



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

**EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES EM JOGOS DE COOPERAÇÃO SEGUNDO A
PERSPECTIVA DE GÊNERO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:
CONSIDERAÇÕES QUALITATIVAS**

OSVALDO NONATO DOS SANTOS

COIMBRA
2013

OSVALDO NONATO DOS SANTOS

**Expressão das emoções em jogos de cooperação segundo a perspectiva
de gênero em contexto universitário: Considerações qualitativas**

Dissertação de Mestrado a Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra, como parte dos
requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa Fachardo Jaqueira

Orientador: Prof. Dr. Doutor Pere Lavega Burgués

**Coimbra – Portugal
Setembro/2013**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Osvaldo Nonato dos Santos

Expressão das emoções em jogos de cooperação segundo a perspectiva de gênero em contexto universitário: Considerações qualitativas / Osvaldo Nonato dos Santos – Coimbra – Portugal, 2013.

Dissertação de Mestrado a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa Fachardo Jaqueira

Orientador: Prof. Dr. Doutor Pere Lavega Burgués

Descritores: 1. Praxiologia Motriz. 2. Educação emocional. 3. Gênero na Educação Física.

TERMO DE APROVAÇÃO

OSVALDO NONATO DOS SANTOS

Expressão das emoções em jogos de cooperação segundo a perspectiva de gênero em contexto universitário: Considerações qualitativas

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Rosa Fachardo Jaqueira
Orientador(a) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Professor Doutor Pere Lavega Burgués
Universidade de Lleida - Instituto Nacional de Educação Física da Catalunya
INEFC – LLEIDA

Prof(a). Dr(a). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Prof(a). Dr(a). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Coimbra, () de setembro de 2013.

DEDICATÓRIA

À Deus, ser supremo, magnífico e Pai. A Ele toda honra e toda glória.

À Minha mãe, Terezinha Piano de Souza, por ser minha incansável e auspiciosa Mestra no árduo ofício de ensinar-me as lições de arte e de vida.

*“Feliz o homem que encontrou a sabedoria e alcançou o entendimento, porque a sabedoria vale mais do que a prata, e dá mais lucro que o ouro. Ela é mais valiosa que as pérolas e não existe objeto precioso que se iguale a ela”.
(Provérbios 3:13-15)*

AGRADECIMENTOS

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

(Charles Chaplin)

1. “O universo conspira a meu favor.”

Á Deus, senhor do universo, pai misericordioso de amor e fé.

Minha mãe Terezinha Piano de Souza por ser minha incansável e auspiciosa Mestra no árduo ofício de ensinar-me as lições de arte e de vida.

A minha família companheira de cumplicidade

A minha segunda família, Geraldinho e tia Joana que com carinho acolheu-me em seu gracioso lar.

A minha irmã, amiga, confidente e querida Gerânia Pereira. Cúmplice de todas minhas ideias e criação de projetos. Sempre com uma presença forte que me garantiu segurança e persistência no meu trabalho.

2. “A constante busca pelo conhecimento possui em seu caminho, inúmeros propósitos para os quais necessitamos da contribuição de outras ideias além das nossas.”

À professora Doutora Ana Rosa Fachardo Jaqueira, minha “orientadora”, que me possibilitou “aprendizagens únicas”, por meio do grande incentivo e orientação que me foram concedidos durante essa jornada. Obrigado em gerar conhecimentos para além da aprendizagem – ensinamentos para a vida!

Ao Professor Doutor Pere Lavega Burgués, meu “orientador” por ter sido uma força motriz durante essa jornada, pela acolhida no laboratório de Praxiologia Motriz, e pelo exemplo contínuo de dedicação aos estudos praxiológicos, jogos e emoções. Pelos conhecimentos a mim fornecidos, pelo aprendizado e pela dedicação, mostrando sabedoria durante o período de nossa convivência. Obrigado por tudo!

Ao Professor Doutor Paulo Coêlho de Araújo, por ter me recebido de tão bom agrado no Grupo de Pesquisadores na FCDEF – UC, por suas valorosas contribuições no desenvolver deste estudo.

3. A vocês a minha eterna gratidão.

A Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física –FCDEF – UC.

Aos alunos/as da FCDEF do 1º ano da FCDEF, ano 2011/12 que gentilmente participaram das sessões jogos cooperativos.

A Divisão de Relações Internacionais – DRI - Programa LLP/ERASMUS Student Mobility Placement - 2011/12, especialmente à Doutora Sofia de Jesus.

A Universidade de Lleida - Instituto Nacional de Educação Física da Catalunya – UdL - INEFC — España.

Ao Diretor do INEFC – Lleida, Doutor Cristofol Salas Santandreu e a todos/as que compõem esta instituição de ensino.

Ao Laboratório de Praxiologia Motriz, família que me acolheu de cooperadores/as, incentivadores/as e iluminados/as.

Aos companheiros/as do laboratório: Pablo Aires Araújo e Jorge Serna Bardavío e Gerard Lasierra. Muito obrigado!

Ao corpo de pesquisadores/as do grupo de estudos praxiológicos e do Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções (PIJDE).

Aos professores/as e amigos/as de curso de mestrado.

A Nelba Reis, uma pessoa que tenho admirável carinho, sua presença neste estudo foi fundamental! Muito obrigado!

4. “Precisamos sempre de alguém para compartilhar nossos momentos bons ou maus. Com vocês compartilhei as angústias e divido as vitórias.”

Os/as amigos/as e companheiros/as Raquel, Ismaelita, Sandra, João Kécio, Magnólia, Geonar, Zélia, por ter participado desde o início e acompanhado os meus projetos e incentivado nas minhas pesquisas.

A Geonara, companheira que sempre esteve presente neste processo de aprendizagem compartilhando conhecimentos e discussões.

Aos amigos/as que conheci em Coimbra, Sarah, Flávia, Carolina, Elvis, Michel pelas ideias e sugestões nesse projeto

5. “A força feminina é, sem dúvida, fonte de equilíbrio nos momentos tensos e angustiantes na elaboração das nossas ideias, onde encontramos as palavras adequadas para as nossas construções discursivas.” A vocês, o meu reconhecimento!

Ao Grupo Mulheres em Ação inspiração e revolução na construção na luta pela equidade de gênero.

Grupos, organizações e Instituições feministas: Centro Feminista Oito de Março. CF8, Marcha Mundial das Mulheres.

Ao Centre *Dolors Piera* d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones Universitat de Lleida em oportunizar esta formação em Gênero, Construções Culturais e Intervenção social. Em especial a Cristina companheira, pelo qual tenho um carinho especial.

As mulheres revolucionárias que inspiram educação libertadora: Ana Moraes, Simone Cabral, Bete, Naide Fernandes, Fatima Gondim, Fabiana Paula, Isolda, Cláudia, Telma Gurgel, Suamy, Conceição, Socorro Batista, Socorro Oliveira, Rejane e Francisca Damasceno.

6. “*Dividimos espaços, ideias, compartilhamos sonhos e crescimentos.*”
Muito obrigado a vocês!

Ao Professor Doutor Bertulino Silva, motivador e exemplo de dedicação e estímulo para com os estudos.

Aos companheiros do C4 da Residência Universitária João Jacinto, Paulo Lopes, Hugo Ferreira, Arthur Bolacell, Aníran Kosta, Fernando Couto, José Filipe, Quentin Da Silva e Alexandre Silva.

Aos amigos/as de longas jornadas: Ariele, Sergio, Gionara, Claudia, Graça, Nicolau, Gilmara, Erinaldo, Jacilene, Karol, Tatiana, Fabiana, Moshe Dayan, Paula, Socorro, Dinho, Fábio, Nice e Chico.

Aos companheiros Luiz Nazareno, Pompílio Júnior, David Besora companheiros de longas dadas e cúmplices dos devaneios da vida.

7. “Há sempre o momento de agradecermos aqueles e aquelas que estão gestores dos destinos dos nossos municípios e que, cada um a seu modo contribui para a nossa formação e realização profissional. Nosso reconhecimento aos Prefeitos e Secretários de educação”.

A Prefeitura Municipal de Ipanguaçu – Secretaria Municipal de Educação, Sra. Jeane Dantas dos Santos Bezerra e o Sr. Prefeito Leonardo da Silva Oliveira.

A Prefeitura Municipal de Pendências – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Sr. Vicente Romualdo Filho e Sr. Prefeito Ivan de Souza Padilha.

EPIGRAFE

“ É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a agente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”

Caminhos do Coração
(Gonzaguinha)

RESUMO

A praxiologia motriz apresenta-se como um corpo epistemológico científico que busca compreender o mundo dos jogos, esportes e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna dessas atividades. O conhecimento praxiológico adota instrumentos e métodos para entender a lógica interna (propriedades) das atividades físicas sem, no entanto, comprometer o sentido da lógica externa (contexto ou características dos/as participantes). Qualquer pessoa que participa de um jogo ou desporto protagoniza condutas de natureza motora. (PARLEBAS, 2001 e LAGARDERA, LAVEGA 2003). A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente em desenvolver suas competências emocionais e seu bem estar (BISQUERRA, 2003). Pretende potencializar as competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral do sujeito, com objetivo de capacitar para a vida. Tendo como finalidade aumentar o bem estar pessoal e social. Bisquerra,(2003), Goleman (2005), e Damásio (2012). O estudo sobre gênero é particularmente um tema recente, ainda corresponde o domínio da biologia na dicotomia da sexualidade masculina e feminina. Entendendo gênero como conceito plural na construção social, histórica, do sujeito na identidade como processo educativo. (SILVA, 2005; SCOTT, 1995; LOURO, 2004; DELPHY, 1991; JAEGER, 2006). Esta investigação tem como objetivo identificar e interpretar a expressão das emoções em jogos tradicionais de cooperação com estudantes universitários/as numa perspectiva de gênero a partir de análise qualitativa. O universo de pesquisa contemplou (n= 243) estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – FCDEF – UC no ano letivo de 2011/12. A amostra dos dados contemplou 156 estudantes, 52 (33,3%) do sexo feminino e 104 (66,7%) do sexo masculino; idade de 18-40 anos, (M = 22.00) que participam voluntariamente das sessões dos jogos sociomotores cooperativos. Como instrumento de medida foi utilizado à escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March y Filella (2013) para identificar a intensidade emocional experimentada em cada tarefa motora. Os dados coletados receberam tratamento estatístico, através do uso de gráficos, além da abordagem qualitativa, ao utilizar o discurso dos sujeitos da pesquisa em uma análise do discurso. Os resultados comprovam que os jogos cooperativos através da lógica interna (88,6%) estimulam emoções positivas 83,3% (humor, 39,5%; alegria, 21,9%, felicidade 21,0%) promovendo bem estar social e emocional. Os jogos cooperativos ativaram as mesmas tendências emocionais na relação de gênero quanto para o masculino (positiva, 83,2%; ambíguas, 8,9% e negativas, 8,0%) quanto para o feminino (positiva, 82,2%; ambíguas, 8,7% e negativas, 9,0%). A pesquisa concluiu que através do conhecimento praxiológico é possível compreender aspectos importantes das manifestações humanas nos jogos cooperativos, como processo educativo em educar as emoções para igualdade de gênero.

Palavras Chaves: Praxiologia Motriz, Educação emocional, Gênero e Educação Física.

ABSTRACT

The driving domain presents itself as a scientific body 1981 that seeks to understand the world of games, sports and other practices motor from the study of the internal logic of these activities. The knowledge praxiological adopts instruments and methods to understand the internal logic (properties) of physical activities without, however, compromising the sense of logic (external context or characteristics of the participants). Any person who participates in a game or sport helm conducts nature of motor. (PARLEBAS, 2001 and LAGARDERA LAVEGA, 2003). The emotional education is an educational process continuous and permanent in developing their skills and their emotional well-being (BISQUERRA, 2003). You want to leverage the emotional skills as an essential component of the integral development of the subject, with the objective of empowering for life. Having as purpose of increasing the personal and social well-being. Bisquerra, (2003), Goleman (2005), and Damasio (2012). The study on gender is particularly a recent theme, still matches the domain of biology in the dichotomy of masculine and feminine sexuality. Understanding gender as plural concept in social construction, historical, subject in identity as educational process. (SILVA, 2005; SCOTT, 1995; LAUREL, 2004; DELPHY, 1991; JAEGER, 2006). This research aims to identify and interpret the expression of emotions in traditional games of cooperation with university students/the gender perspective from qualitative analysis. The universe of research contemplated (n= 243) students in the 1ST year of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra - FCDEF - UC in the academic year 2011/12. The sample of data included 156 students, 52 (33.3 %) were female and 104 (66.7 %) were male; age of 18-40 years, (M = 22.00) who voluntarily participate in sessions of gaming sociomotores cooperative. As an instrument of measure was used to scale GES (Games and Emotion Scale) validated by Lavega, Gedling y Filella (2013) to identify the emotional intensity experienced in each motor task. The data collected were statistical treatment, through the use of graphs, in addition to the qualitative approach, to use the discourse of research subjects in a discourse analysis. The results prove that the cooperative game via the internal logic (88.6 %) stimulate positive emotions 83.3% (humor, 39.5 %; joy, happiness 21.9 %, 21.0 %) promoting social and emotional well-being. The cooperative game contextualize the same trends in emotional gender relation as for the male (positive, 83.2 %; ambiguous, 8.9% and negative 8.0 %) and females (82.2 %; positive, ambiguous, 8.7% and negative 9.0 %). The research concluded that through the praxiological knowledge it is possible to understand important aspects of human manifestation in cooperative game, such as educational process in educating the emotions for gender equality.

Keywords: Domain emotional Drive, Education, Gender and Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conceito de emoção Bisquerra, 2003	08
Figura 2. Valorização e a relevância de um acontecimento e suas consequências desencadeando emoções Bisquerra, 2003.....	08
Figura 3. Distintas classes de situações motoras. Fonte: Parlebas, 2001.....	24
Figura 4: Classificação dos jogos desportivos. Fonte: Parlebas, 2001.....	32

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos percentuais dos/as participantes quanto ao gênero masculino e feminino.....	80
Gráfico 2. Distribuição dos percentuais dos comentários referentes à expressão das emoções positivas, ambíguas e negativas.....	81
Gráfico 3. Distribuição dos percentuais dos comentários para as treze emoções	82
Gráfico 4. Distribuição dos percentuais dos comentários para lógica interna e da lógica externa.....	83
Gráfico 5. Distribuição dos percentuais referentes às subcategorias para a lógica interna e a lógica externa.....	84
Gráfico 6. Distribuição dos percentuais da lógica Interna e externa para os tipos das emoções positivas, ambíguas e negativas.....	85
Gráfica 7. Distribuição geral dos comentários referentes a lógica interna e da lógica externa e as emoções positivas.....	85
Gráfico 8. Gráfico da distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa para as emoções positivas.....	86
Gráfico 9. Distribuição geral dos comentários referentes à lógica interna e da lógica externa para as emoções ambíguas.....	87
Gráfica 10. Distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa para as emoções ambíguas.....	87
Gráfica 11. Distribuição geral dos comentários referentes à lógica interna e da lógica externa e as emoções negativas.....	88
Gráfico 12. Distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa e as emoções negativas.....	89
Gráfico 13. Distribuição dos percentuais dos comentários da expressão das emoções para lógica interna e lógica externa.....	90
Gráfico 14. Distribuição dos percentuais da lógica interna e da lógica externa	

para emoção humor.....	90
Gráfico 15. Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção humor.....	91
Gráfico 16. Distribuição dos percentuais para a lógica interna e da lógica externa e a emoção alegria.....	92
Gráfico 17. Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção alegria.....	93
Gráfico 18. Distribuição dos percentuais da lógica interna e da lógica externa e a emoção felicidade.....	93
Gráfico 19. Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção felicidade.....	94
Gráfico 20. Distribuição dos percentuais dos comentários para o gênero masculino e feminino.....	95
Gráfico 21. Distribuição dos percentuais dos comentários do tipo de emoção para o gênero masculino.....	96
Gráfico 22. Distribuição dos comentários das treze emoções para o gênero masculino.....	97
Gráfico 23. Distribuição dos percentuais dos comentários do tipo de emoção para o gênero feminino.....	97
Gráfico 24. Distribuição dos percentuais dos comentários das treze emoções para o gênero feminino.....	98
Gráfica 25. Distribuição dos percentuais dos comentários para os tipos das emoções segundo gênero masculino e feminino.....	99
Gráfico 26. Distribuição dos percentuais da expressão das treze emoções para o gênero masculino e feminino.....	100
Gráfico 27. Distribuição dos percentuais dos comentários do gênero masculino para a lógica interna e externa.....	100
Gráfico 28. Distribuição dos percentuais dos comentários da lógica interna e externa para o gênero masculino.....	101

Gráfico 29. Distribuição dos percentuais do gênero masculino para lógica interna e externa.....	101
Gráficos 30. Distribuição dos comentários para a lógica interna e externa para o gênero feminino.....	102
Gráfico 31. Distribuição dos comentários do gênero masculino e feminino da lógica interna e externa.....	102
Gráfico 32. Distribuição dos percentuais quanto ao gênero nos jogos cooperativos sem competição e com competição.....	103
Gráfico 33. Distribuição em porcentagem dos comentários da lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição.....	104
Gráfico 34. Distribuição dos percentuais dos comentários referentes às subcategorias da lógica interna e externa nos jogos cooperativos sem competição e com competição.....	106
Gráfico 35. Distribuição dos percentuais dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos para grupo do mesmo sexo	106
Gráfico 36. Distribuição dos percentuais para as dez variáveis da lógica interna e externa em jogos cooperativos para grupo do mesmo sexo.....	107
Gráfico 37. Distribuição dos percentuais dos comentários com pares do mesmo sexo nos jogos sociomotores sem competição	108
Gráfico 38. Distribuição dos percentuais das trezes emoções para mesmo sexo nos jogos sociomotores sem competição.....	109
Gráfico 39. Distribuição dos resultados para o grupo do mesmo sexo nos jogos cooperativos com competição.....	110
Gráfico 40. Distribuição dos percentuais das trezes emoções para grupo do mesmo sexo (masculino e feminino) nos jogos cooperativos com competição	112
Gráfico 41. Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para mesmo sexo de acordo com o resultado vitória	113
Gráfico 42. Distribuição dos percentuais das treze emoções e o resultado vitória para do mesmo sexo	113

Gráfico 43. Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para o grupo do mesmo sexo de acordo com o resultado derrota..	114
Gráfico 44. Distribuição dos percentuais das trezes emoções e o resultado derrota para do mesmo sexo (masculino e feminino)	114
Gráfico 45. Distribuição dos percentuais dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos em grupo misto equitativo	115
Gráfico 46. Distribuição dos percentuais para as dez variáveis da lógica interna e externa em jogos cooperativos para grupo misto equitativo	116
Gráfico 47. Distribuição dos percentuais dos tipos das emoções nos jogos cooperativos sem competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino e feminino	117
Figura 48. Distribuição dos percentuais das trezes emoções nos jogos cooperativos sem competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino e feminino	118
Gráfico 49. Distribuição dos percentuais dos tipos das emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino de feminino	119
Gráfico 50. Distribuição dos percentuais das treze emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino de feminino	120
Gráfico 51. Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para grupo misto equitativo nos jogos cooperativos de acordo com o resultado vitória para o sexo masculino e feminino	121
Gráfico 52. Distribuição dos percentuais das trezes emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo com resultado vitória para o sexo masculino e feminino	122
Gráfico 53. Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para grupo misto equitativo nos jogos cooperativos de acordo com o resultado derrota para o sexo masculino e feminino	123
Gráfico 54. Distribuição dos percentuais das treze emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo gênero misto equitativo com resultado derrota para o sexo masculino e feminino.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
2. CASEL - Consórcio para o Avanço da Aprendizagem Social e Emocional
3. GES - Games and Emotion Scale
4. QE - Coeficiente Emocional
5. QI - Coeficiente Intelectual
6. ONU - Organização das Nações Unidas
7. PIJDE - Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	04
1.1. Educação Emocional	04
1.1.2. A natureza das emoções: conceitos e definições	07
1.1.3. Classificação das emoções.....	12
1.1.4. As inteligências múltiplas.....	16
1.1.5. A inteligência emocional.....	17
1.2. O jogo numa perspectiva praxiológica: Investigação Científica e Intervenção Pedagógica.....	21
1.2.1. Interpretação e análise da lógica interna nos jogos desportivos.....	25
1.2.2. Classificação do jogo desportivo	27
1.2.3. O jogo cooperativo	33
1.2.4. Jogos cooperativos como prática educativa na educação física.....	35
1.2.5. Pedagogia das condutas motoras na educação física	37
1.2.6. As condutas motoras nos jogos desportivos cooperativos.....	39
1.2.6.1. Condutas motoras cooperativas ajustadas.....	40
1.2.6.2. Condutas motoras cooperativas desajustadas.....	41
1.2.6.3. Condutas motoras cooperativas perversas	42
1.2.6.4. Condutas motoras cooperativas associadas ao pacto.....	42
1.3. Perspectiva de Gênero na Educação Física: Construção e estruturação em contextos educativos	43
1.3.1. Coeducação: aprendizagem para igualdade de gênero.....	49
1.3.2. Condutas sexista na educação física.....	51
1.3.3. O jogo desportivo e a identidade de gênero	54
1.3.4. A relação de gênero e a inteligência emocional	60
CAPÍTULO II – MÉTODO E METODOLOGIA.....	63
2.1 Objetivos	63
2.1.1 Objetivo Geral.....	63
2.1.2 Objetivos Específicos	63

2.2 Caracterização da pesquisa.....	63
2.3 População	64
2.4 Amostra	64
2.5 Procedimentos e instrumentos.....	64
2.5.1 Introdução dos/as estudantes na educação emocional.....	64
2.5.2 Aplicações das sessões	65
2.5.2.1 1ª Sessão: Jogos cooperativos com competição (vitória - derrota), grupo mesmo sexo	65
2.5.2.2 2ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição, grupo mesmo sexo ..	68
2.5.2.3 3ª Sessão: Jogos cooperativos com competição (vitória - derrota), grupo misto equitativo	71
2.5.2.4 4ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição, grupo misto equitativo	74
2.6. Identificação e intensidade das vivências emocionais e explicações subjetivas da intensidade emocional.....	77
2.7. Análise de dados qualitativos (comentários referentes à intensidade emocional)	77
2.8. Variáveis	78
2.8.1. Variáveis dependentes:	78
2.8.2. Variáveis independentes:.....	79
3. ANÁLISE E RESULTADOS.....	80
3.1. Apresentação dos resultados dos comentários referentes às emoções positivas, ambíguas e negativas.....	81
3.1.1. Resultado do total geral dos comentários para as treze emoções	81
3.2. Resultados dos comentários referentes à variável da lógica interna e da lógica externa.....	83
3.2.1. Resultados dos comentários das variáveis (subcategoria) da lógica interna e da lógica externa	83
3.2.2. Apresentação dos resultados dos comentários da relação da lógica Interna e da lógica externa e as emoções positivas, ambíguas e negativas.....	84
3.2.3. Resultados dos comentários referidos a lógica interna e externa para as treze emoções	89

3.3. Resultados para expressão das emoções mais comentadas nas situações motoras cooperativas e a relação com a lógica interna e externa.....	90
3.4. Apresentação dos resultados ao número de comentários referente ao gênero masculino e feminino	95
3.4.1. Resultados da expressão das emoções segundo gênero masculino e feminino	95
3.4.2. Resultados dos comentários do gênero masculino e feminino e a expressão das emoções positivas, ambíguas e negativas.....	99
3.4.3. Resultados dos números de comentários das treze emoções vivenciadas e a relação do gênero masculino e feminino	99
3.5. Resultados do gênero para a lógica interna e da lógica externa	100
3.6. Resultados dos comentários segundo o gênero nos jogos sociomotores cooperativos sem competição e com competição.....	102
3.7. Resultados dos comentários referentes à lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição	103
3.7.1. Resultados dos comentários referentes (subcategorias) à lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição.....	105
3.8. Resultados para grupos do mesmo sexo	106
3.8.1. Resultados dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos em grupos do mesmo sexo.	105
3.8.2. Resultados da expressão das emoções quanto ao gênero masculino e feminino nos jogos sem competição.....	106
3.8.3. Resultados da expressão emocional nos jogos cooperativos com competição no grupo com o mesmo sexo	108
3.8.4. Resultados da expressão das emoções em jogos cooperativos com competição em grupos do mesmo sexo e o resultado vitória.....	111
3.8.5. Resultados da expressão das emoções em jogos cooperativos com grupos do mesmo sexo e o resultado derrota	112
3.9. Resultados para o grupo misto equitativo	113
3.9.1 Resultados dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos em grupo misto equitativo	113
3.9.2. Resultado emocional nos jogos sociomotores cooperativos sem competição no grupo misto equitativo e o gênero masculino e feminino.....	115

3.9.3. Resultados da expressão emocional nos jogos cooperativos com competição no grupo misto equitativo para o gênero masculino e feminino	117
3.9.4. Resultado da expressão emocional dos jogos cooperativos com competição com grupo gênero (masculino e feminino) misto equitativo e o resultado vitória	119
3.9.5. Resultados da expressão emocional dos jogos cooperativos com competição com grupo gênero misto equitativo e o resultado derrota	120
4. DISCUSSÃO	123
4.1. Aprendizagem Emocional: uma proposta inovadora para educação	120
4.2. Praxiologia Motriz e a expressão emocional	120
4.3. A lógica interna e a relação emocional.	120
4.4. O jogo e a expressão emocional.	120
4.5. O jogo cooperativo e a expressão emocional.	120
4.6. Gênero e o desenvolvimento humano.	120
4.7. Educar numa perspectiva de gênero para bem estar social e emocional..	120
4.8. O jogo e as “condutas” na relação de gênero na educação física.	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS.....	144
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO GES (GAMES AND EMOTIONS SACALE).....	156
ANEXO 2: MANUAL PARA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE QUALITATIVO DOS COMENTÁRIOS DAS EMOÇÕES E A LÓGICA INTERNA E EXTERNA..	156
ANEXO 3: FOTOS DAS SESSÕES JOGOS SOCIOMOTORES COOPERATIVOS.....	156
APÊNDICES.....	170
APÊNDICE 1: JOGOS COOPERATIVO	170

INTRODUÇÃO

A educação emocional é um tema que vem nos últimos anos despertando bastante interesse no cenário acadêmico, em especial na área de educação física. Estudiosos/as dessa área sabem da necessidade e da dificuldade que muitos alunos/as têm para identificar, controlar e melhorar o nível de suas emoções diante das mais variadas situações.

Segundo Bisquerra (2010), a educação emocional surgiu como resposta às necessidades sociais no sentido de oferecer as pessoas habilidades e competências relacionadas às emoções. Trata-se de um processo educativo indispensável ao desenvolvimento integral humano, capaz de promover o aumento do bem-estar pessoal e social.

A emoção é um conceito complexo, difícil de ser explicado. As pessoas sentem emoções quando algum evento afeta o seu bem-estar. De fato, as emoções preparam-nas para esses eventos, gerando uma resposta específica (confronto, ataque, aproximação ou evitamento). Os ambientes, as práticas, instituições e valores sociais, somados à personalidade individual, são fatores causadores de emoções.

As emoções permeiam a vida humana. Bisquerra (2003), procurando descrever o fenômeno emocional, identificou quatro elementos constituintes da emoção: a) conhecimento – indica as experiências já vividas nas quais as emoções foram desencadeadas; b) expressão – podem ser externa ou interna, como as expressões faciais, o enrubescimento e a palidez; c) experiência – constitui-se o elemento subjetivo do processo emotivo, podendo ser agradável ou desagradável; d) excitação – corresponde aos processos mentais acionados com a emoção que pode levar, por exemplo, ao ataque ou a fuga.

As emoções, segundo Goleman (1985, p. 20), são como “impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida”. Nomenclaturas como inteligência emocional e educação emocional foram criadas recentemente. Entretanto, o interesse pelas emoções não é recente.

Segundo Goleman (1995), "inteligência emocional" busca reunir dois aspectos mentais de grande interesse pelos estudiosos da neurociência: a

inteligência e a emoção. Esse conceito tem reunido muitos adeptos, com destaque para Salovey e Mayer, os primeiros estudiosos que primeiramente utilizaram o termo, em 1990, e definiram do seguinte modo a inteligência emocional, citados por Shapiro (1998, p. 7): "um subconjunto da inteligência social que envolve a capacidade de acompanhar sentimentos e emoções próprios e dos outros, discernir entre eles e usar estas informações para orientar os pensamentos e as ações".

Nessa linha de raciocínio, controlar as emoções significa ajustá-las diante de determinadas situações sociais. Esse controle é influenciado culturalmente, pois existem momentos e locais em que a manifestação de emoções específicas é mais aceita que outros.

A praxiologia motriz, como propõe Pierre Parlebas (2001), sugere um modelo de conhecimento aberto e não dogmático, onde os conceitos são construídos e reconstruídos pelo pensamento científico, partindo do racional ao real. A praxiologia motriz adota métodos científicos e pedagógicos que consiste em conceitos, análises, procedimentos e resultados aplicáveis na educação física. A teoria praxiológica busca compreender o mundo dos jogos e esportes como produto do atuar humano, tendo como objetivo revelar a lógica interna e externa das diferentes situações motoras.

Os estudos da ação motora, adota como ponto principal as regras e o funcionamento de jogos e esportes, para elucidar as relações existentes no comportamento humano. Qual situação motora (jogo ou esporte) é um autêntico laboratório de relações motoras, onde os/as protagonistas participam de experiências motoras singulares. (LAVERGA, 2010)

As aulas de educação física constituem-se uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar a educação emocional com vistas ao autoconhecimento, controle emocional e respeito ao próximo, numa perspectiva de desenvolvimento integral. É inquestionável o importante papel desenvolvido pela educação física na socialização dos alunos/as, e por meio dela, o estímulo de estados emocionais diversificados (PARLEBAS, 2003; LAVEGA, 2013; LAGARDERA, 2007).

Vinculando às emoções e a ação motora, o presente estudo também aborda as relações sociais de gênero, ampliando dessa maneira o espaço para as inquietações e reflexões relativas ao ser masculino e feminino. Entende-se por gênero, o conjunto de representações sociais e culturais, a respeito do "masculino" e do "feminino", construídas historicamente a partir da diferença

biológica dos sexos. Sendo o sexo, um atributo anatômico (SILVA, 2005, 2007; LOURO, 1997; SCOTT, 1990).

Este estudo objetiva identificar e interpretar a expressão (intensidade) das emoções (positivas, negativas e ambíguas) através de situações motoras cooperativas numa perspectiva de gênero em análise qualitativa. O universo compõe os(as) estudantes do ensino superior da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra no ano de letivo de 2011/12, com uma amostra de 156 participantes, (52 moças e 104 rapazes; idade de 18-40 anos, $M = 22.00$) que participaram voluntariamente das sessões dos jogos.

O estudo científico desenvolvido integra o Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções idealizado e coordenado pelo Professor Doutor Pere Lavega Burgués, no Centro de Investigação de Estudos Praxiológicos, Laboratório de Praxiologia Motriz, Instituto Nacional Educação Física da Catalunya - INEFC – Lleida – España.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

*"A emoção pela emoção é a finalidade da arte,
a emoção pela ação é a finalidade da vida e dessa
organização da vida a que chamamos a sociedade."*

(Oscar Wilde)

1.1. Educação Emocional

Educação emocional é uma inovação educacional voltada para as necessidades sociais, no sentido de desenvolver nas pessoas habilidades emocionais propiciando o bem-estar pessoal e social. Para tanto, segundo Bisquerra (2003), é necessário atender alguns requisitos: o delineamento de um programa com base em um quadro teórico; a presença de um corpo docente próprio e especializado para implementá-lo; materiais para o desenvolvimento do trabalho, instrumentos de coleta e avaliação dos dados etc.

Bisquerra (2010, p. 243) resume educação emocional, sendo:

Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento emocional, como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos como elementos essenciais no desenvolvimento integral da personalidade humana. Propondo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções, a fim de capacitar a pessoa para melhor enfrentar os desafios da vida cotidiana, tendo por finalidade promover o aumento do bem-estar pessoal e social.

Os fundamentos que sustenta a educação emocional integram a várias ciências, conceitos e teorias, Bisquerra (2011) em sua obra *Educación Emocional y Bienestar* apresenta estes fundamentos.

Os movimentos da renovação pedagógica Pestalozzi, Froebel, Dewey,

Tolstoi, Montessori, Rogers entre outros. A psicologia humanística com Rogers, Allport, Maslow etc;

Os movimentos inovadores da educação em psicologia, a educação para a carreira, a educação moral, as habilidades sociais, aprender a pensar, educação para a saúde, orientação para prevenção e desenvolvimento humano (GROP, 1998).

O counseling e a psicoterapia podem considerar com uma terapia emocional que centram nos problemas emocionais (ansiedade, estresse, depressão, fobias, etc.).

A psicologia humanística, com Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow entre outros; A ponto de vista a metodologia de intervenção, com destaque os apontamentos de developmental counseling, nas dinâmicas de grupo, modelos de programas e consultas, na teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) no enfoque aos modelos de aprendizagens, os apontamentos metodológicos no desenvolvimento social de Hawkins, 1997, que aplica ao modelo ecológico e sistêmico de Bronfenbrenner (1977, 1979) e na teoria do comportamento problemático e social (Jessor e Ajessor, 1975) aplicado a grupos de risco.

As teorias das emoções na origem da história na filosofia e na literatura em suas origens científicas nos finais do século XIX, tendo como início os brilhantes Ch. Darwin, William James, Cannon entre outros, as investigações científicas das emoções na psicologia cognitiva (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc).

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) em particular no que se refere à inteligência interpessoal e intrapessoal.

O conceito de inteligência emocional introduzido por Salovey e Mayer (1990) difundido por Goleman (1995); Os estudos da neurociência na contribuição do funcionamento do cérebro e as emoções;

Os apontamentos da psiconeuroimunologia nas relações das emoções e o sistema imunológico; As investigações sobre bem-estar subjetivo de Strack,

Argyle, Schwartz, Veenhoven etc. Os estudos da neurociência na contribuição dos conhecimentos sobre o funcionamento cerebral e das emoções.

O conceito de fluir (flow) de Mihaly Csikszentmihalyi (1997) que objetiva ao sujeito a partir de sua experiência vivenciar o sentir e o viver seus sentimentos na promoção da alegria e da felicidade. Os quatro pilares para educação (conhecer, saber fazer, conviver e ser) Delors (1996) contribuem para contribuir para fundamento da educação emocional.

Deste contexto, Bisquerra (2003), apresenta os objetivos da educação emocional que correspondem: a) O sujeito adquirir um melhor conhecimento de suas próprias emoções; Identificar as emoções; b) Desenvolver habilidades para regular suas próprias emoções; c) Prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver habilidades para gerar emoções positivas; d) Desenvolver habilidades de automotivação; adotar uma atitude positiva na sua vida e aprender a fluir.

Através da educação emocional, cada pessoa pode desenvolver, espera-se construir a inteligência emocional e daí para o desenvolvimento pessoal e social. A educação emocional busca dar respostas às necessidades sociais que não são tratadas de forma suficiente e satisfatória na educação formal, justificando sua prática diante de situações em que é possível identificar comportamentos de risco e, por consequência, um desequilíbrio emocional, segundo Bisquerra (2003, p. 3):

A educação emocional procura responder a um conjunto de necessidades sociais que não são abordados de forma adequada na educação formal. Existem muitos argumentos para justificá-la. Por exemplo, um setor crescente da juventude está envolvido em comportamentos de risco que envolve o desequilíbrio emocional profundo, que exige habilidades básicas para a vida em face da prevenção.

Existem evidências científicas de que aqueles indivíduos que experimentam uma vivência emocional positiva apresentam menos chances de desenvolverem ou se colocarem mediante comportamentos de risco. Logo, é importante identificar os fatores de risco e os fatores de proteção, pois estes têm um efeito direto na educação emocional.

Os programas de prevenção a problemas como violência, drogas, AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e violência de gênero, por exemplo, com base no desenvolvimento das competências emocionais, devem partir de intervenções focalizadas não apenas no indivíduo, mas também em outros contextos, como a família, a escola e a comunidade. Inúmeros aspectos desses problemas possuem um fundo emocional, e, por isso, exige mudanças na resposta emocional para evitar os comportamentos e as situações de risco.

1.1.2. A natureza das emoções: conceitos e definições

A dimensão emocional e social presente na vida humana compõe elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com objetivo de capacitar para a vida na promoção ao bem-estar pessoal e social. Bisquerra, (2000, 2003), Perez, (2007), Sánchez, (2009), Mestre e Fernández, (2007), Goleman, (2005), Lazarus, (1991) e Damásio (2010, 2011).

A emoção é definida por Bisquerra (2003, p. 61) como:

Um estado complexo no organismo que se caracteriza por uma excitação e perturbação que predispõe a uma resposta organizada. Emoções são normalmente geradas em respostas a um evento externo ou interno.

Para Bisquerra (2003), Lazarus, (1991), uma emoção se produz por estímulos orgânicos e complexos, sistematizando reações neurofisiológicas, comportamental e cognitiva. A emoção ocorre, na perspectiva neurofisiológica, da seguinte forma: a) primeiro, a informação sensorial alcança os centros emocionais do cérebro; b) depois, ocorre uma resposta neurofisiológica; c) por fim, o neocórtex interpreta a informação. As emoções surgem como resposta a um evento externo ou interno, trata-se de um estado humano bastante complexo que se manifesta através de uma excitação ou perturbação e resulta em uma resposta organizada.

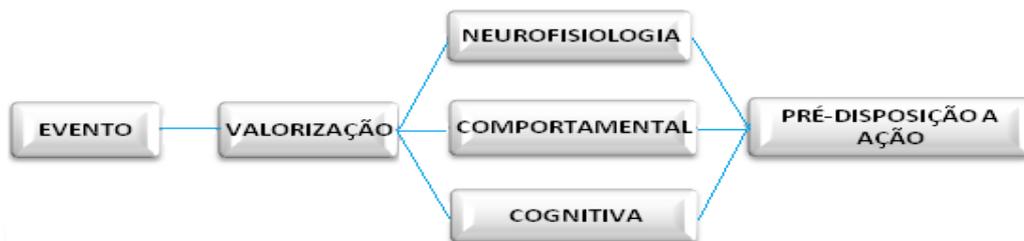


Figura 1: Conceito de emoção

Fonte: Bisquerra, 2003.

Para este estudo, utilizaremos a tipologia e classificação apresentada por Bisquerra (2000), que no esquema que se segue, ilustra a valorização e a relevância de um acontecimento e suas consequências desencadeando emoção.

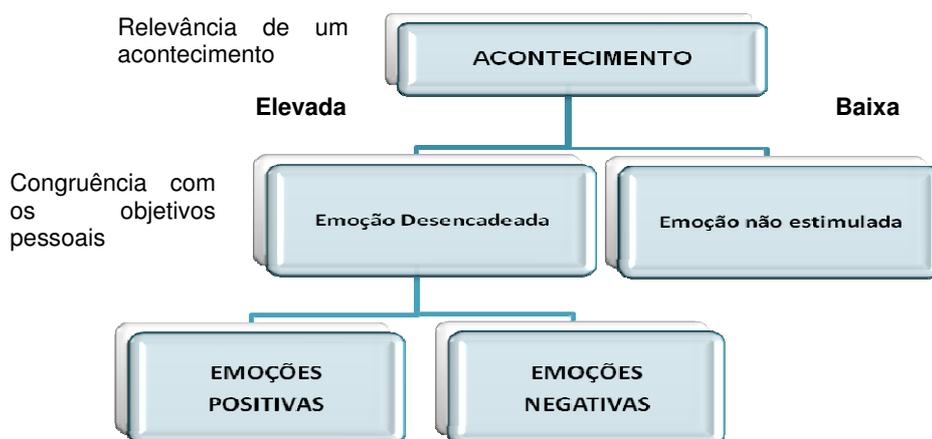


Figura 2: Valorização e a relevância de um acontecimento e suas consequências desencadeando emoções.

Fonte: Bisquerra, 2003.

As emoções assumem uma função decisiva no processo de interação, constituindo-se como um mecanismo que regula a sobrevivência orgânica e social, inseparáveis de nossas ideias e sentimentos. As emoções possuem um papel regulador e adaptativo que contribui para a criação de circunstâncias vantajosas ao ser humano, para a conservação da vida. (BISQUERRA, 2008, p. 194) Entretanto, determinar o significado exato do que são as emoções é uma tarefa complexa, por conta dos mais variados tipos de manifestações

emocionais e diferentes abordagens de estudos científicos que enfatizam o tema. (DAMÁSIO, 2010).

Damásio (2012), classifica a emoção em três níveis: a) as emoções primárias ou básicas, que são a alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e repugnância; b) as emoções secundárias ou sociais, constituídas pelo orgulho, ciúme, embaraço, culpa etc.; c) as emoções de fundo, incluem o bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

As reações emocionais abarcam inúmeros elementos que vão desde reações músculo esqueléticas, do tipo mudanças faciais expressivas e vocais, a alterações no sistema endócrino e nervoso autônomo. As reações químicas e neurais determinam a natureza das emoções. Os processos biológicos são elementos determinantes das emoções, mas o significado das emoções mudam conforme o aprendizado individual e a cultura (GRIFFITHS, 1997).

Tradicionalmente, entendia-se o processo emocional a partir da percepção de um evento evocando a emoção, seguida pela experiência da emoção - o sentimento -, cujo resultado final era a expressão facial e orgânica da emoção, sob a forma de palpitação, calafrio, etc. A partir dos estudos de Willian James, ter consciência de uma emoção é perceber ao mesmo tempo mudanças no sistema nervoso autônomo. A percepção dessas variações constitui-se a própria consciência da emoção, através de um mecanismo inflexível e congênito, que é estimulado nos seres humanos de modo a produzir um padrão específico de reação corporal (GRIFFITHS, 1997).

Damásio (1996) distingue “sentimento” como a experiência mental de uma emoção, ao passo que “emoção” designa o conjunto de reações, geralmente observáveis, que surgem devido aos estímulos externos. Um indivíduo tomado pela emoção e sentimento experimenta as seguintes etapas, segundo o autor: um estado de emoção é iniciado inconscientemente, seguido por uma situação de sentimento que também pode ser representado inconscientemente. A etapa seguinte é representada por um estado de sentimento consciente, identificado pelo sujeito que encontra-se em estado de emoção e sentimento.

Desse modo, Damásio (2010, p. 141) busca investigar o mecanismo emocional a partir de sua fundamentação biológica. O sentimento como experiência mental da emoção, e a emoção como um conjunto de reações orgânicas demonstram que não é possível observar alguns aspectos das emoções que principiam os sentimentos.

Para Bisquerra, (2010), Lazarus, (1999), as emoções aparecem em um contexto de consciência, pois as pessoas percebem seus próprios sentimentos, sentem as emoções e são conscientes desse estado. A mente humana e os seus comportamentos são entrelaçados por ciclos sucessivos de emoções, acompanhados por sentimentos que se manifestam, fazem-se conhecer e produzir novas emoções.

Damásio (2011) estabelece o afeto de forma genérica, qualificando as emoções, os humores e os sentimentos como sinônimos. Tudo aquilo que as pessoas manifestam/exprimem ou experimentam/sentem em relação a algo é assinalado pelo autor como afeto.

A emoção foi concebida por muito tempo como elemento que se opõe a razão. Contudo, a neurociência vem investigando de que forma a emoção participa dos processos de raciocínio. Para Damásio (2011), a razão não é otimizada com o afastamento da emoção. Por outro lado, é possível que a emoção ajude no raciocínio das pessoas, em especial nas situações pessoais e sociais que resguardam risco e conflito. As emoções e os sentimentos assumem uma posição significativa, ligando os processos racionais e os não racionais. O valor adaptativo das emoções e a sua função na interação social são, indiscutivelmente, aspectos consensuais entre as diferentes abordagens que estudam a emoção. (BISQUERRA, 2010)

Obviamente, as emoções básicas não refletem a diversidade de comportamentos emocionais observados nas pessoas, nem elas experimentam ou permanecem em um estado prolongado de alegria ou tristeza, por exemplo, salvo alguns casos de patologia cognitivo comportamental. Os indivíduos normalmente experimentam outros sentimentos como calma e irritação, dentre outros assinalados por Damásio (1996, 2012), como “sentimentos de fundo”, que se encontram associados às emoções de fundo.

Os sentimentos de fundo, bem mais que as emoções básicas, participam na demarcação do estado mental humano. Porém, a presença repetitiva de determinadas emoções básicas contribui para fixar esses sentimentos. Situações extremas provocam emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e repugnância, ou emoções derivadas, como a irritação, a impaciência etc. As emoções básicas podem se propagar entre os membros de um grupo. Entretanto, em um processo interativo, os seus efeitos são limitados pelo tempo de permanência, e logo cedem lugar aos sentimentos de fundo (DAMÁSIO, 2012).

Damásio (2012) aponta os seguintes sentimentos de fundo: bem-estar, mal-estar, fadiga, energia, descontração, tensão, desinteresse, arrebatamento, equilíbrio, desequilíbrio, estabilidade, instabilidade, harmonia, discórdia.

A causa de uma emoção de fundo é geralmente interna. Certas situações induzidas por processos físicos contínuos e/ou através da interação do organismo com o meio, traduzem-se em reações que caracterizam as emoções de fundo. Nesse caso, esforço físico prolongado, estresse ou excesso de trabalho podem resultar em emoções de fundo que podem, por sua vez, levar a sentimentos de fundo de tensão ou relaxamento, fadiga ou energia, ansiedade ou apreensão, bem-estar ou mal-estar (DAMÁSIO, 2012).

A recorrência dos estados emocionais tornam-nos frequentes na vida das pessoas. Damásio (2012) refere-se às emoções de fundo mantidas por longo tempo como humores. Diferentes humores podem ser identificados em um ambiente interativo, como as aulas de educação física, podendo ser acolhedor, amigável ou conflituoso.

Os aspectos afetivo-emocionais desempenham função decisiva no processo de desenvolvimento orgânico e social do ser humano. As emoções são elementos determinantes na construção de significados e representações, estando relacionados aos impulsos, motivações, interesses e questões de gênero.

1.1.3. Classificação das emoções

Muitos/as autores/as vêm tentando construir uma tipologia das emoções. Contudo, as diversas terminologias empregadas têm complicado esse intento, de forma que há de se considerar que esse é um esforço inútil. Para Bisquerra (2010), o importante para a ciência é explicar os fenômenos e também o uso da linguagem no que se refere às emoções.

Wilhelm Wundt, considerado o pai da psicologia experimental, defende que todas as emoções podem ser colocadas nos eixos prazer-desprazer, excitação-inibição, tensão-relaxamento. De modo semelhante, John B. Watson, precursor do condutismo, concorda com Wundt no que concerne ao eixo prazer-desprazer. Russel e Mehrabian (1977), têm enfatizado os eixos prazer-desprazer e excitação, esse último referindo-se a outros termos como ativação, despertar, subir, levantar-se.

As emoções descritas por esses autores, dispostos em forma de eixo, refletem uma polaridade, onde as emoções situam-se em extremos opostos e antagônicos. Bisquerra (2010), afirma que além das dimensões principais prazer-desprazer e excitação, existe a evidência de uma outra dimensão, a profundidade ou absorção intensa, que pode surgir ao se escutar uma música, ler e contemplar a natureza. A profundidade está relacionada aos momentos de máxima felicidade e satisfação.

Outros aspectos que devem ser abordados em uma classificação das emoções são: intensidade, especificidade e temporalidade.

A intensidade e a especificidade são dimensões fundamentais das emoções agudas. A intensidade corresponde à força com que uma pessoa experimenta uma emoção, de modo que ela torna-se capaz de distingui-la dentre as demais emoções de mesma família, como a melancolia e a tristeza. A intensidade é quantitativa, indiferenciada, inespecífica e pronto crítica. A especificidade qualifica a emoção, permitindo assim nomeá-la e diferenciá-la das demais, como o amor, a raiva e a alegria. A especificidade é qualitativa, específica, hiper-crítica e de rotulagem.

A temporalidade indica a dimensão temporal das emoções. As emoções

agudas apresentam uma duração muito breve. Mas existem estados emocionais que podem prolongar-se por meses. Diante das dimensões apresentadas (polaridade, especificidade, intensidade e temporalidade) é possível experimentar inúmeros estados emocionais.

Inúmeras foram as tentativas empíricas para classificar as emoções, utilizando metodologias variadas, como questionários, entrevistas, diferencial semântico, análise fatorial, escalas multidimensionais, dentre outras, das quais levaram a conclusões diferentes. Entretanto, em um aspecto houve coincidência: as emoções encontram-se em um eixo que vai do prazer ao desprazer. Assim, é possível distinguir as emoções agradáveis e desagradáveis, o que Bisquerra (2010) denomina de emoções positivas e emoções negativas.

As emoções negativas são desagradáveis, experimentadas quando a pessoa encontra-se ameaçado, diante de uma perda ou não consegue alcançar uma meta. Trata-se de emoções que exigem energia e mobilização para enfrentar a situação. As emoções positivas, por outro lado, são agradáveis; vivenciá-las representa desfrutar situações de bem-estar que gera a emoção.

Além dessas duas emoções, Bisquerra (2010) identifica uma terceira: as emoções ambíguas (denominadas por outros/as autores/as como ambíguas), que não se enquadram nem como positivas nem como negativas; ou podem ser ambas, dependendo da situação, como por exemplo, a surpresa.

É importante frisar que as "emoções negativas" não significam necessariamente "emoções ruins". Não há como pensar que uma pessoa é má por ter emoções de raiva, medo e ira, ou muito menos ter acessos de culpa devido a essas emoções. Experimentar emoções negativas é inevitável, pois as pessoas sempre encontrarão dificuldades, barreiras e obstáculos em suas vidas, portanto, a expressão das emoções não pode ser confundida com a maldade da pessoa. A maldade é atribuível ao comportamento depois que a pessoa sente a emoção, ou seja, os efeitos subsequentes ao acesso da emoção.

A intensidade das emoções negativas é maior do que a das emoções positivas. Além disso, historicamente, o estudo sobre as emoções positivas tem sido ignorada sob o ponto de vista psicológico. Esse fato talvez se dê por conta de que as emoções negativas provocam um impacto mais visível e poderoso nas pessoas, resultando em estados psicopatológicos como a depressão, o estresse, a ansiedade etc. Diferente dessa tendência majoritária, Bisquerra (2010), adota um enfoque terapêutico preventivo, que enfatiza as emoções positivas, em especial a felicidade ou o bem-estar subjetivo.

Para efeitos práticos, é possível analisar cada emoção de forma independente e, de início, distingui-las em emoções básicas, primárias ou fundamentais e emoções complexas, secundárias ou derivadas. As emoções básicas se caracterizam por uma expressão facial típica e uma resposta característica de enfrentamento. Por exemplo, a resposta de enfrentamento para a ira é o ataque. As emoções complexas têm sua origem nas básicas, às vezes combinando-se entre si. As pessoas quando sentem esses tipos de emoção não apresentam características faciais específicas, nem uma forma particular de enfrentamento, logo a ação pode variar de acordo com as pessoas e as circunstâncias.

Os/as investigadores/as ainda não chegaram a um consenso sobre quais emoções podem ser consideradas básicas. Bisquerra (2010), sintetiza as propostas mais representativas de classificação das emoções, concluindo que as emoções básicas mais citadas são: raiva, medo, ansiedade, tristeza, vergonha, desprezo, alegria, humor, amor, felicidade, surpresa, esperança e compaixão.

Para Bisquerra (2010), as famílias de emoções representam um conjunto de emoções da mesma especificidade, cuja diferença está na intensidade. As inúmeras emoções que podem ser incluídas dentro de uma mesma família às vezes são sinônimas. Outras são matrizes por intensidade ou complexidade. Diante da perspectiva da educação emocional, Bisquerra (2010), buscando incluir o maior número possível de emoções positivas, propõe a seguinte classificação das emoções.

Emoções positivas:

a) Alegria - entusiasmo, euforia, excitação, contento, deleite, diversão, prazer, estremecimento, gratificação, satisfação, capricho, êxtase, alívio, regozijo.

b) Humor - sorriso, riso, hilaridade.

c) Amor - afeto, carinho, ternura, simpatia, empatia, aceitação, cordialidade, confiança, amabilidade, afinidade, respeito, devoção, adoração, veneração, paixão, gratidão.

d) Felicidade - gozo, tranquilidade, paz interior, placidez, satisfação, bem-estar.

Emoções ambíguas:

a) - Surpresa, esperança, compaixão.

Emoções negativas:

a) Raiva – ira, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, ressentimento, aversão, exasperação, tensão, excitação, agitação, animosidade, irritabilidade, hostilidade, violência, nojo, ciúme, inveja, impotência.

b) Medo - temor, horror, pânico, terror, pavor, desassossego, susto, fobia.

c) Ansiedade - angústia, desespero, inquietude, estresse, preocupação, consternação, nervosismo.

d) Tristeza - depressão, frustração, decepção, aflição, pena, dor, pesar, desconsolo, pessimismo, melancolia, auto compaixão, solidão, desalento, Indisposição, abatimento, desgosto, preocupação.

e) Vergonha - culpabilidade, timidez, insegurança, constrangimento, pudor, recato, rubor.

f) Desprezo - aversão - hostilidade, animosidade, antipatia, ressentimento, receio, asco, repugnância.

1.1.4. As inteligências múltiplas

A pesquisa sobre a inteligência pode ter começado com os estudos de Broca (1824-1880), interessado em medir o crânio humano e suas características. Em decorrência disso, ele descobriu a localização da área de linguagem no cérebro. Nesse período, Galton (1822-1911), influenciado por Darwin, desenvolveu uma pesquisa sobre gênios; enquanto Wundt (1832-1920), estudou os processos mentais através da introspecção. Mas, foram os estudos de Binet (1857-1911) que deram início a mensuração da inteligência, produzindo o primeiro teste de inteligência.

Mais adiante, Spearman (1863-1945) e Thurstone (1887-1955) aplicou a análise de estudo fatorial de inteligência, identificando sete habilidades essenciais: compreensão verbal, capacidade verbal, fluência para velocidade de cálculo, percepção, memória, representação espacial e raciocínio indutivo. Essas habilidades podem ser consideradas como antecedentes das inteligências múltiplas estudadas por Gardner (1983).

Outro antecedente significativo foi o trabalho desenvolvido por Guilford em 1950, sobre a estrutura da inteligência, que influenciou outros estudos acerca da criatividade e do pensamento divergente. Tempos depois, em 1912, Stern introduziu o termo "Coeficiente Intelectual" (QI), que ainda hoje é aceita e difundida.

Atualmente existem inúmeros modelos para o estudo da inteligência, como a abordagem fatorial analítica, as teorias de aprendizagem, as teorias do processamento de informação, as do desenvolvimento cognitivo etc. A discussão sobre o tema encontra-se ainda aberta, e várias contribuições acadêmicas vem sendo dadas, referindo-se a inteligência emocional e social, por exemplo. Nessa conjuntura, Howard Gardner, questionando a eficácia do "Coeficiente Intelectual" (QI), propôs a teoria das inteligências múltiplas, a partir de um estudo realizado durante 1979-1983 sobre a natureza do potencial humano e sua realização. Os resultados do trabalho de Gardner, publicados em 1993 na obra "Multiple Intelligences: The theory in practice", provocou grande interesse por parte dos Profissionais da Educação, bem mais do que os

da Psicologia.

Ao focalizar a diversidade das inteligências, Gardner (1995) identifica sete tipos de inteligências distintas: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Mais tarde, Gardner (2001), adiciona a inteligência existencial e a inteligência naturalista, sem descartar a possibilidade de existirem outras inteligências. Para Bisquerra (2003), a inteligência interpessoal e a intrapessoal são as que mais têm a ver com a inteligência emocional. Ele chama atenção para a confusão que alguns autores fazem em relação aos conceitos, chamando a inteligência interpessoal de inteligência social, e a inteligência intrapessoal de inteligência pessoal.

1.1.5. A inteligência emocional

As abordagens que dão ênfase a emoção remontam à Psicologia Humanista, em meados do século XX, representadas por Gordon Allport, Abraham Maslow e Carl Rogers. E, em seguida, a Psicoterapia Racional-Emotiva de Albert Ellis, que propôs um modelo de aconselhamento e psicoterapia cuja experiência centrada na emoção previa que todo ser humano tem a necessidade de crescer emocionalmente, de se sentir bem sobre si mesmo e de suas experiências emocionais.

Em 1966, B. Leuner, citado por Mayer, Salovey e Caruso (2000), publicou um artigo em alemão intitulado "Inteligência emocional e emancipação" retratando a passividade da mulher ao rejeitar um papel social devido a sua baixa inteligência emocional. Ainda segundo esses autores, W. L. Payne, em 1986, publicou "Um estudo de emoção: desenvolver a inteligência emocional, a integração Self: relativo à dor, medo e desejo".

Nessa obra, Payne (1986), confronta a emoção com a razão, propondo sua integração e o ensinamento delas para as crianças nas instituições escolares. Por conta disso, esse artigo é considerado um dos primeiros a relacionar inteligência emocional e educação, propondo o primeiro como vocação educacional.

Em 1985, Bar-on (2000) utiliza o termo "Quociente Emocional" (EQ) em sua tese de doutorado, mas deixa claro que o vocábulo foi criado em 1980, mas não foi difundido até o ano de 1997, na primeira versão do livro "O Inventário de Quociente Emocional".

Em 1994, foi fundado o Consórcio para o Avanço da Aprendizagem Social e Emocional (CASEL), com o objetivo de melhorar a educação emocional e social em todo o mundo. Nesse mesmo ano, o lançamento do livro "The Bell Curve" de Herrnstein e Murray (1994) provocou um impacto social ao abordar o controverso tema do igualitarismo e o elitismo.

O trabalho em questão justifica o uso do CI para compreender as diferenças dos níveis de inteligência nas classes sociais, que é são distribuídos conforme a curva normal. Portanto, alguns são muito inteligentes, outros apresentam uma condição mediana, enquanto outros demonstram baixa inteligência.

Tais diferenças são difíceis de modificar, pois elas estão associadas as condições sociais, de classe. Logo, as pessoas que apresentam baixa inteligência assim são por conta do pobreza e/ou desemprego marcante em seu meio; por outro lado, o nível elevado de inteligência se deve a oportunidade das pessoas obterem diplomas universitários reconhecidos que lhes dão acesso a bons empregos, bons salários e, conseqüentemente, a felicidade.

Pessoas pouco inteligentes apresentam dificuldades de aprendizagem, conseguem títulos de baixo nível ou até mesmo nenhum, têm dificuldades em obter emprego, são mal remunerados e, por isso, não podem ser felizes. As conclusões dos estudos de Herrnstein e Murray (1994) geraram polêmica na imprensa, na mídia e na literatura científica, pelas suas características explicitamente elitista.

Nesse contexto, no ano seguinte, Goleman (1995) lança o livro "Inteligência Emocional", que declara ter se baseado no trabalho de Salovey e Mayer (1990), adotando uma postura reacionária ao elitismo de Herrnstein e Murray (1994). Mais do que isso, Goleman contrasta a inteligência geral com a

inteligência emocional, afirmando que a última pode ser até mais poderosa que a primeira e que no futuro o Quociente Emocional (QE) substituirá a Quociente Intelectual (QI).

Para Goleman (1995), qualquer pessoa pode desenvolver a inteligência emocional, e ser feliz com isso. Desse modo, Goleman assumiu a postura igualitária, contrária ao elitismo. Contribuiu favorecendo a emoção como objeto para a pesquisa científica em áreas como a Psicologia e a Neurociência, e tema acessível à massa popular; superando o abismo que antes existia, aparentemente intransponível, entre a razão e a emoção.

Em seu trabalho, Goleman (1995), discute aspectos da cognição e emoção de forma inovadora. Segundo o autor, tradicionalmente, existe uma associação entre o cognitivo, a razão e o cérebro, refletindo em condições como inteligente, positivo, profissional, científico e do sexo masculino, que predomina sobre o emocional. Este encontra-se em nossa sociedade submissa à razão, relacionado ao coração, aos sentimentos, ao eu, ao feminino, a família, a paixão, aos instintos e ao dionisíaco.

Entretanto, a sociedade está mais receptiva a complementaridade existente entre a razão e a emoção, segundo Matthews (1997) e Dalglish e Power (1999). O estado atual de aceitação do binômio cognição-emoção se deve a vários fatores: o crescente índice de violência; as evidências científicas de que o cognitivo por si mesmo não resulta na felicidade; a constatação de que a motivação e o comportamento atendem mais a fatores emocionais do que aos cognitivos; a comprovação de que o rendimento ou formação acadêmica é um bom indicador de êxito profissional e pessoal; as contribuições da psicologia cognitiva, da neurociência e da psiconeuroinmurologia; uma elevada preocupação com o bem-estar mais que a renda por si só; a crescente preocupação com o estresse, a depressão etc.

A inteligência emocional refere-se a capacidade humana de gerenciar os sentimentos e as emoções, e utilizar os conhecimentos oriundos dessa capacidade para dirigir os próprios pensamentos e ações. Autores como Mayer e Salovey (1993, 1997); Mayer, Caruso e Salovey (1999, 2001); Mayer, Salovey e Caruso (2000); têm reformulado o conceito em seus estudos sobre o

assunto.

Mayer e Salovey (1997, p. 10), entende que: "inteligência emocional inclui a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar emoção, a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento, a capacidade de compreender a emoção e conhecimento emocional, e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual".

Posteriormente, Mayer, Salovey e Caruso (2000), estabeleceram um modelo para a inteligência emocional a partir de quatro eixos inter relacionados: a) Percepção emocional - as emoções são percebidas e expressadas; b) Integração emocional - as emoções são absorvidas pelo sistema cognitivo e influenciam a cognição; c) Compreensão emocional - os sinais emocionais são compreendidos nas relações interpessoais, influenciando-as; d) Regulação emocional - os pensamentos promovem o crescimento emocional, intelectual e pessoal.

Goleman (1995), reconhecendo as contribuições de Salovey e Mayer (1990), compreende que a inteligência emocional envolve as seguintes premissas: a) Conhecer as próprias emoções; b) Manejar as emoções com o intuito de expressá-las de maneira apropriada e consciente; c) Motivar a si mesmo, tendo as emoções como um impulso para as ações e o alcance dos objetivos; d) Reconhecer as emoções das outras pessoas; e) Estabelecer relações com as demais pessoas.

Outros autores também ocuparam-se em definir o constructo de inteligência emocional, como Saarni (2000), Davies, Stankov e Roberts (1998), Epstein (1998), Bar-on (1997), Shutte et al (1998), dentre outros. Alguns adotaram um marco amplo para o conceito de inteligência emocional, abarcando alguns componentes que não eram contemplado pelos grupos acadêmicos e de cunho científico, como o controle do impulso, automotivação, relações sociais etc. Em contrapartida, outros autores, como como Mayer, Salovey e Caruso (2000), optaram pelo conceito restritivo de inteligência emocional em seus estudos, com ênfase na cientificidade dos fatos.

A educação emocional envolve pedagogia e emoção, e por isso, requer a construção de um modelo pedagógico que torne acessível a todos as atividades por ela desenvolvida. Esse é um dos grandes desafios, promover a equidade sem estigmatizar as/os participantes. Isso porque em alguns casos é possível identificar propostas de atividades físicas ou lúdicas em que o ritmo de aula e os critérios de seleção são motivados pelos padrões masculinos de desempenho (CHAN-VIANNA, MOURA e MOURÃO, 2010).

1.2. O jogo numa perspectiva praxiológica: Investigação Científica e Intervenção Pedagógica

A Praxiologia Motriz é um processo de investigação das práticas motoras (jogos, desportos ou qualquer situação motora) com princípios científicos (metodologia de análise bem definida, observação, experimentação e modelização). Tem como objetivo desvendar a lógica interna e externa das diferentes situações motoras. Essa lógica é uma referência ao conjunto de características pertinentes a cada situação motora, consequentemente da realização da ação motora. (PARLEBAS 2001, p. 302).

A ciência da ação motora, desenvolvida por Pierre Parlebas, adota como ponto de partida as regras e o funcionamento de jogos e esportes para elucidar as relações existentes entre a ação motora, situação motora e conduta motora, elementos que constituem a lógica interna. O desenvolvimento e a compreensão dos jogos dependem essencialmente da comunicação praxica, componente indispensável na tomada de decisão e na melhoria das formas de atuação das ações motoras. (PARLEBAS, 2001, p. 41)

Os questionamentos elaborados pela teoria praxiológica só poderão ser respondidas mediante a observação das ações motoras dos/as jogadores/as que jogam. No entanto, o paradigma praxiológico não se prende unicamente ao desenvolvimento das habilidades motoras no jogo. A Praxiologia busca encontrar as características objetivas que constituem a estrutura funcional de cada situação motriz. Durante as manifestações lúdicas e desportivas, os/as

jogadores/as interagem de formas diversificadas com os/as seus/suas companheiros/as e adversários/as, em um vasto e único campo de ações motoras.

Segundo Parlebas (2001), todo/a professor/a de educação física deve conhecer pela via científica, observando e pesquisando, o saber presente nas condutas motrizes, e intervir no contexto investigado. Somente assim, abandonaria o papel de condutor da automatização das habilidades identificáveis no jogo, e tornar-se-ia leitor das condutas motrizes, conjugando, nessa medida, o saber científico e pedagógico. Na perspectiva praxiológica, constitui-se, portanto, uma prática pedagógica que observa, registra e intervém nas situações motoras dos/as alunos/as.

A pesquisa praxiológica utiliza uma abordagem científica de etnomotricidade, cujo campo de ação pode ser a realidade sócio cultural dos/as alunos/as. Descrever a competência motriz do sujeito é o objetivo do praxiológico, cientista que busca na praxiologia descrever e explicar uma situação motriz. O/a praxiológico/a evidencia a capacidade que o sujeito tem de expressar as situações de jogo. As ações motoras desempenhadas são variadas, principalmente diante daquelas situações dinâmicas, abertas, em que a criação e a recriação de ações são estimuladas (PARLEBAS, 2001, LAGARDERA e LAVEGA 2004).

O/a praxiológico/a ao buscar explicar a competência da pessoa em movimento, observa seus comportamentos ou fenômenos corporais inseridos em um contexto objetivo, conectando-os aos fatos subjetivos, que seriam as emoções, decisões, relações, antecipações etc. É necessário frisar que uma situação motriz envolve sempre um corpo de regras que incidirá nas ações corporais dos/as participantes do jogo. Assim, o jogo apresenta uma convenção social, um contrato ludo motriz arbitrário e coletivo, que assegura a dinâmica do jogo (PARLEBAS, 2001, p. 312).

A semiomotricidade é o instrumento utilizado para o deciframento dos códigos motrizes que se manifestam nas condutas dos/as participantes durante o jogo. Nesse contexto, o/a jogador/a é aquele/a que comunica nas situações de jogo, emite sinais e decodifica situações práxicas. As condutas motrizes

veiculam um número significativo de comunicações não verbais que Parlebas denominam-nas de gestemas e praxemas e orientam as interpretações de comportamentos dos/as participantes de um jogo (PARLEBAS, 2001, p. 349). O sistema de signos permite os/as jogadores/as deciframos códigos corporais como antecipações, os sinais de companheiros/as e adversários/as. Os gestemas, especificamente, são gestos particularmente motores, que envia mensagem intencional os/as integrantes do jogo, exprimindo, por exemplo, ações desejadas pelos/as jogadores/as. Os praxemas representam comportamentos estratégicos dos/as jogadores/as.

Numa situação motora é possível observar também mensagens polissêmicas e de interpretação enganosa, ou seja, a interpretação dos significados motores de um/a jogador/a pode sugerir um falso significado (PARLEBAS, 2001, p. 350).

Os/as participantes do jogo criam uma rede de interação marcada pelas comunicações e contra comunicações motoras, refletindo a rede de papeis descritos pela lógica interna do jogo. O papel assumido pelo/a jogador/a dependerá diretamente de sua relação com o espaço, o tempo, com o outro e com o objeto, elementos mediadores e fundamentais nas ações motoras dos/as jogadores/as, segundo Parlebas (2001, p. 302).

Para a teoria parlebiana, o importante é a pessoa que se move, e não somente os movimentos descontextualizados que remetem a uma pessoa ideal, pois a competência motora é uma característica inata ao ser humano (PARLEBAS, 2001, p. 265).

Os jogos como objeto de conhecimento praxiológico permite o/a professor/a de educação física conhecer melhor as condutas motoras, as técnicas e os modelos de execução, o contrato e as normas do jogo, o tempo e o espaço, as redes de comunicação¹ e suas estratégias motoras, inseridos em um contexto sócio histórico.

¹ Esquema de um jogo ou esporte cujos vértices representam os/as jogadores/as, cujos arcos simbolizam comunicação ou contracomunicação motora permitida pelas regras do jogo. (PARLEBAS, 2001, p. 387)

Segundo Parlebas (2001) Lagardera e Lavega (2003), os/as profissionais de educação física devem conhecer a “gramática”² de todos os domínios das práticas motoras. No caso dos jogos e esportes, é essencial conhecer os sistemas de regras que estabelecem os limites a serem respeitados por quem deseja participar. O conhecimento da conduta motora pode produzir uma autêntica revolução pedagógica no campo da educação física, pois o mesmo visa uma educação personalizada e singular.

A educação física podem suscitar uma investigação em circunstâncias reais, cujo objetivo é estudar a ação motora em distintas modalidades (PARLEBAS, 2001, p. 173). Como área do ensino onde o/a educador/a busca identificar os objetivos educativos que querem alcançar com seus/suas alunos/as, elegem as melhores situações motoras (lógica interna) para ativar aquelas vivencias motoras que vão a transladar os/as alunos/as a protagonizar determinadas condutas motoras.

Parlebas (2001) destaca as principais categorias de situações motoras, vejamos na figura abaixo:



Figura 3: Distintas classes de situações motoras.
Fonte: Parlebas, (2001)

As classes distintas das situações motoras apresenta-se como um instrumento pedagógico e científico que busca compreender o mundo dos

² Efeito que se constata quando na execução de uma atividade modificada, de maneira positiva ou negativa, como a realização de uma nova atividade ou a reprodução de uma anterior. (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA e LAVEGA, 2003, p. 37)

jogos, esportes e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna dessas atividades.

1.2.1. Interpretação e análise da lógica interna nos jogos desportivos

As características da lógica interna são estabelecidas pela própria definição da ação motora, e encontram-se ligados diretamente ao sistema de regras impostos pelo jogo. Portanto, está enraizada nas modalidades das condutas motoras. A lógica interna dos jogos esportivos apresenta-se principalmente nas normas e códigos do jogo, que condicionam comportamentos corporais específicos. O regulamento determina o lugar da ação que pode ser na natureza ou em um meio artificial, como a piscina, o estádio etc.; indica assim a utilização específica do espaço e a maneira de se relacionar. Essa definição também é válida para as características impostas as equipes, instrumentos e aparatos requeridos para a prática da atividade.

As regras do jogo demarcam os modos específicos de interação como foi mostrado anteriormente por Parlebas, que acrescenta: “Ademais, organizam a distribuição das interações no interior das redes de comunicação e contracomunicações motoras que canalizam obrigatoriamente as relações interindividuais de solidariedade e de antagonismo” (p. 303). Desse modo, as regras estão vinculadas ao status sócio motor do/a jogador/a.

Ao considerar as condutas motoras dos/as jogadores/as com a contribuição de uma organização que mantém suas formas de comunicação, contato e dominação, a lógica interna materializa uma configuração corporal. A lógica interna impõe as normas que são interiorizadas e transmitida ao corpo das/os praticantes quando joga. Cria-se assim uma moral de enfrentamento para as ações de cooperação e antagonismo.

Uma situação motora possui uma lógica interna específica que orienta os/as jogadores/as na resolução de determinados problemas ou adaptações. A lógica interna de um jogo, por exemplo, requer que qualquer jogador/jogadora se relacione de forma singular com outros/as jogadores/jogadoras, colaborando

ou opondo-se concretamente; com o espaço, movendo-se e demarcando-o; com objeto (s), e, por fim, com o tempo, ajustando as ações e as sequências do jogo. Todas essas relações internas e suas consequências práticas são denominadas de lógica interna. O resultado observável da lógica interna de qualquer prática motora correspondem às ações motoras (PARLEBAS, 2001, p. 302; LAGARDERA e LAVEGA, 2003, p. 67).

A lógica interna, central e independente, e os universais ludo motrizes, servem para interpretar as estruturas em funcionamento. Através da interação motora é possível analisar a comunicação, que surge como unidade mínima de análise, e é produzida a partir da execução da tarefa motora³, no momento em que o comportamento da jogadora e do jogador influencia outras/os jogadoras e jogadores. Dessa maneira, desenvolvem-se dois fenômenos opostos no jogo, à comunicação e a contra comunicação motora (PARLEBAS, 2001).

Para Parlebas (2001), a lógica externa do jogo desvela a história, a cultura e o contexto social que envolve o jogo. A lógica interna corresponde à estrutura e ao funcionamento das atividades desenvolvidas pelos jogadores e jogadoras.

A lógica interna de cada uma destas famílias das práticas motrizes exige dos protagonistas adaptações ou exigências bem distintas, que lhe vão originar consequências diferentes nas dimensões: físico-motor, cognitivo, afetiva-emocional e social (PARLEBAS, 2001).

Cada situação motora tem suas características específicas da lógica interna contidas nas normas, regras e critérios pré-estabelecidos provocando ações e reações a seus comportamentos motores.

Para Parlebas (2001, p. 302), a ação motora nasce e desenvolve na motora da lógica interna. Nisto, implica dizer que, a lógica interna cria capacidade da pessoa interagir na tomada de decisões e atitudes ao comportamento assumido pela ação motora. Entendendo lógica interna como,

³ Conjunto de condições e obrigações que visa objetivamente organizar meta definida, cuja realização requer a intervenção do comportamento motor de um/a ou mais participantes. Parlebas, 2001, p. 441.

“sistema de características pertinentes de uma situação motora e as consequências que provoca para a realização da ação motora”.

A lógica interna divide em cinco subcategorias ou variáveis referentes à lógica interna do ou jogo tarefa motora, a saber: a) Tempo interno - presença ou ausência de termos relacionados à noção de tempo, temporalidade e resultados do jogo; b) Espaço interno – a presença ou ausência de termos relativos à noção de espaço, especialmente referenciado a termos relacionado ao espaço na execução do jogo. Referências genéricas relacionadas com a posição do corpo no espaço e as suas posições; c) Material interno: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de objetos na lógica interna. d) Relação interna - termos relacionados às noções de relacionamento entre as jogadoras e os jogadores de condução a lógica interna; e) Regras - presença ou ausência de termos relativos ao pacto, infrajuego, ou jogos de azar em geral para o mundo da lógica interna.

A lógica externa de uma prática motora pode ser exteriormente interpretada, por uma lógica “externa” que atribui significados. Sobre a lógica individual, Parlebas (2001, p. 307) afirma que: “Dessa forma, a lógica interna de um jogo pode sofrer algum desvio de percepção em decorrência da lógica externa, da subjetividade do/a jogador/a”.

A lógica externa, de acordo com Parlebas (2001, p. 307), corresponde como cada pessoa responde as demandas externas. As cinco subcategorias ou variáveis alusivas à lógica externa do jogo ou tarefa motora. Sendo elas: a) Tempo externo: aspecto relativo à noção de tempo que não compõe relação com o jogo; b) Área externa termos relacionados à noção de espaço da lógica externa; c) Material externo relacionada à noção de objetos; d) Relação externa, termos relacionados às noções de relações externas da lógica. Devem ser dirigidos aos termos associados permanentes atributos pessoais; e) Pessoas (externo) características pessoais das jogadoras e dos jogadores.

1.2.2. Classificação do jogo desportivo

A praxiologia motriz toma como referencia a dois critérios para classificar os diferentes jogos motores ou práticas motoras: presença ou ausência de interação motora com outros/as participantes; e presença ou ausência de incerteza em relação com o espaço do jogo.

A partir do critério de interação motora se identifica quatro grandes classes ou categorias de experiências motoras: a) atividade sem interação motora ou psicomotora; b) atividade com interação de oposição; c) atividade com interação de cooperação; d) e atividades de interação de oposição e cooperação.

A partir do critério e incerteza com espaço do jogo as atividades podem ser desenvolvidas em meio estável, como numa quadra esportiva, ou em meio instável, livremente em contato com a natureza.

Essa classificação permite identificar duas grandes famílias de práticas motoras:

a) A psicomotricidade associada a jogos onde as/os participantes atuam sem interagir com outras pessoas; aqui o desafio está orientado a solucionar problemas em relação a um cenário material (lançar um objeto, recorrer uma distância etc). Nas atividades psicomotoras, como não há interação, a ênfase está centrada na própria atividade. Quem pratica a atividade envolve-se completamente com a tarefa.

b) A sociomotricidade associada a jogos onde os desafios correspondem a solucionar problemas em comunicação motora com outras pessoas, sejam companheiras/os ou adversárias/os; aqui o desafio corresponde a um cenário social.

No campo da praxiologia motriz, a precisão e a eficácia durante o jogo depende da capacidade de leitura da informação da/o companheira/o e da/o adversária/o, assim como do *feedback* do próprio jogadora/jogador que deve oferecer informações claras para sua/seu companheira/o, e o contrário para o/a seu/a opositor/a. Essa capacidade leva o/a jogador/a a uma posição melhor, refletindo um melhor conhecimento da lógica interna das práticas motoras.

As atividades sociomotoras, a informação (imprevistos) é um elemento constante. Nas atividades de oposição, o/a jogador/a deverá interpretar a ação do/a adversário/a, tentando antecipar as suas ações, ao mesmo tempo em que envia-lhe informações desnorteadoras, mantendo a imprevisibilidade.

Nas atividades lúdicas cooperativas reúnem condições necessárias para que os/as alunos/as desenvolvam distintas capacidades motoras, cognitivas, afetiva-emocionais e sociais. As chances de êxito parte do princípio de compartilhar informações e desenvolver ações de cooperação. Essa comunicação difere das atividades de oposição, pois é nestas se tenta gerar o maior número possível de imprevisto sobre as/os adversárias/os; as mensagens devem ser difíceis de decifrar. O ideal é oferecer dados previsíveis das ações, com o intuito de integrá-los as/aos demais companheiras/os do jogo. Nas atividades que reúnem concomitantemente os dois processos de informação, a cooperação e a oposição, a/o jogadora/jogador deve ler as informações das/os adversárias/os e de suas/seus companheiras/os, ao passo que trata de encontrar a melhor forma de tornar claras as informações para suas/seus companheiras/os e obscura para as/os adversárias/os.

Com suas particularidades distintas cada jogo, esporte ou prática motora constitui-se de um sistema praxiológico, de acordo com a teoria dos sistemas definida por Ludwing Von Bertalanffy, *Théorie générale des systèmes*, como “um conjunto de elementos que interagem uns com os outros” (LUDWING, 1980, p 36), numa visão de totalidade que compõe partes e relações recíprocas. Nesta perspectiva Parlebas (2002, p. 94) define o jogo desportivo como um sistema, na conjunção da relação entre as jogadoras/jogadores e o entorno físico como situação ludo desportiva (rede de comunicações motoras, gráficos de pontuações, sistema de roles...).

Durante uma partida de futebol, na perspectiva da Praxiologia Motriz, existe um significado e um sentido mais amplo do que aquele geralmente percebido pela maioria das pessoas, que seria vinte jogadores/as tentando fazer um gol e alcançar a vitória. Sendo assim, inúmeros fatos, quase sempre ignorados, dão significados às ações em campo, como a filosofia do jogo, a história dos/as jogadores/as, o grau de envolvimento etc. Estes aspectos

correspondem à lógica externa do futebol e são objetos de estudo de outras disciplinas científicas (história, sociologia, antropologia, filosofia, etc). No entanto, a Praxiologia Motriz pretende revelar a lógica interna que caracteriza o futebol em sua condição de sistema praxiológico e sua interpretação das condutas motrizes de seus/suas protagonistas. (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA, LAVEGA 2003)

Qualquer jogo se comporta como um autêntico laboratório de relações motoras, como uma espécie de sociedade em miniatura, onde os protagonistas participam de experiências motoras singulares. A educação física pode empregar um repertório muito variado de jogos ou práticas motoras que vão a transladar os/as alunos/as, as vivências distintas que deterão efeitos distintos sobre o desenvolvimento de sua personalidade.

Por este motivo é necessário encontrar critérios científicos para identificar e agrupar as distintas famílias das práticas motrizes. (LAVEGA, 2000).

Os conceitos relacionados aos jogos são utilizados diariamente por várias disciplinas, logo provocam algumas imprecisões ao serem adotados no âmbito científico, mas a Praxiologia Motriz oferece alguns recursos para uma melhor distinção entre eles.

Primeiramente, o jogo desportivo tradicional, segundo Parlebas (2001, p. 276), é “aquela situação motriz de enfrentamento codificado, denominada jogo ou esporte pelas instâncias sociais. Cada jogo desportivo se define por um sistema de regras que determina sua lógica interna”. O jogo desportivo institucional ou esporte, “é um jogo esportivo dirigido por uma instituição esportiva reconhecida (federação) e consagrado em consequência pelas instituições esportivas; um jogo desportivo institucional é um esporte”, afirma Parlebas (2001, p. 281).

Tais jogos são representados por instituições reconhecidas oficialmente como as federações internacionais e os comitês olímpicos. Outras características são: regem-se por regulamentos específicos; envolvem grandes espetáculos, ligados a processos sócio econômicos de produção e consumo; compreendem a intervenção de poderosas instituições que dispõem de

instrumentos e materiais em grande escala, comitês diretivos, regulamentos, calendários, árbitros, mecanismos de financiamento etc.

O jogo desportivo tradicional, conforme Parlebas (2001, p. 286), "é um jogo desportivo praticado frequentemente em uma larga tradição cultural, que não tem sido sancionado pelas instituições sociais". Nesse caso, o sistema de regras admite muitas variações conforme a vontade dos participantes (cabe a tradição de cada localidade cuidar de elaborar e transmitir os códigos e rituais, segundo os costumes locais), não dependem de instituições oficiais e são ignorados pelos processos socioeconômicos.

Conhecido genericamente por esporte tradicional, o "quase esporte", é para Parlebas (2001, p. 50), o "jogo desportivo que goza de um grande reconhecimento institucional a nível local, e que tende a revestir-se das características do esporte, pelo que não tem conseguido todavia de forma indiscutível o status internacional deste". Tratam-se de jogos semi institucionalizados cujo reconhecimento encontra-se adiantado, mas não acabado, e por isso não conseguiu o status internacional de forma incontestável.

Os "jogos quase esportivos" conceituam-se, de acordo com Parlebas (2001, p. 53), como "uma situação motriz informal e livre chamada normalmente jogo ou esporte, e carente de regras e competição". Não existe nessa modalidade regras precisas, as práticas motrizes são iniciativas dos participantes que buscam diversão imediata que não se condicione a regulamento externo com fins competitivos.

Segundo Lavega (2010), Parlebas propõe um modelo que adota um ponto de vista sistêmico para o estudo da educação física. O conceito sistêmico da conduta motriz de Parlebas considera a totalidade da pessoal que atua, dando significado a cada uma de suas respostas motrizes. Nesse modelo, a conduta motriz indica toda "organização significativa do comportamento motor. A conduta motriz é o comportamento motor enquanto portador de significado. Trata-se da organização significativa das ações e reações de uma pessoa que atua" (PARLEBAS, 2001, p. 85).

Lavega (2010), reconhece que nos últimos anos a educação física tem ganhado um status social, todavia, a formação dos docentes mantém-se a partir de saberes dispersos e desconexos, sem uma organização teórica coerente e uma aplicabilidade congruente. Os conceitos pouco atualizados em

relação aos paradigmas atuais são aqueles que sustentam a formação desses professores.

Diante da necessidade de combater os conceitos arcaicos e revitalizar os conhecimentos científicos na área da educação física, Lagardera e Lavega (2005, p. 85), recomendam: “resulta imprescindível que a educação física se abraça definitivamente aos princípios da física quântica, da biologia embrionária, das ciências humanas e da sistêmica para que se entenda o ser humano como um sistema inteligente que reage como um todo (...)”.

A classificação dos jogos desportivos proposto por Parlebas combina de forma binária o critério interação motriz com os demais (presença ou ausência de companheiros e adversários) e o critério de relação com um meio físico estável (que não gera incerteza) ou um meio instável (que oferece informação a ser decodificada e interpretada constantemente). Com isso, são estabelecidas 8 famílias de práticas motrizes que marcam uma primeira distinção dos domínios da ação motriz.

O conceito sistêmico de conduta motriz incorporado pela praxiologia motriz prevê a não separação das vias afetiva, cognitiva e social. Tomar decisões e responder aos estímulos motrizes são ações que os participantes de um jogo esportivo tradicional efetuam moldados pela afetividade, tornando-se indissociável os níveis afetivo, cognitivo e emotivo da motricidade. Os elementos afetivos constituem-se partes efetivas da ação motriz, logo, de todo o processo de aprendizagem de qualquer jogo desportivo tradicional. (LAVEGA, 2010). Vejamos no esquema a seguir.



Figura 4: Classificação dos jogos desportivos

Fonte: Parlebas, (2001)

1.2.3. O jogo cooperativo

Diante de uma situação de comotricidade, o jogo sociomotor cooperativo é identificado pela presença da interação motriz, que se contrapõe ao jogo psicomotor. Dessa interação as situações sociomotrizas de cooperação e caracterizada por existência de uma comunicação motriz direta e essencial, que desenrola uma rede de comunicação motriz de cooperação.

Os jogos sociomotores de cooperação oferecem grandes grupos de situações motrizes, tendem aos/as participantes à participarem de um cenário que tendem a organizar respostas as necessidades de um coletivo em por um objetivo comum.

Sendo um jogo de comunicação motriz que interagem com todos/as participantes suas características da lógica interna, ativa um processo de relação em sintonia com o próprio corpo, na repetição programada, na tomada de decisão coletiva, pacto de regras com os demais e tendo como objetivo comum para todos/as.

Nos jogos esportivos cooperativos, o código lúdico determina a ação motriz iniciada por um/a ou vários/as jogadores/as que, devido à interação motriz de cooperação, são favorecidos diretamente na realização da tarefa. Nesse quadro, os/as jogadores/as estão em situação de comotricidade e são sempre companheiros/as.

A comunicação motriz não se caracteriza simplesmente como uma transmissão de informação, mas sim, um fenômeno simultâneo de interação e ação, uma produção motriz interindividual carregada de informação. (PARLEBAS, 2001, p. 81)

Nas situações motrizes sociomotoras, o indivíduo em interação busca captar as intenções, desejos, expectativas e necessidades do outro coparticipante, antecipando ou prevendo, dessa maneira, as condutas motrizes, uns/as dos/as outros/as. As condutas empáticas são constituídas de

aspectos negativos e aspectos afetivos. Nesse processo, de descentralização sociomotriz, há o abandono do próprio ponto de vista e a escolha de outro centro de perspectiva entre companheiros/as e/ou adversários/as.

Outro aspecto no jogo cooperativo é o status sócio motor, refere-se ao conjunto de obrigações, direitos e proibições indicado a um/a jogador/a pelas regras do contrato lúdico de um jogo esportivo. (PARLEBAS, 2001, p. 2008) Por consequência, o status sócio motor demarca o campo dos atos motores permitido ao/a jogador/a. As prescrições do status motor se referem a três grandes áreas de ação interdependentes, a saber: a) as interações motrizes do jogador/a com os/as demais praticantes, que é exclusivamente cooperativo; b) as relações do/a jogador/a com o espaço; c) as relações do/a jogador/a com os objetos utilizados nas interações motrizes.

O status sócio motor desencadeia nos róis entre si, permitidas pelo código lúdico, formam uma rede de intercâmbio, denominada de rede de trocas do rol sociomotor. Essa rede apresenta toda a variedade de status sócio motores e alguns dos aspectos básicos da dinâmica do jogo, mostrando as evoluções dos róis oferecidos os/as participantes. (PARLEBAS, 2001, p. 399)

Os jogos sócio motores dividem em duas categorias: os jogos cooperativos sem competição e jogos cooperativos com competição. Palerbas (2001, p. 79) define competição motora, sendo:

Situação objetiva de enfrentamento motor em que um ou mais indivíduos realizam uma tarefa motora submetida a obrigações a regras que define seu comprometimento e funcionamento, especialmente os critérios de êxito e fracasso.

Neste conceito os jogos sem competição estabelece um contrato lúdico de colaboração entre os/as jogadores/as, como por exemplo os jogos tradicionais: Paraquedas com deslocamento, aniversário, nó humano entre outros.

Os jogos cooperativos com competição estabelece um contrato lúdico de colaboração com objetivo de superar a equipe adversária, como por exemplo os jogos: Salto do eixo, passa e ganha, relevos com contatos e etc.

Este trabalho centra atenção ao domínio de cooperação por ser um campo pouco explorado na educação física escolar. Introduzindo aos protagonistas um cenário onde é imprescindível estabelecer acordos com os/as companheiros/as para superar desafios comuns. As condutas motoras transladam aos alunos/as a um cenário social onde reina a empatia, a generosidade, a solidariedade, as relações de gênero e também a inteligência emocional.

1.2.4. Jogos cooperativos como prática educativa na educação física

Os jogos cooperativos são identificados como aqueles cujos jogadores/as dão e recebem ajuda para se alcançar objetivos comuns. Sendo assim, as atividades e jogos dessa natureza podem se tornar em um valioso recurso didático.

Várias são as vantagens de se incorporar às atividades e os jogos cooperativos nos programas de educação física. Johnson, Johnson, 1999, Orlick (1990), Brown (1992), Omeñaca e Ruiz (1999), Parlebas, (2001), Callado (2004), e Lavega, (2010) consideram o jogo cooperativo uma atividade libertadora, pois: a) Promove situações motoras de aprendizagem cooperativas, já que o objetivo é que todos/as atuem em busca de uma meta comum; b) Liberta da possibilidade de eliminação, porque a participação de todos/as é indispensável, valoriza-se a inclusão em vez da exclusão; c) Liberta os/as participantes/as para a criação, mediante a flexibilidade das regras que podem ser mudadas em vista de uma maior participação e diversão; d) Liberta para a possibilidade de escolha, pois os/as jogadores/as decidem se querem jogar, mudar as normas etc.; e) Liberta da agressão, tendo em vista que o resultado será obtido apenas se houver a união de esforços.

O jogo cooperativo é capaz de estimular o sentimento de pertença a um grupo, porque as pessoas se sentem bem quando jogam juntas. Nesse sentido, Guitart (1990) aponta as seguintes características dos jogos cooperativos: a) As pessoas participam pelo prazer de jogar e não pelo desejo de ganhar um prêmio; b) A diversão é garantida já que não existe a ameaça do não alcance

de um objetivo definido; c) Favorecem a participação de qualquer pessoa; d) Estabelecem relações de igualdade entre os/as jogadores/as; e) Os/as participantes buscam a superação pessoal e não a dos demais outros/as; f) O jogo é visto como uma atividade coletiva, e não individualizada.

As atividades cooperativas estimulam entre os/as participantes a prática do diálogo, apoio e apreciação mútua que toma o lugar do habitual diálogo de desprezo e comentários negativos. Nessa perspectiva, a habilidade de expressar sentimentos e emoções positivas se estendem para outras dimensões da vida.

Oliveras (1998), acredita que os jogos cooperativos ajudam no desenvolvimento dos seguintes aspectos humanos: a) Capacidade para resolver problemas; b) Empatia, ou seja, a capacidade de reconhecer as necessidades, expectativas, preocupações, etc., do/a outro/a.

Pesquisas realizadas demonstram que existe influência nas situações motrizes de cooperação e bem-estar sócio emocional, na promoção da intensidade das vivências emocionais positivas, (LAVEGA, 2009; LAVEGA, MATEU, LAGARDERA E FILELLA, 2010; LAVERGA, FILELLA, AGULLÓ, SOLDEVILA, MARCH 2011). A lógica interna das atividades motrizes cooperativas leva os/as protagonistas à comunicação de interação motriz, com base na comunicação positiva e da solidariedade.

Para uma melhor compreensão sobre a contribuição da educação motriz no desenvolvimento da personalidade humana é preciso entender a afetividade como elemento básico das condutas motrizes. Quando uma pessoa participa dos jogos, ela toma decisões constantes e suas respostas motrizes, nesse momento, estão marcadas pela afetividade, uma vez que não há como dissociar o nível afetivo do cognitivo.

A variedade de situações motrizes propostas pelos jogos cooperativos incide sobre as diferentes dimensões da emoção e da afetividade. As experiências vividas pelos/as jogadores/as podem contribuir para melhorar as relações interpessoais, a autoestima, a consciência e a regulação emocional, enfim, a qualidade de vida. (LAVEGA, 2010)

1.2.5. Pedagogia das condutas motoras na educação física

A conduta motora compreende as pessoas em suas formas global e unitária, em seus aspectos físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo, social-relacional e expressivo (PARLEBAS 2001, pag. 85). Portanto, os esforços do ensino de educação física devem ser voltados para a melhoria das condutas motoras, e a efetivá-las de uma maneira prática e contextualizada (LAGARDERA e LAVEGA, 2004).

A motricidade é um fenômeno constante na vida das pessoas. Na verdade, a vida para os seres humanos depende do suporte da motricidade. O estudo da ação motora em diversas situações é o objeto de estudo da Praxiologia Motora, idealizado na noção de conduta motora, que trata de investigar o modo específico que cada pessoa expressa às diversas ações motoras (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA e LAVEGA, 2004).

Através de suas condutas motoras, as pessoas expressam, consciente ou não, boa parte de sua história pessoal. A conduta motora não se limita a uma sequência de manifestações, nem a uma consciência completamente desligada da realidade. Pelo contrário, favorece a totalidade do ser humano que atua, promovendo assim uma ação significativa. O conceito de conduta motora desempenha um papel crucial na educação física ao combinar o ponto de vista da observação externa (o comportamento observável) e do significado interno (a vivência pessoal) (LAGARDERA e LAVEGA, 2004).

As pessoas, e por consequência suas condutas motoras, estão repletas de singularidades. Tais condutas informam as condições físicas ou motoras bem como a vivência pessoal de cada ser humano. De acordo com Lavega (2004), a noção de conduta motora pode ser sintetizada nos seguintes moldes: a) Toda prática motora é portadora de uma lógica interna que expressa um conjunto singular de ações motoras; b) Ao participar de uma atividade motora, a pessoa se adapta às exigências de sua lógica interna e aos processos que se

originam em decorrência das condutas motoras; c) A conduta motora não reflete apenas a motricidade da pessoa, mas também os componentes cognitivo, afetivo e relacional, ou seja, abrange a totalidade do ser humano; d) Uma prática motora pertencente ao mesmo domínio de ação motora ativa as mesmas tendências estruturais, insere os/as protagonistas diante dos mesmos problemas e/ou adaptações de natureza parecida, resultando em consequências similares sobre sua personalidade; e) O domínio de ação motora pode ser aplicado em situações motoras pouco organizadas, através de jogos e esportes.

Segundo Lavega (2004), a educação física precisa adotar uma Pedagogia das Condutas Motoras com o objetivo de melhorar as condutas motoras dos/as alunos/as. Nessa medida, o/a profissional de educação física posiciona-se como um observador/a atento às condutas motoras, de seus/suas alunos/as, e, após identificá-las e sistematizá-las, o/a professor/a implementa as situações motoras que provocarão a melhoria das condutas observadas. O objeto da educação física ao adotar um projeto pedagógico fundamentado nas condutas motoras é a pessoa, especificamente, o seu processo singular de evolução, em outros termos, a biografia motora de cada indivíduo.

Lavega (2004), propõe os seguintes princípios para uma pedagogia das condutas motrizes:

a) Delimitação dos objetivos pedagógicos que se pretende alcançar – é necessário elaborar o projeto pedagógico, determinando com clareza os objetivos que contribuem efetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

b) Localização e seleção das situações mais apropriadas conforme o domínio da ação motora - nesse caso, Lavega (2000) retoma a classificação elaborada de Parlebas (2001), que fornece os critérios de presença ou ausência de companheiras/os, adversárias/os e a incerteza com o meio físico, como parâmetro para a localização e seleção das situações e domínios da ação motora ou classes de práticas motoras. Dependendo do tipo de condutas motoras que se deseje desenvolver, é necessário que a/o educadora/educador

saiba escolher adequadamente as situações de prática. A família ou domínio destas situações motoras orienta as/os participantes na escolha de lógicas internas com tendências estruturais semelhantes.

c) Catalogação das condutas motoras correspondentes a cada domínio – trata-se de um dos principais princípios a serem seguidos pelos profissionais de educação física: sistematizar e disponibilizar um catálogo de condutas motoras para as situações psicomotoras e sociomotoras. Nesse processo, Lagardera e Lavega (2004), diferencia para cada domínio três grupos de condutas motoras, a saber: 1) Condutas motoras ajustadas – referem-se a uma intervenção apropriada conforme as exigências da lógica interna da situação motoras; 2) condutas motoras desajustadas – nesse grupo, a/o participante se distancia nas suas respostas motoras daquilo que determina a lógica interna da prática física; 3) condutas motrizes perversas – pertencem a esse grupo as/os protagonistas que impedem de modo ilógico que as ações regradas pela lógica do jogo tenha um bom andamento.

d) Avaliação das condutas motoras vivenciadas pelos/as alunos/as – após identificar as distintas situações motoras, é possível determinar e avaliar as condutas realizadas pela/o aluna/o, e assim, intervir pedagogicamente com o intuito de otimizá-las.

O/a profissional de educação física depara-se diante de um catálogo rico em condutas motoras que podem trazer consigo uma diversidade de emoções e sentimentos, nem sempre favoráveis a uma vida plena de bem-estar e saúde, individual e coletiva. Portanto, a Praxiologia Motora é capaz de revelar a lógica interna de cada situação motora, cabendo ao/a educador/a antecipar-se na escolha dos recursos pedagógicos que privilegie a conduta motora de cada aluno/a.

1.2.6. As condutas motoras nos jogos desportivos cooperativos

O campo da comunicação motora aproxima-se dos processos práticos em que se dão as condutas de cooperação em seus diferentes níveis e

matizes: direta intermediada pelo contato corporal, por instrumentos e materiais diversos; e ainda, induzida ou indireta, cujos mesmos objetivos motores levam a todos/as os/as praticantes a agirem num mesmo sentido, desde que não seja necessário o processo interativo direto (LAGARDERA e LAVEGA, 2004, p. 242).

A lógica das situações cooperativas requer sempre dos/as seus/suas participantes condutas de solidariedade, ajuda, generosidade e a consciência expressa de que é possível divertir-se, emocionar-se e jogar de modo que todos/as sejam ganhadores/as.

Apesar da lógica do jogo preconizar a cooperação, muitos/as participantes precisam submeter-se a um processo mais ou menos longo de aprendizagem para que as condutas cooperativas se estabeleçam em sua personalidade.

De acordo com Lagardera e Lavega (2004, p. 242), as condutas motoras podem ser agrupadas em quatro grupos, que serão apresentados a seguir:

1.2.6.1. Condutas motoras cooperativas ajustadas

Este grupo é formado pelas intervenções que atendem as exigências cooperativas de cada situação motora de colaboração. Aqui são identificados as seguintes condutas:

a) Fortalecer a cooperação – nessa conduta, o/a participante atua com a vontade de reforçar a cooperação solicitada no início da atividade.

b) Colaborar com singularidade ou entusiasmo – nesse tipo de conduta, a/o participante colabora com bastante entusiasmo e predisposição na situação motora.

c) Socializar-se – o protagonista busca a todo custo o êxito do grupo, pondo-se a serviço dos suas/seus companheiras/os, mesmo que as respostas geradas pela situação não sejam favoráveis ou cômodas.

d) Levar iniciativa ao processo de colaboração – refere-se ao quadro em que a/o protagonista toma a iniciativa nas ações cooperativas, assumindo ele mesmo o rol entre as/os participantes.

e) Propor colaborações eficazes – é necessário a cooperação de mais de um rol, pois uma/um jogadora/jogador dirige o grupo e propõe formas ajustadas de cooperação para que todas/os intervenham adequadamente.

f) Cooperar com eficácia – a/o protagonista coopera com eficácia quando responde adequadamente à interação solicitada.

1.2.6.2. Condutas motoras cooperativas desajustadas

Pertencem a este grupo as intervenções que não seguem os processos que exige a lógica interna de cada situação cooperativa. São, portanto, identificadas as seguintes condutas:

a) Colaborar com apatia ou falta de vontade – a/o participante executa a colaboração solicitada sem entusiasmo. Os/as protagonistas manifestam atitudes de desmotivação, apatia e passividade, demonstrando o mínimo esforço, mas sem deixar de obedecer às regras do jogo.

b) Colaborar com ineficiência – neste tipo de conduta, a/o protagonista executa uma resposta incorreta repetitivamente.

c) Colaborar com insegurança – o/a colaborador/a intervém com insegurança e indecisão, conseqüentemente, os resultados serão respostas motoras incorretas.

d) Buscar a competição – o/a protagonista, nesse caso, realizar suas ações com o propósito de comparar e desafiar os demais participantes da intervenção.

e) Propor colaborações demasiadas exigentes - refere-se às situações cooperativas com mais de um rol, em que assumir um rol pressupõe dirigir a

cooperação dos demais e realizar propostas que os demais não podem cumprir devido sua extrema dificuldade.

f) Prejudicar - trata-se de impedir que um ou mais companheiros/as possam cooperar nas situações planejadas.

1.2.6.3. Conduitas motoras cooperativas perversas

Enquadram-se nesse grupo as condutas motoras que não seguem as condições determinadas pelas regras do jogo. Nesse contexto, a pessoa deixa de compartilhar o pacto grupal, podendo assim, afetar negativamente a intervenção.

a) Não seguir as regras – a/o protagonista não respeita as condições do jogo, trazendo prejuízo imediato na realização das ações motoras das/os demais participantes.

b) Molestar – o/a protagonista inviabiliza os interesses dos/as demais participantes ao não seguir ou realizar as ações previstas pelo jogo.

1.2.6.4. Conduitas motoras cooperativas associadas ao pacto

Muitas situações de cooperação são planejadas de forma aberta, e os/as jogadores/as têm de se posicionar de modo a conseguir o objetivo comum. Por isso, o pacto é uma maneira bastante utilizada nessas práticas. Propor um pacto não é necessariamente uma conduta motora, mas é interessante conhecer as seguintes opções relacionadas:

a) Propor um pacto - refere-se ao planejamento de uma nova forma de intervenção, a mudança no ritmo das respostas, ou apresentar uma determinada distribuição dos roles do jogo.

b) Aceitar o pacto - consiste em aceitar os novos acordos negociados.

c) Rejeitar o pacto - compreende a possibilidade de não aceitar o

novo acordo, e de surgir uma nova negociação, ou ainda, de sair do jogo.

d) Mostrar apatia em relação ao pacto - retrata as/os jogadores/as que em nenhum momento participam da negociação do novo pacto.

1.3. Perspectiva de Gênero na Educação Física: Construção e estruturação em contextos educativos

O gênero não é algo constituído sempre de maneira coerente ou consistente (...) o gênero interage com modalidades raciais, de classe, etnossexuais e regionais de identidades constituídas discursivamente.

(Judith Butler)

O tema educação e gênero vêm chamando a atenção de pesquisadores/as e especialistas em vários países do mundo, principalmente a partir dos anos 90, quando várias conferências incluíram esse tema na pauta de discussões. Em 1990, ocorreu a conferência *Educação para Todos*, em Jomtien, bem como outras de semelhante importância realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as de Desenvolvimento, em Copenhague; de População, no Cairo; e da Mulher, em Pequim. No plano acadêmico internacional, destaca-se a inclusão do tema *igualdade dos sexos em educação e formação* no evento francês *Biennale de l'Éducation*, em 1996 (ROSEMBERG, 2001).

Os estudos de gênero representam um papel fundamental ao permitir o resgate de memórias, acontecimentos, resultados e protagonismos femininos esquecidos ou silenciados. Os movimentos dessa natureza são essenciais para desacomodar questões, apontar caminhos, desmistificar práticas, questionar fatos e elaborar estratégias que ultrapassem o campo da educação, em especial, da educação física.

Ao abordar o tema gênero e educação, é inevitável não se falar das desigualdades entre mulheres e homens, de feminilidades e masculinidades, de conflitos e tensões que se dão diante das múltiplas e provisórias identidades constituídas historicamente e culturalmente, em determinado tempo e lugar.

A palavra "gênero" é utilizada na língua portuguesa para indicar uma categoria literária. Entretanto, apresenta hoje novos significados relacionados com as esferas política, sexual e cultural, graças às produções da teoria e crítica feministas no cenário anglo-americano, que entende na cerne da palavra o sentido de categoria sexual socialmente construída (MACEDO e AMARAL, 2005).

A categoria gênero é uma referência ao conjunto de representações estruturadas historicamente por cada sociedade, para conferir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Portanto, as características biológicas dos homens e mulheres são identificadas, valorizadas e interpretadas de acordo com as construções de gênero de cada sociedade.

De acordo com Louro (2001), os estudos de gênero formaram-se, no primeiro momento, a partir do "movimento sufragista" de caráter político que defendia os interesses do movimento feminista, de imediato, a igualdade de participação das mulheres no domínio público.

No segundo momento, no final da década de 1960, descrito por Louro (2001) como "segunda onda" do feminismo, o movimento amplia as reflexões teóricas com base em teorias marxistas e psicanalíticas, levando em conta as experiências de ambos os sexos no campo social, numa perspectiva relacional.

Segundo Delphy (1991), o gênero é um produto social que constrói o sexo. Caso as relações de gênero não existissem, o sexo como é atualmente conhecido não seria percebido como importante, e sim, uma diferença física como muitas outras.

O gênero não se constrói a partir da diferença básica do sexo biológico. Por sua vez, o sexo biológico é socialmente construído ao se tornar uma categoria percebida, entendida, graças à existência do gênero. Em suma, é o gênero quem cria a percepção anatômica do sexo. Se não por força dos arranjos de gênero vigentes, a diferença anatômica entre homens e mulheres

não teria nenhum valor ou significado em si mesmo. As desigualdades entre homens e mulheres, na perspectiva de gênero, é uma consequência resultante do reconhecimento e da hierarquização da diferença (DELPHY, 1991; AUAD, 2006; DEVIDE, 2011).

O conceito de gênero permite desconstruir a rígida polaridade binária masculino/feminino, onde passa a operar a pluralidade em cada um destes polos, antes marcado pela ideia universal e estanque de mulher e homem. No entanto, ainda persiste a confusão e o uso indiferenciado dos termos sexo e gênero, em que esse último é muitas vezes preferido em detrimento do primeiro, mas esgotado na sua dimensão social e cultural (LOURO, 2000).

As relações de poder existentes entre homens e mulheres traduzem-se em posições e acessos extremamente desiguais em inúmeras atividades sociais e culturais, baseados em justificativas biologistas. Para amparar o domínio masculino são feitas classificações a partir das diferenças sexuais, distinguindo e naturalizando desigualdades (JAEGER, 2006).

O gênero enfatiza as divisões fundamentadas no sexo e ajuda a perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais, e que a partir delas outras de natureza social e cultural são construídas e consideradas naturais, bem como legitimadoras de uma relação de dominação (SOUSA e ALTMANN, 1999).

De acordo com Louro (1996, p. 10): “entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e, portanto, histórica –, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A Idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo”.

O gênero é uma categoria relacional por considerar o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois

todas as pessoas são classificadas conforme a idade, raça, etnia, classe social, altura, peso corporal, força, habilidades motoras etc., nos mais diversos espaços sociais, incluindo as aulas de educação física (SOUSA e ALTMANN, 1999).

Portanto, as meninas não são excluídas de algumas atividades físicas apenas por questões de gênero, tendo em vista que o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem do sexo feminino, mas por serem consideradas, em algum momento, mais fracas e menos habilidosas que os/as demais colegas. Os meninos percebidos como fracos ou maus jogadores também são excluídos e ocupam os bancos de reserva durante jogos e brincadeiras (SOUSA e ALTAMANN, 1999).

Existem abordagens de estudos que adotam gênero como uma variável que categoriza as pessoas em “gênero masculino” e “gênero feminino”, ou analisam os fenômenos em função dessa variável gênero sem nenhuma preocupação em compreender como a construção social do sexo influencia o desenvolvimento dos acontecimentos ou resultados. Desde a década de 1970, a diferença entre sexo e gênero é amplamente debatida pelas feministas, resultando na área de estudos conhecida como "estudos de gênero" (SILVA, GOMES e QUEIRÓS, 2006).

O conceito de gênero pode ser entendido como "uma categoria, referente às práticas sociais construídas no cotidiano que tendem a sofrer transformações constantes. Quanto ao homem e à mulher, o gênero se relaciona aos comportamentos. Atitudes e discursos esperados de ambos os sexos, nas múltiplas esferas sociais em que homens e mulheres estão inseridos" (JAEGER, 2006, p. 200).

O conceito de sexo, por sua vez “se refere às características genéticas e biológicas de uma pessoa, que determinam se ela é do sexo masculino ou feminino” (JAEGER, 2006, p. 200).

Para Scott (1995, p. 86) o termo gênero: "é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Joan Scott (1988), em *Gender and Politics of History*, desenvolveu o conceito de gênero a partir da crítica a alguns usos do termo mais comuns entre os historiadores sociais, como sinônimo de "mulheres", já que dessa maneira havia uma maior aceitação política; o uso em que o conceito não trazia a ideia fundamental de desigualdade ou poder; o conceito de gênero como uma categoria social imposta em um corpo sexuado.

Nesse último caso, existe a rejeição da utilidade interpretativa de esferas separadas entre mulheres e homens, cuja adoção rejeita explicações biológicas e focaliza o sistema de relações que podem incluir sexo, mas não são diretamente determinados por ele nem pela sexualidade, pois não há como ignorar, por exemplo, a política e a guerra, como relações que contêm gênero.

Segundo Neves (2008, p. 54), Joan Scott “desenvolveu o conceito de gênero, dentre outras finalidades, como crítica à a-historicidade dos estudos que buscavam compreender as causas/origens das hierarquias de gênero e não como essas hierarquias são construídas, legitimadas, transformadas e mantidas”.

Critica-se, portanto, a postura que a história social mantém, ressaltando, em contrapartida, a importância de se buscar compreender ‘como’ os processos sociais são construídos e mantidos pelos sujeitos históricos, através de práticas sociais, culturais e instituições, para descobrir, em seguida, ‘porque’ acontecem.

Tradicionalmente, nas atividades esportivas, o sexo mantém-se como um território onde as demarcações identitárias são usadas para impedir a participação feminina em diferentes modalidades.

Comumente, as práticas corporais são prescritas ao sexo feminino ou ao masculino, às meninas ou aos meninos, às mulheres ou aos homens. Para as mulheres são fixadas práticas corporais que exigem flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade nos gestos, pois retrata a feminilidade e a maternidade. Já para os homens são indicadas práticas corporais que requerem força, velocidade, resistência e potência muscular, que expressam atitudes de agressividade e coragem solicitadas à masculinidade na prática esportiva (JAEGER, 2006; VAITSMAN, 1994).

Entretanto, mesmo sendo o esporte um espaço de hegemonia - que também influencia em outras práticas corporais -, da expressão da masculinidade, não é possível torná-lo um território fechado, estático e absoluto, pois sempre existiram (e existirão) momentos de rupturas e descontinuidades, ampliando as perspectivas de práticas corporais femininas e masculinas. Muitas das mudanças e conquistas concebidas no campo das práticas corporais, dentre outras ligadas à questão de gênero, não ocorreram de maneira tranquila e sem conflito.

Em diferentes momentos, mais mulheres do que homens ousaram romper fronteiras e foram e ainda hoje são, questionadas/os no que diz respeito a sua identidade, em especial à sua sexualidade. Nesse caso, as mulheres praticantes de *body-building* são lembradas como um exemplo elucidativo dessa questão, pois a sua inserção nesse meio foi conquistada mediante acirradas negociações (JAEGER, 2006, p. 201-202).

O *body-building*, assim como inúmeras outras atividades esportivas, é um campo dominado pela participação masculina, onde as mulheres obtiveram avanços, mas que foram delimitados mediante a inserção de regras que visam manter o controle no corpo feminino, em relação a sua aparência, especificamente a feminilidade, valorizada e estimulada culturalmente, historicamente e discursivamente. Nesse contexto, a visão biologistica busca inferiorizar as qualidades e capacidades das mulheres, sendo no plano cultural que essa discriminação se manifesta.

Em atividades físicas propostas na escola é possível identificar situações, atividades e comportamentos desempenhados por meninos, meninas e educadores/as, que informam onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no espaço escolar. Nesse contexto, faz-se conhecer as relações toleradas, encorajadas e induzidas, e a diversidade expressiva de comportamentos e atividades que não são aceitos entre os atores sociais envolvidos.

Mediante o desenvolvimento das inteligências múltiplas, proposto pela Educação Emocional, seria possível romper com as desigualdades naturalizadas e promover o debate em torno da multiplicidade, instabilidade e

mutabilidade das identidades de homens e mulheres. Nesse contexto, a pluralização de identidades aponta para a inexistência de uma masculinidade ou uma feminilidade, mas sim possibilidades provisórias formadas a partir de conflitos, resistências, rupturas e lutas produzidas pelo poder de grupos e/ou sujeitos.

1.3.1. Coeducação: aprendizagem para igualdade de gênero

A palavra "coeducação" é geralmente utilizada para indicar a educação conjunta aplicada a grupos de indivíduos formados por diversos tipos de características, como classe social e etnia, por exemplo. Pode ainda ser referir-se a educação conjunta de coletivos humanos específicos, como os mulheres e os homens. Através da coeducação é possível entender o processo educacional de mulheres e homens, consolidando a importância de educar-se conjuntamente e receber a mesma educação. Historicamente, outras terminologias já foram utilizadas, como "escola mista" em oposição à "escola separada", "escola segregada" ou "escola paralela".

O termo "coeducação" também pode ser substituído por "coinstrução" ou "coensino". Independente do termo, o importante é que os homens e as mulheres recebam a mesma educação. Entretanto, o conceito de "educação igual" não se mantém de modo homogêneo no tempo, de forma que a coeducação não expressa exatamente o mesmo modelo educativo na história.

A evolução histórica do conceito de coeducação acompanha as mudanças de papéis das mulheres na sociedade. Sendo assim, para entender melhor esse conceito, faz-se necessário traçar um breve recorte histórico que permita identificar as variações relativas a educação das mulheres.

A partir da década de 70, várias investigações teóricas e empíricas estão sendo desenvolvidas nos países anglo saxões para compreender a desigualdade social por razão do sexo, resultando numa nova forma de ver o papel da escola e do sistema escolar na formação dos estereótipos sexuais. No momento em que o acesso da mulher em todos os níveis de ensino é hoje uma realidade, é imprescindível indagar se com a implantação formal da escola

mista também se verifica a superação dos pressupostos que justificam as diferenças segundo o sexo.

No século XVIII para o século XIX foi implantado o regime coeducativo nos EUA, tendo como argumentos que, ajustes econômicos, e, a consciência que a coexistência na relação de alunos e alunas nas escolas não residia num mero ato formal mas invocaria alterações de âmbito pedagógico e educativo (PINTO, 1999, citado por SILVA, 2007).

As bases do sistema educativo atual teve início na Europa em meados do século XVIII. As ideias educativas vigentes afirmavam que homens e mulheres foram criados por Deus para desempenhar funções sociais diferentes e, por isso, sua educação deveria ser também distintas.

Nesse contexto, a educação das meninas centrava-se sempre em torno das rezas, das atividades domésticas. As meninas, justificava-se, não deviam estudar pois não precisavam possuir uma cultura profunda para exercer os papéis de esposa e mãe. O acesso à instrução básica para as mulheres era extremamente reduzida, e a possibilidade de frequentar os estudos médios e superiores era proibida. Excepcionalmente, as meninas da classe alta recebiam algumas noções de música, desenho e outras matérias, mas, o campo de intervenção desses conhecimentos adquiridos não podiam ultrapassar o âmbito doméstico.

Diversas/os pedagogas/os defendiam as limitações de acesso à cultura impostas às mulheres, com destaque para Rousseau, o pai da pedagogia moderna e o autor mais representativo nesse período. Rousseau propõe princípios diferenciados para a educação dos meninos, que deveria oferecer conhecimentos adequados para que se tornem sujeitos livres e autônomos; e das meninas, cuja educação deveria torná-las débeis e dependentes, tendo em vista que o destino da mulher era servir ao homem.

Rousseau acreditava que a natureza criara diferente homens e mulheres, bem como suas capacidades e interesses. Se a mulher recebesse a mesma educação que os meninos, ela se prejudicaria para o resto da vida. Assim, o destino de homens e mulheres estava inscrito na biologia dos sexos. Essa linha de pensamento de Rousseau é contraditória, pois o mesmo acredita que com a educação, os meninos podem superar a sua natureza, emancipando-se; ao mesmo tempo em que o processo educativo pode levar as meninas a aceitarem o papel de subordinadas.

No final do século XVIII e início do século XIX, surgiram algumas opiniões de mulheres, em sua maioria da classe aristocrática, que defendiam a necessidade de instruir as mulheres, beneficiando seus filhos, pois elas seriam suas primeiras educadoras. De início, o discurso referia-se às mulheres de classe alta, mas estendeu-se no decorrer de todo o século XIX em defesa da educação de todas as mulheres.

Em Portugal, as leis educativas dos séculos XVIII e XIX determinam explicitamente que meninos e meninas deveriam ser educados/as em escolas diferenciadas, com ensinamentos também distintos. Em 1972, com efeitos a partir do ano de 1973/74 novas formulações legais estabeleciam que as meninas também deveriam aprender a ler, escrever e contar, uma realidade já presente há um bom tempo nas escolas dos meninos. Este ambiente não é coeducativo, mas por uma igualdade de acesso e no tratamento educacional, currículos, programas, matérias e práticas. (SILVA, 2007, p. 106)

1.3.2. Condutas sexista na educação física

Desde o nascimento, meninas e meninos são submetidos a uma educação diferenciada que lhes ensina como se comportar e quais emoções sentir. A sociedade, tradicionalmente, vem decidindo os papéis de cada um seu meio, estabelecendo divisões e atribuindo rótulos que definem as identidades. Historicamente, o sexo é utilizado como critério para a organização social e construção de valores.

A valorização do aspecto biológico foi determinante para a consolidação da hegemonia masculina presente em todas as dimensões da existência humana, em particular no processo educacional. Nesse contexto, alguns valores não somente diferenciam o masculino do feminino, como também separam e legitimam a desigualdade.

A escola produz e reproduz ações e discursos que demarcam e separam aquilo que a sociedade considera como pertencente ao universo feminino e ao masculino, distintamente. A reprodução das estruturas de poder e privilégios realçam as desigualdades entre mulheres e homens.

Segundo Mello (2001), privilégios dessa natureza resultam em diferenças no desempenho motor de meninos e meninas. Muitos podem pensar que naturalmente o homem é mais hábil do que a mulher. Entretanto, enquanto certos meninos preferem brincadeiras consideradas mais ativas, vigorosas, a maioria das meninas prefere atividades que levam à passividade.

Esses hábitos adquiridos ao longo do tempo distinguem a corporeidade e a motricidade e, por isso, um sexo se torna mais apto do que outro em relação aos aspectos motores. Portanto, não é um processo natural, mas sim construído historicamente e que conduzem aos estereótipos que ainda predominam entre os sexos.

Os conteúdos imputados as mulheres e aos homens não são resultantes da dimensão biológica, mas mudam de cultura para cultura. Sendo assim, obstáculos foram sendo criados, e a eles associados uma série de representações sociais, sexistas, com base na biologia dos corpos e amparados por argumentos científicos e culturais. Desde cedo, meninos e meninas experimentam uma educação corporal que enfatiza as suas diferenças, sem estimular traços comuns de convivência desses mesmos corpos nas atividades físicas (PEREIRA e MOURÃO, 2005).

As representações do feminino e do masculino em nossa sociedade são históricas, transitórias e provisórias, logo mutantes. As marcas culturais que contornam tais representações, simbólica ou física, terão os seguintes efeitos, segundo Louro (2004, p. 84):

“Ela poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a determinada identidade; que seja incluído em ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado”.

As marcas culturais servem como justificativa para a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em distintas práticas corporais. Conduzem ao convencimento de que essas características são naturais ao sexo biológico,

ou seja, o indivíduo já nasce com elas, e indicam, na maioria das vezes, os comportamentos, as funções sociais, os espaços de pertencimento e as possibilidades de movimentação com base na diferença dos sexos.

Durante as aulas de Educação Física dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, é visivelmente perceptível a separação dos participantes (alunos) pelo sexo. Isso reflete um elemento aceito até mesmo pelos participantes, pois é uma cultura que está impregnada em meio à sociedade-escolar, a cultura do gênero. (ABREU, 1990)

A autora ainda ressalta que além da separação de sexos nas aulas de Educação Física, por intermédio de uma “cultura” imposta de forma errônea, esta mesma visão é observada e creditada pelos próprios alunos-participantes, ou seja, os próprios alunos também são responsáveis pela essa separação do gênero, pelo fato de ter aprendido no espaço social, familiar e escolar quando criança.

Além desses, há também os fatores metodológicos dos professores de Educação Física que sentem bloqueados em distribuir as turmas de forma mista (homens e mulheres juntos), através das atitudes dos alunos de rejeitar esta posição do professor gera um conflito de metodologia e de combate as relações de poder.

Abreu (1990) explica essa pratica antiquada chamada de “atitude sexista” como uma forma de organização assimilado por argumentações onde enfatiza que o grupo masculino trabalha de uma tal forma que se fosse misturados, não daria os mesmos resultados.

A autora ressalta que essa técnica transpõe a discriminação transpondo a diferenciação do gênero através dos sexos. Ela também ressalta,

Quando falo em discriminação não é só em relação às meninas; mas também de uma atitude discriminatória a ambos os sexos, uma vez que se espera do menino atitudes preestabelecidas [...] Tanto meninos quanto as meninas irão preferir esta divisão, pois já estão impregnados de valores discriminatórios advindos de condicionantes sociais (ABREU, p. 13-14)

Abreu (1990) em suas pesquisas enfatiza que o uso do método de turmas ou grupos mistos em aulas de Educação Física, contribui tanto para a interação dos indivíduos, como também na assimilação dos conteúdos, ajudando em diversas habilidades e capacitação física de cada componente da turma.

Oliveira (1996) vai mais além quando comenta em uma de suas pesquisas que o professor pode ser os responsáveis por impor “as condições de gênero” em uma turma, mesmo esta sendo mista (meninos e meninas), onde as atividades não são diversificadas, ocasionando uma limitação em um dos sexos em participar das atividades de Educação Física, não havendo interação entre meninos e meninas.

Nos dias atuais, ainda persistem os obstáculos que dificultam a participação igualitária de meninas e meninos, mulheres e homens nas atividades físico-esportivas. A participação das mulheres nessa área tem sido menor do que a dos homens.

Um estudo realizado por Munõz et al (2012), junto a 76 meninos e 79 meninas, em um centro público de educação primária no município da Região de Murcia, Espanha, demonstrou que os meninos apresentaram níveis elevados de condutas sexistas antes e depois de algumas atividades de educação física. No entanto, após um processo de intervenção nessas aulas visando combater essas atitudes, houve um aumento nas condutas de igualdade.

Os estudos comprovaram a importância da intervenção nas classes de educação física para o desenvolvimento de atitudes e condutas de igualdade entre os alunos. Diante dessa prática, não muito comum entre os professores de educação física, é possível diminuir consideravelmente as condutas sexistas entre as/os alunas/os de ambos gêneros.

Sendo assim, é indiscutível a necessidade de sensibilizar a escola para atividades que promovam uma educação não sexista e a favor da igualdade de oportunidades independente do gênero. As atividades físicas e o esporte, através do professor como agente socializador mais significativo, pode oferecer um meio para que todos, sem exceção, adquiram e desenvolvam habilidades

físicas e técnicas, desde que aliados a um contexto rico de experiências positivas, com base nos aspectos emocionais e sociais para uma melhor convivência e aperfeiçoamento das ações de igualdade.

1.3.3. O jogo desportivo e a identidade de gênero

A primeira característica que logo aparece quando nasce um ser humano é a dicotomia mulher/homem. Essa diferença, na grande maioria das culturas é o "ponto de partida" para o desenvolvimento de diversos outros sentidos que a diferença entre gêneros assume nas múltiplas facetas da vida social. A dualidade que surge é biológica, natural, no entanto, as culturas engendram várias possibilidades desta dicotomia, determinando o universo masculino e feminino nas construções socioculturais. Segundo Silva (2005, p. 31):

Um ser humano é classificado como sendo do sexo masculino ou feminino, não surgindo outras alternativas no domínio da biologia. Mas realçamos que a natureza não é geradora da diferença, é antes o argumento privilegiado na construção cultural da diferença. Assim, reformulemos, nasce uma pessoa e o social desde logo classifica esse novo ser construindo a diferença, a diferença de sexos.

De fato a natureza não é a causa das desigualdades existentes ainda hoje entre mulheres e homens, apesar de ser esse o argumento utilizado nas sociedades. A sociedade imprime a divisão sexual, a definição de dois gêneros. A polaridade de gênero não é uma mera relação de oposição feminino – masculino. Para o senso comum, gênero indica as diferenças culturais entre mulheres e homens com base na biologia dos sexos, e nos conceitos de dicotomia e diferença, esquecendo e desprezando a compreensão das relações.

O gênero deve ser perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar definições plurais de masculinidade e feminilidade. Assim, como constructo social, o conceito de gênero varia ao longo do tempo e de cultura para cultura. Acima de tudo, gênero refere-se às relações

sociais nas quais indivíduos e grupos atuam (SILVA, 2005, pp. 31-32).

Gênero pode ser compreendido como a primeira forma de significar as relações de poder, pois é um aspecto decisivo na organização da igualdade e da desigualdade. A hierarquia de poder tem como suporte a relação entre mulher e homem, a divisão do universo masculino e feminino apresentam códigos e significados que parecem ser naturais, e não construídos socialmente. A cultura é construída pela dualidade de gêneros: a linguagem, a história e as formas sociais são explicitamente genderizadas.

A criança ao nascer apresenta um sexo biológico, e não uma identidade feminina e masculina. Mas, ao ingressar no mundo social certamente as diferenças de gênero serão indissociáveis de sua vida cotidiana. Logo, as categorias de gênero, as representações da pessoa sexuada, são fenômenos universais inerentes às construções culturais, e não a natureza biológica.

O gênero, sutilmente ou não, molda a forma de pensar, de ser e de relacionar dos sexos. Assim como a linguagem e a religião, o gênero é uma produção humana que organiza as relações sociais em todos os sentidos da vida, bem como reforça e reproduz as macro estruturas sociais, como as classes sociais.

Como constructo multidimensional, que apresenta em sua essência vários componentes, o gênero deve ser visto como um processo institucional, individual e relacional em desenvolvimento, marcado por ambivalências e contradições.

Nesse contexto, a formação da feminilidade e da masculinidade não são determinadas pela natureza, mas também não são demarcadas apenas pelas normas sociais, legais e religiosas. A construção do feminino e do masculino é uma reivindicação ou apropriação pelos indivíduos na ordem de gênero que daí desenvolvem identidades de gênero e exibem imagens genderizadas. Reconhecer a ordem de gênero é simples, compreendê-la não é fácil.

Mulheres e homens constroem e reconstroem a ordem de gênero a medida em que elas são categorizadas em grupos sociais pertencentes a um ou outro sexo por meio dos significados da sua linguagem corporal, comportamento, modo de falar e agir, etc. Os sinais e os símbolos de gênero encontram-se em todos os lugares e momentos da vida humana, como formas

padronizadas e adequadas de ser e estar, embora nem sempre evidentes. O gênero não é uma simples extensão da diferença sexual biologicamente determinada. Assim como a cultura, constantemente recriada, o gênero também é uma produção humana constantemente construída.

Gênero, enquanto categoria analítica e processo social, é relacional. Tradicionalmente nas relações de gênero dois tipos de pessoas são consideradas: a mulher e o homem. Elas são posicionadas como categorias exclusivas: cada pessoa só pode pertencer a um dos gêneros, nunca ao outro ou a ambos. O real significado de se ser mulher ou homem, ou das categorias em si, é variável no tempo e de cultura para cultura, de sociedade para sociedade (SILVA, 2005, p. 41).

A identidade biológica não revela a identidade psicológica e comportamental, não corresponde a uma identidade feminina e masculina. A identidade de gênero faz parte do gênero e é o resultado da complexa interação entre os fatores psicológicos, culturais, estéticos e individuais no âmbito das instituições, relações e práticas sociais. Como instituição, a escola é um local marcado pelas representações de gênero.

A identidade de gênero é moldada pelos processos de identificação que surgem no tempo e nas sociedades, logo não é uma propriedade inata, estável, fixa e acabada, pelo contrário. Durante o século XX, a tendência era definir identidade de gênero no plano cultural, fixando um conjunto de atributos que facilitasse a identificação da pessoa como pertencendo a um determinado gênero. Dessa forma, reforçava-se a dualidade e limitava o pensamento e as ações ao sistema binário. Construía-se padrões do que é ser mulher e o que é ser homem, subjugando o gênero a arquétipos pré determinados.

O desporto teve inclusão tardia nos estudos de mulheres e de gênero, sugerindo a compreensão de que era uma área fortemente associada as ações que simbolizam o masculino. O corpo da mulher é um tema central no movimento feminista, mas no desporto não. Ou seja, sempre buscou, nesse contexto, conscientizar a exploração e o controle exercido sobre os corpos das mulheres pelo estado ou terceiros. No entanto, em poucos momentos as feministas voltaram-se para os corpos das desportistas, enfatizando a importância da prática desportiva e suas políticas, nem para as possibilidades de empoderamento através da atividade física.

Frequentemente, feministas e investigadoras feministas, estranhas ao mundo do desporto, associam o desporto a valores não feministas: a competição, a força, a existência de uma hierarquia de autoridade, a sobrevalorização da vitória, a imperiosa necessidade de um domínio perfeito de habilidades complexas, o caráter agressivo de algumas das suas práticas, para citar só algumas das características assim classificadas (SILVA, 2005, p. 74).

Para muitas feministas, o desporto é um segmento que ignoram e repudiam. Mas, não podem ignorar o fato de que apesar das oportunidades de acesso para as mulheres na prática desportiva terem aumentado, no cenário da competição, ainda continuam sendo negada ou dificultada às oportunidades para o desenvolvimento de suas competências físicas e esportivas. Essa prática institucionalizada na cultura contemporânea colabora na reprodução da hegemonia masculina.

O corpo é um elo comum ao desporto e ao gênero. As regras e os valores são inscritos no corpo pela sociedade. No corpo é construída a realidade sexuada e depositada os princípios de visão e de divisão sexuanes. Nele é moldado a identidade de gênero, as noções dominantes do feminino e do masculino, logo, o corpo é gerador de identidades.

Na criança não é fácil identificar pela aparência corporal seu pertencimento ao universo feminino e masculino, pois até a puberdade não existem indicadores expressivos de pertença a um desses grupos. Apresentar "no" e "através" do corpo marcas evidentes de pertença a uma comunidade feminina ou masculina é um aspecto crucial na cultura. Em decorrência disso, são transmitidos um conjunto de representações corpóreas de feminilidade e masculinidade, de comportamentos e atitudes culturalmente aceitas para esses grupos. A pessoa torna-se capaz de aprender a moldar, configurar e disciplinar o corpo, com vistas a ajustá-lo às categorias fixadas como adequadas ao gênero pela sociedade, e mesmo assim, aceita como natural e imutável as diferenças entre sexos.

O corpo da mulher sujeita-se a processos disciplinadores conforme as lógicas discursivas de cada época. O corpo é uma dádiva da natureza, criada para a maternidade. Esse discurso parece justificar toda a disciplinarização social e cultural do corpo da mulher. As intervenções de base científica, apropriadas pela medicina, é uma adequação a um parâmetro

cultural, que não responde ao questionamento: nascemos ou tornamo-nos mulheres ou homens? A ciência propõe um substrato biológico para a identidade de gênero, na tentativa de conciliar o sexo e o gênero da pessoa direcionando para os padrões culturais dominantes.

Forças culturais fundamentadas na objetividade científica impõem a visão de que a anatomia evidencia uma dicotomia sexual, ignorando a existência de intersexualidades que atestam ser essa dicotomia uma construção cultural. Entretanto, contrapondo-se a esse fato, novos conhecimentos oriundos da embriologia e da genética, do gênero à identidade, trazem inúmeros questionamentos sobre essa temática.

O transexualismo desafia a lógica do sistema sexo/gênero, caracterizada pelas diferenças biológicas, e questiona as construções sociais do gênero e a relação entre sexo e gênero. "O estudo do transexualismo torna mais perceptível que não são só as categorias de diferença que são produzidas culturalmente, mas, também, a própria noção de diferença" (SILVA, 2005, p. 81).

Os processos que reproduzem a regulação do corpo, a ideologia de poder e diferença em função do sexo, da identidade de gênero é marcante no mundo desportivo. Os corpos assumem uma multiplicidade de formas e movimentos, que exprimem e provocam emoções, no entanto, muitos desses corpos são contidos e censurados dado o caráter sexuado deles que restringe as suas vivências.

O desporto é sexuado e genderizado, pois, respectivamente, é formado por pessoas de ambos os sexos e em sua dimensão é construído e expressado as identidades, masculinas e femininas com valores distintos. No desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino predomina. O conhecimento nessa área é, em quase sua totalidade, construído, validado e representado por homens.

Nessa estrutura, embora cada vez mais as mulheres venham tendo a oportunidade de participar em atividades esportivas diversificadas, muitas sofrem a estereótipação de gênero. Permanece enraizada a ideia de atividades físicas e desportivas mais adequadas às mulheres e aos homens, tradicionalmente, as atividades mais ativas para os homens e as mais passivas para as mulheres.

O corpo feminino é naturalmente percebido como frágil e gracioso, sinônimo de beleza, condizendo com sua função reprodutora. Mas, a crescente participação e os êxitos alcançados por elas nas atividades esportivas vem questionando essa "verdade" implicitamente aceita e reproduzida pela sociedade. Realizar provas de resistência, lutar com outros corpos e desenvolver formas musculosas são algumas das capacidades femininas desenvolvidas no desporto que ajuda a questionar e desconstruir o mito da "natural" delicadeza do corpo das mulheres.

Ainda presente, como se de uma característica intrínseca ao ser mulher se tratasse, a fragilidade do seu ser e do seu corpo assume-se como inquestionável e determinante na inadequação à prática feminina de alguns desportos classificados como algo violentos. O desporto parece ter sempre contribuído para o mito da 'fragilidade feminina' e este estereótipo foi usado (e parece ainda o ser, acrescentamos nós) como um argumento para excluir a participação das mulheres ou admiti-la mas de forma condicionada e restrita (SILVA, 2005, p. 90).

O uso da força são riscos corporais atribuídos exclusivamente à masculinidade. As atividades físicas e desportivas são catalogadas social e culturalmente como masculinas e femininas. No desporto contemporâneo dominado pela masculinidade, as mulheres são inferiorizadas e rotuladas de incapazes de se igualarem aos homens, estendendo-se o mesmo valor para outras práticas da vida.

A educação física é a disciplina em que o corpo é a matéria de ensino, no entanto, poucas são as análises e estudos desenvolvidos sobre as construções opressivas do corpo no desporto. Além disso, a concepção de corpo apresentada pelas situações pedagógicas é, basicamente, de um corpo biológico e mecânico, limitando o desenvolvimento integral da/o aluna/o.

1.3.4. A relação de gênero e a inteligência emocional

A inteligência emocional (SALOVEY e MAYER, 1990; GOLEMAN 1995) é um dos temas centrais de investigação psicossocial, pois muitos estudiosos estão preocupados em compreender como as pessoas desenvolvem e regulam

suas competências emocionais e de que forma elas lidam com seus estados emocionais negativos e positivos (SALGUERO, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA e CABELLO, 2009).

Os estudos que buscam relacionar as diferenças em função do sexo com a Inteligência Emocional mostraram que, na grande maioria dos casos, as mulheres apresentavam maiores competências de Inteligência Emocional. As diferenças são acentuadas, principalmente, nas situações cuja Inteligência Emocional é avaliada com modelos que analisam um conjunto de habilidades cognitivas (MAYER, SALOVERY e CARUSO, 2000).

Os resultados obtidos a partir desses modelos revelam diferenças marcantes entre homens e mulheres no que se refere à compreensão e manejo das emoções, com as mulheres conseguindo pontuações maiores.

Entretanto, os modelos de estudo da Inteligência Emocional que considera um grupo de competências emocionais analisadas a partir de medidas auto percebidas não evidenciaram diferenças tão claras nos níveis gerais.

Inúmeros estudos apontam para a necessidade de abandonar a linha de investigação que trata do estudo de gênero e a Inteligência Emocional para identificar as razões das diferenças observadas entre os homens e as mulheres (CANDELÁ, BARBERÁ, RAMOS, e SARRIÓ, 2002; CONWAY, 2000; DAWDA e HART, 2000; JOSEPH e NEWMAN, 2010; PETRIDES, FURNHAM E MARTIN, 2004; SALOVEY, 2006).

A identidade de gênero refere-se à identificação dos papéis estereotipicamente masculinos e femininos. Nesse contexto, para ajudar a compreender e explicar as diferenças sexuais em Inteligência Emocional, é preciso relacioná-los com o processo de socialização diferencial existente entre os dois sexos e, desse modo, determinar em maior grau a forma de pensar, comportar e sentir.

Dentre os estudos que tratam da identidade de gênero e a Inteligência Emocional, pode-se dizer que os papéis estereótipos femininos de personalidade diretamente relacionadas que são: a sociabilidade, a atenção a

necessidade dos outros e a empatia. Enquanto os papéis masculinos são: a independência, a assertividade, a elevada orientação para a tarefa. (DAMBRUN, DUARTE e GUIMOND, 2004; HYDE, 2005; RANDEL, 2002; BOURNE e MAXWELL, 2010).

Entretanto, existem algumas contradições nos estudos (BEM, 1975; TAJFEL e TURNER, 1986), que analisam a identidade de gênero. Alguns estudos sugerem que atualmente não há diferenças entre homens e mulheres na adoção dos papéis masculino e feminino, levando a crer na hipótese de que a adoção desses papéis depende das regras sociais e profissionais em cada sociedade, e não mais do sexo.

A função social da mulher na sociedade atual vem mudando consideravelmente e favorecendo a sua presença no mercado de trabalho e em contextos públicos tradicionalmente ocupados por homens, de forma que os papéis estereotipicamente masculinos firmados desapareçam (GARTZIA, et al, 2012).

Ao contrário das mulheres, avançando nas mudanças de sua função social e laboral, os homens não vem incorporando as funções tradicionalmente femininas no âmbito privado. As trocas de papéis experimentados pelos homens têm sido menores se comparados às mulheres. Logo, as pontuações dos homens também diminuem em relação às competências emocionais tradicionalmente imputados aos papéis femininos.

CAPÍTULO II – MÉTODO E METODOLOGIA

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo Geral

a) Identificar e interpretar a expressão das emoções em jogos tradicionais de cooperação com estudantes universitários/as numa perspectiva de gênero.

2.1.2 Objetivos Específicos

a) Descrever e interpretar variável gênero como fator principal para explicar os efeitos socioemocionais que são suscitados através da realização das praticas motrizes de cooperação.

b) Descrever e comparar os referenciais qualitativos das expressividades emocionais vivenciadas (positivas, negativas e ambíguas) quanto ao gênero (masculino e feminino) a partir de análises estatístico em dados qualitativos.

2.2 Caracterização da pesquisa

A investigação realizou em contexto universitário com estudantes do 1º do ano letivo de 2011/12 da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Numa amostragem 156 estudantes, 52 moças e 104 rapazes que participaram voluntariamente das 4 sessões dos jogos tradicionais de cooperação. A estrutura física foi utilizando o ginásio da faculdade como também os materiais.

Como instrumento de investigação será utilizado a escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March y Filella (2013) para identificar a intensidade das vivências emocionais experimentada em cada tarefa motriz.

A estrutura do estudo foi elaborada a partir das diretrizes do Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções (PIJDE) integrando a rede de investigadores do GEP ligados ao Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções inclui laboratórios e centros de pesquisa e investigadores/as na Argentina, Brasil, Chile, España, França, Suécia, Reino Unido em Portugal na Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

2.3 População

O universo de pesquisa contemplou (n= 243) estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – FCDEF – UC no ano letivo de 2011/12.

2.4 Amostra

A amostra do estudo constitui por 156 estudantes, 52 (33,3%) do sexo feminino e 104 (66,7%) do sexo masculino; idade de 18-40 anos, (M = 22.00) que participam voluntariamente das sessões dos jogos cooperativos.

2.5 Procedimentos e instrumentos

2.5.1 Introdução dos/as estudantes na educação emocional

Os/as participantes receberam quatro horas e trinta minutos de conhecimentos teóricos e práticos em emoções de acordo com o modelo de Bisquerra (2003) e Lazarus (1991). Houve duas sessões de uma hora e trinta minutos para explicar os princípios teóricos mais representativos da educação

emocional: conceito, componentes, classificação e importância das emoções no contexto da educação física.

Nestas sessões, os/as estudantes aprenderam a identificar as emoções por treze exercícios para situações de jogo, Parlebas (2001). Apresentando a descrição ficcional de diferentes situações dos jogos cooperativos e teve que imaginar o que as emoções podem se sentir em cada situação, respondendo ao questionário da mesma forma como eles/elas posteriormente realizaram nas sessões dos jogos sociomotores cooperativos.

Durante as próximas duas semanas, havia quatro sessões de treinos livres de uma hora e meia para identificarem as treze emoções (positiva, ambígua e negativa), em diferentes situações do jogo e se familiarizar com as características do questionário.

2.5.2 Aplicações das sessões

Para a aplicação dos jogos sociomotores cooperativos foram utilizados em dois momentos em 4 sessões nas categorias sem competição e com competição.

2.5.2.1 1ª Sessão: Jogos cooperativos com competição (vitória – derrota), grupo do mesmo sexo

1. Jogo: Salto de pândola / Salto do eixo

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Materiais: Não utiliza materiais.

Procedimentos: Os/as jogadores/as foram distribuídos em grupos de oito participantes, ficando ao final um número par de grupos. Cada equipe teve uma equipe adversária com a qual competir para ver quem conseguia chegar antes do outro lado da linha com o mesmo número de saltos.

- Ganhou a equipe que conseguiu vencer as três competições.

2. Jogo: Passa e Ganha

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Materiais: Bolas

Procedimentos: Formam-se grupos de oito pessoas em um círculo. Ao iniciar o jogo foi explicado os procedimentos, que foram:

- Ao sinal de partida os/as participantes devem passar uma bola de borracha (ou esportiva do tamanho de handebol ou voleibol), podem seguir a ordem que desejarem, porém evitando que passem a bola para o/a companheiro/a do lado, algum poderia passar.
- Tudo isso até que os/as jogadores/as tenham tocado e voltado ao primeiro/a jogador/a. O grupo pode familiarizar-se com o percurso até “memorizar”. Deverá evitar um percurso totalmente regular, passes em forma de uma “estrela” pulando sempre o/a jogador/a ao lado.
- Para estabelecer uma competição atrativa foi relacionado o número de bolas com o número de jogadores/as (oito jogadores/as usam seis bolas). As bolas deveram ser introduzidas pelo primeiro/a jogador/a um após o outro.
- Após o sinal começaram a introduzem todas as bolas nas duas equipes adversárias, quando todas as bolas já estão circulando o sinal será iniciado.
- Ganha a equipe que aguentar mais tempo sem que caia nenhuma bola.
- Quem conseguir vencer duas competições é a equipe vencedora.
- Depois da explicação começou a competição.

3. Jogo: Salto de corda por equipes

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Procedimentos: Formam grupos de 6 jogadores/as de modo que no final permaneceu um número par de equipes. Foi solicitado dois/duas voluntários/as para segurar a corda. Cada equipe competiu com outra equipe adversária.

- A competição será iniciada quando todos/as os/as jogadores/as de ambas as equipes estiverem entrado em sua área, um/a por um/a, quando estiverem dentro da corda começa a competição.
- Ganhou a equipe que somou dois pontos e permaneceu mais tempo saltando.

4. Jogo: Corrida de cegos em trios / Trios cegos

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Materiais: Tira de pano.

Procedimentos: Os/as jogadores/as foram distribuídos em grupos de três participantes. Dois/duas jogadores/as participaram com os olhos vendados. O/a jogador/a que ver se coloca ao meio dos/as outros/as jogadores/as e segura às mãos.

- Pediu que houvesse uma prova para desloque-se de um extremo ao outro com objetivo de familiarizar-se com as ações. Além do mais este teste serviu para experimentar os diferentes papéis dos/as três jogadores/as (guia e os/as cegos/as).
- Cada equipe se empareia com outra equipe que vai competir. Após o sinal as duas equipes partiram para a mesma zona até chegar à extremidade oposta da pista, mas estando suficientemente longes uns dos/as outros/as para evitar contatos ou riscos desnecessários.
- Os/as jogadores/as mudaram de posição em cada corrida (um/uma jogador/a cego passa a guia, e o/a outro/a a cego e o/a outro/a lado e o/a que era guia passa a ser cego).
- Ganhará a equipe que somou 3 pontos.

5. Jogo: Passar o aro

Materiais: Aros

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Procedimentos: Formaram-se equipes de 8 participantes, que competiram com o mesmo número de aros. Para cada número de jogadores/as menos dois aros.

- Foi vencedora a equipe que conseguiu chegar primeiro os aros no local de partida.
- Advertiu-se que por nenhum momento poderão passar dois aros de uma vez.
- Ganhou o jogo a equipe que somou 2 pontos.

2.5.2.2. 2ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição, grupo do mesmo sexo

1. Jogo: Aniversario

Materiais: Não utiliza material.

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Procedimentos: Distribuem os/as jogadores/as em grupo superior a 20 pessoas em duas linhas paralelas, ficando suficientemente separados uma equipe da outra. No início e no fim da linha colocou-se um cone e afirmando que não pode ser movido em qualquer momento.

- O comprimento da linha foi determinado da seguinte forma: Pede-se aos/as jogadores/as que se coloquem um do lado do outro da linha, porém estando em contato com os/as companheiros/as de ambos os lados (direita e esquerda).
- Uma vez situados/as contou-se a seguinte historia. Os/as participantes deste jogo decidiram ir de excursão em busca de um tesouro passando por um bosque perigoso. Depois de estarem todo o dia perdidos/as e sabendo que está a ponto de anoitecer, tem a sorte de encontrar uma ponte mágica que está suspendida no ar. Aproximam-se da ponte e observa um cartaz que indica: Sois capazes de atravessar esta ponte juntos seguindo as instruções, encontraréis o

tesouro que procura "para retornar à sua casa", caso contrário você terá que ficar nesta floresta para resto de seus dias.

- Pergunta aos/as participantes se querem assumir este desafio e, aceitaram o desafio, então o jogo começou seguindo as seguintes instruções:

a) A ponte é muito frágil, portanto devem passar todos/as. Se alguém falhar, todos/as falham;

b) É muito importante respeitar todas as instruções e as ordens;

c) Está proibido falar, mas podem comunicar com gestos;

d) Está proibido sair da ponte (linha pintada no solo) porque isso significa cair no abismo, e se um/uma cai no abismo todo o grupo cairão;

e) Todos/as devem pensar em todos/as; todos/as formam uma grande equipe e se deve ajudar em todo momento; segurando os/as companheiros/as que têm de mudar de posição sobre a ponte;

f) Dispõem de unos 3 minutos para resolver o desafio;

g) Última Ordem, os/as participantes devem ficar ordenados por sequencia do mês e do dia em que nasceram. Por exemplo, janeiro deve fica ao extremo de dezembro, e também seguindo o dia e o mês que nasceram. O grupo deve eleger se janeiro será do lado esquerdo ou direito da ponte.

- Começou o jogo.

2. Jogo: No humano

Materiais: Não utiliza material.

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino com masculino e feminino com feminino).

Procedimentos: Formam-se grupos de 8 pessoas. Os/as jogadores/as de cada equipe se colocaram em um círculo e muito próximo, cada participante pegou na mão de uma pessoa distinta sem nenhum tipo de ordem (não vale pegar a mão dos/as companheiros/as que estejam dos lados) formando um nó humano. Pediu para desfazer o nó sem soltar as mãos, e que formar um círculo. Permite que unos fiquem de frente e outros de costa, o importante é ficar em círculo. Realizaram 2 vezes.

3. Jogo: Corrida de cegos em dupla

Materiais: Tira de Panos.

Participantes: Dupla com o mesmo sexo (masculino com masculino e feminino com feminino).

Procedimentos: Os/as jogadores/as formaram duplas (mesmo sexo). Entre os/as mesmos/as escolheram quem seria o/a guia e quem seria o/a cego/a. Um/uma fica com os olhos vendados (com a tira de pano), e outro/a companheiro/a ficando por trás e coloca a mão nos ombros de maneira que possa orientar e conduzir todos seus deslocamentos. Foi orientado que todos/as os/as jogadores/as estejam 100% concentrados/as, vigiando para evitar problemas de integridade física ou riscos desnecessários, em contatos entre outros/as duplas ou com a estrutura física (parede, porta, objetos...).

- Em seguida os/as protagonistas comecem a desloca-se seguindo as instruções:

a) Deslocar-se em ritmo suave buscando diferentes direções (para frente, para trás, para um lado, para outro lado, em linhas semicirculares...);

b) Deslocando-se com mudanças de ritmo sem chegar à máxima intensidade, porém com mudanças de ritmo (por exemplo, passando de 10% ou 40%; de 40% a 20%; de 20% a 60%...). Aconselhou-se que todas as duplas sigam o mesmo percurso (ir de um extremo a outro da pista).

c) Depois de expor as regras do jogo, pede para que todas as duplas conduzam seus/suas companheiros/as ao extremo da pista. Cada dupla de uma vez, uma a uma, tentando guiar o/a companheiro/a que não ver até ao extremo contrario da pista, porém correndo a uma velocidade considerável (70-80%). Deverão parar de correr antes de chegar do outro lado da pista. Por fim troca os papeis, o/a guia passa a ser cego e o cego passa a ser guia.

4. Jogo: Deixar o material mais longe

Materiais: Variedades de objetos (balões, cordas, panos, paus, aros...).

Participantes: Grupos de seis pessoas (masculino com masculino e feminino com feminino).

Procedimentos: Cada grupo foi formado por seis pessoas, e colocou-se em um ângulo correspondente a duas linhas da pista desportiva. Indicando a limitação do espaço interior que podem pisar (invadir). Cada equipe recebeu um kit que dispõe do mesmo material (variedades de objetos: 2 balões, 3 cordas, 3 panos, 2 paus e 2 aros). Cada grupo teve que criar uma “pintura” ou uma “obra de arte”, original, estética e ordenada seguindo as seguintes instruções:

- a) A obra deverá utilizar todos os materiais que será entregue;
 - b) A obra deve ficar no solo o mais longe possível da linha;
 - c) Todos/as os/as jogadores/as devem colaborar em todas as funções: (colocar um objeto, ajudar aos/as companheiros/as que utilizam um objeto...);
 - d) Não se pode pisar na superfície que forma a parte interior das duas linhas;
 - e) Cada vez que um/uma jogador/a leve um objeto deverá ser ajudado por “todos/as” do grupo, deve funcionar como uma “parte compacta” já que todos/as estão unidos/as e ajudando mutuamente.
- Quando terminaram de colocar todos dos objetos, observaram como ficou à distribuição dos materiais de cada grupo. Pediu para o grupo explicar como foi o processo e para encerrar pediu-se para aplaudir a todos/as participantes.

2.5.2.3. 3ª Sessão: Jogos cooperativos com competição (vitória - derrota), grupo misto equitativo

1. Jogo: Relevos com contato

Materiais: Bola de basquetebol ou do tamanho similar.

Participantes: Duplas composta pelo gênero masculino e feminino.

Procedimentos: Cada dupla competiu com outra dupla para ver quem corre a distância de ida e volta em uma determinada distância.

- Para descolar-se cada dupla conduziu uma bola de basquetebol (ou do tamanho similar). A bola estava em contato com ambos/as jogadores/as na altura intermedia entre a cintura e os joelhos, de modo que não tocassem com a mão, só aguentando com a força das pernas.

- Se a bola cair deveria voltar e começar do lugar onde a bola caiu. Quem conseguir chegar primeiro soma 1 ponto. Ganhou a equipe que somou 3 pontos.

2. Jogo: Intercâmbio de paus

Materiais: Varetas de Paus

Participantes: Grupos de 6 jogadores/as em pares de gênero misto (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino)

Procedimentos: Os/as jogadores/as foram distribuídos/as em grupos de 6 participantes e se colocam em círculo. Cada jogador/a deve ter uma vareta de pau no máximo na altura do peito. Pede que estejam um pouco separados/as e que cada jogador/a segure o pau com a palma da mão, sem agarrar, só aguentando-o para que esteja em posição vertical.

- Cada equipe teve uma equipe adversária para competir. Antes de começar a competição foi solicitado para as equipes familiarizem com as ações de intercâmbio de paus.
- Este jogo teve como dinâmica motora envolver todos/as os/as jogadores/as fazendo com que correm e pegassem a vareta “pau” do/a companheiro/a da esquerda antes que caísse. Estabelecendo que o grupo que deixasse cair o “pau” perdia um ponto. Ganhou a equipe que mais pontuou.

3. Jogo: O cuponazo

Materiais: Não utiliza materiais.

Participantes: Grupos de 8 jogadores/as em pares de gênero misto.

Procedimentos: Formam-se equipes de 8 jogadores/as, (4 homens e 4 mulheres) cada grupo se colocou em uma fila estando próximo do/a companheiro/a da frente. O/a primeiro/a jogado/a senta no solo e logo depois correr até o final da linha, quando o/a jogado/a se senta o/a segundo/a jogador/a e assim sucessivamente, sentando para levantar-se e ir até chegar o final. Ganhou a equipe que somou 2 vitórias.

4. Jogo: Levantar aro

Materiais: Aros de ginastica rítmica.

Participantes: Grupos de 6 jogadores/as em pares de gênero misto (três do sexo masculino e três do sexo feminino).

Procedimentos: Ao formar os grupos entrega-se um aro de ginastica rítmica,

- Antes de começar cada equipe teve 1-2 minutos para analisar sua estratégia. Com o aro no chão, no meio dos/as jogadores/as em círculo. O jogo consiste em subir o aro até por em cima das cabeças de todos os jogadores. O grupo teria que adaptar-se para conseguir o objetivo.

Para realizar a tarefa as equipes deveriam seguir as seguintes ordens:

- a) Não podem tocar o aro com as mãos, antebraços, braços e boca.
 - b) Dois/duas jogadores/as devem obrigatoriamente mudar de lugar quando o aro esteja subindo para terminar para terminar em um lugar distinto do grupo. Em cada ocasião estes/as jogadores/as deverá ser distinto.
 - c) Se uma equipe cometer “trapaças” concede o ponto a equipe adversaria.
- Ganhou a equipe que somou antes 3 pontos.

5. Jogo: Segmentos corporais

Materiais: Não utiliza materiais.

Participantes: Grupos de 6 jogadores/as em pares de gênero misto (três do sexo masculino e três do sexo masculino).

Procedimentos: Formaram-se grupos de 6 jogadores/as (contendo um número par de grupos). Cada equipe compete com outra equipe para ver quem chegava primeiro do outro lado da pista seguindo combinações corporais.

- Fizeram uma prova com as seguintes combinações: cabeça, cabeça, cabeça, mão, mão, mão (se trata que entre todos/as usem partes do corpo).
- Posteriormente começou a competição com as seguintes combinações:
 - a) cabeça, orelha, costa, cabeça, orelha, costa.
 - b) costa, cabeça, ombro, costa, mão, ombro.

c) ombro, ombro, ombro, ombro, ombro, ombro, ombro.

d) joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão.

e) pé, pé, mão, mão, costa, costa, pé, pé.

- A equipe vencedora foi a equipe que somou 3 pontos.

2.5.2.4. 4ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição, grupo misto equitativo

1. Jogo: Salto de corda

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos gênero misto (homens e mulheres).

Procedimentos: Os participantes foram distribuídos em dois grandes grupos cada um com uma corda. Os/as jogadores/as começaram em uma corda e quando saltam para os/as jogadores/as começam com uma corda e logo vão para a próxima corda. Se alguém cometeu um erro passa a segurar a corda.

Os/as jogadores/as deveriam saltar seguindo as seguintes instruções:

- Passar por debaixo da corda sem saltar;
- Entrar e dar dois saltos e sair;
- Entrar e dar quatro saltos e depois sair. Quando o/a companheiro/a ter dado dois saltos entra outro/a jogador/a;
- Entrar desde ambos os lados e saltar todos/as juntos/as.

2. Jogo: Saltos originais

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos de 4 participantes (pares de gênero masculino e feminino).

Procedimentos: Distribuem os/as participantes em grupos de 4 componentes. Os dois/duas voluntários/as seguraram a corda, e que depois foram substituídos/as por outras pessoas.

- Cada grupo deverá decidir sua maneira original de saltar e comprovar este salto para os outros grupos. No entanto, dois/duas jogadores/as saltavam da mesma maneira e os outros dois/duas como desejarem, livremente. Em cada tentativa os /as jogadores/as mudam os papéis.

3. Jogo: Salto ao contrario

Materiais: Cordas

Participantes: Envolveu todos/as os/as participantes/as.

Procedimentos: Dois/duas jogadores/as seguraram a corda na altura do peito. Os/as jogadores/as deveriam passar por baixo da corda para o outro lado seguindo as seguintes instruções:

- a) Em dupla, estando em contato sem poder dar as costas para a corda, (baixa um pouco a corda);
- b) Grupos de 4; estando todos/as em contato e sem poder passar todos/as do mesmo modo. Não podem dar as costas para a corda (baixar um pouco mais a corda na altura da cintura);
- c) Grupos de 6; um/uma dos/as jogadores/as devem ser transportado/a pelo resto dos companheiros/as (baixa um pouco mais a corda);
- d) Grupos de 12. Estando todos/as unidos/as sem perder o contato devem passar de um lado para o outro. Somente um/uma jogador/a pode dar as costas para a corda (baixa um pouco mais a corda na altura da panturrilha, entre tornozelo e o joelho).
- e) Todos/as juntos/as, como se fosse uma rede. Cada jogador/a deve estar em contato pelo menos dois/duas jogadores/as. Todos/as deveriam passar sem soltarem de um lado o outro da corda. O jogo foi dinâmico com muitos risos e gargalhadas.

4. Jogo: Paraquedas 1 (desplazamientos)

Materiais: Paraquedas

Participantes: Todos/as os/as participantes/as.

Procedimentos: Os/as jogadores/as foram distribuídos ao redor de um paraquedas. O jogo tratava em realizar um conjunto de ações em manipular o paraquedas e o deslocamento dos/as participantes. Os/as participantes seguiram as seguintes recomendações:

- a) subir e baixar o paraquedas ao mesmo tempo;
- b) dentro-fora. Subir o paraquedas para ir todos ao centro e posteriormente voltar a sua posição de partida sem soltar o paraquedas;
- c) fazer uma onda com o paraquedas;
- d) subir o paraquedas e deslocam-se todos/as juntos/as para chegar a um lugar antes que o paraquedas tenha baixado completamente;
- e) Os/as jogadores/as numeram-se consecutivamente (1, 2, 3, 4). Pede para que todos/as subam o paraquedas exceto o número que se indique.
 - e.1) Ao falar o numero 1 saem ao centro do paraquedas, e se dão as mãos e voltam ao mesmo lugar, fazendo o mesmo para os números 2, 3 e o 4.
 - e.2) Agora o número que indique sai ao centro e depois cada jogador/a se dirige a um outro lugar do paraquedas;.
 - e.3) Agora o número que se indique deve sair por fora do paraquedas correndo e dando uma volta completa (todos em sentido de horário do relógio) até retornar a seu lugar. Durante a execução deve tocar a costa de todos/as os/as companheiros/as que segura o paraquedas.

5. Jogo: Paraquedas 2 (objetos)

Materiais: Paraquedas, bolas.

Participantes: Envolve todos/as os/as participantes.

Procedimentos: Segue a mesma estrutura do jogo paraquedas 1, introduzindo uma bola de plástico no paraquedas e pede:

- a) Tentar fazer com que a bola der varias voltas seguidas em cima do paraquedas sem cair;

- b) Pede-se fazer o mesmo em sentido contrario;
- c) Pede-se que se introduza no orifício no centro ou ficar justo no centro do paraquedas;
- d) Pede-se que a bola se desloque para o exterior do paraquedas subindo e baixando o paraquedas.

2.6. Identificação e intensidade das vivências emocionais e explicações subjetivas da intensidade emocional

Ao final de cada jogo, os/as alunos/as anotavam em seus questionários expressando das trezes emoções básicas (Bisquerra, 2003). Com intensidade de 0 significando que não havia sentido essa emoção e 10 que havido vivido com máxima intensidade. Em seguida escreviam um breve comentário dos motivos que creiam explicar a emoção mais intensa (comentando no máximo três emoções).

2.7. Análise de dados qualitativos dos comentários referentes à intensidade emocional

Analisaremos as explicações das emoções mais intensas referentes aos fundamentos da praxiologia motriz. Seguindo uma análise inferencial das características dos cinco elementos da lógica interna e cinco da lógica externa associado às tarefas motoras cooperativas.

Categorias relacionadas com a lógica interna das tarefas motrizes:

- a) Tempo interno: presença ou ausência de termos relacionados à noção de tempo.
- b) Espaço interno: a presença ou ausência de termos relativos à noção de espaço. Referencias ao espaço físico na execução no jogo, as posições do corpo e do espaço.
- c) Material interno: Termos relacionados à noção de objetos utilizados na comunicação motriz durante tarefa motora.

d) Relação interna: Presença ou ausência de termos relacionados às noções de relacionamento entre os/as jogadores/as.

e) As regras: Relativos ao pacto do jogo, refere-se explicitamente a tarefa do jogo, compromissos ou acordos da tarefa motriz.

Categorias relacionadas os aspectos da lógica externa correspondente ao jogo.

a) Tempo externo: Termos relativos à noção ao tempo externo (por exemplo, tempo e clima).

b) Espaço externo: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de espaço da lógica externa. Situações que não há nenhuma exigência envolvendo as regras do jogo envolvendo os/as participantes.

c) Material externo: Termos relacionados à noção de objetos

d) Relação externa: Atributos permanentes dos jogadores.

e) Pessoas (Jogadores/as): Referencia a traços e circunstâncias dos/as jogadores/as.

Todas as frases foram classificadas de acordo com a presença (1) ou ausência (0) de termos associados com as características da lógica interna ou lógica externa. Um comentário pode corresponder a uma ou mais categoria.

Um manual de instruções para observadores descritas: (a) O sistema de categoria, (b) que codificam cada categoria (c) exemplos de cada uma das categorias. Três observadores/as especialistas analisam os dados.

2.8. Variáveis

As variáveis referem-se aos comentários dos/as estudantes considerando a lógica interna e externa nos jogos cooperativos e a expressão (intensidade) das emoções.

2.8.1. Variáveis dependentes:

- Lógica Interna: Regras, tempo interno, relação interna, material interno e relação interna.
- Lógica Externa: Tempo externo, espaço externo, relação externa, material externo e pessoas.

- Emoções

Positivas: Felicidade, alegria, humor e amor.

Negativas: Tristeza, medo, ansiedade, raiva, desprezo e vergonha.

Ambíguas: Compaixão, surpresa e esperança.

2.8.2. Variáveis independentes:

1. Gênero: Feminino e Masculino
2. Jogos cooperativos: sem competição
com competição (vitória e derrota).

3. ANÁLISE E RESULTADOS

De acordo com o referencial teórico da educação emocional, dos estudos praxiológicos e de gênero este estudo estabeleceu procedimentos metodológicos para interpretar e analisar os resultados. Deste modo, apresentaremos os resultados do estudo, a partir dos documentos selecionados e dos registros (comentários) dos/as estudantes que participam das sessões dos jogos sociomotores cooperativos.

Os dados foram analisados constituindo principalmente na análise praxiológica nos jogos sociomotores de cooperação (com competição e sem competição) através da lógica interna e externa, dos comentários da expressão das emoções e da variável gênero como fator principal. Analisamos como estas variáveis se comportam, relacionando a intensidade das emoções, dependendo do domínio de ação motora da atividade.

Para melhor compreender os comentários dos/as estudantes nas sessões dos jogos de cooperação utilizamos o questionário GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March y Filella (2013).

De acordo com a pesquisa, do total de participantes, constitui de 66,7% do gênero masculino, e 33,3% do gênero feminino, que participaram dos 19 jogos sociomotores cooperativos distribuídos em 4 sessões, nas quais registramos 1.067 comentários.

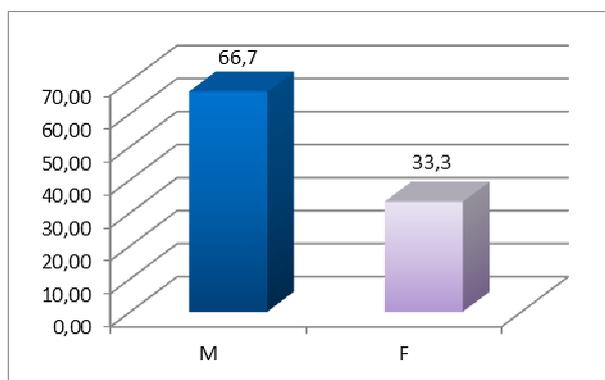


Gráfico 1: Distribuição dos percentuais dos/das participantes quanto ao gênero masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.1. Apresentação dos resultados dos comentários referentes às emoções positivas, ambíguas e negativas

A nível global é possível observarmos que os jogos sociomotores de cooperação produzem com maior intensidade emoções do tipo positivas, se compararmos com as emoções de natureza, ambíguas e negativas, como mostra o gráfico 2.

Com base nos comentários produzidos pelos/as estudantes da pesquisa, foi possível identificar os seguintes números, referentes às emoções: Emoções positivas, 83,3%; emoções ambíguas, 9,1%; emoções negativas, 7,7%.

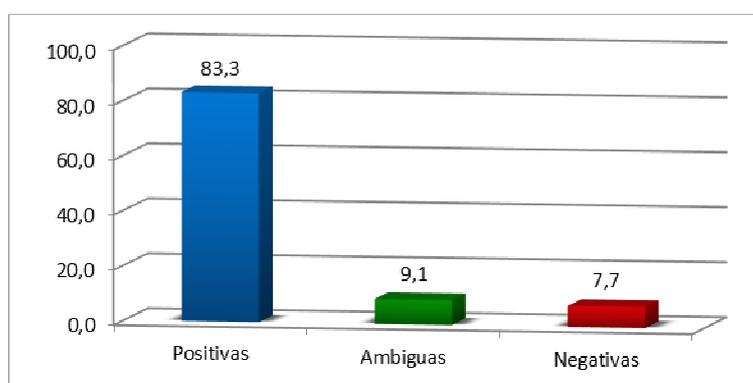


Gráfico 2: Distribuição dos percentuais dos comentários referentes à expressão das emoções positivas, ambíguas e negativas.

Fonte: O autor, 2013

3.1.1. Resultado do total geral dos comentários para as treze emoções

Os jogos cooperativos como sistema de convivência social apresenta-se aos estudantes uma estrutura de atuar/ação que expressam emoções positivas. Em seus relatos podemos perceber a sua satisfação e o bem estar social.

O gráfico apresenta os resultados dos comentários envolvendo as treze emoções. A emoção humor, alegria e a felicidade expressam com maior intensidade. Desta, apresentaremos os resultados (percentuais) das trezes emoções e exemplos dos relatos dos estudantes cada emoção.

- Humor, 39,5%; *“Foi divertido cooperar com os colegas para ganhar a outra equipa”*.

- Alegria, 21,9%; *“Porque o jogo é divertido”*.
- Felicidade, 21,0%; *“Este jogo foi divertido e por isso proporcionou gozo e felicidade”*.
- Amor, 0,7%; *“Senti paz interior e bem-estar”*.
- Compaixão, 0,4%; *“Porque foi muito engraçado”*. *“Porque deu gozo jogar”*.
- Esperança, 4,8%; *“De ter ganhado”*.
- Surpresa, 3,7%; *“Com a vitória!”*.
- Ansiedade, 2,6%; *“Ansiosa para o próximo jogo”*.
- Raiva, 0,4%; *“Não deu muito gozo ao jogar”*.
- Medo, 1,4%; *“Porque é um jogo que estimula nossas sensações, é bom treinar esses tipos de coisas”*.
- Desprezo, 0,8%; *“Porque deu para passar um bom bocado”*.
- Tristeza, 2,7%; *“Foi um jogo engraçado, mas como não atingimos o objetivo do jogo fiquei triste”*.
- Vergonha, 0,3%. *“Por um jogo engraçado”*.

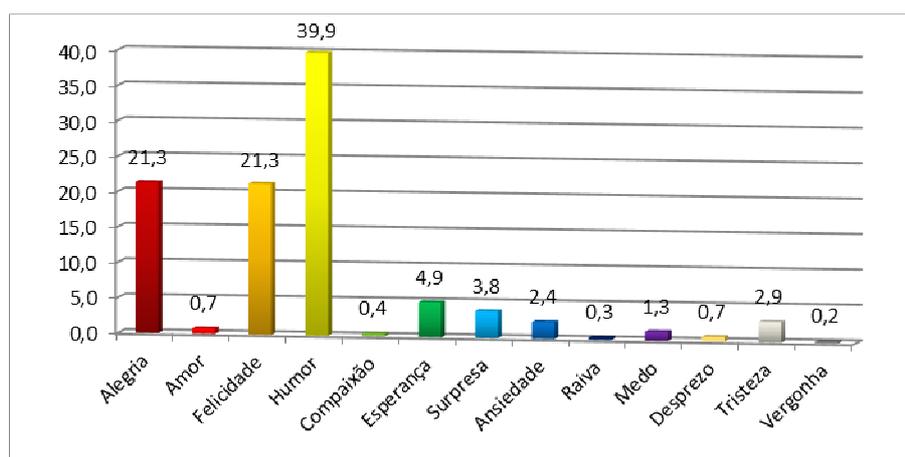


Gráfico 3: Distribuição dos percentuais dos comentários para as treze emoções.

Fonte: O autor, 2013

3.2. Resultados dos comentários referentes à variável da lógica interna e da lógica externa

A percentagem geral dos comentários feitos pelos/as participantes da pesquisa foi: 88,6% relacionados à lógica interna, 11,4% relacionados à lógica externa.

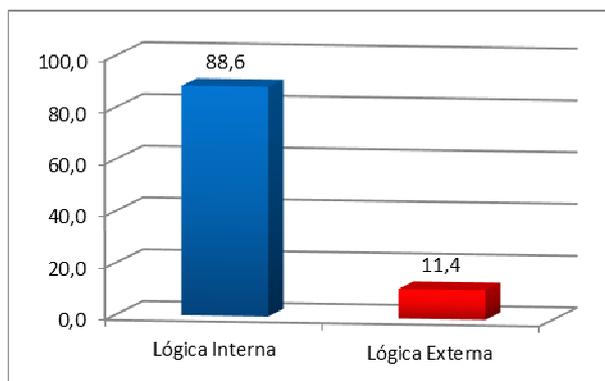


Gráfico 4: Distribuição dos percentuais dos comentários para lógica interna e da lógica externa.

Fonte: O autor, 2013

3.2.1. Resultados dos comentários das variáveis (subcategoria) da lógica interna e da lógica externa

Os valores percentuais referentes aos comentários relacionados à as subcategorias para a lógica interna e a lógica externa foram: Na perspectiva da lógica interna a subcategoria regras e o tempo receberam percentagens maiores, apresentaremos a seguir estes resultados seguidos por exemplos de classificação destas categorias.

- As regras do jogo, 49,3% *“O jogo foi muito giro e gostei bastante”*. *“O jogo foi muito fixe”*.
- Tempo, 23,7%; *“Ganhamos o jogo”*. *“Pela vitória inesperada”*.
- Espaço, 3,9%; *“Mesmo com pouco espaço saltei bem a corda”* *“Porque achei engraçado andarmos em cima da linha”*.
- Relação entre as/os jogadoras/es, 9,9%; *“Tivemos bom entrosamento entres os companheiros da equipe”*. *“Da cooperação entre os participantes”*.

- Objeto, 1,8%, *“Coordenar a corda foi difícil”*. *“Porque conseguimos coordenar as bolas”*.

Na ótica da lógica externa, as pessoas (estados transitórios) e a subcategoria tempo foram as mais pontuadas.

- Pessoas (estados transitórios) 7,2% *“Tivemos muitos risos”*. *“Momento de muitas gargalhadas”*.
- Tempo, 3,9%; *“Este jogo lembra minha infância”*. *“Lembrei do tempo que jogava este jogo”*.
- Espaço, 0,1%; *“Pelo barulho que estava no ginásio”*. *“Gostei pois não tinha barulho”*.
- Relação, 0,1%; *“Divertir com meus colegas”*. *“Minha equipa era muito forte”*.

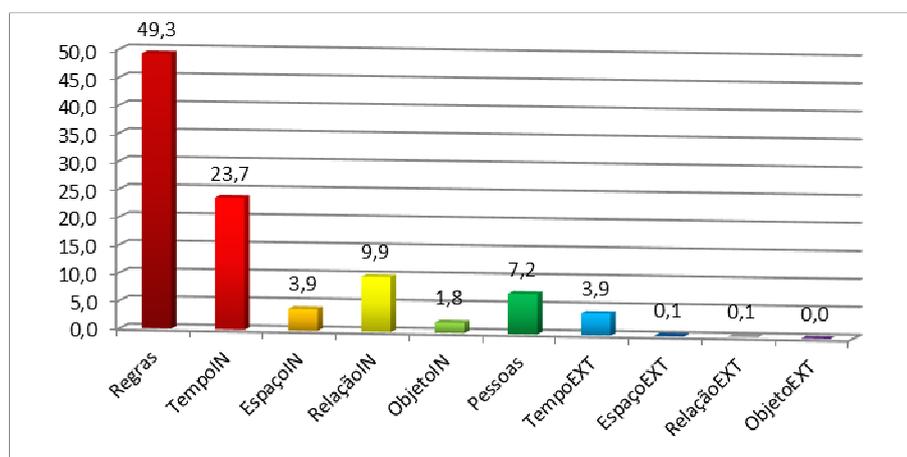


Gráfico 5: Distribuição dos percentuais referentes às subcategorias para a lógica interna e a lógica externa.

Fonte: O autor, 2013

3.2.2. Apresentação dos resultados dos comentários da relação da lógica Interna e da lógica externa e as emoções positivas, ambíguas e negativas

O gráfico 6 ilustra a relação em porcentagem entre as emoções (positivas, ambíguas e negativas) nos comentários para a lógica interna e da lógica externa. Os valores da lógica interna para todas as emoções (positivas 73,8%, ambíguas 8,0% e negativas 6,9%) e da lógica externa (positivas 9,5%,

ambíguas 1,1%; negativas, 0,8%).

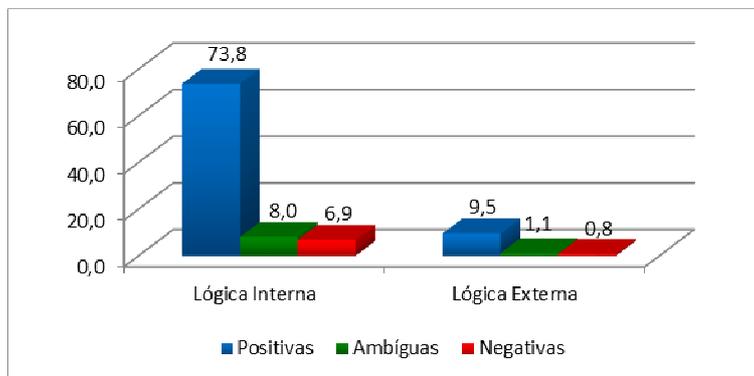


Gráfico 6: Distribuição dos percentuais da lógica Interna e externa para os tipos das emoções positivas, ambíguas e negativas.

Fonte: O autor, 2013

Nesse ponto, as emoções positivas corresponderam a 83,3% dos comentários, dividindo-se nos seguintes tipos de emoções: alegria, (21,3%); amor, (0,7%); felicidade, (21,3%); humor, (39,9%). A lógica interna das emoções positivas apresentou um número significativamente maior, (88,6%), do que a lógica externa, (11,4%).

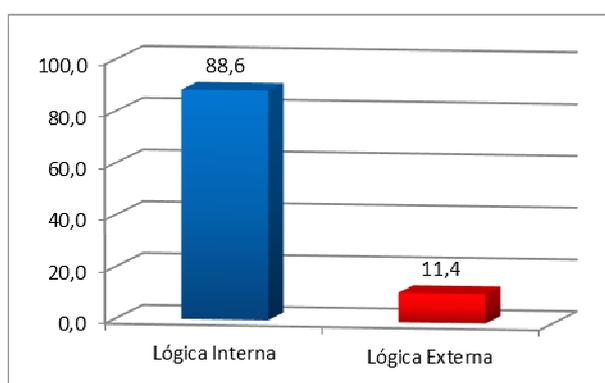


Gráfico 7: Distribuição geral dos comentários referentes a lógica interna e da lógica externa e as emoções positivas.

Fonte: O autor, 2013

As dez variáveis (subcategorias) juntas apresentaram a seguinte configuração: Na perspectiva da lógica interna, as regras 49,7%, tempo, 22,9%; espaço, 3,8%; relação, 10,0%; objeto, 2,1%. Na ótica da lógica externa, tempo, 4,0%; espaço, 0,1%; relação, 0,1%; objeto, 0,0% e as pessoas 7,3%.

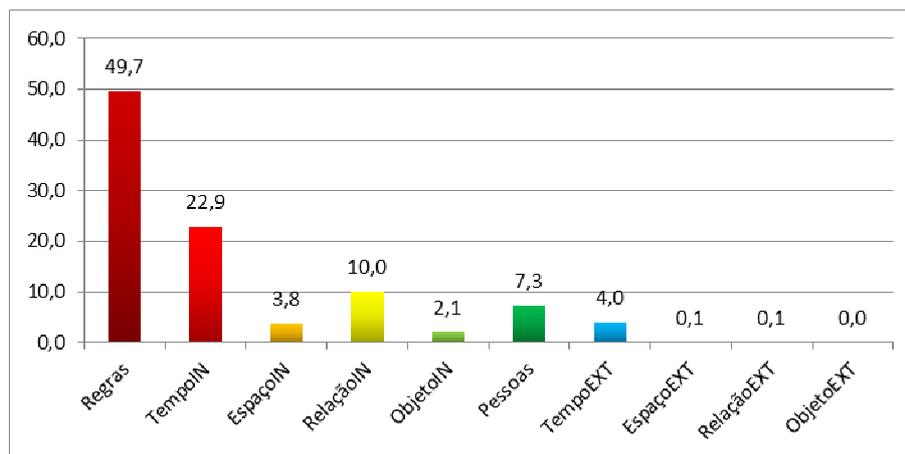


Gráfico 8: Gráfico da distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa para as emoções positivas.

Fonte: O autor, 2013

As emoções ambíguas identificadas foi na ordem de 9,1%. Dentre estas destacaram-se as seguintes: compaixão, (0,4%); esperança, (4,9%); surpresa, (3,8%). A lógica interna das emoções ambíguas representaram 87,8%, e a lógica externa 12,2%.

O gráfico abaixo mostra a lógica interna e externa das emoções ambíguas, considerando as 10 variáveis (subcategorias) juntas. Os valores encontrados foram:

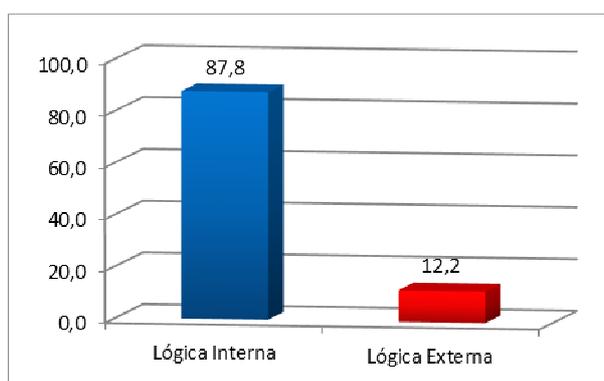


Gráfico 9: Distribuição geral dos comentários referentes à lógica interna e da lógica externa para as emoções ambíguas.

Fonte: O autor, 2013

O gráfico abaixo mostra a lógica interna e externa das emoções ambíguas, considerando as 10 variáveis (subcategorias) juntas. Os valores

encontrados foram:

As dez variáveis (subcategorias) juntas apresentaram a seguinte configuração: Na perspectiva da lógica interna: Regras, 42,3%, tempo, 29,3%; espaço 4,1%; relação, 11,4%; objeto, 0,8%. Na ótica da lógica externa: Pessoas, 7,3%, tempo, 4,1%; espaço, 0,8%; relação, 0,0%; objeto, 0,0%.

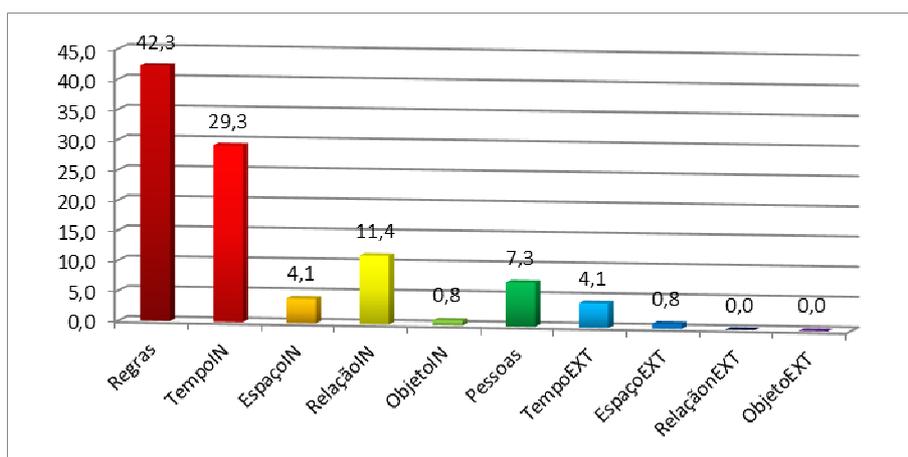


Gráfico 10: Distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa para as emoções ambíguas.

Fonte: O autor, 2013

Nesse estudo foi possível identificar nos comentários emoções negativas correspondentes a 7,7%. Sendo elas: ansiedade, (2,4%); raiva, 0,3%); medo, (1,3%); desprezo, (0,7%); tristeza, (2,9%); vergonha, (0,2%).

A lógica interna das emoções negativas respondeu por 89,4%, enquanto a lógica externa por 10,6%.

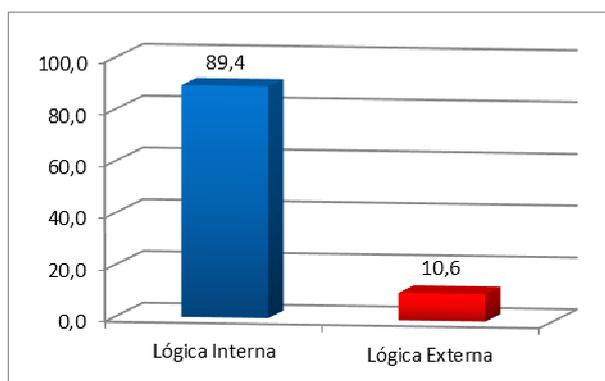


Gráfico 11: Distribuição geral dos comentários referentes à lógica interna e da lógica externa e as emoções negativas.

Fonte: O autor, 2013

As porcentagens das dez variáveis (subcategorias) juntas para lógica interna e lógica externa são expressas nos seguintes valores: Na perspectiva da lógica interna: Regras, 52,9%, tempo, 25,0%; espaço, 4,8%; relação, 6,7%; objeto, 0,0%. Na ótica da lógica externa: Tempo, 2,9%; espaço, 0,0%; relação, 1,0%; objeto, 0,0% e as pessoas 6,7%.

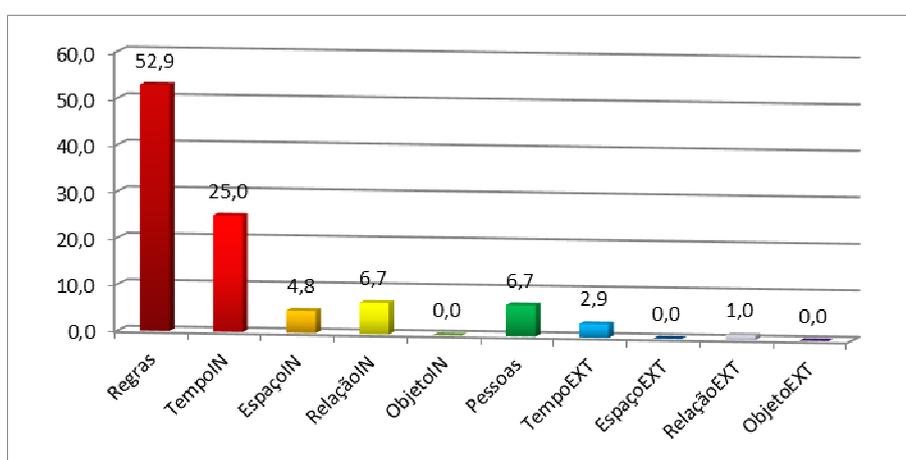


Gráfico 12: Distribuição dos percentuais referente à lógica interna e externa e as emoções negativas.

Fonte: O autor, 2013

3.2.3. Resultados dos comentários referidos a lógica interna e externa para as treze emoções

Considerando o total de comentários sobre as emoções sentidas durante os jogos, o estudo identificou as seguintes proporções referentes à lógica interna e a lógica externa.

No campo da lógica interna: alegria, 18,7%; amor, 0,7%; felicidade, 19,5%; humor, 34,9%; compaixão, 0,4%; esperança, 4,2%; surpresa, 3,4%;

ansiedade, 2,1%; raiva, 0,2%; medo, 1,2%; desprezo, 0,6%; tristeza, 2,6%; vergonha, 0,2%.

Envolvendo a lógica externa os valores mudam, a saber: alegria, 2,6%; amor, 0,1%; felicidade, 1,8%; humor, 5,0%; compaixão, 0,0%; esperança, 0,7%; surpresa, 0,4%; ansiedade, 0,3%; raiva, 0,1%; medo, 0,1%; desprezo, 0,1%; tristeza, 0,3%; vergonha, 0,0%.

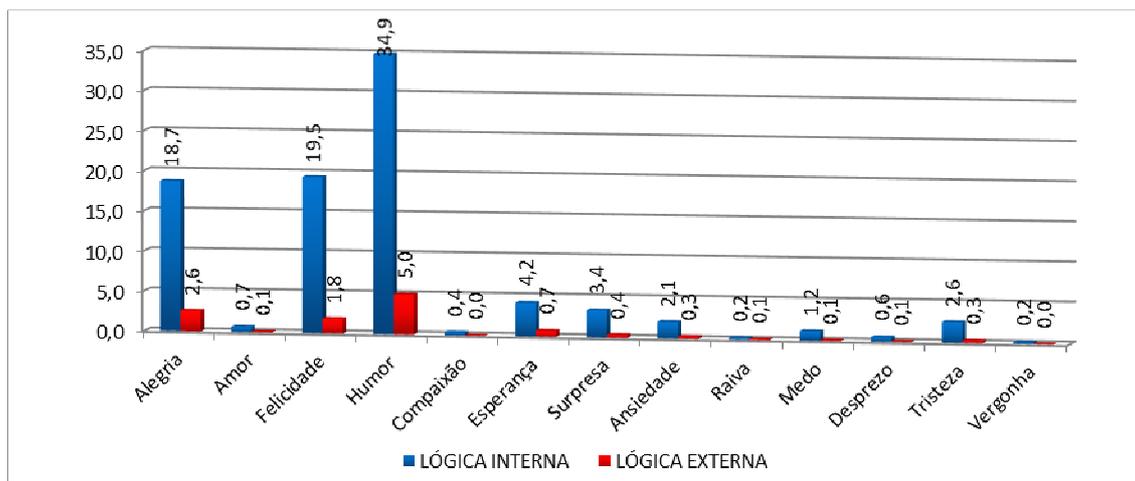


Gráfico 13: Distribuição dos percentuais dos comentários da expressão das emoções para lógica interna e lógica externa.

Fonte: O autor, 2013

3.3. Resultados para expressão das emoções (humor, alegria, felicidade) mais comentadas nas situações motoras cooperativas e a relação com a lógica interna e externa

As três emoções mais sentidas intensamente foram o humor, a alegria e a felicidade. Os comentários sobre a emoção de humor, sentido durante o desenvolvimento da pesquisa através dos jogos, em sua totalidade, demonstraram 87,5% relacionado à lógica interna e 12,5% indicando a lógica externa.

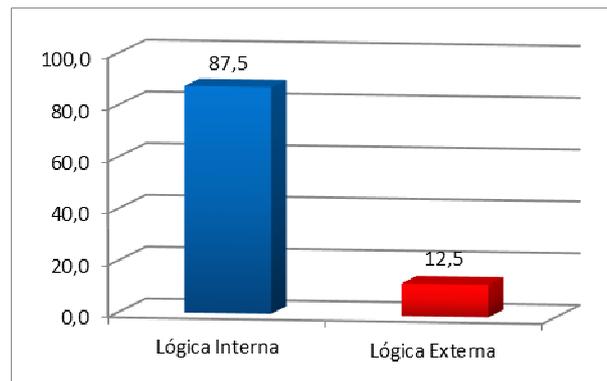


Gráfico 14: Distribuição dos percentuais da lógica interna e da lógica externa para emoção humor.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários sobre a emoção humor para as dez variáveis (subcategorias) estudadas expressaram os seguintes percentuais: Na perspectiva da lógica interna e exemplos de comentários dos/as estudantes.

- Regras, 48,7% *“Foi muito giro jogar este jogo”. “É um jogo que proporciona humor”.*
- Tempo, 21,0% *“Porque ganhamos”. “Apesar da derrota foi divertido”.*
- Espaço, 4,8% *“Gostei de soltar a corda”. “Senti gozo tanto de ser o cego como de conduzir”.*
- Relação, 11,1% *“E bom cooperar com os colegas por um objetivo”. “Porque para ganhar tínhamos de cooperar”.*
- Objeto, 1,0% *“Por conseguir entrar sem tocar na corda”. “Deu gozo em desenhar com os objetos”.*

Na ótica da lógica externa:

- Pessoas, 7,7% *“Rimos bastante”. “Por estar bem disposto”.*

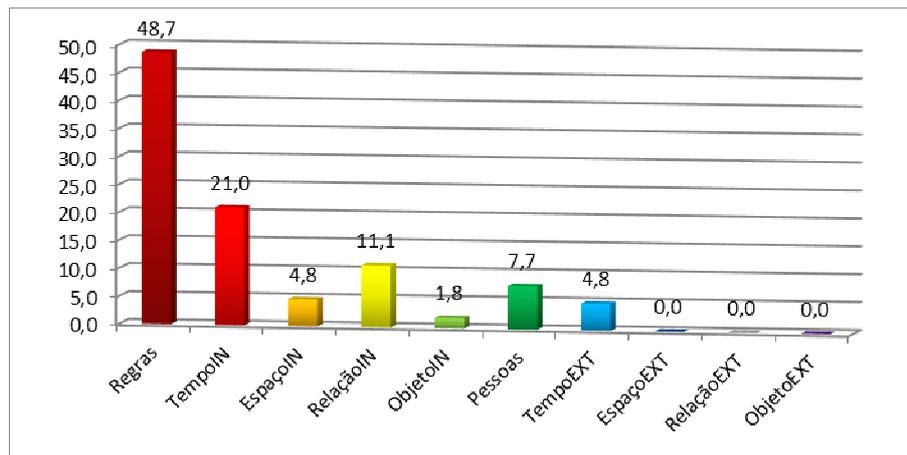


Gráfico 15: Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção humor.

Fonte: O autor, 2013

Em relação à emoção alegria, considerando a totalidade dos comentários, 87,9% referiam-se a lógica interna e 12,1% a lógica externa.

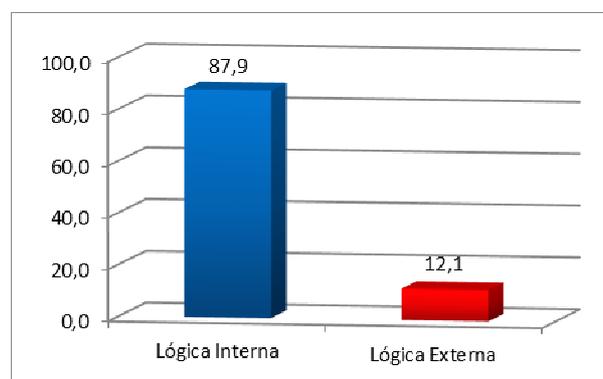


Gráfico 16: Distribuição dos percentuais para a lógica interna e da lógica externa e a emoção alegria.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários sobre a alegria envolvendo as dez variáveis (subcategorias) apresentaram expressaram os seguintes números percentuais. Referindo-se a lógica interna:

- Regras, 56,4% *“Por ser um jogo entusiasmante”*. *“Por ter experimentado um jogo novo”*.

- Tempo, 20,1% *“Estou feliz por ter ganhado”. “Porque fiquei muito feliz pela vitória”.*
- Espaço, 3,1% *“Confiança no guia”. “Por ser divertido guiar o colega”.*
- Relação, 5,9% *“Pela capacidade da cooperação que o jogo desenvolve”. “O jogo nos possibilita atuar em grupo de forma dinâmica, fazendo com que nos sentimos bem”.*
- Objeto, 2,4% *“Gozo pelo tempo que conseguimos manter todas as bolas em jogo”.*

Indicando a lógica externa:

- Pessoas, 7,6% *“Contribui de certa forma para a tranquilidade e paz interior por ser divertido e promovendo a descontração”. “Sorridente”.*
- Tempo, 4,2% *“Ansiosa para o próximo jogo”. “E um jogo que nao jogava ha muito tempo, e fiquei feliz por jogar”.*

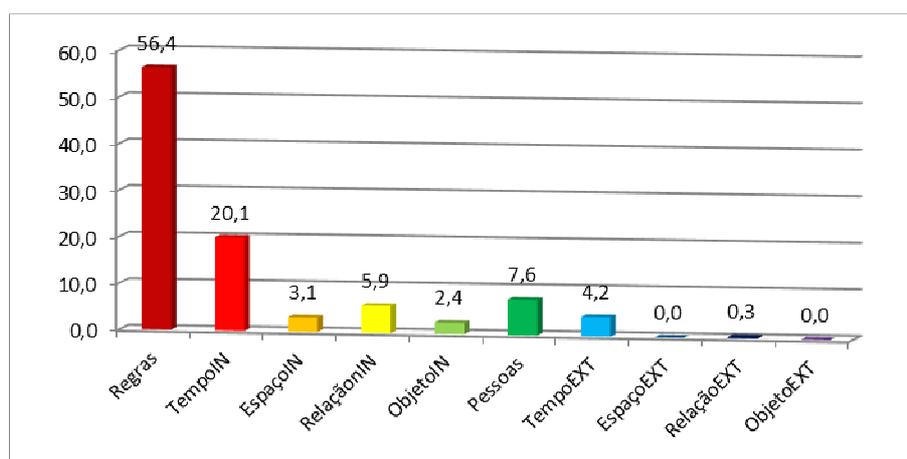


Gráfico 17: Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção alegria.

Fonte: O autor, 2013

A emoção felicidade recebeu em sua totalidade 91,3% de comentários relacionados a lógica interna e 8,7% sobre a lógica externa.

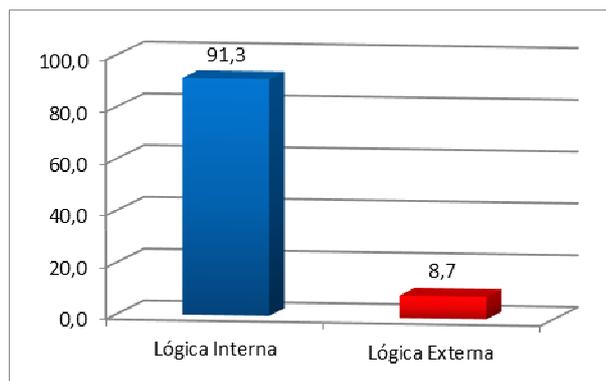


Gráfico 18: Distribuição dos percentuais da lógica interna e da lógica externa e a emoção felicidade.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários sobre a felicidade envolvendo as dez variáveis (subcategorias) apresentaram expressaram os seguintes números percentuais. Referindo-se a lógica interna:

- Regras, 45,0% *“Este jogo deixou-me feliz, pois e bastante divertido e dinâmico”*. *“E um jogo surpreendente, transmite calma, felicidade e alegria nos alunos”*.
- Tempo, 29,8% *“Ganhamos perante toda a turma”*. *“Apesar de perder sinto-me feliz”*.
- Espaço, 2,4% *“houve saltos divertidos”*.
- Relação, 11,8% *“Este jogo e bastante interessante pois exige boa cooperação entre o grupo para desfazer o no”*. *“Fiquei feliz em cooperar com os meus colegas”*.
- Objeto, 2,4% *“Pelo efeito que o paraquedas faz”*.

Indicando a lógica externa:

- Pessoas, 5,9% *“Jogado de forma tranquila, sem stress e sem problema”*. *“Proporciona bons momentos, muitas gargalhadas e bem-estar coletivo, gostei bastante”*.
- Tempo, 2,4% *“Feliz pela vitória, pois o adversário ganhou o segundo jogo”*. *“Porque relembrei a minha infância”*.
- Espaço, 0,3% *“Muito barulho na guarda ao lado”*.

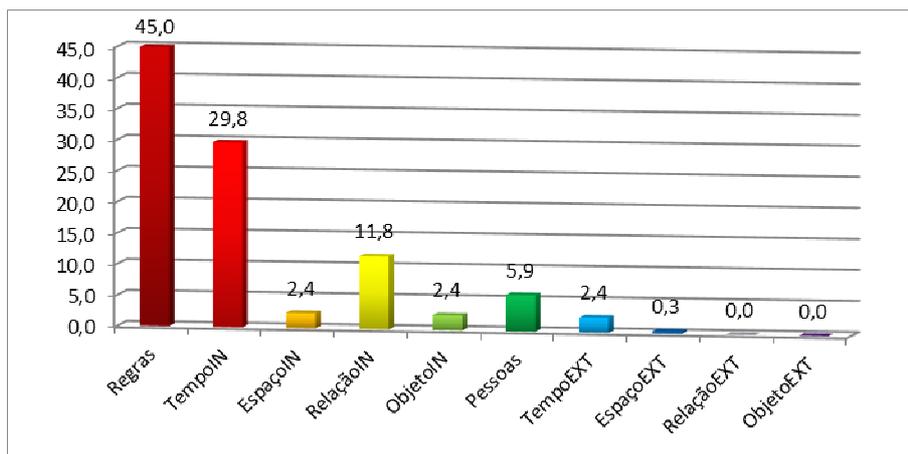


Gráfico 19: Distribuição dos percentuais para as dez variáveis (subcategorias) da lógica interna e externa e a emoção felicidade.

Fonte: O autor, 2013

3.4. Apresentação dos resultados ao número de comentários referente ao gênero masculino e feminino

Os maiores números de comentários foram feitos pelos homens. Lembrando que o número de participantes foi de 156, destes, 52 moças e 104 rapazes. Ao final de cada jogo, os/as jogadores/as deveriam escrever um breve comentário sobre a emoção mais intensa, os comentários deveriam se estender no máximo a três emoções. Os homens fizeram 62,3% dos comentários e as mulheres 37,7% dos comentários.

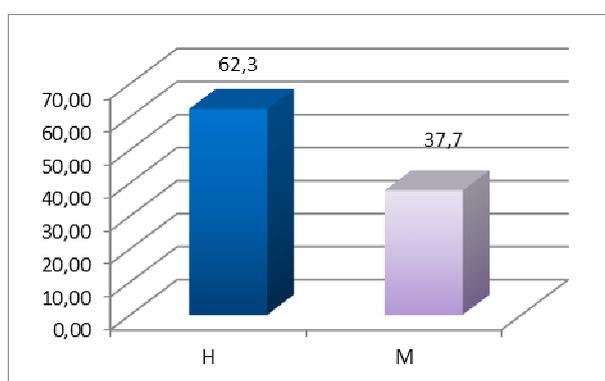


Gráfico 20: Distribuição dos percentuais dos comentários para o gênero masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.4.1. Resultados da expressão das emoções segundo gênero masculino e feminino

Os homens expressaram suas emoções em graus de intensidade diferentes, as emoções positivas pontuaram 83,2%, as emoções ambíguas 8,9% e as negativas 8,0%.

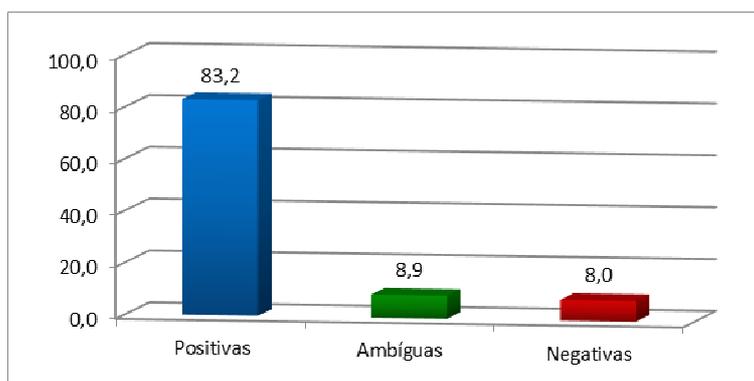


Gráfico 21: Distribuição dos percentuais dos comentários do tipo de emoção para o gênero masculino.

Fonte: O autor, 2013

Em total geral dos comentários para as treze emoções os homens expressaram os seguintes valores numéricos e exemplos de comentários.

- Alegria, 19,8% *“Por conseguir trocar com o parceiro com sucesso”*.
- Amor, 0,9% *“Por ser um jogo que nos transmite paz interior e tranquilidade perante os meus colegas”*.
- Felicidade, 26,8% *“Porque gostei de jogar”*.
- Humor, 35,6% *“Porque fiquei feliz com a vitória”*.
- Compaixão, 0,2% *“Porque era engraçado e divertido de se fazer”*.
- Esperança, 4,5%; *“Porque o jogo foi bem disputado, conseguimos ganhar e estou feliz”*.
- Surpresa, 4,2%; *“Porque é um jogo bastante engraçado”*.
- Ansiedade, 3,2% *“Não estou triste”*.
- Raiva 0,5% *“Não deu muito gozo a jogar”*.
- Medo, 0,9%; *“Porque foi um jogo original”*.
- Desprezo, 1,2% *“Fiquei contente por ter feito este jogo”*.
- Tristeza, 2,0% *“Tirando o resultado diverti-me no decorrer da atividade”*.

- Vergonha, 0,3% “jogar um jogo que pratiquei na infância”.

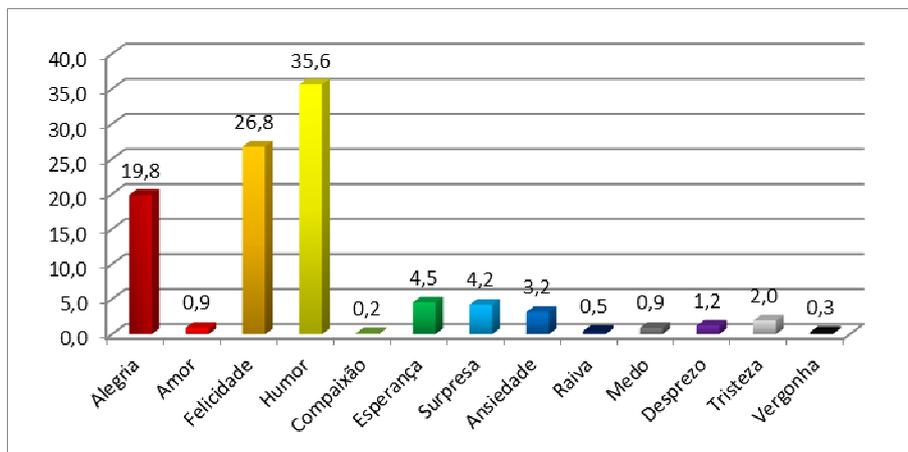


Gráfico 22: Distribuição dos comentários das treze emoções para o gênero masculino.

Fonte: O autor, 2013

Para a tipologia das emoções sentidas pelas mulheres durante os jogos sociomotores cooperativos, em sua totalidade, demonstraram para as emoções positivas 82,3%, emoções ambíguas 8,7% e as negativas 9,0%.

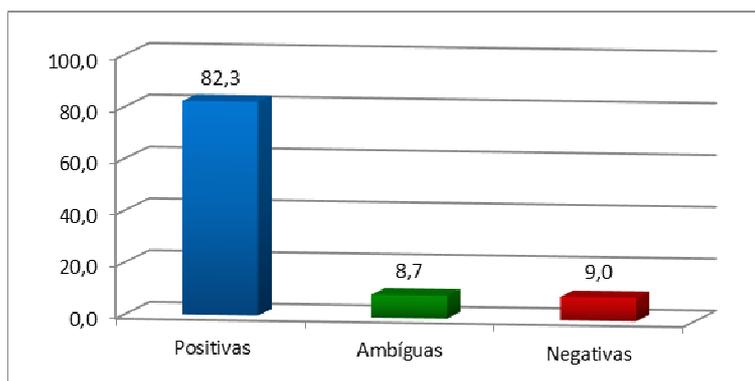


Gráfico 23: Distribuição dos percentuais dos comentários do tipo de emoção para o gênero feminino.

Fonte: O autor, 2013

Em total geral dos comentários para as treze emoções as mulheres expressaram os seguintes valores numéricos, exemplos de comentários.

- Alegria, 26,4% *“Com o meu desempenho”*.
- Amor, 0,2% *“Este jogo fez com que descontraíssemos e nos divertíssemos”*.
- Felicidade, 10,7% *“Foi um jogo divertido, o que despertou em mim um sentimento de felicidade”*.
- Humor, 45,0% *“Causa satisfação ao conseguir desembaraçar o nó”*.
- Compaixão, 1,0% *“Porque foi muito engraçado”*.
- Esperança, 0,5% *“Apesar de ter sido perdedora, sinto-me tranquila”*.
- Surpresa, 2,7% *“A vitória deixou-me feliz, tranquila e satisfeita comigo e com os meus colegas”*.
- Ansiedade, 2,0% *“Por não ter caído da ponte”*.
- Raiva, 0,5% *“Porque é um jogo divertido”*.
- Medo, 2,5% *“Fui bem guiada pela minha parceira”*.
- Desprezo, 0,2% *“Foi um jogo que me transmitiu bastante tranquilidade”*.
- Tristeza, 3,5% *“Apesar da derrota estou tranquila, pois mesmo assim gostei do jogo”*.
- Vergonha, 0,2% *“Porque é um jogo divertido”*.

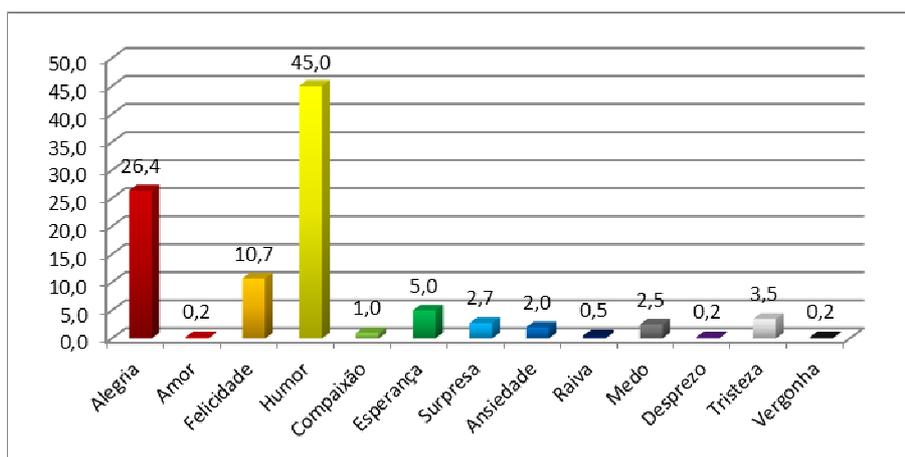


Gráfico 24: Distribuição dos percentuais dos comentários das treze emoções para o gênero feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.4.2 Resultados dos comentários do gênero masculino e feminino e a expressão das emoções positivas, ambíguas e negativas

Os homens fizeram 83,2% de comentários positivos, 8,9% ambíguos e 8,0% negativos. Já as mulheres, 82,3% de comentários positivos, 8,7% ambíguos e 9,0% negativos.

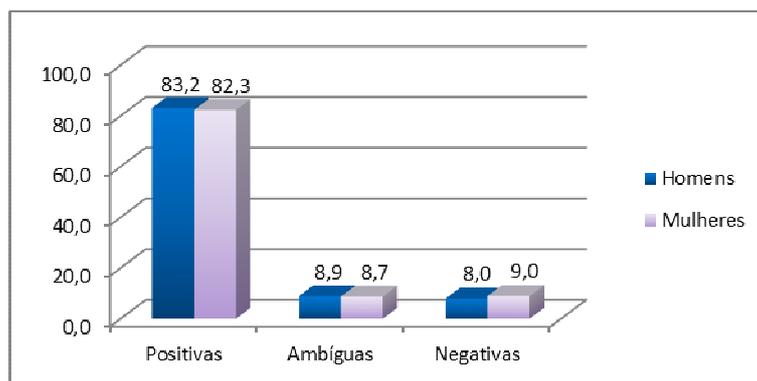


Gráfico 25: Distribuição dos percentuais dos comentários para os tipos das emoções segundo gênero masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.4.3. Resultados dos números de comentários das treze emoções vivenciadas e a relação do gênero masculino e feminino

Os comentários produzidos, tanto por homens quanto por mulheres, envolvendo as treze emoções estudadas, expressaram os seguintes percentuais.

Os homens: alegria, 19,8%; amor, 0,9%; felicidade, 26,8%; humor, 35,6%; compaixão, 1,0%; esperança, 4,5%; surpresa, 4,2%; ansiedade, 3,2%; raiva, 0,5%; medo, 0,9%; desprezo, 1,2%; tristeza, 2,0%; vergonha, 0,3%.

As mulheres: alegria, 26,4%; amor, 0,2%; felicidade, 10,7%; humor, 45,0%; compaixão, 1,0%; esperança, 5,0%; surpresa, 2,7%; ansiedade, 2,0%; raiva, 0,5%; medo, 2,5; desprezo, 0,2%; tristeza, 3,5%; vergonha, 0,2%.

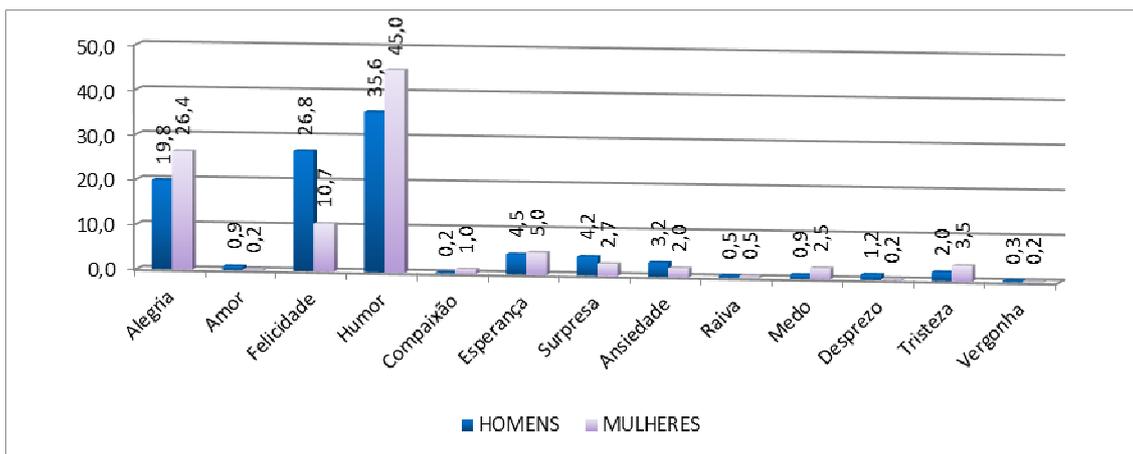


Gráfico 26: Distribuição dos percentuais da expressão das treze emoções para o gênero masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.5. Resultados do gênero para a lógica interna e da lógica externa

Dos comentários feitos durante os jogos pelo gênero masculino para a lógica interna corresponde a um total de 90,8% e para lógica externa 9,2%.

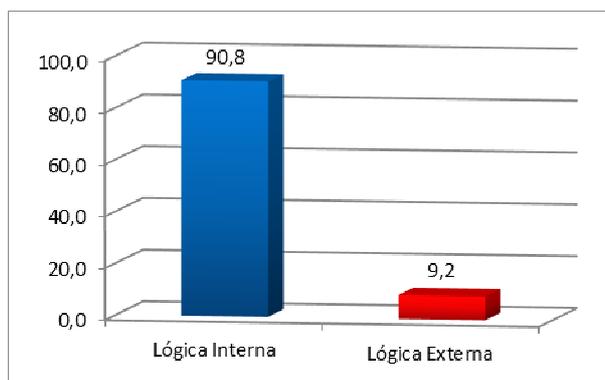


Gráfico 27: Distribuição dos percentuais dos comentários do gênero masculino para a lógica interna e externa.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários feitos apenas pelos homens, relacionando-os com as dez variáveis já apresentadas nesse trabalho evidenciaram os seguintes

números percentuais. Envolvendo a lógica interna: Regras, 24,0%; tempo, 13,3%; espaço, 17%; relação, 5,4%; objeto, 1,0%. Indicando a lógica externa: Pessoas, 3,1%, tempo, 1,4%; espaço, 0,1%; relação, 0,1%; objeto, 0,0%.

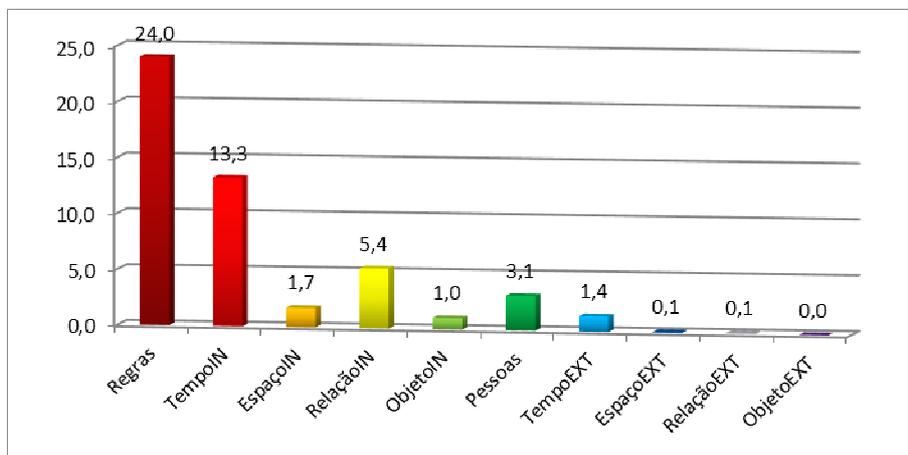


Gráfico 28: Distribuição dos percentuais dos comentários da lógica interna e externa para o gênero masculino.

Fonte: O autor, 2013

As mulheres comentaram para a lógica interna um total de 84,9% e para lógica externa 15,1%.

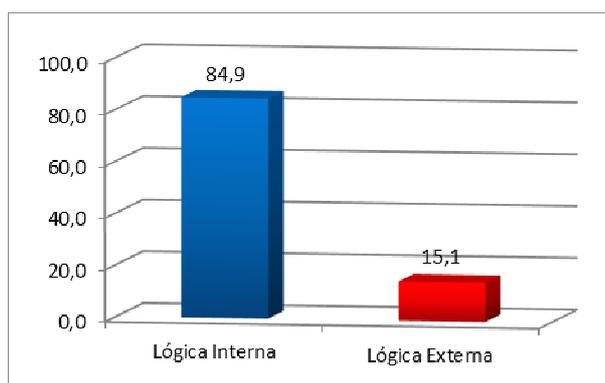


Gráfico 29: Distribuição dos percentuais do gênero masculino para lógica interna e externa.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários feitos apenas pelas mulheres, relacionando-os com as dez variáveis apresentaram os seguintes números percentuais. Relacionando a lógica interna: Regras, 25,7%; tempo, 9,5%; espaço, 2,3%; relação, 4,2%; objeto, 0,8%. Indicando a lógica externa: Pessoas, 4,4%; tempo, 2,9%; espaço, 0,1%; relação, 0,1%; objeto, 0,0%.

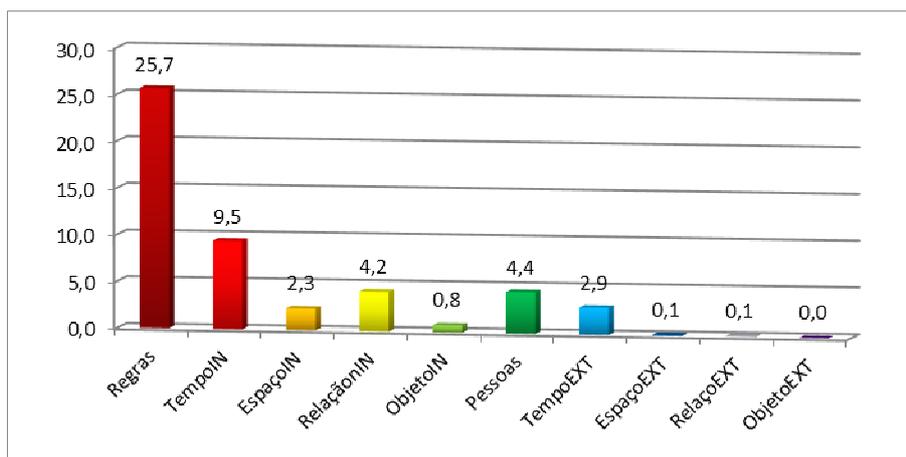


Gráfico 30. Distribuição dos comentários para a lógica interna e externa para o gênero feminino.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários envolvendo a lógica interna assumiram os valores de 63,4% por parte dos homens, e 49,7% pelas mulheres. Em relação à lógica externa, os resultados foram aproximados, 49,7% dos comentários foram feitos pelos homens e 50,3% pelas mulheres.

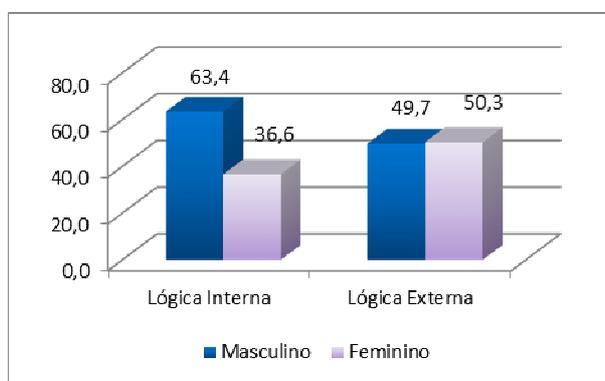


Gráfico 31: Distribuição dos comentários do gênero masculino e feminino da lógica interna e externa.

Fonte: O autor, 2013

3.6. Resultados dos comentários segundo o gênero nos jogos sociomotores cooperativos sem competição e com competição

Os comentários feitos pelo gênero masculino e feminino para os jogos sociomotores cooperativos sem competição e com competição apresentaram os seguintes valores: sem competição, homens 21,8% e mulheres 15,0%; com competição, homens 40,5% e mulheres 22,7%.

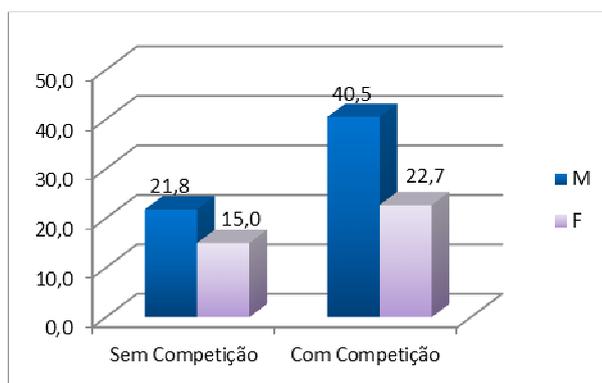


Gráfico 32: Distribuição dos percentuais quanto ao gênero nos jogos cooperativos sem competição e com competição.

Fonte: O autor, 2013

3.7. Resultados dos comentários referentes à lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição

O estudo revelou os valores percentuais dos comentários sobre a lógica interna e a lógica externa para as dez variáveis para jogos cooperativos sem e com competição.

Os jogos cooperativos sem competição, o valor total foi de 85,4%, relacionada à lógica interna e 14,6% para a lógica externa.

Os jogos cooperativos com competição demonstraram 90,3% relacionados à lógica interna e 9,7% para a lógica externa.

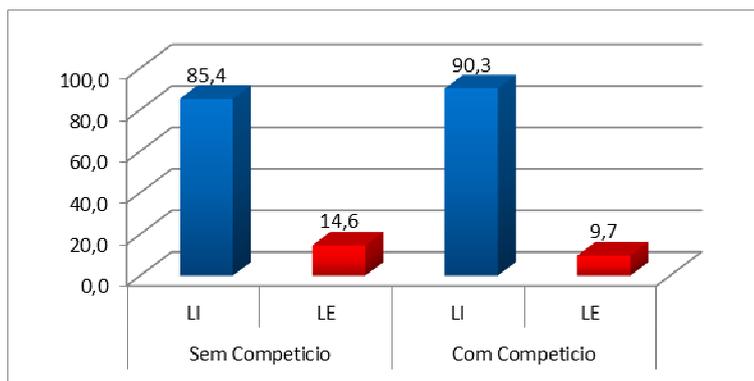


Gráfico 33: Distribuição em porcentagem dos comentários da lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição.

Fonte: O autor, 2013

3.7.1. Resultados dos comentários referentes (subcategorias) à lógica interna e externa para os jogos cooperativos sem competição e com competição

Considerando as afirmações explicitadas, isto é, interpretado nos termos das referências da lógica interna (termos referentes explicitamente aos recursos da lógica interna do jogo ou dada tarefa motora), nos jogos cooperativos na categoria sem e com competição apresentaram proporções percentuais divergentes como mostra o gráfico 34.

A variável regra (termos relacionados ao pacto, normas do jogo), obtiveram 60,0% dos comentários, referindo-se explicitamente à tarefa jogo ou atividade motora *“O jogo é muito fixe”, “O jogo foi muito giro”*. Nos jogos cooperativos com competição foram interpretados 43,0%, *“O jogo é muito dinâmico”, “Porque gostei de jogar este jogo”*.

Os resultados referentes à subcategoria tempo interno, (termos relacionados à noção de tempo, resultado do jogo *“ganhar” “perder”* e aos direitos e obrigações dos/as jogadores/as), os valores somam 33,6% para os jogos com competição *“Com a vitória inesperada”, “Por ter perdido”*, e com 5,1% para comentários para os jogos sem competição *“Ao completar os objetivos”*.

Os resultados ao espaço interno (termos relativos à noção de espaço), para os jogos sem competição 6,4% e para os jogos com competição 2,6%

“Por não ter caído da ponte”, “Achei engraçado como andamos em cima da linha”.

Os comentários referentes relação interna (termos relacionados às noções de relacionamento entre os/as jogadores/as), obtiveram valores distintos, os jogos sem competição 11,2% com comentários que expressam vivência cooperativa, *“Em cooperar com os meus colegas”, “Boa cooperação entre o grupo para desfazer o nó”, “Promove bem-estar e satisfação entre todos”.* Os comentários para os jogos com competição somaram 9,2% *“O companheirismo me fez sentir muito bem, mesmo perdendo o jogo”.*

O objeto interno (termos relacionados à noção de objetos) alcançou resultados nos jogos sem competição 2,8% e 1,4% para jogos com competição *“Porque adoro jogos com bola”.*

Na ótica da lógica externa (termos referentes a aspecto externo do jogo), os resultados foram inferiores aos comentários da lógica interna.

Os resultados, pessoas ou estados transitórios (características pessoais dos/as jogadores/as), nos jogos sem competição foi superior aos jogos com competição com comentários do tipo *“Fiquei satisfeito pelo bom comportamento da equipa”, “Proporciona bons momentos, muitas gargalhadas e bem-estar coletivo”* os jogos sem competição apresentaram valores de 10,0% enquanto que nos jogos com competição obtiveram uma porcentagem de 5,8% *“No final do jogo senti-me relativamente feliz embora tenha perdido”.*

O tempo externo, os resultados foram: 4,4% nos jogos sem competição *“Porque foi giro voltar a jogar um jogo da infância”* e 3,6% nos jogos com competição, *“Já não soltava o jogo do eixo há algum tempo, fez-me lembrar tempos antigos”.*

Os resultados do espaço externo, nos jogos cooperativos sem competição somam 0,2% e para com competição 0,1% *“Não tinha barulho”.*

E por último, os resultados da relação externa, nos jogos com competição 0,2% *“Estou satisfeito com os jogos praticados hoje”.*

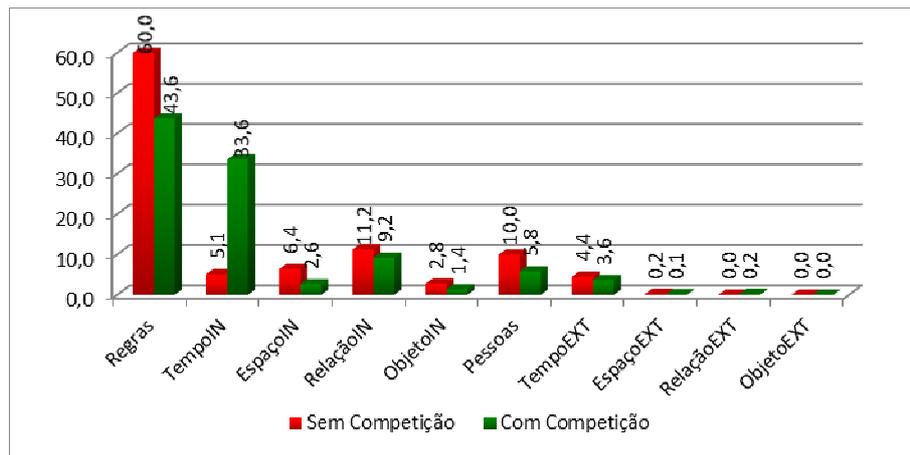


Gráfico 34: Distribuição dos percentuais dos comentários referentes às subcategorias da lógica interna e externa nos jogos cooperativos sem competição e com competição.

Fonte: O autor, 2013

3.8. Resultados para grupo do mesmo sexo

3.8.1. Resultados dos comentários para a lógica interna e externa

Os comentários envolvendo a lógica interna e externa nos jogos cooperativos sem competição assumiram valores de 86,1% para a lógica interna e 13,9% para a lógica externa.

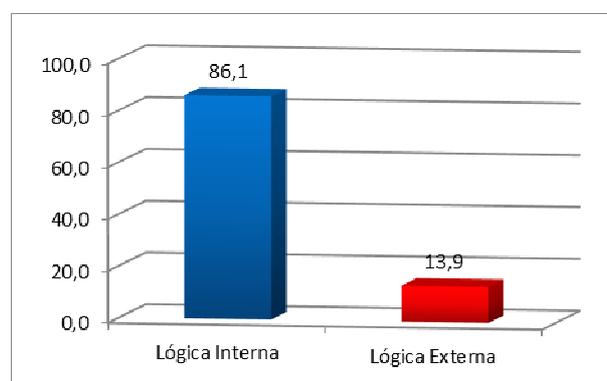


Gráfico 35: Distribuição dos percentuais dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos para grupo do mesmo sexo.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários feitos relacionando-os com as dez variáveis apresentam os seguintes números percentuais. Envolvendo a lógica interna: Regras, 23,7%; tempo, 10,5%; espaço, 2,5%; relação, 5,4%; objeto, 1,0%. A lógica externa: Pessoas, 4,3%; tempo, 2,4%; espaço, 0,1%; relação, 0,1%; objeto, 0,0%.

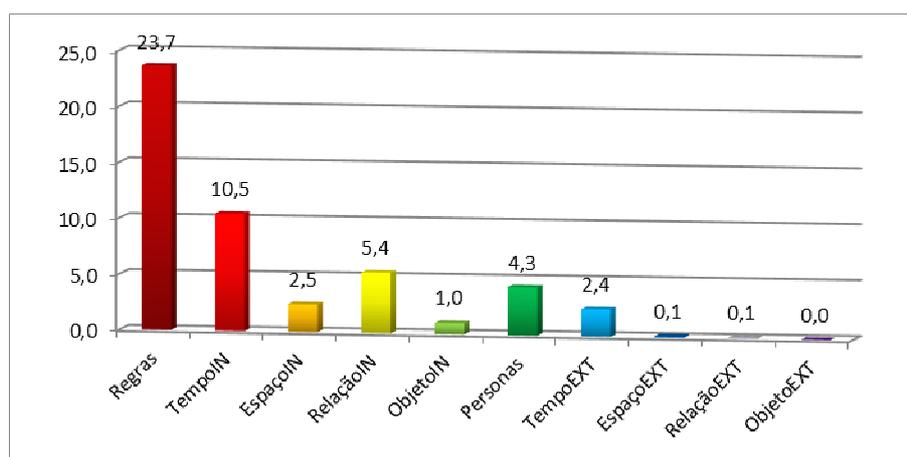


Gráfico 36: Distribuição dos percentuais para as dez variáveis da lógica interna e externa em jogos cooperativos para grupo do mesmo sexo.

Fonte: O autor, 2013

3.8.2. Resultados da expressão das emoções quanto ao gênero masculino e feminino nos jogos sem competição

Os homens comentaram 80,5% para emoções positivas, 8,1%, para emoções ambíguas e 11,4% para as emoções negativas. As mulheres comentaram 78,2% para emoções positivas, 9,9% emoções ambíguas e 11,9% para emoções negativas. Em diferença entre os gêneros as mulheres expressam emoções ambíguas (esperança, surpresa e compaixão) superiores a dos homens. Enquanto que os homens, as emoções positivas (alegria, amor, felicidade e humor) pontuaram números maiores que as mulheres. Havendo um mesmo nivelamento para as emoções negativas.

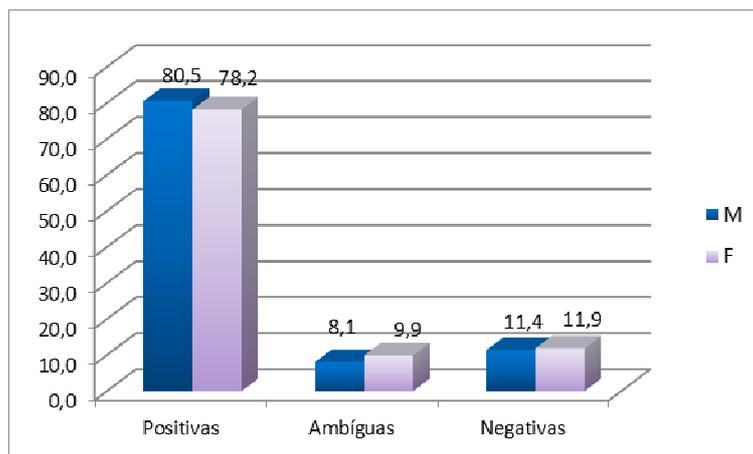


Gráfico 37: Distribuição dos percentuais dos comentários com pares do mesmo sexo nos jogos sociomotores sem competição.

Fonte: O autor, 2013

As emoções positivas, as mulheres contestam a emoção humor (45,5%), e os homens (38,9%), A emoção alegria as mulheres comentaram (25,7%) e os homens (20,1%). A felicidade os homens (19,5%) expressam superiores que as mulheres (6,9%). A emoção amor os homens (2,0%) e as mulheres (0,0%).

As emoções ambíguas tiveram parcialmente percentuais iguais, com diferença da emoção ansiedade onde as mulheres (4,0%) e os homens (2,7%). A emoção compaixão as mulheres (1,0%) e os homens (0,7%) e para emoção esperança as mulheres (3,0%) e os homens (2,0%).

As emoções negativas, as mulheres comentaram (5,0%) para a emoção medo e os homens (2,0%), a ansiedade os homens (4,0%) e as mulheres (2,7%), a emoção raiva os homens (2,0%) e as mulheres (0,0%). O resultado da emoção desprezo nos jogos assume uma diferença entre os gêneros, para esta pratica motora os homens pontuaram (2,7%) enquanto que as mulheres não fizeram nenhum comentário. A emoção tristeza as mulheres (3,0%) e os homens (2,0%), a emoção vergonha não obteve pontuação.

Em análise do discurso podemos observamos comentários de ambos os sexos na expressão emocional dos comentários. Vejamos alguns depoimentos do sexo feminino em situações vivenciais nos jogos cooperativos (sem competição) atuando com o mesmo sexo.

- Jogo: *Aniversário*; Emoção: *humor*; Comentário: *“Porque o jogo permitiu esquecer o dia-a-dia e abstrairmo-nos”*.

- Jogo: *Nó humano*; Emoção: *alegria*; Comentário: “*Porque desfizemos muitas vezes o nó com sucesso*”.
- Jogo: *Corrida de cegos*; Emoção: *medo*; Comentário: “*Fui bem guiada pela minha parceira*”.
- Jogo: *Deixar o material mais longe*; Emoção: *surpresa*; Comentário: “*Tive satisfação em conseguir ajudar quem precisava*”.

Os comentários do gênero masculino nos jogos cooperativos no grupo do mesmo sexo:

- Jogo: *Nó humano*; Emoção: *humor*; Comentário: “*Porque gostei muito de jogar*”.
- Jogo: *Aniversário*; Emoção: *felicidade*; “*Pelos métodos de comunicação envolvidos no jogo*”.
- Jogo: *Deixar o material mais longe*; Emoção: *alegria*; Comentário: “*Porque gostei do jogo e foi divertido*”.

Jogo: *Corrida de cegos*; Emoção: *medo*; Comentário: “*Porque continuo feliz com a aula*”.

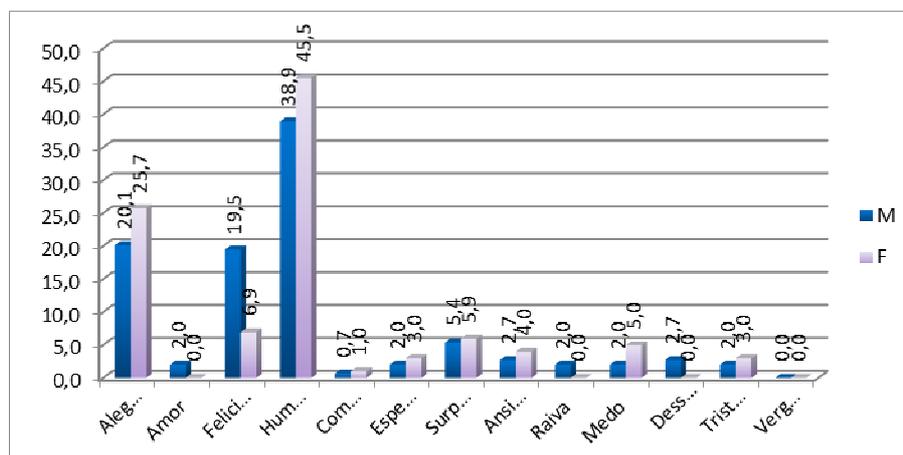


Gráfico 38: Distribuição dos percentuais das treze emoções para mesmo sexo nos jogos sociomotores sem competição.

Fonte: O autor, 2013

3.8.3. Resultados da expressão emocional nos jogos cooperativos com competição no grupo com o mesmo sexo

A atuação motora nos jogos cooperativos com competição configura um panorama diferente do jogo cooperativo sem competição, considerando a atuação dos sujeitos que atuam em condições de cooperar-se para superar a equipe adversaria. Os jogos foram realizados para grupos do mesmo sexo.

As emoções positivas expressam em maiores valores números para ambos os gêneros, os homens 84,3% e as mulheres 84,3%, as emoções ambíguas, as mulheres somam numero maior 8,6% e os homens 7,4%. As emoções negativas diferenciam entre os gêneros sendo que, os homens expressam negativamente em 8,3% e as mulheres 7,1%.

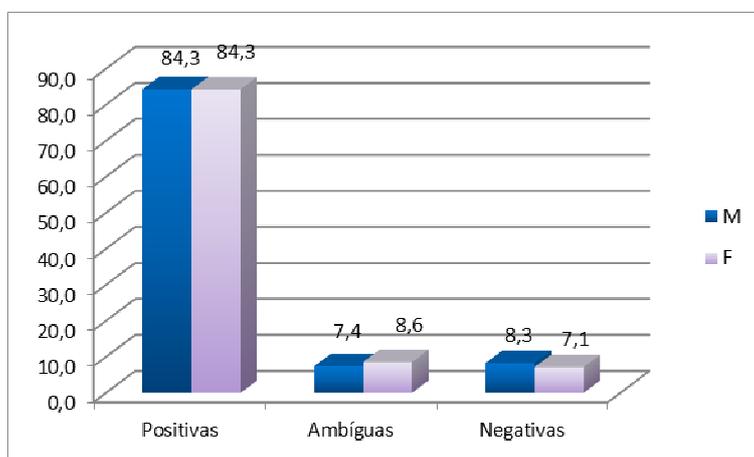


Gráfico 39: Distribuição dos resultados para o grupo do mesmo sexo nos jogos cooperativos com competição.
Fonte: O autor, 2013

A emoção humor foi a mais comentada, as mulheres 50,0% e para os homens 41,3%, a emoção alegria com 26,4% para as mulheres e 22,6% para os homens, em seguida a emoção felicidade somando 19,6% para os homens e 7,1% para as mulheres. Por último a emoção amor com 0,9% para os homens e 0,7% para as mulheres.

As emoções ambíguas somam uma semelhança entre os homens e as mulheres, a emoção esperança as mulheres expressaram 7,1% e os homens 5,2%, a emoção ansiedade os homens ultrapassa as mulheres com 3,9% e as mulheres 2,9%, a emoção compaixão não foi comentada.

As emoções negativas encontrar-se em porcentagem divididas em: A tristeza com maior intensidade para os homens 2,2%, as mulheres 1,4%, o medo, 2,1% para as mulheres e 1,3% para os homens. A ansiedade os homens 3,9% e as mulheres 2,9%. A emoção desprezo, 0,7% para as mulheres e 0,4% para os homens, a vergonha 0,4% para os homens, as mulheres não comentaram e raiva não foi comentada para ambos os sexos.

Os comentários do gênero feminino nos jogos cooperativos com competição.

- Jogo: *passa e ganha*; Emoção: *humor*; Comentário: “*O jogo é dinâmico e interessante*”.
- Jogo: *Passar o aro*; Emoção: *esperança*; Comentário: “*Por ter ganhado o jogo*”.
- Jogo: *Salto de corda por equipes*; Emoção: *ansiedade*; Comentário: “*Porque foi bom recordar*”.

Os comentários do sexo masculino nos jogos cooperativos do com competição.

- Jogo: *Cuponazo*; Emoção: *humor*; Comentário: “*Por ser um jogo que transmite bem estar*”.
- Jogo: *Passa e ganha*; Emoção: *alegria*; Comentário: “*Por ter ganho o jogo*”.
- Jogo: *Salto de pândora*; Emoção: *felicidade*; Comentário: “*Pela experiência vivida*”.

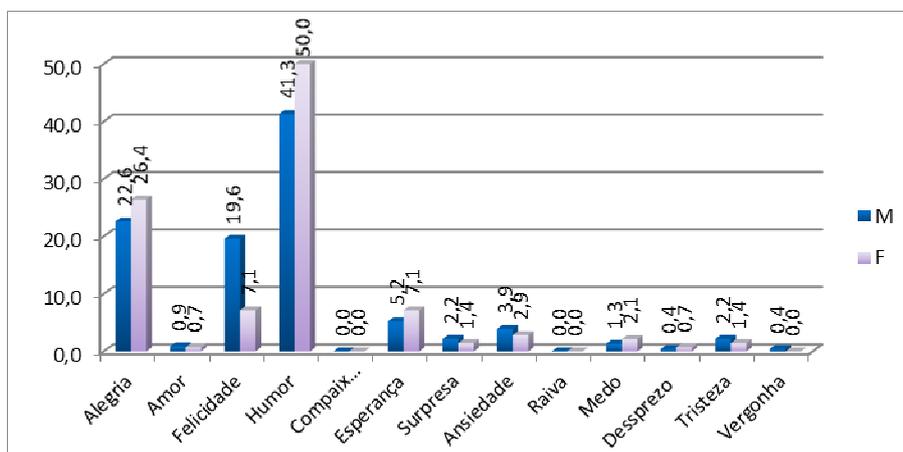


Gráfico 40: Distribuição dos percentuais das trezes emoções para grupo do mesmo sexo (masculino e feminino) nos jogos cooperativos com competição.

Fonte: O autor, 2013

3.8.4. Resultados da expressão das emoções em jogos cooperativos com competição em grupos do mesmo sexo e o resultado vitória

De acordo com os relatos as emoções positivas obtiveram uma porcentagem de 86,5% para os homens (humor, 40,5%, alegria, 22,3%; felicidade 22,3%; amor, 1,4%) e 86,8% para as mulheres (humor 56,0%; alegria, 24,2%; felicidade 6,6%).

As emoções ambíguas os homens 8,8% (esperança, 6,1%; surpresa, 2,7%) e as mulheres 7,7% (esperança, 5,5%; surpresa 2,2%).

As emoções negativas, expressam para os homens 4,7% (ansiedade, 4,1%; medo, 0,7%), as mulheres 5,5% (ansiedade, 2,2%; medo, 3,3%).

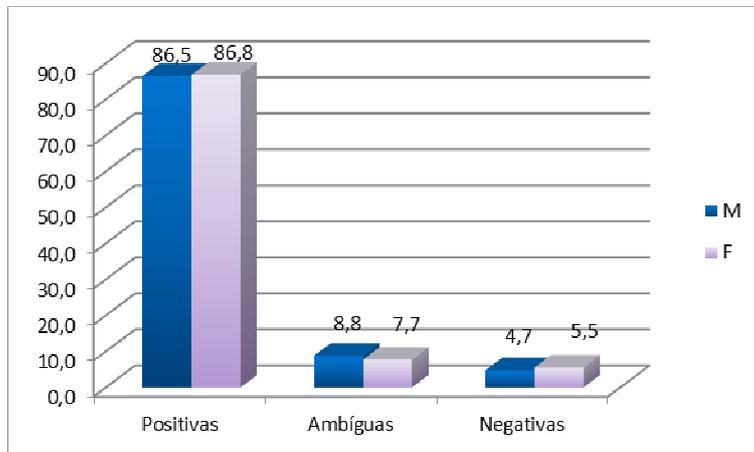


Gráfico 41: Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para mesmo sexo de acordo com o resultado vitória.

Fonte: O autor, 2013

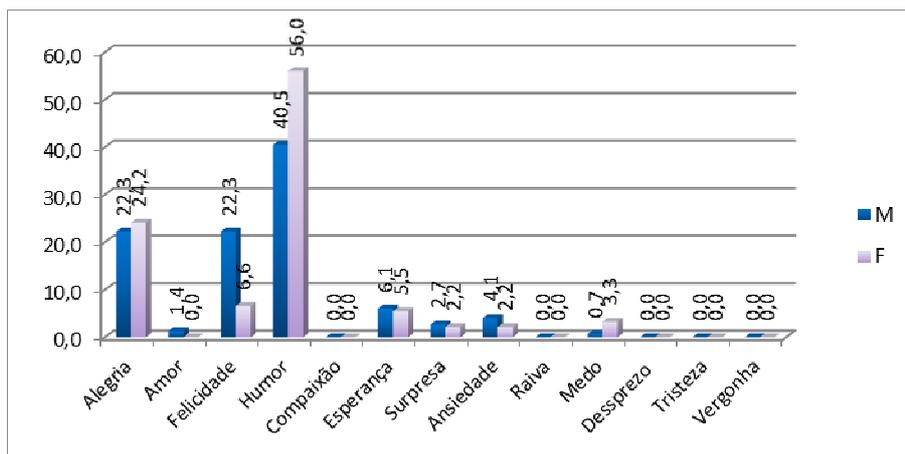


Gráfico 42: Distribuição dos percentuais das treze emoções e o resultado vitória para do mesmo sexo.

Fonte: O autor, 2013

3.8.5. Resultados da expressão das emoções em jogos cooperativos com grupos do mesmo sexo e o resultado derrota

As emoções positivas obtiveram uma porcentagem de 80,5% para os homens (humor, 42,7%; alegria, 23,2%; felicidade 16,6%), 79,6% para as mulheres (humor, 38,8%; alegria, 30,6%; felicidade 8,2%; amor, 2,0%).

As emoções ambíguas as mulheres comentaram (esperança, 10,2%), os homens 4,9% (esperança, 3,7%; surpresa, 1,2%).

As emoções negativas, os homens 14,6% (tristeza, 6,1%; ansiedade, 3,7%; medo, 2,4%; desprezo, 1,2%; e vergonha 1,2%), para as mulheres 10,2% (ansiedade, 4,1%; tristeza, 4,1%; medo, 2,4%; desprezo, 2,0%).

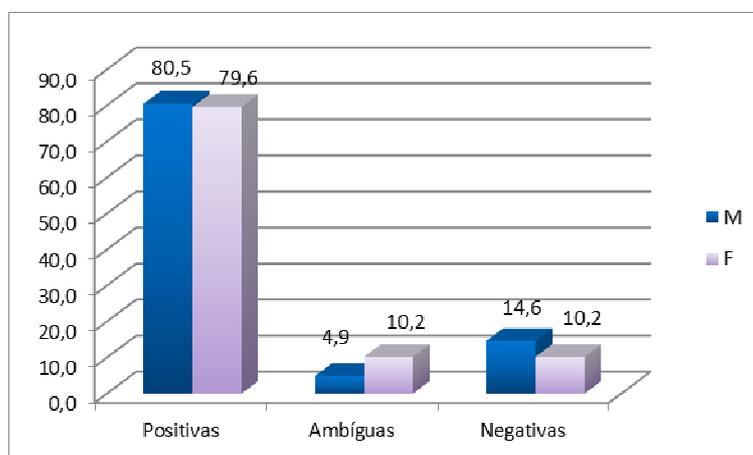


Gráfico 43: Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para o grupo do mesmo sexo de acordo com o resultado derrota.

Fonte: O autor, 2013

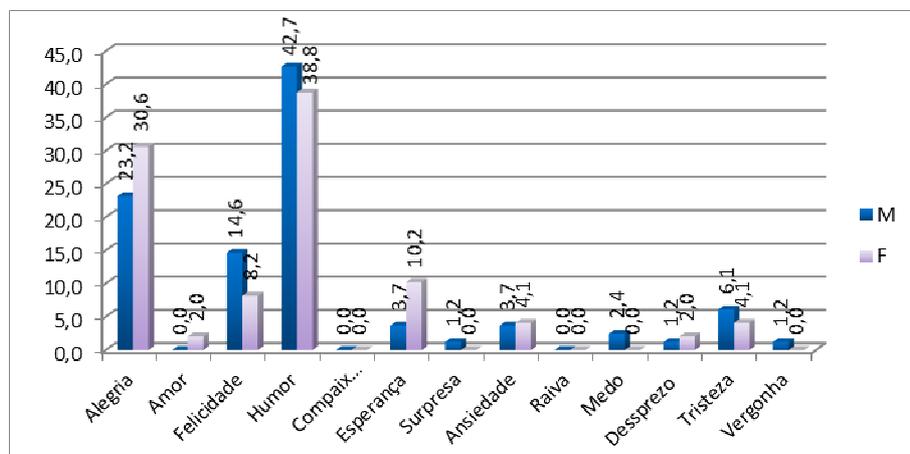


Gráfico 44: Distribuição dos percentuais das trezes emoções e o resultado derrota para do mesmo sexo (masculino e feminino)

Fonte: O autor, 2013

3.9. Resultados para grupo misto equitativo

3.9.1 Resultados dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos para grupo misto equitativo

Os jogos cooperativos com competição em grupo de gênero misto equitativo transcrevem ações e atitudes diferenciadas nos resultados aos comentários para classificação da lógica interna e externa. Os comentários envolvendo a lógica interna assumiram valores de 92,1% enquanto a lógica externa 7,9%.

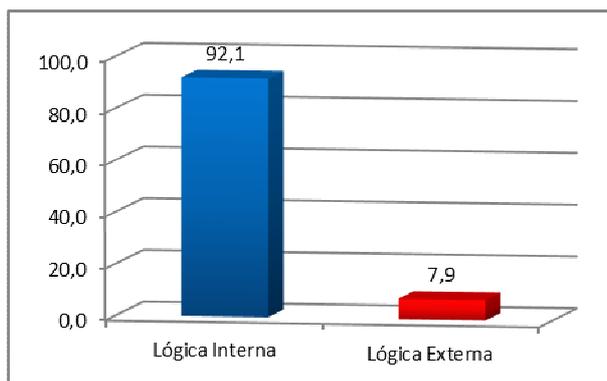


Gráfico 45: Distribuição dos percentuais dos comentários para a lógica interna e externa nos jogos cooperativos em grupo misto equitativo.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários feitos relacionando-os com as dez variáveis apresentam os seguintes números percentuais. Envolvendo a lógica interna: Regras, 23,7%; tempo, 10,5%; espaço, 2,5%; relação, 5,4%; objeto, 1,0%. A lógica externa: Pessoas, 4,3%; tempo, 2,4%; espaço, 0,1%; relação, 0,1%; objeto, 0,0%.

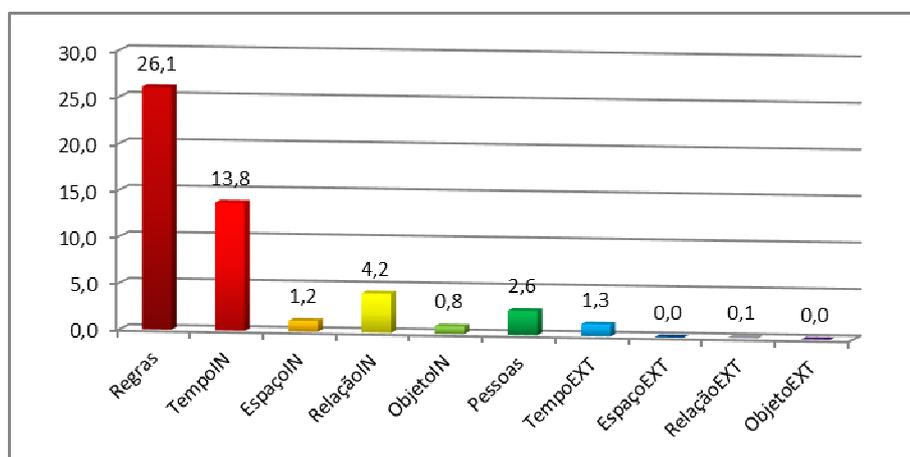


Gráfico 46: Distribuição dos percentuais para as dez variáveis da lógica interna e externa em jogos cooperativos para grupo misto equitativo.

Fonte: O autor, 2013

3.9.2. Resultado emocional nos jogos sociomotores cooperativos sem competição no grupo misto equitativo para o gênero masculino e feminino

O gráfico 47 apresenta valores percentuais parecidos para ambos os gêneros (masculino e feminino) na expressão das emoções em jogos sociomotores cooperativos sem competição.

Os homens expressão 90,5% para emoções positivas, 7,1% emoções ambíguas e 2,4% emoções negativas.

As mulheres expressaram 89,8% para emoções positivas, 6,8% emoções ambíguas e 3,4% para emoções negativas. Esta relação de valores numéricos entre os gêneros nivela paritariamente o nível emocional em atividades cooperativas sem competição.

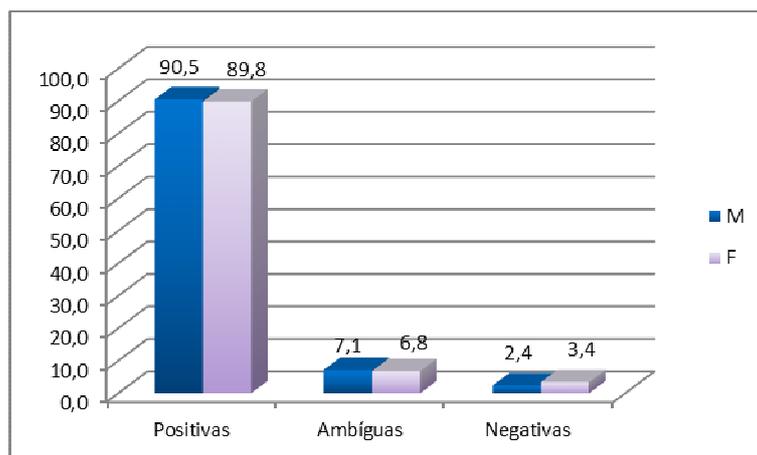


Gráfico 47: Distribuição dos percentuais dos tipos das emoções nos jogos cooperativos sem competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

Ao consideramos os comentários pelos grupos de gênero misto equitativo nos jogos cooperativos sem competição, especificando os comentários para cada gênero (masculino e feminino) os resultados emocionais alcançados resulta valores diferenciados.

As emoções positivas, as mulheres expressaram valores significativos para a emoção humor (50,8%), os homens (33,3%) para emoção alegria as

mulheres (28,8%) e os homens (10,7%) a felicidade os homens expressam uma margem superior que as mulheres (46,4) e (10,2%) para as mulheres.

As emoções ambíguas, a surpresa (6,0%) e a esperança (1,2%) para os homens. As mulheres, a compaixão (3,4%) e a esperança (1,2%).

As emoções negativas tiveram pouca expressividade emocional, tendo em destacar a emoção medo (3,4%) para o gênero feminino e vergonha (1,2%) para o gênero masculino.

Em expressão da intensidade emocional do gênero feminino em vivência cooperativa com o sexo oposto, nos jogos cooperativos sem competição, vejamos alguns comentários:

- Jogo: *paraquedas 1 (deslocamento)*; Emoção: *humor*; Comentário: *“Porque este jogo transmitiu bem estar e serenidade”*.
- Jogo: *salto de corda*; Emoção: *alegria*; Comentário: *“Porque gostei de pular corda”*.
- Jogo: *paraquedas 2 (objetos)*; Emoção: *alegria*; Comentário: *“As cores e a dinâmica do paraquedas provoca um sentimento de paz interior”*.

Comentários do gênero masculino nos jogos sociomotores cooperativos em situação relacional com o sexo oposto:

- Jogo: *salto ao contrario*; Emoção: *felicidade*; Comentário: *“Por ter passado sempre pela corda”*.
- Jogo: *saltos originais*; Emoção: *humor*; Comentário: *“Porque é um jogo engraçado”*.
- Jogo: *paraquedas 1 (deslocamento)*; Emoção: *alegria*; Comentário: *“O jogo é muito emocionante”*.

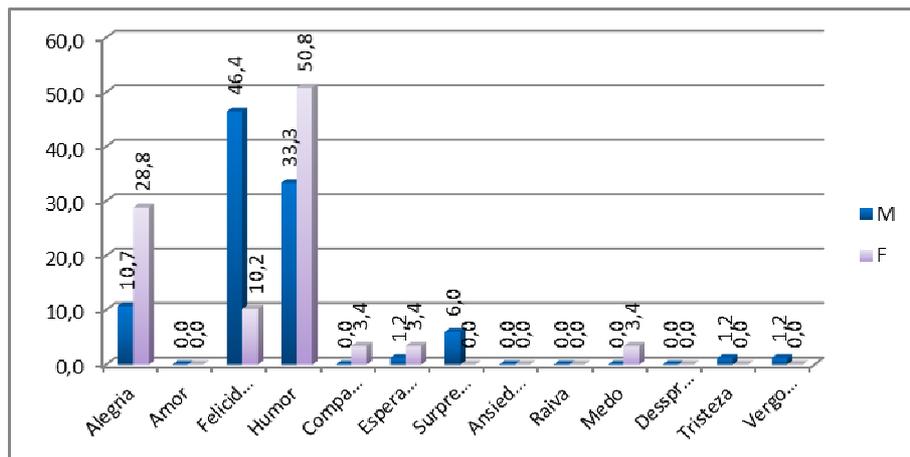


Figura 48: Distribuição dos percentuais das trezes emoções nos jogos cooperativos sem competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino e feminino.
Fonte: O autor, 2013

3.9.3. Resultados da expressão emocional nos jogos cooperativos com competição no grupo gênero misto equitativo para o sexo masculino e feminino

As emoções são decisivamente importantes na determinação em atividade racional, sócio-relacional e pessoal. (BISQUERRA, 2003) Os jogos cooperativos estabelecem comunicações motoras na tomada de decisões coletivas e harmoniosa com os demais. (LAGARDERA e LAVEGA, 2004) A comunicação sócio-motora na relação de gênero, estabelece diálogos corporais construídos pelos sujeitos e pela sociedade. Na relação de “poder” e “dominação” em condutas sexistas. (SILVA, 2005)

As emoções positivas foram as mais intensas entre os gêneros, os homens expressaram 80,7% e 79,4% as mulheres. As emoções ambíguas receberam valores desiguais, os homens comentaram 11,9% e as mulheres 8,8%. As emoções negativas as mulheres expressam maior pontuação, 11,8% e os homens 7,4%.

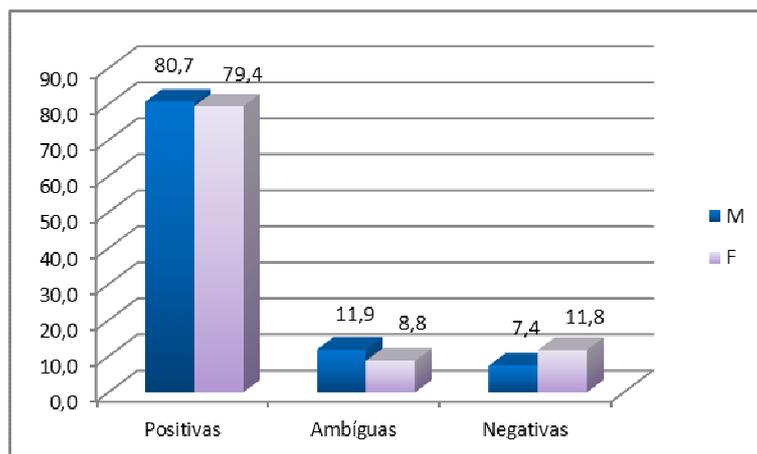


Gráfico 49: Distribuição dos percentuais dos tipos das emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino de feminino.

Fonte: O autor, 2013

Os comentários produzidos pelo grupo misto equitativo citam as seguintes emoções em proporções percentuais: As mulheres pontuam nas emoções positivas: Humor, 34,3%; alegria, 22,5%; felicidade, 19,6%. As emoções ambíguas: Esperança, 4,9% e surpresa, 2,9%. As emoções negativas: Tristeza 8,8%; raiva, 2% e a vergonha 1,0%. Os homens comentaram, para as emoções positivas: Felicidade, 32,2%; humor, 27,7%; alegria, 20,3% e o amor, 0,5%. As emoções ambíguas: A esperança, 6,0%; surpresa, 5,0%; ansiedade, 4,0%. As emoções negativas: Ansiedade, 4,0%; tristeza, 2,0%; desprezo, 1,5% e a vergonha, 1,0%.

Alguns comentários do sexo feminino na relação motora com o sexo masculino.

- Jogo: *segmentos corporais*; Emoção: *humor*; Comentário: “*Porque minha equipa ganhou*”.
- Jogo: *levantar o aro*; Emoção: *felicidade*; Comentário: “*Deu gozo fazer o jogo, porque cada grupo dependia individualmente de cada um e ao mesmo tempo tinha que se estar em sintonia*”.
- Jogo: *relevos com contatos*; Emoção: *tristeza*; Comentário: “*Sinto-me tranquila apesar da derrota*”.

Os comentários do sexo masculino em relação motora com o sexo feminino.

- Jogo: *segmentos corporais*; Emoção: *felicidade*; Comentário: “*Por ter ganhado e por ter jogado pela primeira vez este jogo*”.
- Jogo: *relevos de contato*; Emoção: *humor*; Comentário: “*O jogo era muito engraçado, e não conhecia, diverti-me bastante*”.
- Jogo: *levantar o aro*; Emoção: *surpresa*; Comentário: “*Por ter ganhado o jogo e por transmitir algum gozo e tranquilidade*”.

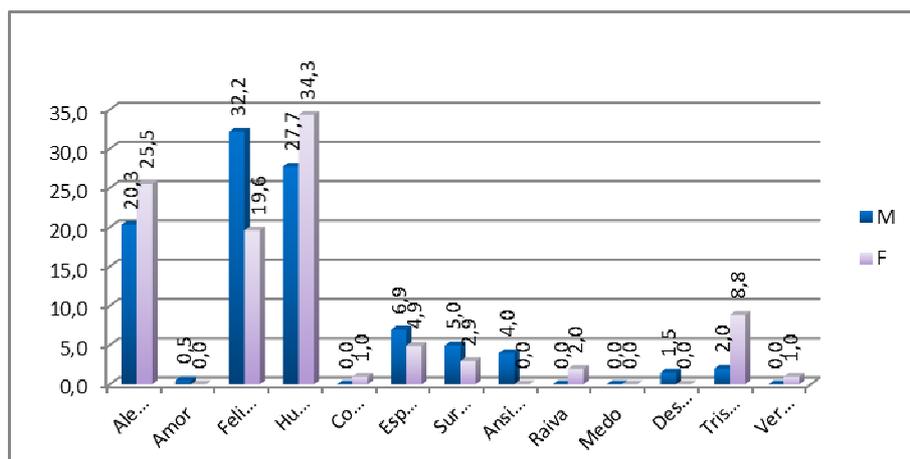


Gráfico 50: Distribuição dos percentuais das treze emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo para o sexo masculino de feminino.
Fonte: O autor, 2013

3.9.4. Resultado da expressão emocional dos jogos cooperativos com competição com grupo gênero (masculino e feminino) misto equitativo e o resultado vitória

Os comentários produzidos nos jogos cooperativos com competição em grupo misto equitativo obtiveram porcentagens maiores para emoções positivas, as mulheres com 88,6% (humor, 40,5%; felicidade 24,3%; alegria, 24,3%), os homens 86,4% (humor, 29,3%; felicidade 36,1%; alegria, 20,4%; amor, 0,7%).

As emoções ambíguas, as mulheres comentaram 10,0% (esperança e surpresa, 4,3% e compaixão, 0,0%) e os homens 8,8% (compaixão, 0,1%; esperança, 4,8% e surpresa 4,1%).

As emoções negativas, os homens comentaram 4,8% (ansiedade, 3,4%; desprezo, 1,4%), as mulheres 1,4% (desprezo, 1,4%; tristeza, 1,4%).

Os comentários do gênero feminino nos jogos sociomotores cooperativos com resultado vitória.

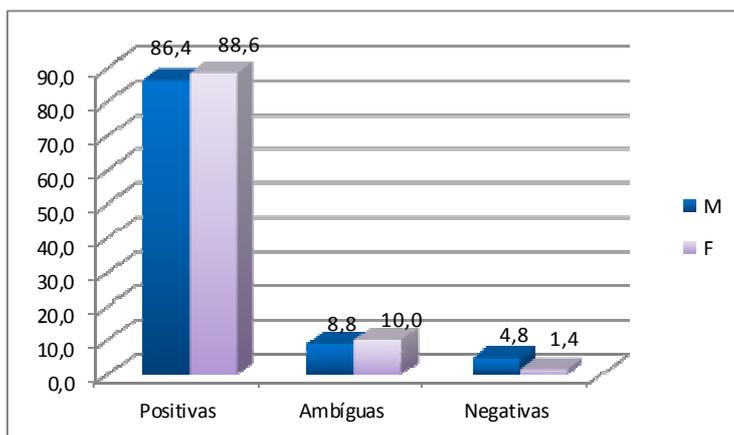


Gráfico 51: Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para grupo misto equitativo nos jogos cooperativos de acordo com o resultado vitória para o sexo masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

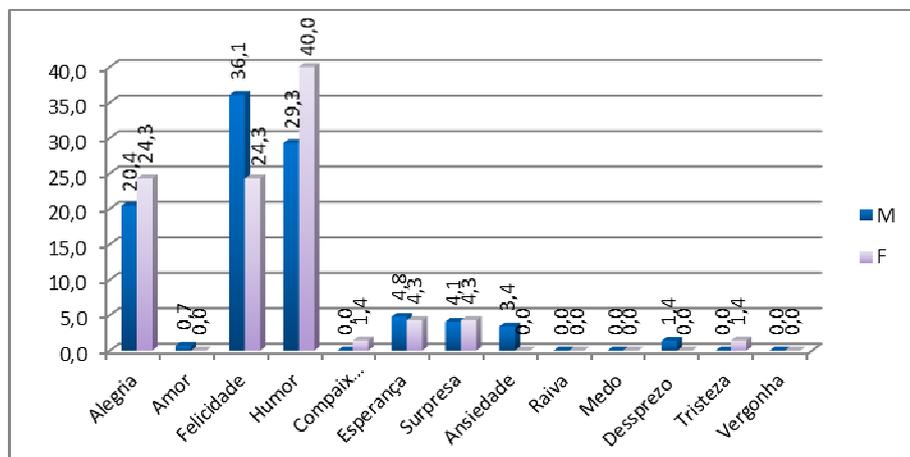


Gráfico 52: Distribuição dos percentuais das trezes emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo misto equitativo com resultado vitória para o sexo masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3.9.5. Resultados da expressão emocional dos jogos cooperativos com competição no grupo misto equitativo e o resultado derrota

Os comentários efetuados pelos gêneros sobre as emoções nos jogos cooperativos com competição em grupo misto equitativo com o resultado

derrota, evidenciados da seguinte forma: Para as emoções positivas, os homens alcançaram valores de 65,5% (humor, 23,6%; felicidade 21,8%; alegria, 20,0%); as mulheres, 59,4% (humor, 21,9%; alegria, 28,1%; felicidade, 4,9%).

As emoções ambíguas os homens 20,0% (esperança, 12,7%; surpresa, 7,3%), as mulheres 6,3% (esperança, 6,3%).

As emoções negativas, as mulheres somam valores superiores 34,4% (tristeza, 25%; raiva, 6,3%, vergonha, 3,1%), os homens 14,5% (ansiedade, 5,5%; desprezo, 1,8%; tristeza, 7,3%).

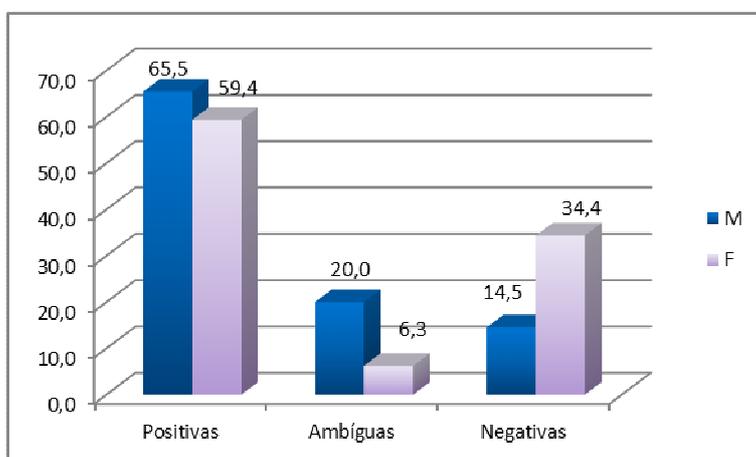


Gráfico 53: Distribuição dos percentuais das emoções positivas, ambíguas e negativas para grupo misto equitativo nos jogos cooperativos de acordo com o resultado derrota para o sexo masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

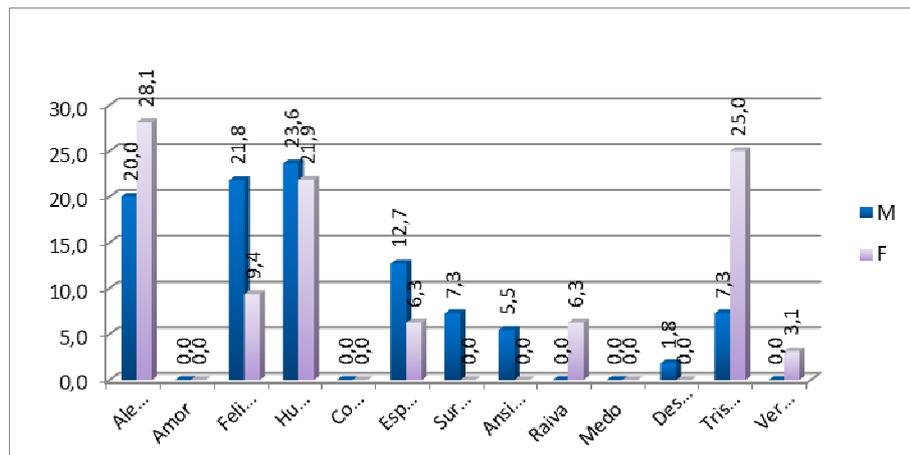


Gráfico 54: Distribuição dos percentuais das treze emoções nos jogos cooperativos com competição com grupo gênero misto equitativo com resultado derrota para o sexo masculino e feminino.

Fonte: O autor, 2013

3. DISCUSSÃO

A educação física apresenta como uma de suas grandes contribuições à capacidade de propiciar aos seus/as alunos/as a experiência de sentir diferentes classes de emoções. Entretanto, inúmeros educadores/as da área continuam acreditando que o verdadeiro valor dessa disciplina reside apenas em seus aspectos racionais, excluindo a importância de se experimentar as emoções positivas, negativas e ambíguas, e os seus possíveis desdobramentos na perspectiva de gênero.

A conduta motriz fundamenta-se na afetividade. Portanto, é indispensável conhecer sobre a pessoa que toma decisões motrizes, perceber suas reações, emoções, estratégias corporais e a forma como interpreta a resposta motriz das outras pessoas. A conduta motriz reflete a maneira de ser e sentir de cada pessoa (LAVEGA, et al, 2011).

O professor de educação física pode introduzir em seu domínio pedagógico conhecimentos sobre os tipos de emoções que podem ser ativados por cada família de jogos esportivos. Para tanto é recomendável adquirir conhecimentos científicos com base na Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 2001, LAGARDERA e LAVEGA, 2003; LAGARDERA e LAVEGA, 2004), que subsidiará fundamentos teóricos, e sua aplicação prática, de lógica interna dos jogos desportivos e de qualquer outro domínio da ação motriz.

Com base na Praxiologia Motriz, os jogos podem ser classificados em diferentes domínios da ação motriz a partir de critérios científicos. Cada domínio da ação motriz ativa diferentes tipos de experiências motrizes e, conseqüentemente, diferentes níveis de intensidade para cada classe de emoções. (LAVEGA, et al, 2011.; LAVEGA et al, 2013)

As emoções são elementos fundamentais nas aulas de educação física, compreendê-las no contexto da vivência do/a aluno/a é uma excelente oportunidade para a melhoria contínua do processo de ensino aprendizagem, principalmente no que se relaciona a educação emocional.

Cada jogo possui uma identidade própria, sua lógica interna. O jogo, no seu domínio particular de ação motriz, estabelece uma forma específica de participação, de relação com o espaço, o tempo, os objetos e outros/as jogadores/as.

Nessa perspectiva, o professor de educação física precisa conhecer melhor as praticas motriz e o esporte mais adequado para alcançar os objetivos pedagógicos conforme as emoções que essas práticas motrizes ativam.

Os resultados desse estudo comprovam a eficácia dos jogos esportivos para estimular emoções positivas nas situações de gênero.

Também confirma a importância da Praxiologia Motriz para ajudar ao professor na elaboração e estudo das situações motrizes com o fim de educar as emoções através dos jogos desportivos.

Todas as interações motrizes e sociais desenvolvidas nos jogos, durante essa pesquisa, provocaram emoções nos/as participantes.

Os resultados mostram que os jogos cooperativos favorecem a diversão e a participação. Em razão disso, as emoções positivas podem ser aprimoradas, evitando desta maneira a exclusão e a discriminação entre os sexos. (LAVEGA, et al, 2011.; LAVEGA et al, 2013)

O professor de educação física pode conhecer melhor os tipos de efeitos gerados pelas tarefas motoras em seus domínios de ação motriz, para assim escolher adequadamente aquelas atividades que promovam a solidariedade e a melhoria das relações positivas dentro do grupo.

Para uma melhor compreensão sobre a contribuição da educação motriz no desenvolvimento da personalidade humana é preciso entender a afetividade como elemento básico das condutas motrizes. Quando uma pessoa participa dos jogos, ela toma decisões constantes e suas respostas motrizes, nesse momento, estão marcadas pela afetividade, uma vez que não há como dissociar o nível afetivo do cognitivo.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, a partir de uma perspectiva de gênero, a relação entre as práticas motoras cooperativas e a expressão emocional em análise quantitativa.

A análise dos dados e qualitativos (comentários que explicam a intensidade emocional) mostrar o papel extraordinário da cooperação como um sistema social, na promoção do bem-estar social e emocional. Além disso, existem dois fatores importantes relacionados a traços associados a estas práticas motrizes: a) a emoção (positiva, ambígua e negativa) as pessoas experimentam estes diferentes tipos de práticas cooperativas e b) a relação coeducativo de gênero (feminino e masculino). A interação dos fatores do sistema (práticas motrizes) e o sujeito (emoção e gênero) é a chave para desvendar o bem-estar associados a essas experiências emocionais.

3.1. Aprendizagem emocional: Uma proposta inovadora para educação

A educação emocional é uma inovação no contexto educacional que se justifica diante das necessidades sociais vigentes, no que se refere aos problemas das drogas, desigualdades sociais e violência, principalmente a violência de gênero, dentre outros temas. A educação emocional ainda não é uma disciplina obrigatória nos currículos escolares. Mas, é notável a necessidade de se desenvolver as competências emocionais dos alunos para que eles tenham um melhor bem estar pessoal e social.

Para isso, são requeridas uma série de condições relacionadas, a saber: criação de programas educacionais fundamentados em um marco teórico; treinamento de professores para o desenvolvimento das competências emocionais; materiais didáticos em conformidade com um currículo preparado para esse fim, a educação emocional.

A competência emocional é um aspecto básico para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas. A construção dessa competência através da educação emocional implica na definição de objetivos, escolha de conteúdos e

estratégias de intervenção que devem ser experimentados e avaliados.

A educação formal não consegue atender de forma satisfatória as necessidades sociais marcantes presentes na juventude que se traduzem em comportamentos de risco e desequilíbrio emocional, reforçando a ideia da necessidade de competências básicas para os problemas de auto estima, depressão, estresse, violência de gênero, suicídio, anorexia, consumo de drogas, conduta sexual sem proteção etc. A maioria desses problemas que afetam a sociedade atual tem um fundo emocional. Portanto, a educação emocional é uma resposta a esta problemática.

As emoções provocam respostas neurofisiológicas involuntárias como taquicardia, sudorese, hipertensão, rubor, secreção de hormônios etc., que podem ser tratadas por meio de técnicas apropriadas como o relaxamento. Em alguns casos, as emoções frequentes e intensas podem provocar doenças e distúrbios cognitivos e sociais, por isso, a educação emocional pode contribuir na prevenção desses males. A educação emocional é um aspecto indispensável a saúde humana.

O estado emocional das pessoas podem ser observados através do comportamento, das expressões faciais, do tom, volume e ritmo da voz. As emoções podem ser controladas e/ou intensificadas com a ajuda da educação emocional. Saber controlar a expressão emocional é um indicador de equilíbrio que traz efeitos positivos sobre a saúde e as relações interpessoais.

As atividades de educação física desenvolvidas nas escolas, geralmente privilegiam somente os aspectos motores, o rendimento e a competição. Esquecem, quase por completo, da inteligência emocional que todo ser humano tem, mas precisa ser trabalhada também nas instituições de ensino. Muitos dos problemas vivenciados em relação a comportamentos e atitudes têm como ponto de partida a falta de controle e desconhecimento das emoções. Faltam as pessoas, a habilidade de perceber com precisão, valorizar e expressar corretamente a emoção, como via de aprimoramento e crescimento emocional e intelectual.

Reconhecer um sentimento, e saber manejá-lo, no momento em que ocorre é ter consciência das próprias emoções. As atividades lúdicas é, portanto, um oportunidade por excelência para se aprender a manejar ou suavizar as expressões de ira e fúria, e a potencializar as emoções positivas, como a alegria, o amor e o humor.

São momentos em que o professor de educação física pode estimular, motivar os educandos, impulsioná-los pela emoção para a emoção, encaminhando as emoções para a aprendizagem da auto motivação e do auto controle. Logo, o professor deve ser um modelo a ser seguido, um reflexo das condições emocionais dos seus alunos.

O desenvolvimento das competências emocionais sinaliza como o grande desafio para o século XXI, imprescindível como novos objetivos para a educação. Interagir de forma empática e reconhecer as emoções dos outros são características da inteligência emocional, mais especificamente falando, são competências que servem como fundamento na busca da igualdade de oportunidades e nas boas relações entre gênero.

3.2. A praxiologia motriz e a expressão emocional

A Praxiologia Motriz é uma ciência que investiga as práticas motoras, no sentido de compreender a lógica interna e externa das diferentes situações motoras, ao mesmo tempo que surge como instrumento pedagógico para elucidar as relações existentes entre a lógica interna e externa dos jogos.

A Praxiologia Motriz é uma ferramenta que pode ser utilizada em situações bem específicas, como aquelas que visa a educação emocional, o respeito a diversidade, a inclusão social e as relações de gênero.

O Paradigma Praxiológico pode fornecer elementos ao professor de educação física, através da observação e pesquisa científica, como o saber e as emoções presentes nas condutas motrizes dos jogadores durante os jogos sócio motrizes. Nessa perspectiva, a praxiologia traduz-se em saber científico e

pedagógico, cuja produção exige observação, registro e intervenção nas situações motoras.

A etno motricidade fundamenta o estudo praxiológico, que tem como objeto de pesquisa, no contexto educacional, a realidade sociocultural dos alunos. Mais do que descrever ou explicar uma situação motriz, é necessário tornar evidente a capacidade que o sujeito tem de se expressar, oferecendo suporte mediante a educação emocional para que ele possa conhecer a si mesmo, a respeitar os demais participantes, buscando a solidariedade, a cooperação e a promoção de uma cultura de paz.

Nessa perspectiva, o praxeólogo caracteriza as competências da pessoa em situação sócio motora, observa seus comportamentos e fenômenos corporais, relacionando-os com as emoções, as decisões, as relações com o próximo, dentre outros fatos subjetivos.

3.3. A Lógica interna e a relação emocional

A lógica interna (subcategorias) revela-se na sua originalidade ações motoras cooperativas enquanto sistema social em experimentar emoções. Cooperar gera contatos, comportamentos, empatia, vínculos sociais que constituem uma rede de ações comunitárias. (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA e LAVEGA, 2004) Neste pensar, as ações motoras cooperativas promove ao sujeito um sistema social em relacionar-se com seu “eu” e com os demais em comunicação social.

A análise qualitativa apresenta dados que mostra que as variáveis da lógica interna das práticas motoras são responsáveis pelas experiências em expressar emoções positivas. A maioria das explicações da expressão das experiências emocionais corresponde a um cenário cooperativo obtido a partir das variáveis da lógica interna (regras, tempo, espaço, objeto e relacionamento).

A ação motora, cuja lógica interna (88,6%) orienta em direção à escuta

ativa e exploração interna do comportamento motor. A comunicação sócio-motora serve pra promover à empatia, a solidariedade, a fraternidade, gerando bem estar social, psicológico e social.

Estas condutas motoras cooperativas definem modelos de redes de comunicação motoras que estão inseridas na vida comunitária das pessoas, e é inerente nas relações sociais (LAGARDERA e LAVEGA, 2004), desde modo podemos considerar: a) as regras estão vinculadas ao pacto do jogo respeitando o convívio social; b) o tempo e o espaço em criar estratégias coletivas respeitando a individualidade de cada pessoa; c) ao compartilhar o “objeto” para o bem comum coletivo; d) e, saber conviver/respeitar a individualidade (comportamentos, atitudes) dos/as demais companheiros/as.

Neste contexto o domínio de valores origina ações motoras cooperativas em expressar emoções. As emoções positivas expressam com mais intensidade, esses resultados são consistentes com outros estudos sobre as práticas motoras cooperativas e expressão emocional. (LAVEGA, et al, 2011; LAVEGA et al, 2012; MATEU, 2011)

A ação motora ao cooperar expressa emoções, este tipo de experiências ativa emoções positivas (humor, 39,5%, alegria, 21,9%, felicidade, 21,0% e amor, 0,7%), e leva a proporcionar aos/as jogadores/as atitudes comportamentais de bem estar. Cooperar como estrutura social divergente nas relações de dominação, submissão e obediência. O ato de atuar em coletividade expressa emoções centradas na intimidade da convivência positiva (RYAN e DECI, 2001), constituídas em domínios de ações que implica a aceitação do/a outro/a.

3.4. O jogo e a expressão emocional

Nas aulas de educação física, O aspecto motor é o mais evidenciado, beneficiando o/a aluno/a no que se refere à imagem corporal, coordenação motora, noção de lateralidade, de tempo e espaço, velocidade, força, equilíbrio e agilidade. Na maioria das vezes, os/as profissionais de educação física não

levam em consideração o desenvolvimento integral das/os alunos/as durante as atividades físicas, persistindo o paradigma cartesiano da separação entre corpo e mente e a descaracterização do perfil humanístico da educação física

O jogo é uma das atividades mais presente nas aulas de educação física escolar, um campo fértil para as mais variadas formas de manifestações emocionais. Durante esse processo educativo, o/a professor/a deve ser capaz de conhecer e interpretar através dos jogos motores as expressões emocionais de seus/suas alunos/as, agindo pedagogicamente e não por impulso, com insegurança, baseado em informações duvidosas, na parcialidade ou diante da falta de conhecimentos teóricos.

O jogo é uma forma de evadir-se da vida real, de transferência para uma dimensão temporária. Por ser uma atividade temporária, uma quebra na vida cotidiana, o jogo é desinteressado, e assume a condição de parte integrante da vida humana quando é praticado visando à própria satisfação na realização do jogo.

As emoções desempenha um importante papel no jogo, pois diante do sentimento de incerteza provocado pelo jogo faz com que a pessoa empenhe-se em levá-lo a um desfecho, sobressai, portanto, o desejo de que algo aconteça.

Merece destaque o fato de que apesar da inaplicabilidade das leis e convenções da vida cotidiana no mundo dos jogos, (PARLEBAS, 2001, LAGARDERA E LAVEGA 2004) enfatiza a validade das regras, como absolutas e não submetidas à discussão, para os jogos, pois a falta de ordem e regras implicaria na ruína do mundo dos jogos.

É intrínseco ao jogo a capacidade de modificar a realidade, os sentidos. Os objetos seguem as regras criadas pela circunstância, porém, os comportamentos são reflexos daqueles existentes no cotidiano, que experimenta e manipula esses elementos sem consequências, conforme o que o meio lhe oferece. (PARLEBAS, 2001)

O jogo é influenciado diretamente pelo estágio de maturidade do/a jogador/a, que ao jogar exterioriza sua subjetividade e deixa transparecer por

meio de atitudes questões de natureza moral. As características e as condições do jogo estão diretamente ligadas a essa moralidade. O jogo é uma atividade social que facilita a aprendizagem emocional e a interação na tomada de decisões (LAVEGA, e tal. 2011).

Durante o jogo, a pessoa pode se sentir livre para se expressar, pois nessa situação não existe o compromisso objetivo com algo exterior. Entretanto, essa não é a realidade vivenciada nas escolas. O/a aluno/a não conseguem exprimir ou descrever suas emoções adequadamente, pois ainda persiste a ideia de que a escola é unicamente um local para a transmissão de conhecimentos, para práticas individualistas e de competição exacerbada (PRODÓCIMO, 2007).

Quando bem orientadas pelo/a professor/a, as emoções manifestadas pelos/as alunos/as durante as aulas de educação física podem levar ao autoconhecimento, a uma reflexão sobre determinados comportamentos e situações. Por outro lado, se o/a educador/a atua negativamente, oprimindo, coagindo, impondo a sua subjetividade, sem respeitar a complexidade humana, não haverá uma transformação de comportamentos.

No contexto educacional, a autonomia é definida com a participação efetiva dos/as alunos/as na elaboração de regras. Para isso, é preciso oportunizar e estimular o pensamento crítico e a criatividade dos/as alunos/as, permitir que reflitam e expressem suas opiniões e emoções.

Segundo Parlebas (2001) durante o jogo, as pessoas tendem a equilibrar-se entre o mundo interior e exterior, favorecendo a realização simbólica de desejos e angústias; manifestam condutas inconscientes e de autoconhecimento; valorizam as emoções.

Lagardera e Lavega (2004), o jogo facilita a aprendizagem, e por isso recebe o nome de jogo educacional, cujas possibilidades pedagógicas são: produção e transmissão de uma cultura; auxílio no desenvolvimento do pensamento, nas relações sociais e afetivas; na vivência e diálogo acerca da inclusão, ética, solidariedade, relações de gênero, pluralidade cultural, resolução de conflitos, etc.

O/a profissional de educação física deve aprender a lidar com o mundo subjetivo, refletir sobre sua prática, submetida a um sistema de ensino que organiza, quase sempre, os conhecimentos e o currículo na perspectiva de disciplinar os "corpos indóceis" e, ainda, que entende as emoções como distúrbio, perturbação e desequilíbrio, portanto inútil e negativa.

A escola, que produz e reproduz os interesses da sociedade, percebe a/o aluno/a como um sujeito fragmentado, e tenta desvincular a emoção da razão. O jogo é, portanto, uma forma de mudar essa mentalidade nociva, um momento para que as/os alunas/os, juntamente com o seu/sua professor/a, percebam e reflitam sobre suas emoções, estimulem experiências, novas aprendizagens e competências.

O sistema de experiência de condução correspondente social será orientada para bem-estar se pode desencadear emoções positivas e relacionamentos, ou seja, os/as protagonistas experiências agradáveis, que lhes permite viver fluxo e ótima experiência. O estado de fluxo aparece pela satisfação que vem o desafio de realizar a tarefa em si. Qualquer educador/a deve saber que um bom uso das tarefas motoras pode ser uma extraordinária fonte de aprendizagem associada com o fluxo e a experiência de emoções positivas. (LAVEGA, et al. 2001)

Inúmeros fatores influenciam as emoções e afeta diferentes partes do corpo, de ordem fisiológica, psicológica, motivacional, comportamental e social, sendo elas extremamente subjetivas no contexto da educação física e se manifestam em resposta às expectativas geradas pelas tarefas motoras. Quando o/a aluno/a atenda a essas expectativas são desencadeadas emoções positivas como alegria, humor, amor e felicidade. Se a atividade não proporciona bem-estar ativa as emoções negativas, como raiva, ansiedade, medo, tristeza, rejeição e vergonha. Também é possível observar emoções ambíguas ou neutras, tais como surpresa, esperança e compaixão que podem ter um sentido positivo ou negativo, dependendo das circunstâncias (BISQUERRA de 2003, LAZARUS, 1991).

Estudos recentes enfatizam conhecer as emoções através dos jogos desportivos e classificar os domínios da ação motora (psicomotora,

cooperação, oposição e cooperação/oposição) para tomada de decisões pedagógicas no currículo da educação física, proporcionando a/o professor/a condições em proporcionar as/aos educadas/os domínios da ação motora associada a educar suas emoções. (LAVEGA et al. 2011).

Dentre das emoções analisadas por pesquisadores/as em meio aos jogos, podemos destacar nos jogos cooperativos que demonstra, que, a atividade física pode promover condutas proporcionais as expressão das emoções como sendo muito importante para o desenvolvimento integral. (ELDAR, 2008; PARLEBAS, 2001; LAVEGA, MATEU, LAGARDERA e FILELLA, 2010; LAVEGA, FILELLA, AGULLÓ, SOLDEVILA e MARCH, 2011).

Além desta acima citada, podemos resultar sobre as emoções positivas, ambíguas e negativas, onde as emoções positivas são definidas como humor, felicidade, alegria e o amor que no momento das atividades jogais, estão presentes quando as/os participantes percebem uma situação motoras em condutas cooperativas. (LAVEGA et al., 2010).

3.5. O jogo cooperativo e a expressão emocional

As aulas de Educação Física, os jogos desportivos são as atividades que mais representam esta disciplina educacional (o funcionamento corporal, capacidades físicas, agilidade, entre outros). O jogo é um valioso laboratório de relações motoras, (LAVEGA, 2003) um extraordinário conteúdo teórico-prático no sistema de ensino.

Os jogos consistem em algumas características que os definem como: a) atividades livres e voluntárias; b) possuem regras; c) é “evasão da vida real”; d) enquadra em uma finalidade autônoma e; e) é limitado perante espaço e tempo (PARLEBAS, 2001; LAVEGA, 2003).

Estes autores caracterizam como elementos principais que definem o sentido de jogos perante a Educação Física. Desta maneira, subtendemos que essas atividades mesmo referindo-se como livre e voluntária, no entanto está

englobado por regras como um elemento importante para sua execução, mesmo perdendo sua liberdade através destas regras, tornando o jogo algumas vezes “desinteressante” para o participante.

Todavia, a necessidade de aplicar regras aos jogos é uma maneira de assegurar o objetivo, continuação e término da atividade com o resultado planejado e esperado pelo/a professor/a. Como destaca Lavega (2003) “as regras são absolutas e não passíveis de discussão, pois a desobediência às regras implica ruína do mundo dos jogos”. Além disso, o jogo está limitado temporariamente e/ou ambientalmente.

Assim como na Educação Física os jogos são permeados por fortes características que explanam sua prática, as emoções não são diferentes. Nos estudos de Lavega et al. (2001, 2010 e 2011), o autor explica que as emoções de um/a jogador/a não são apenas reveladas através dos fatores externos, mas sim, por uma série de fatores nos aspectos comportamental, fisiológico e psicológico. No entanto, as emoções são detectadas diferentes em cada indivíduo, é particular de cada um/a.

Este estudo ajuda a revelar as relações entre as variáveis envolvidas em práticas de condutas cooperativas na promoção de bem-estar emocional. Os resultados demonstram a presença de múltiplas interações significativas envolvendo a ação motora e o relacionamento das emoções.

Confirma-se que as emoções decorrentes dos jogos como fenômeno complexo e multidimensional (BISQUERRA de 2003, LAZARUS, 1991). A pessoa tem diferentes respostas emocionais dependendo de como se posiciona nas relações sociais (tarefa motora) que está inserida.

O estudo fornece argumentos para os/as professores/as em reconhecer o valor das práticas motoras cooperativas através dos jogos tradicionais para educar os/as alunos/as sobre o bem-estar social e emocional (BISQUERRA, 2003; LAGARDERA, 2007; LAVEGA et al 2011;. TORRENTS et al, 2011).

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que o/a profissional de educação física tenha conhecimento sobre o

desenvolvimento integral dos seus/as alunos/as, utilizando conteúdos que estejam de acordo com suas necessidades. Neste sentido, uma crítica faz-se necessária: o componente curricular da educação física escolar está caracterizado pelo ensino de valores, comportamentos, conceitos, atitudes ao conhecimento da motricidade humana em sua complexidade biomecânica, afetiva-emocional, cognitiva e sócio-cultural.

A sociomotricidade associada aos jogos cooperativos apresenta-se como uma excelente alternativa para contribuição pedagógica na formação integral do/a aluno/a. Fundamentada em um sistema de comunicação motora direta e essencial que desenvolvem distintas habilidades motoras, em compartilhar ações cooperativas. (PARLEBAS, 2001)

O sistema de experiência de condução correspondente social será orientada para bem-estar se pode desencadear emoções positivas e relacionamentos, ou seja, os protagonistas experiências agradáveis, que lhes permite viver fluxo e ótima experiência. O estado de fluxo aparece pela satisfação que vem o desafio de realizar a tarefa em si.

Qualquer educador/a deve saber que um bom uso das tarefas motrizes pode ser uma extraordinária fonte de aprendizagem associada com o fluxo e a experiência de emoções positivas.

As emoções são um processo multidimensional que afeta diferentes partes do corpo (fisiológico, cognitivo, motivacional, social), que, no contexto da educação física se manifestam em resposta às expectativas geradas pelas tarefas motoras.

Quando o/a aluno/a atenda a essas expectativas são desencadeadas emoções positivas como alegria, humor, amor e felicidade. Se a atividade não dá bem-estar ativa emoções negativas, como raiva, ansiedade, medo, tristeza, rejeição e a vergonha. Também é possível observar emoções ambíguas ou neutras, tais como surpresa, esperança e a compaixão que podem ter um sentido positivo ou negativo, dependendo das circunstâncias (BISQUERRA de 2003, LAZARUS, 1991).

3.6. O gênero e o desenvolvimento humano

A discussão entre gênero e as relações de poder foram moldadas pela sociedade ao longo da história.

Estudos relacionado ao gênero, de modo geral, surgiram de movimentos feministas durante a década de 60 dos movimentos que regavam os interesses das mulheres – a maioria brancas da classe média – que buscavam em meio as manifestações, seu espaço no mundo do trabalho e de uma sociedade mais justa e igualitária entre os sexos. (MACEDO e AMARAL, 2005)

A partir da década de 90 os gêneros têm sido minuciosamente estudados através das observações “Marxista” que estão “baseada na preocupação em relação às desigualdades sociais, especificamente na opressão de classe entre homens e mulheres, caracterizando uma hierarquia de dominação-submissão; e a *Culturalista*, que tem investigado a diversidade cultural e as múltiplas identidades como temas centrais” (DELPHY, 1991, AUAD, 2006; DEVIDE, 2011, SCOTT, 1995; NEVES, 2008).

Estas autoras destaca que a relação de poder (gêneros) está caracterizada pela “hierarquia da dominação *versus* submissão” interligamos estes fatores a algumas situações reais da sociedade, como a relação familiar, por exemplo, onde a mulher – mãe, dona de casa – que tem como função ser responsável pelo ato de cuidar do lar, dos filhos oferecendo amor, carinho e atenção, sujeita e nomeada nos estudos das relações de gênero como o ser submisso.

No entanto, o homem – esposo e pai – posto a um cargo de individuo responsável pelo trabalho e pelas despesas da casa, é o sujeito autoconfiante e orgulhoso, designado como chefe de família e ser dominante, enquanto a mulher é educada a submissão e a inferioridade e a sofrer violência sexista.

Os estudos sobre gênero representa um papel importante para o desenvolvimento na garantia de direitos das mulheres, em levantar questões, apontar caminhos, desmistificar praticas e condutas sexistas, questionar fatos e elaborar estratégias para promoção ao desenvolvimento humano.

3.7. Educar numa perspectiva de gênero para bem estar social e emocional

A relação emocional e gênero constitui um campo de investigação (GARTZIA, et al, 2012), não está clara a relação das competências emocionais entre os gêneros, sendo necessário aprofundar os estudos, apontam para uma necessidade de linear as causas na relação de gênero e as competências emocionais entre homens e mulheres (SALGUERRO, FERNÁNDEZ-BERROCAL E LATORRE 2008; RUIZ-ARANDA e CABELLO, 2009)

A carência de estudo nas relações de gênero e emoções em contextos educativos surge como resposta ao novo modelo de sociedade de cultura que demarca uma nova ordem das relações de gênero na transversalidade do papel de ser “homem e ser mulher”. (DELPHY, 1991; LOURO, 1996; JAEGER, 2006; SCOTT, 1994; SILVA, 2005)

Abordar essa temática na educação requer sobretudo romper com as barreiras tradicionalistas e fundamentalistas que imperam a nossa sociedade e conseqüentemente a educação. Esta mudança de postura educacional é um processo complexo político e social, que deve acontecer de forma gradativa e simultânea nas diversas áreas da vida – profissional, social e pessoal. (LOURO, 2000; SILVA, 2005; JAEGER, 2006)

Para Silva (2007) é necessário incluir a discussão de gênero nos vários organismos educativos, familiares, as atitudes das escolas, nas estruturas das universidades e nas práticas das aulas. A investigação numa perspectiva de gênero é particularmente um tema recente, a identidade de gênero ainda

corresponde o domínio da biologia na dicotomia da sexualidade masculina e feminina.

Segundo Silva (2007), Jaeger (2006), Louro, (2000), Scott, (1994) homens e mulheres não são meras categorias biológicas são, também, de gênero porque a sexualidade é construída culturalmente. Neste, a construção social do sujeito na sua identidade do gênero como processo educativo e a sua relação na dimensão sexual, cultural política e psicológica.

Neste aspecto conjuntural e conceitual a produção teórico–metodológica necessita dinamizar para além da dicotomia biológica os aspectos sociais e culturais, para dinâmica de influência epistemológica na comunidade científica (Silva, 2007). Esta falta de relevância na discussão de gênero na educação parece manifestar em dois aspectos fundamentais:

- a) Na falta de significado do que lhe é atribuída pelas políticas educativas, evidenciada pela escassa legislação existente;
- b) na falta de penetração acadêmica desta temática. (SILVA, 2007).

No campo da ciência do desporto e da educação física estamos em fase de sensibilização para a importância do campo epistemológico aos domínios da construção de identidade de gênero. Como sendo a única disciplina corpórea que permite os/as alunos/as aprendam a viver e conviver a sua corporeidade em sintonia com seu corpo, para bem estar social e emocional.

3.8. O jogo e as “condutas” na relação de gênero

As relações de participantes de sexos opostos, quando emana uma cultura social de gêneros em uma sociedade escolar, gera entraves, questionamentos e confusões, ainda mesmo quando o espaço onde se encontrar os/as participantes/as está definido como o jogo. (ABREU, 1990)

Os meninos nem sempre aceitam as meninas no futebol, por exemplo, pois acham que elas não “sabem jogar”, “driblar” e nem “chutar” como eles. A não ser que as meninas demonstrem habilidades para este determinado fim. A

cultura da masculinidade ainda impera no mundo dos jogos desportivos. O aspecto biologista determina as atividades físicas para o universo masculino e feminino. (MELLO, 2001)

Silva (2007) enfatiza a utilização de turmas mistas no combate a cultura errônea dos “gêneros” que é estabelecida nas salas de aula. De acordo com a autora “[...] talvez se contribuísse para uma melhor integração e ajuda mútua para o convívio social em relação às condições existentes e absorção dos conteúdos” (ABREU, 1990, p. 16).

Abreu, (1990) chama de “atitudes sexista”, direcionar e classificar atividades para homens e atividades para as mulheres, bloqueando a relação de turmas mistas (homens e mulheres juntos). A autora enfatiza que o uso deste método de turmas mistas contribui para a interação do indivíduo, como também na assimilação dos conteúdos nas diversas atividades físicas. Nos estudos de Oliveira (1996) as atividades físicas em turma mista (menino e menina), devem proporcionar a participação prazerosa que promova bem estar social.

O estudo realizado por Munõz et al (2012), demonstrou níveis elevados de condutas sexistas nos meninos quando executam atividades com as meninas, no entanto reduziu quanto o/a professor/a interviu visando combater essas atitudes. Este estudo comprova a importância de sensibilizar educadores e educadoras para proporcionar atividades para turmas mistas, como também elaborar estratégias para desenvolver habilidades sócio-motora-emocionais na promoção do bem estar social.

Os jogos cooperativos veem ganhando seu espaço nas aulas de Educação Física, pois o mesmo significa alcançar uma meta, usando objetivos em comum aos participantes. (PARLEBAS, 2001, LAGADERA e LAVEGA, 2004)

Este tipo de jogo reflete no desenvolvimento dos/as participantes na formação do comportamento individual e grupal, estimula o senso de solidariedade, de confiança e autoconfiança, de modo geral, há uma constante socialização positiva. (LAVERGA, et al, 2011)

Os jogos cooperativos não são “neutros”, pois tem propósitos reais, pois promove um desenvolvimento de comportamentos no indivíduo na vida real, tanto nas relações humanas, quanto afetiva-emocionais, sociais e culturais (PARLEBAS, 2001, LAGARDERA e LAVERA 2004; LAVEGA et al, 2011).

Durante o jogo cooperativo, por meio de comportamentos colaborativos a pessoa expressa solidariedade, fraternidade e prazer, compreendendo valores humanos e gerando emoções positivas. Portanto o jogo cooperativo, como sistema social educa e reeduca através de ações motoras (homens e mulheres) para uma igualdade social. Cultura de paz e igualdade social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, conhecimento gerado pela Praxiologia Motriz foi indispensável no processo de observação, registro e intervenção das situações motrizes dos/as jogadores/as, subsidiando a busca pela identificação e caracterização das emoções sentidas durante as abordagens. Com os/as jogadores/as em movimento, o praxeólogo pode analisar e explicar os comportamentos corporais num contexto objetivo, conectados aos fenômenos subjetivos, como é o caso das emoções.

Por meio do conhecimento praxiológico foi possível compreender aspectos importantes das manifestações humanas nos jogos cooperativos. Inúmeros questionamentos envolvendo temas como emoção e coeducação e gênero podem ser estudados mediante a observação dos/as jogadores/as.

Durante as atividades lúdicas e esportivas, os/as participantes interagiram de forma diversificada. Através da pesquisa foram observadas a relação sociomotor nos jogos de cooperação dos/as praticantes, e juntamente com o contexto, investigado com aplicação de questionários, foi possível identificar e caracterizar as emoções sentidas nas situações motrizes planejadas. As emoções positivas, negativas e ambíguas que surgiram durante os jogos influenciaram na rede de interação dos/as jogadores/as, em suas comunicações e contra comunicações.

Durante os jogos vivenciados, as condutas motrizes de cada jogador/a, que abrange a sua totalidade como ser humano, expressaram elementos afetivos, cognitivos e relacionais que nos contou boa parte de sua história pessoal. Os depoimentos dados revelaram aspectos relevantes das emoções sentidas durante as situações motrizes que facultaram a interação entre homens e mulheres.

Os jogos de cooperação ativaram as mesmas tendências naturais, no caso estudado, as mesmas emoções, no entanto, variando a frequência em que apareciam conforme a visão singular de cada um, suas expectativas,

necessidades, anseios, dentre outras subjetividades; e o contexto analisado individualmente e coletivamente. O objetivo era identificar a partir da perspectiva de gênero, quais emoções surgiam com maior ou menor intensidade entre os/as praticantes.

As emoções possuem papel decisivo no processo de interação, regulando e adaptando a sobrevivência orgânica e social dos seres humanos, independente do sexo. Para estudar a emoção, o jogo mostrou ser um dos melhores meios, já que facilita a interação entre as pessoas. Através do jogo é possível ajudar as pessoas a interpretar e lidarem com as emoções.

Delimitado pelo espaço, tempo, objeto e relação regido por regras e convenções que devem ser respeitadas, o jogo favoreceu a liberdade e a espontaneidade em demonstrar atitudes carregadas de elementos emocionais. Essas emoções podem levar ao auto conhecimento e a uma reflexão sobre determinados comportamentos de igualdade e/ou desigualdade de gênero.

Gênero é uma categoria que se refere a toda representação estruturada historicamente por cada sociedade para conferir significados e diferenças para cada um dos sexos. De grosso modo, podemos dizer que gênero indica as divisões fundamentadas no sexo. Essas distinções criam ou constroem representações sociais e culturais consideradas naturais, que servem para legitimar uma relação de dominação.

Introduzir a questão de coeducação e gênero nesse estudo foi importante pois permitiu o resgate de acontecimentos, memórias, fatos históricos e evidências do protagonismo feminino esquecidos e/ou silenciados. Envolver homens e mulheres nas atividades lúdicas contribuiu para o questionamento de fatos, desmistificação de práticas e elaboração de estratégias que minimizassem os conflitos, tensões e desigualdades entre os participantes; distinções essas constituídas historicamente e culturalmente em todas as sociedades.

Sabemos que a valorização do aspecto biológico foi um fator determinante para que a hegemonia masculina se concretizasse, influenciando

de maneiras diversas e em todas as dimensões da existência humana. Muitos desses valores não só diferenciam o masculino do feminino como também legitimam a desigualdade.

Historicamente, o sexo é utilizado como critério para diferenciar os papéis e as identidades assumidas no espaço social. A escola mantém-se até hoje como instituição decisiva nas atribuições de rótulos, dizendo as meninas e aos meninos como devem ser comportar e quais emoções sentir dentro do universo masculino e feminino. Desse modo, as atividades e os discursos reproduzidos pela escola demarcam e separam, reforçando as desigualdades imputadas pela dimensão biológica.

As representações do feminino e do masculino presentes nas aulas de educação física servem como justificativa para a inserção, adesão e permanência de discursos que legitimam a exclusão com base na biologia dos corpos.

Na área do ensino de educação física acredito que é vital o desenvolvimento de situações motrizes que combatam a visão biologicista que tenta inferiorizar as qualidades e capacidades das mulheres. É necessário introduzir nesse campo, o debate em torno da pluralidade, instabilidade e mutabilidade das identidades de homens e mulheres, rompendo, nesse sentido com as desigualdades naturalizadas, até hoje, em nossa sociedade. Nessa linha de pensamento, é imprescindível estimular traços comuns de conveniência e não enfatizarmos as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, Elaine (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, p.157-176, 1990.
- 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
- ADRIAN E. BAUMAN, PhD, JAMES F. SALLIS, DAVID A. Toward a Better Understanding of the Influences on Physical Activity The Role of Determinants, Correlates, Causal Variables, Mediators, Moderators, and Confounders. **American Journal of Preventive Medicine** 2002;23(2S):5–14), 2002.
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ÁLVAREZ, M. (144quida.). **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**. Barcelona: Praxis, 2001.
- ANGUERA, M.T., & BLANCO, A. **Registro y codificación en el comportamiento deportivo**. En A. Hernández Mendo (Ed.) Metodología. Buenos Aires: Argentina, 2003.
- ARAÚJO, P. C.; MENDES, N. M. **O Jogo da Bola de Aro em São Miguel de Manchede**. Lousã, 2007.
- AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROSO. C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. International Planned Parenthood Federation, Western Hemisphere Region cbarroso@ippfwhr.org – **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 573-582, 2004.
- BAR-ON, R. **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)**: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

BASSI, M. & DELLE FAVE, A. **Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives.** *Motivation and Emotion*, 1-11 doi: 10.1007/s11031-011-9268-z, 2011.

BECHARA, A.; TRANEL, D; DAMASIO, A.R. Poor Judgement in Spite of High intellect: Neurological Evidence for Emotional Intelligence". In: A. R. Bar-On; J.D.A. Parker. **The handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace**, San Francisco, Ca. Jossey-Bass. Pp.192-214, 2000.

BERICAT, E. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida.** 1ª edición, Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

BERTALANFFY, L. V. **Théorie Générale des Systèmes.** París, Dunod, 1980.

BISQUERRA, R. (2009). **Psicopedagogía de las emociones.** Madrid: Síntesis.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis, 2000.

_____. **Educación emocional y competencias básicas para la vida.** *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): 7-43, 2003.

_____. R, Soldevila A, Ribes R., Filella, G, Agulló, M. J. (2005). **Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años).** *C & E: Cultura y educación*. 17, 1, 5-18.

BOURNE, V. J., y Maxwell, A. M. Examining the sex difference in lateralisation for processing facial emotion: Does biological sex or psychological gender identity matter?. *Neuropsychologia* 48, 1289–1294, 2010.

BROWN, G. **Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular,** Buenos Aires, Humanitas, 1992.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H. T. Corpos femininos na relação com a cultura. In ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas: Papirus, 1995. Pp.71-98.

CABRAL, A. **Teoria do jogo.** Lisboa: Editorial Notícias, 1990.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens.** Lisboa. Edições Cotovia, 1990.

CALLADO, Carlos Velázquez. **Educación para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos.** Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

CARDOSO, Fernando L. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, Rio Grande do Sul. V. 15, n.º 3, p.265-268, jan., 1994.

CILLA, R. O; OMEÑACA, J. V. **Juegos Cooperativos y Educación Física**. Barcelona. Editorial Paidotribo, 1999.

CONTI, R., Collins, M.A., & Picariello, M. **Personality and Individual Differences**, 30,1273-1289, 2001.

COUTINHO, M. L. R. A narrativa oral, a análise do discurso e os estudos de gênero. **Estudos de Psicologia**. Vol.11, n.1, pp. 65-69, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, M., & MASSIMINI, F. On the psychological selection of bio-cultural information. **New Ideas in Psychology**, 3, 115-138, 1985.

DAMÁSIO. A. R. **Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurociência do sentir**. Portugal: Bloco Gráfico Lda., 2012.

_____. **O erro de descartes: Emoção, razão e cérebro humano**. Portugal. Bloco Gráfico Lda. Bloco Gráfico Lda., 2011.

_____. **O livro da consciência: A construção do cérebro consciente**. Portugal. Bloco Gráfico Lda. Bloco Gráfico Lda., 2010.

DAMBRUN, M., Duarte, S., y Guimond, S. Why are men more likely to support group-based dominance than women? The mediating role of gender identification. **British Journal of Social Psychology**, 43, 287-297, 2004.

DARDER, P.; BISQUERRA, R. Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente. **Temáticos Escuela Española**, 1: 4-26, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELPHY, C. **Close to Home: a materialist analysis of women's** **146quidade146i**. London, Hutchinson, 1984.

DELPHY, Christine. **L'Ennemi principal: penser le genre**. Paris: Syllepse, 2001.

ETXEBESTE, J. **À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques**. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes, 2012.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions? **Review of General Psychology**, 2, 300–319, 1998.

GALLAHUE, D. **Educação Física Desenvolvimentista**. Disponível em: <www.efmuzambinho.org.br-Brasil>. Acessado em 16 de julho de 2011.

GALLIFA, J.; ROVIRA, F. et al. **La intelligençia emocional i l'escola emocionalment intelligent**. Barcelona : Edebé, 2002.

GARDNER, H. **Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1995.

_____. **Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999.

GARZA, R.T., & BORCHERT, J.E. **Maintaining social identity in a mixed-gender setting: minority/majority status and cooperative/competitive feedback**. Sex Roles, 22, 679-691, 1990.

GARTZIA, Leire et al. Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. **Anales de Psicología**, n. 2, mai., vol. 28, 2012. Pp. 567-575.

Gênero, Ciências e História. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.15, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. 15. Ed. Nueva York: Bantam Books. 1995.

_____. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. Por uma estrutura pedagógica renovada promotora da co-educação no desporto. In.: SIMÕES, Antonio C.; KNIJNIK, Jorge D. (org.) **O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 173-189, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson. 2003.

GOUVEIA, V.V., GOUVEIA, R.SV., GUERRA, V.M., SANTOS W., & MEDEIROS, ED. Midiendo contagio emocional: adaptación de la escala de Doherty. **Revista de Psicología Social**, 22(2), 99-111, 2007.

GRANJA, U.S.O. **Conflicto y Educación Física a luz da praxiología motriz: Estudio de caso de un centro educativo primaria**. Tesis doctoral. Lleida. 2011.

GRIFFITHS, P.E. **What Emotions Really Are: the problem of psychological categories**. Chicago: University of Chicago Press. 1997.

- GUITART, R. **101 juegos no competitivos**. Barcelona: Graó, 1990.
- HIRAMA, E. P. **As Emoções na Educação Física Escolar**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas. São Paulo, 2002.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- HYDE, J.S. The gender similarities Hypothesis. **American Psychologist**, 60(6), 581-592, 2005.
- JAEGER, W. W. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes 2006.b
- JAEGER, A. A. Gênero, Mulheres e Esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 199-210, jan./abr., 2006.
- JOGOS ANTIGOS. **Jogos antigos**. Disponível em: <<http://www.jogos.antigos.nom.br>>. Acesso em: 3 fev. 2013.
- JOHNSON, C., & ENGELHARD, G. Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. **Journal of Psychology**, 126, 385-392, 1992.
- JOHNSON, D. W., R. T. Johnson y E. Holubec. **Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela**. Buenos Aires, Aique. — El aprendizaje cooperativo en el aula, Paidós. Buenos Aires. 1999.
- KNIGHT, G.P., & CHAO, C. **GENDER differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children**. *Motivation and Emotion*, 13, 125-141, 1989.
- KNIJNIK, J. D. A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Vol. 09, nº02, 2001.
- LAGARDERA, F. **Ejercicio físico y bienestar. Las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la universidad de Lleida**. Lleida:Universidad de Lleida, 2007.
- LAGARDERA, F. O.; LAVEGA, B. **Introduccion a la Praxiologia Motriz**. Editorial Paidotribo, 2003.
- _____. F., y LAVEGA, P. **La ciencia de la acción motriz**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

_____. P., & LAVEGA, P. La educación física como pedagogía de conductas motrices. **Tandem Revista de Educación Física**, 2005. Pp. 79-101.

LAVEGA, Pere. Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. **II Curso de formación sobre O Património Lúdico**. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas. Melide, 22-23 octubre, 2010.

LAVEGA, P.; MARCH, J.; FILELLA, G. Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. **Revista de Investigación Educativa**, 2013.

LAVEGA, P. et al. Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. **Electronic Journal of Research Educational Psychology**, 9(2), 617-640., n. 24, 2011.

_____. P. Educar las Conductas Motrices: Un Desafío Para La Educación Física Del Siglo XXI. **V Simposium Internacional de Actividad Física**, Educación Física, Deporte Y Turismo Activo, 2004.

_____. 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, 2006.

_____. P.; LAGARDERA, F. **Educação Física Emocional**. Proyecto de Investigación "Jogos e Emoções". Centre de Investigación de la Universitat de Lleida, Espanha, 2008.

_____. P. **La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos**. En V. Navarro y C. Trigueros (eds.). Investigación y juego motor en España (pp. 77-116). Lleida: Universidad de Lleida, 2009.

_____. P., FILELLA, G., AGULLÓ, M.J., SOLDEVILA, A., & MARCH, J. Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 9(2), 617-640, 2011.

_____. P., MARCH, J. & FILELLA, G. Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. **Revista de Investigación Educativa**, 2013.

LAVOURA. T. N. MACHADO. A. M. Saberes docentes acerca do jogo no contexto escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** 6(1) 57-68, 2007.

LAZARUS, R. S. **Emotions and adaptation**. New York: Oxford University, 1991.

LOPES, P. A mulher e o desporto. **Horizonte Revista de Educação Física e Desporto**. Lisboa, v. II, n.º 11, p. 157-160, Jan/Fev, 1986.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____. G. L. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

_____. G. L. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 26 mai. 2012.

MACEDO, A; AMARAL, A. **Dicionário da Crítica Feminista**. Porto: Afrontamento, 2005.

MACEDO. L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACÍAS, V. y MOYA, M. (2002). Género y deporte. La influencia de las variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. **Revista de Psicología Social**, 17(2), 129-148.

MAYER, J.D., SALOVEY, P., y CARUSO, D.R. **Models of emotional intelligence**. New York: Cambridge, 2000.

MARTINI, R. G.; MIRANDA, C. da S. **Estamos todos no mesmo saco**. Jogos cooperativos, p. 11, 2 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.jogoscooperativos.com.br/jogos.htm#estamos>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

MASSIMINI F., & DELLE FAVE, A. Individual development in a bio-cultural perspective. **American Psychologist**, 55, 24-33, 2000.

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, 2010.

MCCAUGHTRY, N. 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, 2004.

MCKAY, J.; MESSNER, M.; SABO, D. **Masculinities, gender relations, and sport**. London: Sage, 2000.

MELO, J. P. de. Aspectos metodológicos da consciência corporal na Educação Física escolar. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Anais do XIII COMBRACE/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, MG. 2003. CD – Rom.

MELLO, A. da S. Cultura corporal: pressupostos, representações sociais e reflexões acerca desta proposta pedagógica. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Anais do XIII COMBRACE/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, MG. 2003. CD – Rom.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2001.

MEYER, D. E., SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, D. E., SOARES, R. de F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 5-16.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MESTRE, M.; FERNÁNDEZ, P. **Manual de Inteligência emocional**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURÃO, L. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, Antonio C. (Org.). **Mulheres e esporte: mitos e verdades**. São Paulo: Manole, 2003.

MOURÃO, L., GOMES, Euza M. Mulheres na administração esportiva brasileira: uma trajetória em curso. In: SIMÕES, Antonio C.; KNIJNIK, Jorge. D. (Org.) **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004.

MUNÓZ, Antonia Pelegrín et al. Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de 151quidade151 física en escolares. **Educación XX1**. 15.2, pp. 271-292, 2012.

NEVES, S. F. S. **Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008. 112 p.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4. Ed. São Paulo: Érica, 2003.

OLIVEIRA, G. RIBAS, J. M. Articulações da praxiologia motriz com a concepção crítico-emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16. N. 1, p. 131-148, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, G. **Representações sociais de mulheres técnicas sobre o comando de equipes esportivas de rendimento**. 2002. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo?** Análise comparativa de aspectos motores e sociais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Martha Kohl de, Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

OMEÑACA, R.; Ruiz, J.V. **Juegos cooperativos y educación física**. Barcelona: Paidotribo, 1999.

ORLICK, T. **Libres para cooperar, libres para crear**. Barcelona: Paidotribo, 1990.

OVEJERO, A. **El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional**. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias. 1990.

PARLEBAS, P. **Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2011.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Instituto Andaluz del Deporte, 2003.

PEKRUN, R., ELLIOT, A. J., & MAIER, M. A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 101, 115–135, 2009.

PINTO, T. Educação e políticas para a igualdade em Portugal: balanço e retrospectiva. In: AMÂNCIO, Ligia; et al. (Org.). **O longo caminho das mulheres: feminismos 80 anos depois**. Lisboa: Dom Quixote, 2007.

PINTO, T. **Caminhos e Encruzilhadas da Co-Educação**. 1,123-135, 1999.

PRODÓCIMO, E., Caetano, A., Sá, C. S., Santos, F. A. G. E Siqueira, J. C. F. (Abril / Junho de 2007). **Jogo e emoções: implicações nas aulas de**

Educação Física Escolar. Disponível em:< <http://libdigi.unicamp.br>. >. Acessado em: 20, Janeiro, 2012.

RANDEL, A. E. Identity salience: A moderator of the relationship between group gender composition and work group conflict. **Journal of Organizational Behavior**, 23(6), 749-766, 2002.

RIBAS, J.F.M. **Praxiologia Motriz: Construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola.** Tese de Doutorado, 2005.

RIBEIRO, T. **Pontos sobre a Educação Física Escolar.** Disponível em:< [www.uff.br/gef- Brasil](http://www.uff.br/gef-Brasil)>. Acessado em 14 de novembro de 2012.

RODRIGUES, L. **Praxiologia Motora e efeitos educativos.** Disponível em:< www.efdeportes.com>. Acessado em 04 de Dezembro de 2012.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 15, n. 3, Jun., pp.226-234,1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun., 2001.

ROVIRA, G. Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. **Acción Motriz**, 5, 12-19, 2010.

ROUCH, Hélène. **Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes.** Paris: CNRS, 1991.

SAÉZ DE OCÁRIZ, U. (2011). **Conflictos motores y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso en un centro de primaria.** Tesis doctoral no publicada. Lleida: Universidad de Lleida, 2011.

SALGUERO, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., y Cabello, R. Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Me-ta-Mood Scale: TMMS-12. In Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., y Cabello, R. (Coord.). **Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional** Fundación Marcelino Botín. 129-133, 2009.

SALOVEY, P., y MAYER, J.D. **Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 185-211, 1990.

SÁNCHEZ, F. L. **Las emociones en La educación.** Madrid: Ediciones Morata, 2009.

SANTIN, S. **Perspectivas na Visão da Corporeidade.** São Paulo: Papyrus, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, pp.5-22, 1995.

SCOTT, Joan W. **Preface a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1994.

_____. **“Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.”**
Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

_____. El problema de la igualdad. In. ESCANDÓN, C.R. (Org.) **Gênero e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1989.

_____. História das mulheres. In. BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992.

_____. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In. **Debates Feministas – Cidadania e Feminismo**, nº especial, 2000. (edição especial em português), 2000.

_____. **A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. (Tradução Elvino Antônio Funck). Florianópolis: Mulheres, 2002.

Self-Determination Theory (SDT) <http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>
Acesso em: 15 mai. 2012.

SEGURA, A. M. H. Una nueva mirada a la formación docente como igualdad hacia igualdad de género. **Revista Electrónica Educare** Vol. XV, Nº 1, [123-135], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011.

SILVA, M. P. M. P. **A construção/estruturação do gênero na aula de educação física**. Dissertação de Doutorado em Ciência do Desporto, Universidade de Porto, Portugal, 2005.

SILVA, P. GOMES, P. B. Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal) **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, janeiro/abril de 2007.

SOARES, L. E. S.; SILVA, P. N. G.; RIBAS, J. F. M. Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica, **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 159-182, jul/set de 2012.

SOUZA, E. S., ALTMANN. H. Eustáquia Salvador de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-64, ago.1999.

TAJFEL, H., y Turner, J.C. The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel and L.W. Austin (eds.), **Psychology of Intergroup Relations**. Chicago: Nelson-Hall, 1996.

TORRENTS, C., MATEU, M., PLANAS, A y DINUSÔVA, M. Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. **Revista de Psicología del Deporte**. 20 (2), 401-412, 2011.

TRUJILLO. E. V., e D. H. G. **Guía para la Evaluación de iniciativas para el Desarrollo. Derechos Humanos y Género**. Los libros de la Catarata. Fuencarral, 2010).

VAITSMAN, J. O contexto brasileiro: gênero, casamento e família na modernização brasileira. In: VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

WEBER, Gerlinde. **A questão de gênero**. (Doutorado), Universidade Justus-Liebig Gressen, 1975.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, 52, 141–166, 2001.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, 2001.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p. 78-85, 1975.

ROSEMBERG, F; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

RUBIO, K. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Revista Movimento**, vol. (11), 50-55, 1999.

VAALSINER, J. Personal culture and conduct of value. **Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology**, 1, 59-65, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário GES (Games and Emotions Sacale)




Faculdade de Ciências dos Desportos Ed. Física - UC
 Instituto Nacional Educación Física Catalunya - Llída

Pesquisa Jogos Desportivos e Emoções

Ano: 2011 - 2012
Questionário GES (Games and Emotions Scale)

Jogo número 1

Nome e apelidos: _____ Jogo: _____

Instruções: 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".

Tipo de jogo e resultado. Indica se o jogo realizado é:

Jogo sem Vitória

Jogo com Vitória

Vencedor/a

Derrotado/a

Em que situação terminaste o jogo?

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
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	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

Instruções: verifica atentamente a classificação das emoções anteriores, observando se respondeste a todas. Escolhe a emoção com numeração mais ALTA e explica-nos as razões que te levaram a pontuar desse modo. Se pontuaste com a nota mais ALTA mais de uma emoção, explica cada uma das decisões até ao máximo de três.

Emoções /escolhidas	Explicação para cada uma das emoções escolhidas:
Emoção 1:	
Emoção 2:	
Emoção 3:	

ALEGRIA: Entusiasmo, euforia, excitação, feliz, diversão, prazer, êxtase... **AMOR:** Afeto, carinho, ternura, simpatia, empatia, aceitação, cordialidade, confiança, amabilidade, afinidade... **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, decepção, 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

ANEXO 2: Manual para classificação e análise qualitativo dos comentários das emoções e lógica interna e externa

**INSTRUÇÕES CLASSIFICAÇÃO E COMENTÁRIOS ANÁLISE
QUALITATIVA SOBRE AS EMOÇÕES VIVIDAS**

A análise do conteúdo de emoções relatadas é dividida em duas partes:

1º - A análise discriminante primeiro, no qual todos os sítios usar o mesmo protocolo.

2º - Análise de uma outra abrangente, característico de cada um dos domínios de ação do motor.

O Excel obter no Moodle partir do ficheiro temos preparado e está ligado na qual todas as categorias são descritos, deste modo, todos os dados estão prontamente disponíveis em ambos, a introdução de categorias, para o estudo.

Análise / discriminatório.

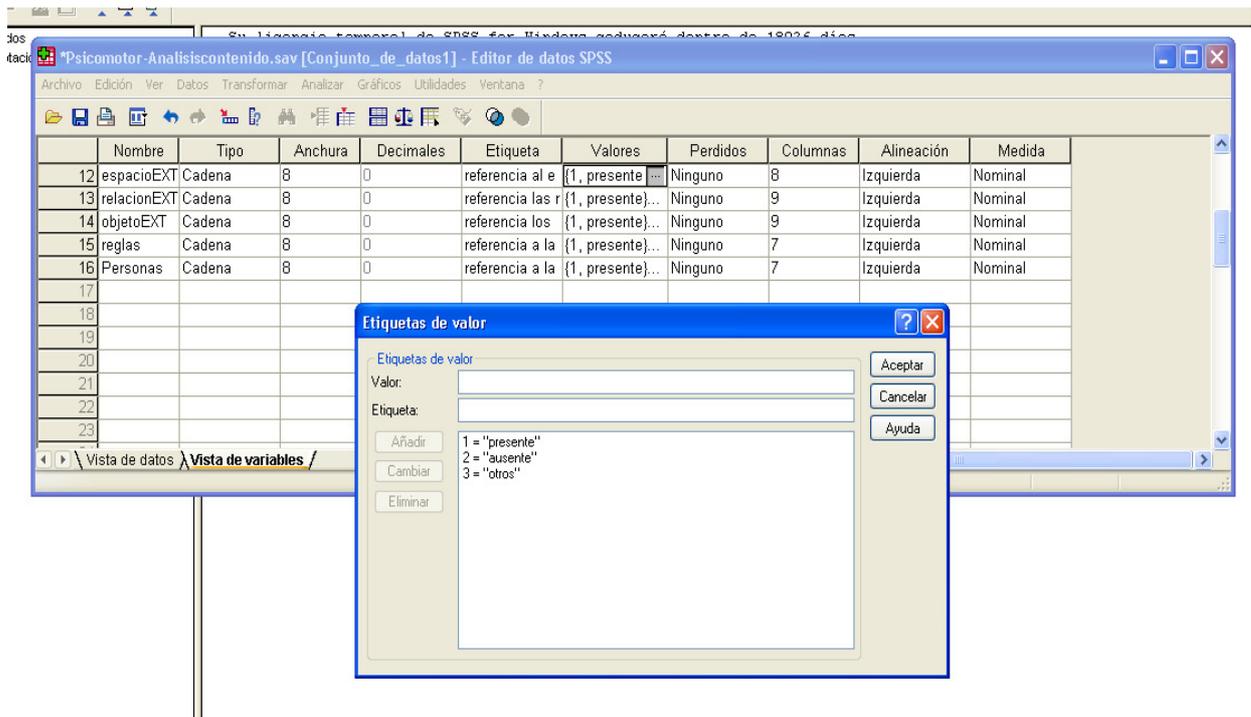
Considerando as expressões no testemunho explicitamente, isto é, analisar o significado literal dos termos deve ser identificado nos comentários das referências à lógica interna e lógica externa dos jogos ou tarefas motoras.

É importante notar que as categorias apresentadas não são mutuamente exclusivas, então você tem que marcar a existência ou ausência de expressões relativas a seus significados.

Duas categorias ou dimensões são apresentadas como relevantes:

1. Lógica interna: os termos se referem explicitamente aos recursos da lógica interna do jogo ou dada tarefa motora.

1. Lógica externa: os termos explicitamente se referem aos aspectos da lógica externa da tarefa do jogo ou motor, seja qual for a sua perspectiva.



Lógica interna

Subcategorias ou variáveis alusivas à lógica interna do jogo tarefa ou motora.

1.1 Tempo interno: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de tempo a partir da lógica interna. Ao introduzir os participantes, os dois jogos sem vitória, a amplitude de opções é relativamente amplo.

Em jogos com vitória vimos alusões a "*ganhar*" "*perder*", "*raça*", o "" e seus sinônimos, como no caso de "*pique*" em *disputa entre os elementos relacionados com o "sistema de pontuação"*.

Em jogos sem vitória A amostragem exploratória sugere termos e expressões ligadas a mudanças nos papéis e os direitos e obrigações dos jogadores, "*quando você tem em longo prazo a bola e jogar até que você começa a roubar*", "*quando administrado passa na bola para se livrar.*" Comentários estão frequentemente ligadas às histórias que ocorreram nos jogos.

- Você também pode encontrar termos que se referem à duração do jogo ou o número de vezes que um jogador tenha participado polegadas "Eu tenho que dizer que nos custou pegar o ritmo do jogo." "Você sai de matar a ser morto em décimos de um segundo lote de diversão" (mudar de papel = tempo interno; mencionar o papel = relação interna).

- Os termos referentes ao "resultado" do jogo, neste caso para a apreciação estética da prática de condução em situações de expressão: "Tenho sido muito aborrecido", "alegria ser algo estético e bonito", são considerados uma referência ao tempo interno.

1,2 Espaço Interno: A presença ou ausência de termos relativos à noção de espaço a partir da lógica interna. Foram identificados dois grupos de casos:

a) Espacialmente referenciados termos no campo, "*havia pouco espaço*", "*perdeu as referências das linhas do campo*", "*companheiro para o canto*", "*espaço vazio*", "*nem sabia o que tinha que ser anel*", "*as pessoas não estão bem*"...

b) Referências genéricas relacionadas com posições do corpo no espaço e as suas posições, "*Salta*", "*Executar*" com "*uma perna*", "*olhos vendados*", "*you tem que se agachar*", ligada à localização jogador em todas as três dimensões espaciais.

1.3 Material Interno: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de objetos na lógica interna. Referências explícitas à *bola*, *a raquete*, *paraquedas* "*surpresa pela fiscalização fez com que o indica eu não sabia controlá-la*".

A primeira parte: a inesperada surpresa que me causou a indica (material interno).

Segunda parte: porque não podia controlá-lo (pessoas: condição transitória para a partida dos protagonistas); "*Risos deixar cair a bola* (material interno) e *não nos deixam exercício* (Normas e se refere à tarefa motor)"

1.4 Relação Interna: Presença ou ausência de termos relacionados às noções de relacionamento entre os jogadores de condução a lógica interna.

As remissões para a interação entre os participantes, alusões aos companheiros, adversários ou rivais, a necessidade de cooperar episódio "*As pessoas não estão bem e foi, sem dúvida, saber quem é quem*", "*sempre teve 1 a 1*", "*ser muito participativo*",

Surpresa com o inesperado que pode executar as ações do adversário (Relação Interna) especialmente no final, quando o resultado é o definitivo (tempo interno).

A dificuldade é distinguir quando o termo "parceiro" ou alusão similar à lógica interna ou, inversamente, para o exterior. Isto requer uma leitura da expressão. Se a frase se refere a "*o companheiro da minha equipe*" refere-se a grupos organizados pelas regras, lógica interna, mas diz: "*Eu ri muito com meus amigos*" são sinônimos que os colegas participaram em um sentido genérico, sem referência à norma, assim que você deve aceitar como lógica externa (pessoas variáveis).

1.5 Regras: presença ou ausência de termos relativos ao pacto, infrajogo, ou jogos de azar em geral para o mundo da lógica interna.

- Se o comentário refere-se explicitamente à tarefa jogo ou atividade motora, que é "*dinâmico, divertido, chato... "Eu gostei"*

- Ao se referir à necessidade de diálogo, compromissos ou acordos antes do jogo (infrajogo), incluindo os métodos de eleição de seus colegas e rivais. "*Eu sabia que as regras*"

- Quando o texto já foi mencionado explicitamente alguma característica da lógica interna não é mais necessária para localizar nesta seção, a menos que você está fazendo uma referência explícita ao jogo ou praticou condução situação. O desafio é distinguir dois tipos de frases que podem, muitas vezes andam juntos em um único comentário, por exemplo:

"*Foi interessante e divertido. Nós rimos muito.*" A primeira frase "*Foi interessante e divertido*" refere-se ao jogo que é divertido, enquanto a segunda frase "*Nós rimos muito*" refere-se ao gozo dos jogadores não explicitamente

sugeridas pelo jogo que você precisa para se inscrever no lógica externa (pessoas). *"Ele tem sido resultado muito, muito apertado (Time Interno) até o final eu perdi (tempo interno), "mas eu tinha um grande tempo brincando com meu parceiro"* (Pessoas situação externa temporária com playmates). "

2. Logica Externa

Subcategorias ou variáveis alusivas à lógica externa do jogo ou tarefa motora.

2,1 Tempo externo: Presença ou ausência de termos relativos à noção de tempo da lógica externa. *"Foi praticado em uma hora mais cedo, foi à última vez e eu estava indo para casa para comer", "a sessão foi uma manhã de segunda-feira e não se sinta...", "Era uma tarde de quinta-feira e queria final", "eu pensei e lembrei da minha infância de diversões "*.

- Nos casos referidos para a localização de um exercício na reunião: *"Foi quando eu relaxei mais"* sublinhar o texto que nos faz pensar deste local temporário dentro da sessão.

2.2 Espaço externa: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de espaço da lógica externa. *"O quarto estava muito frio ou muito quente", "ouvir muito barulho fora da sala de jogo", "a altura era muito difícil."*

- Em situações de condução em que a música é utilizada para gerar o ambiente certo, nós a consideramos como um espaço externo, um espaço de som que facilita a atividade, assim como nós regular as questões de temperatura, luz ou ventilação da sala; condução nestas situações não há nenhuma exigência nas regras do jogo envolvendo os participantes se relacionam com música de uma forma particular. Por exemplo: *"Eu tenho relaxado com a música"* é um comentário que se refere à música usada em um exercício de *"ginástica taoístas"* em que o papel da música que o acompanha é puramente ambiental.

2.3 Objeto externo: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de objetos na lógica interna. *"Os gols foram marcados com garrafas de plástico",*

"alvo de alcançar os barcos eram iogurte", "testemunhas dos relés foi feita de papelão", "os papéis que foram intensificados em folhas de jornais...".

Observe, existe uma dificuldade séria quando a substituição do brinquedo do material por uma metonímia, o conteúdo do continente. Por exemplo: "O iogurte foi muito difícil para fazer pontos, como a bola salta dentro e fora não pesa demitido" É evidente que neste caso o que importa não é a marca de iogurte, mas o seu papel no jogo, ou seja, a regra, a lógica interna, de modo que você deve ir para o material da variável interna.

2.4 Relações externas: Presença ou ausência de termos relacionados às noções de relações externas da lógica. Devem ser dirigida aos termos associados PERMANENTES ATRIBUTOS PESSOAIS: "Minha equipe foi formada por garotas só", "no meu grupo eram o mais inteligente da classe", "Eu tenho problemas de visão, portanto, os meus erros", "Eu sou muito forte", "eu era bom nesse jogo" (subentende-se que a capacidade é jogador permanente para esse jogo), "perder porque eles são lentos " (estado de equilíbrio dos jogadores).

- Os comentários de alunos sobre a psicomotricidade experiência de trabalho (introjetivas e expressivas) que se referem aos colegas: "Eu rio com os meus companheiros", "porque eu gosto de todos fazer"... São consideradas como uma situação na qual os sujeitos conduz ou dirige sua atenção aos outros, mas as regras do jogo a qualquer tempo, exigir que haja interação entre eles e, portanto, devemos considerá-la como uma relação externa.

2.5 Pessoas (externo). Alusões às características pessoais dos jogadores. O texto é colocado nessa categoria de pessoas ESTADO TRANSITÓRIO: "Eu zoneada para fora, naquele dia tinha muitas preocupações", "meus companheiros pareciam nervosos", "nós rimos muito" "também foi atmosfera muito boa", "teve sempre risos", "Eu não gosto do jogo (regras), porque você tem que se agachar (espaço interno) e minhas costas doem (pessoas externas)", "relutância dos participantes", "Este jogo tem sido muito bom e tem sido divertido" (comentário se refere ao jogo para ambas as regras). Tivemos uma boa conduta (o transitório de partida, se refere a nós, portanto, qualquer

pessoa). "*Nós jogamos com os amigos*" (Relações Externas e é uma condição permanente, amigos) e teve uma grande (People como é uma situação temporária do jogo). "Porque é um jogo que eu gosto e divirto". (Regras como se refere ao jogo), "*mas desta vez eu não gostei muito*" (tempo interno). "*Desde que eu estava muito cansado*" (pessoas: situação de transição do jogo).

ANEXO 3: FOTOS DAS SESSÕES DOS JOGOS COOPERATIVOS

Fonte: O autor, 2011



Foto: 01



Foto: 02



Foto: 03



Foto: 04



Foto: 05



Foto: 06



Foto: 07



Foto: 08



Foto: 09



Foto: 10



Foto: 11



Foto: 12



Foto: 13



Foto: 14

APÊNDICES

APÊNDICE 1

JOGOS SOCIOMOTORES COOPERATIVOS

Considerações iniciais:

Momento 1

1ª Sessão: Jogos cooperativos (com competição)

2ª Sessão: Jogos cooperativos (sem competição)

Momento 2

3ª Sessão: Jogos cooperativos (com competição)

4ª Sessão: Jogos cooperativos (sem competição)

Momento: 1

1ª Sessão: Jogos cooperativos com competição

1. Salto de pândola / Salto ao eixo
2. Passa e ganha
3. Salto de corda por equipes
4. Corrida de cegos / Tríos cegos
5. Passar o aro

É sugerido que os mesmos de cada equipe sejam os mesmos para todas as sessões, assegurando que tenha um número par de equipes para os jogos com competição.

6. **Jogo:** Salto de pândola / Salto do eixo

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo (masculino x masculino; feminino x feminino).

Materiais: Não utiliza materiais.

Procedimentos: Os/as jogadores/as se distribuem em grupos de 6 a 8 participantes, ficando ao final um número par de grupos. Havendo espaço suficiente varias equipes podem começar de uma vez (máximo 4), porém, bem separados, para evitar que uma equipe não perturbe a outra. Cada equipe terá uma equipe adversária com que vai competir para ver quem consegue chegar antes do outro lado da linha com o mesmo número de saltos. Ganhará a equipe que conseguir vencer duas competições, portanto poderá ser realizado duas vezes (2 – 0) ou três vezes (2 – 1).

Observações: Deverá ser lembrado que a distância de separação entre os "cavalos" não pode ser maior do que 1,5 metros, caso contrário, pode ser proclamado campeão a equipe adversária. O/a mediador/a pode ser colocado na extremidade da faixa e a equipe pode ir em pares. Antes de iniciar a competição será conveniente que os/as jogadores/as façam um primeiro percurso para "aquecer" e se preparar para a competição.

7. **Jogo:** Passa e Ganha

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo

Materiais: Bolas

Procedimentos: Formam-se grupos de 6-8 pessoas em um círculo. Lembrando que no final deverá ter um número par de grupos para estabelecer a competição.

- Com um sinal de partida, os/as participantes passam uma bola de borracha ou esportiva do tamanho de handebol ou voleibol. Podem seguir a ordem que desejarem, porém evitando que passem a bola para o/a companheiro/a do lado, alguém poderia passar.
- Tudo isso até que os/as jogadores/as tenham tocado e

voltado ao primeiro/a jogador/a. O grupo pode familiarizar-se com o percurso até “memorizá-lo”. Deve-se evitar um percurso totalmente regular, com passes em forma de uma “estrela” pulando sempre o/a jogador/a ao lado.

- Recomenda-se realizar este jogo primeiro sem competição, para verificar o nível do grupo. Para estabelecer uma competição atrativa relacionar o número de bolas com o número de jogadores/as (por exemplo, são sete jogadores/as usam cinco bolas, seis jogadores/as quatro bolas). As bolas deveram ser introduzidas pelo primeiro/a jogador/a um após o outro.
- Após o sinal começam a introduzir todas as bolas nas duas equipes adversárias. Quando todas as bolas estiverem circulando o sinal será iniciado. O objetivo é ver qual das duas equipes aguenta mais tempo sem que caia nenhuma bola. Quem conseguir vencer duas competições é a equipe vencedora.

Observações: Observar se o nível das duas equipes está confortável com o número de bolas, podendo introduzir mais bola(as) até encontrar um nível de dificuldade apropriado para as duas equipes. E da mesma forma deve-se proceder em sentido inverso. Se perceber que o desafio é muito difícil para o grupo, então diminui-se uma ou mais bolas.

8. Jogo: Salto de corda por equipes

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo

Procedimentos: Distribuem os/as participantes em grupos de 5-6 jogadores/as de modo que no final permaneça um número par de equipes. Solicita dois voluntários para segurar a corda. Cada equipe vai competir com outra equipe, ganhará quem consiga ficar mais tempo saltando a corda sem errar. Ganha o jogo quem conseguir dois pontos.

- Por este motivo deverá ter pelo menos um par de cordas, para que ambas as equipes comecem ao mesmo tempo.
- A competição será iniciada quando todos/as os/as jogadores/as de ambas as equipes estiverem entrado em sua área, um/a por um/a,

estiverem dentro da corda começa a competição.

Observações: Podem jogar mais de 2 grupos de uma vez, sendo conveniente que houvesse uma pessoa controlando cada grupo, para evitar que haja “trapaças” e que a competição comece a contar ao mesmo tempo para as duas equipes. Se não houver “árbitros” suficientes, então pode pedir que o grupo compita com duas equipes, e quando terminarem os componentes dessas equipes sejam os "árbitros" de outros grupos e ajudem a segurar a corda.

9. **Jogo:** Corrida de cegos em trios / Trios cegos

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo

Materiais: Lenço ou venda tira de pano.

Procedimentos: Os/as jogadores/as distribuem-se em trios. Dois/duas jogadores/as participaram com os olhos vendados (pano ou lenço). O/a jogador/a que ver se coloca ao meio dos/as outros/as jogadores/as e segura as mãos.

- Pede-se que haja alguma prova, que o jogador desloque-se de um extremo ao outro com objetivo de familiarizar-se com as ações. Além do mais este teste servirá para experimentar os diferentes papéis dos três jogadores/as (guia e os cegos).
- Cada equipe se empareia com outra equipe que vai competir. Após o sinal as duas equipes partirão para a mesma zona até chegar à extremidade oposta da pista, mas, estando suficientemente longes uns dos/as outros/as para evitar contatos ou riscos desnecessários.
- Ganhará a equipe que somar 3 pontos.
- Os/as jogadores/as devem mudar de posição em cada corrida (um/uma jogador/a cego passa a guia, e o/a outro/a a cego e o/a outro/a lado e o/a que era guia passa a ser cego).

Observações: O lugar de chegada deve ser suficientemente distante de uma parede, portaria ou qualquer outro objeto que possa ser motivo de perigo para a integridade física dos/as participantes. É muito importante pedir a máxima concentração e atenção de todos/as os/as protagonistas. Deve-se

propor que saiam unicamente duas equipes de cada vez, e, posteriormente voltem todos/as andando pelas laterais para a posição inicial.

10. Jogo: Passar o aro.

Materiais: Aros.

Participantes: Grupos de pessoas com o mesmo sexo.

Procedimentos: Formam-se equipes de 6-8 participantes, que irão competir com o mesmo número de aros. Para cada número de jogadores/as menos dois aros. Por exemplo: 8 jogadores/as, 6 aros, 6 jogadores/as 4 aros.

- Será vencedora a equipe que conseguir chegar primeiro ao local de partida com os aros.
- Indica-se que em nenhum momento podem passar dois aros de uma vez.
- Ganhará o jogo a equipe que antes somar 2 pontos.

Observações: É conveniente que cada vez que as duas equipes compitam tenha um “árbitro que regule” o jogo. Pode-se pedir aos jogadores/as que “controlem” a ambas as equipes.

2ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição

1. Aniversário
2. Nó humano
3. Corrida de cegos
4. Deixar o material mais longe

- **Jogo:** Aniversário

Materiais: Não utiliza material.

Participantes: Grupos de pessoas do mesmo sexo.

Procedimentos: Distribuem os/as jogadores/as em grupo superior a 20 pessoas em duas linhas paralelas, ficando suficientemente separados uma equipe da outra. No início e no fim da linha coloca-se um cone e afirma-se que o mesmo não pode ser movido em qualquer momento.

- O comprimento da linha é determinado da seguinte forma: Pede-se aos/as jogadores/as que se coloquem um do lado do outro da linha, porém estando em contato com os/as companheiros/as de ambos os lados (direita e esquerda).
- Uma vez situados/as conta-se a seguinte história. Os/as participantes deste jogo decidiram ir de excursão em busca de um tesouro passando por um bosque perigoso. Depois de estarem todo o dia perdidos e sabendo que está a ponto de anoitecer, tem a sorte de encontrar uma ponte mágica que está suspensa no ar. Aproximam-se da ponte e observa um cartaz que indica: Sois capazes de atravessar esta ponte juntos? Seguindo as instruções encontrarás o tesouro que procura "para retornar à sua casa", caso contrário, você terá que ficar nesta floresta para resto de seus dias.
- Pergunta aos/as participantes se querem assumir este desafio e, em caso afirmativo, o jogo começa e deve obedecer as seguintes instruções:
 - h) A ponte é muito frágil, portanto devem passar todos. Si alguém falhar, todos falham;
 - i) É muito importante respeitar todas as instruções e as ordens;
 - j) Está proibido falar, mas podem comunicar-se com gestos;
 - k) Está proibido sair da ponte (linha pintada no solo) porque isso significa cair no abismo, e se um cai no abismo todo o grupo cairá;
 - l) Todos/as devem pensar em todos; todos formam uma grande equipe e se deve ajudar em todo momento; segurando os/as companheiros/as que têm de mudar de posição sobre a ponte;
 - m) Dispõem de uns 3 minutos para resolver o desafio;
 - n) Última Ordem, os/as participantes devem ficar ordenados por sequência do mês e do dia em que nasceram. Por exemplo, janeiro deve ficar ao extremo de dezembro, e também segundo o dia e o mês que nasceram. O grupo deve eleger se janeiro será do lado esquerdo ou direito da ponte.

Transcorrido o tempo de 3 minutos, deve ser observado se o grupo foi capaz de ordenar-se. Em seguida, pede-se para que cada jogador/a fale o

dia e mês em que nasceram começando pelo mês de janeiro.

Observações: Propõe-se inicialmente 3 minutos, no entanto, as ações das equipes podem ser ampliadas ou reduzidas conforme as necessidades e exigências da atividade. É muito importante ir recordando a importância de que todos devem se ajudar no desafio, ou consegue todo o grupo ou então ninguém consegue.

- **Jogo:** Nó humano

Materiais: Não utiliza material.

Participantes: Grupos de pessoas do mesmo sexo

Procedimentos: Formam-se grupos de 6-8 pessoas (mínimo 6 pessoas e no máximo umas 8). Os/as jogadores/as de cada equipe se colocam em círculo e muito próximos, de modo que cada participante pegue na mão de uma pessoa distinta sem nenhum tipo de ordem (não vale pegar a mão dos/as companheiros/as que estejam dos lados), pois o objetivo é formar um nó humano. Em seguida, pede-se aos participantes que desfaçam desfazer o nó sem soltar as mãos, e que formem um círculo. Permitir que uns fiquem de frente e outros de costa, o importante é ficar em círculo. Realizar 2 vezes.

Observações: se um grupo é capaz de resolver o desafio muito rápido, então, pede para tentar adicionar mais dificuldade em suas ações. Por exemplo, mudando de posição, buscando o máximo de dificuldade. Por outro lado, se perceber que um grupo tem dificuldades em desfazer o nó, então pode permitir-lhes soltar as duas mãos e logo voltar novamente, no entanto, deve primeiro pensar em qual será a melhor opção, uma vez que só pode fazer uma vez .

- **Jogo:** corrida de cegos em dupla.

Materiais: tira de panos ou vendas.

Participantes: Dupla com o mesmo sexo (masculino com masculino e feminino com feminino).

Procedimentos: Distribuem os/as jogadores/as em duplas, se possível formar pares com a mesma estatura. Um/uma fica com os olhos

vendados (com um pano ou uma venda), e outro/a companheiro/a se situa por trás e coloca as mãos nos ombros de maneira que possa orientar e conduzir todos os seus deslocamentos.

5. É importantíssimo que todos/as os/as jogadores/as estejam concentrados/as, vigiando para evitar problemas de integridade física ou riscos desnecessários, em contatos entre outros/as duplas ou com a estrutura física (parede, porta, objetos etc).
6. Em seguida pede que os/as protagonistas comecem a deslocar-se seguindo as instruções:
 6. Deslocar-se em ritmo suave, buscando diferentes direções (para frente, para trás, para um lado, para outro lado, em linhas semicirculares etc);
 7. Deslocando-se com mudanças de ritmo sem chegar à máxima intensidade, porém com mudanças de ritmo (por exemplo, passando de 10% ou 40%; a 20% a 60%). Aconselha-se que todas as duplas sigam o mesmo percurso (ir de um extremo a outro da pista).
 8. Depois de expor as regras do jogo, pede-se para que todas as duplas conduzam seus/suas companheiros/as ao extremo da pista. Cada dupla de uma vez, tentando guiar o companheiro que não ver até o extremo contrario da pista, porém, correndo a uma velocidade considerável (70-80%). Deverão parar e correr antes de chegar do outro lado da pista.

A dupla está autorizada a fazer um breve comentário, felicita o grupo por ter realizado bem a tarefa e, em seguida, pede para mudarem de papeis. O que era guia passa a ser o/a cego/a e o/a outro/a passa a ser o/a guia. Em seguida, pede-se que repitam a mesma sequencia de ações.

Observações: É muito importante assegurar que os/as alunos/as estejam concentrados/as em seu/sua companheiro/a, que devem ser cuidados com segurança. Em caso de ser um grupo muito numeroso e se disponha de pouco espaço, pode-se dividir em dois blocos.

- **Jogo:** Deixar o material mais longe

Materiais: Variedades de objetos (balões, cordas, panos, paus, aros...).

Participantes: Dupla com o mesmo sexo (masculino com masculino e feminino com feminino).

Procedimentos: Cada grupo é formado de 6-8 pessoas, e se coloca em um ângulo correspondente a duas linhas da pista desportiva. Indica a limitação do espaço interior que podem pisar (invadir). Cada equipe dispõe do mesmo material (variedades de objetos: 2 balões, 3 cordas, 3 panos, 2 paus e 2 aros). Cada grupo deverá criar uma “pintura” ou uma “obra de arte”, original, estética e ordenada que deverá seguir as seguintes instruções:

- a) A obra deverá utilizar todos os materiais que serão entregues;
- b) A obra deve ficar no solo o mais longe possível da linha;
- c) Todos/as os/as jogadores/as devem colaborar em todas as funções: (colocar um objeto, ajudar aos/as companheiros/as que utilizam um objeto...);
- d) Não se pode pisar na superfície que forma a parte interior das duas linhas;
- e) Cada vez que um/uma jogador/a leve um objeto deverá ser ajudado por “todos/as” do grupo, deve funcionar como uma “parte compacta”, já que todos/as estão unidos/as e ajudando mutuamente.
 - Quando os/as jogadores/as tenham colocados todos os objetos, se observa como ficou à distribuição dos materiais de cada grupo. Querendo pode pedir para o grupo explicar como foi o processo. Finalmente se pode aplaudir a todos/as participantes.

MOMENTO 2

3ª Sessão: Jogos cooperativos com competição

- Relevos com contato
- Intercambio de paus
- O cuponazo
- Levantar aro 2 roles
- Segmentos corporais

- **Jogo: Relevos com contato**

Materiais: Bola de basquetebol ou do tamanho similar.

Participantes: Duplas composta pelo sexo oposto.

Procedimentos: Distribuem os/as alunos/as em duplas. Cada dupla vai competir com outra dupla para ver quem corre a distância de ida e volta em uma pista poliesportiva.

- Para deslocar-se cada dupla levará uma bola de basquete (ou do tamanho similar). A bola estará em contato com ambos/as jogadores/as na altura media, entre a cintura e os joelhos, de modo que não toquem com a mão, só aguentando com a força das pernas.
- Se a bola cair o jogador deverá voltar e começar do lugar onde a bola caiu. Quem conseguir chegar primeiro soma 1 ponto. Ganhará a equipe que somar 3 pontos.

- **Jogo: Intercâmbio de paus**

Materiais: Varetas de Paus

Participantes: Grupos de 6-8 jogadores/as em grupo misto equitativo (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino)

Procedimentos: Os/as jogadores/as serão distribuídos/as em grupos de 6-8 componentes e se colocam em circulo. Cada jogador/a deve ter um pau no máximo na altura do peito. Pede que estejam um pouco separados e que cada jogador/a segure o pau com a palma da mão, sem agarrar, só aguentando-o para que esteja em posição vertical. Para ampliar a distância de separação basta pedir que os/as jogadores/as der um ou mais passos para trás.

- Cada equipe competiu com uma equipe adversaria. Antes de começar a competição foi solicitado para as equipes momentos para familiarizem com as ações de intercâmbio de paus.
- Os/as jogadores/as correm com a pegar a vareta do/a companheiro/a da esquerda antes de cair. Estabelecendo-se previamente que o grupo que deixasse cair o “pau” perdia um ponto. Ganha a equipe que somar mais pontos.

Observações: É conveniente que durante a competição há um árbitro que regule o jogo, nesse caso pede-se a um/a jogador ou jogadora para ser o/a árbitro/a.

- **Jogo:** O cuponazo

Materiais: Não utiliza materiais.

Participantes: Grupos de 6-8 jogadores em grupo misto equitativo.

Procedimentos: Forma equipes de 6-8 jogadores/as (Por exemplo, 4 homens e 4 mulheres). Cada grupo se coloca em uma fila, posicionando-se próximo do/a companheiro/a da frente. O/a primeiro/a jogador/a senta-se no solo e, logo depois, corre até o final da linha, quando o/a jogador/a se senta o/a segundo/a jogador/a, e assim sucessivamente, sentando para levantar-se e ir até chegar o final.

5. A equipe vencedora será a equipe que somar 2 vitórias.

Observações: Será conveniente indicar que cada equipe deve manter a disposição de fila e a distância reduzida entre os/as jogadores/as. Em caso contrario se pede proclamar vencedor/a a equipe adversária.

- **Jogo:** Levantar aro

Materiais: Aros de ginástica rítmica.

Participantes: Grupos de 8-6 jogadores/as em grupo misto equitativo.

Procedimentos: Ao formar os grupos entrega-se um aro de ginástica rítmica,

6. Antes de começar cada equipe teve 1-2 minutos para analisar sua estratégia. Com o aro no chão, no meio dos/as jogadores/as em círculo. O jogo consiste em subir o aro até por em cima das cabeças de todos os jogadores. O grupo teria que adaptar-se para conseguir o objetivo.

Para realizar a tarefa as equipes deveriam seguir as seguintes ordens:

- a) Não podem tocar o aro com as mãos, antebraços, braços e boca.
- b) Dois/duas jogadores/as devem obrigatoriamente mudar de lugar quando o aro esteja subindo para terminar para terminar em um lugar distinto do grupo. Em cada ocasião estes/as jogadores/as deverá ser distinto.

c) Se uma equipe cometer “trapaças” concede o ponto a equipe adversária.

- Ganha a equipe que somar antes 3 pontos.

Observações: Podem intervir todos os grupos de uma vez, ao que, seria conveniente que houvesse uma pessoa controlando a cada grupo, para evitar trapaças.

- **Jogo:** Segmentos corporais

Materiais: Não utiliza materiais.

Participantes: Grupos de 6-8 jogadores/as em pares de grupo misto equitativo.

Procedimentos: Formam-se grupos de 6-8 jogadores/as (deverá conter um número par de grupos). Cada equipe compete com outra equipe para ver quem chega primeiro do outro lado da pista seguindo combinações corporais que indique.

- A combinação indica os segmentos corporais que devem combinar os/as jogadoras, e todos/as os/as jogadores/as devem estar em contato com pelo menos duas pessoas de seu grupo.
- Podem fazer uma prova com as seguintes combinações: cabeça, cabeça, cabeça, mão, mão, mão (se trata que entre todos/as usem partes do corpo).
- Posteriormente começa a competição com as seguintes combinações:
 - a) cabeça, orelha, costa, cabeça, orelha, costa.
 - b) costa, cabeça, ombro, costa, mão, ombro.
 - c) ombro, ombro, ombro, ombro, ombro, ombro, ombro.
 - d) joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão, joelho, mão.
 - e) pé, pé, mão, mão, costa, costa, pé, pé.
- A equipe vencedora será a equipe que consiga somar 3 pontos.

4ª Sessão: Jogos cooperativos sem competição

- Salto de corda
- Saltos originais de comba
- Salto ao contrário

- Paraquedas 1 (deslocamento)
- Paraquedas 2 (objetos)

d) **Jogo:** Salto de corda

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos misto equitativo (homens e mulheres).

Procedimentos: Distribuem os/as participantes em dois grandes grupos cada um com uma corda. Os/as jogadores/as começam em uma corda e quando saltam para os/as jogadores/as começam com uma corda e logo vão para a próxima corda. Se alguém comete um erro passa a segurar a corda.

Os/as jogadores/as deveram saltar obedecendo as seguintes instruções:

- Passar por debaixo da corda sem saltar;
- Entrar e dar dois saltos e sair;
- Entrar e dar quatro saltos e depois sair. Quando o/a companheiro/a ter dado dois saltos entra outro/a jogador/a;
- Entrar desde ambos os lados e saltar todos juntos.

Observações: será conveniente que as pessoas que segure a corda vão sendo substituídas por outros/as jogadores/as.

e) **Jogo:** Saltos originais

Materiais: Cordas

Participantes: Grupos de 4 participantes (misto equitativo).

Procedimentos: Distribuem os/as participantes em grupos de 4 componentes. Tentar funcionar com duas ou três cordas se possível de modo que todas funcionem ao mesmo tempo. Pedem para dois/duas voluntários/as segurarem a corda, e que depois sejam substituídos/as por outras pessoas.

d) Cada grupo deverá decidir sua maneira original de saltar e comprovar este salto para os outros grupos. No entanto, dois/duas jogadores/as saltam da mesma maneira e os outros dois como desejarem, livremente. Em cada tentativa os /as jogadores/as mudam os papéis.

Observações: será conveniente que as pessoas que seguram a corda sejam substituídas por outros/as jogadores/as.

f) **Jogo:** Salto ao contrario

Materiais: Cordas

Participantes: Todos/as os/as participantes/as que estejam na sessão.

Procedimentos: Dois/duas jogadores/as seguram a corda na altura do peito. Os/as jogadores/as devem passar os/as jogadores/as devem passar por baixo da corda para o outro lado. Devem passar seguindo as seguintes instruções:

- Em dupla, estando em contato sem poder dar as costas para a corda, (baixa um pouco a corda);
- Grupos de 4; estando todos/as em contato e sem poder passar todos/as do mesmo modo. Não podem dar as costas para a corda (baixar um pouco mais a corda na altura da cintura);
- Grupos de 6; um/uma dos/as jogadores/as devem ser transportado/a pelo resto dos companheiros/as (baixa um pouco mais a corda);
- Grupos de 12. Estando todos/as unidos/as sem perder o contato devem passar de um lado para o outro. Somente um/uma jogador/a pode dar as costas para a corda (baixa um pouco mais a corda na altura da panturrilha (entre tornozelo e o joelho).
- Todos/as juntos/as, como se fosse uma rede. Cada jogador/a deve estar em contato pelo menos dois/duas jogadores/as. Todos devem passar sem soltar-se de um lado o outro da corda. Aqueles que já passaram a corda podem levantar-se e ajudar os companheiros que estão unidos.

Observações: será conveniente que as pessoas que seguraram a corda sejam substituídas por outros/as jogadores/as.

g) **Jogo:** Para quedas 1 (desplazamientos)

Materiais: Para queda

Participantes: Todos/as os/as participantes/as.

Procedimentos: Os Os/as jogadores/as foram distribuídos ao redor de um paraquedas. O jogo tratava em realizar um conjunto de ações em manipular o paraquedas e o deslocamento dos/as participantes. Os/as participantes seguiram as seguintes recomendações:

- a) subir e baixar o paraquedas ao mesmo tempo;
- b) dentro-fora. Subir o paraquedas para ir todos ao centro e posteriormente voltar a sua posição de partida sem soltar o paraquedas;
- c) fazer uma onda com o paraquedas;
- d) subir o paraquedas e deslocam-se todos/as juntos/as para chegar a um lugar antes que o paraquedas tenha baixado completamente;
- e) Os/as jogadores/as numeram-se consecutivamente (1, 2, 3, 4). Pede para que todos/as subam o paraquedas exceto o número que se indique.
 - e.1) Ao falar o numero 1 saem ao centro do paraquedas, e se dão as mãos e voltam ao mesmo lugar, fazendo o mesmo para os números 2, 3 e o 4.
 - e.2) Agora o número que indique sai ao centro e depois cada jogador/a se dirige a um outro lugar do paraquedas;
 - e.3) Agora o número que se indique deve sair por fora do paraquedas correndo e dando uma volta completa (todos em sentido de horário do relógio) até retornar a seu lugar. Durante a execução deve tocar a costa de todos/as os/as companheiros/as que segura o paraquedas.

h) **Jogo:** Paraquedas 2 (objetos)

Materiais: Paraquedas, bolas.

Participantes: Todos/as os/as participantes/as.

Procedimentos: Introduz uma bola de plástico e pede:

- Tentar fazer com que a bola der varias voltas seguidas em cima do paraquedas sem cair;
- Pede-se fazer o mesmo em sentido contrario;
- Pede-se que se introduza no orifício no centro ou ficar justo no centro do paraquedas;
- Pede-se que a bola se desloque para o exterior do paraquedas subindo e baixando o paraquedas.

