em Portugal mostram que o jogo era uma atividade mais reservada aos homens do que às mulheres (Revista *Tradição* 1898, 1899, 1900, 1901 e 1902), no entanto, reconhece-se que, desde muito cedo, mesmo nas sociedades mais rurais, as mulheres também tinham os seus jogos (Coelho & Rodrigues, 2005; Paiva Boléo 1942-1973; Serra, 2001). Estes caracterizavam-se por terem regras muito diferenciadas das dos jogos dos homens, pois eram por norma realizados muito próximo da porta, das áreas de habitação, e caracterizados por regras que implicavam sempre uma renovação, muito associada a um aumento da dificuldade, pouco competitivos, mais centrados em habilidades (capacidades coordenativas), pouco físicos, mais calmos, muito associados aos papéis que mais tarde iriam assumir no contexto social onde se inseriam. Esta situação não era exclusiva do nosso espaço social, pois noutras investigações efetuadas sobre os JDT infantis (Alonso et al., 2006, em Múrcia; Etxebeste, 2001, no País Basco; Lavega et al., 2006, na Catalunha) constatou-se a existência de uma clara distinção entre jogos masculinos e femininos.

Contudo, a mulher foi, desde muito cedo, capturando alguns jogos considerados difíceis para si, e que pertenciam ao espaço masculino infantil, como o jogo da cancela, e foi-os modificando (homem, avião, semana, boneca, entre outros). Estes jogos, hoje considerados muito femininos, foram, na tradição portuguesa, inicialmente masculinos, como se pode constatar na revista *Tradição* (1898, 1899, 1900, 1901 e 1902).

Considera-se que a disciplina de Educação Física pode ter um papel relevante como agente de mudança de atuação nas escolas, através da produção e aquisição de um conhecimento prático que todos os desportos e todas as formas de exercício físico podem proporcionar. Mas, para isso acontecer, é urgente uma mudança na abordagem que as nossas universidades fazem do fenómeno, das suas metodologias e estratégias no sentido de promoverem a aprendizagem de ambientes favoráveis a esta mudança, adequando-se ao momento e assentando a sua formação numa perspetiva muito mais reflexiva e apoiada em evidências científicas do que em dogmas ou estereótipos sociais.

O processo de formação inicial dos profissionais de educação joga um papel fundamental numa viragem que se pretende desenvolver, e o que hoje se pretende alterar encontrará,

com certeza, algumas dificuldades, pois a esta alteração terá de se juntar uma mudança de mentalidades e corrigir, ou mesmo modificar, muito do currículo proporcionado ou considerado fundamental para a formação docente. Assim, o desporto institucionalizado e as suas diferentes práticas não podem constituir a única oferta motriz que a escola deve seguir, uma vez que à escola cabe o desenvolvimento harmonioso dos cidadãos, nomeadamente a construção de uma nova visão de equidade entre os que a frequentam de forma a modificar a visão reprodutora assente em estereótipos, ajudando a cultivar um projeto de cidadania.

A escola tem o dever de comportar-se como um espaço social de intervenção adequado aos novos momentos e desafios que na sociedade vão ocorrendo e, para isso, tem de se adequar para mudar o critério de seleção das propostas educativas (desportivas). A Educação Física joga um papel fundamental e o tabu da cultura desportiva não pode assentar na visão sistemática de uma utilização abusiva e não equilibrada das práticas desportivas institucionalizadas, deixando a moda de que o moderno é o mais eficaz sem que se apoie nos estudos e nos resultados que a prática pode evidenciar.

#### **2.4.2. Historial desportivo**

Todo o ser humano carrega consigo uma história construída numa comunhão entre as relações sociais que foi estabelecendo e aprendizagens por si efetuadas, constituindo a sua própria história. Esta história ou anamnese acompanha cada um ao longo da sua vida, sendo, por isso, fundamental que experiências positivas sejam em número maior do que as negativas, de forma a poder ultrapassar situações problemáticas futuras no seu quotidiano, uma vez que esse reportório construído poderá influenciar a forma ou o modo de ver, resolver e atuar no espaço social sempre numa articulação entre o eu e o nós.

Na história associam-se sempre indivíduos excecionais e indivíduos, que adquirindo mais experiência, se tornaram excecionais. Este dilema, ser ou não ser excecional, tem hoje levado, como no passado, vários autores a estudar a forma como eles se apresentam na resolução das tarefas, sejam elas profissionais, intelectuais, mas principalmente mais pragmáticas. Neste sentido, o conhecimento que se foi construindo sobre inteligência joga um papel fundamental neste dilema. Se, no passado, os prodígios e os seus sucessos eram associados a condições inatas, iniciou-se o estudo da forma como se processava a concretização desses sucessos extraordinários, quer quanto ao modo como organizavam o pensamento (processos mentais, declarativos) quer quanto à forma como realizavam as tarefas (processos procedimentais).

Na procura de perceber o desempenho não comumente acessível a todos, sendo mesmo superior aos mais experientes, e que fora, inicialmente, considerado como um talento inato (Ericsson & Charness, 1994), portanto considerado como algo não aprendido ou aperfeiçoado por quem o detinha e demonstrado durante as suas práticas, depreendendo-se que a aprendizagem e o talento eram evidências opostas, no entanto, Bate (1989) entendia que se completavam.

Se, inicialmente, os dotados ou sobredotados foram considerados pessoas que detinham um dom especial, os estudos desenvolvidos por Galton (1869- 2000), iniciados para perceber e justificar a forma de atuação dessas personalidades tão especiais, que foram desenvolvidos em várias áreas, reconheceram que em todos os casos existiam três premissas base para o sucesso: as capacidades inatas dos indivíduos, uma grande disponibilidade para o trabalho e uma enorme vontade para se resolverem grandes desafios provocados por um trabalho difícil.

Ericsson, Krampe e Heizemann (1993), ao investigarem a excelência, encontraram evidências das duas últimas premissas apresentadas por Galton, motivação e esforço, como uma característica evidenciada nos homens mais talentosos.

Reconhece-se, portanto, que a experiência, conquistada através da prática, é um fator fundamental para alcançar o sucesso; desta forma, o desenvolvimento de processos de resolução de tarefas e a sua relação com a tomada de decisões para levar a bom termo uma tarefa têm uma forte relação com o historial prático, seja qual for a área em que se distingue o ser humano. Assim, entende-se que o conhecimento cognitivo (declarativo) não é absoluto, aliando-se, por isso, a outro tipo de conhecimento na concretização das tarefas, como é o caso do conhecimento prático (procedimental). Esta constatação implica que exista uma relação muito direta entre os dois tipos de conhecimento, facto que deve ser considerado na aprendizagem e na formação dos indivíduos, provocando uma simbiose entre o saber e o saber fazer. No entanto, a sociedade moderna, ainda que reconheça o valor que a aprendizagem prática tem na formação e na motivação dos indivíduos, tende a sobrevalorizar os aspetos cognitivos, intelectuais, no processo de ensino.

O contributo da Educação Física para a formação dos alunos assenta, fundamentalmente, na aquisição de conhecimento de ordem prática, tal como Parlebas (2001) nos indica; a Educação Física tem na ação motriz a sua fonte de intervenção, sendo que através da utilização de diferentes situações motrizes se fará a construção de um repertório essencialmente prático, procedimental e menos declarativo, mas que não deixa de contribuir para a memória motriz em consequente relação com as emoções. Pretende-se com isto dizer que o conhecimento e a sua utilização têm uma forte ligação com a organização cognitiva das aprendizagens; assim, quando

se observa o desempenho de um jogador durante o jogo, podem-se registrar duas componentes na tarefa, por um lado, uma componente cognitiva e, por outro, uma componente prática, aquela que dá significado à consumação da tarefa, a habilidade motora (Iglesias, Moreno, Santos-Rosa, Cervelló, & Del Villar, 2005).

A componente cognitiva inclui, assim, a tomada de decisões e a componente prática está relacionada com a execução motora, isto é, com a aplicação da decisão, não sendo uma menos importante do que a outra para o sucesso da conclusão da tarefa e, conseqüente, desempenho desportivo (Blomqvist, Luhtanen & Laakso, 2001; Thomas & Thomas, 1994).

Outros autores (Côté, Baker & Abernethy, 2007; Starkes & Ericsson, 2003; Williams & Hodges, 2004), ao investigarem a forma como se processava a passagem de atletas inexperientes a experientes, isto é, como se produzia a aprendizagem e como eram processadas estas aprendizagens em função do desenvolvimento da ação, apontavam uma importância relevante ao tempo de prática. Matos, Cruz e Almeida (2011) mostram a relevância do papel que a experiência e a prática deliberada têm como contributo para a justificação da excelência. Desta forma, a excelência ou a noção de excepcional terá uma forte conotação com os anos de prática que estes casos evidenciam. Neste sentido, Simon e Chase (1973) demonstram que a prática, o número de horas da mesma, tem uma relação muito forte com o sucesso dos jogadores de xadrez.

Matos, Cruz e Almeida (2011) referem que a maioria dos estudos efetuados sobre as características evidenciadas pelos atletas de sucesso demonstram que as competências psicológicas associadas a uma variedade de características são fundamentais no processo de desenvolvimento de excelência e, também, no sucesso desportivo, onde as estratégias de enfrentamento (*coping*) e a natureza dos processos afetivos e emocionais têm grande relevância. Mais uma vez, os autores fazem alusão às características dos estudos iniciais sobre as emoções no desporto, apontando que outras experiências emocionais, nomeadamente as positivas, para além das emoções negativas, deveriam ser consideradas (Gould et al., 2002; Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Pensgaard & Duda, 2003).

Como é hoje conhecido, os atletas experienciam várias emoções tanto positivas como negativas (Hanin, 2000; Lazarus, 2000), no entanto, apesar das experiências positivas que são vividas no fenómeno desportivo, continuou a existir pouca investigação sobre a sua importância, daí que durante muitos anos a investigação se centrasse nas emoções negativas e no seu controlo como forma de alcançar maiores níveis de performance.

Apesar de o estudo das emoções nem sempre ter reunido consensos com o objetivo de desenvolver uma teoria unificadora (Matos, Cruz & Almeida, 2011) quanto ao estudo dos fatores afetivo-emocionais e o processo de regulação, enfrentamento (*coping*), a investigação tem evoluído para uma abordagem que visa enquadrar a natureza cognitiva, motivacional e relacional no estudo do stresse, da ansiedade e de muitas outras emoções, positivas e negativas, que caracterizam os contextos desportivos (Cruz, 1994, 1996; Cruz & Barbosa, 1998; Lazarus, 2000; Skinner & Brewer, 2004).

Quando se fala da importância das vivências desportivas para o desempenho dos atletas, imediatamente se relaciona o número de treinos, número de anos, número de horas por semana, número e tipos de competições, porque se acredita que essa experiência acumulada irá ter influência na tomada de decisões para a resolução das tarefas com que se vai deparar no jogo. Implicitamente, essa experiência construída através da prática terá uma forte relação com a construção do conhecimento teórico e ajudará a elaborar uma memória prática que, perante os dilemas da competição, auxiliará a seleção da conduta motriz mais adequada na resolução da tarefa de jogo.

Williams, Davids e Williams (1999), ao compararem praticantes iniciados com especialistas, verificaram que as diferenças entre eles se evidenciavam na quantidade e no tipo de conhecimento que dominavam e também na forma como a informação era usada no processo de tomada de decisão. Seguindo o raciocínio, a experiência constitui-se como algo para lá do conhecimento, seja ele prático ou teórico, comportando-se como um fator chave de interação entre o conhecimento, as habilidades motrizes e as variáveis psicológicas (Iglesias et al. 2010).

As vivências desportivas e a prática de exercício físico para o ser humano são, hoje, consideradas cruciais face a uma sociedade que se pretende moderna. Neste sentido, sabe-se que qualquer ser humano vai construindo a sua própria história ao longo de um processo de aprendizagem, que se inicia desde muito cedo, primeiro no seio da família e, depois, no espaço social validado e avaliado pelas interações que vai estabelecendo com os outros agentes da sociedade e no qual se inserem todas as instituições, sendo a escola, nos tempos atuais, um espaço fulcral desse processo. No entanto, é fundamental que se perceba que essa aprendizagem é ou deve ser funcional e em constante progressão, numa visão construtiva, articulada entre os vários saberes e os vários tipos de ambientes, normalizados ou mais ocultos e à qual deve estar relacionada a afetividade (as emoções), dada a importância que evidencia no processo de motivação, desenvolvimento e realização da tarefa, sendo a educação emocional parte integrante deste repertório como algo que ajudará a percorrer o tempo nos vários ambientes, profissional, lazer e desportivo.

Esta visão interrelaciona-se com a visão de Parlebas (2001) ao dizer que o homem quando atua fá-lo não dividido, mas como um todo indivisível através de condutas motrizes. Assim, crê-se que serão as condutas motrizes a desempenhar um papel primordial na performance e nelas estará associada a história desportiva do atleta. No caso da Educação Física, este historial ir-se-á construir com a diversificação da oferta proporcionada aos alunos e terá uma forte relação com a sua construção emocional, já que a conduta motriz é sistémica e estrutural (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Como refere Parlebas (2001), o primeiro autor que utilizou o conceito de hábito em relação ao desporto foi Marcel Mauss (1966) “ *os costumes não só variam entre os indivíduos e suas imitações, como em tudo nas sociedades, educações, convenções, modas e causas de prestígio*” (pp. 368-369). Desta forma, Mauss, depois de analisar as diferentes técnicas corporais (marchas, corridas, danças, natação, saltos, alimentares, sexuais, formas de descanso, cuidar dos outros etc.), entende que estas técnicas são adquiridas pelo ser humano ao longo do seu processo de formação, podendo perceber-se que cada homem constrói a sua história ao longo do percurso de vida que vai efetuando.

No desporto, esta regulação está mediada de acordo com a história dos indivíduos e na forma como cada um utiliza os seus recursos no trabalho; assim, pôr em marcha um determinado ato motor para resolver uma tarefa implicará uma seleção de acordo com o contexto e o tipo de resposta que a situação exige. Esta visão é muito cognitiva, mas não dispensa, no caso da Educação Física e do Desporto, o conjunto de respostas vividas e aprendidas durante treinos, semanas e anos seguidos, debaixo de uma organização que compreende treinos, competições e simulação de competições (Matos, Cruz & Almeida, 2011), pois a memória e a construção de mapas mentais implica a vivência de níveis de exigência cada vez maiores aos participantes, atletas ou atores numa visão construtiva do seu conhecimento.

A forma de atuar nos diferentes contextos vai ser diferente consoante a experiência de cada um, sendo resultado da sua preparação a sua conseqüente atuação. Os níveis de ansiedade, tão reconhecidamente favoráveis à alta performance, justificam um controlo e um equilíbrio para que resulte positivamente, sendo que aqueles que mais experiências detêm mais facilmente controlam as emoções. No entanto, sabe-se que as emoções têm um impacto enorme nos aspetos físicos (fisiológicos) dos atletas, na regulação do funcionamento cognitivo, na motivação para a conclusão da tarefa, e que este controlo se faz através de estratégias que ajudam a regular os níveis emocionais que os ambientes, os contextos e as competições geram. A aprendizagem, baseada em situações similares às dos ambientes competitivos, ajuda a ultrapassar níveis de

ansiedade que se tornam perturbadores de uma boa prestação. Todas estas considerações concluem que a experiência dota os atletas de uma capacidade de antecipação dos problemas emocionais.

A sociedade, ao exigir cada vez mais do cidadão uma formação que vise a excelência, utiliza a escola como recurso formativo por excelência, implicando que vários fatores tenham de ser considerados ao longo do percurso de formação a que os alunos estão sujeitos. As emoções são, de facto, um suporte cada vez mais reconhecido para explicar os fenómenos sociais e psicológicos que cada ser humano evidencia, nomeadamente nas relações interpessoais e nas reações individuais aos diferentes eventos que vive.

O processo de regulação é aprendido e tem uma forte conotação com a construção de um repertório organizado e regulado através das avaliações cognitivas que o sujeito faz, do que sentiu após experienciar diferentes estados e sensações e para o qual concorrem as emoções, a sua perceção e regulação. Experienciar situações agradáveis ou desagradáveis fará com que a tomada de decisões implique uma constante autorregulação dos procedimentos e das soluções para alcançar o sucesso.

## **2.5. Variáveis externas associadas ao contexto cultural ou organizativo**

### **2.5.1. Etnomotricidade na escola: Jogo e Cultura**

Os jogos são uma das formas de expressão da cultura, caracterizados pelo espaço onde ocorrem, pela temporalidade que impõem e pela comunicação que propõem, constituindo-se como espelho de uma civilização (Parlebas, 2001). O autor refere ainda que as particularidades éticas de uma comunidade estão demonstradas no jogo.

É no jogo tradicional que o desporto vai beber a sua inspiração, modernizando-o e catapultando-o para um nível nem sempre superior ao original. Desta revolução nasceram os desportos considerados atualizados face aos novos desafios sociais e congruentes com a nova organização social. No entanto, uma análise mais profunda desta visão leva-a a considerar um erro, uma vez que esta mudança comporta uma dicotomia entre uma sociedade civilizada e uma primitiva (Parlebas, 2001).

Os jogos tradicionais e os desportos não devem ser observados a partir de uma escala linear onde estes se situam num nível inferior por não serem considerados complexos ou por serem demasiado simples quando comparados com os desportos modernos. Ao contrário, há jogos tradicionais mais complexos do que alguns desportos modernos, apontando-se uma so-

brevvalorização das dimensões como a medição, a hierarquia, a tecnologia avançada, a espetacularidade, a profissionalização, a comercialização, a indústria, entre outras, que estão bem desenvolvidas na prática desportiva institucionalizada. Nos jogos tradicionais há outras dimensões não menos interessantes como a influência da natureza, as relações que com ela se estabelecem, mas, essencialmente, a diversidade de estruturas de interação que nos proporciona, ultrapassando a relação de duelos equilibrados, em espaços demasiado domesticados, suportados na presença da competição que os desportos modernos preconizam.

De acordo com Parlebas (2001):

*“A distribuição de centenas de práticas físicas e desportivas em categorias coerentes organizadas a partir da ação motriz constitui uma ferramenta de primeira ordem para o educador. Perante um sem número de especialidades, o motricista vê-se obrigado a selecionar. E, antes de se perder em pseudo-refinamentos didáticos de interesse secundário, é necessário que sejam considerados os grandes tipos de práticas que poderá pôr ao serviço do seu projeto pedagógico (...). Para que os efeitos obtidos coincidam ou pelo menos se aproximem dos efeitos pretendidos, é fundamental que se ajude a realizar as seleções pedagógicas através do conhecimento prévio das consequências que entram as diferentes categorias de situações motrizes”* (Parlebas, 2001, p. 164).

O estudo das práticas tradicionais é identificado por Parlebas (2001, p. 227) como “Etnomotricidade”, tendo sido definida “*como o campo e natureza das práticas motrizes observadas a partir da sua relação com a cultura e o meio social onde se desenvolvem*”. As práticas corporais evidenciaram, desde os primórdios do ser humano, características ajustadas à época em que vivia, tendo sido o lugar e os grupos onde se desenvolveram determinantes para definir as suas regras, explicitando as normas e valores sociais do valor do corpo (Mauss, 2002).

As técnicas corporais estiveram sempre marcadas pelo tipo de cultura (Mauss, 2002), sendo este facto ainda hoje passível de observação, o que evidencia uma profunda linha de atuação da sociedade a tudo o que de si faz parte e, principalmente, a tudo o que para si representa cultura.

O jogo, por ser uma das expressões de cultura (Caillois, 1990; Harris, 1987; Huizinga, 1969; Lavega, 2004; Parlebas, 2001), foi permanecendo no espaço cultural das sociedades através dos tempos e de geração em geração, perpassando, essencialmente, de forma oral e pela imitação e, mais tarde, também, pelo seu registo escrito.

Em Portugal, a tradição lúdica motriz foi registada com alguma timidez quando comparada com outros países europeus. A esta timidez não terá sido alheia a forma como os nossos intelectuais sempre olharam para as questões do corpo, sempre muito impregnadas de uma visão



pejorativa ou meramente transitória, reforçando uma visão do corpo enquanto parte que suporta a mente, visão assente numa dicotomia razão-corpo.

Ao investigarem-se as práticas lúdicas ou as diversões na História de Portugal, puderam verificar-se as várias proibições a que aquelas foram votadas, umas vezes pelo prejuízo que causavam, outras pelo decoro ou pela forma como eram observadas e à qual não fugia a influência social e o próprio estatuto social destas práticas. Contudo, as comunidades não se esqueceram de fazer perpetuar esse valioso património, que só foi reconhecido mundialmente como um valor cultural de referência e de caracterização das comunidades pelas instituições políticas e sociais já em pleno século XXI (Unesco, 2001).

Tal como nos outros países, em Portugal, ao jogo foi reconhecida uma capacidade formativa associada a uma clara marca cultural ao longo de séculos, como se pôde constatar pelos registos que as diferentes épocas foram deixando (D. João I, 1357-1433; D. Duarte, 1391-1438; Oliveira Marques, 1963; P. Francisco Pomey, 1671; Pedro Aloy, 1882; Adolfo Coelho, 1883, 1914; Pires Lima, 1918) e pela transmissão oral e a imitação que permitiram perpetuar nos povos estas ações lúdicas de geração em geração.

Em todas as sociedades, sejam elas europeias ou não, os jogos estão marcadamente influenciados pelas características que cada sociedade ou cultura evidencia (Mauss, 2002; Parlebas, 2001), estando, também, os materiais de jogo vinculados às características dos espaços envolventes e, conseqüentemente, às matérias-primas existentes. O tipo de espaço, o grupo social, o género e as matérias-primas constituem parte da lógica externa dos jogos e são fulcrais no processo de caracterização dos jogos e práticas lúdicas próprias de cada comunidade.

O jogo teve, através dos tempos, significados e funções diversas para o ser humano (Caillois, 1990; Huizinga, 1969) e, ainda hoje, se pretende justificar, com novas investigações, um renovado fio condutor para explicar o modo como o homem viveu, de onde veio, como sobreviveu e como se relacionou com tudo o que estava à sua volta. As emoções não saem desta visão e o jogo é percebido como algo que pode, através das suas características e peculiaridades, facilitar esse entendimento e essa ação estimuladora da vivência emocional durante as suas práticas.

O jogo permitiu, igualmente, ao homem, ao longo dos tempos, desenvolver-se física, mental e socialmente, sendo, inclusivamente, considerado como o fator essencial para justificar o aparecimento da cultura (Huizinga, 1969). O elemento lúdico esteve sempre presente na sociedade, revelando-se um impulso social e sendo anterior à cultura, isto é, o jogo, o ludismo, a competição lúdica, estão na origem da vida humana, na cultura, na sociedade, no entanto, estamos perante algo que originou e alimentou grandes controvérsias.

A história do homem está relacionada diretamente com o exercício físico desde os tempos mais recuados, onde se encontraram vestígios que assim o comprovam. É o caso das várias pinturas rupestres nas cavernas onde habitaram e que contam essencialmente as caçadas, que mais não são do que a revelação de uma necessidade de mostrar os seus feitos e de preservar os seus atos; é pois, aqui, que podemos considerar que todo este processo se inicia.

As atividades físicas nos povos primitivos corresponderam, inicialmente, a necessidades de sobrevivência, evidenciando um carácter adaptativo, sendo utilitárias e tendo-se, posteriormente, desenvolvido pelo aperfeiçoamento dos seus exercícios e das suas ocupações diárias, baseadas no treino e na melhoria dessas técnicas. São conhecidas atividades como o caminhar, o nadar, o correr, o saltar, o lançar, que se tornaram mais precisas e mais refinadas, permitindo ao homem vencer e afirmar-se no seu meio, através da melhoria das suas capacidades de destreza, resistência, velocidade e força, implementando, ainda, todo um conjunto de processos mentais que o fizeram revelar-se, entre os outros animais, como um ser superior.

No entanto, o significado das pinturas rupestres revela também a necessidade de contar aos outros os seus feitos, estando, porventura, na base do início do seu instinto lúdico e da sua transmissão de cultura, mostrando que o homem e o jogo estão, desde há muito, intrinsecamente ligados.

Huizinga (1969) estudou o jogo como fenómeno social, as suas características e a sua importância ao longo dos tempos nas sociedades, relacionando-o com várias atividades do homem (guerra, economia e filosofia) enquanto Caillois (1990) reconhece o jogo como uma atividade séria e avança uma outra visão deste fenómeno, interligando a cultura e o jogo, que, segundo o autor, expressam toda uma forma de pensar e agir de uma dada sociedade.

Caillois (1990) classifica o jogo de forma a procurar uma certa complementaridade, entendendo-o como um fenómeno de carácter social, representando uma forma de expressão de uma dada cultura e reconhecendo-lhe ainda um significado sagrado dentro de um ritual muito próprio que lhe é característico.

Para Crespo (1979), o jogo é entendido como uma atitude mental perante a atividade, permitindo ao praticante procurar o máximo de domínio de si enquanto agente e de todo o envolvimento, numa ação que é voluntária e visa a satisfação de uma necessidade (física, intelectual, psicológica), pela tomada de consciência de todos os fatores condicionantes, proporcionando-lhe alcançar o prazer. O jogo pode implicar uma competição consigo próprio, com os outros e com o envolvimento, sendo esta expressão cultural uma das formas mais básicas a que o homem sempre recorreu para se confrontar, consigo próprio e com os outros, assim como uma forma de se integrar no meio que o rodeia.

Vários autores consideram o jogo como uma manifestação de cultura, a par da linguagem, matrimónio, economia, arte e religião, sendo visto como um símbolo social. Assim como tantos outros, Huizinga (1969) e Harris (1987) reforçam o papel do jogo na sociedade ao dizer que este participa no contexto cultural dos homens, fazendo parte da superestrutura dos padrões universais junto com outras manifestações de ordem cultural, como são a arte, a dança, a literatura e a ciência.

O jogo, no contexto das sociedades, desde tempos remotos, constituiu-se como um privilégio para as classes mais nobres que os praticavam durante o seu tempo livre, visando a preparação para a guerra. D. João I, primeiro rei da segunda dinastia portuguesa, atribuía aos jogos a importância da formação e preparação dos jovens para a vida adulta, revelando, em parte, que estes continham elementos fundamentais para o processo de formação e de socialização dos mesmos.

O direito ao lazer, hoje quase universal, ainda não atingiu a sua plenitude em todas as classes sociais, no entanto, este fenómeno, em tempos remotos, privilégio de alguns, foi sempre utilizado por todas as classes sociais. Assim, reconhece-se que também as classes mais pobres souberam, ao longo dos tempos, entender como e quando poderiam saber desfrutar dessas mesmas atividades, adotando-as e transformando-as em função quer dos elementos materiais disponíveis quer dos espaços que dispunham quer, ainda, do número de intervenientes.

Neste âmbito, se o tempo de lazer era para uns uma ocupação diária, fazendo parte do seu quotidiano, era para outros reservado para momentos associados ao trabalho e a encontros pontuais de diversão e festa, nomeadamente todas as oportunidades que se enquadravam em momentos de final de ciclos de trabalho ou em festas, sendo prova disto os momentos festivos que muitas vezes nos são contados pelos principais cronistas da época, noticiando a maneira como o povo se divertia.

Das várias análises do conceito de jogo, verifica-se ainda que a evolução do pensamento e do conhecimento humano proporcionou ao homem teorizar sobre o que é, o que representa e o que constitui para si o jogo ao longo dos tempos, considerando-o não só como um fenómeno de carácter social e cultural, mas, sobretudo, como uma das instituições mais importantes da história da humanidade (Huizinga, 1969; Mauss, 2002; Harris, 1987).

A definição de jogo desportivo não alcança o verdadeiro sentido de definição para o termo “jogo”, porque, conforme as teorias do jogo, e são várias, ele assume definições diferenciadas, não existindo um consenso para que seja aceite por todos por ser altamente polissémico (Lavega, 1993, 2010).

A função pedagógica do jogo foi também objeto de estudo por diversos autores (Durning, 2004; Lagardera & Lavega, 2004, McCaughtry, 2004; Parlebas, 2001; Parlebas & Dugas, 1998; Piaget, 1971), No entanto, foi Parlebas (1986, 2001) que desenvolveu a proposta da aquisição de um conjunto de condutas motrizes por meio das ações motrizes, que emergem das diferentes situações motrizes. Assim, todos os que participem numa determinada situação motriz irão aprender e construir um repertório motor caracterizado pelas dimensões afetiva, social, cognitiva e orgânica tal como Parlebas (1986, 2001) preconiza, que se ativam quando dão respostas motrizes ao adaptarem-se à lógica interna da prática motriz em que participam.

O jogo-motor representou e representa uma das principais expressões culturais do mundo das práticas motrizes e desportivas, sendo a sua concetualização difícil (Lavega, 2004), como demonstram as complexas teorias que se elaboram a partir das diferentes áreas disciplinares, psicologia, pedagogia, psiquiatria, fisiologia, sociologia, antropologia, representadas por muitos autores (Buytendijk, 1935; Caillois, 1990; Chateau, 1975; Claparède, 1932; Elkonin, 1980; Freud, 1906; Groos, 1898; Hall, 1904; Huizinga, 1969; Lazarus, 1833; Mauss, 2002; Parlebas, 2001; Piaget, 1971; Spencer, 1855; Vygotsky, 1982; Winnicott, 1972, entre muitos outros).

O jogo pode ser entendido como algo menos valorativo na sociedade, já que esteve muitas vezes associado à ideia de prática corporal, ideia considerada menor e de somenos importância pelas sociedades e que é, ainda, fundamento muito enraizado numa discussão dicotômica de separação entre mente e corpo. Esta forma de entender as práticas corporais é observada de uma maneira muito marcada na atualidade, estando muito presente no processo de ensino e aprendizagem, como se pode ver pela importância dada a estas práticas.

O alheamento a que as atividades corporais têm sido votadas e para as quais tem contribuído o isolamento da investigação sobre todo o jogo motor, onde se incluem, principalmente, os jogos tradicionais, é muito demonstrativo da não valorização do objeto de estudo específico das ciências do desporto, como refere Parlebas (2001). No entanto, a evolução da investigação sobre as ações motrizes implicou uma mudança de paradigma no conhecimento que se foi produzindo sobre as características que estão associadas ao jogo motor.

A mudança que ocorreu na investigação pedagógica, nomeadamente ao nível do conhecimento específico do conteúdo, acompanhou outros estudos que vieram provar que as práticas corporais não eram o resultado de estados mecânicos ou fisiológicos do ser humano, mas o encontro de várias dimensões nelas presentes, englobando estados cognitivos, sociais, afetivos/emocionais e biológicos, concretizando a ideia de que o ser humano quando atua fá-lo de uma forma unitária e não dividida. Assim, o resultado/performance não é o desenlace da maior

capacidade física alheada das outras capacidades, outorgando ao ser que participa num qualquer jogo uma atuação global.

O jogo desempenhou, desde sempre, numerosas funções, destacando-se as de carácter psicológicas, psicofisiológicas, socioculturais, educativas e terapêuticas, sendo todas elas reveladoras de um denominador comum que é o de servir-se da capacidade formativa das situações motrizes e do conjunto de ações por elas proporcionadas, enquadradas numa visão procedimental. Assim, ao respeitar os valores e normas, como forma de construir uma ideia de ética, assente na aquisição de valores e atitudes, o jogo foi contribuindo para a formação do indivíduo através do tempo e para melhor perceber, justificar e refletir sobre o papel do homem como ser social.

Inquestionavelmente, o jogo, ainda nos dias que correm, continua a ter um papel fundamental no processo de socialização das populações, recorrendo aos mais variados espaços e materiais e comportando-se como um autêntico laboratório de aprendizagens (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Considerando a escola, atualmente, um dos muitos espaços de expressividade dos jogos, a disciplina de Educação Física constitui-se como atividade fundamental para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, para o processo de socialização e bem-estar social dos seus agentes.

O repertório de condutas motrizes aprendido implicará uma conseqüente construção de mapas mentais (Damásio, 2008) que cada um vai cognitivamente organizando e que facilitará ou prejudicará o seu futuro, dependendo, tão só, da forma como essas vivências foram equilibradamente ministradas e absorvidas, estando, também, muito relacionadas com os contextos onde foram propostas.

Para que se entenda uma intervenção adequada aos tempos que correm e à sua exigência, torna-se necessário que a ação pedagógica seja orientada para a promoção de uma educação integral. Para que isto aconteça, será necessário dotar os alunos de um conjunto de vivências diversificadas e ricas em ações motrizes que gerem condutas motrizes ajustadas às circunstâncias e que ajudem ao desenvolvimento harmonioso dos nossos jovens, dotando-os de ferramentas que lhes permitam atuar e gerir a sua ação entre outros e a compreensão de si próprios.

As práticas lúdicas tradicionais são um meio pedagógico riquíssimo e que não pode ser desprezado, principalmente quando se assiste a uma intervenção pedagógica muito centrada nos desportos formais, deixando de lado todas as potencialidades que se encontram nos diferentes jogos tradicionais. A investigação deve estar associada a este fenómeno do conhecimento em todas as áreas da formação dos alunos como possibilidades que se oferecem à sua constru-

ção, autoconfiança e independência. Desta forma, a formação inicial dos profissionais de Educação Física deve estar sempre disponível a todo o tipo de práticas motrizes, que, futuramente, venham a ser necessárias utilizar para alcançar os objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o ato educativo deve integrar um conjunto de propostas motrizes diversificadas, nomeadamente quando se pretende que aos alunos seja proporcionada uma aquisição de competências necessárias para a vida em sociedade. Esta visão ultrapassa a reprodução de uma aprendizagem assente em habilidades desportivas específicas de um ou outro desporto, para onde cada um canaliza a sua vontade ou as suas apetências, justificando-se, por isso, ser necessário dar cumprimento a uma intervenção onde a aprendizagem de condutas motrizes seja uma realidade, impondo-se, assim, que a par das práticas desportivas institucionalizadas (desportos considerados modernos) se possam introduzir outras práticas motrizes como as práticas tradicionais que, devidamente enquadradas, perspetivem uma intervenção abrangente e diversificada, assente em propostas motrizes pertencentes a todos os domínios de ação motriz.

Os jogos tradicionais que se encontram, facilmente, em qualquer comunidade, isto é, zona geográfica ou época histórica (Lavega, 2000), têm a sua origem nas características dos seus protagonistas e nas condições que o ambiente lhes proporciona. Assim, dado o valor educativo que a estas manifestações lúdicas sempre foi reconhecido (Lavega, 2000; Lagardera & Lavega, 2003), é importante recolocá-las no processo educativo moderno, contribuindo, nesta era moderna, para o processo a que sempre estiveram ligadas, desenvolvendo uma perspetiva em que todas as propostas motrizes são úteis ao processo de ensino e aprendizagem (Parlebas, 1986, 2001).

Desta forma, devem-se olhar para as práticas motrizes tradicionais como um recurso pedagógico com valor educativo e não apenas como práticas motrizes desatualizadas, esvaziadas no tempo, sem conteúdo e, por isso, sem aplicação. Estas práticas podem não só contribuir de forma eficaz, assegurando a introdução das aprendizagens dos diferentes domínios de ação motriz abordados no processo de ensino e aprendizagem, mas também servir como via de fomento e aprendizagem de condutas motrizes, quaisquer que sejam os domínios de ação motriz a trabalhar.

O que se tem verificado é um total afastamento dos docentes para com estas realidades práticas que, mesmo que, ainda, encontradas nos recreios, se entendem como “coisas” não pertencentes a um espaço sério como o das aulas de Educação Física. Contudo, nem todos as interpretam assim, e, de acordo com vários autores (Alonso et al., 2009; Etxbeste, 2004; Lavega, 1999, 2000, 2002, 2005, 2006, 2010; Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Larraz, 2002; Larraz &

Maestro, 1991; Parlebas, 2001), estas manifestações lúdicas devem merecer uma atenção muito dedicada no momento de desenvolver um processo de formação e aprendizagem em qualquer comunidade educativa. Todavia, a formação dos profissionais de Educação Física não contempla abordagens que visem o estudo e o conhecimento destas práticas e, como se isto não fosse importante, associa-se a esta forma de estar um desconhecimento, mais abrangente, dos conceitos de classificação dos jogos e dos desportos, de tal forma que conduzem os futuros profissionais a autênticos repositores de práticas e técnicas dos desportos, sem que delas tenham um conhecimento dos efeitos na formação dos seus futuros alunos.

O processo de aprendizagem deve ser precedido de uma seleção criteriosa das propostas motrizes a introduzir no processo educativo e, na aprendizagem de condutas motrizes, os diferentes domínios de ação motriz (Parlebas, 2001) devem ter em conta todo o tipo de propostas motrizes, sejam elas oriundas dos desportos de massas ou de práticas tradicionais. Neste sentido, os jogos desportivos, sejam eles tradicionais ou não, apresentam-se como propostas motrizes, selecionadas e classificadas, tendo por princípio base a sua lógica interna e, desta forma, não se poderá dizer que há jogos de primeira e jogos de segunda (Lavega & Lagardera, 2003, Parlebas, 2001).

Quando, no ato educativo, se pretender iniciar um determinado domínio de ação motriz, isto é, a introdução da aprendizagem de um determinado conteúdo prático nas aulas de Educação Física, deve-se considerar que este pode ser efetuado a partir de jogos tradicionais, bastando, para isso, que a lógica interna do jogo se adeque ao que se pretende ensinar.

Os jogos tradicionais abarcam uma diversidade de propostas motrizes com lógicas internas representadas nos oito domínios de ação motriz de acordo com a proposta de Parlebas (2001).

Nestes jogos, psicomotores ou sociomotores de cooperação, encontra-se um autêntico tesouro de situações motrizes bem diferentes do que se encontra nos desportos institucionalizados, possibilitando diferentes formas de relacionamento aos aprendizes e apresentando uma maior versatilidade na sua utilização, já que permitem uma fácil adaptação a qualquer tipo de prática motriz (Lavega, 2000). Estas situações motrizes podem incluir a presença ou a ausência da competição, facto que, podendo parecer sem muita importância, tem a exclusividade de se apresentar como única alternativa às propostas do PNEFP.

No entanto, as práticas motrizes tradicionais continuam a ser consideradas jogos de segunda, por serem conotadas com o passado, por serem mais simples, pouco complexas,

quando comparadas com outros desportos mais massificados, o que demonstra um desconhecimento destas práticas, sendo, por isso, relegadas para um lugar de completa ignorância na formação dos futuros profissionais de educação.

Nas Universidades, quando estas práticas motrizes são abordadas, são-no de forma tímida e indevidamente enquadradas, nomeadamente quanto ao contributo que podem dar ao processo de ensino e aprendizagem. O desconhecimento destas práticas e das metodologias a elas associadas, quer quanto à sua classificação quer quanto ao uso que delas podem fazer, promove a ignorância do conhecimento das suas potencialidades.

Estas considerações demonstram um desconhecimento da realidade lúdica que se pode encontrar em qualquer comunidade educativa e, ao mesmo tempo, revelam que alguns destes jogos, que foram desportivizados, resultaram de uma conversão dos jogos tradicionais em desportos, sendo esta conversão, segundo Parlebas (1990), uma simplificação da ordem interna dos jogos. Este discurso subentende que não foi a simplicidade nem a menor complexidade que os marginalizou, mas, sim, a normalização e o acerto de condições que retiraram a influência da cultura, por se entender que se estava numa era moderna e numa sociedade que se pretendia alterar; desta forma, a sociedade passava a agir de forma igual e com um conjunto de atuações iguais, onde as diversões pudessem ser transformadas numa sociedade global, sem diferenças, isolando a cultura de cada uma, os espaços geográficos e as épocas.

Todavia, percebe-se, hoje, que o ato educativo ficou a perder e que a educação e a socialização dos mais jovens não se pode compadecer com uma formação pouco diversificada, assente, essencialmente, numa dicotomia entre corpo e mente, homens e mulheres, entre a inclusão ou a exclusão na sociedade.

Deve ser tido em conta que a Educação Física, não sendo uma ciência, mas, sim, uma prática, se deve apoiar em resultados científicos fruto de investigações realizadas e de outras que lhe possam dar novos contributos. Os recreios escolares, como refere Lavega (2011), representam um laboratório onde se realizam experiências de relações motrizes, de aprendizagens e outras consequências pedagógicas que merecem ser investigadas.

A força da lógica interna de qualquer situação motriz permite classificá-la, agrupá-la em famílias, uma vez que a lógica interna representa o ponto de união entre as diversas situações motrizes. Esta força pode ajudar o profissional de educação a perceber o que deve selecionar para dar sentido à sua intervenção pedagógica.

Com base nos anteriores pressupostos, entende-se que a utilização de práticas motrizes tradicionais na investigação dá continuidade ao processo de investigação como apoio à construção de recursos pedagógicos (Lavega, 2000; Parlebas, 2001), proporcionando a divulgação



das propostas motrizes tradicionais e a sua diversidade no ato educativo, demonstrando, ao mesmo tempo, que estes jogos apresentam uma capacidade moderna e aplicando outras potencialidades, para além da contribuição motriz, ao ensino de competências emocionais.

### **2.5.2. Grupos mistos versus grupos segregados**

As diferentes visões da educação dos rapazes e das raparigas foram sempre olhadas pela sociedade como um direito e uma necessidade em detrimento de uma utilidade. O modo como a educação foi perspectivada implicou, desde os primórdios da organização educativa, uma formação muito centrada nos homens e assente em estereótipos relativamente às mulheres, revelando uma clara assunção dos estatutos e das hierarquias sociais.

Brullet e Subirats (1990) referem-se à educação de homens e mulheres como um processo que, durante muito tempo, se manteve desigual, observando que a visão que a sociedade tinha dos papéis que uns e outros desempenhavam determinaria uma educação segregada como forma de operar uma melhor formação e uma socialização congruente.

As diferenças biológicas fundamentaram os diferentes tratamentos educativos, favorecendo-os relativamente às mulheres quase até à atualidade, impondo uma visão desajustada e nada apoiada em evidências científicas, visto que estudos recentes mostram que, relativamente ao desenvolvimento das capacidades físicas, apenas 5% das diferenças, entre homens e mulheres, se devem a condições biológicas (Eagly, 1995) e que essas diferenças não têm uma origem definida, podendo portanto ser influenciadas quer por condições naturais (biológicas) quer por condições ambientais (sociais) (Wood & Eagly, 2012).

O conceito de aulas mistas aparece nos finais do século XIX e pretende iniciar um processo em que homens e mulheres fossem educados com os mesmos princípios e os mesmos direitos, aceitando que, embora diferentes em termos biológicos, não existiam outras diferenças que justificassem um tratamento desigual. Este fenómeno despertou o processo de acesso e igualdade aos estudos médios e superiores tal como os homens (Brullet & Subirats, 1990), embora não tivesse sido fácil a sua aceitação, reconhecendo-se uma difícil implementação.

Mais tarde, já na entrada dos anos setenta do século XX, as investigações levadas a termo por vários autores indicam que as diferenças entre homens e mulheres não podem ultrapassar o que se considera como natural, as biológicas, mas que quanto às diferenças sociais não tinham razão de existir, a não ser pela vontade de perpetuar no tempo uma atuação diferenciada dos papéis que se consideram específicos de uns e outros como principais ou secundários associados a homens e a mulheres.

Progressivamente, tudo mudou e, na sociedade, adequando-se aos tempos, foi-se constatando que não era possível dispensar a mulher única e exclusivamente para assumir um papel meramente secundário, ainda que importantíssimo, na sociedade moderna, papel que também poderia o homem exercer, com exceção das especificidades biológicas de ambos.

Muitas destas mudanças, avanços e recuos, observados ao longo do século XX, deveram-se às guerras mundiais e à necessidade de fazer face aos contingentes de homens levados para lutar, deixando um espaço onde as mulheres se afirmaram, sem diferenças, nos trabalhos até então puramente masculinos.

Esta transformação, ao longo do século XX, foi também registada no acesso ao desporto, permitindo à mulher praticar a maioria das práticas desportivas, até então reconhecidas como meramente masculinas, ainda que, sempre muito acompanhadas pelas formas de estar enraizadas culturalmente na sociedade, acabando por não contribuir para o abandono de alguns estereótipos muito presentes na sociedade sobre o papel das mulheres e o seu lugar na sociedade.

Apesar desta nova visão, foram principalmente as escolas públicas que mais utilizaram a organização de aulas mistas, na tentativa de uma coeducação nunca totalmente atingida (Bottelho-Gomes et al., 2000). No entanto, regista-se, atualmente, uma nova inversão de atuação face à construção de contextos de aprendizagem baseados em classes do mesmo género, apontadas como uma necessidade com base nos resultados que se alcançam e quase que propondo uma inversão na socialização de alunos e alunas (Derry, 2002; Derry & Phillips, 2004).

A democratização da escola promoveu o acesso à educação tanto para homens como para mulheres provenientes de qualquer classe social, proporcionando a sua valorização e possibilitando todas as aprendizagens e espaços de ensino a rapazes e raparigas. O acesso às práticas desportivas desenvolvidas em meio escolar beneficiou principalmente as raparigas, mas, mesmo assim, não se conseguiram inverter procedimentos e regras sociais, estereótipos que a sociedade e as culturas foram perpetuando no tempo, chegando, nalguns casos, a reforçar essa dicotomia. Apesar desta forma de atuação se continuar a verificar, evidenciando formas de pensar e agir pelos diferentes agentes sociais que habitam o mesmo espaço escolar, continua a existir a convicção de que a coeducação é possível e tem um significado social muito positivo (Griffin, 1983, 1984).

As escolas mistas, inicialmente, apresentavam uma organização de turmas em que rapazes e raparigas tinham um tratamento diferenciado, encontrando-se, muitas vezes, turmas segregadas de acordo com o género, não proporcionando a igualdade de oportunidades e de tratamento a rapazes e raparigas. Outra evidência desta discriminação podia verificar-se na

forma como eram ministradas as aulas de Educação Física, uma vez que durante muitos anos, esta disciplina foi masculina e feminina, lecionada por homens e por mulheres, numa clara assunção dos papéis que uns e outros deveriam exercer na sociedade e no tratamento do corpo de forma diferenciada, assumindo que homens e mulheres eram diferentes, mesmo nas práticas físicas.

Ainda hoje, no espaço europeu, existem países que mantêm tanto o ensino em geral como o ensino da Educação Física, em particular, em aulas separadas por género (Berg & Lahelma, 2010; Chalabaev et al., 2013; Derry, 2004; Lirgg, 1993), ainda que, em todos os países, as instituições educativas europeias tentem fomentar uma perspetiva formativa assente em aulas mistas ou coeducativa, demonstrando que existem ganhos no fomento de uma igualdade de oportunidades. No entanto, estudos efetuados demonstraram que os discursos quer para rapazes quer para raparigas continuam a revelar falta de equidade no tratamento de uns e de outros (Derry, 2002; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Hutchinson, 1995).

Pode-se constatar que, apesar de a sociedade demonstrar ainda sinais de discriminação de género e que uma atitude de equidade no tratamento está longe de ser atingida, no entanto, os resultados de propostas de aulas conjuntas para alunos de ambos os géneros são reveladoras de consequências positivas em comparação com aulas de um só género (Bailey, Wellard & Dismore, 2005; Lirgg, 1993). A evidência de que quando as aulas são organizadas em grupos do mesmo género são mais vantajosas para uns e para outros não se verifica como apontam os estudos de Lirgg (1993) e de Soohyung, Muriel Niederle & Namwook (2014). Lirgg (1993) conclui que tanto os rapazes como as raparigas tinham maiores ganhos em confiança quando participavam em aulas em regime de coeducação, principalmente em alunos do ensino secundário e universitário, e Soohyung, Muriel Niederle & Namwook (2014) concluem não se verificar maiores ganhos de competitividade nas mulheres por terem aulas em separado.

Ao nível profissional, na área económica, estudos levados a termo sobre as vantagens de uma educação centrada em turmas do mesmo género, em torno de estimulação de maior competitividade, não demonstraram diminuir as diferenças entre homens e mulheres (Soohyung, Muriel Niederle & Namwook, 2014).

Se durante muitos anos a principal preocupação de construção de uma escola inclusiva tendia a apontar a discriminação a que as mulheres eram sujeitas, nos tempos atuais, a discriminação parece ter mudado de rumo, uma vez que estão a ser os rapazes que tendem a ter mais dificuldades em sentir-se aceites na sua forma de ser e estar (Almeida, 2002; Connell, 2008). Tal facto pode dever-se às diferenças entre resultados académicos de rapazes e raparigas, apresentando os rapazes mais dificuldades na aprendizagem do que as raparigas, nomeadamente ao

nível da leitura, da concentração e da atenção, da dedicação ao tempo de estudo e na realização de trabalhos extras (Almeida, 2002).

A visão das diferenças de atitude e comportamento de rapazes e raparigas acima enunciadas revelam, mais uma vez, que a questão está centrada nos estereótipos, sendo o papel dos docentes muito mais influente nesta diferenciação. Esta constatação tem alguma razão de ser apontada, pois, na realidade, a verdadeira assunção das dificuldades dos rapazes em aprender está relacionada com a forma como os professores observam os papéis que as raparigas desempenham durante o funcionamento das aulas. A demonstração desse comportamento é exemplificada na visão que os professores fazem das condutas dos alunos, sendo que as raparigas são vistas como detentoras de uma maior disciplina, maior atenção, maior capacidade de trabalho, maior empenhamento e maior capacidade para ouvir quando comparadas aos rapazes (Almeida, 2002; Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). As raparigas desempenham melhor este papel, pois faz parte do processo formativo a que sempre foram sujeitas e pelas características psicológicas e emocionais que lhes são conhecidas, são mais gratificadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem na maioria das disciplinas. Apesar de se verificarem algumas diferenças no tratamento de todos os alunos na disciplina de Educação Física, continua a observar-se que as raparigas são alvo de uma atenção especial (Almeida, 2002). Esta atuação ou constatação da atuação diferenciada revela que o processo de socialização de rapazes e raparigas está assente em estereótipos de género que vão sendo desenvolvidos e depois assumidos como verdades evidentes, estando presente em todo o processo de formação e de socialização, com consequências na futura atuação daqueles, na sociedade e nas funções sociais.

As diferenças entre homens e mulheres no desporto e no acesso à participação em geral na atividade física não impediram que se continuasse a verificar a adesão a diferentes tipos e práticas para uns e para outros, observando-se ainda que os desportos e as escolhas efetuadas por rapazes e raparigas permanecem muito direcionados para o reforço de orientações associadas a algumas das particularidades de personalidade que os caracterizam. Assim, alguns desportos são praticados mais por homens (quase exclusivos) e outros são, culturalmente, mais exclusivos de mulheres (Berg & Lahelma, 2010; Chalabaev et al., 2013).

Apesar de ainda se verificarem diferenças em número de praticantes, nos diferentes desportos, tem-se observado um aumento significativo do número de mulheres a praticar desporto (Berg & Lahelma, 2010; Chalabaev et al., 2013; Marivoet, 2000), mas continua a registar-se que os desportos são, ainda, espaços mais masculinos por referência (Marivoet, 2000; Messner, 2002).

Em Portugal, o número de praticantes ainda se encontra muito afastado dos padrões de participação desportiva e de lazer comparativamente a outros países europeus (Marivoet, 2000), registando-se uma clara diferença entre os géneros, representando a forma perpetuada de visões que as sociedades dos países do sul da Europa foram promovendo ao longo do século XX, nomeadamente pelas ditaduras que se impuseram a partir dos anos trinta do século passado e que, em Portugal, se perpetuaram até meados dos anos setenta.

Percebe-se que o desporto é, ainda, apesar de a evolução do número de praticantes femininos ter aumentado significativamente, um espaço marcadamente masculino, em que os indivíduos mais novos, os provenientes de classes sociais mais elevadas e mais instruídas, também praticam mais desporto e apresentam menores diferenças no número de participantes entre os géneros, constatando-se, também, serem os rapazes mais atraídos pelas práticas desportivas e, por isso, muito mais ativos desportivamente (Marivoet, 2000; Wilkinson & Marmot, 2006).

As experiências vividas e as situações motrizes propostas no PNEFP estão mais ajustadas aos rapazes em detrimento das raparigas, porque as práticas assentes em resultados, competitividade, afirmam muito mais as diferenças entre os géneros, assumindo com naturalidade que o princípio da igualdade teve sempre como raiz justificativa as diferenças biológicas (Botelho-Gomes et al., 2000), no entanto, a não distinção das diferenças biológicas leva a assumir que uma igualdade neste campo é possível, transformando este fator na exclusão das mulheres em determinadas práticas.

O conceito de conduta motriz poderá converter-se numa mudança de paradigma, promovendo a implementação de uma pedagogia centrada nas condutas motrizes (Lavega, 2004, Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Esta viragem na orientação pedagógica e nos fins educativos em que a disciplina de Educação Física se propõe participar poderá assumir uma diminuição das diferenças, entre rapazes e raparigas, representando a melhoria de uma abordagem mais equitativa no ensino para ambos.

Quando uma perspetiva educativa se apoia na reprodução de técnicas, reproduzida em atores de uma prática secular masculinizada, não pode ter a pretensão de redirecionar o foco da formação dos alunos para uma visão integral e sistémica e, desta forma, fomentar a ideia que homens e mulheres são capazes de expressar as suas condutas motrizes, durante a realização de determinadas ações motrizes, sem fazer prevalecer a ideia biológica das diferenças entre os géneros, indo ao encontro de uma educação equitativa. Para além desta constatação, seria de todo pertinente suavizar o impacto das propostas desportivas nas aulas de Educação Física ao promover um conjunto de situações motrizes que proporcionassem diferentes jogos, mas que oferecessem um leque diversificado de vivências e experiências motrizes promotoras de ações

motrizes em contextos diferenciados, com o objetivo de construir uma educação centrada numa visão holística e axiológica dos seres humanos, independentemente do gênero de cada um.

No entanto, o processo de formação inicial dos professores carece de uma atenção especializada, nomeadamente quanto a matérias como gênero, diferenças e semelhanças, equidade e igualdade de oportunidades, devendo ainda implicar, esta formação, uma mentalidade aberta quanto a metodologias de ensino das práticas desportivas.

Assim, a formação inicial de professores também não deve negligenciar a construção de uma atitude crítica fundada na seleção de critérios que visem, por sua vez, a seleção dos conteúdos que melhor se adequem para atingir os objetivos previstos no PNEFP, que pode ser realizada através de um melhor conhecimento do conteúdo pedagógico específico, das consequências que o tempo pode ter no processo de formação dos alunos, no melhor conhecimento dos efeitos que as ações motrizes podem produzir na aprendizagem, enquanto fator chave da aprendizagem das condutas motrizes e no seu aperfeiçoamento.

Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer a importância que a afetividade tem em todo o processo de formação dos alunos, pois é nela que reside a regra da proporcionalidade da motivação e da perseguição de objetivos e do consequente resultado de atingir o bem-estar individual e social (Parlebas, 2001).

### **3. Objeto de estudo**

Os desafios da educação reconhecem o papel fundamental que as emoções jogam na construção de uma cidadania ativa, valorizando a formação individual em função de uma nova visão do conceito de inteligência (Gardner, 1995; Goleman, 1997; Salovey & Mayer, 1990) e esperando com ela uma nova maneira de estar, ver e viver uma mudança de âmbito social, tanto a nível individual como a nível coletivo.

Tendo em conta que a fronteira entre as emoções e os sentimentos de emoção se confundem ou estão muito interligados (Damásio, 2008), e que os indivíduos desencadeiam respostas com base na avaliação de um qualquer evento (Bisquerra, 2000, 2003; Damásio, 2008; Lazarus, 1991, 2000) com que se deparam, processando uma resposta em ações que se configuram pela influência da cultura de referência (Mauss, 2002; Parlebas, 2001; Averill, 1982; Ficher & Chon, 1989; Gergen, 1994; Greenwood, 1992; Haré, 1986; Kemper, 1987; Oatley 1993; Ratner, 1989, 2000), pela educação recebida, pelas experiências vividas e pela aprendizagem das reações comportamentais a experiências ao longo da sua vida, pode-se, com este estudo, perceber qual o valor e o contributo que os jogos tradicionais podem oferecer no processo da

educação emocional dos alunos, nomeadamente quanto à perceção individual das diferentes emoções, procurando, desta forma, desenvolver a aprendizagem de competências emocionais durante a realização dos diferentes jogos.

Os alunos não devem ser sujeitos a futilidades em detrimento da construção do ideal proposto pelas grandes metas do currículo (formar jovens críticos, criativos, responsáveis e ativamente pró-ativos e interventivos na sociedade através da promoção de estilos de vida saudável). A Educação Física deve privilegiar a construção de uma intervenção através de um conhecimento procedimental, apoiado em processos que emergem das diferentes ações motrizes proporcionadas pelos jogos e das condutas que deles emergem, na perspetiva de desencadear uma atitude positiva das suas capacidades em vários domínios, para que, no futuro, sejam competentes a enfrentar o dia a dia com uma visão mais positiva de si e do mundo, tornando-se capazes de enfrentar as adversidades.

Esta visão assenta na ideia de que à emoção está associada sempre um tipo de ação (Frijda, 1986; Frijda, Kuipers & Schure, 1989; Lazarus, 1991; Levenson, 1994, Oatley & Jenkins, 1996); ação essa que pode ser diferenciada em função da avaliação/valorização e do repertório individual de cada um (Bisquerra 2003; Damásio, 2008; Lazarus 1999, 2000).

Nos dias de hoje e em função de muitas variáveis que apontam para uma justificação do sucesso e insucesso, discute-se muito se, eventualmente, a composição das turmas devem ter em atenção regimes de aulas em que os dois géneros estão presentes (aulas mistas), na tentativa de promover a chamada coeducação ou se a divisão entre os géneros em grupos separados pode constituir uma mais-valia para a aprendizagem ou se o contrário. Também sabemos que a promoção de uma educação com vista à equidade no género deve começar desde cedo e, para isso, será fundamental que o processo educativo contemple as várias opções da constituição de turmas, mas que fomente uma atitude de equidade educativa entre os alunos, não esquecendo o papel dos professores. Para que isso aconteça há que processar uma mudança fundamental do paradigma da formação inicial de professores e, neste caso, de Educação Física.

A sociedade tende, cada vez mais, a estimular a competição como um fator fundamental no processo de aprendizagem social, como forma de promover uma competição que se estende a todos os que nela participem, visando, com esta forma de atuar, desenvolver uma maior competitividade nos alunos, com a pretensão de que os benefícios resultantes se estendam a todos os níveis, principalmente na orientação profissional, nas suas escolhas, e com o objetivo de promover uma formação equitativa e democrática, tanto a nível pessoal como social. Esta visão recebe elogios da parte daqueles que entendem que viver significa competir no espaço em que se gravita. No entanto, não se pode esquecer que a cultura é um elemento criado pelo ser

humano e as suas características estão presentes em todos os processos de transmissão entre os indivíduos que fazem parte do mesmo espaço cultural (Nicolàs, 2010) e que este tipo de propostas poderá reforçar muito mais as diferenças do que as igualdades e o tratamento equitativo entre homens e mulheres.

Por se reconhecer que a riqueza das ações motrizes, que emergem das situações motrizes e dos jogos desportivos tradicionais, representa um autêntico laboratório de aprendizagens de condutas motrizes para qualquer ser humano (Parlebas, 2001), por se partir do pressuposto que o ser humano age como um todo indiviso em conformidade com a sua cultura quando participa em qualquer evento de caráter motriz (Caillois, 1990; Huizinha, 1969; Mauss, 2002; Parlebas, 2001), será importante saber-se ou ter-se o conhecimento das emoções que se despoletam através das práticas de jogos tradicionais, pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e sociomotor de cooperação.

Esta visão permitirá duas coisas: por uma lado, contribuir para a identificação das emoções em cada um dos alunos através das práticas experienciadas e, por outro, desencadear um processo de aprendizagem e regulação (por ter esse conhecimento) das emoções no seu quotidiano, na vivência dos relacionamentos, interações, com os outros, ajudando a construir e a desenvolver a inteligência emocional individual. Consequentemente a aprendizagem de condutas emocionais ou afetivas permitirá promover uma socialização do bem-estar subjetivo e social, uma vez que se podem concretizar numa autêntica alfabetização emocional dos cidadãos.

Será, portanto, de interesse relevante, com a concretização deste estudo, ter em conta a variável baseada nas características específicas do jogo motor, visto que as práticas motoras se deverão entender como um processo eminentemente ativo, no qual os protagonistas podem decidir participar ou não, mas uma vez tomada a decisão de intervir como participantes, terão de se adaptar obrigatoriamente aos processos e relações que a lógica interna do jogo lhes impõe, de maneira que, através de cada ação motriz (saltar à corda, saltar em altura, pontapear uma bola, nadar, apanhar um adversário), se estarão a desenvolver efeitos de um modo unitário (sistémico) sobre as diferentes dimensões da personalidade dos intervenientes, isto é, sobre a dimensão biológica, sobre os aspetos de caráter energético, sobre a dimensão afetiva ou emocional, sobre a dimensão cognitiva e sobre a dimensão social, estando, assim, submetidos aos seus efeitos (quer seja de tipo motor, afetivo, emocional, cognitivo ou social).

Do acima referido, encontra-se, por um lado, a emoção como uma reação vital da vida perante um estímulo externo ou interno, querendo isto dizer que a vida se fundamenta através da emoção seja qual for o estímulo que a desencadeie e, por outro, a realidade do jogo motor



como um processo ativo gerador de ações motoras e, conseqüentemente, condutas que mobilizam simultaneamente as dimensões biológicas, emocionais/afetivas, cognitivas e sociais. Por este motivo, surge o interesse deste trabalho para investigar os processos emocionais que se produzem e materializam, desencadeados pela ação dos jogos motores tradicionais, visando, assim, no futuro, constituir uma proposta alternativa ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

#### **4. Objetivos do estudo**

Este estudo pretende investigar a vivência emocional experimentada por alunos universitários, homens e mulheres, com e sem antecedentes desportivos quando praticam jogos tradicionais com características psicomotoras e de cooperação, realizados com ou sem a presença de competição e organizados em diferentes grupos de acordo com o género (grupo *misto desigual*, *mesmo género*, homens e mulheres em separado, e grupo *misto equitativo*). O estudo realizou-se no âmbito de uma experiência pedagógica de formação que visava uma sensibilização e aprendizagem em competências emocionais correspondentes à perceção da tomada de consciência emocional, identificando as emoções positivas, negativas e ambíguas que foram sentindo durante a realização das diferentes práticas motrizes tradicionais experienciadas.

Com base nos fundamentos que suportam esta investigação identificam-se seis objetivos:

##### Objetivo 1

Verificar a capacidade preditiva das variáveis competição, género, Género grupo e historial desportivo das emoções positivas, negativas e ambíguas nos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação.

##### Objetivo 2

Explicar os efeitos dos jogos pertencentes aos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação sobre a expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas.

##### Objetivo 3

Explicar os efeitos da prática de jogos com competição e sem competição pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação na expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas.

#### Objetivo 4

Interpretar os efeitos da influência da variável gênero durante a prática de jogos pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação na expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas.

#### Objetivo 5

Descrever os efeitos da influência da variável Género-grupo (misto desigual, mesmo género e misto equitativo) durante a prática de jogos pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação na expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas.

#### Objetivo 6

Estudar os efeitos da influência do historial desportivo dos participantes no estudo cujos antecedentes desportivos não têm em conta a prática de jogos institucionalizados durante a prática de jogos pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação na expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas.

## **Capítulo 2 - METODOLOGIA**

### **1. Desenho da investigação: estudo quasi-experimental**

O estudo que se apresenta e se descreve caracteriza-se por ser uma investigação empírica que foi desenvolvida sob os preceitos de um paradigma positivista (Bisquerra 2009).

De acordo com Bisquerra (2009), sempre que se quer obter um conhecimento básico sobre uma determinada realidade ou objeto devem-se desenvolver estudos suportados por métodos experimentais ou quasi-experimentais. Desta forma, este estudo apresenta critérios de uma investigação quasi-experimental, de medidas repetidas, que pretende avaliar quantitativamente a forma como os participantes expressam as suas emoções, ao praticarem jogos tradicionais pertencentes aos domínios psicomotor e de cooperação (Parlebas, 2001), seguindo a proposta de classificação das emoções de Bisquerra (2000, 2003) e Lázarus (1991,2000), no âmbito do quadro de referência teórico.

Considerando a sala de aula como um autêntico laboratório de aprendizagem e de construção dos seus intervenientes (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2004; Parlebas, 2001; Shulman, 2004), este estudo pode também ser considerado naturalista e ecológico (Bronfenbrenner, 1996), pelo facto de se realizar em ambiente natural, constituindo o espaço onde decorre a experiência como uma autêntica comunidade de aprendizes (Shulman, 2004) e cumprindo os critérios dos estudos quasi-experimentais (Campbell & Stanley,1966; Cook & Campbell, 1979). Para reforçar ainda mais este aspeto do sentido ecológico formativo e seguindo as orientações de Shulman (2004), torna-se necessário refletir o que se viveu, o que se experimentou, para que depois se perceba o que verdadeiramente se sentiu. Neste caso, o facto de os alunos terem um momento de aula após cada jogo para assinalar a intensidade das emoções cumpre esse requisito, na formação individual, como um processo de avaliação e feedback do seu bem-estar subjetivo.

Este estudo teve como objetivo não só fomentar, através da prática de jogos tradicionais psicomotores e de cooperação, a aprendizagem de ferramentas que permitam aos alunos, que frequentaram a Unidade Curricular de Jogos Tradicionais Portugueses, a aquisição de conhecimento específico do conteúdo a ensinar, mas também aprender os processos por eles ativados e as condutas esperadas no final da sua aprendizagem (Lavega, 2004).

Ao possibilitar-se a vivência e a aquisição de um conjunto de situações motrizes tradicionais, fomenta-se uma utilização com critério em futuros cenários de aprendizagem (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega 2004; Parlebas, 2001), já que, ao articular-se a teoria e a prática

(Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 2004), se dá sentido à aprendizagem de condutas motrizes que proporcionem as respostas aos desígnios a que os profissionais, nas suas intervenções educativas, se propõem, proporcionando o conhecimento de um conteúdo específico (Graça, 1997; Grossman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 2004) em toda a sua plenitude.

Os estudos quasi-experimentais também são caracterizados por serem estudos experimentais que se desenvolvem em condições naturais, isto é, em ambiente natural (Campbell & Stanley, 1966; Cook & Campbell, 1979). Este tipo de estudos permite, ainda, a utilização de amostras não probabilísticas de participantes (Cook & Campbell, 1979; Pedhazur & Schmelkin, 1991), tornando, assim, os custos do estudo mais económicos (Bisquerra, 2009; Campbell & Stanley, 1966).

Outra característica deste tipo de estudos é a de pretender verificar a relação causal entre duas ou mais variáveis, através da manipulação de variáveis independentes (Bisquerra, 2009; Campbell & Stanley, 1966), as quais permitem tirar conclusões sobre a influência das variáveis independentes nas dependentes (Hedrick et al. 1993).

O estudo que se apresenta, *Jogos, emoções, cultura e Educação Física, a análise das emoções em estudantes universitários*, revela as características acima referidas e segue os critérios de estudos quasi-experimentais, já que os participantes neste estudo foram selecionados naturalmente, tendo como característica serem alunos universitários do primeiro ano e de ambos os géneros, que frequentaram a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), representando, por isso, uma amostra de características não aleatórias, classificada como não probabilística intencional (Bisquerra, 2009) ou por conveniência (Hill & Hill, 2002).

Estes alunos, apesar de não constituírem uma amostra com características aleatórias, provêm de todos os distritos do país, inclusivamente Açores e Madeira, o que, em parte, pode representar uma amostra com uma representatividade diversificada das estruturas de ensino secundário particular e público português, não deixando de manter as características já apontadas para o tipo de amostra.

Esta investigação desenvolveu-se no contexto natural de aulas teórico-práticas, tendo como palco os espaços onde a unidade curricular de Jogos Tradicionais Portugueses (JTP) decorreu, nos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012. A visão ecológica do estudo assenta na capacidade formativa que este encina, ao contribuir para o conhecimento de um conjunto de práticas desportivas de forma ampla e não restrita, promovendo a desmistificação do conhecimento e da noção de cultura desportiva nos futuros profissionais de Educação Física e, ao

mesmo tempo, diligenciar a participação de estudantes em projetos de pesquisa (Nascimento, 2002; Brancher & Nascimento, 2003).

Pretende, também, dotar os alunos de um conjunto de ferramentas que possibilitem organizar, com critério, essas práticas desportivas, para que num futuro as possam aplicar, também com critério, em contexto escolar ou outro. Assim, no quadro da aquisição de um conhecimento com valor pedagógico acrescentado, a vivência de uma diversidade de situações motrizes propostas nos conteúdos da unidade curricular poderá dotar os alunos de ferramentas que possibilitam uma formação mais completa, já que para cada domínio de ação motriz se apresenta um conjunto diversificado de situações motrizes tradicionais de acordo com os princípios da Praxiologia Motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Esta unidade curricular, fundamentada numa matriz teórico-prática, pretende apresentar diferentes classes de jogo e outras formas de comunicação e de contra comunicação no espaço de jogo, formando autênticas famílias e, ao mesmo tempo, facilitar a reflexão após a vivência de cada situação motriz e o conhecimento de um conteúdo rico em ações motrizes que permitam, no futuro, constituir-se como uma autêntica ferramenta que contribua para fomentar a aprendizagem das condutas motrizes desencadeadas pelas diferentes situações motrizes e, concomitantemente, a aprendizagem das competências emocionais. Esta ferramenta proporcionará uma aprendizagem social a todos os alunos, em aulas curriculares, em ações de recreação, de aprendizagem cultural, bem como na promoção do bem-estar subjetivo e relacional junto de diferentes populações (Lavega, 2010).

A matéria abordada na unidade curricular JTP pretendeu dar sentido aos conhecimentos que qualquer profissional da área da educação deve dominar e saber para ensinar. Esta preocupação, que constitui, atualmente, um dos motivos principais das investigações em ensino e aprendizagem (Grossman, 1990; Shulman, 1987), está contida no projeto de implementação desta unidade curricular, ao articular situações práticas com análise teórica e respetivas consequências da aplicação dessas mesmas situações práticas em contexto educativo.

A investigação tem demonstrado que os profissionais de educação, ainda que dominem conhecimentos sobre o ensino, revelam dificuldade do conhecimento específico das tarefas e dos modos de ensinar (Graça, 1997; Grossman, 1990; Tom & Valli, 1990).

Neste sentido, entende-se que os fundamentos propostos pela Praxiologia Motriz respondem a este desígnio, uma vez que quer na seleção de conteúdos e matérias a ensinar quer ainda na justificação desta seleção à resposta dos objetivos a atingir, nomeadamente o porquê de as ensinar a um determinado grupo de alunos, se enquadra muito mais numa proposta de

resolução das dificuldades docentes. Assim, responde-se ao desafio da educação e da aprendizagem de condutas motrizes que resolvam, em parte, os anseios e dificuldades a ultrapassar pelos alunos, e que correspondam, também, ao desenvolvimento de condutas motrizes, afetivas, relacionais e cognitivas que possam constituir o repertório dos alunos para o futuro.

Ao serem divididos em quatro grandes grupos organizados segundo o género dos participantes, nomeadamente *misto desigual*, *misto equitativo* e o *mesmo género*, homens e mulheres em separado, os participantes nesta pesquisa praticaram jogos tradicionais cujas lógicas internas apresentavam características psicomotoras e de cooperação de acordo com os princípios da Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001).

Aplicou-se ao mesmo grupo de participantes um desenho que possibilitou perceber de que forma expressam emoções após a experimentação de jogos tradicionais com diferentes características e em diferentes formas de organização grupal, através de medidas repetidas, valorizando, desta forma, as práticas desportivas não institucionalizadas e promovendo a ideia da construção de uma cultura de atividade física muito ampla.

## **2. Participantes**

O estudo foi efetuado com a participação de 308 alunos que frequentaram o primeiro ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, num total de cento e duas mulheres e duzentos e seis homens, 33,1% e 66,9% respetivamente. No ano letivo de 2010-11, participaram 132 alunos com idades compreendidas entre os 18 anos e 43 anos ( $M_{idade} = 20,68$ ,  $DP = 3,90$ ), 90 homens, representando 68,2%, e 42 mulheres, representando 31,8% da amostra. No ano letivo 2011-2012, participaram 176 alunos com idades compreendidas entre os 19 anos e os 39 anos ( $M_{idade} = 21,01$ ,  $DP = 3,26$ ), 60 mulheres, representando 33,1%, e 116 homens, representando 66,9% da amostra. Estes alunos são provenientes de vários distritos do país e, apesar de se constituírem como uma amostra de conveniência ou não probabilística, contêm muitas características de uma representatividade aleatória.

Os antecedentes desportivos, denominado historial desportivo, dos participantes revelaram que 27,6%, 85, não apresentam um historial desportivo de competições desportivas e que 72,4%, 223, têm antecedentes desportivos com características de vivências de práticas competitivas institucionalizadas.

De acordo com as características da lógica interna das práticas dos participantes envolvidos no estudo, encontra-se a presença de todos os domínios de ação motriz, sendo maioritariamente praticantes de jogos desportivos com características de cooperação-oposição, 192

indivíduos que correspondem a 62,7% do universo dos participantes. As práticas psicomotoras são as segundas mais praticadas, 54 participantes que representam 17,6%, as práticas de oposição, 32 participantes que representam 10,5%, e por último, as práticas de cooperação, com 28 participantes que representam 9,2% dos participantes.

Relativamente ao espaço onde são desenvolvidas as atividades desportivas dos participantes, verifica-se que 284 indivíduos praticavam, unicamente, desportos com características específicas de ambientes estáveis, representando 92,8%, e 22 alunos praticavam desportos em ambientes com características instáveis, representando 7,2% do conjunto dos envolvidos no estudo.

Quanto à experiência desportiva, teve-se em conta o número de anos de prática e o número de horas semanais a que se dedicaram nas suas práticas. Relativamente ao número de anos de prática, 202 indivíduos responderam que o fazem há mais de cinco anos (65,6%), seguindo-se 72 indivíduos com uma experiência prática entre três e cinco anos (23,4%), 22 indivíduos com um a dois anos de experiência (7,1%) e 10 indivíduos com menos de um ano (3,2%). Registou-se, ainda, que 2 indivíduos não se enquadravam no escalão mínimo de anos de experiência desportiva, por apresentarem um número de anos previstos no inquérito (0,6%).

Quanto ao número de horas que dedicavam à prática desportiva semanal, observou-se que a maioria dos indivíduos, 190 alunos (62%), assinalou mais de cinco horas por semana, seguido de 113 alunos (36,7%), uma a cinco horas por semana e, por fim, 4 alunos (1,3%), menos de uma hora por semana.

### **3. Instrumentos**

Foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados. O primeiro pretendia recolher informações dos participantes no estudo, relativamente a dados biográficos e dados das experiências desportivas, nomeadamente práticas desportivas, número de anos de prática, tempo dedicado por semana e tipo de competição em que participavam.

Este questionário apresentava como questões principais as seguintes (Anexo1):

- Desporto mais praticado ou prática motriz mais praticada;
- Número de anos de atividade regular;
- Número de horas semanais;
- Tipo de prática, isto é, se era informal, ócio ou lazer (não competitiva ou federada),

- Tipo de prática desportiva competitiva (participação em campeonatos a nível distrital ou regional) ou prática de alto rendimento (participação em campeonatos nacionais ou internacionais);

- Dados biográficos que permitissem caracterizar os alunos.

O segundo instrumento de recolha de dados é denominado “Escala de Emoções em Jogos Desportivos” (Games and Emotional Scale - GES).

O documento de recolha de dados de emoções a partir da prática de jogos desportivos, escala/questionário “Escala de emoções em jogos desportivos (GES)” foi desenvolvido a partir de estudos iniciados em 2007, num processo de investigação interdisciplinar que envolveu o grupo de investigação em jogos desportivos (GREJE) da Universidade de Lleida – INEFC, integrado por diferentes investigadores de diversos centros universitários da Europa, Latino-Americanos e o grupo de orientação psicopedagógica especializado em educação de competências emocionais (GROP) da Universidade de Lleida e Barcelona. Esta ação cooperativa dos vários intervenientes incluiu a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDE-UC).

Depois de um estudo aprofundado sobre as escalas ou questionários (Lavega, et al., 2011, 2013), para medir/avaliar emoções, que já se conheciam, nomeadamente o Befindlichkeitsskalen (BFL: Alfermann, 2003 que considera a ativação e a avaliação das emoções), o Multiple Affect Adjective Check List (MAACL: Zuckerman y Lubin, 1965), o Profile Mood States (POMS: McNair, Lorr y Droppleman, 1971), o Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS: Watson, Clark, y Tellegen, 1988), o Exercise Induced Feeling Inventory (EFI: Gauvin y Rejeski, 1993), a Subjective Exercise Experiences Scale (SEES: McAuley y Courneya, 1994) e a Brunel Mood Scale (BRUMS: Terry, Lane, Lane yeohane, 1999), o Questionnaire (SEQ: Jones, Lane, Bray, Uphill, y Catlin, 2005) que recolhe dados de cinco subescalas de emoções. Para além destas, conhecem-se, ainda, outras escalas ou questionários específicos para coletar informação sobre uma emoção ou um grupo de emoções, como é o caso do Bredemeier Athletic Aggression Inventory (BAAGI: Bredemeier, 1975); o Competitive State Anxiety Inventory (CSAI-2: Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith, 1990); o Sport Anxiety Scale (SAS: Smith, Smoll y Schultz, 1990); o Aggressive Tendencies in Basketball Questionnaire (ATBQ: Duda, Olson, y Templin, 1991); a Physical Activity Enjoyment Scale (PACES: Kendzierski y De-Carlo, 1991); o Flow State Scale (FFSS: Jackson y Marsh, 1996; García Calvo, Jiménez, Santos-Rsoa, Rena y Cervelló, 2008) e o Trait Flow Scale (TFS: Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998), no entanto, todos estes documentos de recolha de dados não eram específicos da atividade física e desportiva (AFD), não respondendo, por isso, ao estudo que se pretendia levar a



termo. Importa ainda dizer que todas estas escalas/questionários não partiram do pressuposto de que seria a atividade física e o desporto o campo da sua aplicação Hanin (2000).

Neste sentido, tendo em conta que, apesar de existirem várias escalas e questionários para estudar as emoções na atividade física, nenhuma delas reunia a relação que se pretendia estudar, isto é, a relação entre o estudo das emoções positivas, negativas e ambíguas (Bisquerra, 2000) e Lazarus, 1991, 2000) e os domínios de ação motriz propostos por Parlebas (1981, 2001) foi desenvolvida a escala GES.

Deste modo, pretendeu-se aplicar um instrumento que relacionasse o tipo de emoções (positivas, negativas e ambíguas) e os domínios de ação motriz (psicomotor, de cooperação, de oposição e de cooperação-oposição), considerando que, de acordo com Parlebas (1981, 2001), a investigação das Ciências do Desporto e Educação Física deve ver, na ação motriz, o verdadeiro objeto de investigação nas atividades desportivas.

O critério de interação motriz de uma determinada situação motriz (ou jogo desportivo) determina a que domínio de ação motriz corresponde cada uma, agrupando-a no grupo/domínio de ação motriz psicomotor, de cooperação, de oposição e de cooperação-oposição. Esta escala/questionário (Anexo 2) foi validada por Lavega et al., (2011), publicada a sua validação em 2013 (Lavega et al, 2013), e estabelece a relação pretendida no estudo entre os tipos de emoções, positivas, negativas e ambíguas, classificadas pelos autores de referência (Bisquerra 2000; Lazarus, 1999, 2000) e a influência dos domínios de ação motriz (Parlebas, 1981, 1986, 1999, 2001).

Este questionário/escala permite estabelecer a relação entre os jogos praticados por cada participante no estudo e a intensidade das emoções experienciadas por cada um, classificando o grau de intensidade ao sentir essa emoção, numa escala que vai de 0 a 10, em que 0 significava não sentir nada e 10 significava sentir muitíssimo.

As emoções estão apresentadas de acordo com a proposta de Bisquerra (2000) e Lazarus (1991), representando o total de doze emoções divididas em três positivas (alegria, humor e felicidade), seis negativas (tristeza, desprezo, raiva, vergonha, medo e ansiedade) e três ambíguas (compaixão, esperança e surpresa).

A avaliação das propriedades psicométricas deste instrumento de recolha de dados considerou os testes de fiabilidade, grau de consistência interna, validade de constructo, análise fatorial confirmatória (AFC) e a validade do conteúdo na sua totalidade e também para cada domínio de ação motriz.

Quanto à aceitabilidade do instrumento, foram efetuadas provas de assimetria (inferior a 2.0) e curtosis (inferior a 7.0), cumprindo os critérios de normalidade propostos por Curran,

West e Finch (1996). A análise da fiabilidade do instrumento foi efetuada através da escala de alfa de Cronbach, revelando que o nível de consistência interna do questionário GES obteve no conjunto valores de  $n = 851$ ;  $\alpha = 0.92$ , na sua globalidade, sendo que para cada tipo de emoções se alcançaram os resultados seguintes: emoções positivas ( $\alpha = 0.92$ ), emoções negativas ( $\alpha = 0.88$ ) e para as emoções ambíguas ( $\alpha = 0.93$ ).

A validade do constructo confirmou a estrutura fatorial do questionário nos três tipos de emoções, tendo demonstrado a necessidade de diferenciar os quatro domínios de ação motriz, já que a AFC sem diferenciar entre os domínios de ação motriz obteve um alto valor de significação ( $p < .001$ ). A AFC mostrou os seguintes índices de ajuste para a totalidade do instrumento GES: CMIN/g.l. = 7.014; NFI = .813; IFI = .836; CFI = .833; RMSEA = .08 (LO90 = .072 – HI90 = .09).

No caso deste estudo, tornava-se pertinente mostrar que resultados foram obtidos pelo questionário GES na validação do instrumento, já que, como se viu, se tornava imperioso distinguir as AFC para cada domínio. Neste sentido, para o domínio de cooperação, a AFC obteve como resultados os seguintes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 3.041; NFI = .926; IFI = .949; CFI = .948; RMSEA = .049 (LO90 = .041 – HI90 = .057), sendo que os pesos fatoriais oscilaram entre o valor .42 para a raiva e .83 para a ansiedade.

Quanto ao domínio psicomotor, a AFC teve como resultados os seguintes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 7.014; NFI = .813; IFI = .836; CFI = .833; RMSEA = .08 (LO90 = .072 – HI90 = .09). Os pesos fatoriais oscilaram entre o valor .50 para a tristeza e .77 para a alegria, tendo todos os pesos sido significativos ( $p < 0,5$ ) e superiores na dimensão prevista. Todos os pesos foram significativos ( $p < 0,5$ ) e superiores na dimensão prevista nos dois domínios.

A validade convergente realizou-se através do coeficiente de correlação de Pearson, a relação entre as pontuações do questionário GES e POMS (Profile of moods states). Os resultados para cada fator do POMS foram os seguintes: Tensão-Ansiedade, observou-se uma correlação significativa ( $r = .379, p < 0,1$ ) com o valor médio das emoções negativas do GES; fator Depressão-Abatimento, observou-se uma correlação significativa ( $r = .383, p < 0,1$ ) com o valor médio das emoções negativas do GES; fator Raiva-Hostilidade, observou-se uma correlação significativa ( $r = .422, p < 0,1$ ) com o valor médio das emoções negativas do GES; fator Fadiga-Imobilidade, observou-se uma correlação significativa ( $r = .286, p < 0,1$ ) com o valor médio das emoções negativas do GES. Por último, quanto ao fator Vigor-Atividade, observou-se uma correlação significativa ( $r = .227, p < 0,1$ ) com o valor médio das emoções positivas do GES.

A análise da validade do conteúdo da escala foi efetuada através da avaliação de vinte e quatro juízes de prestígio internacional, sendo doze especialistas em jogos desportivos e doze

em educação emocional. O trabalho executado por estes especialistas consistiu em avaliar o questionário, valorizando de 0 (pontuação totalmente negativa) a 10 (pontuação totalmente positiva), através de seis perguntas: 1) Os jogos selecionados são adequados em relação à fundamentação teórica em que nos apoiamos ( $M = 8.50$ ,  $DP = .905$ ); 2) As emoções escolhidas são adequadas para o questionário ( $M = 8.58$ ,  $DP = 1.084$ ); 3) A ordem estabelecida na enumeração das emoções é a adequada ( $M = 8.75$ ,  $DP = 1.055$ ); 4) As expressões utilizadas no questionário são facilmente compreensíveis para alunos universitários ( $M = 8.42$ ,  $DP = 1.084$ ); 5) A estrutura do questionário era adequada para a finalidade da investigação ( $M = 9.08$ ,  $DP = .900$ ); 6) A estrutura do questionário facilita as respostas ( $M = 9.17$ ,  $DP = .577$ ). A partir destes dados, pode-se dizer que a unanimidade dos especialistas face ao questionário e sua construção é clara e inequívoca da validade do seu conteúdo, não restando dúvidas de interpretação.

#### **4. Procedimentos**

A investigação pressupõe um conjunto de normas que devem ser seguidas, constituindo etapas do projeto e valorizando sempre o princípio da verdade e da transparência das intenções previamente estipuladas (Bisquerra, 2004).

Depois de apresentados aos alunos, que frequentavam a unidade curricular de Jogos Tradicionais Portugueses, os objetivos da investigação, foi solicitada a sua voluntariedade para participar nas sessões em que foram aplicados os jogos. Tendo como objetivo verificar se os alunos identificavam as suas emoções sem qualquer margem de dúvida nos termos utilizados na pesquisa; foram efetuadas três sessões de formação teóricas e práticas sobre emoções, respeitando a proposta de Bisquerra (2000) e Lazarus (1991, 2000), base desta investigação.

##### **4.1. Seleção dos Jogos Desportivos Tradicionais (JDT)**

Esta investigação pressupõe a aplicação de trinta e oito jogos dos dois domínios previstos no projeto de investigação, sendo dezanove com características psicomotoras e dezanove com características sociomotor de cooperação.

A seleção dos jogos foi efetuada após uma revisão da literatura especializada das práticas tradicionais portuguesas que implicou uma investigação documental sobre a literatura publicada desde o século XV até ao século XX (Aloy, 1882; Boléo, 1942-1973; Cabral, 1985,1990,1995, 1998; Coelho; 1883, 1914; Lima, 1918, 1943; Pomey, 1671; Revista Tradição, 1899,1900, 1901, 1902, 1903,1904). Posteriormente, e seguindo os princípios da Praxiologia

Motriz, selecionaram-se e adaptaram-se jogos cooperativos de outras culturas, uma vez que na nossa tradição literária são muito poucos os descritos.

Pretendia-se com esta seleção responder a dois aspetos fundamentais, nomeadamente: a) selecionar jogos da tradição portuguesa; b) selecionar jogos que cumprissem as condições da Praxiologia Motriz relativamente à lógica interna dos jogos psicomotores e de cooperação.

#### **4.2. Descrição dos procedimentos nas sessões de coleta de dados**

Inicialmente, foram efetuadas quatro horas e trinta minutos de formação em emoções de acordo com o modelo de Bisquerra (2003) e Lazarus (1991), base teórica de suporte das emoções, a todos os alunos que participaram nesta pesquisa. Nesta formação os estudantes aprenderam a identificar as suas próprias emoções através de jogos, clarificando possíveis dificuldades em discriminar emoções, como forma de evitar eventuais confusões de apreciação entre algumas das emoções. No primeiro encontro, preencheu-se também o questionário sobre o levantamento de dados para construir a história desportiva dos participantes, isto é, antecedentes desportivos (historial desportivo).

Numa segunda fase, organizaram-se os participantes do estudo em quatro grupos, condição prevista no estudo: grupos mistos sem equidade entre os pares, em que o número de homens era superior ao de mulheres, grupos mistos com uma distribuição equitativa, homens e mulheres em número igual e grupos de homens e mulheres em separado.

A organização da calendarização e cronograma da sequência das sessões durante as aulas implicou que estas não fossem efetuadas em semanas seguidas, por forma a não provocar cansaço e daí resultar alguma influência nos resultados, evitando, também, constrangimentos para o normal funcionamento das aulas previstas nas unidades curriculares de JTP e Capoeira, de maneira a que estas pudessem seguir os conteúdos programáticos previstos para esse ano letivo.

Em cada sessão, apenas uma família de jogos foi aplicada, tendo-se praticado jogos psicomotores em primeiro e, de seguida, os de cooperação. Quanto à presença ou ausência de competição, primeiro, praticaram-se jogos em que a competição estava presente como critério e, quinze dias depois, jogos em que a ausência de competição estava presente como critério.

Sempre que na sessão estava previsto que os jogos tinham a presença de competição, cujos resultados determinavam vencedores e vencidos, foi colocada a condição de não poderem competir no jogo seguinte com o colega ou com a equipa que já tinham enfrentado no jogo

anterior. Procedeu-se da mesma forma para as sessões de jogos cooperativos, primeiro jogos com competição e, de seguida, jogos sem competição.

As sessões foram estruturadas para que primeiro jogassem homens e mulheres em separado, seguido de homens e mulheres em grupo misto equitativo e, por fim, homens e mulheres em grupo desigual.

Ao longo da experiência, foram aparecendo problemas com situações externas não controláveis, nomeadamente doença e lesões de alunos, que obrigaram a que nem todos pudessem, de forma completa, participar no estudo, levando à morte experimental de alguns dos dados coletados por esses participantes, tendo sido excluídos os seus dados no momento do tratamento estatístico.

A recolha de dados ocupou uma equipa constituída por seis pessoas e um total de quinze horas de aplicação. Em termos formativos, aos alunos envolvidos nesta pesquisa foram possibilitadas quinze horas de formação/ação.

### **4.3. Protocolo de sessão**

O protocolo que se aplicou foi estabelecido no contexto de investigação internacional "Jogos e emoções" concedido pelo Ministério de Ciência e Inovação de Espanha e no qual participam vários grupos de investigadores do Brasil (Universidade de Santa Maria e Campinas), Espanha (Universidades de Lleida, Barcelona, Saragoça, Vitória), Suíça (Universidade de Lucarno), Málaga (por protocolo com a Universidade do País de Gales com sede em Málaga) e Portugal (Universidade de Coimbra).

O protocolo das sessões iniciou-se com a organização dos grupos de alunos, uma vez que se pretendia saber como funcionavam os alunos e alunas praticando jogos em diferentes formas de associação. Desta forma, as aulas foram organizadas com base no critério género em quatro grupos de alunos: grupo de homens e de mulheres, que participaram em separado; grupo misto equitativo, em que o número de homens e mulheres era igual para que quando competissem fosse um homem contra uma mulher e, quando em grupo, três homens com três mulheres; por fim, um terceiro grupo misto, em que não existiam regras na organização dos alunos em pares quando competiam entre si, podendo acontecer competirem homens contra homens, mulheres contra mulheres ou homens contra mulheres. Os alunos não foram seleccionados para os grupos, apenas se davam orientações e cumpriam os critérios previamente definidos para a organização do espaço, fazendo escolhas livremente.

Para que esta solução fosse possível, foi solicitado e acordado entre professores de outras unidades curriculares do primeiro ano a autorização dos alunos para a participação nas sessões deste estudo, principalmente quando se aplicaram os jogos em grupos separados de homens e mulheres, já que o número de raparigas em cada turma era inferior ao número de rapazes na sua totalidade, não permitindo a organização dos modelos propostos em cada aula, nomeadamente as organizações didáticas nos grupos para a experiência, concentrando-se numa mesma hora só homens ou mulheres.

Nas sessões seguintes em que os grupos foram mistos, esta situação foi mais facilitada, uma vez que as turmas eram mistas, conseguiu-se com ligeiras adaptações efetuar a aplicação dos jogos sem constrangimentos.

Durante a vivência da experimentação e quando a competição estava presente na sessão de jogos, psicomotores, foi utilizada a regra em que independentemente de a sessão ser em grupo *misto equitativo*, do *mesmo género* ou *misto desigual*, os alunos não poderiam competir sempre com a mesma pessoa. Nos jogos de cooperação, as equipas pressupunham uma manutenção do grupo escolhido livremente, respeitando os critérios estipulados, mas competiam alternando o grupo de confronto. Esta regra pretendia controlar eventuais processos de desmotivação que provocassem, logo à partida, estados ou avaliações do processo, antes da competição ser realizada, por antecipação dos efeitos psicológicos causados com base na influência direta dos anteriores resultados.

Em cada sessão foi entregue uma caneta a cada aluno e uma folha por jogo que continha a escala GES, tendo-lhes sido solicitado que, após a vivência de cada jogo, classificassem a intensidade das emoções sentidas. Como forma de evitar influências no registo das emoções vividas em jogos anteriores, entendeu-se distribuir questionários orientados para o jogo aplicado, controlando, desta forma, possíveis efeitos de contágio dos dados anteriormente registados. Cada aluno foi identificado através de um número para que se pudessem reunir todas as suas folhas de dados na aplicação dos jogos.

Foram aplicados trinta e oito jogos, sendo dezanove psicomotores e dezanove de cooperação, com e sem competição, tendo sido elaborados materiais específicos e adaptações que permitissem aplicar os jogos previstos nos locais onde as aulas decorriam.

A quantidade de material utilizado foi previamente preparada para dar resposta ao número de indivíduos que iriam participar na pesquisa. Os materiais utilizados foram também adaptados devido ao elevado número de alunos envolvidos e as condições exigidas pela aplicação, contudo, utilizou-se sempre que possível o material original.

Todos os jogos foram explicados pela mesma pessoa de forma a contornar eventuais problemas de comunicação, no entanto, a equipa era constituída por seis pessoas que ajudavam a controlar todos os procedimentos.

O protocolo de aplicação previa a utilização de quinze minutos por jogo que se descreve de seguida:

- Três minutos para explicar o jogo e tirar eventuais dúvidas;
- Cinco minutos para jogar o jogo;
- Cinco minutos para preencher a escala GES com todos os dados referentes ao jogo, após a realização de cada jogo;
- Dois minutos para recolher o questionário GES, verificar se o questionário GES entregue estava corretamente preenchido e distribuir um novo questionário GES para o jogo seguinte.
- Para facilitar esta sequência, o questionário já apresentava o jogo a praticar e sobre o qual incidia a recolha de dados.

## **5. Análise estatística dos dados**

### **5.1. Variáveis do estudo**

Atendendo ao que já se expôs sobre os objetivos do trabalho e as unidades conceptuais expressas na revisão de literatura e estado atual do campo de estudo, este projeto identifica as dimensões e variáveis correspondentes à lógica interna e externa do jogo. Utilizou-se uma estratégia tanto intersujeitos como intrasujeitos para estudar o efeito das variáveis independentes que se descrevem e pormenorizando-as de seguida.

Para todas as situações de jogos, planificou-se o estudo das emoções e a sua relação com as seguintes dimensões:

1. Variáveis independentes:
  - 1.1. Variáveis associadas às características dos e das participantes (variáveis invocadas, intersujeitos):
    - 1.1.1 Género:
      - 1.1.1.1 Masculino
      - 1.1.1.2 Feminino
    - 1.1.2. Historial desportivo:
      - 1.1.2.1 Com antecedentes desportivos

- 1.1.2.2 Sem antecedentes desportivos
- 1.2 Variáveis associadas à situação ou organização do jogo:
  - 1.2.1 Domínio de ação motriz:
    - 1.2.1.1 Psicomotor (intrasujeitos)
    - 1.2.1.2 Cooperação (intrasujeitos)
  - 1.2.2 Quanto à lógica interna do jogo:
    - 1.2.2.1 Presença da competição (intrasujeitos)
    - 1.2.2.2 Ausência de competição (intrasujeitos)
  - 1.2.3 Quanto à lógica externa do jogo:
    - 1.2.3.1 Composição do grupo segundo o género:
      - 1.2.3.1.1 Grupo mesmo género (intersujeitos)
      - 1.2.3.1.2 Grupo misto desigual (intersujeitos)
      - 1.2.3.1.3 Grupo misto equitativo (intersujeitos)
- 2. Variáveis dependentes (intensidade) segundo a dimensão da expressão das emoções:
  - 2.1 Variável emoções positivas (alegria, felicidade e humor);
    - 1.1 Variável emoções negativas (tristeza, raiva, vergonha, ansiedade, medo e desprezo);
    - 2.2. Variável emoções ambíguas (esperança, surpresa e compaixão).
- 3. Variáveis estranhas neutralizadas:
  - 3.1 Idade (sensivelmente homogénea, alunos do primeiro curso do grau de licenciatura (18-22 anos).
  - 3.2 Competência deportiva global (estudantes de FCDEF).
  - 3.3 Estratégia didática (mesmo estilo de intervenção dos formadores. Apenas se explica o jogo e se esclarecem dúvidas para que sejam postos em prática).

Sendo a manipulação de variáveis outra das características dos desenhos quasi-experimentais (Campbell & Stanley, 1966), neste estudo foram manipuladas as variáveis independentes *domínio de ação motriz (tipo de jogo)*, *competição (presença ou ausência)* e a *variável grupo*, composição do grupo segundo o género (*género misto desigual, género misto equitativo e o mesmo género, homens e mulheres em separado*) com a intenção de verificar que efeito podem as práticas de jogos tradicionais pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação, desencadear na expressão da intensidade das emoções positivas, negativas e ambíguas em jovens universitários de acordo com a proposta de Bisquerra (2000) e Lazarus (1991, 2000).



## 5.2. Árvores de classificação

A investigação em Ciências Sociais tem demonstrado cada vez mais o uso de técnicas de análise multivariadas, com o intuito de permitir encontrar e descrever grupos de populações que apresentem alguns traços comuns, que ajudem a explicar e a prognosticar as causas de determinados fenómenos, comportamentos e situações, tendo, por fim, a aplicação de programas de intervenção (Sanz & Ponce Leon, 2010).

Inicialmente, procedeu-se à análise da normalidade dos dados através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Dos resultados, pode constatar-se que se observou uma distribuição muito assimétrica que aconselhou o uso de provas não paramétricas como as árvores de classificação.

A técnica das árvores de classificação foram objeto de estudo de Kass (1980), desenvolvendo o algoritmo CHAID (Chi-square Automatic Interaction Detection) como forma de estudar uma variável categórica dependente. Esta técnica de análise estatística constitui-se como uma ramificação da análise AID (Automatic Interaction Detection) desenvolvida por Morgan et Sonquist (1963), permitindo trabalhar grande quantidade de dados associados a variáveis independentes que predizem e justificam os efeitos significativos, mais do que explicativos, clarificadores sobre uma variável dependente que se pretende estudar.

A segmentação hierárquica, Decision Trees (Kass, 1980) como é conhecida, ou árvores de decisão em português, apresenta-se como um método de dependência onde todos os subgrupos desenvolvidos se mostram como excludentes e exaustivos, uma vez que o objeto de estudo pertence em exclusivo a um único subconjunto, e a soma dos objetos de cada um dos segmentos se relaciona com toda a amostra analisada (Sanz & Ponce Leon, 2010).

A CHAID é uma técnica poderosa para a partição de dados em grupos mais homogêneos. Embora este tipo de análise seja usado frequentemente como precursor para uma técnica mais paramétrica, tem sido frequentemente considerado como constituindo um fim em si mesmo, sendo particularmente verdadeiro nas áreas em que o método de análise típico tem sido produzir e examinar (caso seja humanamente possível) todas as tabulações cruzadas de dados. A CHAID automatiza a distribuição hierárquica dos dados, rejeitando as tabulações cruzadas insignificantes, focando imediatamente a atenção do investigador nas subdivisões potencialmente úteis. Para além disso, a noção de usar a divisão "mais significativa" por oposição à "mais explicativa", como era no caso da AID, que não considerava nem o tipo de preditor nem o número das suas categorias, implicou a introdução de testes de significância contínua em cada

etapa da análise. A introdução destes testes de significância na técnica CHAID veio proporcionar um critério para a avaliação das subdivisões dos dados, produzindo uma análise mais efetiva relativamente às divisões binárias tradicionais que são frequentemente errôneas e insuficientes na técnica AID (Kass,1980).

A função desta técnica, de acordo com Sanz e Ponce Leon (2010), é a de pretender explicar de que forma a variável ou variáveis dependentes se comportam pelas alterações produzidas nas variáveis independentes, tendo por intenção justificar a relação causa efeito entre as variáveis independentes, que melhor preveem, explicam ou predizem esse efeito sobre as variáveis dependentes.

As técnicas de segmentação, segundo Sanz e Ponce Leon (2010), começaram por ser utilizadas em estudos empresariais e em estudos de mercado (Baron & Phillips, 1994; Céspedes & Sanchez, 1996; Chi & Chen, 2003; Díaz & Rada, 2005), posteriormente foi aplicada em estudos de turismo (Arentze & Timmeermans, 2004; Chen, 2003) e também nas ciências da saúde (Ho, Jee, Lee, & Park, 2004; Liu, Gao, & Wong, 2003; Del Piccolo & Zimmermann, 2004), no entanto, só mais tarde, foi desenvolvida em estudos sobre educação (Borden,1994; Burley, England & Beran, 1996; Thomas & Galambos, 2004) e em estudos sobre o lazer e tempo livre (Wilson & Hattingh, 1992; Garcia & Ferrando, 2001; Sanz, 2005; Sanz & Ponce Leon, 2010); este último, com o objetivo de caracterizar o perfil dos estudantes universitários nas atividades de lazer e físico-desportiva.

No estudo que se realizou, recorreu-se a esta técnica de análise que permitiu identificar as variáveis independentes que melhor predizem, explicam ou justificam a intensidade das emoções quando se analisam os dados recolhidos, estabelecendo-se uma ordem hierarquizada entre as variáveis independentes segundo a sua capacidade de explicação ou predição, organizadas e distribuídas após uma análise da capacidade de influência, de forma significativa e em patamares numa relação estruturada em grau de importância para a explicação do comportamento da variável dependente, numa árvore que se desenvolve em três níveis.

Ao aplicar-se a segmentação hierárquica com base no algoritmo de CHAID, (Detecção Automática de Interação do Chi-Quadrado) estão reunidas condições muito especiais que transformam esta técnica numa das técnicas multivariadas de dependência mais seguras e apropriadas aos estudos em ciências sociais e do comportamento (Foward, Bandar & Crockett, 2004; Román & Levy, 2003).

A utilização desta técnica de análise permitiu classificar os dados a partir das variáveis explicativas, atendendo aos diferentes níveis de significância ou importância. Este método de crescimento da árvore de CHAID (Detecção automática de interação do chi-quadrado baseado

no modelo Answer-Tree© SPSS árvores de Classificação™ 13.0) foi selecionado porque permite construir árvores não binárias, isto é, que incluam mais ramos ou divisões de dados segundo as categorias a explicar em cada nó. Foi também aplicado um sistema de validação cruzada em que o número mínimo de sujeitos por nó ou ramo terminal era de 50, contendo a árvore um número máximo de três níveis.

## 6. Ética da investigação

Qualquer projeto de investigação pressupõe que a verdade seja algo que transpareça a todo o momento e, principalmente, nos passos a seguir com todos os que de uma maneira ou outra participem no estudo. Estes constituem a parte fundamental do trabalho, pois sem eles tal não poderia acontecer.

Em muitas investigações, que aparecem como casos elucidativos da relevância de uma conduta ética nos processos de investigação, são focados os procedimentos a seguir para que estejam reunidas as condições que favoreçam a participação de alunos em projetos de investigação (Cozby, 2003).

Seguindo os princípios do “consentimento informado”, o processo do estudo deve prosseguir respeitando o princípio da informação sem reservas a todos os participantes em que *“toda a pesquisa deveria trabalhar com os participantes plenamente informados”* (Cozby, 2003, p. 56).

Os princípios éticos de investigações em Ciências Sociais, ao respeitarem as regras internacionais apoiadas em princípios considerados fundamentais, como o respeito pela própria integridade física e psicológica, a defesa de que os dados serão utilizados defendendo o anonimato dos participantes e esclarecendo detalhadamente sobre o que se pretende investigar e recolher (Bisquerra, 1989), foram respeitados.

De acordo com os princípios fundamentais apresentados no Relatório Belmont (1979), qualquer investigação deve ter por base os princípios da benevolência, do respeito pela dignidade humana e o da justiça.

Todos os postulados previstos no Relatório Belmont preveem o direito à não discriminação dos participantes, nomeadamente a não distinção entre voluntários ou não, o direito de um tratamento justo e equitativo, respeitando todas as individualidades com apreço e deferência que correspondem aos postulados fundamentais dos princípios éticos, tendo sido levados em consideração durante a aplicação do estudo.

Seguindo os princípios éticos de uma investigação em Ciências Sociais, deu-se início à apresentação do estudo aos alunos, nomeadamente dos seus objetivos e finalidades. Depois de terem sido objeto de total esclarecimento de todo o processo de investigação, os alunos voluntariaram-se, dando por escrito o seu consentimento para a recolha de dados pessoais, bem como o posterior uso desses dados, respeitando, sempre, as normas do consentimento informado para este tipo de estudos e salvaguardando os princípios éticos da investigação.

A relação professor – alunos decorreu com a normalidade que se pretende num processo de aprendizagem e de formação profissional, considerando os princípios da justiça, da não discriminação e de deferência.

Esta investigação foi, também, objeto de aprovação pelo comité de ética da Universidade de Lérida, tendo sido integrado num projeto internacional subvencionado pelo Ministério da Ciência e Inovação de Espanha.

## Capítulo 3 - RESULTADOS

### 1. Análise dos dados

Os resultados que se apresentam traduzem a expressão das condutas afetivas/emocionais vivenciadas durante a prática de jogos tradicionais, cujas lógicas internas apresentam traços psicomotores e sociomotores de cooperação. As diferentes emoções foram expressas pelos alunos, individualmente, e de forma quantitativa, quando participaram nas sessões de jogos organizados em grupos segundo o género, com e sem competição.

No estudo que se apresenta, a técnica de análise estatística adotada foi o algoritmo de CHAID, que permitiu identificar as variáveis independentes que melhor predizem a intensidade das emoções positivas, negativas e ambíguas em ambos os domínios de ação motriz (jogos psicomotores e os de cooperação). Esta técnica distribuiu as diferentes variáveis do estudo, numa ordem hierarquizada pelos três níveis da árvore, contendo vários nós em cada ramo, onde nenhuma das variáveis é excluída desde que reúna as condições de significância, diferenciando-as apenas pelo grau de importância na avaliação da intensidade emocional, isto é, como mais preditivas.

#### 1.1. Análise comparativa das emoções em jogos desportivos tradicionais psicomotores e de cooperação

Numa primeira fase da análise dos resultados, pretendeu-se identificar que tipo de emoções foram desencadeadas nos intervenientes do estudo quando participaram em JDT pertencentes aos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação.

Para se atingir o objetivo proposto, e depois de se ter verificado a normalidade dos dados, através da aplicação da prova de Kolmogorov-Smirnov que confirmou os dados não paramétricos do estudo, recorreu-se à prova de Mann-Whitney, prova para as duas amostras independentes com características não paramétricas, a fim de verificar a existência ou não de diferenças significativas entre os dois domínios. Esta prova confirmou que quando os participantes experienciam jogos psicomotores e de cooperação expressam de forma diferente as suas emoções, uma vez que se encontraram diferenças significativas entre a intensidade emocional, considerando-se  $p < .001$  (Tabela 6). Em resultado dos dados coletados, verificou-se que os JDT psicomotores e os JDT de cooperação influenciam de forma diferente a vivência emocional dos alunos.

**Tabela 6.** Análise descritiva e comparativa da expressão das emoções nos domínios psicomotor e de cooperação.

| Domínio     | N     | Min | Máx | Média | p.  | U         | P       |
|-------------|-------|-----|-----|-------|-----|-----------|---------|
| Psicomotriz | 37644 | 0   | 10  | 2,316 | ,94 | 506689704 | < ,001* |
| Cooperação  | 27684 | 0   | 10  | 2,157 | ,84 |           |         |
| Total       | 65328 |     |     |       |     |           |         |

**Nota:** \* diferença significativa  $p < .001$

As árvores desenvolvidas a partir da técnica de CHAID apontaram as variáveis independentes: *presença ou ausência de competição* durante a prática dos JDT, *género-grupo* (*grupo misto desigual, grupo misto equitativo e grupo em separado*), *género* (feminino e masculino) e o *historial desportivo* (*antecedentes desportivos*) como as variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas, negativas e ambíguas, tanto para os JDT psicomotores como para os JDT de cooperação. A *idade dos participantes* não foi considerada preditiva de qualquer intensidade emocional, por não ter qualquer significância nos resultados obtidos.

## 2. Variáveis preditivas da intensidade emocional em jogos desportivos tradicionais psicomotores

Neste estudo, foram aplicados dezanove JDT com características psicomotoras, tendo-se registado um total de 37.644 dados, correspondentes às expressões emocionais vividas pelos participantes, distribuídas por 25% de emoções positivas, 50% de emoções negativas e 25% de emoções ambíguas (Tabela 7). Deste total de dados coletados sobre as expressividades emocionais dos indivíduos pesquisados, foi gerada uma árvore de classificação com 25 nós distribuídos hierarquicamente em categorias homogéneas.

Como se pode observar na Tabela 7, as variáveis do estudo têm uma distribuição de causa efeito ao longo dos três níveis da árvore, aparecendo, em primeiro, as que melhor justificam o comportamento, nos níveis superiores, isto é, as variáveis preditivas da intensidade emocional.

**Tabela 7.** Árvore de CHAID. Variáveis preditivas, nós da árvore, percentagem e nível na árvore em jogos desportivos psicomotores.

| Variáveis Preditivas  |                        |                          |    |      |       |        |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|----|------|-------|--------|
| 1º nível              | 2º nível               | 3º nível                 | Nó | %    | Média | dp =   |
| Intensidade emocional |                        |                          | 0  | 100  | 2,316 | 2,936* |
|                       | Competição             |                          | 1  | 25   | 5,102 | 2,725* |
|                       | Presença de Competição |                          | 4  | 11.7 | 5,923 | 2,780* |
|                       |                        | Grupo misto desigual     | 13 | 2.6  | 7,204 | 2,359* |
|                       |                        | Grupo mesmo género       | 14 | 5.3  | 6,025 | 2,293* |
| Emoções positivas     |                        | Grupo misto equitativo   | 15 | 3.9  | 4,946 | 2,704* |
|                       | Ausência de Competição |                          | 5  | 13.3 | 4,378 | 2,458* |
|                       |                        | Grupo Misto desigual     | 11 | 8.8  | 4,615 | 2,474* |
|                       |                        | Grupo mesmo género       |    |      |       |        |
|                       |                        | Grupo misto equitativo   | 12 | 4.5  | 3,913 | 2,359* |
|                       | Género-grupo           |                          | 2  | 25   | 2,873 | 2,849* |
|                       | GrupoMisto desigual    |                          | 6  | 6.8  | 3,952 | 2,944* |
|                       |                        | Ausência de competição   | 16 | 4.2  | 3,157 | 2,569* |
|                       |                        | Presença Competição      | 17 | 2.6  | 5,264 | 3,054* |
| Emoções ambíguas      | Grupo Mesmo género     |                          | 7  | 9.8  | 2,704 | 2,845* |
|                       |                        | Ausência de competição   | 18 | 4.6  | 2,047 | 2,592* |
|                       |                        | Presença Competição      | 19 | 5.3  | 3,275 | 2,931* |
|                       | Grupo Misto equitativo |                          | 8  | 8.4  | 2,201 | 2,507* |
|                       |                        | Ausência de competição   | 20 | 4.5  | 1,879 | 2,248* |
|                       |                        | Presença Competição      | 21 | 3.9  | 2,570 | 2,930* |
|                       | Género                 |                          | 3  | 50   | 0,644 | 1,624* |
|                       | Masculino              |                          | 9  | 34   | 0,720 | 1,708* |
|                       |                        | Sem historial desportivo | 22 | 1.4  | 1,089 | 2,152* |
|                       |                        | Com historial desportivo | 23 | 32.6 | 0,704 | 1,685* |
| Emoções negativas     | Feminino               |                          | 10 | 16   | 0,485 | 1,414* |
|                       |                        | Ausência de competição   | 24 | 8.8  | 0,389 | 1,166* |
|                       |                        | Presença Competição      | 25 | 7.3  | 0,601 | 1,659* |

Nota: \* $p < .05$

Ao observar-se a Tabela 7, pode constatar-se que a média da intensidade emocional foi distribuída hierarquicamente pela *variável emoção (positivas, ambíguas e negativas)*, logo no primeiro nível da árvore.

No segundo nível, observam-se as *variáveis competição (presença ou ausência)* como preditivas das emoções positivas, a composição do grupo segundo o género, *género-grupo, (misto desigual, misto equitativo e mesmo género, homens e mulheres em separado)* como preditivas das emoções ambíguas e o *género* como preditor das emoções negativas (*homens e mulheres*).

No terceiro nível, apresentam-se as *variáveis composição do grupo segundo o género (grupo misto desigual, misto equitativo e homens e mulheres em separado)* como preditivas da intensidade das emoções positivas, a *variável competição (presença ou ausência)* para as emoções ambíguas; por fim, o *historial desportivo* dos participantes como a *variável* que melhor

explica a intensidade emocional das emoções negativas para os homens e a variável *competição* para as mulheres. Pode ainda verificar-se que se encontraram diferenças significativas ( $p < .001$ ) entre todas as variáveis ( tabela 7).

Olhando para os resultados, numa análise mais destacada da intensidade emocional, constata-se que ao observarem-se os dados apresentados na Figura 3 se encontraram diferenças significativas entre os três tipos de emoções ( $p < .001$ ). As emoções positivas foram aquelas que apresentaram intensidades significativamente mais elevadas ( $M = 5.10$ ,  $p < .001$ ), seguidas das emoções ambíguas ( $M = 2.87$ ) e, por fim, as emoções negativas que registaram valores mais baixos nos participantes ( $M = 0.64$ ).

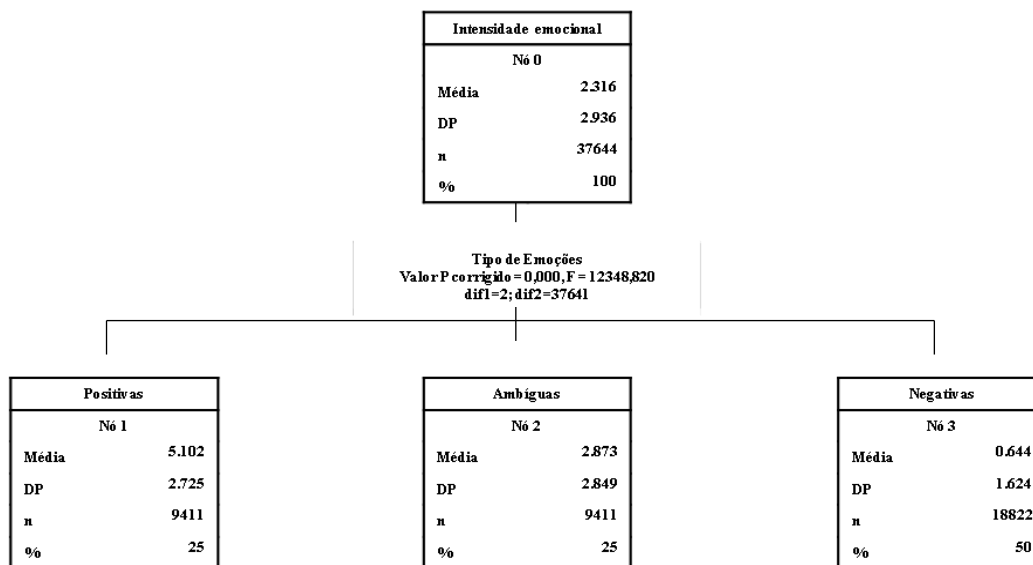
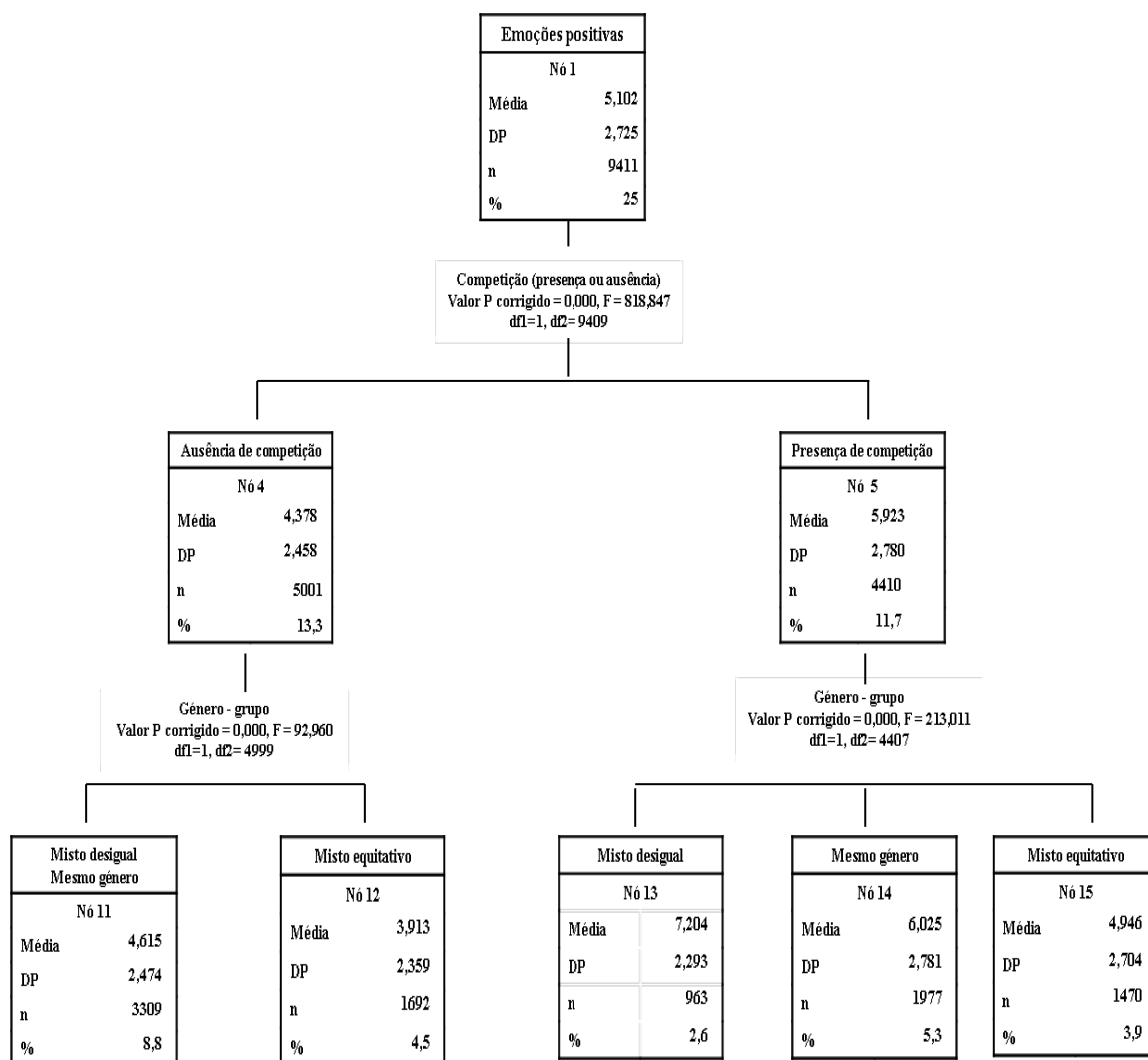


Figura 3. Variáveis preditivas da intensidade emocional em JDT psicomotores 1º nível da árvore.

## 2.1. Análise dos resultados das emoções positivas

Como se pode observar na Figura 4, a variável que melhor explicou o valor da intensidade das emoções positivas foi a *competição* (*presença ou ausência de competição*). Esta variável independente evidenciou que, quando os participantes competiram, os valores das emoções positivas foram significativamente superiores ( $p < .001$ ) em comparação com JDT em que a *competição esteve ausente* (sem competição). Na presença da competição, a média da intensidade expressa foi de  $M = 5.92$  e, na sua ausência, os valores foram mais baixos com  $M = 4.38$  (Figura 4).





**Figura 4.** Variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas em JDT psicomotores.

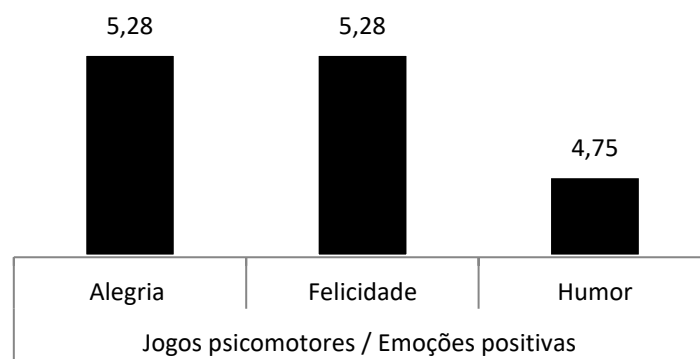
A segunda variável preditiva da intensidade das emoções positivas foi a *Género grupo*. Os resultados dos participantes, quando competiram, evidenciaram diferenças significativas durante a experiência ( $p < .001$ ), independentemente da forma como os grupos estavam organizados.

Para o grupo *misto desigual*, em que não havia igualdade em número de alunos de ambos os géneros e onde os rapazes estavam em maior número, foram registados valores significativamente mais elevados ( $M = 7.20$ ,  $p < .001$ ) quando comparados com as outras formas de organização dos alunos, nomeadamente nos grupos em que *homens e mulheres* praticaram JDT em separado ( $M = 6.02$ ,  $p < .001$ ) e no grupo *misto equitativo* ( $M = 4.95$ ,  $p < .001$ ).

Para a variável *ausência de competição*, verificou-se uma menor intensidade da expressão das emoções positivas ( $M = 4.38$ ), não se destacando diferenças significativas entre os

grupos *misto desigual e mesmo género*, isto é, homens e mulheres ( $M = 4.62, p < .001$ ), no entanto, registaram-se diferenças significativas entre estes dois grupos (*misto desigual e mesmo género*) quando a participação foi realizada em grupo *misto equitativo* ( $M = 3.91, p < .001$ ).

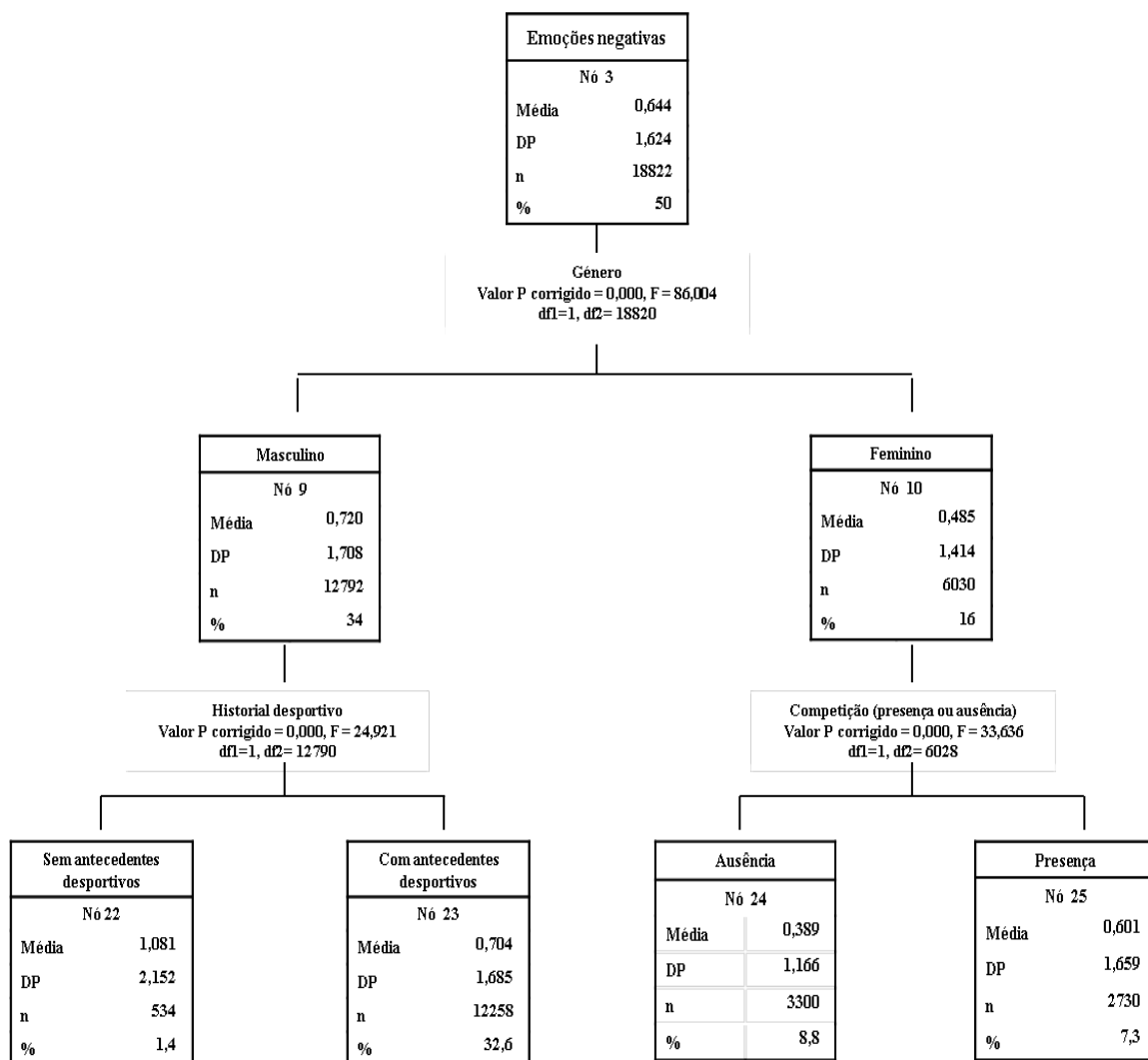
Numa análise detalhada das emoções positivas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 200) pode observar-se, na Figura 5, que a análise dos dados da expressão das emoções positivas permitiu identificar que as emoções Felicidade e Alegria foram aquelas que maiores intensidades obtiveram, não tendo apresentado diferenças significativas entre si ( $M = 5.28, p = .001$ ), no entanto, registaram-se diferenças significativas em relação à emoção Humor ( $M = 4.75, p < .001$ ).



**Figura 5.** Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções positivas.

## **2.2. Análise dos dados das emoções negativas.**

Ao observarem-se os dados das emoções negativas, na Figura 6, pode constatar-se que a variável preditiva da intensidade média emocional é o *género* dos participantes. Homens e mulheres apresentaram diferenças significativas ( $p < .001$ ) durante a prática de JDT psicomotores. Os homens expressaram níveis significativamente mais intensos de emoções negativas ( $M = .72, p < .001$ ) quando comparados com as mulheres ( $M = .49, p < .001$ ).



**Figura 6.** Variáveis preditivas da intensidade das emoções negativas em JDT psicomotores.

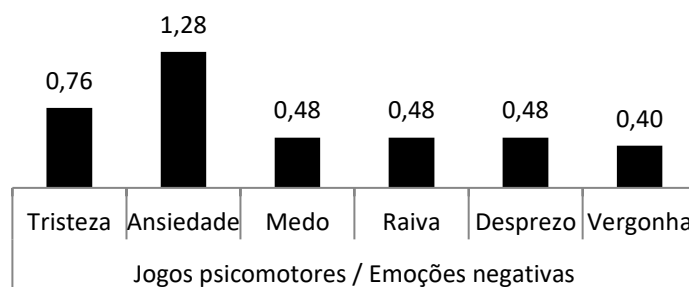
No segundo nível da árvore, identificaram-se as variáveis *historial desportivo* e *competição (presença e ausência)* como preditivas da intensidade emocional para homens e mulheres, respetivamente.

Para os homens, a variável *historial desportivo (antecedentes desportivos)* foi a que melhor explicou valores de expressividade emocional, tendo-se registado diferenças significativas ( $p < .001$ ) entre aqueles participantes que têm antecedentes de práticas desportivas institucionalizadas e os que não têm. Os homens, sem antecedentes de práticas desportivas institucionalizadas, apresentaram valores médios de intensidade mais elevados de emoções negativas ( $M = 1.08$ ,  $p < .001$ ) quando comparados com os participantes com antecedentes desportivos ( $M = 0.70$ ,  $p < .001$ ).

Nas mulheres, a variável que melhor explicou a intensidade emocional foi a *competição (presença ou ausência)*, tendo-se registado diferenças significativas entre estas duas variáveis ( $p < .001$ ). As mulheres, sempre que competiram, vivenciaram níveis de intensidade mais elevados ( $M = 0.60, p < .001$ ) em comparação com a prática de jogos em que não competiram ( $M = .39, p < .001$ ).

Numa análise detalhada das emoções negativas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 2000) pode observar-se, na figura 7, que a análise dos resultados permitiu, ainda, identificar que emoções negativas apresentaram valores médios de intensidades mais baixas do que as emoções positivas. Assim, tendo em conta as emoções negativas que constituíram o leque desta análise (Ansiedade, Vergonha, Tristeza, Medo, Raiva e Desprezo), pôde observar-se que se registaram atuações diferentes.

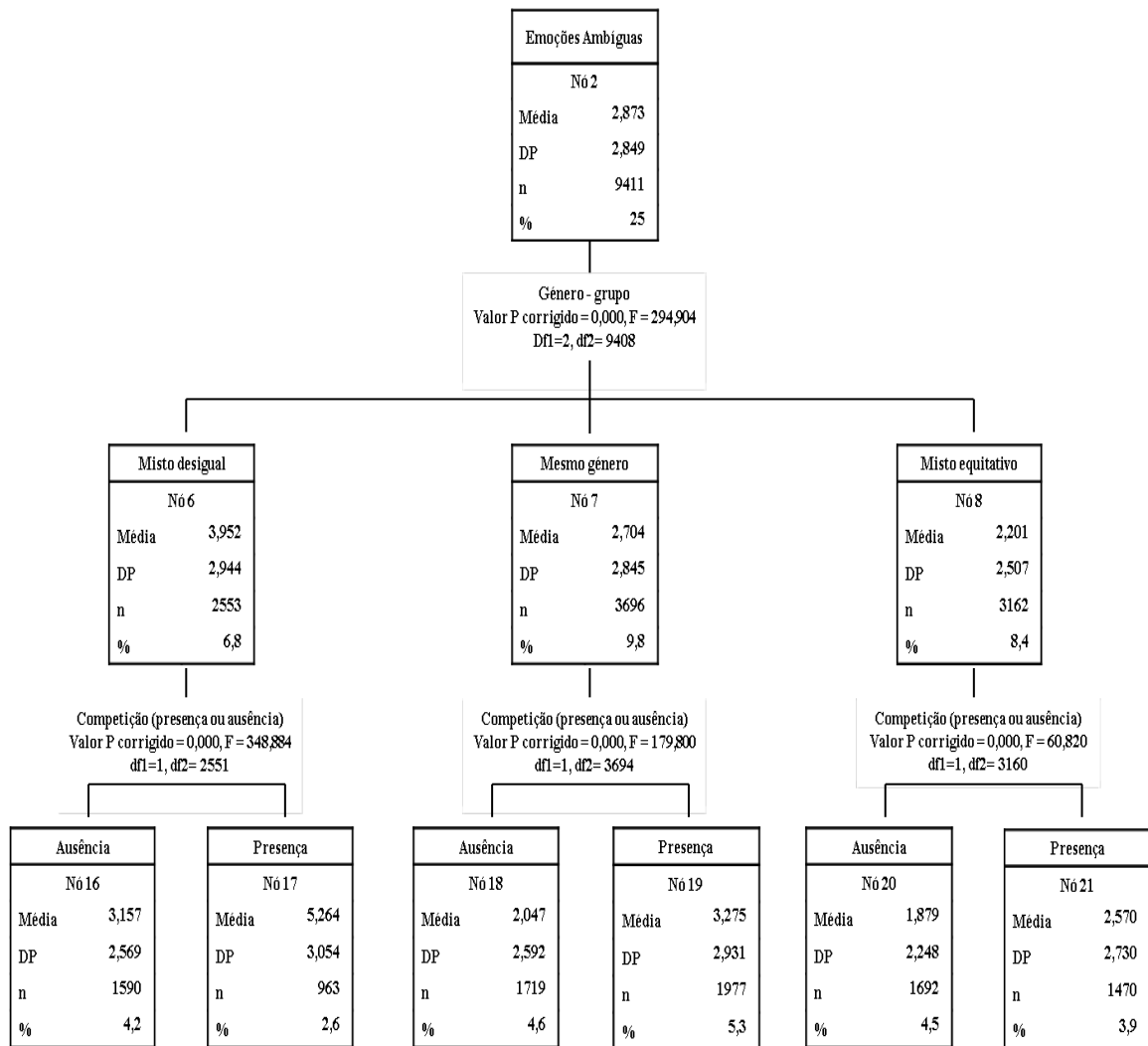
Verificaram-se diferenças significativas entre as emoções Ansiedade, Tristeza e Vergonha ( $p < .001$ ), sendo a Ansiedade a que apresentou valores médios mais intensos ( $M = 1.29$ ), seguida da emoção Tristeza ( $M = 0.76$ ). As emoções Medo, Raiva e Desprezo ( $M = 0.48, p < .001$ ) não apresentaram diferenças significativas entre si, enquanto a emoção Vergonha ( $M = 0.399$ ) foi a que apresentou valores médios de intensidade mais baixa.



**Figura 7.** Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções negativas.

### 2.3. Análise dos dados das emoções ambíguas

A análise descritiva das emoções ambíguas apresentou valores médios de intensidades ( $M = 2.87, p < .001$ ). A variável que melhor explicou o valor da intensidade das emoções ambíguas foi a variável *Género grupo*, tendo-se verificado diferenças significativas entre as três formas e participação dos alunos (*misto desigual, mesmo género e misto equitativo*) ( $p < .001$ ).



**Figura 8.** Variáveis preditivas da intensidade das emoções ambíguas em JDT psicomotores.

Os alunos, quando participaram nos jogos organizados em grupo *misto desigual*, expressaram valores significativamente mais intensos ( $M = 3.95$ ,  $p < .001$ ), comparativamente aos grupos do *mesmo género* ( $M = 2.70$ ,  $p < .001$ ) e *misto equitativo* ( $M = 2.10$ ,  $p < .001$ ).

No terceiro nível, a variável independente que melhor explicou a intensidade das emoções ambíguas foi a *competição (presença ou ausência)*, tendo-se registado diferenças significativas durante a vivência de jogos com competição ou sem competição ( $p < .001$ ).

No grupo *misto desigual*, a intensidade das emoções expressa é significativamente superior ( $M = 5.26$ ,  $p < .001$ ), relativamente aos jogos onde a competição não está presente ( $M = 3.16$ ,  $p < .001$ ).

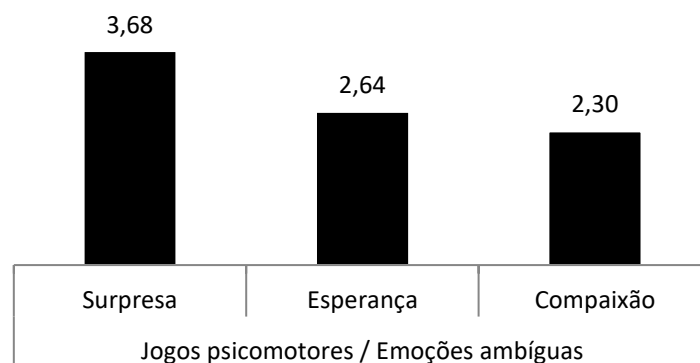
Quando *homens ou mulheres* realizaram jogos em separado, as intensidades significativamente superiores foram alcançadas nos jogos em que competiram ( $M = 3.28, p < .001$ ) e mais baixas nos jogos em que não competiram ( $M = 2.05, p < .001$ ).

Por fim, o grupo *misto equitativo* apresentou as intensidades mais baixas relativamente às outras duas formas de organização dos grupos de participantes na experiência. Neste grupo, a *presença da competição* revelou que as intensidades são, também, significativamente mais altas ( $M = 2.57, p < .001$ ) do que quando está *ausente a competição* ( $M = 1.88, p < .001$ ).

Verificou-se que, na expressão da intensidade das emoções ambíguas, a variável preditiva foi a *organização dos grupos segundo o género*, registando-se diferenças significativas na prática dos jogos psicomotores onde a competição esteve presente ou ausente, sendo que, quando competem, as intensidades são superiores em todos os grupos, relativamente aos jogos em que não competem.

Numa análise detalhada das emoções ambíguas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 2000), pode-se observar, na figura 9, que a análise dos resultados permitiu ainda identificar que estas emoções apresentaram valores médios de intensidades mais baixos do que as emoções positivas e mais elevados do que as emoções negativas.

Quanto à expressão das emoções ambíguas que constituíram o leque desta análise (Surpresa, Compaixão e Esperança), pôde observar-se que se registaram expressões diferentes. Verificaram-se diferenças significativas entre todas as emoções ( $p < .001$ ), sendo a emoção Surpresa a que apresentou valores médios mais intensos ( $M = 3.68, p < .001$ ) seguida da emoção Esperança ( $M = 2.67$ ). A emoção Compaixão foi aquela que registou valores mais baixos quando comparada com as outras duas ( $M = 2.30$ ).



**Figura 9.** Intensidade emocional em JDT psicomotores das emoções ambíguas.

### **Concluindo, pode constatar-se que:**

- Nesta análise, observou-se que as intensidades médias mais altas se verificaram na expressão das emoções positivas quando os jogos tinham como condição a disputa entre pares, a competição e, também, quando participaram em grupos mistos ( $M = 7.20$ ), onde a distribuição de homens e mulheres era de forma não equitativa ou quando estavam em grupos separados de homens e grupos de mulheres ( $M = 6.03$ ).
- Nas emoções negativas, as intensidades mais altas verificaram-se nos homens ( $M = 0.72$ ) quando a sua história desportiva (*historial desportivo*) não apresentavam antecedentes de práticas de desportos institucionalizados ( $M = 1.08$ ).
- As intensidades mais baixas das emoções positivas registaram-se quando as formas organizadas dos grupos de participantes foram equitativas entre homens e mulheres e também quando os grupos não competem ( $M = 3.91$ ), isto é, nos jogos sem vitória. Quanto às emoções negativas, as intensidades mais baixas registaram-se nas mulheres quando praticaram JDT sem competição ( $M = 0.39$ ).
- As emoções ambíguas apresentaram valores próximos das emoções positivas, ainda que significativamente mais baixos ( $M = 2.873$ ).

### **3. Variáveis preditivas da Intensidade emocional em jogos desportivos tradicionais de Cooperação**

A árvore de classificação gerada a partir dos 27689 dados registados, individualmente, pelos alunos, desenvolveu 22 nós que foram distribuídos hierarquicamente em categorias homogéneas.

Como se pode observar na Tabela 8, as variáveis do estudo têm uma distribuição de causa-efeito ao longo dos três níveis da árvore, aparecendo as que melhor justificam a intensidade emocional, primeiro, nos níveis superiores, identificadas como as variáveis mais preditivas.

**Tabela 8.** Árvore de CHAID. Variáveis preditivas, nós da árvore, percentagem e nível na árvore nos jogos desportivos tradicionais de cooperação.

|                         |                        | Variáveis Preditivas                      |   |                    |       |         |         |         |
|-------------------------|------------------------|---|---|--------------------|-------|---------|---------|---------|
|                         | 1º nível               | 2º nível                                  | 3º nível                                  | Nó                 | %     | Média   | dp =    |         |
| Intensidade das emoções |                        |   |   | 0                  | 100   | 2,157   | 2,835*  |         |
|                         | Emoções positivas      | Género-grupo                              |   | 1                  | 25    | 4,828   | 2,708 * |         |
|                         |                        |   | Grupo                                     | 4                  | 15,9  | 5,162   | 2,785 * |         |
|                         |                        | Misto desigual / Grupo mesmo género       | Presença Competição                       | 11                 | 10,7  | 5,386   | 2,892 * |         |
|                         |                        |   | Ausência de competição                    | 12                 | 5,3   | 4,708   | 2,496 * |         |
|                         |                        | Misto equitativo                          | Presença Competição                       | 13                 | 6     | 4,375   | 2,487 * |         |
|                         |                        |   | Ausência de competição                    | 14                 | 3,1   | 3,984   | 2,386 * |         |
|                         |                        | Emoções ambíguas                          | Género-grupo                              |                    | 2     | 25      | 2,489   | 2,730 * |
|                         |                        |   | Grupo Misto desigual                      |                    | 6     | 4,2     | 3,360   | 2,901 * |
|                         |                        |   |   | Grupo mesmo género | 7     | 11,8    | 2,569   | 2,835 * |
|                         |                        |   | Género Masculino                          |                    | 15    | 7,7     | 2,426   | 2,726 * |
|                         | Género Feminino        |   |   | 16                 | 4,1   | 2,840   | 3,012 * |         |
|                         | Grupo Misto equitativo |   |   | 8                  | 9,1   | 1,983   | 2,375 * |         |
|                         |                        |   | Presença Competição                       | 17                 | 6     | 2,176   | 2,435 * |         |
|                         | Ausência de competição |   | 18  | 3,1                | 1,612 | 2,210 * |         |         |
|                         | Emoções negativas      | Género Masculino                          |   | 3                  | 50    | 0,655   | 1,675 * |         |
|                         |                        |   |   | 9                  | 33,9  | 0,746   | 1,767 * |         |
|                         |                        | Feminino                                  | Presença Competição                       | 19                 | 22,9  | 0,840   | 1,870 * |         |
|                         |                        |   | Ausência de competição                    | 20                 | 11,1  | 0,553   | 1,515 * |         |
|                         |                        | Grupo Misto desigual / Grupo mesmo género |   | 10                 | 16,1  | 0,464   | 1,445 * |         |
|                         |                        |   | Grupo Misto desigual / Grupo mesmo género | 21                 | 10,3  | 0,593   | 1,654 * |         |
|                         |                        | Grupo Misto equitativo                    |   | 22                 | 5,8   | 0,235   | 0,928 * |         |

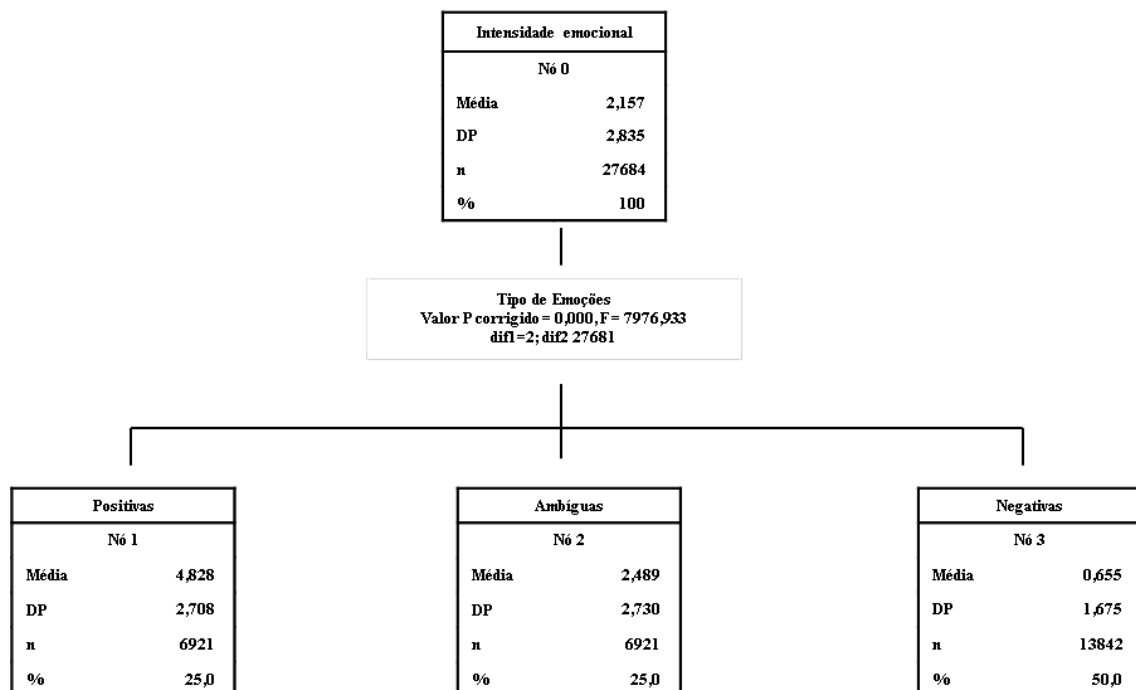
Nota: \* $p < .05$

Neste estudo, foram aplicados dezanove jogos tradicionais com características de cooperação, tendo-se registado um total de 27684 expressões emocionais vividas pelos participantes, distribuídas por 25% de emoções positivas, 50% de emoções negativas e 25% de emoções ambíguas (Tabela 8).



Ao observar-se a Tabela 8, pode dizer-se que as variáveis preditivas da intensidade emocional, distribuídas hierarquicamente ao longo da árvore, foram, no primeiro nível, a variável *emoção* (*positiva, ambíguas e negativas*), no segundo nível, a variável *género grupo*, composição do grupo segundo o género, (*misto desigual, misto equitativo e homens e mulheres em separado*) e, no terceiro nível, as variáveis *competição* (*presença ou ausência*) e *género* (*homens e mulheres*).

Ao observarem-se de forma mais detalhada os dados referentes ao primeiro nível da árvore de CHAID apresentados na figura 10, constata-se que se encontraram diferenças significativas entre as emoções positivas, negativas e ambíguas ( $p < .001$ ).



**Figura 10.** Variáveis preditivas da intensidade emocional em JDT de cooperação 1º nível da árvore.

As emoções positivas foram as que alcançaram valores médios de intensidade mais elevados ( $M = 4.83$ ) seguidas das emoções ambíguas ( $M = 2.49$ ), as emoções negativas apresentaram os valores médios de intensidade mais baixos ( $M = 0.66$ ).

### 3.1. Análise dos dados das emoções positivas

A intensidade das emoções positivas (Figura 11), durante a prática de JDT cooperativos, permite afirmar que a variável que melhor explicou o valor da intensidade foi a variável *género grupo*, ou seja, a forma como os alunos foram organizados para participar na experiência.

Dos resultados, observa-se que não se encontraram diferenças significativas ( $p = .001$ ) entre o grupo *misto desigual* e o grupo *mesmo género (homens e mulheres em separado)*. Os alunos, quando participaram organizados em grupos *mesmo género* ou em grupo *misto desigual*, expressaram valores médios de emoções positivas mais elevados ( $M = 5.16$ ,  $p = .001$ ). No entanto, encontraram-se diferenças significativas entre estes dois grupos (*misto desigual e mesmo género, homens e mulheres em separado*) e o grupo *misto equitativo* ( $p < .001$ ), expressando estes valores médios de emoções positivas mais baixos relativamente aos valores das outras formas de participação no estudo ( $M = 4,24$ ,  $p < .001$ ).

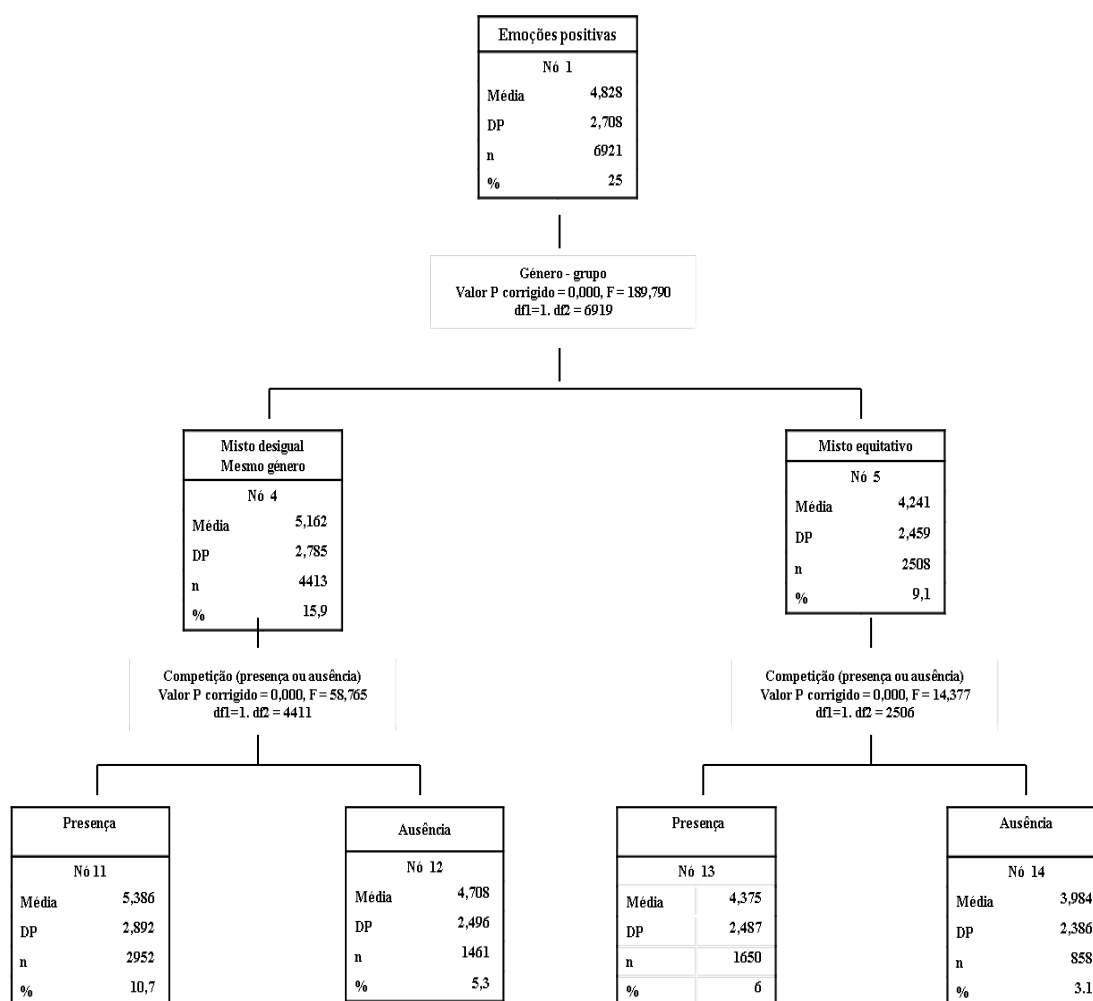


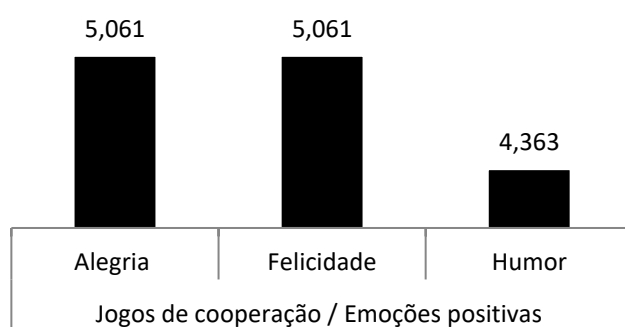
Figura 11. Variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas em JDT cooperativos.

No terceiro nível da árvore encontra-se a variável *competição (presença ou ausência)* como preditiva das emoções positivas. Estes resultados confirmam que tanto a *presença* da competição como a sua *ausência*, durante a prática dos JDT, foram preditivas das emoções positivas nos alunos, tendo-se registado diferenças significativas entre JDT com *presença da competição* e JDT com *ausência de competição*.

Pode constatar-se que, em todas as formas de organização dos alunos previstas no estudo, a *presença da competição* estimulou valores de emoções positivas significativamente superiores ( $p < .001$ ) quando comparados com os JDT com *ausência de competição*, em que não se registaram diferenças significativas entre os grupos *misto desigual* e *mesmo género* ( $M = 5.39$ ,  $p = .001$ ), no entanto, encontraram-se diferenças significativas entre estes grupos e o grupo *misto equitativo* ( $M = 4.38$ ,  $p < .001$ ) na expressão da intensidade das emoções positivas.

Os jogos que se realizaram com a ausência da *competição* apresentaram valores mais baixos de intensidade emocional, tendo os grupos *misto desigual* e *mesmo género* apresentado os valores mais elevados de emoções positivas ( $M = 4.71$ ) quando comparados com o grupo *equitativo* ( $M = 3.99$ ) e com diferenças significativas entre si ( $p < .001$ ).

Numa análise detalhada das emoções positivas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 2000), pode observar-se na Figura 12 que a análise dos resultados da expressão das emoções positivas permitiu identificar que as emoções Alegria e Felicidade foram aquelas que maiores intensidades obtiveram, não tendo apresentado diferenças significativas entre si ( $M = 5,06$ ,  $p = .001$ ), no entanto, registaram-se diferenças significativas em relação à emoção Humor ( $M = 4.36$ ,  $p < .001$ ).



**Figura 12.** Intensidade emocional das emoções positivas em JDT de cooperação.

### 3.2. Análise dos dados das emoções negativas

Ao observar-se os resultados das emoções negativas, na Figura 13, pode verificar-se que a variável preditiva da intensidade média emocional é o *género* - homens e mulheres apresentaram diferenças significativas ( $p < .001$ ) durante a prática de jogos de cooperação. Os homens expressaram níveis significativamente mais intensos de emoções negativas ( $M = 0.75$ ,  $p < .001$ ) quando comparados com as mulheres ( $M = 0.46$ ,  $p < .001$ ).

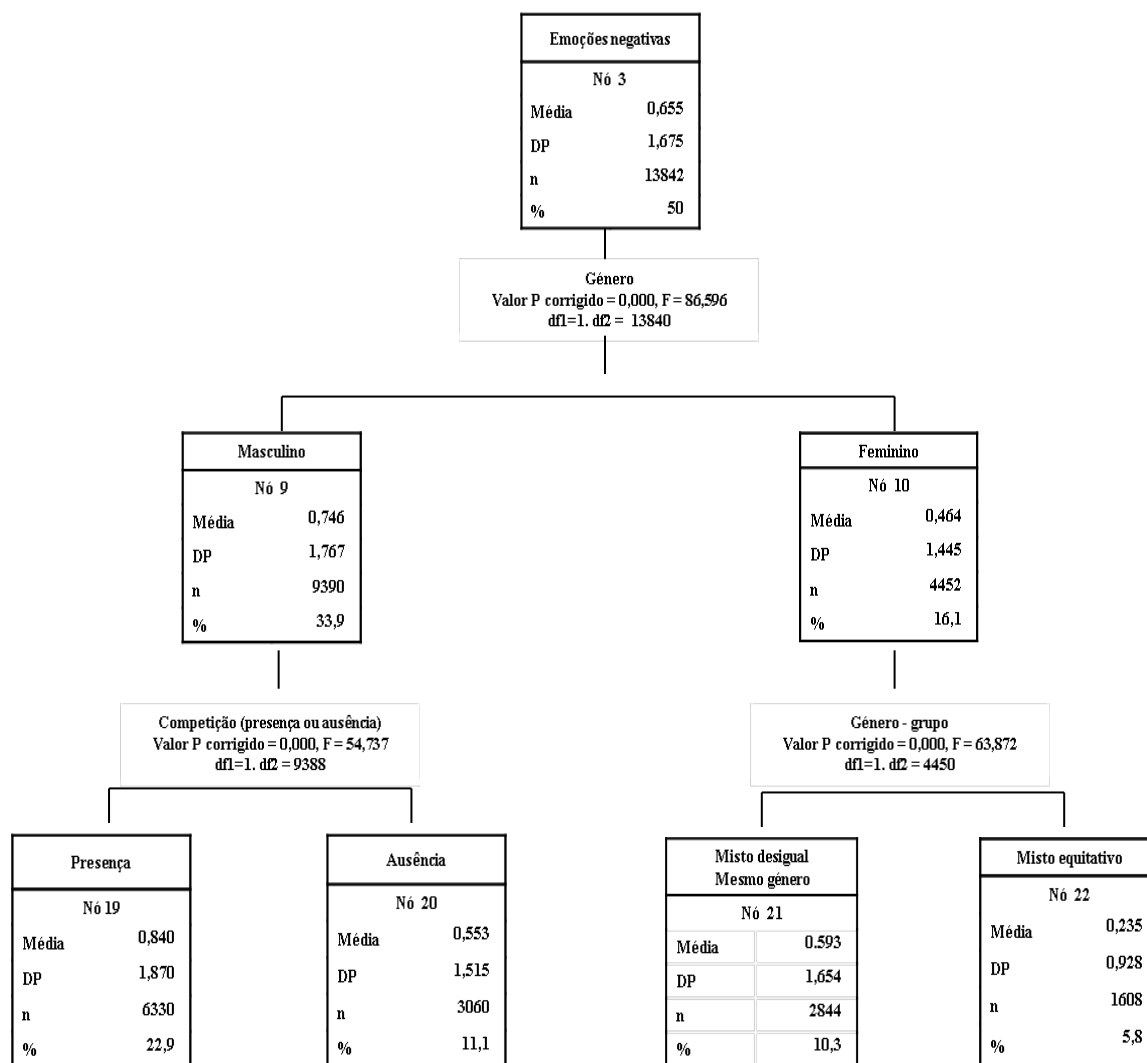


Figura 13. Variáveis preditivas da intensidade das emoções negativas em JDT cooperativos.

No terceiro nível da árvore, pode observar-se que a variável preditiva da intensidade emocional dos homens foi a *competição (presença e ausência)*, tendo-se encontrado diferenças significativas entre a prática de jogos com competição e sem competição ( $p < .001$ ). Os homens,

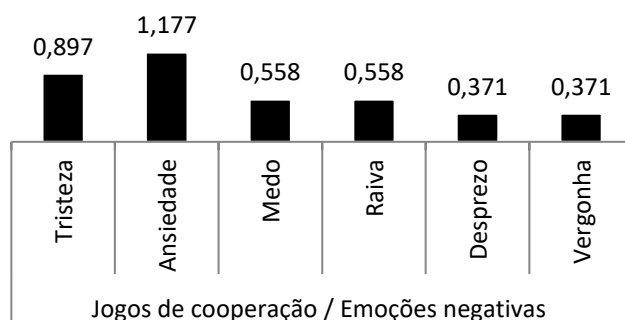
quando participaram em JDT, competindo entre equipas, apresentaram valores médios de intensidade emocional significativamente mais elevados ( $M = 0.84, p < .001$ ), no entanto, quando participaram em jogos sem competição, atingiram intensidades emocionais com valores médios significativamente mais baixos ( $M = 0.55, p < .001$ ).

Nas mulheres, a variável que melhor explicou a intensidade emocional foi a variável *Género grupo*. Os grupos *misto desigual* e *mesmo género* não apresentaram diferenças significativas ( $p = .001$ ), no entanto, encontraram-se diferenças significativas entre estas duas variáveis e a participação em grupo *misto equitativo* ( $p < .001$ ).

As mulheres, quando participaram em jogos cooperativos organizados em grupos *mistos desiguais* e *mesmo género*, apresentaram valores mais intensos de emoções negativas ( $M = 0.59, p = .001$ ) do que quando participaram em jogos *organizados em grupo misto equitativo* ( $M = 0.24, p < .001$ ).

Numa análise detalhada das emoções negativas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 2000), pode observar-se, na Figura 14, que a análise dos resultados permitiu ainda constatar serem as emoções negativas as que apresentaram valores médios de intensidades mais baixos do que as emoções positivas.

Quanto à expressão das emoções negativas que constituíram o leque desta análise (Ansiedade, Vergonha, Tristeza, Medo, Raiva e Desprezo), pôde observar-se que se registaram expressões diferentes. Verificaram-se diferenças significativas entre as emoções Ansiedade, Tristeza, Medo e Raiva e Desprezo e Vergonha ( $p < .001$ ), sendo a Ansiedade a que apresentou valores médios mais intensos ( $M = 1,18$ ), seguida da emoção Tristeza ( $M = .897$ ). As emoções Medo e Raiva ( $M = 0.56, p = .001$ ) não apresentaram diferenças significativas entre si. As emoções Desprezo e Vergonha ( $M = 0.37, p = .001$ ) foram as que apresentaram valores médios de intensidade mais baixos.

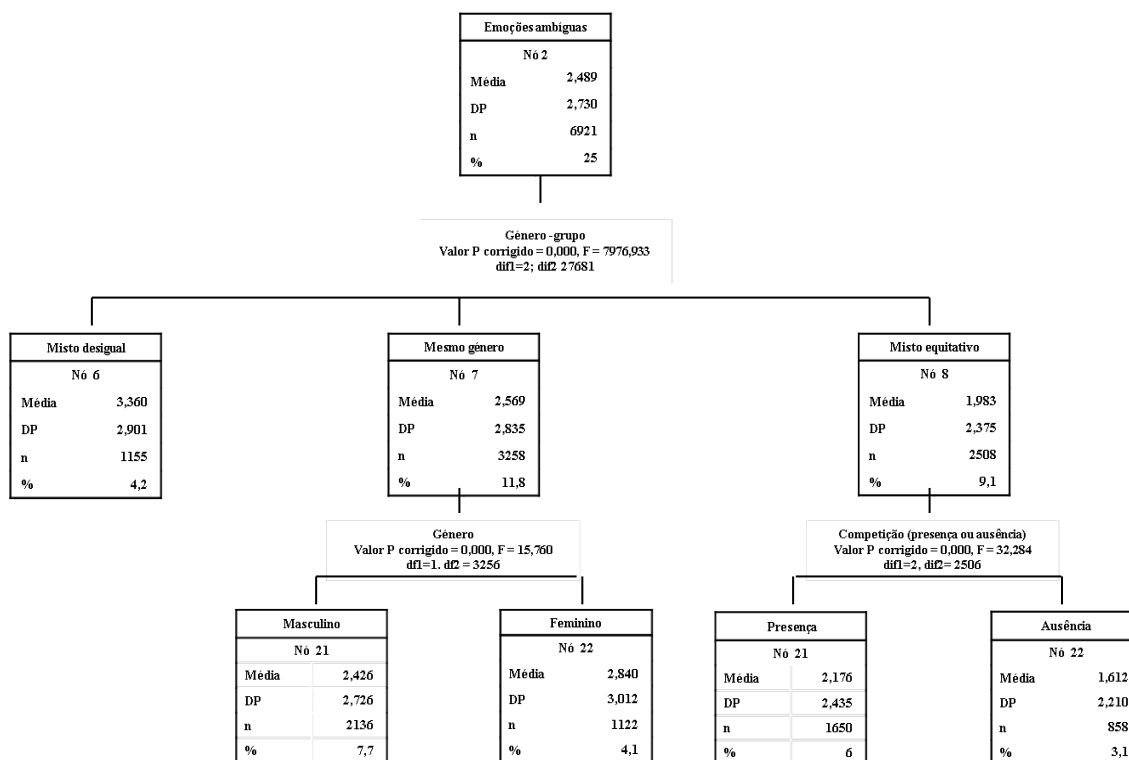


**Figura 14.** Intensidade emocional das emoções negativas em JDT de cooperação.

### 3.3. Análise dos dados das emoções ambíguas

A análise dos resultados das emoções ambíguas indicou a variável *Género grupo* como a mais preditiva da intensidade das emoções ambíguas (Figura 15).

As emoções ambíguas apresentaram valores médios de intensidade emocional ( $M = 2.49$ ,  $p < .001$ ), tendo-se registado diferenças significativas entre todas as variáveis da género grupo ( $p < .001$ ).



**Figura 15.** Variáveis preditivas da intensidade das emoções ambíguas em JDT cooperativos.

Quando os alunos praticaram jogos desportivos tradicionais organizados em grupo *misto desigual*, observaram-se valores significativamente mais elevados ( $M = 3.36$ ,  $p < .001$ ) comparativamente às duas outras formas de organização dos participantes no estudo, *género* ( $M = 2.57$ ,  $p < .001$ ) e grupo *misto equitativo* ( $M = 1.98$ ,  $p < .001$ ).

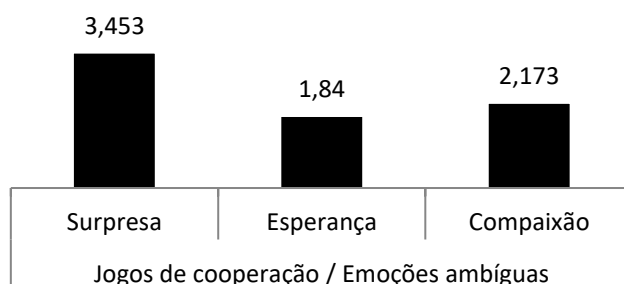
No terceiro nível da árvore, observou-se que se verificaram diferenças significativas entre homens e mulheres ( $p < .001$ ) quanto à intensidade de expressão emocional. As mulheres, quando praticaram JDT de cooperação, expressaram valores médios de intensidade mais elevados ( $M = 2.84$ ,  $p < .001$ ) do que os homens ( $M = 2.43$ ,  $p < .001$ ). Ainda neste nível, encontram-

se as variáveis competição *presença da competição ou ausência da competição* como preditivas das emoções ambíguas, tendo-se registado diferenças significativas ( $p < .001$ ) entre elas.

Os alunos organizados em grupo *misto equitativo*, durante a realização dos jogos cooperativos, revelaram diferenças significativas de intensidade média emocional, quer na *presença da competição* ( $M = 2.18, p < .001$ ) quer na *ausência de competição* ( $M = 1.61, p < .001$ ), registando, nesta última, valores médios de intensidade emocional mais baixos.

Numa análise detalhada das emoções ambíguas de acordo com a proposta de estudo (Bisquerra, 2000) pode observar-se, na Figura 16, que a análise dos resultados permitiu ainda identificar que estas emoções apresentaram valores médios de intensidades mais baixos que as emoções positivas e mais elevados que as emoções negativas.

Quanto à expressão das emoções ambíguas que constituíram o leque desta análise (Surpresa, Compaixão e Esperança), pode observar-se que se registaram expressões diferentes. Verificaram-se diferenças significativas entre todas as emoções ( $p < .001$ ), sendo a emoção Surpresa a que apresentou valores médios mais intensos ( $M = 3.45$ ), seguida da emoção Compaixão ( $M = 2.67$ ). A emoção Esperança foi aquela que registou valores mais baixos quando comparada com as outras duas ( $M = 1.84$ ).



**Figura 16.** Intensidade emocional das emoções ambíguas em JDT de cooperação.

### **Concluindo, pode constatar-se que:**

- As variáveis associadas à perspetiva de género são as que melhor predizem a intensidade das emoções positivas, ambíguas e negativas (*género-grupo* para as emoções positivas e ambíguas e *género*, masculino e feminino, para as emoções negativas).
- Nos jogos cooperativos, as principais variáveis da intensidade emocional para os três tipos de emoções estão associadas à perspetiva de género (*género-grupo* para as emoções positivas e ambíguas e *género*, masculino e feminino, para as emoções negativas).
- Nos jogos cooperativos a variável *competição* é a segunda melhor preditora da intensidade emocional positiva.
- As intensidades médias mais altas verificaram-se nas emoções positivas, quando os participantes, organizados em grupos *misto desigual* ou o *mesmo género*, competem ( $M = 5.39$   $p < .001$ ), não apresentando diferenças significativas entre si, mas não se verificando o mesmo quando homens e mulheres foram organizados em grupo *misto equitativo* em que registaram valores significativamente mais baixos ( $M = 4.36$ ,  $p < .001$ ).
- Nas emoções negativas, as intensidades mais altas verificaram-se quando os alunos competiram ( $M = 0.75$ ) organizados em grupos, *misto desigual* ou o *mesmo género*; e as intensidades mais baixas registaram-se na forma de participação grupo *misto equitativo* ( $M = 0.46$ ).
- Quando os alunos não competiram, as intensidades foram mais baixas em todas as formas de participação dos grupos. No entanto, há que destacar que, quando os alunos participaram em grupo *misto equitativo*, a intensidade emocional foi significativamente muito mais baixa ( $M = 0.24$ ).
- As emoções ambíguas apresentaram valores médios de intensidade próximos da intensidade das emoções positivas, ainda que significativamente mais baixos e superiores aos da intensidade das emoções negativas. Verificou-se também que os homens atingem valores médios de intensidade emocional significativamente mais baixos ( $M = 2.43$ ,  $p < .001$ ) em comparação com as mulheres ( $M = 2.84$ ,  $p < .001$ ).



## Capítulo 4: Discussão

O processo de ensino tem, na atualidade, uma discussão à volta da influência que a seleção das propostas podem ter no papel da aprendizagem e na formação dos alunos. A disciplina de Educação Física tem um contributo muito importante, por se saber que as propostas motrizes selecionadas podem gerar uma aprendizagem mais motivante sem descurar os conteúdos que se pretendem ensinar.

A aprendizagem, individual e coletiva, através de propostas motrizes, no caso da Educação Física, apoia-se no facto de o ser humano não poder ser observado numa visão dicotómica, ora de corpo ora de mente (Parlebas, 1986), visão que, durante muitos anos e ainda no presente, se viu discutir como algo que se separa, no momento das aprendizagens práticas, para depois se unir na formação do carácter e da realização dos papéis que cada sociedade reserva para os seus cidadãos.

O processo de aprendizagem tem por base uma construção na qual as emoções jogam um papel fundamental, onde aprender deve significar alcançar a sua realização e onde a felicidade tem uma importância fundamental, já que está na origem da aprendizagem (Noddings, 2003). Contudo, nem sempre se passa assim, já que a escola tende a escolarizar os seus alunos quase como máquinas e nem sempre criando condições para que as propostas facilitem uma aprendizagem das capacidades de cada ser.

A aprendizagem emocional, a alfabetização emocional (Bisquerra, 2000), é o processo chave desta diferença de aprender, pois significa promoção de autoestima, de autoconceito, de emancipação, de autonomia, ingredientes fundamentais para a construção dos indivíduos e conseqüente socialização. Esta ideia suporta o princípio de que cada ser humano tem de dominar, aprender e saber usar, adequadamente, a estrutura e significados que cada cultura contém (Gertz, 1973), para que se possa engrandecer, crescendo ao aprender a viver em sociedade, recorrendo à forma como se relaciona com todos os que fazem parte do seu universo social (Kashima, 2001).

Desde os tempos mais remotos até à atualidade foi sendo reconhecida a importância que as emoções têm em todas as ações que os seres humanos realizam: fugas, evitamentos, continuidade em tarefas, vontade de perseguir objetivos, trabalhar em grupo em detrimento de individualmente, entre muitas outras. As emoções para a pedagogia aparecem como o fator mais importante na estimulação da aprendizagem, da motivação, da persecução de objetivos, com

influência muito marcante na qualidade de vida, nas decisões e na forma de atuação dos cidadãos quer se encontrem em formação quer no desempenho dos papéis que a cada um a sociedade foi outorgando.

Nem sempre a formação dos jovens foi efetuada com equidade, nem com igualdade no mesmo espaço social (Geertz, 1973), sendo a educação desenvolvida a partir de pressupostos em que o ser humano em formação podia ser observado de uma forma duplicada, separada entre si, isto é, em mente e corpo e entre homens e mulheres observados de diferentes ângulos. Neste sentido, o corpo foi tratado durante muito tempo como algo de menos valor, e a mente, a parte intelectual, foi o centro da formação dos jovens e, entre estes, diferentes abordagens para homens e mulheres.

No entanto, não foi esta a forma de pensar de vários de autores, que acreditaram que o ser humano era um só no momento de agir (Parlebas, 1986, 2001, 2010) e, no caso emocional, existem autores (Lazarus, 1999, 2000) que entendem que o ser humano analisa, interpreta, volta a analisar uma determinada situação ou evento, atuando e respondendo de forma em que as decisões foram, à partida, objeto de uma resposta adequada. Assim, o que sente não é apenas resultado de uma aprendizagem, pois o seu código genético traz consigo uma história que lhe permite, mesmo não sabendo o que fazer, reagir.

Desta forma, o currículo de um dado momento de aprendizagem é composto por um conjunto de disciplinas que se propõem, de acordo com as suas especificidades, formar o aluno, dotar o cidadão de condutas que lhe permitam atuar no espaço social onde se insere, respondendo, no momento oportuno, de acordo com as regras sociais que lhe exigem uma forma própria de estar (Geertz, 1973) e, ao mesmo tempo, respeitando os diferentes atores envolvidos.

Pensando assim, respeitando os pressupostos acima mencionados, o professor de Educação Física tem um papel fundamental na planificação do processo de ensino e aprendizagem, identificadas as dificuldades e facilidades dos seus alunos, em função da avaliação inicial. Em resultado desta etapa procede à análise dos dados e dá origem à seleção de propostas motrizes que mais contribuam para a aprendizagem e que concorram para colmatar e ultrapassar dificuldades observadas nos seus alunos. É esta uma das principais razões que suportam o contributo que a ciência da ação motriz pode dar ao processo de formação dos cidadãos.

As várias propostas motrizes apresentadas no PNEFP podem conter a solução para as respostas que se pretendem encontrar, por isso, se entende que os jogos desportivos têm um papel fundamental no processo de formação. Contudo, os jogos desportivos tradicionais, que têm tido um papel menor no processo de formação, podem constituir um auxílio para resolver muitos destes dilemas. Fruto do conhecimento que se foi acumulando com a investigação sobre

a sua capacidade educativa (Etxebeste, 2012; Lavega, 1993, 2002, 2005, 2006, 2010; Parlebas, 1986, 2001) ao longo de várias décadas, percebe-se, hoje, que os jogos tradicionais oferecem uma diversidade de propostas motrizes que favorecem uma aprendizagem que abrange todas as dimensões da conduta motriz.

Todavia, é necessário saber como escolher, saber em que nos fundamentamos para eleger esta ou aquela proposta motriz. Neste sentido, este estudo pretende perceber se a prática de jogos tradicionais com características dos domínios de ação motriz de cooperação e psicomotor, podem assumir alguma condição especial como ferramenta pedagógica que permita desenvolver a consciência emocional dos alunos. Esta verificação pode ser feita através da tomada de consciência das emoções, primeira etapa no modelo psicopedagógico de Bisquerra (2000, 2003). Desta forma, iniciando a identificação das emoções percebidas durante a prática de jogos tradicionais, dá-se, assim, início ao processo de aquisição de competências emocionais.

A discussão dos resultados efetua-se com base na verificação dos objetivos que se definiram para esta investigação em quatro grandes linhas que constituirão o ponto fulcral da discussão dos resultados, observados na relação da vivência dos jogos praticados e os três tipos de emoções.

1. Capacidade preditiva das variáveis *competição, género, Género grupo e historial desportivo* das emoções positivas, negativas e ambíguas nos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação.
2. Vivência emocional e domínios de ação motriz, psicomotor e de cooperação;
3. Competição ou não competição como recurso de aprendizagem numa Educação Física emocional;
4. O contributo do estudo para uma igualdade de oportunidades dos alunos.
5. Historial desportivo - Contributo para uma Educação Física personalizada.

### **1. Capacidade preditiva da vivência emocional em jogos desportivos tradicionais psicomotores e de cooperação**

A intervenção da Educação Física deve integrar um conjunto de propostas motrizes que despoletem uma aprendizagem diversificada de condutas que as diferentes situações motrizes promovem (Lavega & Lagardera, 2003, 2004; Parlebas, 1986, 2001, 2010). Neste sentido, os profissionais devem tentar perceber quais as propostas motrizes que melhor podem responder aos desígnios que uma avaliação inicial forneceu do grupo que se pretende trabalhar, para que, numa segunda etapa, selecionem com rigor as propostas que protagonizam as ações motrizes que melhor resposta podem dar no processo de aprendizagem emocional.

Os elementos afetivos e interpessoais têm de ser olhados não só como fatores que, provisoriamente, facilitam a aprendizagem, mas também como elementos e fundamentos que a ação motriz pode estimular (Parlebas, 2001), fatores emotivos que não podem ser vistos como algo desgarrado do corpo, mas como uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem (Bisquerra, 2000).

O ser humano, ao atuar, encarará todos os fenômenos que se propõe realizar carregados de vivências já adquiridas e expressas com tudo o que de si faz parte, isto é, corpo e mente, gerindo tomadas de decisão e organizando as respostas que mais se ajustem. Portanto, entre as componentes afetivas, de um lado, e as cognitivas, relacionais e motores, do outro, não existe mais um simples paralelismo funcional, como afirma Piaget (citado por Parlebas, 2001), mas, sim, uma manifesta verdade integral do corpo como um só, influenciado constantemente por todas estas particularidades características de qualquer ser humano (Parlebas, 2001).

Ao considerar-se que o comportamento afetivo, dimensão da conduta motriz, faz parte da operacionalização de qualquer ação motriz na aprendizagem, ao trabalharem ou realizarem uma dada situação motriz, esta comportará todos os ingredientes que a constituem, sendo a afetividade um deles, será fundamental perceber-se que a seleção das propostas motrizes tem um papel relevantíssimo na educação das condutas afetivas dos alunos e está muito relacionada com a diversidade de propostas vivenciadas (Lagardera e Lavega, 2003).

De acordo com Parlebas (2001) e Lagardera e Lavega (2003, 2004), o professor de Educação Física é levado, constantemente, a aferir os seus conhecimentos e a recorrer às práticas que melhor se adequam aos seus alunos; tendo em conta a lógica interna dos jogos, poderá perceber que qualquer prática pode ter influências preditivas no comportamento e na aprendizagem dos alunos. Em função desta análise, torna-se necessário que, ao pretender utilizar jogos psicomotores ou jogos cooperativos, se conheça a capacidade preditiva de variáveis de diferentes naturezas que intervêm na intensidade da vivência de emoções positivas, negativas e ambíguas.

Para além do que se referiu acima, o professor deve, também, saber e conhecer que existem variáveis associadas à lógica interna dos jogos, como a presença e a ausência da competição, cuja dinâmica pode implicar estimulações emocionais diferenciadas nos aprendizes, com efeitos que podem ser, nalguns casos, prejudiciais e mesmo promotores de uma discriminação entre os alunos.

Por fim, o professor deve saber e ter conhecimentos sobre as vantagens pedagógicas da organização dos alunos nas aulas. Esta variável, vinculada a estratégias didáticas adequadas, pode permitir ao professor saber qual o tipo de organização que deve propor aos alunos para

atingir os objetivos a que se propõe. Então, durante a realização das propostas motrizes ou atividades de aprendizagem nas aulas, é necessário saber se estas devem ser realizadas em formas segregadas, alunos e alunas em separado, ou em formas neutras, de forma a promover um ambiente coeducativo, sabendo que, em qualquer proposta, estão associadas as características de cada aluno como o género e os seus antecedentes desportivos.

Neste estudo, a estratégia estatística utilizada, as árvores de decisão com base no algoritmo de CHAID (Kass, 1980), permitiu identificar a força preditiva de cada uma das referidas variáveis na vivência emocional, tanto para os jogos psicomotores como para os jogos de cooperação.

Observou-se, neste estudo, que na prática de JDT psicomotores e de cooperação, as variáveis independentes não têm a mesma capacidade preditiva da intensidade emocional nos três tipos de emoções, de acordo com a proposta de Bisquerra (2000) e Lazarus (1999). Esta constatação permite esclarecer e ajudar os professores de Educação Física a perceber que a prática de jogos pertencentes aos domínios de ação motriz estudados não provocam nem estimulam uma resposta linear e constante na vivência emocional, uma vez que cada família de jogos ativa não só diferentes tipos de vivências motrizes, mas, também, que a elas estão associadas diferentes vivências emocionais.

### **1.1. Jogos desportivos tradicionais psicomotores:**

Nos JDT psicomotores, a *competição* foi a primeira variável a explicar a intensidade das *emoções positivas*. Os participantes, quando realizaram JDT em que a competição esteve presente, atingiram um nível mais elevado de emoções positivas em contraste com a vivência de JDT sem competição, em que a intensidade das emoções positivas foi significativamente mais baixa. Desta constatação resulta um conhecimento que pode ajudar os profissionais de educação a gerir esta particularidade do JDT aquando da planificação e seleção dos JDT para as aulas.

A variável *competição* integrou, neste estudo, duas variáveis, a presença e a ausência da mesma na aplicação dos jogos e, neste sentido, o profissional de educação pode manipular a lógica interna da situação motriz proposta com uma das duas opções referidas, porque, apesar de os efeitos serem significativamente diferentes no caso da intensidade das emoções positivas, foram as variáveis que mais influenciaram a vivência de experiências mais agradáveis. Com

este conhecimento dos efeitos da lógica interna na percepção dos alunos, o profissional de educação poderá planificar diferentes intervenções e desenvolver a aprendizagem sem que tenha de recorrer às propostas meramente assentes em processos competitivos.

A autoconfiança é um fator chave no processo de aprendizagem (Pekrun et al., 2002), influenciando a motivação, a persecução dos objetivos da tarefa e a atenção, estando muito relacionada com o tipo de tarefas ou propostas motrizes que o profissional de educação prepara para fomentar a aprendizagem de condutas motrizes. Sendo assim, é fundamental saber-se mais sobre as influências que das propostas motrizes possam resultar e olhar de outra forma para a planificação do ensino a curto e médio prazo, sessão a sessão, tendo em conta não uma simples réplica de ações motrizes aprendidas, a aprendizagem de habilidades motrizes, mas quais os efeitos que essas propostas podem dar para a aprendizagem e formação geral do aluno.

Assim, há que levar em consideração que as aprendizagens práticas, organizadas em situações que incluam ou não a competição, podem ter consequências diferentes na aprendizagem. A título de exemplo, focam-se os resultados de Lavega et al. (2011, 2014) que sugerem a utilização de propostas motrizes com a ausência de competição para alunos que tenham ou revelem dificuldades em realizar ações motrizes de forma competitiva, procurando, desta forma, manter o processo de ensino e aprendizagem dos alunos centrado em experiências agradáveis, de forma a conduzi-los a melhorarem a sua autoconfiança e autoestima, contornando as suas dificuldades numa determinada etapa de formação.

A *competição* foi, também, a segunda variável explicativa da intensidade emocional das *emoções negativas*. Neste estudo, pode constatar-se que as mulheres, quando praticaram jogos com competição, atingiram níveis de emoções negativas mais intensos.

De acordo com Orlick (2002), é fundamental procedermos a uma alteração na forma de atuar na perspetiva educativa, sendo, por isso, necessário dotar os alunos de uma educação orientada para a aprendizagem de habilidades positivas, que geram uma capacidade de olhar os desafios com uma visão positiva, cooperativa, que promova interações com mais facilidade, propondo uma mudança de formação social. Assim, no momento da planificação, poder-se-á olhar para estes resultados como recursos fundamentais que geram uma educação pró-ativa e diretamente orientada para o estilo de vida com mais qualidade, como aponta o PNEFP, nas suas finalidades.

Estes resultados permitirão não correr riscos no processo educativo ou no evento que estiver a ser preparado. Portanto, como refere Parlebas (2010), é fundamental não recorrer, sistematicamente, aos mesmos processos de competição sob risco de ao motivar mais determina-

dos alunos poder proporcionar o contrário a outros, tal como se verificou nos efeitos da competição nas mulheres. Para estas, a competição é um fator que proporciona vivências mais desagradáveis e, desta forma, devem ser considerados estes aspetos, uma vez que eles têm particular incidência no funcionamento da aula e, principalmente, na estimulação de uma aprendizagem motivada dos alunos, já que beneficia o clima de aula e assegura a atenção e disponibilidade para aprender, recorrendo a uma diversidade de propostas não assentes, exclusivamente, em situações motrizes que classifiquem os intervenientes como perdedores ou vencedores.

Tendo em conta o género dos participantes, verificou-se que este aparece como primeira variável para explicar a intensidade das emoções negativas, facto que pode justificar-se pelas diferenças na forma como foram vividas as experiências tanto por homens como por mulheres. Esta constatação vai ao encontro de outros estudos (Lavega et al., 2010; 2011, 2013), reforçando que homens e mulheres apresentam diferenças de perceção na forma como interpretam os ambientes competitivos e as tarefas realizadas em formas competitivas (Benenson et al., 2002; Eagly, 1987; Leaper, 1994; Roy & Benenson, 2002). Deste resultado, pode entender-se que o profissional de educação nunca deve definir as suas prioridades de intervenção com recurso a exclusivas situações competitivas. É precisamente neste ponto que as propostas motrizes que se encontram no PNEFP devem merecer uma abertura a uma reflexão e recorrer a outras propostas.

Desta forma, o profissional terá de, em parte, ser crítico da sua ação (Kirk, 1990) e servir-se de todo o tipo de propostas motrizes que o seu conhecimento e a sua formação lhe proporcionaram com o objetivo de se tornar capaz de influenciar a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, as propostas que fazem parte do projeto educativo de Educação Física nas escolas têm por suporte o PNEFP e são, excessivamente, assentes em duelos (cooperação-oposição) ou em propostas psicomotoras, integrando sempre, na sua lógica interna, a competição. Por isso, este estudo aponta uma direção diferente, pois apresenta uma vertente pouco explorada, com indícios muito positivos na educação de um ensino centrado na formação dos alunos, visando, como sugerem Orlik (2002) e Parlebas (2001), uma aprendizagem de condutas motrizes positivas e realizando, assim, o nível das finalidades propostas no referido programa.

A variável *historial desportivo* tem influência significativa como preditiva da estimulação emocional negativa, explicando a vivência das emoções negativas nos homens. Desta forma, ao entender-se por pertinente o tempo dedicado à prática desportiva, uma vez que esta fornece aos praticantes um conjunto de competências, condutas motrizes, que as situações motrizes por estes acumuladas lhes proporcionaram. Esta constatação permite inferir que a apren-

dizagem através das vivências práticas lhes vão permitir enfrentar e controlar melhor as situações mais negativas durante a realização de uma determinada situação motriz. Estes resultados vão ao encontro do que Golden et al. (2004) e Hanin (2000) consideram, que atletas mais experientes controlam com mais facilidade a intensidade de emoções negativas, porque são portadores de um conjunto de competências resultantes da prática de diferentes situações vivenciadas, ao contrário daqueles participantes que não acumularam tanta experiência desportiva.

Por último, a organização pedagógica dos alunos aparece como a primeira variável preditiva das emoções ambíguas e como segunda variável explicativa das emoções positivas. Esta constatação é de fundamental importância, uma vez que, no processo de planificação didática a curto prazo, o professor deve ter em consideração a organização dos alunos. Desta forma, no desenvolvimento de competências emocionais, o professor, sempre que organizar os alunos, na sala de aula, deve considerar a forma de os agrupar para conseguir alcançar os seus objetivos.

Depois de verificadas as variáveis mais preditivas da intensidade emocional, um desafio está criado para os profissionais de Educação Física, que se constitui no conhecimento e nas condições que os jogos tradicionais podem dar ao ato educativo. Desta forma, sabendo-se que ao integrarem a competição na lógica interna dos jogos psicomotores se estimulam níveis de intensidade elevados de emoções positivas e mais baixos de emoções negativas, os profissionais poderão seleccioná-los sempre que dos seus objetivos façam parte a criação de ambientes de aprendizagem agradáveis e propiciadores de aprendizagens sem muitos constrangimentos.

Neste sentido, visar-se-á, muito mais, a promoção de condutas motrizes capazes de formar os alunos e a sua afetividade em detrimento de apenas valorizar um resultado, aspeto em que assenta, nos nossos dias, a educação, esquecendo-se, muitas vezes, do essencial para que deve estar orientada: a formação dos alunos como indivíduos com mentes críticas, dialogantes, responsáveis, solidários e com uma grande estima de si próprios.

Para além desta consideração muito forte, reconhece-se que os jogos tradicionais podem fomentar o desenvolvimento de condutas motrizes nas diferentes dimensões que estas integram, fruto da diversidade de situações motrizes que proporcionam na mesma família de jogos.



## 1.2. Jogos desportivos tradicionais de cooperação:

Quanto à influência que a prática de JDT cooperativos tem na intensidade dos três tipos de emoções, verificou-se que a variável *Género-grupo* foi a mais preditiva, tanto para as *emoções positivas* como para as *emoções ambíguas*.

Estes resultados dão informações não só dos efeitos da lógica interna dos jogos, mas, também, dos efeitos da lógica externa dos jogos. Os professores de Educação Física adquirem um conhecimento mais profundo destes efeitos, fruto da forma como os alunos percebem as emoções em consequência das interações que se desenvolvem no espaço da aula, contando, para isso, a forma como foram organizados. Estas informações facilitarão a tomada de decisões do professor de Educação Física quanto à organização da aula, de acordo com o conhecimento que a estimulação de um ou outro tipo de emoções foi observada. Assim, ao organizar as suas aulas, ao planificar a sua intervenção, deve ter em conta a forma como organiza os seus alunos, caso tenha a pretensão de originar experiências emocionais positivas.

Como se pode, também, observar, a variável *género* aparece como a primeira variável explicativa da intensidade das *emoções negativas*, facto que justifica que esta experiência, tal como nos jogos psicomotores, foi vivida ou pode ser vivida de forma diferente tanto por homens como por mulheres, expressando as mulheres níveis mais baixos de emoções negativas. Ao separar o grupo de participantes em homens ou mulheres ou ao decidir agrupá-los num só, sabe que lhes vai proporcionar diferentes experiências, podendo estas ser mais agradáveis ou desagradáveis.

Observou-se, igualmente, que a variável *género* foi a segunda variável explicativa das emoções ambíguas, quando o grupo foi organizado em homens e mulheres em separado, evidenciando que as mulheres, quando competem contra outras mulheres, atingiram níveis de intensidade mais elevadas do que os homens.

A segunda variável mais preditiva das emoções positivas foi a *competição*. Quando os jogos são praticados com ou sem competição, os alunos experienciam diferentes intensidades de emoções positivas, negativas e ambíguas. Esta diferenciação percebida e sentida durante a prática de JDT pertencentes ao domínio de ação psicomotor e JDT pertencentes ao domínio de ação cooperativo reforçam a importância que as atividades cooperativas podem ter na aprendizagem, já que o grupo é mais importante na realização do objetivo a alcançar e a competição em grupo mostrar efeitos mais benéficos para todos os participantes. No entanto, há que consi-

derar que a competição, quando repetidamente vivida, provoca efeitos muito negativos nos indivíduos que constantemente perdem (Parlebas, 2001), desenvolvendo neles um sentimento de exclusão, efeito altamente negativo na formação dos indivíduos.

Por último, a variável *historial desportivo* não aparece como preditiva da intensidade emocional nos jogos cooperativos, o que pode levar a concluir que os JDT pertencentes ao domínio de ação motriz de cooperação reforçam a interação dos elementos que constituem um grupo, levando-os a orientarem-se para alcançar o objetivo final, pondo de lado as suas diferenças.

A cooperação pode servir para a aprendizagem de uma maior comunicação entre os vários elementos de um grupo em trabalho e ajudar a um maior contributo na aliança de todas as forças e fraquezas que dele fazem parte. Daí a importância de aprender em grupo ser um fator de inclusão e de tolerância como Lavega e Lagardera (2004) propõem, e não confundir que propostas de contra comunicação possam atingir os mesmos objetivos no processo formativo dos alunos, como é o caso das propostas motrizes no PNEFP.

Como se pode observar, estão identificadas as condições da lógica interna dos JDT pertencentes ao domínio de ação motriz de cooperação que estimularam a identificação deste tipo de emoções. Desta forma, está criada uma bateria de situações motrizes capazes de estimular a aprendizagem de condutas motrizes e de cooperação.

Segundo Parlebas (2001), a lógica interna elenca os traços comuns de uma determinada situação motriz, pelo que qualquer jogo de cooperação estimulará a vivência de emoções, que, neste caso, se demonstrou serem principalmente positivas. Acresce, ainda, que a forma como o grupo se organiza tem graus de influência significativamente diferentes, mas tem como denominador comum a expressão de emoções positivas muito mais elevado do que a expressão para os outros tipos de emoções.

A cooperação é um dos principais desafios que o PNEFP lança na formação dos alunos, todavia, poucas são as propostas motrizes presentes nesse programa, ainda que em todas as matérias propostas seja elencada a importância da cooperação. Parlebas (2001) afirma que, ao cooperar, as relações sociais orientam os vários parceiros para a interajuda na procura de solucionar o problema que têm pela frente. Esta constatação pode verificar-se nos resultados deste estudo, apontando um caminho a seguir, uma clara opção com fundamento e com consequências na interação entre os vários membros das equipas no desenvolvimento da realização dos jogos e na articulação entre a comunicação e o resultado.

A principal variável explicativa da vivência de emoções positivas é o *género-grupo*, a variável grupo *misto desigual*, o que demonstra que, nos casos dos JDT pertencentes a este

domínio de ação motriz, é a organização do grupo/turma que define essas boas sensações e, conseqüentemente, o desempenho das ações motrizes num ambiente agradável, possibilitando, deste modo, a facilitação do processo de aprendizagem.

Os profissionais de Educação Física poderão utilizar este tipo de propostas, uma vez que delas conhecem como os alunos se expressam emocionalmente. Também, na seleção de propostas efetuada no momento da planificação, existirá mais uma possibilidade de desenvolverem os fins previstos no programa. Assim, estas propostas motrizes orientam a aprendizagem para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, implicando-os num processo de aprendizagem mais percebido das suas capacidades, fortalezas e dificuldades, como se pode constatar da vivência emocional de situações agradáveis.

Desta forma, o ensino passará a orientar-se não apenas pelo que está prescrito nos programas, mas levando em consideração aquilo que a investigação demonstrou no estudo dos mecanismos de funcionamento que estas práticas motrizes têm na construção da personalidade dos alunos. Assim, os profissionais de Educação Física assentarão as suas práticas pedagógicas em evidências científicas, levando em consideração todo o tipo de situações motrizes ou tarefas motrizes capazes de os conduzir à concretização das finalidades previstas nos programas nacionais de Educação Física.

## **2. Domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação e vivência emocional**

Ao discutir os resultados a partir dos efeitos que os jogos desportivos tradicionais (JDT), pertencentes aos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação, provocam na vivência emocional dos alunos que participaram neste estudo, inicia-se a discussão a partir do segundo objetivo desta investigação “Interpretar os efeitos dos jogos pertencentes aos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação sobre a expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas”. Desta forma, procura-se tentar perceber se a vivência motriz tem efeitos na experiência emocional experimentada pelos alunos, que tipo de experiências se destacam e que diferenças se encontram durante a prática dos jogos desportivos tradicionais cujas lógicas internas os caracterizam como psicomotores ou de cooperação.

A primeira conclusão, após reflexão sobre os resultados, demonstra que se observaram diferenças significativas entre os dois domínios de ação motriz estudados.

Os JDT psicomotores alcançam maiores níveis de intensidade emocional quando comparados com os jogos de cooperação. Este resultado não vai ao encontro de outros estudos já assinalados (Lavega et al., 2010; Lavega et al., 2011; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega,

March & Fillela, 2013; Torrents et al., 2011), uma vez que os JDT cooperativos sempre registaram níveis mais elevados de emoções positivas quando comparados com todos os outros domínios de ação motriz (Lavega et al., 2014).

Uma possível explicação para os resultados das reações emocionais vivenciadas pelos alunos, relativamente às diferenças entre os dois domínios de jogos, pode estar relacionada com os efeitos produzidos pelo desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Física, que durante os doze anos de escolaridade foi, essencialmente, promovida com propostas motrizes assentes em desportos institucionalizados e com recurso sistemático à competição (1º, 2º, 3º ciclos e secundário) antes de entrarem no ensino superior.

Outra possível justificação pode, também, ter resposta nas lacunas encontradas por Rodrigues (2003), nomeadamente quando se refere ao desequilíbrio que o PNEFP apresenta nas propostas de situações motrizes dos diferentes domínios de ação motriz.

Prosseguindo a reflexão sobre as diferenças entre os dois domínios de ação motriz estudados, estes resultados evidenciam que as propostas previstas no referido programa, assente exclusivamente em jogos desportivos de cooperação-oposição, independentemente, de serem ou não institucionalizados (Rodrigues, 2003), não promovem a cooperação entre os participantes. Estas propostas são caracterizadas por apresentarem estruturas de duelos simétricos, unicamente, apelando abusivamente da competição, fomentando, por isso, muito mais a exclusão do que a inclusão de todos os intervenientes (Parlebas, 2010), quando recorrentemente utilizados. Esta constatação indicia uma formação com diferenças assinaláveis, através dos processos ativados e das condutas que se desenvolvem por estes dois tipos de famílias de jogo (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001), contribuindo e reforçando uma visão estereotipada de uma educação centrada nas diferenças de género.

Outra possível justificação para o comportamento encontrado nas diferenças significativas entre os dois domínios de jogos pode estar focada na visão mais individualista das sociedades ocidentais (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2006), sobre o papel que homens e mulheres desenvolvem na sociedade, observada a partir da divisão das diferentes formas de trabalho, que ambos realizam na sociedade onde se inserem, através de uma promoção de maior individualidade na atuação dos seus elementos (Niedenthal et al., 2006).

A utilização dos jogos desportivos tradicionais (JDT), neste estudo, confirma o contributo que os jogos motores podem ter na investigação das emoções (Dunning, 1996; Lavega et al., 2011, 2013, 2014; Vallerand & Blanchard, 2000; Von Scheve & Von Luede, 2005), independentemente do facto de serem jogos desportivos não institucionalizados, acabando por dar força à proposta de Parlebas (1986, 2001), reforçada pelos estudos de Lavega et al., (2011) e

Lavega et al., (2014), de que as propostas motrizes não se podem dividir em propostas de primeira ou de segunda quando delas se pretende retirar efeitos nas ações educativas dos alunos.

Quanto à competência dos dois domínios de ação motriz estudados como estímulos capazes de desencadear emoções (Damásio, 2008), (uma vez que os três tipos de emoções, positivas, negativas e ambíguas, são percebidos pelos participantes), confirma-se que os JDT podem constituir uma opção importante na estimulação de experiências emocionais com uma particular incidência na promoção de experiências agradáveis, uma vez que as emoções positivas e as emoções negativas revelaram, neste estudo, intensidades bem opostas. Neste sentido, este recurso pode ser utilizado, nas aulas de Educação Física, na promoção de uma alfabetização emocional e, conseqüentemente, na aquisição de competências emocionais, confirmando os resultados dos estudos de Lavega et al., (2011) e Lavega et al., (2014).

Os resultados do estudo realizado confirmam, também, a proposta de classificação das emoções de Bisquerra (2000) e Lazarus (1999, 2000) que sustenta este estudo, uma vez que o tipo de emoções, positivas, negativas e ambíguas, aparece como a primeira variável preditiva da intensidade emocional, tanto nos JDT pertencentes ao domínio de ação motriz psicomotor como nos JDT pertencentes ao domínio de ação motriz sociomotor de cooperação.

Quanto ao comportamento registado da vivência emocional como efeito da prática de JDT de ambos os domínios de ação motriz, constata-se que tanto homens como mulheres protagonizaram reações emocionais positivas em consequência da vivência de experiências agradáveis, bem demonstrado pela intensidade média que as emoções positivas atingiram, quando comparadas com as emoções ambíguas, que registaram níveis médios de intensidade, e com as emoções negativas, que registaram os níveis mais baixos, tanto em JDT psicomotores como em JDT de cooperação.

Refletindo sobre o comportamento global dos resultados acima enunciados, observa-se que os jogos tradicionais estimulam, muito particularmente, níveis de intensidade elevados de emoções positivas, baixos níveis de emoções negativas e níveis médios de emoções ambíguas, confirmando o comportamento do efeito que estas práticas produzem sobre a estimulação das emoções (Lavega et al., 2010; Lavega et al., 2011; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, March & Filella, 2013; Torrents et al., 2011).

Estes JDT, por proporcionarem experiências muito positivas aos alunos, mas também pelo equilíbrio que evidenciam entre os três tipos de emoções percebidos, permitem conduzir os aprendizes a um processo de alfabetização emocional sem grande risco, resultando, deste facto, uma maior capacidade de aprendizagem, motivação e combate aos problemas atuais da juventude e da sociedade, uma vez que o domínio das competências emocionais têm uma direta

relação com o sucesso e a capacidade de gerir a interação entre o indivíduo e o ambiente onde se insere (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra & Perez, 2007; Goleman, 1997).

Se refletirmos sobre a importância que as emoções positivas têm no processo de motivação, pode-se constatar que tal como aponta o estudo de Reeve (1989), a relação entre o interesse e a satisfação tem repercussões diretas na motivação e na aprendizagem dos alunos na realização de tarefas motrizes. Nos resultados obtidos, observa-se que, durante a realização dos JDT aplicados, os níveis de intensidade de emoções positivas e emoções negativas permitem dizer que os alunos, ao praticarem JDT com estas características, experienciaram momentos agradáveis, o que os conduz a consequências positivas do seu bem-estar subjetivo e social como resultado de influência na concentração, na motivação, no sucesso académico, na permanência na tarefa e na perseguição dos objetivos a que se propunham (Deci, 1992; Pekrun et al., 2002).

Assim, como se pode verificar através dos resultados, os JDT podem, tal como no passado, continuar a assumir um papel pedagógico muito importante mesmo na atualidade e, relativamente ao ensino de competências emocionais, observa-se que podem transformar-se num recurso facilitador da aprendizagem da tomada de consciência emocional, tema de estudo bem atual (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra & Perez, 2007).

Estas qualidades encontradas nos resultados obtidos estão associadas a outras de carácter pedagógico tal como o desenvolvimento motor e o desenvolvimento social dos alunos, reconhecidamente pela diversidade que estas práticas motrizes proporcionam (Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Lavega, 2006, 2010; Parlebas, 2001).

Todavia, estes resultados merecem uma reflexão, nomeadamente sobre a sua utilização e sobre a sua importância no processo de ensino, uma vez que lhes tem sido atribuída uma referência fraca ou nula, tanto nos planos de formação inicial de professores das Instituições Universitárias como nos planos de formação contínua de professores. O que se tem verificado quanto à utilização deste tipo de propostas motrizes demonstra que existe um desconhecimento do valor desta ferramenta pedagógica e que se tem evidenciado uma utilização secundária ou mesmo marginal destas propostas motrizes por parte dos profissionais de Educação Física (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001).

Neste sentido, não é possível entender-se que se possa admitir a existência de propostas motrizes mais importantes do que outras no momento de decidir a sua seleção para fins pedagógicos (Parlebas, 2001). Os resultados desta investigação dão sentido ao valor que os jogos tradicionais, como recurso educativo, podem ter no processo de ensino e aprendizagem, reforçando a importância que a lógica interna do JDT tem para este processo de seleção de situações motrizes, tal como Parlebas (2001) reafirma.

Os resultados apontam uma possível clarificação da classificação das práticas motrizes, elegendo os jogos tradicionais como uma ferramenta com valor pedagógico tal como vários autores já tinham concluído (Jaouen, 2010; Elloumi, 2000; Etxebeste, 2001; Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Lavega, 2001, 2006, 2010; Parlebas, 1999, 2001, 2006, 2010). Esta constatação pode ajudar a produzir uma reformulação da visão que os profissionais têm dos jogos tradicionais, uma vez que as suas características podem contribuir para o aumento da melhoria da qualidade de vida dos alunos e do seu bem-estar subjetivo individual e social (Lavega et al., 2014).

Deste modo, este estudo pode orientar e dar sentido a uma possível proposta de mudança de atitude pedagógica como consequência dos resultados, permitindo uma valorização e uma verdadeira inclusão no programa de Educação Física deste tipo de situações motrizes, evidenciando que estes não servem apenas para introdução de desportos considerados de primeira (Lavega, 2004; Parlebas, 2001), demonstrando que não há jogos de primeira nem de segunda no universo dos jogos desportivos, como sugerem Lagardera e Lavega (2003, 2004) e Parlebas (2001, 2010).

Refletindo sobre o comportamento das expressões emocionais reveladas neste estudo, verifica-se uma tendência semelhante para os jogos desportivos tradicionais praticados nos dois domínios de ação motriz. Este comportamento, observado neste recurso pedagógico, permite-lhe assumir um papel fundamental no início de um processo de aprendizagem de estratégias de enfrentamento e na construção de um repertório motor e mental com os benefícios que destas experiências positivas resultam (Cohn et al., 2009; Diener & Larsen, 1994; Fredrickson, 2001). Desta forma, pode-se inferir que os jogos tradicionais contribuem para a construção de uma imagem individual positiva, proporcionando bem-estar e conseqüente melhoria da qualidade de vida.

Estes resultados levam, também, a considerar que os jogos tradicionais, cujas lógicas internas detenham as características dos praticados durante a experiência, vão ao encontro dos pressupostos dos autores Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e Fredrickson (1998, 2001), que categorizaram as experiências subjetivas positivas como algo individual que ocorre no ser humano, salientando que os seres humanos expressam contentamento, alegria, satisfação, sentido de bem-estar quando experienciaram emoções positivas no seu processo de formação, contribuindo, assim, para desenvolver uma visão de esperança e otimismo face à vida. Desta forma, melhoram a sua qualidade de vida com conseqüências muito efetivas na atitude que, futuramente, assumirão em diversos contextos (aprendizagem académica, motriz, e, conseqüentemente, social).

Neste estudo, estão bem presentes, como resultado da prática dos JDT com características psicomotoras e de cooperação, os níveis elevados de emoções positivas e os baixos níveis de emoções negativas. Esta condição de se gerarem altos níveis de emoções positivas e baixos níveis de emoções negativas conduz a uma ação preventiva do bem-estar (Hanin, 2000), proporcionando uma maior disponibilidade para a prática e para a melhoria da qualidade de vida.

Ao refletir-se sobre as consequências que se reconhecem ao clima de sala de aula na aprendizagem, pode perceber-se qual a importância que as situações motrizes de ambos os domínios de ação motriz praticados podem ter no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os resultados deste estudo, ao evidenciarem as baixas intensidades de emoções negativas e as altas intensidades de emoções positivas, contribuem para que a aprendizagem decorra sem que os alunos se sintam ansiosos durante o desenvolvimento da atividade, implicando, com isso, maiores benefícios a nível motivacional, levando-os a sentirem-se confiantes. Estes resultados estão relacionados com o que os estudos de Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson e Salovey (2011) apontam como eixos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e dos quais se extrai o equilíbrio emocional para que decorra um bom ambiente de aprendizagem, entre outros.

Se a participação num qualquer jogo desportivo implica, como já foi referenciado, submeter-se a um conjunto de regras (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001), estas vão orientar os participantes para a realização de ações que impliquem a sua concretização, através das tomadas de decisão que a avaliação do acontecimento lhes impõe. Pensando assim, a seleção, tendo em conta a lógica interna (Parlebas, 2001) dos jogos desportivos, faz diferença no momento desta decisão, e a organização das situações motrizes em várias famílias pode ajudar na sua seleção quando se pretender fomentar a aprendizagem de determinados conteúdos emocionais.

Sendo as emoções positivas a expressão principal dos resultados em ambos os domínios motores estudados, os participantes poderão organizar os seus repertórios, motores e mentais, alcançando a possibilidade de, no futuro, se sentirem mais capazes na resolução de experiências menos positivas (Fredrickson, 1998; Fredrickson & Brannigan, 2001) como resultado do efeito complementar que estas experiências lhes proporcionam.

A formação alcançada em contextos educativos, como os das aulas de Educação Física, quando as experiências são muito positivas, reverterão numa influência para a vida, como resultado do êxito coletivo e individual que se obtém e que dá sentido a uma continuidade nas práticas de forma duradoura (Guay, Mageau & Vallerand, 2003).

Desta forma, o tipo de práticas de exercício físico, especificamente vividas nas aulas da Educação Física, influenciará os alunos no processo de aquisição de hábitos de vida saudável



e de melhoria na qualidade de vida. A estas práticas estão associadas características específicas de experiências vivenciadas, que condicionarão, de alguma forma, os efeitos duradouros da continuidade de práticas do exercício físico, conforme sejam elas agradáveis ou desagradáveis, ao longo da vida.

Em consequência, pode verificar-se que os resultados que se observam nesta investigação permitem concluir que as vivências positivas que se registam em consequência das práticas realizadas nos dois domínios de ação motriz estudados poderão contribuir para alcançar os objetivos enunciados pelos autores Guay, Mageau e Vallerand (2003), com vista a evitar o abandono das práticas desportivas na vida adulta.

Refletindo, ainda, sobre a avaliação efetuada pelos participantes durante a prática de JDT e na consequente expressão emocional, pode dizer-se que estas propostas motrizes experienciadas assumem um contributo muito especial na construção da promoção de estilos de vida saudáveis, uma vez que o tipo de experiências positivas vivenciadas terão reflexos no combate à inatividade na fase adulta. Esta constatação retira-se pelo facto deste tipo de experiências constituírem a memória que facilita a mudança de atitude.

O facto das experiências negativas vivenciadas pelos alunos na escola estarem associadas à diminuição da prática de exercício físico (Daley & O’Gara, 1998) reafirma a posição assumida dos fatores motivacionais de longa duração que estas práticas desenvolvidas no estudo podem assumir. Assim, ao promover a estimulação de emoções positivas com maior nível de intensidade, estamos na presença de experiências positivas com reflexos na autoestima, na motivação e na atitude emocional, verificando-se que, quando desenvolvidas, ajudam a promover a consolidação de condutas associadas a uma atividade física e a um estilo de vida saudável que permanece no tempo (Spence & Blanchard, 2001).

### **3. Competição ou não competição como recurso de aprendizagem da competência emocional e motriz**

Com o objetivo de perceber quais os efeitos da prática de JDT com competição pertencentes aos dois domínios de ação motriz estudados, psicomotor e de cooperação na expressão das emoções positivas, negativas e ambíguas, terceiro objetivo deste estudo, constata-se que, quando se praticaram JDT com competição, os níveis de emoções positivas foram os mais elevados. No entanto, na comparação entre jogos praticados com competição e JDT praticados sem competição nas duas famílias de JDT estudadas, verificou-se que a presença desta variável ou a sua ausência evidenciaram a estimulação de níveis elevados de emoções positivas e baixos

níveis de emoções negativas, porém, a ausência de competição estimula níveis mais baixos de expressividade emocional, verificando-se o seu contrário na presença da competição durante a prática dos domínios de ação motriz de cooperação e psicomotor.

A competição é um fator que se pode adicionar ou não a um JDT, não sendo, por isso, uma característica específica deste aquando da sua realização. A lógica interna dos jogos desportivos, independentemente de qualquer que seja o domínio de ação motriz a que estes pertençam, foca tanto a presença como a ausência da competição que pode acontecer em qualquer jogo desportivo (Parlebas, 2001).

Os resultados deste estudo apontam a competição como uma das principais variáveis na estimulação da vivência emocional com elevados níveis de emoções positivas e negativas, ainda que com diferenças significativas entre ambos, tendo os JDT sem competição atingido níveis significativamente mais baixos nos dois tipos de emoções, não se revelando um facto novo, uma vez que esta constatação vai ao encontro dos estudos de Bernstein, Philips e Silverman (2011) e Lavega et al. (2011, 2013, 2014).

Por outro lado, sabe-se que as emoções negativas são aquelas que mais influenciam os resultados e condicionam a performance dos atletas (Hanin, 2000), sendo a ansiedade uma das emoções mais estudadas por ser definida como uma reação a um estímulo avaliado como perigoso para quem a experimenta (Spielberg, 1972).

### **3.1. Competição e estimulação das emoções positivas**

Da análise dos resultados, verifica-se que as variáveis mais preditivas das emoções positivas no domínio de ação motriz psicomotor é a competição. Para estes JDT, o efeito do resultado, isto é, a presença e a ausência da competição, é o que mais influência tem na expressão das emoções positivas, no entanto, a variável competição não se revela para os JDT pertencentes ao domínio de ação motriz de cooperação como a mais influente na expressão das emoções positivas.

Nos JDT psicomotores, a aprendizagem introduz uma intervenção muito assente na formação da personalidade e na forma como cada um, individualmente, tem de ultrapassar as dificuldades, estando obrigados a cumprir os traços característicos que a lógica interna dos JDT determinam. Esta intervenção reforça características como a persistência na tarefa, a perseguição do êxito, a melhoria das capacidades físicas, condicionais e coordenativas, perspetivando as rotinas e o treino individual e a capacidade volitiva dos indivíduos.

Esta marca distinta da estimulação de emoções pressupõe uma relação muito próxima da construção social de emoções como sugere Bericat (2000), uma vez que a aprendizagem de processos interrelacionais se faz de acordo com os princípios que a sociedade estabelece, e os JDT, como resultado da marca social e imbricados na cultura de uma sociedade (Parlebas, 2001), ajudam a fomentar a reprodução de formas de agir e de se expressar (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994; Strack, Martin, & Stepper, 1988) que, implicitamente, têm na sua essência a experiência emocional, muito em consonância com o que viveram e com quem se viveram essas experiências.

As emoções representam, por isso, o motor das ações que os seres humanos desenvolvem em qualquer que seja a sua participação, e as relações sociais têm uma forte influência nessa aprendizagem. Nesta investigação, o que se observa é que o facto de os alunos terem vivido uma formação desportiva muito orientada para a competição (Rodrigues, 2003) os conduz a reverem-se muito mais neste modelo e, em consequência, atingirem níveis mais elevados de emoções positivas, contudo, refletem, também, essa vivência nas diferenças reveladas pela estimulação de emoções negativas mais elevadas quando perdem.

### **3.2. Competição e estimulação de emoções negativas**

A competição é um dos fatores à qual se reconhece a estimulação das emoções negativas. Homens e mulheres revelaram que, quando praticaram JDT psicomotores ou de cooperação, viveram, emocionalmente, de forma diferente as experiências motrizes propostas, nomeadamente quanto à intensidade das emoções negativas.

Nos resultados, observa-se que, para as mulheres, a competição das práticas de JDT psicomotores estimularam níveis mais altos de emoções negativas do que quando praticaram jogos sem competição, enquanto os homens, durante a prática de JDT de cooperação, revelaram que quando competem vivem de forma mais intensa a estimulação de emoções negativas e níveis mais baixos quando não competem.

Quanto às práticas de JDT sem competição, observa-se que as mulheres expressam níveis mais baixos de emoções negativas, demonstrando que aderem melhor a atividades sem competição ou revelando que não se sentem tão implicadas neste tipo de atividades com competição.

Estes resultados estão alinhados com as características que vários autores lhes apontam, ao dizerem que as mulheres se sentem mais cooperativas e menos competitivas (Benenson et al., 2002; Eagly, 1987; Green & Rechis, 2006; Jonhson, Prusac, Pennington & Wilkinson,

2011; Moreno & Vera, 2008; Roy & Benenson, 2002) e que os homens preferem a competição, mas não de uma forma cooperativa.

Durante a prática de JDT psicomotores, os homens, apoiados na experiência, refletida no seu historial desportivo, contando os anos de prática e as horas dedicadas, quando comparados com os resultados expressos pelos homens sem historial desportivo, evidenciam que estes últimos alcançam níveis mais elevados de expressão negativa do que os primeiros.

Este resultado vai ao encontro da valoração que se faz da prática e das competências psicológicas que esta lhes promove, proporcionando uma maior capacidade de enfrentamento de situações adversas, que aos mais experientes permite uma avaliação de qualquer evento moderado pela experiência acumulada, bem patente nos estudos que comparam praticantes iniciados e especialistas, nomeadamente quanto às diferenças (quantidade de experiências e tipo de conhecimento) com repercussão no tratamento da informação e na forma como é usada no processo de decisão (Golden et al., 2004; Hanin, 2000; Iglesias et al., 2010; Williams, Davids, & Williams, 1999).

O historial desportivo tem uma forte relação com as competências psicológicas dos praticantes, encontrando-se estas associadas a uma variedade de características, onde as estratégias de enfrentamento (*coping*) e a natureza dos processos afetivos revelam grande importância na formação psicológica dos praticantes (Matos, Cruz & Almeida, 2011), uma vez que, frequentemente, se comportam como obstáculos ao desempenho. O tempo dedicado à prática fornece aos praticantes um conjunto de competências motrizes e mentais que lhes vão permitir enfrentar as situações mais negativas durante a realização de uma determinada situação motriz. Esta situação pode caracterizar o facto dos mais experientes expressarem menor intensidade de emoções negativas, quando comparados com aqueles participantes que não têm tanta experiência acumulada (Golden et al., 2004; Hanin, 2000).

A competição deve ser estimulada a partir de grupos equilibrados, uma vez que homens e mulheres ao participarem em grupos mistos (misto equitativo) ou ao competir um homem contra uma mulher revelam valores mais baixos de emoções negativas nas experiências motrizes realizadas. Este dado permite refletir sobre as vantagens de uma educação coeducativa e equitativa, já que tal como os estudos de Bischoff (1982), a prática de JDT em grupos equilibrados promove a aceitação de uma igualdade de oportunidades e, levando os rapazes a escolherem raparigas para a formação das equipas, contribuindo para uma visão mais democrática do papel que as práticas desportivas têm para os indivíduos.

Esta conclusão permite inferir que a coeducação e a equidade se torna mais eficaz com este tipo de organização e, ao mesmo tempo, perceber que tudo depende das decisões que os professores tomam para a organização dos ambientes de aprendizagem.

Por fim, é de destacar que os níveis mais elevados de emoções negativas são expressos pelos homens, atingindo as mulheres sempre níveis mais baixos de emoções negativas nos dois tipos de JDT estudados. Este facto pode estar relacionado com as características emocionais apontadas às mulheres (Stearns & Stearns, 1986).

Uma das características dos jogos desportivos institucionalizados é a competição. Ao contrário, a cultura sempre se evidenciou por focar a formação numa diversidade de situações motrizes, JDT, onde a presença e a ausência de competição coabitavam em diversas manifestações lúdicas. Esta marca social é reveladora de uma preocupação educativa que as sociedades sempre souberam transmitir ao longo dos tempos e numa proposta de uma visão temporal das circunstâncias da própria vida em sociedade.

Aprender a competir não significa competir sempre e da mesma maneira, com recurso aos mesmos conteúdos ou às mesmas características que os jogos desportivos evidenciem (JDT de cooperação-oposição em duelos simétricos ou em espaços estáveis). A perspetiva humanista das sociedades requer, no âmbito dos laboratórios educativos, hoje mais do que nunca, o cuidado de preservar a personalidade de cada um e de todos com vista a uma efetiva socialização de todos os seus membros. As emoções e a afetividade jogam neste processo um papel fundamental de afirmação de cada um e de todos com o objetivo de alcançar o bem-estar individual e social.

Neste sentido, o facto do conceito de tempo (Parlebas, 2001), evidenciado pela lógica interna do jogo, aparecer como um fator preponderante na estimulação de emoções positivas, não pressupõe, nem reforça que seja esta a única proposta que se deve utilizar no processo educativo e na aprendizagem de competências emocionais, uma vez que alguns estudos (Lavega et. al, 2010; Lavega, et. al, 2011; Parlebas, 1981, 2001, 2010) sugerem que nem só a presença de JDT cuja lógica interna determina um final ou um propósito, vitória ou derrota durante a sua realização, pode orientar as ações dos jogadores a uma vivência emocional positiva, como se pode observar pelos resultados evidenciados nos jogos sem competição, podendo esta conclusão constituir uma boa alternativa educativa para desenvolver competências emocionais.

Contudo, e apesar de a competição despertar a estimulação de experiências positivas, deve ser considerado que a pedagogia apela à diversificação de estratégias de forma a permitir a inclusão de todos aqueles que participam em ambientes de lazer, profissionais e, principalmente, formativos, prevendo alguns cuidados quanto à exclusão dos que sucessivamente são

derrotados (Parlebas, 2010). Desta forma, é importante utilizar outros recursos onde as características do “*tempo*”, marca sociológica moderna (Elias, 1984) bem presente nas propostas de atividades e exercício físico no currículo de Educação Física, sejam atenuadas durante as experiências, demonstrando que os JDT sem competição possam revelar-se de uma utilidade básica, permitindo constituir alternativas formativas de grande valor.

Os jogos desportivos tradicionais (JDT) apresentam-se, por isso, como um projeto pedagógico rico e variado nos dois domínios estudados, já que são os únicos jogos desportivos que, de forma natural, contemplam estas duas situações durante a sua realização.

Esta conclusão é reforçada pela visão de Parlebas (2010) quando aponta os prejuízos emocionais que a competição pode ter na formação da personalidade dos alunos sempre que utilizada recorrentemente durante o processo de formação, uma vez que se transforma num fator de exclusão dos derrotados, implicando em termos de condutas emocionais uma aprendizagem com contornos muito prejudiciais na formação dos indivíduos, acabando por contribuir para o leque das aprendizagens e experiências negativas e desagradáveis que suportam o abandono precoce da prática do exercício físico. Assim, as consequências que o este abandono desencadeia provocam um desencontro entre a construção de uma sociedade equilibrada, onde todos se sentem úteis e onde o bem-estar individual e social é uma evidência, e a formação que é proporcionada, o contrário a que os fins educativos se propõem. Neste sentido, é fundamental, para que a melhoria da promoção da qualidade de vida seja uma realidade verificada no contexto da sala de aula, que os recursos práticos, propostas motrizes, levem à utilização de uma diversidade de opções, na qual se inserem propostas com a ausência de competição, como fator de utilidade no processo formativo dos indivíduos.

Assim, e ao contrário das práticas desportivas institucionalizadas que tendem a propiciar a vivência de emoções negativas (Maia, Maia & Marques, 2007) com prejuízos evidentes no controlo da realização das ações, muito devido às condições que a competição desencadeia, os jogos tradicionais, pertencentes aos dois domínios de ação motriz que se estudaram, não estimulam níveis de emoções negativas elevados como se pôde constatar, pois, ao contrário do estudo das práticas desportivas institucionalizadas, as emoções positivas são as que maiores níveis de intensidade apresentam, podendo dizer-se que facilitam experiências agradáveis e, por isso, ganhos significativos na aprendizagem, na motivação e na perseverança, reforçando o valor que alguns autores apontam sobre a valorização de outras experiências emocionais de relevância para a formação dos indivíduos (Gould et al., 2002; Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Pensgaard & Duda, 2003).

Pode-se, ainda, observar que a variável competição, tanto em JDT psicomotores como em JDT de cooperação, é estimuladora de altos níveis de intensidade de emoções negativas. Assim, praticar JDT em que a competição seja um recurso constante deve merecer, nas ações desenvolvidas por profissionais de Educação Física, nas aulas ou mesmo em situações de lazer, uma atenção muito especial no momento da planificação, levando em consideração as condições de um bom clima de aprendizagem, da possibilidade de inclusão de todos os participantes nas ações que se pretendem realizar e nos objetivos que se pretendam atingir.

Desta forma, os professores, ao verificarem que JDT que não preveem a competição desencadeiam menores intensidades de emoções negativas, devem ter em consideração esse aspecto na organização do processo de ensino e aprendizagem, levando a concretizar a diversidade de propostas que qualquer situação de aprendizagem deve considerar, evitando, assim, experiências negativas, climas de aprendizagem com condições de intimidação e a exclusão de alguns alunos durante o processo.

Refletindo sobre os efeitos da competição para um ensino coeducativo, visando uma intervenção equitativa dos alunos, torna-se fundamental considerar a sua utilização de forma sistemática (Parlebas, 2001), dadas as diferenças da forma de atuar entre homens e mulheres. Esta importância está relacionada com o facto de as mulheres serem consideradas menos competitivas que os homens ou estarem menos predispostas para participar em eventos competitivos, como foi evidenciado em vários estudos (Campbell, 2002; Gneezy, Niederle & Rustichini, 2005; Gneezy & Rustichini, 2004; Niederle & Vesterlund, 2005).

As atividades competitivas nas aulas devem, por isso, ser iniciadas por propostas cooperativas, como forma de que estas não se comportem como um reforço da reprodução dos papéis que homens e mulheres irão assumir na sociedade (Botelho-Gomes, et al., 2000; Snow, Jacklin & Maccoby, 1983) e, ao mesmo tempo, diminuir as vantagens que a competição apresenta para os homens na prática desportiva, como resultado do processo de educação e orientação para as práticas desportivas a que são sujeitos desde muito cedo (Messner, 2002; Riemer & Visio, 2003; Soler, 2007). Desta forma, as vantagens de uma competição mais inclusiva, como é a que as atividades de cooperação fomentam, podem ajudar a inverter a imagem que todos os participantes fazem de si, através da entreajuda que estes jogos promovem com efeitos positivos na inclusão de todos os intervenientes.

Quando a competição ocorreu entre equipas, pudemos observar que os níveis de intensidade emocional são mais elevados para as emoções positivas e mais baixos para as emoções negativas, facto que pode ser relacionado com outros estudos (Baron 2001; Bornstein & Erev 1994; De Cremer & Van Vugt 1999; Erev et al., 1993; Probst et al., 1999; Puurtinen & Mappes

2009) que evidenciam que a competição entre equipas pode favorecer o sucesso dos diferentes membros do grupo vencedor, verificando-se o seu contrário nos JDT sem competição. Assim, pode ser explicado que o nível mais elevado de emoções positivas expresso pelos diferentes elementos dos grupos se reforça com o facto de as equipas competirem e vencerem.

Na atualidade, é reconhecido que as emoções e os comportamentos que os alunos evidenciam na procura do conhecimento têm uma ligação próxima com o sucesso ou com o insucesso, não sendo excluída a relação entre o processo de aprendizagem e o tipo de experiências que se observam em vários ambientes, seja no desporto ou na aprendizagem em geral (Pekrun et al., 2011).

O que se infere desta investigação é que a vivência emocional positiva foi muito evidente, independentemente de as propostas de situações motrizes psicomotoras ou cooperativas terem recorrido à presença ou ausência da competição, quaisquer que fossem as diferentes formas de organização pedagógica que se estabeleceram para os participantes neste estudo, tendo ficado claro não ter sido necessário recorrer a organização de situações segregadas de alunos para que o resultado fosse positivo.

Podemos observar, ainda, neste estudo que, quando se praticaram JDT sem competição, os níveis de intensidade alcançados de emoções negativas atingem os níveis mais baixos, considerando-se, então, que se a competição pode revelar aspetos positivos, também fomenta situações menos agradáveis, desencadeando o motivo para valorizar e utilizar outras formas de aprender a adquirir competências emocionais positivas, distinta daquela em que praticam JDT sem competição, promovendo-se a entreatajuda para alcançar objetivos comuns, grupais ou individuais através de propostas cooperativas.

As experiências lúdicas assentes na ausência de competição poderão ajudar a ultrapassar a imagem negativa que muitos alunos fazem de si próprios, pela constante dificuldade de afirmação que conduz a processos de exclusão (Parlebas, 2010) a que muitos são sujeitos, provocados pelas experiências desportivas negativas que se foram acumulando ao longo do seu processo formativo muito assentes numa visão altamente competitiva, diminuindo a motivação e a capacidade de perseguir e alcançar objetivos através do recurso, quase em exclusivo, dos desportos modernos e à sua condição obrigatória de competição que destaca no final um vencido e um vencedor (Parlebas, 2010).

Todas as experiências positivas, para além das que a competição pode formular, poderão ter consequências na melhoria do estilo de vida que se pretende saudável e que se quer para todos os cidadãos, contribuindo para que os padrões de atividade física, na fase adulta, sejam



uma realidade, e que as suas consequências na melhoria da qualidade de vida tenham uma ação duradoura.

A importância atribuída a situações motrizes onde a competição não esteja presente pode ajudar a diminuir os efeitos da relação êxito/fracasso, bem patente nas propostas que se resolvem entre ganhar e perder e que nem sempre são bem percebidas pelos jovens em formação (Harvey & Donovan, 2011; Vallerand & Losier, 1999), acabando por fomentar uma visão negativista da sua prestação e com consequências muito nefastas no futuro.

### **3.3. Competição e estimulação de emoções ambíguas**

As emoções ambíguas podem comportar reações tanto positivas como negativas nos indivíduos (Bisquerra, 2000), sendo, por isso, necessário perceber que tipo ou que condições especiais se devem criar para que os alunos se apercebam da sua vivência e da possível quantificação. Sabendo-se que estas emoções (esperança, surpresa e compaixão) oscilam entre esses dois polos, a sua vivência pode ajudar a potenciar condutas motrizes de perseverança, vontade de continuar a superar dificuldades, preocupação com os outros ou mesmo de aprender a controlar situações com que não contavam (Fullan, 1997). Estas situações são, muitas vezes, a consequência das oscilações que emoções como a surpresa suscitam, nomeadamente a novidade e a curiosidade, que devem ser parte integrante do processo de ensino, pois desencadearão uma maior motivação e empenho em superar desafios desconhecidos ou ajudando os alunos a reconhecer que o que parece fácil não é de todo superado como previram.

Neste estudo, a surpresa foi a emoção ambígua que registou níveis de intensidade mais elevados quer em JDT do domínio de ação motriz cooperativo quer em JDT do domínio de ação motriz psicomotor, o que pode ser revelador de duas coisas: uma, o total desconhecimento deste tipo de situações motrizes ao longo de todo o processo formativo dos alunos, a outra, o facto de os alunos se surpreenderem com as suas performances ou com a dúvida das suas capacidades na resolução dos jogos propostos e nas ações motrizes que cada um desencadeou para colaborar ou para melhorar o seu resultado.

Estes resultados encaminham os alunos para a ação, melhoria da sua motivação e aprendizagem, já que a surpresa aparece, em parte, associada à ignorância (Gross, 2010) e à vontade de superar desafios, uma vez que este processo desencadeia a motivação e a vontade em resolver a curiosidade de cada um.

A esperança é uma emoção que tem uma ação muito forte no controlo do desempenho cognitivo (Woodman et al., 2009), encorajando a perseverança, impondo ação e ajudando a

construir a autoconfiança, conduzindo ao bem-estar individual e, em consequência desta autoconfiança, à preocupação com o bem-estar daqueles com quem nos importamos (Lazarus, 1999), implicando uma inevitável preparação para viver em sociedade.

A relação entre a prática e a organização cognitiva de uma ação revela uma tendência para procurar melhorar ou resolver um qualquer problema, articulando a conduta motriz com a concretização de uma intenção que previamente o indivíduo procura resolver ou ultrapassar. A esperança está, assim, na origem do acontecimento e da tendência para a ação na tentativa de se superar ou de ultrapassar uma contrariedade, procurando reverter acontecimentos vivenciados pelos alunos, implicando um processo de reação.

Nos JDT pertencentes ao domínio de ação motriz psicomotor, a esperança apareceu como a segunda emoção ambígua que maior intensidade registou, facto que pode estar associado à vontade de superar o objetivo.

A compaixão evidencia a preocupação que cada um revela consigo e com os outros (Lazarus, 1999), tornando-se um objeto fundamental no processo de aprendizagem, que pode contribuir para a elaboração de uma nova visão formativa e para estabelecer um novo processo de formação assente na inclusão, na tolerância, nos pactos e na cooperação.

A disciplina de Educação Física pode contribuir para implementar uma atuação diferente nos futuros cidadãos através da promoção da preocupação com o bem-estar, no sentido de ultrapassar uma visão de curto prazo, revelando uma atenção mais dedicada ao desenvolvimento de uma educação ecológica e sustentável, isto é, a transformação do processo de ensino e aprendizagem para uma consciência sustentável a partir do jogo (Lagardera, 2009).

Todavia, Cherniss (1995) argumenta que a educação tem pouca influência sobre a compaixão, atentando que é um processo mais de personalidade do que de educação, mas considerando que o contexto e as implicações sociais poderiam ser mais prováveis para estimular as habilidades de compaixão. Assim, os contextos formativos assentes em atividades de cooperação, que implicam a comunicação entre todos os participantes, pressupõem uma aceitação e tolerância de todos os envolvidos e podem ser observados no jogo cooperativo. Neste sentido, a compaixão apresenta-se como uma emoção que estimula o altruísmo e a compreensão entre todos os elementos de uma equipa, procurando alcançar um objetivo comum.

O contributo do JDT para esta aprendizagem pode desenvolver-se a partir dos JDT cooperativos, já que as suas características, o tipo de processos que ativam e as condutas motrizes que desenvolvem estão muito centrados na preocupação com todos os elementos do grupo onde estão inseridos. Desta forma, a compaixão, como segunda emoção mais percebida e quantificada quando se praticaram jogos pertencentes ao domínio de ação motriz de cooperação,

pode estar relacionada com a questão dos contextos e a preocupação de cuidar dos outros (Cherniss, 1995).

Neste estudo, ficou a saber-se que as emoções ambíguas, surpresa, esperança e compaixão, são especialmente estimuladas pela forma como os participantes foram organizados para realizarem a experiência e pela competição. Nos resultados deste estudo, pode observar-se que, quer nos JDT psicomotores quer nos JDT de cooperação, os níveis de intensidade são mais elevados quando os alunos competem entre si, seja em grupo seja individualmente.

Em sentido contrário, nos JDT sem competição os níveis de intensidade das emoções ambíguas são mais baixos, contudo, estes resultados apontam a necessidade de utilização de propostas motrizes em que o resultado não é o mais importante, pois há momentos no processo de ensino e aprendizagem em que estas situações motrizes podem ter uma utilidade acima do que, por norma, lhes é atribuído no PNEFP. O JDT, isto é, a forma como estas propostas são constituídas como recursos pedagógicos, depende, exclusivamente, do professor e do conhecimento que o processo de avaliação inicial dos alunos lhe demonstrou.

O grupo misto equitativo foi aquele onde se encontraram menores níveis de intensidade de emoções ambíguas, sendo evidente níveis mais baixos de intensidade emocional no desenvolvimento dos jogos sem competição.

Estes resultados sugerem pistas para a aprendizagem das emoções ambíguas, ficando os professores a conhecer que tipo de estratégias pedagógicas são adequadas, nomeadamente quanto à inclusão ou não da competição na lógica interna do JDT a desenvolver.

A introdução deste tipo de situações motrizes, que escaparam à regra formativa convencional, assente nas propostas do PNEFP pode e deve ser objeto de trabalho, pois apresentam-se como novidades potenciadoras, com equidade, para todos os que as vivenciem, sejam homens ou mulheres.

Estas emoções devem ser também desenvolvidas e levadas em conta no processo de aprendizagem, já que irão dotar os alunos de formas de interagir e de gestão de frustrações, necessidade de voltar a superar-se e a reiniciarem um processo com a esperança de que numa próxima tentativa sejam capazes de controlar os fatores cognitivos da organização do processo que os poderá conduzir ao sucesso.

Esta atuação no processo de aprendizagem desenvolvido pelo profissional de Educação Física poderá conduzir a uma melhor intervenção educativa, deixando de lado todo um processo que a escola nova foi desenvolvendo, no sentido de controlar tudo e todos como se de máquinas os seres humanos se tratassem.

Como lembra Parlebas (2001), o ser humano é muito mais do que uma simples máquina, e olhá-lo deste ponto de vista é voltar o processo de ensino para uma visão muito cartesiana. A aprendizagem e os contextos, que para ela são organizados, são aspectos fundamentais em que deve assentar a visão do ensino.

As condutas motrizes implicam um olhar deste processo formativo para várias dimensões interligadas e só desta forma se poderá ajudar a contornar uma visão retrógrada do ensino, aceitando os contributos e o conhecimento que a disciplina de Educação Física pode dar. Assim, as decisões e as vontades poderão ser olhadas como partindo mais do ser que está a aprender e da sua relação com o que se lhe propõe. Neste sentido, a novidade produzirá a surpresa, despertando a curiosidade, e a motivação para aprender poderá ser mais efetiva.

Emoções como a esperança, surpresa e compaixão são fundamentais num processo de mudança de uma intervenção que se quer nova e apoiada no indivíduo como um todo e não como alguém racional que responde a questões pré-operacionalizadas e desprovidas de qualquer sentimento interior, de riqueza pela aprendizagem e pelo combate ao tédio.

Todas estas questões são há muito estudadas, dados os fenómenos e os atropelos que o ensino e a sua organização trouxeram para o debate. Combater todos os flagelos do processo de ensino, nomeadamente do insucesso em sentido lato, merece um debate que se dirija para o interior de cada um, construindo personalidades capazes de sentirem necessidade de contribuir para a sociedade. Desta forma, os alunos passarão a ser capazes de se relacionar, não sendo meros espetadores ou simples cumpridores de regras que nunca podem ser postas em causa.

A mudança de paradigma no processo de formação inicial dos profissionais de Educação Física pode ser objeto de maior cuidado, abrindo portas a uma formação mais abrangente, menos assente no domínio da aprendizagem de habilidades desportivas, técnicas, táticas e físicas, e mais no domínio de outras valências que os jogos e desportos comportam, mas aos quais nem sempre se reconheceu e deu valor. Esta alteração implica que o programa de Educação Física possa provocar uma mudança na forma como o contributo desta disciplina é olhado, ultrapassando as questões técnicas, físicas e táticas das matérias propostas, e assentando no verdadeiro contributo que o conhecimento prático provoca nos alunos, tal como Kirk (1990) já apontava.

#### **4. Educação Física emocional orientada para a igualdade de oportunidades**

A igualdade de oportunidades no ensino resulta, em grande parte, da organização administrativa que visa alcançar, com fins pedagógicos, uma tendência de inclusão para todos os alunos que frequentam a escola, independentemente da sua origem social, da sua origem étnica ou religiosa, cultural e, também, das suas características biológicas. Contudo, tem-se verificado que nem sempre essa intenção se realizou com o cuidado que o tema merece ao nível das nossas instituições educativas.

No que diz respeito ao contributo pedagógico da disciplina de Educação Física, também se têm observado diferentes formas de atuar, nomeadamente quanto à seleção das propostas motrizes, numa clara assunção de uma distinção de alunos de ambos os géneros. Todavia, verificou-se uma tentativa de mudança que segue a linha de estudos realizados a partir da segunda metade do século XX, quanto à identidade de género e à igualdade de oportunidades.

Ao longo do século XX e, principalmente, a partir da Segunda Grande Guerra, observaram-se mudanças na sociedade que tentaram transformar o que se entendia por diferente no que se queria igual, isto é, homens e mulheres, rapazes e raparigas, deveriam merecer uma educação que visasse um aceso formativo com uma igualdade de oportunidades, que aprendessem num ambiente onde a equidade fosse objeto de uma prática pedagógica, permitindo, assim, não os distinguir, nem negar o acesso à profissão que qualquer um entendesse vir a querer exercer.

Apesar disso, a igualdade de oportunidades não pode ser entendida apenas por existirem boas intenções. Este processo deve ser iniciado o mais cedo possível, e a escola e o ensino tornaram-se meios fundamentais para facilitar a interação entre rapazes e raparigas através das aulas mistas. Em consequência, foi fundamental compreender as características psicológicas que homens e mulheres evidenciam, de forma a proporcionar uma abordagem equitativa desde muito cedo, sendo o trabalho cooperativo fundamental para que os grupos beneficiem de possibilidades educativas mais equitativas.

Neste sentido, considera-se fundamental que o processo educativo vise ou procure diminuir as diferenças que a sociedade desenvolveu para rapazes e raparigas, proporcionando ambientes que procurem satisfazer essa pretensão.

Neste estudo, foram desenvolvidos três ambientes pedagógicos que proporcionaram o encontro desigual de homens e mulheres, o encontro separado de homens e mulheres e o en-

contro equitativo de homens e mulheres. Esta proposta de estudo assenta na perspetiva de encontrar soluções práticas que facilitem aos futuros professores de Educação Física a abordagem da aprendizagem de competências emocionais para rapazes e raparigas.

Desta forma, pretendeu-se dar uma resposta aos objetivos quatro e cinco deste estudo que solicitam interpretar os efeitos dos JDT, pertencentes aos domínios de ação motriz estudados, na estimulação das emoções, positivas, negativas e ambíguas, nomeadamente quanto ao *género*, homens e mulheres que participaram no estudo e quais os efeitos da organização dos participantes em grupos, *misto desigual* de homens e mulheres, *separados*, homens e mulheres e *misto equitativo* de homens e mulheres.

Olhando para o ensino da Educação Física em Portugal, e nomeadamente para as propostas motrizes que fazem parte do PNEFP, considera-se que, para efeitos de uma abordagem coeducativa e equitativa, não se devem basear num modelo que assenta, exclusivamente, em desportos com competição, uma vez que estes incentivam e acentuam, mesmo que inconscientemente, as diferenças de género, reforçando os estereótipos de uns e outros, constituindo, assim, uma barreira enorme no acesso às práticas desportivas (Flintoff & Scatron, 2006; Lavega et al., 2010; Vera et al., 2009), ao invés de proporcionar uma igualdade de tratamento e, muito menos, uma equidade de tratamento.

O Desporto e a disciplina de Educação Física constituem, ainda, um espaço onde as diferenças se acentuam, nomeadamente quando se pretende uma abordagem pedagógica equitativa para homens e mulheres, já que muito se deve aos estereótipos associados aos papéis e à forma como uns e outros são estimulados a praticarem desporto (Bonde, 1996; Brullet & Subi-rats, 1990; Flintoff & Scatron, 2006; Messner, 2002; Mosquera & Puig, 2009; Riemer & Vi-sio, 2003; Soler, 2007).

O ato educativo deve contemplar a inversão na forma de socializar homens e mulheres, proporcionando ambientes que facilitem a igualdade, a equidade e a coeducação, de forma a não contribuir para a discriminação dos diversos intervenientes, uma vez que o significado do desporto e das práticas desportivas presentes no PNEFP são diferentes para uns e para outros (García Ferrando, 1990; Fasting, 1991; Martín, 1999; Puig, 2001; Puig & Soler, 2004, Puig & Vilanova, 2010). Esta mudança de atitude deve contemplar a formação dos alunos ao nível das suas condutas motrizes, de forma a proporcionar atuações que visem assumir as suas vontades, orientações e vocações profissionais e não a vinculação a estereótipos e discriminações com consequências no futuro de homens e mulheres e, naturalmente, na sociedade.

Apoiados nas bases teóricas e epistemológicas da Praxiologia Motriz (Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Parlebas, 2001), os professores de Educação Física, ao tomar decisões com

o objetivo de melhorar o ensino dos seus alunos, têm a possibilidade de fazer as suas opções, aquando da realização das tarefas motrizes, suportados por critérios científicos que permitam a escolha das situações motrizes que melhor se adequem e ajustados aos programas pedagógicos (Hargreaves, 1998; McCaughtry, 2004; Parlebas, 2001), visando a educação emocional e facilitando a vivência de situações motrizes que, à partida, se conhecem como facilitadoras de experiências emocionais agradáveis, devido, em parte, ao conhecimento que a sua vivência despoleta nos alunos.

Nesta discussão, faz sentido considerar e refletir sobre propostas como a organização do ambiente de aprendizagem e o recurso exclusivo a vários jogos tradicionais, considerando que através destes se pode proporcionar a aprendizagem de competências emocionais e motrizes, contribuindo para a formação de condutas motrizes e afetivas, que favoreça uma maior motivação na realização dos jogos e suscite o desafio, a atenção, a exploração e a diversão na resolução da tarefa proposta, como sugerem os autores Chen, Darst, e Pangrazi (1999).

Neste estudo, pôde observar-se que os resultados conduzem a uma evidência da relação entre as propostas de atividades e o papel que a interação social joga na produção de uma experiência emocional positiva intensa nos participantes do estudo, uma vez que o grupo misto desigual, heterogéneo, tende a afirmar uma proposta mais propícia à expressão de níveis de emoções positivas mais elevadas quando comparados com os outros tipos de organização do grupo de alunos (mesmo género e misto equitativo).

A educação assente em aulas mistas que foi, inicialmente, implementada com o pressuposto de promover condutas que permitam mitigar as diferenças entre homens e mulheres, fomentando uma atitude democrática do ensino para todos, nem sempre foi aceite como uma estratégia capaz de promover a aprendizagem de forma equitativa para homens e mulheres. No entanto, e apesar de muitos autores já citados referirem as vantagens de um ensino segregado, outros existem (Soohyung, Muriel Niederle & Namwook, 2014) que registaram nas suas investigações efeitos contrários aos pretendidos na promoção da competitividade nas mulheres, demonstrando que aulas do mesmo género, para mulheres, não contribuem para diminuir essas diferenças.

## **4.1. O Jogo Desportivo Tradicional laboratório de aprendizagem para a igualdade de oportunidades**

### **4.1.1. O Jogo desportivo tradicional cooperativo promotor de experiências equitativas para homens e mulheres**

As atividades cooperativas são reconhecidas por promoverem a integração de todos os elementos do grupo através da direta promoção do trabalho em equipa (Dyson & Grineski, 2001; Dyson & Rubin, 2003; Grineski 1996; Johnson & Johnson, 2009), transformando os alunos em responsáveis não só por aprender, mas, essencialmente, por promover uma atitude de corresponsabilidade para com os seus pares (Mercer & Mercer, 1998). Esta consideração é um claro reconhecimento de que os ambientes mistos podem apresentar-se como um fator de considerável importância no processo formativo dos alunos e nas suas futuras formas de interagir na sociedade.

Os JDT de cooperação obrigam a uma ação conjunta dos participantes (Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Larraz, 2002; Parlebas, 2001), tanto para a resolução da tarefa como para alcançar o sucesso, implicando o recurso a um tipo de processos que fomentam um conjunto de condutas motrizes capazes de dar utilidade aos desígnios da concretização do jogo, neste caso, e que terão consequências diretas no caráter e na personalidade dos aprendizes (Lavega, 2004; Larraz, 2002; Parlebas, 2001).

A aprendizagem cooperativa constitui a possibilidade de todos se sentirem incorporados no processo, ajudando a perceber que os que nela participam são relevantes (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004). Estas aprendizagens, de acordo com alguns autores (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Kirk & Macdonald, 1998; Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Larraz, 2002; Parlebas, 2001), indicam que o que se aprende em grupo tem repercussões nas atitudes dos indivíduos no futuro, mesmo na forma como individualmente atuam.

Em termos emocionais, obrigam a manter relações positivas entre os diversos colegas de grupo, confirmando que os jogos de cooperação contribuem para criar ambientes naturais com relações adequadas para a ativação de emoções positivas (Kaiser & Ehrle, 1996; Salen & Zimmerman, 2003; Shaid, Kraemer & Swerts, 2008). Ao mesmo tempo, a sensação de satisfação vivida pelos participantes, sejam homens ou mulheres, conduz a um estado de bem-estar e de conforto, ajudando a desenvolver a construção de mapas mentais (Damásio, 2008), através do conjunto de experiências vividas que, quando associadas a experiências positivas, represen-



tam estados de equilíbrio para o organismo a várias dimensões com consequências muito satisfatórias de sensações ótimas, uma vez que os sentimentos representam descrições de um estado particular do corpo (Lagardera & Lavega, 2011).

As propostas motrizes cooperativas devem ter, como nos sugere Green e Rechis (2006), a capacidade de equilibrar comportamentos competitivos entre os jovens, de forma a estabelecer uma prioridade na resolução conjunta de problemas e, assim, providenciar uma aprendizagem dirigida à interação entre os seus pares na resolução de dilemas, visando o estabelecimento de estratégias que fomentem a sua aprendizagem emocional e, conseqüentemente, a sua inteligência emocional. Desta forma, a aprendizagem da competição deve ser efetuada mais pelas tarefas cooperativas de grupo do que pelas tarefas individuais, sendo que a aprendizagem da cooperação tem efeitos muito positivos na promoção de uma educação para a tolerância, a concentração, o respeito, a solidariedade, o diálogo, o sacrifício, a inteligência, a astúcia e a empatia, requisitos da noção de cidadania.

Nesta experiência, a prática de JDT de cooperação destacou a variável *Género-grupo* como a que mais estimulou a intensidade das emoções positivas. Esta evidência demonstra e reforça o valor e o sentido de oportunidade do conceito da lógica interna dos JDT enquanto processo de classificação dos mesmos (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001), já que aponta o trabalho de grupo como processo fundamental para atingir os objetivos, independentemente de competirem ou não como proposta final do evento.

Esta constatação alude também ao facto de o trabalho cooperativo contribuir para uma aprendizagem social e académica (Cohen, 1994), através de um envolvimento de todos os membros do grupo, desenvolvendo uma interdependência positiva, isto é, todos, individualmente, dependem uns dos outros, traçam linhas de atuação comuns e enfrentam em conjunto as diversas dificuldades, discutindo e tomando decisões que favoreçam o grupo (Johnson, & Johnson-Holubec, 1998).

Nos JDT de cooperação, quando os alunos participaram em ambientes organizados em grupos segregados homens ou mulheres, não foram registadas diferenças significativas, comparativamente aos registados pelo grupo *misto desigual*, o que pode ser revelador da importância que as atividades motrizes cooperativas podem ter na aprendizagem emocional, uma vez que não se verifica uma diferença significativa da expressão emocional dos participantes em ambientes mistos ou segregados. Assim, o bem-estar subjetivo dos alunos e a conseqüente experiência de momentos muito agradáveis pode resultar num ambiente de aprendizagem, onde homens e mulheres participam num espaço sem divisão de uns e outros.

No entanto, é importante referir que, quando se praticaram JDT de cooperação, homens e mulheres (grupo *mesmo género*) se distinguiram na forma como viveram a intensidade das emoções ambíguas, uma vez que as mulheres alcançaram valores mais intensos do que os homens. Esta evidência pode ser o reflexo de uma marca da sociedade, ao revelar a consequência de uma educação centrada em estereótipos sociais e à forma como homens e mulheres são conotados na maneira como se expressam emocionalmente. O facto de os resultados de estudos anteriores referirem que às mulheres é atribuída uma maior competência de discriminação emocional (Lennon & Eisenberg, 1987), refletindo uma maior expressividade que conduz a que se apercebam melhor das emoções dos outros, tendo maior sensibilidade para uma atuação mais social (Barrett et al., 2000; Chalabaev et al., 2013; Stearns & Stearns, 1986; Wood & Eagly, 2012) encontra-se aqui expresso nas diferenças entre uns e outros.

Desta forma, as aulas mistas aparecem como uma organização mais apelativa na promoção de vivência de experiências gratificantes que tem como consequência a estimulação de emoções positivas, indicando que nem sempre a visão de uma educação segregada implica uma maior satisfação ou maiores experiências agradáveis para homens e mulheres. Estes resultados apresentam razões que valorizam os ambientes de aprendizagem em grupos mistos como sugerem alguns autores (Bailey, Wellard & Dismore, 2005; Lirgg, 1993, Soohyung, Muriel, Niederle & Namwook, 2014), contrapondo a ideia de que aulas para alunos e alunas em separado possibilitam melhores resultados formativos para ambos (Derry, 2002; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Hutchinson, 1995).

Podemos, então, dizer que estes resultados possibilitam uma igualdade de oportunidades, num processo equitativo para todos os participantes, independentemente das suas características biológicas, e que os jogos tradicionais se assumem como um recurso a que deve ser dada uma atenção especial no processo de seleção de propostas motrizes, sempre que se decidir criar ambientes de aprendizagem agradáveis como apontam outros autores (Etxebeste, 2012; Lavega et al., 2011, 2014; Parlebas, 1981).

Estes resultados vão ao encontro das conclusões apontados por Thomas, Schlinker e Over (1996), que sugerem não existir diferenças entre homens e mulheres quando as atividades não eram resolvidas apenas pelas diferenças biológicas de ambos, reforçando a visão da influência da cultura. Crê-se, portanto, que o tipo de atividade possa ser a chave que acaba por não justificar diferenças na expressão emocional dos participantes, o que dará ainda mais valor ao tipo de propostas que fazem parte dos jogos desportivos tradicionais.

Os níveis de intensidade emocional alcançados revelam que homens e mulheres quando praticaram jogos de uma forma livre e no mesmo espaço (grupo *misto desigual*), escolhendo os seus parceiros e praticando no mesmo espaço JDT sem competição, atingem níveis mais elevados de emoções positivas, o que nos leva a pensar que, afinal, existem mais semelhanças do que diferenças entre uns e outros ao nível das variáveis psicológicas, como apontam os estudos de Hyde (2005), revelando que a coeducação pode ser possível e com significado social muito positivo (Griffin, 1983, 1984, 1985).

Desta forma, pode entender-se que as aulas mistas se apresentam como um espaço de aprendizagem emocional, quer individualmente quer em grupo, pela participação na resolução de dilemas ou problemas em conjunto através do contágio emocional que destas interações sobressaem, como referem Hatfield, Cacipoppo e Rapson (1994), facilitando a aquisição de competências emocionais e promovendo a inteligência social como consequência das experiências e ambientes agradáveis para alunos e alunas, demonstrando, desta forma, que a inteligência emocional está ligada à inteligência social (Fridja, 2007; Gardner, 1999; Parlebas, 1981; Salovey & Mayer, 1990).

Outra evidência relaciona-se com o facto de as propostas motrizes tradicionais de cooperação terem sempre alcançado valores de intensidade mais elevados de emoções positivas, reforçadas pela proposta pedagógica de aulas mistas, demonstrando uma clara importância de que o género não influencia a vivência de emoções positivas.

Em face dos resultados obtidos, considera-se que as propostas motrizes tradicionais cooperativas, desenvolvidas em aulas mistas, podem contribuir para facilitar ambientes agradáveis onde homens e mulheres se sentem confortáveis mesmo quando competem, apaziguando os efeitos negativos que, eventualmente, podem surgir durante o desenvolvimento das diversas ações dos jogos, promovendo uma interação positiva entre homens e mulheres.

Quanto à prática dos JDT de cooperação sem competição, não se encontraram diferenças significativas entre os grupos: *misto desigual* e *mesmo género*. Estes resultados vão ao encontro do que Bailey, Wellard e Dismore (2005) e Lirgg (1993) apontam nos seus estudos sobre os efeitos de aulas mistas ou segregadas, referindo que nem sempre a visão de uma educação segregada implica uma maior satisfação ou maiores ganhos na aprendizagem tanto para homens como para mulheres.

Tal situação justifica uma formação inicial dos futuros profissionais que contemple uma orientação para as questões altamente pertinentes da função da disciplina de Educação Física, como é o caso da função socializadora do ensino, da mitigação das diferenças entre

homens e mulheres, da formação de cidadãos responsáveis e na formação integral dos indivíduos em todas as dimensões da sua conduta afetiva/emocional, relacional, motriz e mental, através da promoção de práticas motrizes facilitadoras deste processo.

Neste sentido, este estudo esclarece os futuros professores de Educação Física quanto às possibilidades que os Jogos Tradicionais demonstram como ferramentas que permitam um maior conhecimento do conteúdo específico pedagógico (Shulman, 2004) dimensionado às diferentes condutas motrizes, ao conhecimento do processo de aquisição de competências emocionais (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Perez, 2007), ao conhecimento das diferenças e afinidades de género (Brody & Hall, 2008; Gohm & Clore, 2000; Green & Rechis, 2006; Hertenstein, & Keltner, 2011; Hess et al., 2000; Simon & Nath, 2004; Timmers, Fischer, & Manstead, 2003) e ao conhecimento de competências das relações interpessoais (Pena & Extremera, 2012).

Com base nos anteriores pressupostos, a formação inicial dos profissionais de ensino devia possibilitar uma orientação que implicasse a aprendizagem de estratégias formativas direcionadas para a educação emocional, já que esta questão é pertinente e leva em conta a forma de atuar face às diferenças que se podem considerar entre homens e mulheres. Esta atuação poderá ajudar no combate de ideias de práticas desportivas específicas, mais para uns do que para outros, combatendo, também, os estereótipos que ainda se verificam na sala de aula (Bottelho-Gomes, et al., 2000).

Para além disto, deve, ainda, contribuir para uma mudança na abordagem educativa, de que muito se fala, transformando o ensino numa promoção de equidade entre todos os intervenientes que aprendem, com o objetivo de suplantar diferenças no acesso a práticas desportivas, mas, antes de tudo, de promover uma mudança na iniciação e na estimulação dos jovens, para que, desde cedo, se combatam diferenças e se promovam oportunidades, isto é, um ambiente mais coeducativo. A suportar esta atuação, os estudos de Bunker (1980) identificaram vantagens significativas na abordagem coeducativa, com principal significado para as mulheres na prática de jogos desportivos coletivos.

Apesar do que acima se expôs, vários autores identificaram as atitudes dos professores como um reforço à dificuldade de estabelecer comportamentos equitativos entre rapazes e raparigas (Geadelmann, 1983; Griffin, 1980; Hoferek, 1978; Solomons, 1976), reforçando a ideia de que uma formação orientada para estas questões seria de todo pertinente.

Desta forma, como sugerem alguns autores (Hargreaves, 1998; McCaughy, 2004; Rosiek, 2003), o processo educativo deve prevenir que a visão pessoal ultrapasse a forma como qualquer profissional interpreta as emoções, particularmente quando inicia o processo de seleção dos conteúdos e das estratégias pedagógicas. Em função desta visão, entende-se que esta

seleção deve assentar em pressupostos modernos, atualizados e científicos que, objetivamente, ajudem a atingir os pressupostos para que são selecionados, facto que depende, em parte, das propostas que agora se apresentam, nomeadamente os JDT.

#### **4.1.2. O espaço de aula na promoção da aprendizagem da igualdade de oportunidades**

O espaço de aula, o laboratório que se apresenta aos alunos com intenções bem definidas, considera o propósito de que se organizem os alunos para realizar as diversas propostas motrizes previamente selecionadas para atingir vários objetivos. Neste âmbito, a estratégia montada pelo professor deve atender a fatores como o clima de aprendizagem e o tratamento equitativo que está muito dependente da organização pedagógica seguida.

A necessidade de estabelecer ambientes que visem uma igualdade de oportunidades tem de começar na escola, uma vez que é aí que as barreiras entre os diferentes alunos devem ser relativizadas ou mesmo combatidas, já que, desta forma, se contribui para influenciar, positivamente, novos relacionamentos e para a construção de uma aceitação das diferenças entre os alunos, sejam masculinos ou femininos, diminuindo a discriminação dos menos hábeis e menos capazes.

Na atualidade, verifica-se que os alunos permanecem cada vez mais tempo na escola, fruto das políticas desenvolvidas em vários países e nas quais Portugal se insere. É fundamental, por isso, desenvolver atitudes e condutas de modo a facilitar um tratamento igual a alunos e alunas, ajudando a romper com as diferenças que a sociedade ainda afirma e que, naturalmente, se transportam para o espaço escolar. Neste sentido, como consequência das influências culturais, a escola e os seus agentes, baseados numa formação assente em estereótipos reforçam estas atitudes. Esta constatação surge pela dificuldade em alterar estereótipos sociais associados aos papéis que homens e mulheres assumem na sociedade atual e que se encontram, ainda, vinicamente implantados.

Na abordagem formativa ou educativa que na atualidade se desenvolve, a igualdade de oportunidades, ou melhor, a equidade, é um processo obrigatório, não havendo lugar a discriminações que envolvam género, religião, alunos com necessidades educativas especiais, condições sociais e orientação sexual. Seguindo os pressupostos anteriores, os ambientes pedagógicos organizados pelos professores, no decorrer da aula, podem ter muita influência no processo de educação emocional (Lavega et al., 2011).

Esta investigação demonstra que, durante as práticas dos jogos psicomotores, a forma como a organização do grupo de alunos foi construída indicou que a variável *Género-grupo* é preditiva da intensidade emocional positiva e que se encontraram diferenças significativas entre os grupos, *misto desigual*, *mesmo género* e *misto equitativo*, sendo o grupo *misto desigual* aquele que proporciona um ambiente de aprendizagem mais facilitador da vivência emocional positiva.

Como se pode observar nos resultados da prática de jogos psicomotores, a organização pedagógica evidenciou diferenças significativas na estimulação e vivência de emoções positivas nos participantes, quando estes foram organizados em grupos segundo o género, demonstrando que o grupo *misto desigual* foi aquele que reuniu as melhores condições para a vivência emocional positiva e que apresentou melhores ambientes emocionais para a aprendizagem. Este resultado permite conduzir o discurso para as vantagens que as aulas mistas podem dar no contributo para uma aprendizagem social equitativa em ambientes educativos mistos como referem outros estudos (Bailey, Wellard & Dismore, 2005; Lirgg, 1993, Soohyung, Muriel Niederle & Namwook, 2014), pois não se distinguem, nos resultados obtidos, efeitos diferenciados entre homens e mulheres.

Os resultados encontrados, para os dois domínios de ação motriz investigados, vão ao encontro das conclusões de Lirgg (1993), Hannon e Ratliff (2005) e Rice (1988) quando dizem que os alunos do ensino secundário e universitário consideram a preferência das aulas em regime misto por entenderem que se desenvolvem climas de aprendizagem motivantes e agradáveis.

Este estudo põe em evidência a preferência de aulas em ambiente coeducacional pelos participantes, tendo em conta a expressão emocional dos alunos. Estes resultados reforçam o que outros autores sugerem quanto à preferência de aulas mistas e coeducativas pelos alunos (Hannon & Ratliffe, 2005; Lirgg, 1993; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England, & Rosenberg, 1994), uma vez que os resultados encontrados apontam o grupo *misto desigual* como o mais facilitador da vivência de emoções positivas nos dois domínios de ação motriz estudados. No entanto, há que considerar o efeito das propostas motrizes utilizadas durante a investigação, os jogos tradicionais, já que elas são diferentes das práticas desportivas que constituem o universo das vivências realizadas durante muitos anos na prática escolar, tendo como característica a competição, fator que mais reproduz e acentua as diferenças de género.

Todavia, no desenvolvimento de JDT psicomotores, observou-se que nestas práticas pedagógicas, nomeadamente quando realizadas em grupos mistos desiguais, as mulheres vivem

de forma desagradável estas experiências motrizes, facto que pode ser justificado pela constatação que as mulheres não se reveem nas práticas competitivas como apontam alguns autores (Conti, Collins, & Picariello, 2001; Johnson & Engelhard, 1992; Knight, & Chao, 1989). Este mesmo comportamento aparece evidenciado nas práticas cooperativas, onde apenas os grupos mistos equitativos parecem ter menor influência na estimulação de níveis de intensidade mais baixos de emoções negativas. Este resultado pode estar relacionado com o equilíbrio que a organização do grupo proporciona entre os seus constituintes, já que o grupo *misto desigual* pode potenciar uma participação mista desequilibrada, maior número de homens em comparação com as mulheres, podendo o fator competição prevalecer com maior influência nos rapazes em detrimento do fator cooperação para alcançar a vitória com todos os elementos do grupo.

Como nos sugere Bisquerra (2000, 2003, 2011), a educação emocional pretende contribuir para satisfazer a resolução de problemas que a educação formal não tem conseguido. Desta forma, o combate aos flagelos que, neste momento, se vivem na juventude, como o insucesso, o abandono escolar, a obesidade, a anorexia, o bullying, o baixo nível de práticas desportivas, com efeitos na diminuição da qualidade de vida a longo termo, entre muitos outros, só pode ser ultrapassado num processo de formação emocional.

Neste sentido, este estudo pode servir como uma proposta que fomente uma discussão, cujo objetivo seja inverter o cenário acima apresentado, sabendo que, não sendo resolvível a curto prazo, se deve perspetivar uma educação centrada nos problemas e na forma como as propostas são apresentadas pelos professores aos seus alunos para a sua resolução. O ato de aprendizagem e a consequente relação entre a alfabetização emocional dos alunos e as vantagens que desta aprendizagem pode sobressair, nomeadamente na relação com os vários intervenientes, no ambiente social em que se inserem, merecem ser objeto de uma Educação Física Emocional, como defende Bisquerra (2000, 2003), Lavega et al. (2011) e Lagardera e Lavega (2011).

## **5. Historial desportivo – Contributo para uma Educação Física personalizada**

Na observação dos resultados do estudo, constatou-se que o *Historial Desportivo* dos participantes masculinos apontaram uma relação entre os participantes detentores de uma maior formação desportiva, isto é, aqueles que mais tempo de experiências desportivas apresentavam, e o controlo das emoções negativas.

Neste estudo, o *historial desportivo*, como variável independente, foi significativa, apenas no momento em que os participantes intervêm sozinhos, isto é, em JDT psicomotores e

com a presença da competição. Os participantes com um *historial desportivo* menos explorado, com um conjunto de experiências desportivas menor, foram aqueles que maior nível de emoções negativas atingiram. Estes resultados estão de acordo com o que vários autores indicam (Baker, Côté & Abernethy, 2003; Castejón, 2003; Gutiérrez, González, García & Mitchel, 2011; Starkes & Ericsson, 2003), dizendo que existe uma relação de maior probabilidade de controlo emocional em situações menos agradáveis fruto das vivências acumuladas.

A perspectiva de Parlebas (2001), mostrando que o homem, quando atua, fá-lo não dividido, mas como um todo indivisível, através de condutas motrizes, interrelaciona-se com a relevância que as condutas motrizes têm no desempenho da performance. Sendo que a elas estará sempre associada a história desportiva que cada atleta construiu. Neste sentido, as condutas motrizes, ao representarem mais do que uma ação motora, permitem deduzir que estes resultados encontrados em consequência da história desportiva dos participantes estão alinhados com o autor.

Neste *historial*, inserem-se o número de anos, o número de treinos, o número de horas por semana, número e tipos de competições, em que participou, em parte porque se acredita que essa experiência acumulada poderá ter uma influência relevante na tomada de decisões, aquando da resolução das tarefas com que o atleta se vai deparar, seja no jogo, seja numa simples tarefa (Baker et al., 2003). Implicitamente, essa experiência construída através da prática terá uma forte relação com o edifício do conhecimento teórico (e prático) acumulado e ajudará a construir uma memória que, perante os dilemas que a competição promove, ajudarão a decidir qual a ação motriz mais adequada na resolução da tarefa de jogo, controlando, nomeadamente, as suas emoções e procurando, sempre, alcançar o melhor resultado (Lane et al., 2010).

Apontando a relevância da acumulação de vivências desportivas como fator decisivo para diferenciar praticantes iniciados com especialistas, vários autores demonstraram que as diferenças entre eles se explicavam pela quantidade e pelo tipo de conhecimento específico da modalidade bem como na forma como a informação era usada no processo de tomada de decisão. Seguindo o raciocínio, a experiência constitui-se como algo para lá do conhecimento, seja ele prático ou teórico, comportando-se como um fator chave de interação entre o conhecimento, as habilidades motrizes e as variáveis psicológicas (Iglesias et al. 2010).

Também para qualquer cidadão as vivências desportivas e a prática de exercício físico são, hoje, cada vez mais consideradas cruciais face a uma sociedade que se pretende moderna e na qual o nível de bem-estar e de cuidado do corpo tem um significado bem diferente do que no passado lhe foi atribuído. Neste sentido, sabe-se que qualquer ser humano vai construindo a sua própria história ao longo de um processo de aprendizagem, que se inicia desde muito cedo,



primeiro no seio da família e depois no espaço social onde se insere sempre validado e avaliado pelas interações que vai estabelecendo com os outros agentes sociais, na qual se inserem todas as suas instituições, sendo a escola, nos tempos atuais, um espaço fulcral deste processo. Assim, compreende-se que os contributos da disciplina de Educação Física serão fundamentais para que a aprendizagem se faça fomentando a variedade de condutas motrizes que a diversidade de situações motrizes, pertencentes aos vários domínios de ação motriz, pode proporcionar. Esta perspetiva centra-se numa mudança em que a educação emocional pode ter uma influência fulcral na formação dos jovens, abandonando uma intervenção educativa ainda muito centrada numa visão cartesiana.

No entanto, é fundamental que se perceba que a aprendizagem é ou deve ser funcional e em constante progressão, numa visão construtiva, articulada entre os vários saberes e os vários tipos de ambientes, normalizados ou mais ocultos e à qual deve ser sempre relacionada a afetividade (as emoções), dada a importância que evidencia no processo de motivação, desenvolvimento e realização das tarefas. Assim, a educação emocional deve ser parte integrante deste repertório como algo que ajudará a percorrer, com maior probabilidade de sucesso, o tempo nos vários ambientes, social, profissional, lazer e desportivo.

No caso da Educação Física, este historial ir-se-á construindo com a diversificação da oferta proporcionada aos alunos e terá uma forte relação com a sua construção emocional, já que a conduta motriz é de natureza sistémica (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001), tendo, por isso, um papel fundamental na formação de qualquer cidadão, atingindo todas as dimensões da conduta motriz.

Neste sentido, o PNEFP não prevê o recurso a aprendizagens fomentadas a partir de atividades sem competição, facto este que deriva da visão errada que o programa ainda dá à formação de uma sociedade que se quer ativa e competitiva, com uma ideia de cidadania muito relevante. Assim, ao sujeitarem-se os vencidos à aceitação do seu desempenho com espírito desportivo e possibilitando o mesmo para os vencedores, entende-se que todos têm de ser fortes e interventivos, aceitando a sua condição, independentemente dos efeitos na formação da personalidade dos alunos enquanto futuros cidadãos.



## **Capítulo 5 - CONCLUSÕES DO ESTUDO**

Desenvolvido o estudo e discutidas as possibilidades de uma proposta que ultrapasse uma visão reducionista do ensino, nomeadamente quanto ao contributo que os conteúdos práticos, específicos da disciplina de Educação Física, podem dar ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, apresentam-se as principais conclusões deste estudo que visaram o conhecimento da capacidade influenciadora dos jogos tradicionais na vivência emocional, assente nos fundamentos teóricos na Praxiologia Motriz de Parlebas (1986, 2001) e da proposta psicopedagógica de Bisquerra (2000).

### **1. Conclusões gerais do estudo**

Esta investigação teve por grande objetivo identificar qual a influência que os jogos desportivos tradicionais (JDT) pertencentes aos domínios de ação motriz, psicomotor e sociomotor de cooperação, têm na estimulação de emoções positivas, ambíguas e negativas. Desta forma, conclui-se, pelos resultados, que os JDT pertencentes aos domínios de ação motriz psicomotor e de cooperação estimulam de forma intensa a vivência de emoções positivas. Ao mesmo tempo, também se experimentam emoções negativas e ambíguas, ainda que com valores de menor intensidade.

A fim de se propor uma intervenção apoiada no contributo que a disciplina de Educação Física pode dar à formação dos alunos, nomeadamente quanto a uma educação centrada na pedagogia das condutas motrizes, os profissionais devem ter conhecimento da origem, reações e tipo de JDT, isto é, famílias que melhor estimulem o tipo de emoções quando se pretende fomentar e desenvolver a consciência emocional e a aquisição de competências emocionais.

Os resultados comprovam que os JDT promovem a aprendizagem de condutas motrizes de uma forma agradável.

Destaca-se, também, uma relação de correspondência entre os traços característicos da lógica interna dos JDT e a intensidade emocional. Tendo em conta essa relação, torna-se necessário distinguir a intensidade emocional provocada pela vivência de JDT tanto com características psicomotoras como com sociomotoras, em meio estável. Os JDT pertencentes ao domínio psicomotor estimulam maiores níveis de intensidade emocional quando comparados com os JDT pertencentes ao domínio de ação motriz de cooperação.

Este estudo constitui um forte contributo para o conhecimento de outras metodologias de ensino, facilitando a aprendizagem dos efeitos da relação da lógica interna dos JDT aplicados

e a intensidade emocional, evitando eventuais situações que menos se adequem aos objetivos pretendidos na organização do processo de ensino e aprendizagem futuros. Por ser realizado durante o processo formativo de futuros profissionais de ensino, foi importante identificar as vantagens do conhecimento da Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001) e de todas as variáveis fortes que este modelo de estudo e de trabalho proporcionam para a aplicação de uma pedagogia de condutas motrizes.

Esta investigação demonstrou que as emoções são um fenómeno multidimensional, reforçando que a disciplina de Educação Física, no seu desenvolvimento curricular, interage com algo mais do que ações motrizes apoiadas numa visão cartesiana, mas principalmente por uma visão que evidencia que o comportamento humano está fortemente influenciado e regido pelas dimensões afetivas, cognitivas, biológicas e relacionais.

Outro aspeto fundamental está relacionado com o conhecimento da forma como os alunos reagem em função das variáveis referentes à lógica interna do jogo (a competição) e das referentes à lógica externa do jogo (género e historial desportivo, e variáveis referentes a estratégias didáticas organização dos alunos segundo o género, género-grupo). Desta forma, o profissional, no início da etapa da planificação, pode recorrer à seleção criteriosa das situações motrizes que melhor respondam aos objetivos pretendidos, no sentido de fomentar a aprendizagem de condutas motrizes afetivas, relacionais, cognitivas e biológicas. Desta síntese, retira-se como fundamental que os jogos, mais do que o docente, devem ter o principal papel no momento da educação dos alunos e da sua vivência emocional.

Ao mesmo tempo, os profissionais, ao adquirirem uma noção do que se entende por conhecimento específico do conteúdo, aprendem a reter informação específica com base científica, utilizando as propostas motrizes com intenção objetiva, nomeadamente quanto ao que se espera destas propostas motrizes capazes de estimularem vivências agradáveis ou desagradáveis ou quando se pretenda fomentar a aprendizagem da gestão de conflitos através das vivências emocionais que os diferentes ambientes organizativos estimulam.

Os futuros profissionais de educação ficam conhecedores dos efeitos que uma seleção de práticas motrizes com critério, seguindo os princípios da Praxiologia motriz, pode dar ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, principalmente no que respeita a uma aprendizagem de competências emocionais.

Esta investigação efetuada com estudantes universitários que se encontravam no início da sua formação especializada em Desporto e Educação Física pode ajudar a que desenvolvam

aprendizagens que impliquem um ensino de competências emocionais, pela percepção que podem fazer das experiências realizadas, fruto da metodologia empregue e da análise dos resultados das vivências efetuadas;

Os formandos ficaram a saber que os JDT se apresentam como uma ferramenta muito forte na formação dos alunos, devido, em parte, ao grande número e diversidade de situações motrizes que as caracterizam e ao tipo de emoções que estimulam e que maiores níveis de intensidade alcançaram;

Por fim, confirma-se que não há lugar para uma classificação de JDT de acordo com uma hierarquia de valor educacional e que qualquer jogo desportivo se organiza numa família de acordo com os critérios de interação motriz ou relação com o espaço de ação previstos na Praxiologia Motriz.

## **2. Conclusões a partir da revisão de literatura**

A revisão de literatura faculta a integração de teorias e interpretações que, no seu conjunto, ajudam a decifrar e relacionar as unidades concetuais imprescindíveis para que a disciplina de Educação Física, no espaço de aula, possa contribuir para a aprendizagem de competências emocionais através da valorização das emoções como uma associação fundamental para a aprendizagem escolar e formação dos alunos. Desta forma, esta revisão permitiu evidenciar as seguintes conclusões:

Constata-se que as emoções são um fenómeno multidimensional de natureza biopsicossocial. Esta circunstância explica que existem várias perspetivas que suportam a sua investigação, das quais se salientam a biológica, psicológica (evolucionista, cognitivista) sociológica, antropológica e pedagógica, procurando estudar os comportamentos dos seres humanos.

Pode também observar-se que, apesar de existir um grande número de investigações relacionadas com as emoções e comportamento dos indivíduos, estas foram, inicialmente, muito direcionadas para o campo das relações entre os indivíduos e os comportamentos em sociedade, para o estudo das emoções negativas e seus efeitos nos indivíduos e muito pouco centradas no processo de ensino e aprendizagem. Mais tarde, iniciam-se investigações sobre as vantagens do estudo das emoções positivas nos seres humanos em várias dimensões.

Regista-se, pelas investigações realizadas, que as emoções têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, nomeadamente nos aspetos da motivação, da persecução de objetivos e metas, no clima de aprendizagem e no clima das interações entre os participantes nos jogos.

Fica mais claro que a aprendizagem de competências emocionais se faz de acordo com um conjunto de etapas que se constroem e reconstroem em função das vivências que cada ser humano vai desenvolvendo, sendo que este processo tem início na identificação e percepção das emoções de forma individual.

No desporto, as emoções foram estudadas, inicialmente, com o objetivo de verificar e controlar os efeitos negativos, onde a ansiedade e a raiva foram muito observadas, no decurso da performance dos atletas e, mais tarde, centradas no contributo que as emoções positivas podem dar ao processo competitivo.

Pode verificar-se que a classificação das emoções são um processo fundamental para o seu estudo, assente nas várias dimensões e perspetivas de análise.

A Praxiologia Motriz fornece os fundamentos teóricos capazes de revelar o tipo de situações motrizes que melhor estimulam a intensidade das emoções positivas, ambíguas e negativas. Desta forma, o docente de Educação Física tem de ser mais conhecedor das características dos jogos para seleccionar e manipular, caso necessário, os jogos que vai aplicar, sabendo que a teoria da Ação Motriz (Praxiologia Motriz) reúne os fundamentos básicos para o seu estudo.

O JDT revela-se como um autêntico laboratório de relações sociais onde os seus praticantes vivem experiências associadas a uma variedade de interações e emoções que lhes originam tensões e sensações agradáveis e desagradáveis. Torna-se, portanto, muito importante não aplicar somente os JDT, sem que a eles esteja associado o conhecimento das consequências por eles estimulado para que da sua intervenção resulte uma formação sobre a totalidade da pessoa, nunca esquecendo todo o cuidado que se deve ter com o aluno como centro de atenção e de interesse no processo educativo.

O contributo de uma conceção da Educação Física como uma pedagogia de condutas motrizes dá a conhecer o potencial que as emoções podem ter no processo de alfabetização dos alunos e na forma como os jogos vivenciados são mais ou menos benéficos para a sua formação.

Os fundamentos que derivam da revisão de literatura deixam uma porta aberta para a confirmação da valorização dos JDT como recurso a utilizar e a não menosprezar no processo de ensino e aprendizagem, assente em evidências científicas, com significado pertinente para uma mudança de paradigma que se pretende numa Educação Física adequada ao século XXI. Esta visão contrasta com uma outra ainda muito mecanicista e do reconhecimento do docente como centro do processo educativo, muito em voga nos séculos XVIII e XIX.

### **3. Conclusões das variáveis estudadas**

De acordo com os objetivos do estudo, tendo em conta as interpretações na discussão dos resultados observados, apresentam-se as conclusões gerais que derivam da influência da lógica interna e da lógica externa no processo de consciência emocional, constatando que, neste processo, os JDT se revelaram particularmente úteis.

#### **Quanto aos domínios de ação motriz**

Os resultados mostram que os participantes no estudo, ao praticarem jogos tradicionais pertencentes ao domínio psicomotor e sociomotor de cooperação, alcançaram níveis de intensidade emocional mais altos de emoções positivas, contrastando com os níveis médios de emoções ambíguas e níveis muito baixos, quase residuais, de emoções negativas.

Os participantes, ao praticaram JDT psicomotores, alcançaram níveis mais elevados de emoções positivas do que quando o fizeram em formas cooperativas.

Observou-se, também, que as emoções positivas foram as que atingiram níveis significativamente mais elevados e que as emoções negativas atingiram níveis muito baixos quando se praticaram JDT pertencentes aos domínios motores estudados.

A partir da lógica interna, propõe-se planificar estratégias didáticas sempre que se pretendam introduzir jogos de diferentes domínios de ação motriz em meio estável.

#### **Quanto à influência da presença e ausência da competição**

As emoções positivas alcançam níveis mais elevados quando a experiência conjuga a presença da competição.

A intensidade emocional foi mais elevada quando se praticaram JDT psicomotores integrando na lógica interna situações motrizes com competição, logo seguidos pelos JDT sem competição. Na aplicação de JDT psicomotores, os docentes deverão ter em conta, como primeira preocupação, a introdução da presença e da ausência de competição.

#### **Quanto ao género**

O género é uma marca que tem uma influência significativa na expressão das emoções negativas.

As emoções negativas foram fortemente caracterizadas pelas diferenças entre género, pois, em ambos os domínios de ação motriz estudados, o género foi a primeira variável preditiva das emoções negativas.

Tanto homens como mulheres tiveram uma influência significativa na expressão das emoções negativas. Os homens alcançaram níveis de intensidade mais elevados de emoções negativas do que as mulheres quando competem.

Observou-se que, na prática de JDT cooperativos, as emoções ambíguas também foram fortemente influenciadas pela variável género. As mulheres alcançaram níveis significativamente mais intensos de emoções ambíguas quando comparados com os homens.

### **Quanto à organização segundo o género (Género-grupo)**

A organização dos participantes para a experiência é outra das conclusões muito positivas deste estudo, verificando-se que os ambientes mistos são muito favoráveis à estimulação de emoções positivas tanto para jogos psicomotores como para jogos de cooperação, o que se pode entender como uma vantagem de uma educação em regime de aulas mistas e coeducativas.

Na aplicação de JDT de cooperação, os docentes deverão ter em conta, como primeira preocupação, a forma como o grupo de alunos é organizado.

Nos JDT de cooperação, a organização dos alunos segundo o género teve efeitos significativamente diferenciados na vivência emocional.

Os níveis de intensidade das emoções positivas foram mais elevados quando os alunos participaram na experiência organizados num grupo misto desigual.

As emoções negativas alcançaram sempre baixos níveis de intensidade e quando os alunos participaram numa distribuição equilibrada, organização do grupo misto, igual número de rapazes e de raparigas, estes níveis foram ainda mais baixos.

Os resultados apontam para uma contribuição forte da aplicação dos jogos tradicionais no combate a comportamentos de risco que, na atualidade, se verificam entre os jovens e que assentam num desequilíbrio emocional, podendo ser resolvidos ou atenuados com o recurso a uma educação emocional que responde a um conjunto de necessidades sociais que a educação, nos moldes tradicionais, não tem conseguido resolver.

### **Quanto ao historial desportivo**

O historial desportivo revelou ter influência na estimulação das emoções negativas, nomeadamente nos processos em que o indivíduo tem uma atuação em solitário:

Na prática de JDT psicomotores, as emoções negativas foram influenciadas pela história de cada indivíduo, verificando-se que o seu passado, as suas experiências, ajudaram a controlar a intensidade das emoções negativas. Neste estudo, os rapazes que não tinham um historial desportivo relevante tiveram menor controlo sobre a gestão das experiências desagradáveis.

Nos JDT de cooperação, o historial desportivo diluiu-se no desenvolvimento das interações que se estabelecem entre os vários membros de um grupo, desta forma, pode inferir-se que a experiência individual não aparece como fator influenciador das emoções negativas, positivas ou ambíguas, não tendo, por isso, uma influência privilegiada durante o jogo.



#### **4. Limitações do estudo**

A realização de uma investigação que teve o contributo de participantes, alunos, que frequentavam uma formação inicial demonstra alguns problemas, nomeadamente no desenrolar do projeto e na sua total concretização. Esta situação relacionou-se com o facto de os participantes no estudo, ao longo do tempo, por dificuldades diversas, terem sofrido lesões, contraído doenças e outros problemas pessoais que os impossibilitaram a sua presença nas aulas de jogos desportivos tradicionais (JDT) Portugueses e, conseqüentemente, de dar um contributo maior à investigação, limitando a população em estudo.

Outro problema teve a ver com o facto de os participantes formarem, em termos estatísticos, uma amostra de carácter convencional. Este facto condiciona a generalização os resultados, encontrados no estudo. No entanto, proporcionam uma visão mais esclarecedora da ação que os JDT podem ter na vivência e estimulação emocional.

O facto de só se investigarem apenas JDT de dois domínios de ação motriz, ficando de fora os JDT de oposição e de cooperação-oposição em meio estável e, ainda, todos os JDT em meio instável constitui, também, uma limitação a acrescentar a este estudo.

Por fim, as metodologias utilizadas, dado que foram apenas quantitativas, limitaram algumas explicações para o tipo de vivência emocional percebida.

#### **5. Perspetivas de Futuro**

Um dos contributos deste estudo aponta para a importância da necessidade de formação dos futuros profissionais de Educação Física ao nível da utilização dos recursos disponíveis específicos da disciplina e para a aprendizagem e formação em competências emocionais.

Os alunos, na sua formação inicial, devem ter a possibilidade de aprender a utilizar uma metodologia que assente nos princípios da Praxiologia Motriz como forma de organizar e selecionar as práticas desportivas, desconstruindo uma ideia de que existam jogos de primeira ou de segunda categoria, relativamente ao cumprimento de metas e objetivos didáticos.

Também devem aprender a valorizar as práticas lúdicas tradicionais, jogos desportivos tradicionais, como recurso pedagógico importante, atual e de fácil aplicação quando se quer fomentar a vivência de emoções, descartando a ideia de que apenas as práticas desportivas institucionalizadas e mais mediáticas podem dar um contributo formativo aos futuros cidadãos.

Outra perspetiva será a de aplicar esta investigação em meio escolar, nos ciclos de ensino básico e secundário, para que aí se percebam os aspetos formais da perceção e estimulação de emoções.

Pode-se, ainda, realizar um estudo apoiado em metodologias qualitativas, de forma a aprofundar e a explicar o nível de intensidade emocional vivido pelos alunos, reforçando a valorização do estudo.

Considera-se ser fundamental desenvolver alguns ajustamentos curriculares na formação inicial de professores de Educação Física que permitam formar os alunos em competências emocionais, de forma a que se proporcionem visões diferentes das que até hoje são facultadas na formação de professores. Esta formação tem, na atualidade, uma aprendizagem assente em propostas que facilitam muito mais a exclusão, a discriminação e a pouca equidade entre os alunos, sejam eles rapazes ou raparigas. Torna-se fundamental a aprendizagem de conhecimentos atuais, aprendidos em ambientes reais e que fomentem a aprendizagem do que se sentiu e percebeu, deixando uma marca muito significativa na sua formação, promovendo a autonomia e a autoimagem, favorecendo a autoavaliação como processo de avaliação formativo de grande importância no processo de ensino e aprendizagem e numa cidadania ativa e responsável.

Desta forma, as experiências formativas, que deste estudo resultam, podem constituir um contributo com significado muito importante para a formação dos futuros professores, treinadores etc, porque relacionam uma aprendizagem prática da percepção que os alunos fazem de si mesmo durante a vivência de situações motrizes tradicionais, jogos desportivos não institucionalizados, com as sensações e percepções de bem-estar muito gratificantes, bem demonstradas pelo estudo que se apresenta.

Neste sentido, o estudo revela um aspeto muito importante do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na identificação e percepção das emoções que os alunos vivem durante o processo de realização e aprendizagem de um jogo, psicomotor ou de cooperação. Pode-se, então, tendo em conta o contributo de uma aprendizagem assente numa metodologia ecológica, observar que os resultados deste estudo fornecem dados para esclarecer e facilitar processos metodológicos de escolhas de propostas motrizes, promovendo um clima de aula propício à aprendizagem de competências emocionais e, conseqüentemente, à aprendizagem de condutas motrizes, como resultado das famílias de situações motrizes selecionadas e do tipo de emoções desencadeadas.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrami, P. C., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology* 24(2), 201-216. doi:10.1080/0144341032000160146
- Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2009). The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(3), 317–330. doi: 10.1177/0146167211427147
- Acker, S. (1995). Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162.
- Almeida, J. F. (Coord.) (1995). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Alonso, J. I., López De Sosoaga, A., Segado, F. & Argudo, F. (2010). Análisis de las situaciones motrices lúdicas en eventos recreativos populares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(39).
- Alonso, J. I., Argudo, F., Moya, A., Pardo, E. & García, I. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Murcia. P. Lavega (Ed.) *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Ed. Asociación Europea de juegos y deportes tradicionales.
- Alonso, J. I., Lavega, P. & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. In I. Martínez, R. Cayero, y J. Calleja. (eds.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp.161-169) Barcelona: Paidotribo.
- Aloy, P. (1882), *Recreios colegiais*, Tipografia Universal, Lisboa.
- Althusser, L. (1972). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa: Editorial Presença.
- Álvarez, M. (coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona. Praxis.
- Anguera, M. T. & Blanco, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. In A. Hernández Mendo (Ed.), *Metodología* (pp 6-34). Buenos Aires, Argentina: Edeportes.
- Annas, J. (2001). *Voices of ancient philosophy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Araújo, P. C. & Rodrigues, M. D. (2005). *O Jogo do beto no concelho da Lousã*. Lousã. Autores (Ed).
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organization. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp 31–61). Hove, England: Erlbaum.

- Arentze, T. A. & Timmermans, J.P. (2004). A learning-based transportation oriented simulation system, *Transportation research part B. Methodological*, 38(7), 613-633.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation*. London: Routledge.
- Arnesen, A. L., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling discourse of gender: The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik* 1,1-9.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nova York: Columbia University Press.
- Arnold, M. B. (1970). *Feeling and emotion*. Nova York: Academic Press.
- Askew, S. & Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik, & H. Kellerman (ed), *Emotion: Theory, Research, and Experience*. (pp 305-339). NY: Academic Press.
- Azzarito, L., Solmon, M. A. & Harrison, L. (2006). "If I had a choice, I would...." A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239.
- Bächler, R. & Poblete, O. (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de Psicología*, 28(2), 490-504. doi:10.6018/analesps.28.2.147601
- Bailey, R., Wellard, I. & Dismore, H. (2005). Girls and physical activities: A summary review. *Education and Health*, 23, 3-5.
- Baker, J., Côté, J. & Abernethy, B. (2003). Learning from the experts: Practice activities of expert decision makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 342-347.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-513.
- Baron, J. (2001). Confusion of group interest and self-interest in parochial cooperation on behalf of a group. *Journal of Conflict Resolution*, 45(3), 283-296.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). BarOn emotional quotient inventory: Youth version. Technical manual. New York: Multi-Health Systems.

- Barón, S. & Phillips, D. (1994). Attitude Survey Data Reduction Using CHAID: An Example in Shopping Centre Market Research. In Hooley, G. J. y Hussey M. K., *Quantitative Methods in Marketing* (pp 75-88). Londres: Academic Press.
- Barrett, L., Lane, R. D., Sechrest L & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Basow, S. A. & Rubin, L. R. (1999). Gender influences on adolescent development. In N. G. Johnson, M. C. Roberts, & J. Worell (Eds.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp 25-52). Washington, DC: APA Books.
- Bassi, M. & Delle Fave, A. (2011). Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives. *Motivation and Emotion*, 1-11 doi: 10.1007/s11031-011-9268-z
- Bechara, A., Tranel, D. & Damasio, A. R. (2000). "Poor Judgement in Spite of High intellect: Neurological Evidence for Emocional Intelligence". In A R. Bar-On e J.D.A. Parker, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Ca. Jossey-Bass (pp.192-214).
- The Belmont Report (1979): Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. In Post SG, editor. *Encyclopedia of Bioethics*. 3th ed. New York, Macmillan; 2004. p. 2822-7.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: The consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S. L. (1978). Beyond androgyny: Some prescriptions for a liberated sexual identity. In J. A. Sherman & F. L. Denmark (Eds.) *The psychology of women: Future directions in research*. New York: Psychological Dimemnsions.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ben- Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. Cambridge: MIT Press.
- Benenson, J. F., Roy, R., Waite, A., Goldbaum, S., Linders, L. & Simpson, A. (2002). Greater discomfort as a proximate cause of sex differences in competition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 225-247.
- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46. DOI: 10.1080/09540250902748184
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida*. (1ª Ed.) Barcelona: Editorial Ariel.
- Bericat, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Papers.

- Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.
- Bischoff, J. (1982). Equal opportunity, satisfaction, and success: An exploratory study on co-educational volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-12.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. (1ª. Ed. pp-55-69). Barcelona: CEAC
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. Muralla.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: Revista digital de educación física*, 11, 4-6.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10,61-82.
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de la Presidencia. *Serie Estudios*, 13.
- Blanco, N. (2002). Educar mujeres y hombres. *Otras miradas*, 2, 80-87.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(11), 1-21.
- Blomqvist, M., Luhtanen, P. & Laakso, L. (2001). Comparison of two Types of Instruction in Badminton. *European Journal of Physical Education*. 6(2), 139-155
- Bluteau, R., (1721) *Vocabulário Portuguez & Latino*. Lisboa Occidental: Oficina de Pascoal da Sylva.
- Boléo, Manuel P. (1942-1974). *Inquérito Linguístico Boléo (ILB)*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Bonanno, A., Moskowitz, J.T., Papa, A. & Folkman S. (2005). Resilience to loss in bereaved spouses, bereaved parents, and bereaved gay men. *Journal of personality and Social Psychology*, 88, 827-843.
- Bonanno, G.A. & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 126-137.
- Bonde, H. (1996): "Masculine Movements. Sport and Masculinity in Denmark at the Turn of the Century". *Scandinavian Journal of History*, 21, 63-89.

- Bornstein, G. & Erev, I. (1994). The enhancing effect of intergroup competition on group performance. *International Journal of Conflict Management*, 5, 271-284
- Botelho Gomes, P., Silva, P. & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola / Equity on Education. Physical Education and Sport at School*. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto (APMD).
- Botterill, C. & Brown, M. (2002). Emotion and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 38-60.
- Brackett, Marc A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46.1, 27-36.
- Brancher, E. A. & Nascimento, J. V. (2003). Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In Nascimento, J. V., Lopes, A. S. (org.). *Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes*. Londrina: Midiograf.
- Brody L. R. & Hall J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp 395-408). New York, NY: The Guilford Press.
- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brody, L. R. & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2 ed., pp 338-349). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brullet, C. & Subirats, M. (1990). *La coeducación. Ministério de educación y Ciência*. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres. Secretaría de Estado Y Educación.
- Bueno, J.; Weinberg, R.; Fernández Castro, J. & Capdevila, L. (2008). Emotional and motivational mechanisms mediating the influence of goal setting on endurance athletes' performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (6), 786-799.
- Buhler, C. (1962). *A Psicologia na Vida do Nosso Tempo* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buytendijk, F. J. J. (1935). *El juego y su significado*. Madrid: Revista de Occidente.

- Cabral, A. (1985). *A teoria do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabral, A. (1990). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares infantis*. (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Caillois (1990), R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa. Edições Cotovia.
- Câmara Municipal de Braga (1956) *Actas do 1º Congresso de Etnografia e Folclore* (pp 2 -49 e 227 – 232). Biblioteca Social e Corporativa. Promovido pela Câmara Municipal de Braga.Lisboa
- Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis (1989). *Actas do 1º. Encontro nacional do jogo da malha e mostra de jogos populares tradicionais portugueses: Homenagem a Noronha Feyo*. Oliveira de Azeméis: C.M.O.A., D.G.D.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39,106-124.
- Castejón, F. (2003). A vueltas con los expertos y los novatos en el deporte: lo que no hacen, lo que pueden hacer y lo que hacen. In Castejón, F.J. (Coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castillo, O. D., Romero, S., González, M. T. & Campos, M.C. (2012). Gender equity in Physical Education: the use of information. *Sex Roles*, 67,108-121. doi: 10.1007/s11199-011-0103-5.
- Céspedes, J. & Sánchez, M. (1996). Tendencias y desarrollos recientes en métodos de investigación y análisis de datos en dirección de empresas. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5 (3), 23-40.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chen, A. & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164.



- Chen, A. & Darst, P. W. (2002). Individual and situational interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 250-269. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1093>.
- Chen, A., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157-180.
- Chen, E. & Rao, N. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Sex Roles*, 64, 103-116. doi: 10.1007/s11199-010-9873-4.
- Chen, J. S. (2003). Market segmentation by tourists' sentiments. *Annals of Tourism Research*, 30(1), 178-193.
- Chepyator-Thomson, J. R. & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 89-99.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. In Moreno, B. et al. (1992) *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP: memoria de investigación*. Nova York: CIDE.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout*. New York: Routledge.
- Chi, C. F. & Chen, C. L. (2003). Reanalyzing occupational fatality injuries in Taiwan with a model free approach. *Safety Science*. 41 (8), 681-700.
- Chóliz, M. & Gómez, C. (2002). "Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía)". In A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz., *Psicología de la motivación y la emoción* (pp 395-418). Madrid. McGrawHill.
- Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34, 231-243.
- Cilla, R. O. & Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- Clori, G.L. & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never. In R.D. Lane y L. Nadel (Eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp 24-61). Nueva York. Oxford University Press.
- Coelho, Adolfo (1883). *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Liv. Universal.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, S. & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 122-125.

- Cohen, S., Doyle, W. J. & Turner, R. B. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65, 652–657.
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J. & Conway, A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. doi:10.1037/a0015952
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Collard, L., Oboeuf, A. & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and motor skills*, 105, 15-26.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Connell, R.W. (2008) Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*. 13(2): 131-145
- Conti, R., Collins, M. A. & Picariello, M. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 30, 1273-1289.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand-McNally.
- Cosmides L, & Tooby J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In Lewis M, Jones JMH, editors. *Handbook of Emotions* (pp 91-115). Guilford; New York.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In K.A. Ericsson & J.L. Starks (Eds.). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp 89-110). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). *Practice and Play in the Development of Sport Expertise*. In R. Eklund & G. Tenenbaum (Eds.). *Handbook of Sport* (3<sup>a</sup> Ed.) Hoboken, NJ. Wiley (pp 184-202).
- Cozby, P. C. (2001). *Métodos em Pesquisa Comportamental*. California: Mayfield Publishing Company.
- Crespo, J. (1979). *Antropologia do jogo: antologia de textos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3, 115-138.
- Daley, A. & O'Gara, A. (1998). Age, Gender and Motivation for Participation in Extra Curricular Physical Activities in Secondary School Adolescents. *European Physical Education Review*, 4(1) 47-53.
- Damásio, A. (1999, 2008). *O Sentimento do Si. O corpo, a emoção e a Neurobiologia da Consciência*, (16ª edição). Lisboa. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Spinoza. As emoções sociais e a Neurobiologia do sentir*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da Consciência*. Maia. Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Maia. Círculo de Leitores.
- Danner, D., Snowdon, D. A. & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.
- Darder, P. & Bisquerra, R. (2001). “Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente”. *Temáticos Escuela Española*, 1,4-26. Madrid. Escuela Española.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago, IL: University of Chicago Press. (Original work published 1872).
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nueva York: Appleton Century Crofts. (Versión castellana de 1894: Alianza editorial).
- Dawes, R. M. (1980). Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31, 169-193.
- De Cremer, D. & Van Vugt, M. (1999). Social identification effects in social dilemmas: a transformation of motives. *European Journal of Social Psychology*, 29(7), 871-893.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self determination theory perspective. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (pp 43-71).
- Del Castillo, O., Romero, S., González, T. & Campos, M. C. (2012). Gender Equity in Physical Education: The Use of Information. *Sex Roles*, 67,108–121. DOI 10.1007/s11199-011-0103-5

- Delignières, D. (2006). Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ? In Y. Dufour (Ed.). *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp 67-72). Lille : Editions AEEPS régionale de Lille.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris: Editions Revue EPS.
- Delle Fave, A. (2009). Optimal Experience and Meaning: Which Relationship? *Psychological Topics*, 2, 285-302.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The Handbook of Socialization*, (pp 614-637). New York: Guilford Press.
- Denzin, N. K. (1984). *On Understanding Human Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Derry, J. A. & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *Physical Educator*, 61(1), 23-34.
- Derry, J. A., (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspectives of adolescent girls and female physical education teachers. *Melpomene journal*, 21(3), 21-27.
- Descartes, R. (1649/1969). *Les passions de l'âme*. Paris: Gallimard.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. *Human Relations*, 2, 199-231.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp 275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dias, C. (2005). *Do stress e ansiedade às emoções no desporto. Da importância da sua compreensão à necessidade da sua gestão*. Acedido em: 29, Dezembro, 2008, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Dias, C. S., Cruz, J. F. & Fonseca, A. M. (2010). Emoções: Passado, Presente e Futuro. *Revista Psicologia*, 12(2), 11-31.
- Díaz de Rada, V. (2005). Measure and control of non-response in a mail survey. *European Journal of Marketing*, 39 (1-2),16-32
- Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1997). Texto Editora. Lisboa
- Diener E. (2007). *The well-being of planet earth*; Paper presented at the The Global Well-Being Forum; Washington, DC.

- Diener E., Emmons, R. A., Larson, R. J. & Griffin S. (1985). The satisfaction with life scale: A measure of life satisfaction. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1-5.
- Diener E., Sandvik E. & Pavot W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In Strack F, Argyle M, Schwarz N, editors. *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective* (pp 119-139). Pergamon Press; Oxford.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34.
- Diener, E. & Larsen, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. In M. Lewis & J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp 405-415). Nuevo York: Guilford.
- Diener, E., Lucas, R.E. & Scollon C.N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revisions to the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305-314.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, (2 ed., pp 187-194). New York, NY: Oxford University Press.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*. 4(3), 195-210.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222-235. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Doherty, R. W. (1997). The Emotional contagion scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21, 131-154.
- Dill, C. A., Gilden, E. R., Hill, P C., & Hanslka, L. L. (1982). Federal human subjects regulations: A methodological artifact? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 417-425.
- Dunning, E. (1996). On Problems of the emotions in sport and leisure: Critical and counter-critical comments on the conventional and figurational sociologies of sport and leisure. *Leisure Studies*, 15(3), 185-207.
- During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris, France: Editions du Scarabée, CEMEA.
- During, B. (1992) *La crisis de las pedagogías corporales*. Unisport: Málaga. Edición original en francés 1981.

- During, B. (2004). Saberes y valores en Praxiología Motriz. In Lagardera, F. & Lavega, P. Editores. *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Dyson B. & Rubin, A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary education program. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74(1): 48-55.
- Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72(2), 28-31.
- Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp 59-78). New York: Plenum.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Empathy and its development. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 195-217.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904\_1.
- Ekman, P. & Davidson, R.J. (1994). Affective Science: A research Agenda. In Ekman, P. & Davidson, R. (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp 411-430). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp 319-344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions. Fundamental questions*, 56-58. NY: Oxford University Press.
- Elías, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (1984). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1987). On human beings and their emotions: A process-sociological essay. *Theory, Culture & Society*, 4, 339-361.
- Elias, N. & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa, Difel.

- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elling, A., De Knop, P. & Knoppers, A. (2001). The Social Integrative Meaning of Sport: A Critical and Comparative Analysis of Policy and Practice in the Netherlands. *Sociology of Sport Journal*, 18(4), 414-434.
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp 572-595). New York: Oxford University Press.
- Ellsworth, P. C. & Smith, C. A. (1988). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition & Emotion*, 2, 301-331.
- Engeser, S. & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation & Emotion*, 32,158-172.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society*, 4, 31-49.
- Erev, I., Bornstein, G. & Galili, R. (1993). Constructive intergroup competition as a solution to the free rider problem. A field experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(6), 463-478.
- Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725–747. doi:10.1037/0003-066X.49.8.725
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Heizmann, S. (1993). Can we create gifted people? In CIBA Foundation Symposium 178, *The origins and development of high ability* (pp 222-249). Chichester, England: Wiley.
- Etxebarria, I. (2002). La regulación de las emociones. In P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds), *Corazones inteligentes* (pp 449-476). Barcelona: Kairóz.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1Marzo),33-48. doi:http://dx.doi.org/10.6018/j/194051
- Etxebeste, J. & Urdangarin (2006). La socialización tradicional vasca: una guía para la elaboración de un programa de Educación Física. In J. Etxebeste and C. Urdangarin (eds). *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo*. Vitoria: Diputación Foral de Alava.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Tesis doctoral. Universidad Paris V-Rene Descartes. U.F.R. de Sciences Humaines et Sociales.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.

- Etxebeste, J. (2014). Basque games and emotions: a matter of time. In M. Vaczi (ed). *Play fields: Power, practice and passion in Sports Reno*. Center for Basque Studies Press.
- Eysenck, M. W. (1990). *Happiness: Facts and Myths*. Hove, East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Fasting, K. (1990). Nuevas estrategias para una coeducación en la educación física [New strategies for co-education in physical education]. In Consejo Superior de Deportes [Sports Council of Spain] (Ed.), *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres. Seminario "Mujer y deporte"* (pp 45-51). Madrid: Consejo Superior de Deportes- Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fasting, K. (1991). El deporte y la cultura femenina. In *Mujer y Deporte*. Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona.
- Fasting, K. (1992). La coeducació en l'E.F. i la formació del professorat. En Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'E.F.-IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp 87-92). València: Univ. València-Institut Valencià de la Dona.
- Fasting, K., Scraton, S., Pfister, G., Vázquez, B. & Buñuel, A. (2000). *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Feio, N. (1985). *Portugal desporto e sociedade*. Lisboa: Terra Livre.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F. & Breva, A. (2002). “Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa)”. In A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, 333-351. Madrid. McGrawHill.
- Fernández-Abascal, E. G. & Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F., M. Choliz, M. & Calvo, F. (1997). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fisher, G. A. & Chon, K. K. (1989). Durkheim and the social construction of emotions. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 1-9.
- Flintoff, A. & Scatron, S. (2001) Stepping into Active Leisure? Young women’s perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-2.
- Flintoff, A. & Scatron, S. (2006) Girls and PE. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O’ Sullivan (Eds) *The handbook of physical education* (London, Sage), pp 767-783.



- Fowdar, J., Bandar, Z. & Crockett, K. (2004). Inducing fuzzy decision trees in non-deterministic domains using CHAID. In Barr, V. & Markou, Z. *Proceedings of the Seventeenth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference* (pp 838-843). California: AAAI Press.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp 145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56, 218-226. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B. L., & Lousada, M. L. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. & Levinson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the Cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognitive emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal society of London Series B – biological sciences*, 359, (1449), 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In Mayne, T.J. & Bonnano, G.A., editors. *Emotion: Current issues and future directions* (pp 123-151). Guilford Press; New York.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Tomo XVIII. AE Amorroutu. Editores Buenos Aires 1979.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.

- Frijda, N. H. (2007). What emotions might be? Comments on the comments', *Social science information sur les sciences sociales*, 46, 433-43.
- Frijda, N. H. (2008). The Psychologists' Point of View. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (3 Ed.) New York: Guilford Press. (pp 68–111).
- Frijda, N. H., Kuipers, P. & Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotion action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- Fuentes, G. & Bellido, M. (coord.) (2003). *Libro de actas del 1er. Congreso Europeo de Educación Física FIEP* (pp 417-426).
- Fullan, M. (1997). Emotion and hope: Constructive conceptions for complex times. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (pp 216-233). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Biblioteca de psicología, ed. Desclée de Brouwer.
- García Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R. & Farnoush, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: The role of gender, socio-economic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 7-16. doi:10.1080/02701367.2010.10599623
- García Ferrando M. (2001). *Los Españoles y el Deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos Sociales del Deporte. Una Reflexión Sociológica*. Madrid: Alianza editorial.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- Gardner, G. T. (1978). Effects of federal human subjects regulations on data obtained in environmental stressor research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 628-634.
- Gaedelmann, P. (1980). Physical education: Stronghold of sex role stereotyping. *Quest*, 32, 193-200.

- Geadelmann, P. L. (1983). Fairness in coeducational classes. Paper presented at the National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Research, and Dance, Minneapolis. In Klein, Susan, Ed, *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1975). *The Interpretation of Cultures.*, New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). Jeu d'enfer (1973). In Bali. *Interpretation d'une culture*. Paris: Ed.Gallimard.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S. M. & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology, 23*, 267-274.
- Gill, D. L., Dowd, D.A., Williams, L., Beaudoin, C.M. & Martin, J. J. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior, 19*(4), 307-318.
- Gillies, R. & Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 90*, 746-757
- Gohm, C. L. & Clore, G. L. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 679–697. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167200268004>.
- Golden, A. S., Tenenbaum, G. & Kamata, A. (2004). Affect-related performance zones: An idiographic method for linking affect to performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2*(1), 24-42.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Temas e Debates.
- Gómez, I. & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales. *Cultura y Educación, 21*(1), 9-17.
- Gonçalves, J. A., Coelho, P. Jaqueira, A.R., Lavega, P. & Filella, G (2009) A expressão das emoções em jogos do domínio de cooperação. Perspectivas quanto ao gênero. *III Congresso de Ciência do Desporto- II Simpósio Internacional de Ciência do Desporto. Facultades de Educação Física de la Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2-5 december.*
- Gordon, S. L. (1981). The Sociology of Sentiments and Emotions. In *Social Psychology: Sociological Perspectives*. Edited by M. Rosenberg and R. Turner. New York: Basic.

- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergam-  
inho.
- Gould, D., Dieffenbach, K. & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their de-  
velopment in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, *14*, 172-204
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. & Zins, J. E.  
(2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional  
Learning Programs. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional In-  
telligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and  
in the Workplace* (pp 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Green, V. A. & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in lim-  
ited resource situations: A literature review. *Applied Developmental Psychology*, *27*(1)  
42-59. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.002.
- Greene, B. A. & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to  
motivation. *Educational Psychology Review*, *16*, 91-120.
- Greenwood, J. D. (1992). The social constitution of emotion. *New Ideas in Psychology*, *10*, 1-  
18.
- Griffin, C. (1989). "I am not a women's libber, but...". *Feminism, Consciousness and Identity*.  
The Social Identity of Women. S. Skevington and D. Parker. London, Sage.
- Griffin, P. S. (1983). "Gymnastics is a girl's thing": Student participation and interaction pat-  
terns in a middle school gymnastics unit. In T. S. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching  
physical education* (pp 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Griffin, P. S. (1984). Coed physical education - Problems and promise. *Journal of Physical  
Education, Recreation, & Dance*, *55*(6), 36-37.
- Griffin, P. S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education sports  
unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, *4*, 100-110.
- Griffiths, P. (1997). *What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories*.  
Chicago: University of Chicago Press.
- Griffiths, P. (2004). Emotions as Natural and Normative Kinds. *Philosophy of Science*, *71*(5),  
901-911.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient.  
*Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *64* (5), 32-34.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Ki-  
netics.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York: D. Appleton

- Gross, M. (2010). Ignorance, research and decisions about abandoned opencast coal mines. *Science and public policy*, 37(2), 125-134.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Guay, F., Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Guedes, M. G. (1980). *Os jogos tradicionais Portugueses*. Estudos e Investigação (2ª Ed.) Instituto Nacional de Desportos.
- Guedes, M. G. (1997). *O jogo, o brinquedo e o desenvolvimento da criança*. In A.A.V.V. Actas do IV Encontro da Cultura Tradicional da Beira. (pp 157-178). Viseu: Edições Avis.
- Gunnthorsdottir, A. & Rapoport, A. (2006). Embedding social dilemmas in intergroup competition reduces free-riding. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 101, 184-199.
- Gutiérrez, D., González, S., García-López, L. M. & Mitchell, S. (2011). Differences in decision-making development between expert and novice invasion game players. *Perceptual and Motor Skills*, 112(3), 871-888.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Hanin, Y. L. (Ed.). (2000). *Emotions in sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hannon, J. & Ratliffe, T. (2005). Physical activity levels in coeducational and single-gender middle school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 149-164.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, J. (1986). Where's the virtue? Where's the grace? A discussion of the social production of gender through sport. *Theory Culture and Society*, 3(1), 109-122.
- Hargreaves, J. (2000). *Heroines of sport the politics of difference and identity*. London - New York: Routledge.
- Harré, R. (1986). *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.
- Harris, P. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, M. (1987). *El materialismo cultural*, 62-93. Alianza Editorial. Madrid

- Harvey, S. & O'Donovan, T. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787.
- Harvey, S. & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-21. doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Hatfield, E., Cacipoppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. J. (2000). "Too many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence". In A R. Bar-On y J.D.A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace, 136-167. San Francisco, Ca. Jossey-Bass.
- Hedrick, T. E., Bickman, L. & Rog, D. J. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.).
- Heise, D. R. (1979). *Understanding events: affect and construction of social action*. Cambridge University Press, Cambridge: New York.
- Hertenstein, M. J. & Keltner, D. (2011). Gender and the Communication of Emotion Via Touch. *Sex Roles*, 64(1-2), 70–80. <http://doi.org/10.1007/s11199-010-9842-y>
- Hess, U., Senécal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P. & Kleck, R. E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition & Emotion*, 14, 609-642.
- Hill, M. & Hill, A. B. (2002). *Investigação por Questionário*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18, 539-556.
- Hirama, E. (2002). *As Emoções na Educação Física Escolar*. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- Hochschild, A. R. (1979) Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hoferek, M. J. (1987). Sex Role Prescriptions and Attitudes of Physical Educators (Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 39(1). (University Microfilms No 7806428).<http://dx.doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Hollander, E. P., & Yoder, J. D. (1980). Some issues in comparing women and men as leaders. *Basic and Applied Social Psychology*, 1, 267-280.

- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa. Edições 70.
- Hutchinson, G. E. (1995). Gender-fair teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 66(1), 42-47.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581-592.
- Hyder, E. B., Prietula, M. J. & Weingart, L. R. (2000), "Getting to best: Efficiency versus optimality in Negotiation". *Cognitive Science*, 24, 169-204.
- Ibarra, H. (1993). Network centrality, power and innovation involvement: Determinants of technical and administrative roles. *Academy of Management Journal*, 36, 471-501.
- Iglesias, D., García-González, L., García, T., León, B. & Del Villar, F. (2010). Expertise development in sport: contributions under cognitive psychology perspective. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(3), 462-475.
- Iglesias, D., Moreno, M. P., Santos-Rosa, F. J., Cervelló, E. M. & Del Villar, F. (2005). Cognitive expertise in sport: relationship between procedural knowledge, experience and performance in youth basketball. *Journal of Human Movements Studies*, 49, 65-76.
- Ingram, R. E., Cruet, D., Johnson, B. & Wisnicki, K. S. (1988). Self-focused attention, gender, gender role, and vulnerability to negative affect. *Journal of Personality and Social*, 55(6):967-78.
- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. NY: Appleton-Centurp-Crofts. 1977-1979.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York, NY: Plenum.
- Izard, C. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotions-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565
- Izard, C. (Ed.). (1979). *Emotions in personality and psychopathology*. New York, NY: Plenum.
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jaouen, G. (2010). *Entorno institucional de los juegos tradicionales de adultos y salud social*. In *Juegos Tradicionales Y Salud Social*, Colectivo de autores. Asociación Cultural La Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales. Aranda de Duero.
- Jago, A. G., & Vroom, V. H. (1982). Sex differences in the incidence and evaluation of participative leader behavior. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 776-783.
- Jimenez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Barcelona: Inde.

- Johnson, C. & Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Psychology*, 126, 385-392.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004) *Assessing Students in Groups: Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Thousand Oaks: SAGE.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Edition). Boston: Allyn & Bacon. First edition 1975.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota. Dis-  
 ponible: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html> [2010, December].
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Smith, K. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Johnson-Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, T. G., Prusak, K. A., Pennington, T. & Wilkinson, C. (2011). The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 281-295.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. (2nd ed.). San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kaiser, S. & Wehrle, T. (1996). Situated emotional problemsolving in interactive computer-games. In N. H. Frijda (Ed.), *Proceedings of the VIIIth Conference of ISRE*. ISRE Publications.
- Kashima, Y. (2001). Culture and Social Cognition: Toward a Social Psychology of Cultural Dynamics. In D. Matsumoto (Ed.) *The handbook of culture and psychology*, pp. 325-360. New York: Oxford University Press.



- Kashima, Y., Woolcock, J. & Kashima, E. S. (2000). Group impressions as dynamic configurations: The tensor product model of group impression formation and change. *Psychological Review*, 107(4), 914-942.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M. J. & M. Yuki. (1995). Culture, gender, and self: A perspective from individualism–collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 935–937.
- Kass, G. (1980). An Exploratory Technique for Investigating Large Quantities of Categorical Data. *Applied Statistics*, 29,119–127.
- Keller, J. & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196-209.
- Kemper, T. D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: John Wiley & Sons.
- Kemper, T. D. (1987). A Manichaeian approach to the social construction of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 353–365.
- Kemper, T. D. (1991). An introduction to the sociology of emotions. In K. T. Strongman (ed.) *International Review of Studies on Emotion*, 1, 301-349. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Kemper, T.D. (1981). Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions. *American Journal of Sociology*, 87(2): 336–362.
- Kennedy Root, A. E., & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1-9.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 117-192.
- Kirk, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. (Ed.) Universitat de Valencia. Valencia.
- Kitayama, M. & Kurokawa, M. (2000). Culture, Emotion, and Well-being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14(1), 93-124.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A gatergorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.

- Knight, G. P. & Chao, C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion*, 13, 125-141.
- Knoppers, A. & Elling, A. (2001). Organizing masculinities and feminities: the gendered sporting body. In J. Steenbergen, P. De Knopp & A. Elling (Eds.), *Values and norms in sport*, 171-194. Aachen: Meyer & Meyer sport.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). La educación física como pedagogía de conductas motrices. *Tandem*, 18, 79-101
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2005). La pedagogía de las conductas motrices. *Revista Tándem*, 18 (21), 79-101. Barcelona: Graó.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (s.d.). *Por una Pedagogia de las Conductas Motrices*. INEFC, Lleida. Textos de Apoyo.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educació Física*, 56, 99-107.
- Lagardera, F. (2000). *Avaluació de las conductas motrices introyectivas*. V Seminario Internacional de Praxiología Motriz, A Coruña, octubre 2000.
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: Las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la universidad de Lleida*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (Eds). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lane, A., Davenport, T, Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E. & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 388-392.
- Larraz, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón - Educación Primaria: Educación Física*. (Publicacion., from INEFC - Lleida: [http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio\\_Lleida\\_curri\\_011.pdf](http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf).
- Lavega, P. (2004). *Educación Física: Un Desafío Para La Educación Física Del Siglo XXI – V Simposium Internacional de Actividad Física, Educación Física, Deporte Y Turismo Activo*.
- Lavega, P. & Climent, S. O. (2000). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lavega, P. & Lagardera, F. (2008). *Educação Física Emocional - Projecto de Investigaçãõ “Jogos e Emoções”*. - Centre de Investigation de la Universitat de Lleida, Espanha.
- Lavega, P. (2000). *Los juegos y deportes populares-tradicionales*. Barcelona: INDE

- Lavega, P. (2002). Jeux traditionnels et éducation. In J. Guibert y G. Jaouen, *Jeux traditionnels. Quels loisirs sportifs pour la société de demain?* Brest :Institut culturel de bretagne / skol-uhel ar vro
- Lavega, P. (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Lavega, P. (2006). *Una Educación Motriz para Cataluña*. Conferencia presentada en el X Seminario Internacional en Praxeología Motriz. Organizado por la Universidad del País Vasco; Departamento de Educación Física y Deportiva. Grupo de Estudios Praxiológicos INEFC-Lleida.
- Lavega, P. (2007). Traditional games in Spain. A Social School of values and learning. *International Journal of Eastern Sports & Physical Education (IJESPE)*, 5(1), 152-170.
- Lavega, P. (2009), La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos. In V. Navarro y C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España*, 77-116. Lleida, Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 457-467. doi: 10.1080/02701367.2014.961048
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A. & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Fillat, A., Ruiz, P. & Terreros, A. (2010). Inclusión, juego cooperativo y emociones: In Torralba, M.A.; Manuel, P.; De Fuentes, M.; Calvo, J. & Cardozo J.F. (Ed.) *Docencia, innovación e investigación en educación física*, V congreso internacional y XXVI nacional de Educación Física. Barcelona, INDE, 485-497.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A, Costes, A. & Saez de Ocariz, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* 85, 68-81.
- Lavega, P., March, J. & Filella, G. (2011), Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en educación física y el deporte. *Revista de Psicología del deporte*.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F. & Filella, G. (2010) Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. In M. A. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo, & J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física*, 111-139. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252
- Leaper, C. (Ed.) *The development of gender and relationships*. San Francisco: Jossey-Bass (pp 67-86).
- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In C. Leaper (Ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences (New Directions for child Development, 65)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ledoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. doi: 10.1146/annurev.neuro.23.1.155.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In Eisenberg, N., Strayer, J. (Eds.), *Empathy and its development*, 195-217. Cambridge University Press New York.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.) *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp 123-126). New York: Oxford University Press. (pp ).
- Leventhal, H. & Scherer, K. R. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.
- Levy, B. R., Slade, M. D. & Kunkel, S. R. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 261-270.
- Lewis, S. A., & Fry, W. R. (1977). Effects of visual access and orientation on the discovery of integrative bargaining alternatives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 75-92.
- Lewis, S. & W. Fry. (1997). Effects of visual access and orientation on discover of integrative bargaining. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20(1), 75-92. doi: 10.1016/0030-5073(77)90045-9.
- Lima, A. C. P., (1928). *Os jogos da nossa terra* (pp 343-347) Portugália tomo II.
- Lima, F. C. P. (1959). Brinquedos. In *A Arte Popular em Portugal*, Vol. III. Lisboa: Ed. Verbo.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), 324-334.

- Lundqvist, C. & Kentta, G. (2010). Positive emotions are not the absence of negatives ones: Development and validation of the Emotional Recovery Questionnaire (EmRecQ). *The sport Psychologist*, 24, 468-488.
- Lundqvist, C., Kenttä, G. & Raglin, J. S. (2011). Directional anxiety responses in elite and sub-elite young athletes: Intensity of anxiety symptoms matters. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(6), 853-862. doi: 10.1111/j.1600-0838.2010.01102.x
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Maguire, J. (1992). Towards a sociological theory of sport and the emotions: A figurational perspective. *International Review for the Sociology of Sport*, 26, 25-35.
- Maia, R., Maia, J. & Marques, M. (2007). *Jogos cooperativos X Jogos Competitivos: Um desafio entre o ideal e o real*. – Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, 2(4), 125-139. Faculdades Metropolitanas Unidas- FMU. Brasil
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Coleção teorema. Lisboa: Editorial Teorema.
- Marina, J. A. (2006) *Aprender a conviver*. Barcelona, Ariel.
- Marivoet, (2000). Hábitos Desportivos da População Portuguesa. *Revista “Desporto”*, ano III, n.º 1, janeiro/fevereiro, CEFD, Secretaria de Estado do Desporto, pp.36-49.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos Desportivos da População Portuguesa*. Lisboa: CEFD.
- Marmot, M. & Wilkinson, R. H. (2006). *Social determinants of health*. Oxford, Oxford.
- Marques, A. H. O. (1987). *Portugal na crise dos Séculos XIV e XV*. Nova História de Portugal vol. IV (pp 479-483). Lisboa: Editorial Presença.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *Q.E. – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa, Editora Pergaminho, Lda.
- Mateu, M. (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005)*. Tesis doctoral no publicada. INEFC. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Matos, D. S., Cruz, J. F. A. & Almeida, L. S. (2011). Excelência no desporto: Para uma compreensão da arquitectura psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*, 7(4), 27-41.
- Maturana, H. (19989). *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mauss, M. (1993). *Manual de Etnografia (1ª ed.)*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). "Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability". In A. R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp 92-117. San Francisco, Ca. Jossey-Bass.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Nueva York: Free Press.
- McKay, J., Messner, M. & Sabo, D. (Eds.) (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. London: Sage.
- McManus, S. M. & Gettinger, M. (1996). Teacher and students evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *Journal of Educational Research*, 90(1), 13-22.
- McNally, J. & Orlick, T. (1975). Cooperative sport structures: A preliminary analysis. *Movement*, 7, 267-271.
- Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (1998) *Teaching Students with Learning Problems (fifth edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Messick, D. & Brewer, M. (1983). Solving social dilemmas: A review. In L. Wheeler and P. Shaver, eds., *Review of Personality and Social Psychology*, vol. 4. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Messner, M. A. (1992). *Power at play: Sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press.
- Messner, M. A. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C. & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 225-243.

- Moreno, J. A., Cervelló, E. & Martínez Galindo, C. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish students. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 35-49.
- Moreno, J. A., Martínez Galindo, C. & Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el género del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3, 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/index3.html#>
- Morgan, J. N. & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 415-434.
- Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Morris, M. W., Podolny, J. M. & Ariel, S. (2001). *Missing relations: Incorporating relational constructs into models of culture*. (Working Paper No. 1527, Stanford University, Graduate School of Business).
- Morris, M. W., Podolny, J. M., & Ariel, S. (2000). Missing relations: Incorporating relational constructs into models of culture. In P.C. Earley and H. Singh (Eds.), *In-novations in international and cross-cultural management* (pp. 52-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mosquera, M. J. & Puig, (2009), "Género y edad en el deporte". In García, Puig y Lagardera (comps.), *Sociología del Deporte*. Madrid: Alianza Editorial, pp 110.
- Mosquera, M. J. & Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. In M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera, F. (comps.) *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial, 2a. ed., pp 99-125.
- Nascimento, J. V. (2002). *Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Ed. da Unimontes.
- Navas, J. M. & Bozal, M. R. (2000). Cuando los Constructos Psicológicos Escapan del Método Científico: el caso de la inteligência emocional y sus implicaciones en la validacion y evaluation. *Revista Electrónica de Motivação e Emoção*, volume 3, 4. Acedido em: <http://reme.ujies/articulos> (Espanhola)
- Neumann, V. & Morgenstern, J. O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nicolàs, J. C. (2010). Proceso de formación de los juegos y deportes tradicionales y bienestar relacional. In *Juegos Tradicionales Y Salud Social*, Colectivo de autores. Asociación Cultural La Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales. Aranda de Duero.

- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2006). *Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches*. New York: Psychology Press.
- Niederle, M. & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much? *Q. J. Economics*, 122 (3), 1067–1101.
- Niederle, M. & Vesterlund, L. (2011). Gender and competition. *Ann. Rev. Econom.* 3, 601–630.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: The University of Cambridge.
- Oatley, K. (1993). *Social construction in emotion*. In M. Lewis & J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions*, pp 341–352. New York: Guilford Press.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma.: Blackwell Pu.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1, 29-50.
- Oboeuf, A., Collard, L. & Gerard, B. (2008). Le jeu de la balle assise : un substitut au questionnaire sociométrique ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, 87-100.
- Oishi, S., Diener, E. & Lucas, R. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, 2, 346-360.
- Orlick, T. (1978). *The cooperative sport and games book*. New York: Pantheon Books.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon Books.
- Orlick, T. (2002). Nurturing positive living skills for children: feeding the heart and soul of humanity. *Journal of Excellence*, 7, 86-98.
- Ortony A, Clore G. L. & Collins A (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ostir, G. V., Markides, K. S. & Black, S. A. (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional independence and survival. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48, 473-478.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12, 61-86.
- Palmero, F. & Fernández Abascal, E. G. (2002). "Emociones básicas II (ira, tristeza y asco)". In A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez, y M. Chóliz., *Psicología de la motivación y la emoción*, pp 354-372. Madrid. McGrawHill.



- Parkinson, B. & Manstead, A. S. R. (1993). Making sense of emotion in stories and social life. *Cognition and Emotion*, 7, 295-323.
- Parkinson, B., Fischer, A.H. & Manstead, A. S. (2005). *Emotion in Social Relations: Cultural, Group and Interpersonal Processes*. New York: Psychology Press.
- Parlebas, P. & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Education Physique et Sportive*, 270, 41-47.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1990). Contribution de l'éducation motrice au développement de la personnalité. In EPS (Ed.), *Activités physiques et éducation motrice. Dossiers EPS*, Vol 4, pp 60-75). Paris: Editions Revue E.P.S.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos desportivos. *Revista de Praxiología Motriz, Las Palmas de Gran Canaria*, 1, 15-30.
- Parlebas, P. (1998). *Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVIIe siècle*. In : *A quoi joue-t-on ? Festival d'histoire de Montbrison*.
- Parlebas, P. (1999) *Jeux, sports et sociétés* (2ed.) Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). Didactique et logique interne des aps. *Revue EPS*, 228, 23-28.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2005). Mathématisation élémentaire de l'action dans les jeux sportifs. *Mathematics and Social Sciences*, 170 (2), 95-117.
- Parlebas, P. (2010). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. In *Juegos Tradicionales Y Salud Social*, Colectivo de autores. Asociación Cultural La Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales. Aranda de Duero.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pekrun, R. & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, 7, 153-200.

- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36-41. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.
- Penney, D. & Evans, J. (2002). Talking Gender. In Penney, DE (ed) *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*, Routledge, pp.13-23, ISBN: 0415235766.
- Pensgaard A. M. & Duda J. L. (2003). Predicting daily well-being among youth elite athletes: The role of achievement goals, the motivational climate, and autonomy, competence and relatedness needs. In R. Stelter, *New Approaches to exercise and sport psychology: Theories, methods and applications* (pp.131). Eleventh European congress of sport psychology, Copenhagen, 22-27 July, 2003.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de Psicologia* (8ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J., (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (Vol. 1, pp 3-33). New York, NY: Academic Press.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.) *Approachs to emotions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.) (1983). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 2. Emotions in Early Development*. Nueva York: Academic Press.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.). (1989). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 4. The Measurement of Emotions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pomey, PD. F., (1716). *Indiculo Universal*. Èvora: Oficina da Universidade

- Prodócimo, E., Caetano, A., Sá, C. S., Santos, F. A. G. & Siqueira, J. C. F. (Abril / Junho de 2007). *Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar*. Acedido em: 20, Novembro, 2008, em: de <http://libdigi.unicamp.br>.
- Puig & F. Lagardera (Eds.) (2002). *Sociología del deporte* (2ª Ed.) Madrid: Alianza (pp 99-126).
- Puig, N. & Soler, S. (2004). Mujer y Deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts*, 76, 71-78.
- Puig, N. (2001). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI. In *Latiesa, M. Et al. Deporte y Cambio social en el umbral del siglo XXI* (Vol II, pp 67-80). Madrid: Aeisad - Esteban Sanz.
- Puig, N. & Vilanova, A. (2011). Positive functions of emotions in achievement sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 334–344.
- Puig, N., Lagardera, F. & Juncà, F. (2001). Enseñando sociología de las emociones en deporte. *Apunts*, 64, 69-77.
- Puig, N., Sarasa, S., Junyent, R. & Oró, C. (2003). Sport and Welfare State in the process of Spanish democratisation. In K. Heinemann (Ed.), *Sport and the Welfare State* (pp 295-350). Schorndorf: Hofmann & Schattauer.
- Putnam, L. L. & Jones, T. S. (1982). Reciprocity in negotiations: An analysis of bargaining interaction. *Communication Monographs*, 49(3), 171–191.
- Puurtinen, M. & Mappes, T. (2009). Between-group competition and human cooperation. *Proceedings of the Royal Society B-Biological Sciences*, 276(1655), 355-360.
- Quinn, M. M. (2002). Changing antisocial behavior patterns in young boys: A structured cooperative learning approach. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 380-395.
- Ramirez, Amador F. (1996). *Praxiologia Motriz – Revista Científica de las Actividades Físicas, los Juegos Y los Deportes*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ratner, C. (1989). A social constructionist critique of naturalistic theories of emotion. *Journal of Mind and Behavior*, 10, 211-230.
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture and Psychology*, 6(1), 5-39. doi: 10.1177/1354067X0061001
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción* (pp 2-235). Madrid. McGraw-Hill.
- Reisenzein, R. (2000). The subjective experience of surprise. In H. Bless & J. P. Forgas (Eds.), *The message within: The role of subjective experience in social cognition and behavior* (pp 262–279). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ribas, J. (2002). *Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar: ensino*

- fundamental*. Dissertação de Doutorado em Educação Motora apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- Ribas, J.F.M. (2005). *Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, Brasil.
- Ribeiro, T. (1996). *Pontos sobre a Educação Física Escolar*. Acedido em: 14, Novembro, 2008, em: [www.uff.br/gef](http://www.uff.br/gef)- Brasil.
- Riemer, B. A., & Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: an investigation of Metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 74, 193-204.
- Robazza, C. & Bortoli, L. (2005). Changing students' attitudes towards risky motor tasks: An application of the IZOF model. *Journal of Sports Sciences*, 23(10).
- Rocha, M., (1990). Jogos populares. *Brigantia*, 10(4),15-30. Bragança.
- Rodrigues, L. A. (2003) *contributo da Praxiologia Motriz nas Actividades Escolares: Caracterização do Programa de Educação Física do 2º ciclo DEA*, programa doutoramento INEFC-Universidad de Lleida. Não publicado.
- Román González, M. V. & Lévy Mangin, J. P. (2003). Clasificación y segmentación jerárquica. In Lévy Magin, J. P. y Varela Mallou, J. (Eds) *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*, (pp 567-630). Madrid: Pearson Educación.
- Rosário, A. T. (1996). *O desporto em Portugal, reflexo e projecto de uma cultura*. Ed. Instituto Piaget, coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotions: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* 5, 11–36.
- Rosselló Mir, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Rovira, G. (2010). Práticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*, 5, 12-19.
- Roy, R. & Benenson, J. F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Developmental Psychology*, 38, 306–312.
- Ruiz, F., Garcia, M. E. & Pieron, M. (2008). Physical-sports habits and health. lifestyles of young people and adults. *Adapting to Scientific Innovations and Prevailing Social Development. Physical Education Conference in the Town of Ceuta*, 13-38.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.

- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproduzido In P. Salovey & D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp 68-91. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Santin, S. (1993). *Perspectivas na Visão da Corporeidade*- São Paulo. Campinas. Brasil. Papyrus.
- Santos, R. M. & Blanco, F. J. (2003). Praxiologia Motriz y Educacion Física. Una Unidade Didáctica de Juegos Tradicionales en Secundaria Obligatoria. In J. P. Fuentes Garcia, M. Bellido, *Libro de actas del 1º Congreso Europeu de Educación Física FIRP*, (417-426).
- Sanz E. & Ponce de León, A., (2010). Claves en la aplicación del Algoritmo Chaid. *Revista de Psicología del Deporte vol. 19 (2) 319-333*. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/734/675>.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399. doi:10.1037/h0046234
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 693-727.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach, in K. R. Scherer & P. Ekman (eds). *Approaches to emotion* (pp 293-317) Scherer, Schorr 17. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K. R. (2000). Emotion. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.) *Introduction to social psychology: A European perspective* (3ª Ed). Oxford: Blackwell (pp 151-191).

- Scherer, K. R., Schorr, A. & Johnstone, T. (Eds.) (2001). *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*. New York: Oxford University Press.
- Schulz, J. W. & Pruitt, D. G. (1978). The effects of mutual concern on joint welfare. *Journal of Experimental Social Psychology*, *14*, 480-491
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. J. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, *37*, 67-68.
- Scott, J. W. (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, *91*(5), pp. 1053-1075. [doi:10.2307/1864376](https://doi.org/10.2307/1864376).
- Shields, S. A. (1995). The role of emotion beliefs and values in gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, *15*, 212-232). Thousand Oaks, CA: Sage
- Seijts, G. H. & Latham, G. P. (2000). The effects of goal setting and group size on performance in a social dilemma. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *32*, 104-116. [doi:10.1037/h0087105](https://doi.org/10.1037/h0087105).
- Seijts, G. H., Latham, G. P. & Whyte, G. (2000). Effects of self- and group efficacy on group performance in a mixed-motive situation. *Human Performance*, *13*(3), 279-298.
- Seligman, M. E. P, Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, *61*, 774-788.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senra, C. (2002). *Motivação e Exercício. Percepção dos Comportamentos de Motivação nos Estádios de Mudança*. Tese de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. FMH.
- Serra, F. L. (1998). *História de la institucion libré de enseñanza* (pp. 165-190): Madrid: Gymnos Editorial Desportiva, S.L.
- Shahid, S. Krahmer, E. & Swerts M. (2008). Alone or together: Exploring the effect of physical co-presence on the emotional expressions of game playing children across cultures. In P. Markopoulos (Ed.), *Fun and Games* (pp 94-105). Berlín: Springer Verlag
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *9*(1), 87-98. [doi:10.1108/14676370810842201](https://doi.org/10.1108/14676370810842201).
- Shott, S. (1979). Emotion and social life: A symbolic interactionist analysis. *American Journal of Sociology*, *84*, 1317-1334.

- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegel, C. (2005). Implementing a research based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98 (6).1-15.
- Silva, P., Botelho Gomes, P., Graça, A. & Queirós, P. (2005). Acerca do Debate Metodológico na Investigação Feminista. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(3), 358-370.
- Simon, H. A. & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.
- Simon, R.W. & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *American Journal of Sociology*, 109, 1137-1176.
- Skinner, N. & Brewer, N. (2004). Adaptive approaches to competition: Challenge appraisals and positive emotion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 283-305.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, practice, research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2ª Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smith, C. A. & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* 48, 813-838.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. In C. Bonwell & T. Sutherlund, Eds., *Active learning: Lessons from practice and emerging issues*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snow, M. E. Jacklin, C. N. & Maccoby, E. E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 1493-1503.
- Sobral, F. (1976). *Para uma teoria da Educação Física* (1ª Ed.). Lisboa: Diabril Editora.
- Soler, S. (2007) *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Solomon, R. (Ed.). (2003). *What is an emotion?* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Solomon, R. C. (2008). The Philosophy of Emotions. In M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp 3-15). Nueva York: The Guilford Press.

- Sonnier-York, C. & Stanford, P. (2002). Learning to cooperate: A teacher's perspective. *Teaching Exceptional Children*, 34(6), 40-55.
- Soohyung, L., Niederle, M. & Vesterlund, L. (2014). Do Single-Sex Schools Make Girls More Competitive? *Economics Letters*, 124(3), 474-477.
- Spence, J. C. & Blanchard, C. (2001). Effect of pretesting on feeling states and self-efficacy in acute exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), pp 310-314.
- Spencer, H. (1872). *The Principles of Psychology*. Vol. 2. London: Williams.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawHill
- Starkes, J. L. & Ericsson, K.A. (2003). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stearns, C. & Stearns, P. (1986). *Anger: The struggle for emotional control in America's history*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stearns, P. N. & Stearns, D. C. (1994). Biology and culture: Toward a new combination. *Contention*, 3, 29-53.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Stern, W. (1965). *Psicologia Geral* (1ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Strack, F, Martin, L. L. & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonintrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 768-777. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.768
- Strean, W. B. & García Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New AVENUES for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Suits, B. (1978). *The grasshopper: games, life, and utopia*. The University of Toronto Press.
- Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England, K. & Rosenberg, D. (1994). Attitudes towards physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. Ingåri M. O'Sullivan (Ed.), High school physical education teachers: Their world of work (Monograph). *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 407-421.



- Taylor, C.B., Sallis, J. F. & Needle, R. (1985). *The Relation of physical activity and exercise to mental health*- Public Health reports. (100,105-109).
- Taylor, S. E., Repetti, R. L. & Seeman, T. E. (1997). Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*, 48, 411-447.
- Thomas, K. T. & Thomas, J. R. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, 25(3), 295-312.
- Thomas, P. R., Schlinker, P. J. & Over, R. (1996). Psychological and psychomotor skills associated with prowess at ten-pin bowling. *Journal of Sports Sciences*, 14, 255–268.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2003) Ability versus vulnerability: Beliefs about men's and women's emotional behavior. *Cognition and Emotion*, 17, 41–63.
- Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In Houston, W.R.; Haberman, M.; Sikula, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*, (pp 92-373). New York: McMillan.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. (2 Vols. Vol I: *The positive affects*; Vol II: *The negative affects*). Nueva York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1982). Affect theory. In Ekman P, ((Ed.) *Emotions in the human face* (2 ed., pp 353–395). New York: Cambridge University Press.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*. 20(2), 401-412.
- Vallerand, R. J. & Blanchard, C. M. (2000). The study of emotion in sport and exercise: Historical, definitional, and conceptual perspectives. In Y. L. Hanin (Editor), *Emotions in sport* (pp 3-37). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vera, J. A., Moreno, R., & Moreno Murcia, J. A. (2009). Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4, 25–31.
- Vigotsky, L. (1933, 2004). *Teoría de las emociones – Estudio históricopsicológico*. Madrid: Akal.

- Von Scheve, C. & Von Luede, R. (2005). Emotion and social structures: Towards an interdisciplinary approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35 (3), 303-328.
- Waugh, C. E. & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology*, 1, 93–106.
- Weber, M. J. & Messik, D. M. (2004). Conflicting Interests in Social Life. In M.J. Gelfand and J.B. Brett (ed.) *The Handbook of Negotiation and Culture* (pp 374-396). Standford, California: Standford Business Books.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weingart, L. R., Thompson, L. L., Bazerman, M. H. & J. S. Carroll. (1990). Tactical behavior and negotiation outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 1, 7–31.
- Weinstein, M. & Goodman, J. (1993), *Playfair. Everybody's guide to noncompetitive play*. San Luis Obispo-California, Impact Publishers.
- Westland, C. & Knigh, J. (1982), *Playing, living, learning: a worldwide perspective on children's opportunities to play*. State College, Pa., Venture Publishing.
- Wilkinson. R. & Marmot, M. (2003). *Social determinants of health. The solid facts*, 2nd edition. Copenhagen: WHO.
- Williams A. M, Davids, K. & Williams JG (1999). *Visual perception and action in sport*. London: E. & F. N. Spon.
- Williams, A. M., & Hodges, N.J. (2004). *Skill acquisition in sport: research, theory and practice*. London: Routledge.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Gedisa Ed. Barcelona
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 46, pp 55–123). London, England: Elsevier.
- Woodman, T., Davis, P.A., Hardy, L., Callow, N., Glasscock, I. & Yuill-Proctor. J. (2009). Emotions and sport performance: an exploration of happiness, hope, and anger. *J. Sport Exercise Psy*, 31, 169–88.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.
- Zajonc, R. B. (1985). Emotion and facial efference: a theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.

- Zajonc, R. B., Murphy, S.T. & McIntosh, D.N. (1993). Brain temperature and subjective emotional experience. In M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.) *Handbook of emotions* (pp 209-220). New York: Guilford Press.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students. Journal of Educational & Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.*



## **ANEXOS**



Anexo 1

Questionário / escala GES (Games and Emotions Scale)



Faculdade de Ciências dos Desporto e Ed. Física –UC

Pesquisa Jogos Desportivos e Emoções

Questionário GES (Games and Emotions Scale)

|             |
|-------------|
| <b>Jogo</b> |
|-------------|

Apelidos: \_\_\_\_\_ Jogo: \_\_\_\_\_

|   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <p><b>Instruções:</b> Lê atentamente a lista de emoções que se enumeram de seguida. Depois de leres cada emoção, marca com um círculo o número que melhor descreve O QUE SENTES NESTE MOMENTO. Os números estão ordenados de acordo com a intensidade sentida: desde 0, que não significa “nada”, até 10, que se refere a “muitíssimo”.</p> |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|   | <p>Tipo de jogo e resultado. Indica se o jogo realizado é:</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Jogo sem Vitória<br/><input type="checkbox"/> Jogo com Vitória</p> <p>Em que situação terminaste o jogo? <span style="float: right;">Derrotado/a <input type="checkbox"/></span><br/><span style="float: right;">Vencedor/a <input type="checkbox"/></span></p> |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| FELICIDADE  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| COMPAIXÃO   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| SURPRESA  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ALEGRIA   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| TRISTEZA  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| MEDO  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| HUMOR   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ANSIEDADE   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| RAIVA   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| DESPREZO  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| VERGONHA  | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ESPERANÇA   | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

**ALEGRIA:** Entusiasmo, euforia, excitação, feliz, diversão, prazer, êxtase... **HUMOR:** Sorrisos, rir, gargalhadas... **FELICIDADE:** Gozo, tranquilidade, paz interior, serenidade, satisfação, bem-estar... **RAIVA:** Ira, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, violência... **MEDO:** Temor, horror, pânico, terror, desassossego, susto, fobia. **ANSIEDADE:** Angústia, desespero, inquietude, stress, preocupação... **TRISTEZA:** Depressão, frustração, deceção, solidão, pena, dor, desconsolo... **VERGONHA:** Culpabilidade, timidez, insegurança, vergonha pudor. **DESPREZO:** Hostilidade, menosprezo, asco, repugnância, antipatia... **SURPRESA:** Reação por um imprevisto que pode derivar em emoções positivas ou negativas. **ESPERANÇA:** Consiste em temer o pior porém visa melhorar. **COMPAIXÃO:** Sentir-se afetado pelo sofrimento do outro e desejar ajudá-lo.

## Anexo 2

### Dados biográficos dos alunos



Faculdade de Ciências dos Desporto e Ed. Física –UC

### Pesquisa Jogos Desportivos e Emoções

#### HISTORIAL DESPORTIVO

**Nome e apelido:** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_\_

**Antecedentes físico-desportivos:**

**Este questionário destina-se à realização de uma investigação sobre que tipo de emoções (positivas, negativas e ambíguas) se vivem quando se praticam jogos tradicionais. Pretende recolher informação para a caracterização do “historial desportivo” dos participantes no projeto Jogos e emoções.**

Indica com uma cruz o desporto ou prática motriz que tenhas realizado mais frequentemente e a mais predominante. Não deves considerar as aulas de Educação Física na escola ou atividades realizadas de modo esporádico. Elege unicamente uma opção. No caso de teres realizado mais do que uma prática de forma regular, escolhe apenas as que tenhas praticado com maior persistência, considerando o número de anos e de horas de prática por semana.



|    |  |    |   |
|----|--|----|---|
| 1  | Aeróbica (orientada por um monitor/a)                    | 45 | Ir ao Ginásio individualmente praticar (pesos, tapete rolante, elíptica, bicicleta...)            |
| 2  | Aeróbica desportiva individual                           | 46 | Ir nadar (à piscina livremente)   |
| 3  | Aeróbica desportiva por pares                            | 47 | Montanhismo individual  |
| 4  | Atletismo (Saltos lançamentos)                           | 48 | Montanhismo em grupo  |
| 5  | Atletismo (Velocidade:100,200,400)                       | 49 | Natação piscina (competição)  |
| 6  | Atletismo (800,1500,5000,10000)                          | 50 | Natação em águas abertas individual com competição  |
| 7  | Atletismo (maratona e corta-mato-cross)                  | 51 | Natação em águas abertas individual   |
| 8  | Bailes de salão  | 52 | Natação em águas abertas em grupo   |
| 9  | Baile moderno (com par)                                  | 53 | Patinagem artística individual  |
| 10 | Baile moderno (cada um baila sozinho ao lado dos outros) | 54 | Patinagem artística em pares  |
| 11 | Ballet   | 55 | Patinagem de velocidade   |
| 12 | Basquetebol  | 56 | Pelota vasca (duelo entre jogadores)  |
| 13 | Andebol  | 57 | Pelota vasca (duelo entre equipas)  |
| 14 | Castelos humanos   | 58 | Canoagem água tranquilas individual   |
| 15 | Ciclismo em estrada (competição individual)              | 59 | Canoagem águas tranquilas equipa  |
| 16 | Ciclismo em estrada (competição individual)              | 60 | Canoagem águas tranquilas maratonas   |
| 17 | Ciclismo em pista (competição individual)                | 61 | Canoagem águas bravas (individual)  |
| 18 | Ciclismo em pista (competição individual)                | 62 | Remo banco fixo individual  |
| 19 | Ciclismo individual (Tempo livre)                        | 63 | Remo banco fixo equipas   |
| 20 | Ciclismo em grupo (Tempo livre)                          | 64 | Rugby   |
| 21 | Dança (Individual)                                       | 65 | Skate competição  |
| 22 | Dança (coletiva)   | 66 | Skate livre   |
| 23 | Desportos de luta  | 67 | Técnicas de circo   |
| 24 | Duatlo   | 68 | Ténis individual  |
| 25 | Escalada   | 69 | Ténis pares   |
| 26 | Escalada desportiva                                      | 70 | Tiro com arco   |
| 27 | Esqui alpino (competição)                                | 71 | Triatlo   |
| 28 | Esqui alpino   | 72 | Vela (individual)   |
| 29 | Esqui fundo (competição)                                 | 73 | Vela (equipas)  |
| 30 | Esqui fundo (sem competição)                             | 74 | Voleibol  |
| 31 | Squash/raquetebol (duelo entre jogadores)                | 75 | Voleibol-Praia  |
| 32 | Squash/raquetebol (duelo entre equipas)                  | 76 | Windsurf  |
| 33 | Futebol  |    | Outro desporto ou prática que não conste na lista (detalhar a modalidade). Indicar a denominação: |
| 34 | Futebol de sala (futsal)                                 |    |   |
| 35 | Futebol de praia   |    |   |
| 36 | Ginástica rítmica individual                             |    |   |
| 37 | Ginástica rítmica equipas                                |    |   |
| 38 | Ginástica artística                                      |    |   |

|    |   |  |   |
|----|---|--|---|
| 39 | Equitação   |  | Observações (se entender dar algum esclarecimento sobre a modalidade indicada): |
| 40 | Hóquei patins   |  |   |
| 41 | Hóquei de campo   |  |   |
| 42 | Ir correr (ao ar livre) individual  |  |   |
| 43 | Ir correr (ao ar livre) em grupo  |  |   |
| 44 | Ir ao Ginásio (realizar a sessões dirigidas: aeróbica, pilates, cycling...) |  |   |

• **Intensidade historial Físico desportivo** (marca com uma cruz ou círculo a opção selecionada):

Seguidamente, indica a intensidade (anos e horas por semana) da forma como realizaste a prática física ou desportiva habitual que assinalaste anteriormente.

**Anos de experiência:**            0 anos    0-1 ano    1-3 anos            3-5 anos            + 5 anos

**Horas por semana:**    0 h/semana    2-5 h/semana    + 5 h/semana

• **Categoria (nível de prática ou competição)**

Assinala a que categoria corresponde a prática física ou desportiva habitual que indicaste anteriormente.

- Não tenho antecedentes em prática físicas ou desportivas

- Prática de ócio (não competitiva, não federada)

- Prática competitiva (em campeonatos locais ou regionais)

- Prática de alto rendimento (em campeonatos nacionais ou internacionais)

Obrigado pela colaboração.

**Declaro participar voluntariamente nesta investigação sobre jogos desportivos e emoções e autorizo o uso dos meus dados e das imagens recolhidas para fins científicos.**

Assinatura do Aluno/a: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Anexo 3

#### Descrição dos jogos aplicados no estudo

| Jogo | Identificação / descrição<br>Domínio de Ação Motriz – Psicomotor  | Competição |         |
|------|---|------------|---------|
|      |   | Presente   | Ausente |
| 1    | <p><u>Corrida de pedras</u><br/>Material: 15 pedras e um cesto por cada participante.<br/>Descrição: jogo que tem por objetivo o recolher o mais rápido possível para um cesto um conjunto de 15 pedras dispostas pelo espaço separadas de 1 metro entre si.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Os praticantes colocam-se atrás de uma linha;</li> <li>Cada participante tem um corredor, separado do outro colega com quem compete, de modo a que não possam haver interferências no seu percurso;</li> <li>Cada participante inicia a apanha dos objetos como entender, pelo que se encontra mais perto da caixa, pelo mais afastado ou pelo do meio;</li> <li>Os objetos têm de ser pousados na caixa, não podendo ser lançados para ela;</li> <li>Os objetos têm de ser apanhados um de cada vez, a cada corrida corresponde um objeto;</li> <li>O jogo termina quando tiver apanhado todos os objetos para a sua caixa, vencendo aquele que fizer mais rápido a apanha dos objetos.</li> </ol> | X          |         |
| 2    | <p><u>Malha à risca</u><br/>Material: cada participante dispõe de duas peças de ferro, uma anilha com 5cm de diâmetro.<br/>Descrição: cada jogador, colocado atrás de uma linha situada a cinco metros de distância lança as peças, uma de cada vez, em direção a uma linha riscada no solo para o efeito, ganhando três pontos a malha que ficar em cima da linha.</p>   | X          |         |
| 3    | <p><u>Corrida de sacos</u><br/>Material: cada jogador tem um saco (batatas).<br/>Descrição:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cada participante tem um saco;</li> <li>Enfiar os membros inferiores dentro do saco e agarrar o saco pelas mãos, na cintura;</li> <li>Todos se colocam atrás de uma linha de partida;</li> <li>Ao sinal percorrem uma distância de vinte metros, ida e volta;</li> <li>Competem um contra um, mas em qualquer momento podem sair do seu espaço de percurso;</li> <li>Vence aquele que chegar primeiro lugar.</li> </ol>  | X          |         |
| 4    | <p><u>Jogo do botão</u><br/>Material: um fito de madeira, um botão e duas malhas.<br/>Descrição:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cada participante tem duas malhas e um fito colocados a uma distância de cinco metros da linha de lançamento;</li> <li>Competem um contra um, mas em qualquer momento podem atirar ao fito do seu adversário;</li> <li>Durante cinco minutos tentam fazer o máximo de pontos possíveis;</li> <li>Cada derrube marca um ponto;</li> <li>Ganha aquele que fizer mais pontos,</li> <li>Em caso de empate têm direito aos lançamentos necessários para fazer o ponto de vitória.</li> </ol>   | X          |         |
| 5    | <p><u>Atira- contacta e ganha</u><br/>Material: um tazo e uma bola de ténis.<br/>Descrição: durante 5 minutos, dois alunos, colocados a uma distância de dois metros de uma linha que os separa, lançam uma bola de ténis a um Tazo colocado no centro</p>  | X          |         |

|    |   |   |
|----|---|---|
|    | do espaço entre ambos. Cada vez que uma bola acerta no Tazo conta um ponto, no final ganha o que tiver mais pontos.<br>Para valer ponto, a bola deveser lançada ao solo de maneira que embatesse neste ou no Taso e em ressaltado chegasse ao seu adversário.   |   |
| 6  | <u>Jogo da Bola</u><br>Material: cinco garrafas de iogurte / água com diferentes alturas.<br>Descrição: durante 5 minutos os jogadores tentarão derrubar cinco peças (garrafas de iogurte) com alturas variadas colocadas no solo a uma distância de 5 metros.<br>Cada jogador tem duas bolas.<br>No caso de não derrubar todos os elementos, continuará a arremessar até derrubar todos. Se conseguiu com duas bolas o derrube total dos cinco elementos voltará a tentar.   | X |
| 7  | <u>Saltar à corda</u><br>Material: cordas.<br>Descrição: durante 3 minutos, cada jogador saltará à corda variando as formas de o fazer. Tem de realizar, em cada tipo de salto, quinze saltos consecutivos. A escolha é individual.<br>Cada jogador tem uma corda.  | X |
| 8  | <u>Peteca</u><br>Material: cada jogador tem uma peteca.<br>Descrição: durante 5 minutos, os jogadores executarão rebatimentos contínuos de peteca para o ar: 1 minuto com a mão esquerda; 1 minuto com a mão direita; 1 minuto mão direita / mão esquerda e 2 minutos/livre.  | X |
| 9  | <u>Pé-coxinho</u><br>Material: cones, arcos, cordas etc.<br>Descrição: cada jogador deve realizar um percurso, marcado com cones, arcos, cordas etc, de ida e volta sem parar.  | X |
| 10 | <u>Corrida de periódicos</u><br>Material: folhas de jornal.<br>Descrição: durante 5 minutos, cada jogador deverá realizar uma corrida de 20 metros, utilizando folhas de jornal. Só pode avançar em contacto com os pés nas folhas de jornal, não podendo tocar com as mãos ou pés no chão em qualquer momento. Sempre que a folha se rompe, deve ir buscar outra e seguir a corrida a partir do ponto onde parou.  | X |
| 11 | <u>Sete e meio</u><br>Material: 5 peças de metal, madeira ou tampas de refrigerantes e figura de jogo (tabuleiro).<br>Descrição: cada jogador lança cinco peças para dentro de uma figura com 5 quadrados de 40cmX40cm, numeradas de 1 a 5. Cada malha caída dentro de um desses quadrados marca tantos pontos quantos os que nela estão representados. Cada malha que fique a queimar as linhas marca 0,5 ponto.<br>Em cada casa só pode ficar uma malha.<br>Depois de todas as malhas lançadas, contam-se os pontos e o adversário adquire a vez de lançar. Em cada mão verifica-se quem fez mais pontos e o vencedor soma um ponto.<br>O jogo termina quando um jogador fizer 10 pontos.<br>Tempo: o jogo termina aos 10 pontos, sendo que em cada jogada o vencedor faz um ponto. | X |
| 12 | <u>Lançamento da sapatilha</u><br>Material: cada jogador tem uma sapatilha.<br>Descrição: os jogadores, um de cada vez, lançam a sua sapatilha por baixo das pernas, passando-a por cima das costas em direção ao espaço livre. Ganha o que lançar mais longe.<br>O jogo termina quando um jogador fizer 10 pontos.<br>Tempo: o jogo termina aos 10 pontos, sendo que em cada jogada o vencedor faz um ponto.   | X |
| 13 | <u>Deixar a pedra longe</u><br>Material: cada jogador tem uma peça de madeira ou pedra.<br>Descrição: cada jogador, um de cada vez, colocados atrás de uma linha, tenta deixar o mais afastado possível a sua peça no solo para lá da linha limite.   | X |

|    |   |   |
|----|---|---|
|    | <p>Não podem tocar com qualquer parte do corpo no solo para colocarem a peça mais longe, mas podem apoiar-se na mesma. Depois de colocada têm de voltar à verticalidade sem tocar com qualquer parte do corpo para lá da linha.</p> <p>O jogo termina quando um jogador fizer 10 pontos.</p> <p>Tempo: o jogo termina aos 10 pontos, sendo que em cada jogada o vencedor faz um ponto.</p>  |   |
| 14 | <p><u>Corrida míope</u></p> <p>Material: um cone para cada jogador e 4 sinalizadores pequenos para cada percurso.</p> <p>Descrição: Constroem-se duas pistas separadas de 4 metros entre si compostas por 4 sinalizadores pequenos, separados entre si de um metro, para que os jogadores nunca possam intervir no espaço do outro jogador.</p> <p>Todos os jogadores competidores encontram-se atrás de uma linha de costas para o sentido da corrida. Colocam o cone tapando a cara, ao sinal de partida todos se viram e tentam executar o percurso olhando apenas pelo orifício da extremidade do cone o mais rápido possível. Ganha o que vencer rês percursos.</p> <p>Tempo: o jogo termina aos 3 pontos, sendo que em cada jogada o vencedor faz um ponto.</p> | X |
| 15 | <p><u>Malabarismos</u></p> <p>Material: duas bolas de ténis para cada jogador.</p> <p>Descrição: cada jogador tem duas bolas de ténis que segura uma em cada mão. Ao sinal, lança a primeira bola ao ar e antes de receber esta bola na mão deve lançar a outra. Executa durante meio minuto.</p> <p>Tempo: Não há um tempo definido, o jogador tem de realizar durante meio minuto a sequência apresentada. Cada vez que falhar, recomeça e termina quando a concretizar.</p>  | X |
| 16 | <p><u>Pela ao Ar</u></p> <p>Material: uma bola de ténis para cada jogador.</p> <p>Descrição: cada jogador tem uma bola de ténis. Inicia o jogo lançando a bola ao ar e, antes de receber a bola, deve bater palmas duas vezes; de seguida, lança-a e bate três vezes as palmas; à terceira lança a bola faz uma pirueta e volta a apanhar; à quarta, lança a bola e faz novelo; à quinta, lança a bola e bate palmas por baixo da perna; à sexta, lança a bola e bate palmas atrás das costas; à sétima, lança a bola e bate palmas e faz uma pirueta.</p> <p>Tempo: o jogo termina quando executar a tarefa.</p>   | X |
| 17 | <p><u>Corrida às cegas</u></p> <p>Material: um pano para vendar os olhos para cada jogador e dois cones para marcação do percurso.</p> <p>Descrição: cada jogador, ao sinal, tenta realizar uma corrida com os olhos vendados, num percurso de aproximadamente 10 metros ida e volta. Previamente, olhou o percurso e depois executou.</p> <p>Espaço: espaço temporal</p> <p>Tempo: não há.</p>   | X |
| 18 | <p><u>Salto à corda</u></p> <p>Material: corda para cada jogador.</p> <p>Descrição: cada jogador tem de saltar sobre uma corda tensa, paralela ao solo e colocada à altura da cinta. Para superar o jogo deve realizar três saltos com sucesso dez vezes.</p> <p>Tempo: concluir a tarefa dez vezes três saltos.</p>  | X |
| 19 | <p><u>Conduzir bolas de ténis</u></p> <p>Material: duas bolas de ténis por jogador.</p> <p>Descrição: cada jogador tem duas bolas de ténis que tem de conduzir de um extremo ao outro do percurso estabelecido, mantendo as bolas em permanente contacto com as mãos e nunca deixando que qualquer bola se afaste mais do que um palmo da mão condutora.</p> <p>De seguida, após realizar o primeiro percurso, o jogador executa outro percurso, conduzindo a bola com outras parte do corpo, mas mantendo a condição de proximidade da bola.</p> <p>Tempo: finalizar a tarefa.</p>   | X |

| Jogo | Identificação / descrição<br>Domínio de Ação Motriz - Cooperação  | Competição |         |
|------|---|------------|---------|
|      |   | Presente   | Ausente |
| 1    | <p><u>Salto ao eixo</u><br/>Material: não há.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas, para que no final fique um número par de equipas. Os grupos devem estar separados uns dos outros para que não interfiram no espaço de cada um. Uma equipa concorrerá contra outra equipa, devendo fazer o mesmo número de saltos. Ganhará a equipa que primeiro fizer duas vitórias. Os participantes de cada equipa devem colocar-se sempre a aproximadamente 1,5 m de intervalo entre cada elemento da equipa.<br/>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p>  | X          |         |
| 2    | <p><u>Passa e ganha</u><br/>Material: bolas de andebol ou voleibol.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas e dispõem-se em círculo, para que no final fique um número par de equipas. São necessárias, para cada equipa, um número de bolas n-1. As bolas vão sendo introduzidas no grupo respeitando que não se pode passar aos colegas ao seu lado nem a quem lhe passou. Cada vitória é efetuada a partir do momento em que uma equipa, defrontando outra, permanece mais tempo a passar a bola, sem deixar que se cumpram os requisitos preestabelecidos, ganhando um ponto.<br/>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p>  | X          |         |
| 3    | <p><u>Saltar à corda em equipas</u><br/>Material: cordas.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 5-6 pessoas, para que no final fique um número par de equipas. Arranjam-se dois voluntários para dar à corda. Cada equipa vai competir contra outra. Ao sinal, os elementos das equipas vão entrando para saltar, tentando não interromper o ciclo da corda. Quando os participantes dos dois grupos estiverem todos a saltar, inicia-se a competição. Quando uma equipa para o ciclo da corda, perde um ponto para a outra equipa. Uma equipa ganha quando faz dois pontos.<br/>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p>   | X          |         |
| 4    | <p><u>Corrida de cegos</u><br/>Material: vendas para os olhos.<br/>Descrição: organizam-se os participantes em equipas de três alunos. A dois participantes vendam-se os olhos (são os cegos), o terceiro é o seu guia na corrida. As equipas devem estar bem separadas no espaço para que não interfiram na prestação de cada uma e emparelhadas com outras equipas. Ao sinal, todos colocados atrás de uma linha, os grupos correm um espaço de 15 metros aproximadamente. Ganha a equipa que chegou primeiro ao final. A competição é repetida três vezes, pois todos têm que ser cegos e guias.<br/>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p>  | X          |         |
| 5    | <p><u>Passar o arco</u><br/>Material: Arcos de várias cores, tantos quanto os alunos no grupos.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas e dispõem-se em círculo, para que no final fique um número par de equipas. É necessário, para cada equipa, um número de arcos igual ao número de participantes. Todos os elementos das equipas estão agarrados pelas mãos e, no seu espaço, está colocado um arco. Ninguém da equipa pode soltar as mãos para passar o arco. O jogo termina quando todos os arcos tiverem executado uma volta no grupo. Cada equipa vai defrontar outra. A equipa que ganhar duas vezes vence a partida.<br/>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p> | X          |         |
| 6    | <p><u>Linha de aniversário</u><br/>Material: não há.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos e dispõem-se lado a lado sobre uma linha do ginásio, se forem mais de 20 fazem-se duas equipas, mas que não competem entre si.</p>  |            | X       |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <p>No início e no final da linha, depois de todos os elementos do grupo estarem colocados lado a lado, encostados e permanecendo em contacto.</p> <p>Inicia-se o jogo contando a história de que um grupo de pessoas, que se encontra numa expedição na tentativa de encontrar um tesouro, que se encontra escondido na floresta. Depois de se terem perdido na floresta, já ao anoitecer, encontraram uma ponte mágica suspensa no ar com um cartaz que diz o seguinte “ se são capazes de atravessar esta ponte, todos juntos, seguindo as instruções, encontrareis o que procuram, o tesouro, e podereis voltar a vossas casas, caso contrário, ficareis na floresta para o resto das vossas vidas”.</p> <p>Dito isto, inicia-se o jogo, pedindo ao grupo que se organize da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita em apenas três minutos, cumprindo as seguintes orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• não podem falar só podem comunicar por gestos;</li> <li>• se falha um, falham todos;</li> <li>• todos estão proibidos de sair da ponte sem estar em contacto pelo menos com um pé;</li> <li>• todos se devem organizar: por mês de aniversário, por dia de nascimento, por data de nascimento, dos mais novos para os mais velhos...;</li> </ul> <p>Terminado o tempo, pede-se a cada elemento do grupo que indique o mês, o dia e o ano de nascimento para verificar se conseguiram cumprir o desafio.</p> <p>Tempo: três minutos.</p> |   |
| 7 | <p><u>Nó humano</u></p> <p>Material: não há.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 5-7 pessoas, que se colocam num círculo, unidos pelas mãos. Cada participante dá a mão a outro colega do grupo, mas não o pode fazer aos colegas colocados, imediatamente, ao seu lado esquerdo e direito, gerando um autêntico nó humano. Quando todos estiverem unidos, tentam desfazer os nós que criaram sem largar as mãos, até que fiquem num círculo com as mãos dadas aos colegas imediatamente ao seu lado. Podem ficar voltados para dentro do círculo ou para fora, mas sem os braços cruzados. Tentam duas vezes.</p> <p>Depois de terem feito estas duas opções, iniciam outro jogo, complicando as condições. Por exemplo, partem da posição sentados. Pretende-se que se ponham de acordo porque têm de terminar em pé.</p> <p>Tempo: não tem.</p>  | X |
| 8 | <p><u>Corrida de cego com guia</u></p> <p>Material: Vendas para os olhos.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 2 participantes, se possível com a mesma estatura. Um dos participantes tem os olhos vendados, o outro é guia. O guia coloca-se atrás do cego, colocando as mãos nos ombros, para que possa orientar a corrida e guiar o cego em todos os deslocamentos necessários. Os participantes têm de seguir as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desloquem-se a um ritmo de corrida sem atingir o máximo de intensidade, mas indo, progressivamente, aumentando a velocidade de deslocamento (10% a 40% e de 40% a 20% para depois de 20% a 60%....);</li> <li>• Por último, pede-se a cada parilha que se situe no final, colocados atrás de uma linha e que façam, agora, uma corrida com uma velocidade superior num trajeto em linha reta, sem mudanças de sentido ou direção.</li> </ul> <p>Aconselha-se que todas as parilhas vão no mesmo sentido para evitar choques. No final, felicitam-se os participantes pelo trabalho executado e trocam de papéis, o cego passa a guia e vice-versa.</p> <p>Tempo: não tem.</p>  | X |
| 9 | <p><u>Deixar longe o material</u></p> <p>Material: arcos, bolas, cordas, lenços e varas.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6 a 8 participantes, que se colocam numa esquina de duas linhas verticais de um campo, marcado no solo do ginásio. Indica-se que o espaço interior dessas linhas não pode ser pisado nem invadido. Cada equipa tem vários objetos (3 cordas, 2 bolas, 2 arcos, 3 lenços e 2 varas), para realizar uma “pintura” ou “obra de arte” original, estética e ordenada, segundo os seguintes critérios:</p>   | X |

|    |   |   |
|----|---|---|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A obra deverá utilizar todos os objetos;</li> <li>• A obra deve ser colocada no solo para lá das linhas, o mais longe possível;</li> <li>• Todos os participantes devem passar pelos dois papéis necessários à execução da obra, isto é, colocar no solo um objeto e ajudar todos os que têm que colocar os objetos no solo;</li> <li>• Não se pode tocar no solo.</li> <li>• Cada vez que um participante coloca um objeto, todos se têm de organizar para estarem em contacto com ele até que seja efetuada a sua manobra. Quando se tiverem colocado todos os objetos, os membros do grupo devem explicar a sua obra. Apreciam-se, então, todas as obras e aplaude-se o trabalho realizado.</li> </ul> <p>Tempo: não há.</p>  |   |
| 10 | <p><u>Estafetas em contacto</u></p> <p>Material: bola de basquete ou similar.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 2 pessoas. Cada grupo vai competir com outro grupo, realizando uma corrida de ida e volta no ginásio. Cada grupo tem de fazer este percurso sempre unido por uma bola, de basquete ou voleibol, colocada entre a cintura e os joelhos, sem poder ajeitar a bola, em qualquer momento com as mãos, pressionando-as um contra o outro para não a deixar cair. Todas as equipas devem estar bem separadas entre si para não haver contacto entre elas. Se a bola cair devem iniciar o percurso, ou de ida ou de volta. Cada corrida ganha vale um ponto. O jogo termina quando uma equipa faz dois pontos.</p> <p>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p>  | X |
| 11 | <p><u>Troca de varas</u></p> <p>Material: varas.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas e dispõem-se em círculo. Cada grupo vai competir com outro grupo. Cada participante tem uma vara com uma altura máxima até ao peito. Todos seguram a vara com a palma da mão no topo, sem a poder agarrar, apenas para a aguentar sem que caia. Quando estiverem organizados pede-se que deem atrás dois passos. Ao sinal, todos circulam para um lado, direita ou esquerda, combinado previamente (apenas uma posição), tentando não deixar cair a sua vara nem deixar mal a sua vara. O grupo que deixe cair uma vara perde um ponto e, assim que tiver cinco pontos, perde o jogo. Se as varas caem com muita facilidade, pode-se jogar até cinco pontos. Se for muito equilibrado, faz-se o jogo até que uma equipa faça dois ou três pontos.</p> <p>Tempo: ganhar à maior de três entre cada duas equipas.</p> | X |
| 12 | <p><u>O cuponazo</u></p> <p>Material: não há.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas e dispõem-se em linha de costas para a chegada, muito encostados uns aos outros. Cada grupo vai competir com outro grupo. Ao sinal, o primeiro da fila, em sentido inverso à corrida, senta-se e, logo de seguida, levanta-se correndo para último, sentando-se no solo. Quando o participante se senta, o segundo executa as mesmas ações que o anterior (senta-se, levanta-se e corre para o final sentando-se) e, assim sucessivamente, até que todos, em cada equipa, ultrapassem a linha estabelecida como final.</p> <p>É importante lembrar que o espaço entre todos os participantes deve ser mantido ao longo do jogo, se isto não acontecer, pode ser dada a vitória à outra equipa. Ganha a equipa que vencer duas vezes.</p> <p>Tempo: ganhar à melhor de três jogos, entre cada duas equipas.</p>         | X |
| 13 | <p><u>Levantar o arco</u></p> <p>Material: arcos de ginástica rítmica.</p> <p>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas e dispõem-se em círculo. Entrega-se a cada grupo um arco, de preferência não muito grande. Ao sinal, os participantes de cada equipa tentam elevar o arco do solo até que o coloquem sobre as cabeças como um chapéu, cumprindo as seguintes orientações:</p>   | X |



|    |  |   |
|----|--|---|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se pode tocar no arco com as mãos, antebraços ou boca;</li> <li>• Durante a realização da ação, dois participantes do grupo devem trocar de posições no círculo;</li> <li>• Se uma equipa fizer batota ou não cumprir as regras, dá um ponto à equipa adversária;</li> </ul> <p>Ganha a equipa que fizer três pontos.<br/>Tempo: ganha quem primeiro fizer três pontos no confronto entre duas equipas.</p>   |   |
| 14 | <p><u>Segmentos corporais</u><br/>Material: não tem.<br/>Descrição: Organizam-se os participantes em grupos de 6-8 pessoas. Cada grupo tem de executar uma corrida de uma lado ao outro do ginásio mantendo as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada elemento tem de estar em contacto com pelo menos dois colegas;</li> <li>• O contacto deverá ser efetuado mantendo a cabeça, cabeça, cabeça; mão, mão, mão;</li> </ul> <p>Posteriormente, podem usar-se outras formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabeça, orelha e costas; cabeça, orelha e costas;</li> <li>• Ombro, ombro, ombro; ombro, ombro, ombro;</li> <li>• Joelho, mão, joelho; joelho, mão, joelho;</li> <li>• Pé, pé, mão, mão; costas, costas, pé, pé.</li> </ul> <p>Ganha a equipa que fizer primeiro três pontos;<br/>Tempo: ganha a equipa que fizer primeiro três pontos.</p> | X |
| 15 | <p><u>Saltar à corda</u><br/>Material: corda grande.<br/>Descrição: Distribuem-se os participantes em grandes grupos. Cada grupo tem uma corda. Quem se enganar ou parar a corda vai dar à corda. Cada participante tem de cumprir as seguintes condições sem interromper o ciclo da corda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passar por debaixo da corda, de um lado para o outro da corda;</li> <li>• Entrar, saltar duas vezes e sair;</li> <li>• Entrar, dar quatro saltos e depois sair;</li> <li>• Entrarem participantes de ambos os lados, saltar e sair juntos.</li> <li>• Quando um participante executa a tarefa, entra logo outro participante.</li> </ul> <p>Tempo: não tem.</p>   | X |
| 16 | <p><u>Saltos originais</u><br/>Material: Cordas.<br/>Descrição: organizam-se os participantes em grupos de 4. Arranjam-se dois voluntários para dar à corda. Cada grupo deve decidir uma maneira, considerada original para saltar e demonstrá-lo a todos os outros grupos. No entanto, em cada salto, dois devem fazer o salto acordado e os outros colegas devem saltar de forma livre. Em cada tentativa, os participantes do grupo devem mudar de papéis durante a execução.<br/>Tempo: não tem.</p>   | X |
| 17 | <p><u>Passar por baixo da corda</u><br/>Material: corda.<br/>Descrição: dois participantes seguram uma corda à altura do peito. Todos os outros devem passar por baixo da corda para o outro lado cumprindo as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grupos de dois elementos, sempre em contacto, passar sem poder virar as costas para a corda;</li> </ul> <p>De seguida, baixa-se um pouco a altura da corda e reinicia-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grupos de quatro elementos, sempre em contacto, passar sem poder virar as costas para a corda;</li> </ul> <p>De seguida, baixa-se um pouco a altura da corda para a altura da cintura e reinicia-se:</p>   |   |

- 
- Em grupos de seis elementos, devem transportar um elemento passando por baixo da corda;  
De seguida, baixa-se um pouco a altura da corda e reinicia-se;
  - Em grupos de doze elementos, sempre em contacto, passar sem poder virar as costas para a corda, no entanto, um elemento, apenas, pode passar com as costas viradas para a corda.  
De seguida, baixa-se um pouco a altura da corda para a altura da perna, entre o joelho e o tornozelo e reinicia-se;
  - Finalmente, todos juntos, sempre em contacto com pelo menos dois colegas, todos devem passar a corda sem tocar e sem voltar as costas à corda. Os elementos que passem podem levantar-se, mas devem ajudar a que o grupo execute a tarefa com sucesso.
- Tempo: não tem.
- 

18 Paraquedas deslocamentos

Material: um paraquedas.

Descrição: os participantes colocam-se ao redor do paraquedas e seguram-no pela mão. Têm de realizar um conjunto de ações para que a manipulação do paraquedas e do deslocamento dos participantes possa ocorrer. Devem cumprir as seguintes condições:

1. Subir e baixar o paraquedas todos ao mesmo tempo;
2. Dentro e fora. Todos os participantes sobem o paraquedas e, de seguida, sem o largar, colocam-se por dentro, ficando debaixo do paraquedas e saindo em ato contínuo, enquanto o paraquedas sobe e desce;
3. Fazer uma “onda” com o paraquedas;
4. Subir o paraquedas e largar, deslocando-se, de seguida, em conjunto a um lugar preestabelecido e voltar, enquanto o paraquedas sobe e desce, sem o deixar cair no solo;

5. Identificar os participantes no grupo com um número (1, 2, 3, 4...).

De seguida, sobem o paraquedas todos, menos o que se eleger:

- 5.1 Quando o paraquedas está no ar, todos vão para debaixo do paraquedas e dão as mãos ao participante eleito e voltam, de novo, ao seu lugar;
- 5.2 De seguida, quando o paraquedas está no ar, eleger-se outro elemento e repete-se a ação;
- 5.3 De seguida, quando o paraquedas está no ar, o eleito vai ao centro e todos trocam de lugar;
- 5.4 Finalmente, quando o paraquedas está no ar, o eleito corre à volta do paraquedas, tocando com a palma da mão nas costas dos colegas, voltando ao seu lugar.

X

Tempo: realizar as tarefas.

---

19 Paraquedas objetos

Material: paraquedas e bolas.

Descrição: os participantes colocam-se ao redor do paraquedas e seguram-no pela mão. Introduce-se uma bola de plástico que possa passar no orifício do paraquedas. De seguida, realizam um conjunto de ações de manipulação do paraquedas, cumprindo as seguintes condições:

- 1 Fazer a bola dar várias voltas, sem cair ao solo e sem sair do perímetro do paraquedas;
- 2 Fazer a bola dar várias voltas, sem cair ao solo e sem sair do perímetro do paraquedas, mas rodando em sentido contrário;
- 3 De seguida, fazer cair a bola junto ao orifício do paraquedas ou introduzir a bola pelo orifício do paraquedas;
- 4 Subir a bola para que esta saia do perímetro do paraquedas, mas sem a deixar cair ao solo, subindo e baixando continuamente o paraquedas.

X

Tempo: realizar as ações.

---

