

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

“CAPOEIRA E EMOÇÕES”

**“A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NO GÉNERO MASCULINO EM
WORKOUT DE CAPOEIRA”**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário

Francisco Manuel Correia Cardoso

Orientadores

Professora Doutora Ana Rosa Jaqueira

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra

Professor Doutor Paulo Coelho de Araújo

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra



Vila Real, 2016

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

“CAPOEIRA E EMOÇÕES”

**“A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NO GÉNERO MASCULINO EM
WORKOUT DE CAPOEIRA”**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário

Francisco Manuel Correia Cardoso

Orientadores

Professora Doutora Ana Rosa Jaqueira

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra

Professor Doutor Paulo Coelho de Araújo

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra

Composição do Júri:

Francisco José Félix Saavedra

Ana Rosa Jaqueira

Artur Manuel Romão Pereira

Vila Real, 2016

(Espaço reservado para análise dos arguentes)

(Espaço reservado para análise dos arguentes)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Gostaria assim de destacar, todo o apoio e orientação dados pelos professores: Professor Doutor Paulo Coelho e Professora Doutora Ana Rosa Jaqueira.

Agradeço bastante a oportunidade que me foi dada da parte da Universidade de Trás Montes e Alto Douro, para que pudesse concluir o 2.º Ciclo de Estudos em Educação Física.

Pretendo também aqui demonstrar a minha gratidão ao Colégio da Imaculada Conceição sito em Cernache, na pessoa do seu Director António José Franco dos Santos, onde lecciono há já alguns anos, pelo facto de ter sido facilitada a minha ausência, quando estive que estar por algumas vezes na Universidade.

Pela eventualidade de esquecimento de algumas pessoas, deixo aqui o meu agradecimento a todos os que de alguma forma, me auxiliaram na realização deste trabalho, o que possibilitou a conclusão de mais uma etapa importante da minha vida.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

Este estudo teve por base o Projeto Internacional de Investigação denominado: “Jogos e Emoções”, criado por Lavega *et al* (2008), no Centro de Investigação de Estudos Praxiológicos da Universidade de Lleida. O mesmo foi desenvolvido em diversos laboratórios e centros de pesquisa em inúmeros países da Europa, incluindo-se Portugal e da América do Sul.

O desenvolvimento da presente investigação visou apresentar as valências de um conteúdo não convencional no contexto da Educação Física Escolar portuguesa, centrando-se na análise da expressividade emocional de estudantes aquando da aplicação prática da Capoeira Gímnica. Reconheceu-se nesta modalidade distintas manifestações que derivam das suas formas específicas de expressão, muitas delas concorrentes com os objetivos propostos no programa elaborado pelo MEC, em Portugal.

Considerando que a prática da Capoeira em Portugal, em diversos ambientes de aplicação, se encontra ainda pouco aprofundada nas diferentes perspetivas, promovemos esta abordagem no seu enquadramento enquanto matéria de ensino, de forma evidenciar os benefícios e as possibilidades de aplicação desta modalidade no contexto educativo português. Os princípios fundamentais da Capoeira revelam-se adaptáveis às matérias constantes do PNEF tal como as práticas corporais de luta, as práticas gímnicas, as rítmicas expressivas e os jogos tradicionais e populares.

Os objetivos definidos para esta investigação pretenderam identificar, descrever e interpretar as tendências de expressão emocional nos indivíduos que participaram nas sessões de *Workout* Gímnico 1x1 para as situações sociomotrizes de cooperação sem competição, tendo em conta a generalidade e a especificidade das emoções, o género envolvido e o tipo de relação misto equitativo e misto desigual.

A metodologia adotada seguiu o método quase experimental (Campbell e Stanley, 1963), utilizando-se o instrumento denominado GES (*Games and Emotion Scale*) para a identificação das emoções. A análise dos dados foi feita pelo Microsoft Excel 2010. Foram consideradas para este estudo as variáveis dependentes - Emoções: Positivas, Negativas, Ambíguas, e independentes – Género (Mas/Fem), Tipo de Relação (HxH, MxM, HxM), e Grupo de movimentos (membros superiores; membros inferiores – circulares e

semicirculares, lineares, esquivas). Para o desenvolvimento da exercitação no *workout* 1x1 de Capoeira foi elaborado um protocolo próprio de execução, aplicado em duas sessões distintas de 80 minutos, constituída a primeira, a partir da relação misto equitativo e a segunda pela relação misto desigual.

A amostra deste estudo estruturou-se em face da sistemática adotada para a análise dos dados e em função das variáveis tipo de relação e género, de forma distinta. Foi considerado o conjunto populacional do estudo, constituído por 20 indivíduos universitários de ambos os sexos (10 M/10 F), visto ocorrer o desenvolvimento da atividade através da estrutura relacional misto equitativo e misto desigual. Todavia, considerando-se a análise dos dados segundo o género, somente se teve em conta os resultados expressos pela amostra dos 10 indivíduos do sexo masculino, apesar da sua relação com o sexo oposto no desenvolvimento da segunda sessão.

Dos dados recolhidos, concluímos que, nas atividades de natureza cooperativa de carácter gímico, através do *workout* 1x1 de Capoeira, foram as emoções positivas as mais expressivas para os indivíduos do sexo masculino, independentemente do tipo de relação desenvolvida, sendo as expressividades emocionais alegria e felicidade e, para ambas as sessões, as emoções mais expressivas, não se encontrando diferenças relevantes quando os indivíduos do sexo masculino se relacionaram com ambos os sexos.

Fica evidente a importância da aplicação de atividades de natureza cooperativa, em ambiente escolar, com vista a educação emocional dos estudantes. Destacou-se ainda a necessidade imperativa de introdução de matérias de ensino alternativas capazes de propiciar um maior envolvimento dos alunos.

Palavras chave: Educação Física, Capoeira, Emoções.

ABSTRACT

This essay was based on the International Investigation Project called “Games and Emotions”, created by Lavega *et all* (2008), at the Research Centre of Praxeological Studies of Lleida University. This project was developed in different labs and research centers in countless European countries, including Portugal, and in South America.

The development of this investigation project aimed at presenting the implications and uses of a non-conventional content in the school context of the Physical Education classes in Portugal, concentrating on the analysis of the students’ emotional expressiveness when they are practicing gymnastic “Capoeira”. In this sport, it was possible to recognize distinct manifestations that are a result of their specific ways of expression, many of which are according to the aims established in the Portuguese MEC programme.

Taking into account that the practice of “Capoeira” in Portugal, in different scenarios, is still not deeply explored in these distinct perspectives, it is important to promote this approach in its context as a teaching content or school subject, highlighting its benefits and the application possibilities of this sport in the Portuguese school context. The “Capoeira’s” basic principles have shown to be adaptable to the contents that are integrated in the PNEF, as well as the corporal wrestling practices, the gymnastic techniques, the rhythmic expressiveness and the traditional games.

The objectives defined to this study aim at identifying, describing and interpreting the emotional expression tendencies in the individuals that have participated in the “Gymnastic workout 1x1” sessions, in order to define social and motor compromising competition-free situations. It is important to bear in mind that these tendencies take into account the general and specific character of emotions, the gender involved and the type of relationship established, whether it is equitable-mixed or uneven-mixed.

The method chosen was the almost experimental method (Campbell and Stanley, 1963), using the GES (*Games and Emotion Scale*) for emotion identification. Data analysis was done using Microsoft Excel 2010. In this study there were also taken into account dependent variables – Emotions: Positive, Negative, Ambiguous and Independent; Gender (male/female); Type of relationship (MxM, WxW, MxW); and Movement group (upper limbs, lower limbs – circular and semicircular, linear, evasive). To develop the drilling at the Capoeira 1x1 workout, it was

created a special execution protocol, which was applied in two separate 80-minute sessions. The first session focused on the equitable-mixed relationship and the second session on the uneven-mixed relationship.

This study's sample was structured bearing in mind the system that was adopted for data analysis and according to the variables "type of relationship established" and "gender" in a distinct way. It was taken into account the study group, constituted by 20 college students of both genders (10 male/ 10 female), once the activity was developed according to the structure equitable-mixed relationship and uneven-mixed relationship. It should be mentioned that taking into account data analysis according to gender, the results of the sample constituted by the 10 male individuals were the only ones that were considered, in spite of their relationship with the opposite sex, which occurred during the second session.

Taking into account all the data collected, it is possible to conclude that in the gymnastic cooperation activities, in the Capoeira 1x1 workout, the most expressive emotions for the male individuals were positive emotions, regardless of the kind of relationship in question. In both sessions, joy and happiness were the most expressive emotions and there were no relevant differences when the male individuals established a relationship with both genders.

It became clear the importance of applying cooperation activities in a school context, in order to develop the students' emotional education. It was also highlighted the need to introduce alternative contents that are capable of providing a stronger involvement from the students.

Key words: Physical Education, Capoeira, Emotions

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMENTOS -----	iv
RESUMO -----	v
ABSTRACT -----	vii
ÍNDICE DE QUADROS -----	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS -----	xi
LISTA DE ANEXOS -----	xii
 INTRODUÇÃO -----	 1
 CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO -----	 6
1. EDUCAÇÃO FÍSICA -----	6
2. CAPOEIRA -----	12
2.1. Aspetos históricos e sociais da Capoeira -----	12
2.1.2. A sua importância pedagógica -----	17
3. EMOÇÕES -----	20
3.1 Emoções e sua origem -----	20
3.1.2 A classificação das emoções -----	22
3.1.3 Origem e o conceito de emoção -----	25
3.1.4 A necessidade da educação das emoções -----	26
3.1.5 O contributo da Educação Física na educação emocional e a perceção da consciência emocional -----	28
3.1.6 A lógica interna é o elemento fundamental -----	34
3.1.7 Influências da lógica interna nas condutas motoras -----	35
3.1.8 A lógica interna e a necessidade de interagir motrizmente -----	38
3.1.9 Os jogos cooperativos e a sua importância nas relações interpessoais ---	39
3.1.10 A Educação Física como linha orientadora de conduta motriz -----	42
3.1.11 Pedagogia das condutas motrizes na Educação Física -----	44
 CAPÍTULO II - ARCABOUÇO METODOLÓGICO -----	 47
2.1 Definição de objetivos -----	47
2.1.1 Objetivo Geral -----	47
2.1.2 Objetivos Específicos -----	50
2.2 Método e Metodologia -----	50
2.2.1 Instrumento -----	50
2.2.2 População e Amostra -----	51
2.2.3 Varáveis do estudo -----	51
A) Variáveis Dependentes -----	51
B) Variáveis Independentes -----	52
2.2.4 Procedimentos de aplicação – Aplicação do instrumento -----	52
2.2.5 Protocolo -----	53

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	-----	58
3.1	Percepção da expressão das emoções para a generalidade da amostra na relação misto equitativo -----	58
3.2	Percepção da expressão das emoções para a generalidade da amostra na relação misto desigual e para a perspectiva do género masculino -----	64
3.3	Discussão de resultados -----	71
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES	-----	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	-----	86
ANEXOS	-----	91

ÍNDICE DE QUADROS

Pág.

Quadro 1 – Emoções básicas (adaptado de Lazarus, 1991 e Bisquerra, 2000) -----	24
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Valores gerais das Emoções para a Generalidade da Amostra -----	58
Gráfico 2 – Expressividade das Emoções Positivas -----	59
Gráfico 3 – A Expressividade das Emoções Ambíguas -----	60
Gráfico 4 – A Expressividade das Emoções Negativas -----	60
Gráfico 5 – Gráfico Geral da Especificidade da Expressão Emocional -----	61
Gráfico 6 – Expressividade Emocional Positiva -----	62
Gráfico 7 – Expressividade Emocional Ambígua -----	63
Gráfico 8 – Expressividade Emocional Negativa -----	64
Gráfico 9 – Valores gerais das Emoções para a generalidade da amostra -----	65
Gráfico 10 – Expressividade das Emoções Positivas -----	66
Gráfico 11 – Expressividade das Emoções Ambíguas -----	67
Gráfico 12 – Expressividade das Emoções Negativas -----	67
Gráfico 13 – Gráfico Geral da Especificidade da Expressão Emocional -----	68
Gráfico 14 – Expressividade Emocional Positiva -----	69
Gráfico 15 – Expressividade Emocional Ambígua -----	70
Gráfico 16 – Expressividade Emocional Negativa -----	71

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 – Extensão Curricular da Educação Física. (Documento original) -----	92
Anexo 2 – Questionário GES (Games and Emotions Scale) na Capoeira (Documento original) -----	93

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito da disciplina de Seminário Interdisciplinar 1 e 2, efetuado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, constituindo parte integrante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, intitulado “Capoeira e Emoções - A Expressão Emocional em Workout 1x1 de Capoeira”.

Tem como base fundamental o Projeto Internacional de Investigação denominado: “Jogos e Emoções”, criado por Lavega et al (2008) no Centro de Investigação de Estudos Praxiológicos da Universidade de Lleida, em parceria com laboratórios e centros de pesquisa na Argentina, Brasil, Chile, Espanha, França, Suécia, Reino Unido e Portugal.

Em Portugal, o estudo sobre “Jogos e Emoções” é desenvolvido desde 2008 na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – (FCDEF – UC), da Universidade de Coimbra, sob a coordenação do Prof. Paulo Coelho de Araújo e da Prof^a. Ana Rosa Fachardo Jaqueira.

O desenvolvimento da presente investigação no âmbito do referido mestrado visou apresentar as valências de um conteúdo não convencional no contexto da Educação Física Escolar portuguesa. Este estudo centrou-se na difusão da Capoeira Gímnica, reconhecendo nela distintas aplicações que derivam das suas formas específicas de expressão, muitas delas concorrentes com os objetivos propostos no programa elaborado pelo MEC em Portugal.

Atualmente, no Brasil, o recurso da Capoeira como elemento de ensino apresenta-se bastante difundido, sendo esta modalidade adotada em escolas públicas e privadas, bem como nas universidades, quer como disciplina presente nos currículos universitários quer como disciplina extracurricular, tendo em vista os seus benefícios nos campos lúdico, desportivo, artístico e gímnico.

De acordo com Jaqueira (2009), a modalidade Capoeira, ao ser inserida em ambiente escolar, permitiu estabelecer através das suas múltiplas formas expressivas, um conjunto de relações que abrangem as dimensões biológicas, psicológicas, emocionais, socioculturais e expressivas, que contribuem significativamente para a formação integral e harmoniosa dos alunos ao longo de toda a sua vida escolar.

Tendo em conta que a prática da Capoeira em Portugal nos seus diversos ambientes de aplicação se encontra ainda pouco aprofundada nas diferentes perspetivas, entendemos que

urge promover essa modalidade como matéria de ensino, já que a sua expressividade lúdica e a sua vertente de luta se apresentam muito difundidas na sociedade portuguesa. Como matéria de ensino, é imperativo apresentar factos e evidências científicas que traduzam resultados que favoreçam a consolidação desta modalidade, visto esta atividade incorporar os princípios e objetivos preconizados na maioria dos planos nacionais de Educação Física, e no caso particular, adaptáveis às matérias constantes do PNEF, como as práticas corporais de luta, as práticas gímnicas, as rítmicas expressivas e os jogos tradicionais e populares.

No que diz respeito ao fundamento bibliográfico sobre a modalidade Capoeira e quanto à sua aplicabilidade escolar, consideramos que estas são ainda bastantes escassas, sendo apenas, largamente difundido o potencial de desenvolvimento físico promovido através da sua prática continuada, sendo inexistentes os estudos referentes às expressões das emoções evidenciadas pelos praticantes nas suas mais distintas formas expressivas. Assim, torna-se fulcral para a aplicação racional dos seus conteúdos em contexto escolar, identificar como se expressam as emoções dos praticantes, nos diferentes formatos de execução desta atividade plural, tendo em conta a perspetiva do género em cada contexto de aplicação.

Reconhecendo as potencialidades deste formato de “Capoeira *Workout*” como matéria de ensino e, como consequente prática inovadora a adotar no contexto escolar, elaborámos o presente estudo de investigação que abrange a Capoeira e a Psicologia, ao pretender interpretar as expressividades emocionais dos alunos no desenvolvimento deste modelo gímnico, evidenciando as valências da Capoeira com vista à sua aplicação nos ambientes formais, para assim, destacar o quanto esta prática pode ser gratificante e promotora de comportamentos continuados com vista a um estilo de vida ativo e saudável.

O conceito aqui cunhado de “*Workout* de Capoeira Gímnica” visa contextualizar um formato específico de prática da luta brasileira diferente do conhecido habitualmente. Este novo modelo congrega os golpes e movimentos da Capoeira à exercitação física em formato de aula de ginástica em grupo, tais como o *body combat*, *body jam*, e outras, as quais obedecem a uma estrutura preestabelecida, conforme o seu objetivo, e a orientação de um professor.

Como seres sociais que somos, estamos sujeitos a uma imensidão de emoções diferentes de acordo com os acontecimentos com que nos vamos deparando, tendo por vezes nas nossas vivências, dificuldade em perceber o que realmente sentimos antes de adotarmos comportamentos consequentes. Nesta linha de pensamento, este trabalho pode contribuir para

o conhecimento sobre como se desencadeiam as emoções em alunos de diferentes gêneros, ao participarem em atividades de natureza cooperativa e opositiva e com diferentes tipos de relação (misto equitativo e misto desigual).

As distintas formas de desenvolvimento motor, englobando o jogo, o desporto, as atividades expressivas artísticas e gímnicas, impõem uma lógica interna que determina os comportamentos motores dos intervenientes, as margens de iniciativa e possibilidades que oferece a cada jogador. A dinâmica de cada uma dessas formas expressivas vai ao encontro de uma educação plural, baseada no aprofundamento dos diferentes domínios da ação motora, desencadeando um conjunto de vivências emocionais que possibilitará ao indivíduo efetuar uma avaliação situacional em termos afetivos e, conseqüentemente estabelecer uma relação entre o significado percebido e a forma potencial de resposta comportamental.

Tendo por base esta perspectiva, o agente educativo/ professor deve conhecer e compreender bem o que quer ensinar com a utilização de jogos, desportos e outras atividades, cabendo-lhe a escolha dos meios mais adequados para estimular e otimizar as qualidades dos seus educandos, dando-lhes orientações, saberes e experiências norteadas pela educação da sociedade atual (plena de conflitos escolares, diversidades culturais, luta pela igualdade de gênero, inclusão...). A seleção de uma atividade desportiva deve ter em conta as exigências impostas pela sociedade e ter uma preocupação acrescida com os relacionamentos interpessoais.

No que concerne à estrutura do nosso trabalho urge referir que o mesmo apresenta numa primeira parte, a revisão bibliográfica abordando num primeiro tema a Educação Física com os seus principais conceitos e pertinências pedagógicas, dando enfoque ao potencial que a disciplina Educação Física têm na promoção de estilos de vida saudáveis, mas também, apontando para a existência de alguma inoperância no gosto pela prática desportiva, fruto de um excessivo enraizamento de matérias de cariz mais nuclear e em detrimento de matérias alternativas. Nesse sentido, propomos fundamentados nos contributos de autores de referência, uma alternativa à tendência atual, sugerindo a Capoeira como uma das muitas expressões alternativas que se pode agregar ao leque das matérias de ensino a utilizar em contexto escolar.

Num segundo bloco desta abordagem, aludimos sucintamente alguns aspetos históricos e sociais ligados à Capoeira. É destacada a sua importância pedagógica através das suas múltiplas expressões e possibilidades de desenvolvimento em distintos ambientes educacionais e para distintas idades, sublinhando-se ainda os benefícios associados à saúde e a qualidade de vida através da sua prática.

Num terceiro bloco, focamos o fundamento teórico deste estudo, evidenciando a origem e o conceito das emoções e respetivas formas de classificação, bem como o apelo de estudiosos sobre a necessidade da sua educação em diferentes contextos, e a compreensão do contributo da Educação Física para a educação emocional e para a questão da perceção da consciência emocional, da lógica interna e das suas influências nas condutas motoras dos indivíduos. Nesta parte ainda se aborda a importância dos jogos cooperativos no desenvolvimento das relações interpessoais, destacando a educação física como linha orientadora da conduta motriz e a sua pedagogia nas condutas motoras dos que participam neste cômputo de atividades.

Na segunda parte desta dissertação é descrita a estrutura do presente trabalho, onde se apresentam a definição do nosso objetivo geral, o qual pretende identificar, descrever e interpretar as tendências de expressão emocional que se verificaram nos indivíduos que participaram nas sessões de *Workout* Gímico correspondente à formação pedagógica 1x1 para as situações de jogos sociomotrizes de cooperação sem competição. Neste seguimento, definiram-se os objetivos específicos, tentando identificar as tendências na expressão de emoções, para a generalidade do grupo de participantes no domínio Sociomotor de cooperação, tendo em conta, a generalidade e a especificidade das emoções, o género envolvido e o tipo de relação misto equitativo e misto desigual.

A metodologia adotada seguiu o método quase experimental que, segundo Campbell e Stanley (1963) se define pela ausência de duas características comuns na experimentação: o controlo completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos, fatores que, segundo Cohen e Manion (1989) justifica a maioria dos estudos empíricos.

O instrumento utilizado foi o GES (*Games and Emotion Scale*) para a identificação das emoções expressas pelos intervenientes aquando da realização do exercício em causa.

A amostra deste estudo estruturou-se em face da sistemática adotada para a análise dos dados e em função das variáveis tipo de relação e género, de forma distinta. Foi considerado o conjunto populacional do estudo, constituído por 20 indivíduos universitários de ambos os sexos (10 M/10 F), visto ocorrer o desenvolvimento da atividade através da estrutura relacional misto equitativo e misto desigual. Todavia, considerando-se a análise dos dados segundo o género, somente se teve em conta os resultados expressos pela amostra dos 10 indivíduos do sexo masculino, apesar da sua relação com o sexo oposto no desenvolvimento da segunda sessão. Esta população/amostra participou deste estudo de forma voluntária, sendo todos eles maiores de dezoito anos e com prévio conhecimento dos golpes e movimentos que foram aplicados ao longo das sessões de *Workout* Gímico de Capoeira.

Para a consecução dos objetivos a que nos propusemos, definiram-se as variáveis dependentes – emoções (positivas, ambíguas e negativas) – e as variáveis independentes - género (masculino e feminino), o tipo de relação (misto equitativo e misto desigual) e o grupo de movimentos.

Quanto aos procedimentos estatísticos, é de referir que foi realizada uma análise aprofundada dos dados com recurso ao Microsoft Excel 2010. No seguimento da análise dos dados colhidos, foram apresentados e discutidos os resultados a partir das técnicas estatísticas utilizadas para a comparação das variáveis.

Quanto às conclusões do trabalho realizado, foram destacadas a partir dos pressupostos referentes à atividade de natureza cooperativa, os resultados emocionais expressos pelos indivíduos do género masculino quando participam em atividades gímnicas com homens e com mulheres, apesar de não se encontrarem diferenças relevantes nas situações referidas, mas não deixando de ser evidente os benefícios da modalidade da Capoeira e deste formato utilizado para a educação emocional dos alunos.

CAPITULO I – MARCO TEÓRICO

1. Educação Física

Antes de falarmos propriamente em educação física temos de perceber alguns conceitos que nos irão permitir fazer uma abordagem mais esclarecedora sobre esta disciplina. Neste sentido, começamos por analisar o conceito de educação, que pode ser entendido como uma ação reguladora e estimuladora do processo de desenvolvimento do ser humano e da sua personalidade. Segundo Kant (1974), citado por Rodrigues (2001) “o ser humano só se torna verdadeiramente humano pela educação”.

Etimologicamente, o termo “educação” tem origem latina “*E-ducere*” que significa conduzir para fora, ou seja, preparar os jovens para a vida. Aponta-se ainda a origem da palavra “*educare*”, como sendo a ação de formar, instruir e guiar. Tornando o conceito mais lato, podemos aferir que a educação é sempre uma prática, uma ação (não é possível compreendê-la como algo estável) social com vista a um fim, passando por um processo de teorização e reflexão envolvendo a consciência de um conhecimento de acordo com hábitos culturais específicos. As sociedades educam as novas gerações em função de uma ideia, ou concepção de ser humano, de cultura e de sociedade, constituindo-se como problemática na formulação dessa ideia, o facto de se saber que concepção orienta esta ação educativa.

Segundo Thums (2003, pág. 70), “o ser humano nasce individuo e está destinado a converter-se em pessoa”. De acordo com este autor, existe aqui um processo de formação que vai moldando o indivíduo durante a vida e que lhe permite adquirir valores para que seja aceite em sociedade, tornando-se assim, elemento integrante dela. Posto isto, verificamos então que a educação é um processo ou soma de atos educativos encadeados em função da formação do ser humano, tendo em vista uma finalidade, processo que acontece numa sociedade e num tempo e espaço determinados.

O significado do termo “física”, provém de origem grega “*physis*”, que significa natureza. Numa forma mais abrangente, trata-se da ciência que estuda a natureza e os seus fenómenos, procurando analisar as suas relações e propriedades, bem como a compreensão dos comportamentos naturais e gerais desde as partículas elementares até ao universo como um todo.

Aparentemente os significados das palavras “educação” e “física” parecem nada ter a ver um com o outro, já que a primeira fala-nos de um processo de formação do ser humano e o segundo de uma ciência. É, então, necessário introduzirmos a palavra “escola”, para que possamos, posteriormente, fazer uma associação entre ambas. O étimo grego “*scholē*” originalmente significava “lazer”, já que o ensino na Grécia Antiga era um local onde habitualmente se cultivava o tempo e da mente, da liberdade mental enquanto motor da razão. Esse lazer implicava algo prazeroso, ou seja, o saber deveria ser saboroso (“*Sapor oris*”, que significava sabor e razão).

Podemos aferir que a escola, neste contexto, procurava transmitir conhecimentos para instruir os seus alunos, de uma forma recreativa e gratificante. Sabemos que nos dias de hoje tal não se verifica, e que esse prazer foi substituído, muitas vezes, pelo seu contrário “*necotium*”, ou seja, pelo negócio, ligado a competitividade, à velocidade e obrigatoriedade.

Explanados alguns conceitos importantes, estamos agora mais aptos para associá-los com a temática pretendida, ou seja, com a Educação Física, mas não sendo muito fácil definir o teor do seu conteúdo. No quotidiano escolar, muitas vezes associamos esta disciplina ao termo “ginástica” em detrimento da expressão “Educação Física”, embora as atividades praticadas nessas aulas sejam diferentes entre si, tendo todas elas a mesma característica unificadora – o movimento -.

A ideia de “Educação Física” aparece como um todo que engloba várias atividades (jogos tradicionais, jogos de exploração de natureza, basquetebol, futebol, ginástica entre outras), daí que os profissionais desta disciplina devam corrigir esta incorreção aos seus alunos, já que a “ginástica” é uma modalidade restrita que está presente no currículo e não o contrário. A Educação Física também pode ser vista de diferentes âmbitos, contudo, para aquele que nos interessa, o académico, verificamos existir diferentes conceções e enfoques, já que esta pode ser uma atividade educativa, recreativa, social, competitiva e terapêutica.

Relativamente à sua conceção educativa, a Educação Física é uma disciplina científico-pedagógica que se foca no movimento corporal para alcançar um desenvolvimento integral das capacidades físicas, afetivas e cognitivas do indivíduo. A educação através do movimento precisa de aspetos cognitivos e afetivo-sociais, e não se reduz a uma simples mobilização mecânica dos segmentos corporais, mas também, a expressão de perceções e sentimentos, um movimento consciente e voluntário integrante da conduta humana (Jordán, 1998).

A Educação Física é uma disciplina que, tal como as outras, tem como preocupação fundamental ajudar o ser humano a crescer e a preparar-se para a vida ativa e, em particular, para a prática desportiva no que concerne à aquisição de uma cultura desportiva, proporcionando uma melhor atitude quer na participação na sua apreciação do ponto de vista do espectador. Ela visa o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo através da aprendizagem teórica e prática, isto é, aprender fazendo, e favorecendo à melhoria da qualidade de vida e a prevenção de doenças, bem como, à ocupação salutar de tempos livres.

Para além disso, a educação nos termos físicos contribui para o desenvolvimento da personalidade, isto é, de todas as características do comportamento, quer no aspeto cognitivo (atitudes intelectuais), quer no aspeto psicomotor (atitudes físicas), bem como no aspeto afetivo (atitudes de caráter) e no aspeto social (convivência). A sua prática possibilita a integração efetiva do indivíduo numa sociedade em evolução, ajustando-se ao seu meio e a cada pessoa per si, para proporcionar-lhe um sentimento de bem-estar e satisfação. Neste contexto, os desafios da Educação Física escolar passam por criar condições de autoconhecimento e de desenvolvimento motriz, cognitivo, afetivo e social, orientando assim, aos alunos para um estilo de vida ativa, saudável e harmoniosa, capaz de aliar o corpo, a mente e o espírito (Alves, 2007).

A Educação Física, nos seus conteúdos, leva a uma aprendizagem integradora na qual as diferentes manifestações próprias da atividade humana podem utilizar-se com o objetivo de contribuir para a formação plena e completa.

Na prática educativa e física existe uma co-responsabilidade relativa ao outro, uma disposição para controlar as relações afetivas e emocionais, para se transmitir valores e atitudes, tornando-se fundamental a elaboração e explanação de conteúdos adequados ao que se pretende transmitir aos alunos e por diferentes tipos de expressões.

Durante todo o crescimento do ser humano, a disciplina de educação física nas escolas tem proporcionado uma excelente oportunidade para aprender e para colocar em prática competências que, provavelmente, irão favorecer uma boa e salutar condição física ao longo de toda a vida. A Educação Física deve ser encarada como uma forma de inspirar as crianças e os jovens a experimentarem diversas atividades físicas, e para as quais se sintam motivados. Esta deve ter como objetivo, dentro da sua diversidade, o desenvolvimento de atividades que propiciem maior abrangência de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, fazendo nutrir

nos alunos, satisfação nas suas aprendizagens, bem como, transmitir-lhes valores e atitudes que potenciem o seu crescimento harmonioso em sociedade.

De acordo com os Programas Nacionais de Educação Física – PNEF (Bom, 2001), do Ensino Básico e do Ensino Secundário (2001), os conteúdos programáticos desta disciplina foram concebidos como um instrumento educacional para as crianças e jovens, dando especial ênfase aos valores educativos que se orientam a nível pedagógico, para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos nas dimensões biológica, psicológica e social.

Para alcançar os objetivos constantes do PNEF são exigidas competências no quadro da Educação Física através da prática da atividade desportiva entre outras, quer em termos de qualidade quer em termos de quantidade adequadas à necessidade e capacidade de cada aluno visando o seu desenvolvimento harmonioso, devendo considerar-se uma constante no ambiente de ensino, o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e coletivo, o autocontrolo e o autoconhecimento.

A transmissão, ao longo de gerações, de aprendizagens e saberes relevantes e inquestionáveis da Educação Física, tornam-na num contributo para a formação e desenvolvimento dos alunos, nomeadamente na tomada de decisões, na resolução de problemas e, ainda, na promoção de estilos de vida saudáveis e na aquisição de responsabilização no que toca à sua segurança pessoal e coletiva.

Portanto, segundo o PNEF do Ensino Básico – 3.º Ciclo (2001), os programas de Educação Física escolares têm como objetivo, criar condições nas escolas para que o aluno possa usufruir de múltiplos benefícios através das matérias oferecidas, em prol de uma melhoria das suas capacidades, aptidões, atitudes, valores e potencialidades físicas adequadas, intensas, saudáveis e gratificantes.

O PNEF, na sua composição curricular, refere como áreas principais as Atividades Físicas Desportivas, as Atividades Rítmicas Expressivas, os Jogos Tradicionais e Populares e as Atividades de Exploração da Natureza e consequentes subáreas que se evidenciam no Quadro 1 em anexo (PNEF, 2001). Da análise atual do Quadro 1 do PNEF, constatamos que a sua proposta, sem as devidas adequações às dinâmicas sociais e no que diz respeito à Educação Física contemporânea, se apresenta como um modelo hermético e estanque, que não permite

grandes alterações ou adaptações programáticas e coerentes com as distintas formações universitárias ou pessoais dos docentes.

Neste enquadramento inicial, vinculam-se a apatia dos alunos no desenvolvimento das atividades oferecidas no ambiente escolar, onde as práticas desportivas tradicionais já não são estimuladoras ou aprazíveis para o seu envolvimento, e em nada contribuem nem para a sua formação pessoal nem para um estilo de vida ativa. Neste sentido, os alunos exigem continuamente novas matérias que possam ir ao encontro dos seus interesses/motivações e que sejam coerentes com as ofertas de práticas corporais destacadas nos ambientes não formais.

No conjunto de modalidades alternativas, que se expressaram no ambiente da Educação Física contemporânea, destacam-se novas modalidades desportivas não convencionais: atividades de exploração da Natureza, novas atividades agonísticas de luta e gímnicas de formas expressivas diferenciadas, que nos ambientes formais não encontram muito espaço de aplicação. Estas novas modalidades poderão potenciar a motivação dos alunos para a prática desportiva, uma vez que, são atividades novas e que andam em voga, sendo expressas na média com frequência, e que produzem nos alunos, o efeito de querer experimentar a novidade, contrariando as habituais modalidades desportivas que são lecionadas constantemente no meio escolar, e que em nada favorecem o ganho de criatividade/imaginação dos alunos e o despertar de novas emoções.

Neste sentido, o que se propõe é que a Educação Física escolar possa fomentar uma diversidade de matérias que permita englobar os alunos numa dinâmica de gosto pela prática desportiva, contribuindo para isso, cada vez mais, com a oferta de atividades alternativas, que acarretem também elas, skills motores que ajudem o aluno a melhorar os seus índices de aptidão física, de melhoria da qualidade de vida e de ganhos de saúde. Nesta diversidade, valoriza-se a dimensão das múltiplas leituras da realidade e a consequente ampliação das possibilidades de comunicação e relacionamento saudável entre as pessoas, favorecendo a formação integral do indivíduo.

Com este entendimento, sobressai atualmente na sociedade portuguesa, um conjunto de novas modalidades corporais de naturezas diversas, tais como o yoga, o pilates, o tai-chi, a zumba entre outras práticas gímnicas. Neste conjunto de práticas corporais alternativas também se

destaca a Capoeira nas suas mais distintas formas de apresentação – o jogo, o desporto, a arte do espetáculo, a dança, o folclore e a ginástica (*workout*).

Considerando que a Educação Física escolar tem de se trabalhar variadíssimos conteúdos, mais concretamente, aos de natureza desportiva, expressiva, lúdica e de luta, identificamos na prática da Capoeira enquanto atividade alternativa neste ambiente de ensino, uma opção globalizadora por abarcar todas essas características.

A partir da identificação multifacetada desta expressão corporal brasileira e da sua consequente absorção como matéria de ensino e extracurricular em ambientes escolares distintos, pensamos que esta modalidade plural pode vir a ser aplicada em contexto escolar em qualquer das suas formas, não deixando de considerar o modelo aeróbico de ginástica no formato de “*Workout de Capoeira*” individual de natureza psicomotriz e 1x1 cooperativo.

O conceito aqui cunhado de “*Workout de Capoeira Gímica*” visa contextualizar um formato específico de prática da luta brasileira diferente do conhecido habitualmente. Este novo modelo congrega os golpes e movimentos da Capoeira à exercitação física em formato de aula de ginástica em grupo, tais como o *body combat*, *body jam*, e outras, as quais obedecem a uma estrutura preestabelecida, conforme seu objetivo, a orientação de um instrutor.

Num contexto voltado somente para a aceitação do desporto como matéria de ensino, as atividades alternativas constituem-se matérias essenciais para o desenvolvimento da Educação Física. Elas são capazes de ir ao encontro dos objetivos pretendidos pelos educandos e àqueles igualmente propostos pelo sistema educacional português, com vista a promoção de benefícios fisiológicos, psicológicos e as suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura.

Daolio (2004, pág. 2), sustenta a ideia de que a cultura é o principal conceito para a educação física, “*porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje*”. Assim, ao consideramos a Capoeira um elemento educacional, decorrente da dinâmica da cultura brasileira, influenciada que foi por distintas matrizes culturais, concordamos plenamente com a citação do referido autor, reconhecendo que as distintas idiosincrasias da formação social brasileira, influenciaram decisivamente para o aparecimento das suas muitas formas expressivas, não deixando de reconhecer outras influências expressivas da contemporaneidade a partir de um mundo globalizado.

Estamos num mundo global, e segundo o relatório elaborado pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013), as tradições históricas e culturais constituem as razões mais comuns subjacentes à escolha das escolas quanto às atividades físicas. Este facto, também se reflete no ensino da dança e dos jogos tradicionais enraizados na cultura da sociedade. Em suma, a disciplina de Educação Física reflete hoje múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade, tendo em vista o corpo e o movimento. Considerando-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, a expressão de emoções, afetos e sentimentos, e a possibilidade de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

2. Capoeira

2.1 Aspetos históricos e sociais da Capoeira

A Capoeira, expressão corporal brasileira, foi criada no Brasil como resultado de fatores diversos, sendo influenciada por uma confluência de movimentos diversos das culturas africanas, europeias e mesmo asiáticas.

Ao longo da sua história, a Capoeira foi-se dinamizando e adaptando às necessidades pessoais e sociais do contexto social e cultural brasileiro, bem como às necessidades e vontades dos seus praticantes, evidenciando expressões, nas quais se destacam a luta, o jogo, o desporto, o folclore, a dança e a ginástica. A este processo, Araújo (1997,111) denominou de “múltiplas transformações”, que decorrentes de fatores sociais, políticos e educacionais, concorreram para a sua diferenciação expressiva em diversos momentos históricos da sua existência por necessidade dos seus praticantes ou por imposições estruturais da sociedade contemporânea.

Araújo (1997) considerou que a primeira forma expressiva da Capoeira foi a sua faceta de arte marcial, no decurso da defesa da integridade física dos indivíduos à margem da sociedade. Era experienciado por escravos, estrangeiros, indígenas e todos aqueles cidadãos pobres da sociedade brasileira dos séculos XIX e XX, cada um com as suas características próprias de expressividade corporal, e que as utilizaram para se defenderem dos seus algozes em distintos momentos.

No decurso dos séculos referidos ocorreu a sua primeira transformação de uma arte de guerra para uma arte de defesa pessoal. Por certo, tal alteração deveu-se à chegada da Capoeira aos

centros urbanos das principais cidades brasileiras e a sua aceitação por parte das entidades policiais (acontecimento este, pacificador do caráter marcial desta expressão).

Estes e outros processos de transformações, de arte marcial para arte de defesa pessoal e destas em jogo corporal, desporto, matéria de ensino, ginástica entre outros, permitiram a sobrevivência desta expressão ao longo dos períodos históricos brasileiros bem como a sua mundialização, operando num modelo de continuidade e de coexistência das distintas modificações, já que uma qualquer das suas variantes não implicava, necessariamente, a eliminação de outra manifestação. Todos estes processos complementavam-se isolados ou concomitantemente, o que ia acrescentando à sua lista de expressividade novas possibilidades e significados de compreensão, independentemente dos objetivos a que se propusessem, seja como prática física para manutenção da saúde, seja como prática agonística de luta, como expressão de lazer ou como matéria de ensino em ambientes formais.

Enquanto matéria de ensino, a Capoeira foi interpretada através de algumas experiências contemporâneas já desenvolvidas a nível escolar, destacando-se os estudos e propostas de Marinho (1982), Freitas (1997), Campos (1998), Campos (2001), Paim e Pereira (2004), Seara (2009), Bonfim (2010), Castilha (2012), entre outros. Estes autores evidenciaram o enorme potencial dessa atividade corporal na questão do estímulo e desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras (coordenativas ou condicionais), bem como no estímulo das competências emocionais, cognitivas, sociais e artísticas.

Quanto à sua expressividade gímnica, em 1928, surgiu uma iniciativa para transformar a Capoeira em método de ginástica através da publicação de Annibal Burlamaqui intitulado de “Ginástica Nacional (Capoeiragem) metodizada e regrada”. Burlamaqui, de cognome Zuma, procurou sistematizar a Capoeira como um desporto nacional, referindo-se a esta luta como a ginástica brasileira, pois a mesma assentava num contexto de sistematização do desporto luta e para o qual se propunham regras (espaço de luta, apresentação dos lutadores, empate e desempate, juiz e vestuário) relacionando os golpes com determinadas descrições e ilustrações, para além da indicação de exercícios e formas de treino.

De salientar que esta compreensão da Capoeira gímnica apresentada por Burlamaqui (1928), não nos permitiria deduzir o mesmo sentido que se veio a atribuir ao modelo gímnico elaborado por outros autores a partir da década de 70 do século XX, mas somente o

entendimento desta expressão como possibilitadora através das suas técnicas corporais, do desenvolvimento físico e das suas capacidades motoras, para além do processo de autodefesa.

Quanto ao seu formato desportivo, os estudos de Jaqueira (2010) confirmam que foi durante o governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945) que a modalidade da Capoeira ganhou lugar de destaque no seio do desporto nacional brasileiro, sendo por isso recente e tendo sido influenciado pela forte ideologia da identidade nacional presente nesse governo.

Dos documentos compilados sobre a desportivização desta luta, concluímos serem os anos 30 e 40 do século XX, os mais profícuos para a Educação Física brasileira, ao desporto brasileiro e à prática da Capoeira em particular. Nos anos 30 do século XX, evidenciaram-se diversas manifestações de carácter competitivo da Capoeira entre diferentes estilos da modalidade e entre outras formas de luta presentes nessa altura no Brasil.

No ano de 1941, foi criado o Conselho Nacional de Desporto (CND) e organizaram-se as primeiras Federações Desportivas, especializadas ou ecléticas. Dinamizou-se o primeiro Curso de Educação Física na Universidade do Brasil e, nesse mesmo ano, a Capoeira foi reconhecida como modalidade desportiva e adaptada pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), apesar de ainda não existir, nesse período, qualquer estrutura organizacional e formal da modalidade. Paulatinamente a modalidade da Capoeira foi sendo disseminada para muitos Estados brasileiros nos seus formatos de luta e desporto, ocorrendo da parte do sistema legal a sua descriminalização no ano de 1941.

A oficialização desportiva da Capoeira deu-se em 26 de dezembro de 1972, por via da Confederação Brasileira de Pugilismo e foi homologada pelo Conselho Nacional do Desporto em janeiro de 1973.

Muitos outros factos sociais foram determinantes para a aceitação social desta expressão corporal, destacando-se no ano de 1937, o seu reconhecimento oficial como matéria de ensino ao qualificar o Curso de Educação Física do mestre Bimba (Rego, 1968). Decorrente desse reconhecimento, surge a recetividade ao seu estilo de Capoeira Regional Baiana, e no ano de 1941, é efetuada a criação do Centro Desportivo de Capoeira Angola do Mestre Pastinha (Rego, 1968).

Este reconhecimento oficial como matéria de ensino foi um passo fundamental para o estreitar da relação com a Educação Física sendo tido em conta que a Capoeira, enquanto desporto, possuía conteúdo indispensável na formação global dos alunos.

Com o aparecimento de inúmeros Grupos/Associações no decurso da segunda metade do século XX, a criação e afirmação de estilos da modalidade, a sua institucionalização desportiva e a sua difusão por distintos Estados brasileiros, a Capoeira passou a fazer parte da vida das populações, sendo praticada nas escolas, universidades e nas instituições militares, como modalidade desportiva, como treino físico, e como manifestação lúdica, sendo neste período apropriada por distintos estratos sociais brasileiros.

O desenvolvimento da Capoeira como elemento educativo, tomou forma a partir da década de 70 do século XX, vindo a ser discutida e aprofundada por vários autores ao longo dos anos que se seguiram, defendendo-se a sua aplicação para diferentes níveis de ensino formal (primário, básico, secundário, universitário) e não formal (clube escolar, extensão universitária). As abordagens foram diversas e pugnavam pela melhoria das qualidades físicas e das habilidades desportivas, em formatos de luta ou mesmo gímnicos dos alunos, com vista à melhoria dos aspetos de saúde e a transmissão de valores morais, pessoais e sociais.

Apesar de considerar que a sistematização do ensino desta modalidade ocorreu através do Mestre Bimba ao elaborar um conjunto de sequências de movimentos, foi Marinho (1982) que nos seus estudos apresentou como algo inovador ao reconhecer as potencialidades gímnicas e educativas desta expressão, propondo uma metodologia diferente e marcadamente fundamentada em bases pedagógicas e científicas. O mesmo autor publicou ainda, exercícios meticolosos e estruturados para as vertentes: biológica, psicológica, sociocultural, histórica e filosófica.

A programação do ensino desta expressão (Capoeira) plural para as aulas de Educação Física proposta pelo autor, começou por ser distribuída por faixas etárias desde o pré-escolar (até 7 anos) até ao ensino universitário (24 anos), pós-universitário e conservação (mais de 40 anos). Para cada grupo foram apresentadas as finalidades do ensino para os dois géneros, as atividades propostas e as sugestões para as sessões de trabalho.

Foram ainda destacadas as possibilidades de aplicação para as várias facetas desta modalidade - desportiva, folclórica e marcial -, considerando também, outros elementos inerentes aos

conteúdos desta expressão - o ritual, os cânticos, a música. Pugnou-se pela preservação das características essenciais da Capoeira no seu projeto gímico, e pelo seu vasto leque de possibilidades de inserção como conteúdo de Educação Física com vista ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Nos anos 70 do século XX, a Capoeira integrou-se, enquanto elemento de Educação Física, em contextos escolares dos ensinos básico, secundário e também universitário, por tratar-se de uma modalidade revestida de distintos aspetos, que ultrapassavam os âmbitos desportivo e de defesa-pessoal (já contemplados na legislação sobre a educação brasileira).

Silva (1989) citado por Campos (2001), afirmou que no jogo da Capoeira são evidenciadas o desenvolvimento de todas as capacidades físicas, algumas delas mais exigidas do que outras. Santos (1990) citado por Reis (2001), aludiu que a Capoeira, assim como a Educação Física, é uma disciplina necessária, no quadro do sistema educacional brasileiro, por considerar as suas vinculações com a história e a cultura brasileira, elementos que devem ser transmitidos aos alunos, aí destacando-se os movimentos corporais de matrizes diversas como a música, o canto e a poesia.

Siega (1998) citado por Campos (2001), também apresenta algumas considerações a respeito de metodologias para o desenvolvimento das capacidades físicas força, resistência, flexibilidades, velocidade, agilidade e equilíbrio, chamando a atenção quanto a ser a prática da Capoeira um excelente meio para o desenvolvimento das capacidades físicas através dos movimentos que lhes são próprios.

Todos os indícios mostram a relação da Capoeira com a Educação Física e com os movimentos de ginástica natural, com os princípios e métodos de treino, sendo estes elementos, ferramentas que dão suporte técnico, científico e pedagógico ao ensino da Capoeira. Além do desenvolvimento das capacidades motoras de base, atua com eficácia na melhoria da condição física geral, desenvolvendo os sistemas, aeróbico, anaeróbico e muscular, influenciando e estimulado pelas distintas formas de aplicação prática o aspeto cognitivo, afetivo e motor, e as características de coragem, autoconfiança, a autoestima, a cooperação e, como consequência, a formação do caráter e da personalidade dos intervenientes.

Segundo Boaventura (1988) citado por Campos (2001), “a aproximação do currículo da cultura há de ser sempre uma preocupação dominante nos educadores.” Assim, o ensino da educação física e dos desportos baseia-se na transmissão de conhecimentos de forma lúdica e torna-se um meio de entretenimento, enriquecimento social e cultural que desenvolve a motivação e a auto estima.

2.1.2 A sua importância pedagógica

A Capoeira é uma expressão corporal de luta e de cooperação na sua expressão lúdica, podendo ainda manifestar-se com a sua vertente artística, que permite sublimar em muitas das suas formas a violência e a agressividade, e evidenciar aspetos artísticos através da diversidade dos elementos de cultura que lhes são próprios (música, canto, poesia, dança e domínio instrumental cordofone e membranofone), os quais, no ambiente de ensino, podem proporcionar um processo de interdisciplinaridade tão enaltecido nos discursos pedagógicos.

Numa perspetiva pedagógica, a Capoeira pode-se expressar nas formas desportiva, lúdica, de defesa pessoal e gímnica, permitindo-se na sua vertente desportiva, a promoção de competições 1x1 e grupal. São exigidos processos de preparação física, técnica e tática específicos e princípios de treino desportivo (individualidade biológica, adaptação sobrecarga, interdependência, volume, intensidade, continuidade e especificidade) e princípios socioeducativos (princípio da participação, coeducação, cooperação, coresponsabilidade e integração). Ainda neste formato desportivo, no âmbito educacional podem difundir-se os valores sociais e pessoais pugnados pelos distintos sistemas de ensino.

A Capoeira enquanto elemento lúdico manifesta-se como expressão de lazer, numa vertente ativa e passiva dos seus praticantes, revelando aspetos positivos que são enaltecidos por variados autores. Dentre os aspetos positivos destaca-se a necessidade de atender aos valores ligados aos aspetos do tempo e da atitude (Marcelino, 1996), que é confirmada e complementada por Gaelzer (1979) ao enaltecer que o espaço de lazer deve buscar a harmonia individual que envolve a atitude, o desenvolvimento integral e a disponibilidade para determinada atividade, que no caso da prática lúdica da Capoeira, é evidente nos momentos da “roda de Capoeira”.

No contexto da Educação Física escolar, para além das distintas formas expressivas da Capoeira como estratégias para atingir os objetivos educacionais, é extremamente importante

a manutenção da saúde e a promoção da qualidade de vida e para a implementação de um estilo de vida ativo. Entendemos que a abordagem prioritária na qualidade de vida dos indivíduos, numa determinada sociedade, passe por atribuir um papel central aos grupos alvo da Educação Física através de opções oferecidas neste contexto, que lhes permitirão uma escolha pessoal e particular das práticas que os acompanharão ao longo da vida.

Estas referências ideológicas vão ao encontro do que refere Ferreira (1997) citado por Reis (2001), quando defende que toda a educação é para a vida do educando. A Educação Física revela-se mais do que uma mera atividade escolar, a qual assume um compromisso com a vida do praticante em várias dimensões da sua vida social. Nesta mesma linha de pensamento encontramos o entendimento de Resende (1997) citado por Reis (2001), que alude que as atividades físico-desportivas são um dos patrimónios de natureza socio cultural de grande significado dos nossos tempos. Essas atividades auxiliam no processo de aquisição da qualidade de vida pessoal e comunitária.

Segundo Campos (1998), a introdução da Capoeira, como matéria de ensino, ocorreu devido à compreensão da sua importância pedagógica com vista ao cumprimento dos objetivos educacionais, destacando metodologias particulares para o ensino desta modalidade para os seus distintos formatos de aplicação – luta, jogo, desporto e ginástica.

Marinho (1982) também destaca a importância pedagógica desta expressão corporal brasileira para o ambiente de ensino, ao ressaltar alguns elementos que lhes são próprios – o instrumental musical, a musicalidade, os rituais, o canto e sequências de movimentos com grau de dificuldade diferenciadas. Todos estes elementos, propícios ao desenvolvimento integral dos alunos em ambientes de ensino, permitem o desenvolvimento psicomotor dos intervenientes e estão voltados para o desenvolvimento das habilidades para a luta e para o jogo corporal, para a promoção da socialização e para a transmissão de valores de toda ordem.

Campos (2001) também relata que este fenómeno enquanto matéria de ensino no contexto da Educação Física, se iniciou como prática “extracurricular” nos ambientes formais de ensino na década de 70 do século passado, incorporando-se na década de 80 do século XX como elemento curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física de algumas Universidades brasileiras e no ensino da Educação Física Escolar em alguns estados brasileiros.

A partir dos últimos cinco anos da década de 90 do século XX até a atualidade, foram muitos os estudos e publicações elaborados por distintos autores acerca da importância pedagógica da Capoeira nos variados ambientes de ensino enquanto matéria de ensino. De entre eles destacam-se os realizados por Freitas (1997), Paim e Pereira (2004), Seara (2009), Bonfim (2010), Castilha (2012) entre outros, que apontam objectivamente o valor desta atividade corporal para a melhoria dos aspetos de saúde e bem-estar, dos processos de socialização e transmissão dos valores e do desenvolvimento harmonioso dos educandos nas vertentes bio-psico-social.

Das abordagens promovidas por estes autores, podemos ainda extrair as referências sobre as metodologias de ensino aplicadas no ensino da Capoeira para diferentes níveis etários, distinguindo-as entre estratégias lúdicas, agonísticas e gímnicas, todas estas, passíveis de aplicação nos distintos ambientes de ensino e para variados objetivos – motores, psicológicos, artísticos, sociais, históricos, folclóricos – com vista à formação integral dos indivíduos.

Estes estudos indiciam ainda, que as competências objetivas, sociais e comunicativas através da Capoeira na escola, têm por finalidade a articulação da cultura do movimento com os pontos que envolvem a comunicação e interação com os outros, concluindo ser fundamental a produção de novas abordagens sobre a sua aplicação nos ambientes de ensino, independentemente do seu formato de expressividade (rendimento, educação, lazer, ou reabilitação).

Nos últimos cinco anos outros estudos tem sido realizados tendo a Capoeira como objeto de interpretação e análise, independentemente dos seus ambientes de expressividade. Nesses novos estudos destacam-se as abordagens sobre as áreas: fisiológica, biomecânica, educacional e psicológica (esta última, focando os aspetos emocionais, motivacionais, de ansiedade e stress aquando da sua prática por homens e mulheres, jovens e adultos).

Não podemos deixar de referir as abordagens efetuadas nas áreas das ciências sociais e humanas, as quais se apresentam com o maior número de estudos e pesquisas. Porém, os estudos no âmbito educacional apresentam-se ainda incipientes para confirmar os efeitos positivos da Capoeira enquanto matéria de ensino, apesar do seu evidente enquadramento no contexto das atividades físico-desportivas presentes nos ambientes educacionais.

Deste modo, urge implementar abordagens estreitamente ligadas aos efeitos que derivam da sua prática nestes contextos educacionais, e por isso, o estudo que agora se propõe vem ao encontro desta perspectiva, tendo em conta o seu formato gímnico.

3. Emoções

3.1 Emoções e sua origem

Ainda que as emoções sejam consideradas da maior importância na vida de cada pessoa, isto não significa que elas tomem conta absoluta do sentido da vida de cada indivíduo. Então para que se construa um verdadeiro e correto sentido de vida dever-se-á colocar em prática a regulação das emoções para que tudo conflua para um equilíbrio de vida.

Segundo Lazarus (1991), as emoções constituem uma fonte de informação fundamental para os fenómenos psicológicos, sociais e cognitivos, tendo extrema importância para o funcionamento adequado e equilibrado do indivíduo

Para Scherer e Zentner (2001) citado por Freire (2011), as investigações têm vindo a confirmar o poder da música para a expressão de emoções, embora com posições contrárias, de acordo com a orientação dos investigadores (cognitivistas ou emotivistas).

A orientação cognitivista defende que a audição de música permite apenas uma perceção de emoções, ao contrário dos instigadores de emoções, como os conflitos e as ameaças. Esta corrente preconiza a ideia de que a música carece de valor evolutivo, não havendo, por isso, justificação para a sua capacidade de provocar emoções. Já a orientação emotivista crê que a música gera respostas emocionais em quem a ouve, particularmente emoções como alegria e tristeza (Lundqvist, Carlsson, Hilmersson & Juslin, 2008), citado por Freire (2011).

Alguns autores verificaram que as emoções fomentadas pela música podem possuir características semelhantes às presentes nas emoções provocadas por outros estímulos fisiológicos ou comportamentais. A forma como a evolução biológica influencia as emoções resultara em respostas emocionais aos estímulos musicais, sendo constatado por Lahio (2004) citado por Freire (2011), que a música desenvolve o autoconhecimento fortalecendo o conceito do Eu.

No nosso cotidiano enquanto seres sociais que somos, encontramos-nos sujeitos a uma panóplia de emoções diferentes, de acordo com os acontecimentos com que nos deparamos e com situações que não podemos evitar. Em muitas dessas situações, manifestamos dificuldades em perceber e tentar discernir o que realmente sentimos antes de produzirmos os comportamentos consequentes. O modo como reagimos perante o que nos vai sucedendo, varia consoante a maneira de ser de cada indivíduo mas não reagindo todos de igual forma, dado que o ser humano é dotado de uma riqueza interior bastante profícua e muito individualizada.

Para que uma emoção se manifeste é necessário que se verifique a presença de um estímulo, interno ou externo, presente ou ausente, atual ou passado, revestido de um potencial emotivo e decorrente de uma determinada situação. Desta forma, o indivíduo desencadeia um processo emocional com base numa perceção da situação, avaliando-a e valorizando-a, dando assim ao estímulo, a sua devida importância e conotação afetiva. Daí que, mais importante que o estímulo seja a sua interpretação, essa interpretação que é realizada de forma consciente ou inconsciente e fomentará uma resposta emocional.

Para o ser humano, a vivência de uma emoção implica um conjunto de conhecimentos, atitudes, crenças e visões sobre o mundo. Hoje em dia, percebe-se que, sendo as emoções estados afetivos que marcam significativamente estados internos pessoais, poderão despoletar motivações, desejos, necessidades, chegando mesmo a dar origem à definição de objetivos na vida das pessoas. O conhecimento profundo das suas próprias emoções poderá permitir ao sujeito uma previsão comportamental de si próprio e dos outros que o rodeiam, previsibilidade esta que facilita o “*modus vivendi*” de cada um.

As emoções básicas que adquirimos com alguns meses de vida serão posteriormente desenvolvidas, tornando-se mais elaboradas e complexas através do relacionamento com o meio e com os outros, e sendo cada indivíduo um ser único, vive este uma emoção de forma bem peculiar. Para tal, contribuem as experiências anteriores, as aprendizagens, a sua própria personalidade e a situação em si, fatores que irão contribuir para a forma do indivíduo sentir cada emoção vivida. Cada emoção nasce de reações fisiológicas e comportamentais, e evidencia-se graças a uma aquisição progressiva baseada em experiências repetidas.

3.1.2 A classificação das Emoções

Um largo leque de autores têm tentado definir e padronizar uma classificação para as emoções, tentativas que ao longo dos tempos têm sido alvo de críticas, não tendo nenhuma delas, até à data, sido aceite unanimemente pela comunidade científica. Apesar de toda esta variedade de opiniões, num aspeto existe consenso: as emoções localizam-se num eixo que vai do agrado ao desagrado, podendo assim diferenciar-se as emoções agradáveis das desagradáveis (que, numa nomenclatura padronizada e globalmente aceite, se podem entender como emoções positivas e emoções negativas).

De acordo com Lazarus (1991) e Bisquerra (2000), as emoções negativas são, desagradáveis e são sentidas quando não se atinge um objetivo, quando se está perante uma ameaça ou se sofre uma perda. Quanto às emoções positivas, estes autores referem que estas são caracterizadas pela agradabilidade e são sentidas quando se atinge um objetivo. Como consequência, quem as experimenta vivência episódios de bem-estar.

No entanto, para este estudo, foi importante considerar ainda uma terceira categoria, denominada de “emoções ambíguas” (Bisquerra, 2000) classificadas por outros autores de “problemáticas” (Lazarus, 1991) ou “neutras” (Fernández-Abascal, 1997), citado por Lavega e Lagardera (2008). Segundo os últimos autores referidos, estas emoções são aquelas que não se enquadram nem nas positivas nem nas negativas, podendo ser as duas de acordo com as circunstâncias do momento em que são vividas, encontrando na continuidade a sua característica fulcral. Deste modo, poder-se-á passar de uma emoção para a outra. A título de exemplo, podemos perceber que a surpresa pode ser positiva, provocando uma consequente alegria, ou negativa, derivando daqui a raiva ou a tristeza. Nesta nova categorização são incluídas a esperança, a surpresa ou a compaixão, englobando esta última, a simpatia ou empatia.

Bisquerra (2000) acrescenta ainda uma última categoria, à qual chamou de “emoções estéticas”, que são emoções sentidas mas indescritíveis, e que podem surgir perante a visualização de uma obra de arte ou em face da audição de uma melodia.

Outras classificações são igualmente enumeradas, destacando-se as de Fernández-Abascal, Palmero, Breva (2002), que reconhecem como “emoções básicas” o medo, a alegria, a surpresa, a raiva, a tristeza e o asco. Outros autores anteriormente citados, partilhando da

opinião de Etxevarría (2002), citado por Lavega (2008) e Chóliz e Gómez (2002), que consideram as “emoções complexas” como emoções sociais, sendo delas exemplos, a culpa, a vergonha, o orgulho, a paixão, os ciúmes, a inveja e a empatia.

Centrando-nos ainda nas opiniões dos autores citados, percebemos que estes defendem que as “emoções básicas” se caracterizam pela espontaneidade, por expressões faciais imediatas e involuntárias ou mesmo reações comportamentais. Por outro lado, as “emoções complexas” originam-se a partir das primeiras ou da combinação entre elas. A estes estados emocionais identificados por emoções sociais, estão associados sinais faciais e ações comportamentais características, que para Chóliz e Gómez (2002) podem interligar-se com as “básicas” em determinados contextos sociais, sendo exemplos destes estados, a inveja que pode associar-se à ira ou à tristeza, e a paixão à alegria, etc.

Na obra de Fernández-Abascal (1997) citado por Lavega e Lagardera (2008) na qual se refere às obras de Bisquerra (2000), encontramos um resumo das propostas mais representativas de classificação das emoções. Com a leitura deste estudo percebe-se que as “emoções básicas” referidas com maior frequência são a ira, o medo, a tristeza, a aversão, a surpresa, a alegria, a ansiedade, o amor, a felicidade, a vergonha, o desgosto, a esperança, a compaixão, a culpa e o desprezo.

Bisquerra (2000) refere-se ainda às “famílias das emoções” (*Clústers*), considerando-as conjuntos de emoções com a mesma especificidade mas com diferenças na intensidade, complexidade e matrizes terminológicas. Ainda dentro da temática, Lazarus (1991) e Bisquerra (2000) explicam o que consideram ser os temas centrais de uma emoção, definindo-os como o dano ou o benefício relacionado com uma qualquer emoção.

Não existindo unanimidade na classificação das emoções, neste estudo, adotámos a proposta sugerida por Bisquerra (2000), seguida no projecto¹ e que ora apresentamos.

¹ Lavega e Lagardera (2008). Educação Física Emocional – Projecto de Investigação “Jogos e Emoções”

Quadro 1 – Emoções básicas - adaptado de Lazarus (1991) e Bisquerra (2000)

TIPOS DE EMOÇÃO	EMOÇÃO	CLÚSTERS Bisquerra (2000)	TEMAS CENTRAIS Lazarus (1991) e Bisquerra (2000)
POSITIVAS	ALEGRIA	Entusiasmo, euforia, excitação, contentamento, diversão, prazer, gratificação, satisfação, êxtase, alívio.	Produzida por um sucesso agradável.
	HUMOR	Riso ou sorriso com boa disposição.	Boa disposição em que alguém se encontra por fazer determinada ação.
	AMOR	Afeto, carinho, ternura, simpatia, empatia, cordialidade, confiança, amabilidade, afinidade, respeito, devoção, adoração, veneração, enamoro, gratidão.	Desejar ou participar de um afeto, não sendo necessariamente recíproco.
	FELICIDADE	Gozo, tranquilidade, paz interior, placidez, satisfação, bem-estar.	Progredir em direcção a um objectivo desejado.
NEGATIVAS	IRA	Raiva, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, exasperação, tensão, agitação, irritabilidade, violência, nojo, inveja, impotência.	Surge perante uma humilhação ou ação ofensiva pessoal ou contra alguém ou algo que lhe está próximo.
	MEDO	Temor, horror, pânico, terror, pavor, desassossego, susto, fobia.	Surge perante um dano físico eminente, concreto, agonizante.
	ANSIEDADE	Angústia, desespero, inquietude, preocupação, stress, consternação, nervosismo.	Surge perante a possibilidade de enfrentar uma ameaça incerta e existencial.
	TRISTEZA	Depressão, frustração, decepção, aflição, pena, dor, desconsolo, pessimismo, melancolia, auto compaixão, solidão, abatimento,	Surge após se passar por uma perda irreversível.
	VERGONHA	Culpabilidade, timidez, insegurança, pudor.	Falhar na execução de algo que consideramos ser ideal para cada um de nós.
	AVERSÃO	Desprezo, antipatia, repudio, asco, repugnância...	Surge quando se está em completa oposição perante algo.
AMBÍGUAS	SURPRESA		Provocada por algo imprevisto ou estranho.
	ESPERANÇA		Temer o pior mas desejar melhorias.
	COMPAIXÃO		Comover-se pelo sofrimento de outros que desejam ajuda.

3.1.3 Origem e o conceito de emoção

Qualquer ser humano que possua um extenso reportório de emoções vividas e exteriorizadas, terá em seu poder uma ferramenta poderosa de adaptação às alterações ambientais e sociais que o rodeiam, cuja função social das emoções será fundamental para a sobrevivência das espécies. Pensamos ser essencial uma educação emocional que atribua competências de gestão emocional a cada indivíduo de forma a gerir-se a nossa forma de ser e de estar perante os outros em prol de um bem-estar social coletivo.

Com base nas ideias de Clori e Ortony (2000), o processo individual de avaliação / valorização será a chave de diferenciação das respostas de variados indivíduos perante situações idênticas. A qualidade e a intensidade das emoções fundamentam-se no modo como são tratadas por quem as experimenta. Na perspetiva da compreensão destes fenómenos, encontramos, no campo dos estudos das emoções, algumas formas de interpretação díspares, resultantes de modos de análise ímpares que induziram variadas maneiras de as entender, como referem Kleinginna e Kleinginna (1981), citados por Lavega e Lagardera (2008).

Todavia, os conceitos aqui apresentados não deixam de considerar o aspeto do estímulo e a forma organizada da resposta que caracteriza a emoção. Colocamos enfoque na definição sugerida por Damásio (2005), na qual refere que a emoção é "essencialmente um programa de estratégias ativas e cognitivas" que, desencadeada por determinado estímulo, dá origem a "um programa de ações" diferentes consoante o tipo de emoção.

Neste trabalho, enquadrado no projeto que o originou, utilizaremos a definição de emoção segundo Bisquerra (2000, pág. 63), como sendo "...um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõem para uma resposta organizada. As emoções originam-se habitualmente como resposta a um acontecimento interno ou externo ao indivíduo."

Partindo dos entendimentos conceituais referidos, Bisquerra (2000) e Lazarus (1991) consideram as emoções como sendo ímpares e únicas, com diferenças na intensidade, na complexidade e nas matrizes terminológicas. Estes autores apontam três grupos de emoções: positivas, negativas e ambíguas.

Acerca da estrutura da emoção, Lang (1968) citado por Lavega (2008) e Bisquerra (2000), afirma existirem três diferentes níveis: o neurofisiológico, o comportamental e o cognitivo. Esta distinção influenciará, de maneira determinante, a necessidade educativa das emoções. No contexto das situações educativas, podemos perceber na obra de Bisquerra (2000), que a grande finalidade da educação será o desenvolvimento integral do indivíduo, considerados os aspetos cognitivo e emocional, sendo este percurso, recheado de relações interpessoais e, conseqüentemente, pleno de matrizes emocionais derivadas destas relações.

Contudo, deve considerar-se que, durante toda a sua existência, qualquer pessoa deverá prestar uma permanente atenção ao seu estado emocional, pois a aprendizagem sobre as emoções poderá variar durante a vida do indivíduo conforme os diferentes estímulos que poderão surgir, em fases diferentes e de acordo com a realidade de cada um. Qualquer momento da vida merecerá ser alvo de atenção e, se necessário, de uma intervenção psicopedagógica. Para evitar situações patológicas ou desequilíbrios há que buscar armas ou defesas e, nesta linha de pensamento, o conjunto das atividades físicas, lúdicas e desportivas podem exercer um papel profilático importante.

3.1.4 A necessidade da educação das emoções

Os fundamentos da Educação Emocional vão buscar as suas origens aos movimentos de renovação da pedagogia oriundos da Escola Nova, que atribuía uma preparação para a vida na qual a afetividade assumia um papel fundamental. Expoentes da pedagogia como Pestalozzi, Froebel, Dewey e Tolstoi destacavam nas suas obras a importância da dimensão emocional no processo educativo, a qual, com o decorrer dos séculos, foi absorvida pelas presentes práticas pedagógicas (Lavega, 2008).

A definição de Educação Emocional proposta por Bisquerra (2000), aponta-a como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo. Quer as emoções quer a cognição revelam-se elementos essenciais ao desenvolvimento integral da personalidade.

Baseando-nos na opinião de Bisquerra (2000), percebemos que, quando se fala em educação emocional devemos entendê-la como medida preventiva, mas também como estratégia

profilática, sendo o seu objetivo a prevenção primária ou a tentativa de minimizar possíveis disfunções emocionais. Neste último caso, quando essas disfunções não existem, a prevenção torna-se parte comum da educação de maximização de tendências construtivas em detrimento das destrutivas.

De acordo com este autor, cada pessoa seleciona recursos e estratégias de superação das inevitáveis experiências do dia-a-dia para prevenir problemas que possam eclodir em perturbações emocionais. Com a aquisição destas competências, ficamos mais aptos para um melhor autoconhecimento e uma melhor percepção da influência das emoções na nossa existência e na dos que nos rodeiam. Deste modo, cada um fará escolhas tendo em vista uma orientação construtiva de si mesmo e dos outros (Darder & Bisquerra, 2001). Serão assim desenvolvidas as Competências Emocionais que estarão sempre dependentes de experiências vitais, pretendendo a Educação Emocional, criar momentos sistemáticos onde o processo educativo das emoções esteja presente, tentando obter-se conhecimentos teóricos e práticos sobre as emoções (Bisquerra, 2000).

Os motivos fundamentais que justificam a necessidade de alguém ser sujeito a uma Educação Emocional, de acordo com Bisquerra (2000) e Alvarez (2001), terão o seu enfoque na origem da possibilidade de qualquer pessoa poder estar sujeita à vivência de situações vitais, sociais, educativas, bem como, argumentos psicopedagógicos.

Relativamente à primeira situação, quando o autor se refere a necessidades derivadas de situações vitais, percebemos que as pessoas recebem continuamente estímulos repletos de uma elevada carga emocional, e perante estes factos, é necessário aprender a processá-los para não se ser constantemente afetado. Estas repetidas e sistemáticas cargas emocionais poderão originar níveis elevados de stresse, conflitos, problemas no seio familiar, episódios repentinos e imprevistos, perdas económicas, desequilíbrios orgânicos e fisiológicos, que poderão levar à doença.

Tudo isto pode ser minorado. A tensão emocional, de acordo com Bisquerra (2000), pode surgir na forma de irritabilidade, desequilíbrios emocionais, instabilidade nas relações interpessoais, níveis desajustados de ansiedade ou mesmo estados depressivos profundos. Quando alguém atinge estes patamares de tensão emocional, dificilmente consegue ter um autocontrolo em muitas situações do seu quotidiano, fazendo surgir contradições e conflitos entre aquilo que se deseja em pensamentos e o que realmente é necessário fazer. Sendo

assim, é fundamental adquirir competências emocionais que permitam enfrentar os desafios do dia-a-dia com maiores probabilidades de êxito, de autocontrolo, e daí derivando um maior bem-estar pessoal.

No que concerne à questão das necessidades oriundas de situações sociais, Bisquerra (2000) e Alvarez (2001), defendem que as relações sociais poderão desencadear conflitos no contexto profissional, no seio familiar e na comunidade onde se está inserido. Em momentos de grande descontrolo onde estes conflitos estejam presentes, existem grandes probabilidades de se verificarem respostas agressivas e desajustadas ao momento e a quem nos dirigimos. A posição dos autores referidos vai ao encontro da opinião de Goleman (1995), que acredita num acentuado analfabetismo funcional dentro da nossa sociedade, cuja incapacidade de gestão emocional, desencadeia variadíssimos conflitos, violência, ansiedade, stress, estados depressivos, chegando-se inclusive à utilização de drogas.

Através da perceção das nossas capacidades e limitações, podemos estabelecer uma linha orientadora em termos familiares, sociais e profissionais. Deste modo, controlado, poder-se-á levar a cabo uma conduta mais coerente, ponderada e construtiva.

3.1.5 O contributo da Educação Física na educação emocional e a perceção da consciência emocional

De maneira específica e pelas suas características tão peculiares, a disciplina de Educação Física permite estabelecer um variado conjunto de relações com as áreas que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação integral e harmoniosa dos alunos. De acordo com Royo (2008), citado por Lavega e Lagardera (2008), será importante perceber como é que esta disciplina curricular pode ter uma perspetiva de desenvolvimento no que concerne ao nível emocional de cada aluno.

Sales (2008) completa esta ideia, afirmando que a atividade e o exercício físico, de onde sobressaem naturalmente as práticas lúdico-desportivas, devem fazer parte integrante na intervenção pedagógica do aluno, pois assumem um papel determinante nos diversos domínios do desenvolvimento global do ser humano evidenciando benefícios psicomotores, e psico-afetivo.

Atualmente a Educação Física está direcionada para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, fundamentados no prazer pela atividade e exercício físico sistemático e na procura da saúde e do bem-estar emocional. A Educação Física para atingir esses objetivos, oferece uma panóplia diversificada de modalidades que, de forma impar, podem ajustar-se a cada gosto, a cada interesse, a cada motivação.

Segundo Ribeiro (1996), para atingir estes fins, a Educação Física deverá aproveitar ainda a sua independência em relação à transmissão de conteúdos disciplinares, não se identificando motivos significativamente relevantes para que se lecionem atividades específicas em detrimento de outras quaisquer, pois estas serão um meio, uma forma de ir ao encontro dos fins pretendidos. Para a aquisição de hábitos de exercício e atividade física, é necessário que nos primórdios da escolaridade da criança, esta se movimente, e se exercite com empenho e com prazer.

Parlebas (2001), citado por Duran, Lavega, Muñoz e Pubill (2014), afirma que a Educação Física permite ao aluno experimentar e desenvolver um repertório excepcional de vivências motoras associadas à aquisição de aprendizagens, que podem contribuir para o desenvolvimento integral da sua personalidade. Ou seja, este conjunto de experiências e aquisições motoras deve ser eclético e orientado pedagogicamente, de forma a contribuir para o desenvolvimento multilateral do aluno.

De acordo com Lavega (2008), a Educação Física constitui “um laboratório de aprendizagens motoras”. Para estas aprendizagens são mobilizadas as estruturas da emoção já referidas neste estudo, como a neurofisiológica, a comportamental e a cognitiva, de forma a propiciar a formação integral do indivíduo. O autor conclui que “a afetividade é a chave para a aprendizagem” e simultaneamente para o incremento de uma chamada “inteligência motriz” (Parlebas, 2001), ou seja, para o desenvolvimento da capacidade de ler o ambiente e a dinâmica das inter-relações produzidas nas práticas físicas.

A ideia apresentada, quanto ao desenvolvimento integral do aluno, poderá ser fortemente influenciada pela Educação Física, desde que esta não se associe a uma mera sessão de treino desportivo, com características técnicas, táticas e de desenvolvimento de capacidades físicas. Ao invés, deve ter em conta as diferenças e individualidades do aluno e respeitar as suas emoções visando um desenvolvimento pessoal e integral construtivo.

Outros estudiosos como Binet, (1905), Stern (1912), Spearman (1927), Thurstone (1944), Guilford (1967), Cattell (1971), Piaget (1972), Horn (1976), Vigotsky (1978), Sternberg (1986) e Gardner (1999), todos eles citados por Lavega (2008), aludem a importância da inteligência emocional, considerando sua multidimensionalidade e a necessidade de se ser emocionalmente inteligente.

A inteligência emocional surge, assim, como a competência para gerir as emoções próprias e perceber como as mesmas bem como os comportamentos dos outros interagem. Tudo isto nos parece fundamental para entender o que está ao alcance dos professores de Educação Física. Royo (2008), citado por Lavega e Lagardera (2008) alude que, as múltiplas relações sociais, estabelecidas por jogos, desportos, atividades físicas e expressivas, podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional de todas as crianças, jovens e adultos que passem pelas sessões de trabalho, por eles, planificadas e dinamizadas.

Makiguti (1994), citado por Hiram (2002), vai mais longe e afirma que a busca da felicidade pauta-se não só pela procura de bem-estar pessoal bem como pela procura de bem-estar social. Na aquisição de competências sociais e emocionais, o indivíduo deve então participar na saúde do organismo social, contribuindo assim para a felicidade dos outros (além da sua realização e felicidade pessoais). Esse trabalho de fundamento emocional revela-se assim cooperativista.

Uma socialização positiva poderá, deste modo, ser atingida através de propostas dinamizadas na aula de Educação Física, mediante sessões de trabalho que exijam comportamentos cooperativos, competitivos e de camaradagem. Neles estão ainda implícitos o espírito de entajuda, episódios de desacordo, conflitos de interesses e de opiniões. Sabendo gerir tudo isto, estar-se-á a saber consolidar aspetos funcionais e fundamentais do foro emocional.

Nesta linha de pensamento, pode dizer-se que, de acordo com as autoras Royo, citada por Lavega e Lagardera (2008), bem como Hiram (2002), as aulas de Educação Física poderão assemelhar-se a um laboratório de aprendizagens motrizes. Essas aprendizagens, uma vez, transformadas e operacionalizadas, mobilizam não apenas uma inteligência corpóreo-cinestésica Gardner (1983) citado por Lavega (2008), mas uma multiplicidade de fatores que interferem no desenvolvimento integral do aluno.

Mais especificamente, Gallahue (2000) demonstra o potencial que as aulas de Educação Física detêm, e que através das aulas se pode gerir e promover comportamentos moralmente positivos e ensinar as virtudes da honestidade, do trabalho em equipa, da lealdade, do autocontrolo e da compreensão relativamente aos outros. Hirama (2002) entende que será função do agente educativo apresentar ao aluno as formas de relacionamento mais adequadas, para que, deste modo, o leque de experiências positivas seja explorado em benefício de todos.

O agente educativo, mais propriamente, o professor da disciplina de Educação Física, ao observar a interação entre os alunos, e a sua cooperação, pode observar situações de conflito, pois os alunos experimentam emoções, criam, desafiam e posteriormente resolvem os seus problemas. Toda esta envolvimento ligada ao desejo de ganhar e à competitividade, poderá de seguida ser analisada com vista aperfeiçoar o comportamento social e emocional, a cooperação e o saber ganhar ou perder, construindo alunos mais conscientes de si e mais cooperantes com os seus colegas.

Segundo Ribeiro (1996), o docente de Educação física tem o privilégio de poder observar o aluno em atividade livre, podendo assim, ajudar os seus educandos a ganharem experiência de vida, podendo ser a aula um “laboratório social” onde os alunos aprendem a cooperar, a ter responsabilidade social, a decidir, a resolver conflitos, e a auto gerirem as suas emoções, dirigi-las, expressá-las e compreendê-las melhor.

Segundo Royo (2008), citado por Lavega (2008), afirma que todas as aprendizagens anexadas a vivências emocionais serão sempre duradouras e marcantes, e a aula de Educação Física com o seu carácter extremamente livre e prático, assume papel decisivo na transmissão de conhecimentos, de vivências emocionais e atribuição de competências de gestão emocional.

Sales (2008) vem ao encontro destas ideias, afirmando que a disciplina de Educação Física, enquanto oportunidade de interação com os outros, promove as relações interpessoais, a comunicação, a autonomia, a responsabilização pessoal e a adoção de hábitos de exercício físico, originando efeitos positivos ao nível da regulação emocional enquanto estratégia de comunicação e exteriorização de emoções e angústias, promovendo a satisfação física, o bem-estar psicológico, o prazer e o ânimo. Todos estes aspetos têm uma influência direta no “Eu, Nós e os Outros”.

É neste contexto que Bisquerra (2000); Bisquerra & Perez (2007; Pérez-Escoda, Filella & Soldevila, 2010; Saarni, 1997; 2000) citado por Duran *et al.* (2014) identifica a tomada de consciência emocional como a primeira fase a desenvolver na aprendizagem de competências emocionais. Pelo exposto, a Educação Física deve contribuir para o crescimento integral do aluno, e devem aplicar-se programas adequados geradores de experiências emocionais positivas (Ferre-Caja & Weiss, 2000; Moreno-Murcia & Hernández, 2009 cit. por Duran *et al.*, 2014).

Com base em todas estas ideias, Perloiro (2006), afirma que a Educação Física enquanto fonte promotora de exercício físico, será também responsável durante as suas sessões de trabalho, por um despoletar de emoções com vertentes positivas e negativas. Na vertente positiva, surgem as emoções como a alegria, o amor, a companhia e o afeto, que poderão dar azo a sensações agradáveis e de prazer. Na vertente negativa, poderão surgir atos de violência ou agressividade, derivadas de emoções como a raiva, frustração ou irritação. Cabe ao professor, no âmbito da sua disciplina, promover as emoções positivas e transformar as emoções negativas, em experiências de autocontrolo e de autodomínio.

O reconhecimento das emoções pessoais favorece outras habilidades como a autorregulação. Reconhecer e interpretar as emoções dos outros facilita a integração e a regulação das relações socio-emocionais que se estabelecem entre os diferentes membros (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003 cit. Duran *et al.*, 2014).

É comum, na fase da adolescência, depararmo-nos com rapazes e raparigas a assumirem uma atitude de não-aceitação dos seus corpos. Este facto prende-se com as inúmeras e rápidas transformações físicas e psicológicas inerentes a esta fase, quando os adolescentes que não se sentem à vontade consigo próprios, e tendem a assumir atitudes derrotistas e contestatórias. Esse tipo de comportamento não é mais do que um teste natural aos limites do controlo e da liberdade, que é, de igual forma, um modo de aceder à maturidade.

A adolescência é também a fase ligada ao movimento. Galhahue e Ozmun (2005), citados por Castilla (2012), referem mesmo que a atividade física equivale a um meio de aliviar a tensão e uma forma de comunicação entre as pessoas. O rapaz adolescente ambiciona a sua independência muito precocemente, pois ainda não se encontra preparado para dar respostas corretas às exigências da vida, enquanto a rapariga adolescente, ainda que ambicione o mesmo, revela atitudes mais ponderadas e mais calculistas.

Para aliviar os desafios impostos pela puberdade, é importante trabalhar-se precisamente a estabilidade emocional, a persistência, a tolerância, a aceitação e a capacidade de análise e de resolução de problemas quer pessoais quer interpares. Neste contexto, os agentes educativos têm um papel preponderante quer no estímulo do desenvolvimento global quer na seleção de atividades/”escapes” que minimizem o impacto natural da adolescência, sendo esta fase rica em transformações, que os rapazes e as raparigas tomam consciência dos seus estados afetivos.

Segundo Bisquerra (2003), citado por Duran *et. al* (2014), é nesta fase que se inicia a definição da capacidade para tomar em consideração as particularidades de si mesmo e dos outros, a personalidade, as preferências e a forma particular de viver emocionalmente as situações. Para López (2008), citado por Duran *et al.* (2014), é portanto uma etapa fundamental para a intervenção educativa no desenvolvimento das competências emocionais e das habilidades sociais.

Quando os alunos se empenham num jogo, são levados naturalmente a participar ativamente num intercâmbio de emoções para o qual se devem ir preparando, com o amadurecimento e com o crescimento. O estímulo emocional é feito em todos os contextos e situações, no qual o jogo não é exceção (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Em ambiente social aceita-se que a aquisição de competências emocionais, que podem ser adquiridas também na escola através das aulas de Educação Física, contribui para que o indivíduo participe na saúde do organismo social, contribuindo assim, para a felicidade própria e dos outros (Makiguti, 1994), citado por Hirama (2002), que de acordo com Bisquerra (2003), Saarni (2000), citado por Duran *et al.* (2014), para tal, deve dosear e trabalhar adequadamente as emoções, tanto na relação consigo próprio como na relação com as outras pessoas.

Sendo assim, compreende-se que o estímulo dos aspetos emocionais (na infância e na adolescência) deva ter lugar nos tempos e nos conteúdos curriculares, nos quais se insere a Educação Física.

Contudo, apesar da importância da qualidade dos fatores externos – estímulos – não se pode deixar de considerar o aspeto primordial da individualidade do ser quando o assunto é o estudo das emoções. Cada indivíduo é exclusivo, e por isso sente a emoção de uma forma

muito pessoal e única. Todas as experiências vividas anteriormente, a cultura, o meio, as aprendizagens, a própria personalidade de cada um e cada situação em particular, são fatores que contribuirão absolutamente para a expressividade emocional de cada indivíduo per si.

3.1.6 A Lógica Interna é o elemento fundamental

A Praxiologia Motriz é uma disciplina científica que estuda as propriedades estruturais de qualquer prática motriz, e a sua lógica interna, segundo Parlebas (2001, pág. 302), define o “sistema de características relevantes de uma situação motriz e as consequências para a realização da acção motriz correspondente”. Partindo deste pressuposto, devemos ter em consideração que a ação motriz é um conjunto de obrigações que os intervenientes terão que ter em conta, as quais serão criadas através de modos de interação entre os participantes. Desta forma, exige-se ao aluno uma participação inteligente nas relações que os mesmos devem estabelecer com o resto dos participantes, exigindo-se também uma boa gestão no uso do espaço, do tempo e do material de jogo.

Nesta linha de pensamento, Parlebas (2001, pág. 304) afirma que “a ação motriz nasce e desenvolve-se na matriz da lógica interna”, complementada pela afirmação de Rodrigues (2004), ao referir que, uma ação motriz efetuada num determinado jogo é reflexo de uma situação de harmonia com o regulamento que fixa os limites, pois “apesar das aparências, os comportamentos lúdicos não são confusos, mas estão estabelecidos pelo fundamento das regras.” (Parlebas, 2001, pág 147).

É no ato de jogar ou de participar ativamente na atividade física que a criança e o jovem têm a oportunidade de se desenvolver, descobrir, inventar, exercitar e aprender com facilidade. Também através do jogo deve ser estimulada a curiosidade, a iniciativa, a auto-confiança e a interiorização de valores, fomentando assim, um conhecimento mais expressivo e mais amplo.

Segundo Lagardera e Lavega (2003), cada indivíduo que decide participar num qualquer jogo, tem que adaptar as suas particularidades afetivas, fisiológicas e motoras às condições exigidas pelas regras e pela dinâmica do jogo por si escolhido. Ainda de acordo com estes autores, as regras de qualquer jogo estabelecem os limites nas relações interpessoais e elevam cada partida à categoria de aula de relações sociais e emocionais.

De acordo com López (2008), citado por Duran *et al.* (2014), o jogo motor pode exercer um papel importante na adolescência dado que se enquadra numa etapa caracterizada pela diferenciação, pelo inconformismo, pelo confronto com os outros e pelo desafio das regras. Dir-se-ia que o jogo coloca o adolescente frente a frente com os seus medos, vergonhas ou angústias para os ultrapassar e amadurecer.

Para uma dada situação motora são fornecidos determinados limites na interação dos intervenientes, que são definidos pelo sistema de pontuação, relações de comunicação e contra-comunicação, estruturas do jogo, entre outros. Assim, a lógica interna prende-se com as consequências práticas que ela própria provoca e com a sua identidade específica, e quando transmitida por via das regras, leva a comportamentos corporais precisos nos participantes.

Conhecer o modelo de organização da ação motora será assim, um procedimento necessário para o profissional que intervém diretamente na prática motora, seja qual for o seu campo de ação (ensino, treino).

A lógica interna dominante permitirá o surgimento de ações motoras cooperativas, opositivas, adaptativas, expressivas e de autoconhecimento, tornando-se fundamental a definição clara das regras que se impõem e, que vão delimitar as ações e as atitudes na dinâmica do jogo.

Nos estudos apresentados no “IX Seminário Internacional de Praxiologia Motriz”, na qual participaram vários países, os autores Otero, F; e Granja, U. (2005), levaram a cabo uma experiência cujo objetivo consistia em que todos os participantes pudessem sentir no próprio corpo, concluindo-se que não existe uma prática motriz assética, dado que cada uma obedece a uma lógica interna própria e desencadeia processos únicos do foro cognitivo, afetivo, emocional ou social. Para os autores supracitados, as práticas motoras estão solidamente comprometidas com os processos ativos que desencadeiam, cuja marca de identidade é em cada caso a lógica interna correspondente.

3.1.7 Influências da Lógica Interna nas condutas motoras

A Educação Física não é uma ciência, mas uma educação prática, e o seu principal objetivo prende-se com a tarefa de influenciar e de promover alterações nos comportamentos dos indivíduos. Segundo Parlebas (1996) citado por Rodrigues (2004), a mesma possui um

objeto original que lhe permite afirmar a sua identidade – o *comportamento motor*. Como tal, a ação motora não se limita a um conjunto de movimentos biomecânicos, mas distingue o “indivíduo em ação e as modalidades motoras de expressão da sua personalidade” (pág. 16).

Segundo Rodrigues (2004), os comportamentos motores manifestam as dimensões biomecânicas, afetivas, relacionais, cognitivas e expressivas do indivíduo, estando assim a sua conduta motora impregnada de singularidade. De acordo com Lagardera e Lavega (2003), a ação motora de cada pessoa revela parte da sua forma de ser ou da sua personalidade.

Assim, os jogos ou práticas motoras de *cooperação num meio estável*, oferecem situações motoras capazes de promover comportamentos ligados à comunicação motora, ao pacto, ao respeito pelas decisões dos outros, à capacidade de iniciativa e ao sacrifício generoso da colaboração (Lagardera & Lavega, 2003). Partilhamos da opinião de Urgelés (1989), corroborada por Rodrigues (2004), quando o mesmo refere que este tipo de propostas, vividas como uma atividade conjunta, em que todos os participantes se sentem protagonistas para atingir o mesmo objetivo, originam comportamentos de solidariedade e contribuem para o incremento de relações positivas.

During (1992), propõe a implementação deste tipo de atividades, ou mesmo a sua ampliação, dado que estas propostas permitem integrar resultados importantes para a vida afetiva dos grupos, estimulando a sua coesão e união. De acordo com este autor, antes de se introduzirem as situações de oposição, o aluno deve vivenciar as relações de cooperação e de ajuda.

As atividades psicomotoras *quando* praticadas em meio estável geram situações que exigem a automatização de estereótipos motores, a propagação repetida de determinadas ações motoras e o doseamento das fontes energéticas para atuar de forma eficaz, fazendo por estas situações que o “indivíduo cultiva a sua própria excelência” (During, 1992, pág 172).

A perfeição técnica e o rendimento podem assim ser aprimorados, pois o indivíduo recorre a métodos de aprendizagem que lhe permitem, após interiorizar a estrutura motora do seu conteúdo de aprendizagem, dedicar-se à repetição e ao refinamento. Concordamos com Lagardera e Lavega (2003), quando consideram que este tipo de atividade é indicado para desencadear condutas motrizes associadas ao auto-esforço e à capacidade de sacrifício.

Na mesma linha de pensamento dos autores anteriormente referidos, percebemos que os jogos ou práticas motoras de *oposição num* meio estável exigem que os protagonistas tomem decisões, se antecipem, decodifiquem as mensagens dos outros ou usem termos táticos motores para alcançar êxito nas respostas. Este tipo de situações serve para fomentar as condutas motoras associadas ao desafio, à competitividade e à resolução de problemas. É aceite que, em situações de jogo, possa existir a interação de oposição e o conflito mas tal não significa que isso seja maléfico. Em contextos de confronto entre adversários é necessário os mesmos imporem-se para vencerem, iniciando-se assim, a aprendizagem sobre a derrota e sobre a vitória e de todo o processo emocional e comportamental consequente.

Os jogos ou práticas motoras de *cooperação-oposição* num meio estável, mais especificamente os jogos opostos, exigem que os protagonistas tomem decisões, fomentem a antecipação, decodifiquem mensagens dos intervenientes para implementarem estratégias motoras em ordem ao sucesso. É imperativo o domínio dos códigos de comunicação, da subtileza, dos sinais e da rapidez, desenvolvendo-se nesta dinâmica, acentuadamente, a cooperação interna, pois no desporto moderno só se coopera para realizar uma melhor oposição, e as posições sistemáticas relativas ao exterior estão pré-estabelecidas de uma forma rígida, sendo notória uma identificação entre as mentalidades características das sociedades modernas e a prática desportiva.

Santos e Blanco (2003) afirmam que o comportamento social não motor, pode ser influenciado pela prática física, pois o domínio da agressividade, da cooperação e do respeito poderão ser moldados e posteriormente transferidos de alguns aspetos do comportamento motor para comportamentos da vida social, tornando-se possível controlar e balizar as atitudes sociais.

Todos os indivíduos que participam num jogo ou em práticas motoras são atores que interpretam as “leis internas” ou a “gramática” do jogo, protagonizando ações motrizes individuais adequadas a essas diretrizes. A “gramática” do jogo é composta pelas leis internas que dirigem a dinâmica do jogo, lógica ou lei do jogo que definem as condições aos quais os jogadores deverão adaptar-se.

O conceito de lógica interna assume que as ações motrizes que são protagonizadas em qualquer jogo (correr, saltar, perseguir uma bola), são o resultado do conjunto de relações que

o jogador tem para com os protagonistas, com o espaço, com os objetos materiais e com os tempos de jogo. Podemos assim interiorizar que todo o jogo ou prática motora, ao ser portador de uma lógica interna ou de um conjunto singular de relações, estimulará tanto a prática como as vivências pessoais, gerando diferentes tipos de emoções e comportamentos.

3.1.8 A lógica interna e a necessidade de interagir motrizmente

Sendo o aluno, um ser constituído por aspetos biológicos, sociais e motores, ser-lhe-á fácil adquirir experiências motrizes, onde a lógica interna dominante permita o surgir dessas mesmas experiências. Os jogos ou práticas sociomotrizes levam os alunos a interagirem a nível motriz entre eles, estabelecendo um diálogo motor e emocional com os colegas (jogos cooperativos), com adversários (em jogos de oposição) ou com ambos (em jogos de cooperação-oposição). Também são construtivos e estimulantes os jogos expressivos e de autoconhecimento, em que o aluno não interage com os outros participantes e se põe à prova, identificando as suas limitações e competências motrizes, (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

De acordo com as categorias do jogo, segundo Lavega, Araújo e Jaqueira (2013) citado por Duran *et al.* (2014), a lógica interna dos jogos sociomotrizes reflete-se na inteligência sociomotriz e na inteligência emocional, já que nesse cenário de jogo, qualquer resposta motriz e emocional está determinada pela interação com outras pessoas intervenientes.

A inteligência sociomotriz está intimamente associada ao diálogo ou à comunicação motriz que se estabelece com os outros participantes, nos jogos com companheiros, deve ocorrer um diálogo convergente com os jogadores da sua equipa. Por sua vez, quando intervêm adversários, o aluno deve estabelecer um diálogo no qual é normal divergirem interesses e objetivos a alcançar. Segundo Rovira (2010), citado por Duran *et al.* (2014) em ambos os tipos de diálogo (com companheiros e com adversários) a lógica interna também exige dialogar com inteligência emocional capaz de ativar os processos de empatia motriz.

O reconhecimento das emoções naqueles que nos rodeiam será uma importantíssima dimensão da inteligência emocional, sendo a empatia fundamental como “ aptidão pessoal”, pois permite o conhecimento das próprias emoções nos outros. As pessoas mais empáticas desenvolvem grandes capacidades de altruísmo e terão mais sensibilidade àquilo que os

outros necessitam ou desejam, e por isso, serão indivíduos mais aptos em profissões que envolvam a prestação de cuidados, o ensino e a gestão.

Os processos de empatia sociomotriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001), leva uma pessoa em interação a tentar captar o ponto de vista do outro jogador e a ter em conta todas as suas condutas motrizes. Cada aluno deve assim atuar em função das atitudes, intenções e projetos que atribui aos outros. Quanto maior for o reconhecimento emocional dos outros, melhor a adequação dos comportamentos a adotar.

A empatia sociomotriz exige do adolescente abandonar o seu ponto de vista e adotar outro centro de perspetiva, pondo-se no lugar dos restantes participantes, descentralização esta, que tem uma função primordial nas ações coordenadas entre os membros da mesma equipa e também frente aos adversários. A empatia e descentralização sociomotrizes são tímidas nas primeiras idades quando os alunos são demasiados egocêntricos (Parlebas 2001), reforçando-se com o tempo em sinal da maturidade afetiva e do domínio cognitivo em ascensão.

3.1.9 Os jogos cooperativos e a sua importância nas relações interpessoais

A socialização das atividades desportivas manifesta-se pela utilização das ações lúdicas como um instrumento educacional, criando oportunidades e preparando o cidadão para o futuro.

Huizinga (2003), afirma que a sociedade não dispensa a devida atenção ao jogo. No entanto, é através dele que podemos trabalhar com os alunos os valores humanos necessários à convivência. O mesmo autor afirma ainda, que para a prática ser considerada jogo, tem de contar com a ludicidade e a imprevisibilidade. Quando jogamos, a realidade passa a ser o jogo em si. O mundo transforma-se num ambiente mais alegre e descontraído, sendo tal facto, essencial para o desenvolvimento humano. Durante o tempo que estamos a jogar podemos superar os nossos medos e dar azo à imaginação, podendo assim, o fictício tornar-se real.

É através da prática das atividades físicas que os indivíduos aprendem novos padrões de comportamento, desenvolvem habilidades, adquirem conhecimentos, desenvolvem a personalidade e moldam o carácter, absorvendo ideias e valores. A Educação Física tem aqui um papel decisivo na transformação e progresso das aprendizagens motoras, cujos efeitos são de grande importância na formação do indivíduo como um todo. A atividade física e desportiva é essencial para o desenvolvimento humano, dado que ensina valores como a

cooperação e o respeito e contribui para a interação além do círculo familiar e para a inclusão social. Permite ainda, colocar indivíduos e comunidades lado a lado, diminuindo-lhes as diferenças étnicas e culturais.

A cooperação está associada à partilha, ao respeito e à integração das diferenças, ao conhecimento dos pontos fracos e fortes, à participação com dedicação, à solidariedade, criatividade e ao espírito cooperativista. A cooperação pode também contribuir para o assumir riscos. Já a competição está relacionada ao ganhar e ao perder, ao aceitar a derrota ou a vitória, ganhar com humildade, que é ir ao encontro da vitória com honestidade. Nesta perspetiva mais benevolente, encaram-se as derrotas como um meio para vencer os seus próprios limites. Deste modo, podemos afirmar que diversos valores importantes e modos de comportamentos são aprendidos por meio da experimentação, das vitórias e derrotas, tanto na cooperação quanto na competição.

A diferença entre os jogos psicomotrízes e os jogos sociomotrízes está na relação de execução das ações. Enquanto na primeira não há relação motriz com os outros jogadores, podendo tudo acontecer individualmente, na segunda, nos jogos sociomotrízes, há interação, pois neles participam mais do que um indivíduo, sendo os praticantes, sujeitos a esta situação de comotricidade, sempre companheiros.

De acordo com Santos (2013), perante uma situação de comotricidade, o jogo cooperativo é identificado pela presença de interação motriz, que se contrapõe ao jogo psicomotor. O código lúdico determina a ação motriz iniciada por um ou vários participantes, que devido à interação motriz de cooperação, são favorecidos na realização da tarefa. A comunicação motriz implica simultaneamente a dialética interação-ação e, deste modo, estimula naturalmente o companheirismo e o espírito de grupo (Parlebas, 2001).

Os jogos sociomotrízes de cooperação permitem grandes grupos de situações motrízes, oferecendo aos participantes um cenário que facilita a organização de respostas, adaptando-as às necessidades de um coletivo em prol de um objetivo comum. Os jogos sociomotrízes de cooperação dividem-se em dois grupos: os jogos cooperativos sem competição e os jogos cooperativos com competição. Os jogos sem competição estabelecem um pacto lúdico de colaboração entre os jogadores, enquanto os jogos cooperativos com competição estabelecem um acordo lúdico de colaboração, com o objetivo de superar a equipa adversária.

Neste tipo de jogos de cooperação é imprescindível dialogar, definir estratégias, assim como resolver imprevistos associados às relações incertas que provocam os rivais. De acordo com os autores Alonso, De Robles e Segado (2011), Broetto (2005), Lavega, Filella, Agulló, Soldevila e March (2011), Lavega, March e Filella (2013) citados por Duran *et al.* (2014), em diferentes estudos, observou-se que os participantes em jogos desportivos, entendem mais positivamente o facto de jogar em situações sociomotrizas do que jogar individualmente.

Segundo Lavega (2001), este tipo de experiências em que estão envolvidas outras pessoas favorece a educação através da empatia, exigindo que a pessoa abandone o seu ponto de vista para adotar outro centro de perspectiva, pondo-se no lugar dos restantes participantes. Assim, nas situações motrizes sociomotoras, o indivíduo em interação tentará captar as intenções, desejos, expectativas e necessidades do outro, antecipando ou prevendo, dessa maneira, as condutas motrizes. Nesse processo de descentralização sociomotriz, há o abandono do próprio ponto de vista e a escolha de outro centro de perspectiva entre companheiros e/ou adversários.

Nos seus estudos, Orlick (1989) citado por Chelfo (2010) e Vargas (2010), ao abordar os jogos cooperativos, concluiu que os mesmos auxiliam as pessoas a entenderem-se a si mesmas, ao mesmo tempo que percebem os outros participantes e sua condição, permitindo ainda, reconhecer o outro independente das suas limitações. Torna-se importante cultivar a prática da empatia, ato de “se colocar” no lugar do outro, pois só assim, poder-se-á estabelecer verdadeiras relações humanas.

Os jogos cooperativos permitem ainda, que o conteúdo transmitido ganhe proporções e aplicações na vida diária, pois levam à reflexão de experiências, pensamentos, sentimentos, intenções e emoções. A consciência de que se vive em grupo e que um ato irresponsável pode acarretar consequências para várias pessoas, possibilita reconhecer e respeitar os outros e seus modos de ser. São esses jogos, reconhecidos como aqueles cujos jogadores dão e recebem para se alcançar um objetivo comum e partilhado, podendo ser a aplicação das atividades físicas diversas e jogos desta natureza, um ótimo recurso didático para estimular a motivação e reforçar a filosofia do grupo, melhorar a autoestima, o crescimento pessoal, a confiança mútua, o respeito pelas diferenças, a partilha de ideias e opiniões e o progresso em grupo.

De acordo com Santos (2013), o jogo cooperativo é capaz de estimular o sentimento de pertença a um grupo. Assim, e de acordo com Guitart (1990), citado por Santos (2013), as pessoas participam no jogo pelo prazer e não pelo desejo de ganhar, a diversão é garantida já

que não existe a ameaça do não alcance de um objetivo definido. A natureza específica destes jogos, favorecem a participação de qualquer pessoa e estabelecem relações de igualdade entre os jogadores, buscando os participantes, a superação pessoal e não as dos demais. O jogo é visto como uma atividade coletiva e não individualizada, estando todos empenhados em prol de um bem comum, de todos para todos.

De acordo com os autores Lavega (2009); Lavega, Mateu, Lagardera e Filella (2010); Lavega, Filella, Agulló, Soldevila e March (2011), citados por Santos (2013), existe influência nas situações motrizes de cooperação e de bem-estar emocional, bem como na promoção da intensidade das vivências emocionais positivas, conduzindo aos protagonistas a partir da lógica interna das atividades motrizes, à comunicação de interação motriz com base na comunicação positiva e da solidariedade.

O desenvolvimento físico e social ganham uma influência determinante no desenvolvimento humano, visto que um envolvimento rico em estimulação sensorial e motora conduz a comportamentos positivos, provocando os envoltimentos restritos, atrasos de desenvolvimento social, motor e intelectual.

3.1.10 A Educação Física como linha orientadora de conduta motriz

Lagardera e Lavega (2003), referem que nos últimos anos, a Educação Física ganhou um estatuto social como disciplina possuidora de úteis e importantes ensinamentos. Segundo eles, esta área deverá debruçar-se sobre a ação motriz e sobre todo o processo que possa desencadear a lógica interna das situações motrizes. Na opinião desses autores, educa-se o movimento ou a motricidade a partir de uma perspectiva global e interativa e não só sistémica, pois a pessoa é o objeto central da educação e, particularmente da Educação Física. Procura-se assim, educar o ser humano de forma original e ajustada.

De acordo com Ribas (2005), a definição de conduta motriz não está reduzida ao conjunto de manifestações ou factos observáveis, mas existe um sentido para tudo isto, uma filosofia de jogo, um motivo para a competição, uma série de factos que dão significado a essas ações. É possível determinar o grau de envolvimento numa qualquer manifestação, dependendo do jogo, do adversário, do tempo, da relevância da competição, do salário, e da satisfação pessoal, sendo a conduta motriz influenciada por fatores externos que nela se repercutem.

De acordo com Parlebas (2001, pág 85), a “conduta motriz representa o comportamento motriz dotado de significação ou valor”, que envolve a pessoa na sua forma global e unitária, nos seus aspetos físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo, social e expressivo, e que, Segundo Sérgio (1996), citado por Chelfo e Vargas (2010), é oriunda de uma consciência intencional surgida de um problema ou de concreta dialética (tese e antítese) entre o interpessoal e o intrapessoal.

Quando um indivíduo decide praticar diferentes jogos deve perceber que as adaptações e respostas (condutas motrizes) são singulares a cada jogo, levando-o a interpretar os diferentes tipos de lógicas internas e diferentes relações que se estabelecem entre os protagonistas, no espaço e no tempo.

Os intervenientes da emoção, tanto a nível externo quanto a nível interno, devem ser consideradas na área da Educação Física através da forma de estar do estudante, da sua forma de lidar com as suas emoções e com a realidade em que se encontra inserido, refletindo-se na conduta motriz individual a partir do arcaboço experiencial de cada um (Parlebas, 2001). A resposta pessoal que cada um dá em face de um problema ou desafio motor, depende de componentes sociais, biológicas, cognitivas e afetivas, sendo essa resposta individualizada segundo Lagardera e Lavega (2003), denominada de “ação motriz pessoal” (pág. 48).

Ao observamos um desporto ou um jogo, presenciamos sequências de ações realizadas pelos seus jogadores que, ao conhecerem as regras do jogo, aplicá-las-ão inteligente e eficazmente. Estas sequências de ações expressam uma determinada conduta motriz e, evidenciam também, boa parte da nossa personalidade e correspondentes formas de ser e de estar.

Segundo Parlebas (2001) e Lagardera e Lavega (2003), o conhecimento da conduta motriz pode produzir uma autêntica revolução pedagógica no campo da Educação Física, pois a mesmo visa uma educação personalizada e singular, e não se reduzindo somente a uma sequência de demonstrações, mas sim, correspondendo à totalidade da pessoa que intervém e à síntese unitária da ação significativa.

A dupla perspetiva que combina o ponto de vista da observação externa (o comportamento observável) e o significado interno (a vivência pessoal como percepção, imagem mental, antecipação, emoção) permitem à Educação Física, desenvolver um papel decisivo dado que esta área se interessa pela otimização comportamental através das práticas motoras (Lavega

& Lagardera, 2008). O objeto da Educação Física, ao adotar um projeto pedagógico fundamentado nas condutas motrizes, é a pessoa, e o seu processo singular de evolução.

3.1.11 Pedagogia das condutas motrizes na Educação Física

Para Lagardera e Lavega (2003), um dos erros atuais nas aulas de Educação Física reside no ensinar os jogos sem a preocupação de que haja uma ligação com outras vivências motoras. Assiste-se a demasiada preocupação com o ensino do passe, da receção, dos deslocamentos, sem no entanto, haver qualquer investimento na estrutura das atividades e na criação de formas de participação a partir de elementos básicos da lógica interna.

Para Ribas (2005), os pontos de partida e de chegada são as manifestações da cultura corporal do movimento (jogos, desportos, atividades didáticas e atividades livres) no qual, de acordo com Bracht (1997) citado por Ribas, (2005), o saber que é tratado pela Educação Física é definido como “... um saber que se traduz num saber fazer, num realizar corporal”; e “... um saber sobre este realizar corporal” (pág 114). Pelo exposto, pode aferir-se que a disciplina de Educação Física é um excelente motor para a contribuição integral do aluno.

Segundo Lavega (2004), a Educação Física precisa adotar uma pedagogia das condutas motrizes, com o objetivo de melhorar as condutas motoras dos alunos. Nessa medida, o professor de Educação Física transformar-se-á num observador atento às condutas motrizes dos educandos, para posteriormente implementar as condutas mais apropriadas para eles. Deste modo, o docente deve pugnar pela delimitação dos objetivos pedagógicos que pretende alcançar, elaborando um projeto pedagógico claro capaz de contribuir construtivamente para o processo de ensino-aprendizagem, tendo ainda em linha de conta, a localização e a seleção das situações mais adequadas conforme o domínio da ação motriz dos seus alunos.

A classificação elaborada por Parlebas (2001) fornece os critérios de presença ou ausência de companheiros/adversários e a incerteza com o meio físico, como parâmetros para a localização e seleção das situações e domínios da ação motriz. Dependendo do tipo de condutas motrizes que se deseje desenvolver, é necessário que o educador saiba escolher as situações de prática, orientando os participantes na escolha de lógicas internas visando o seu próprio desenvolvimento equilibrado, salutar e multifacetado.

Cabe ainda ao docente catalogar as condutas motrizes correspondentes a cada domínio, constituindo-se este como um aspeto fundamental, sendo igualmente necessário sistematizar e disponibilizar uma lista de condutas motrizes para as situações psicomotoras, cooperativas, de cooperação-oposição e as que se realizam no espaço gerador de incerteza (domínio sociomotriz). Nesse processo, Lavega (2004), diferencia, para cada domínio em três grupos de condutas motrizes, a saber:

- 1) Condutas motrizes ajustadas – que correspondem a uma intervenção apropriada de acordo com as exigências da lógica interna da situação motriz;
- 2) Condutas motrizes desajustadas – nas quais, o participante se afasta das suas respostas motrizes e daquilo que exige a lógica interna da prática física;
- 3) Condutas motrizes perversas – em que os protagonistas impedem, de modo ilógico, que as ações pautadas pela lógica do jogo tenham um bom fluir.

Nesta linha de ideias, e após implementar as condutas seleccionadas, urge aferir os seus efeitos, sendo fundamental proceder-se à avaliação das condutas motrizes vivenciadas por cada aluno. Após à identificação das distintas situações motrizes de ensino-aprendizagem, é possível determinar e avaliar as condutas realizadas por cada discente, e assim, intervir pedagogicamente na sua modificação com o intuito de otimizá-las.

A habilidade do professor consiste em fazer ou em tornar possível a participação dos alunos nas situações motrizes escolhidas. Assim, o profissional de Educação Física depara-se diante de uma lista rica em condutas motrizes que podem comportar uma diversidade de emoções (agressividade, intolerância, imobilidade, rigidez, entre outras). Essas emoções nem sempre se revelam favoráveis a uma vida plena de bem-estar e saúde, individual e coletiva, podendo transformar-se em atitudes de inteligência motriz, equilíbrio, harmonia e tolerância. Cabe, portanto, ao educador ter sempre presente o seu próprio projeto pedagógico, antecipando-se na escolha dos recursos pedagógicos que beneficiem a conduta motriz de cada aluno.

Ao existir um jogo cooperativo, seja com ou sem competição, poder-se-á não atingir de imediato alguns objetivos, podendo produzir-se reações perversas, anómalas ou desviadas que são reveladoras do caráter e da situação amímica dos intervenientes. Através da percepção das capacidades em causa, o professor pode estabelecer uma linha orientadora e até extensiva aos

termos familiares, sociais e profissionais, constituindo-se esta, uma complementaridade e um trabalho em prol de uma finalidade comum.

De acordo com Contreras (1998) citado por Ramirez, Mendoza; Calvo, e Soler, (2009), a Educação Física é um trabalho educativo com a particularidade de se valer do movimento para a transição e desenvolvimento dos seus conteúdos. A educação através do movimento precisa, no entanto, de aspetos cognitivos, afetivo e sociais, e não uma simples mobilização mecânica dos segmentos corporais, mas antes, a expressão de perceções e sentimentos, aliados a um movimento consciente e voluntário como signifiicante da conduta humana. Esta tipologia educacional trabalha com os aspetos físicos em associação aos aspetos marcadamente afetivos, revelando-se este modo de educar, completo e original.

É através da atividade física que os indivíduos aprendem novos padrões de comportamento, desenvolvem habilidades, adquirem conhecimentos, desenvolvem a personalidade e moldam o carácter, absorvendo idéias e valores, e através da estimulação afetiva que os individuo aprendem a conhecer-se a si e aos outros, adotando condutas comportamentais equilibradas e socialmente aceites.

Concluimos que, de acordo com Lagardera e Lavega (2003), a disciplina Educação Física deverá debruçar-se sobre a ação motriz e todo o processo que possa desencadear a lógica interna das situações motrizes, sempre de acordo com os objetivos curriculares da disciplina. A educação do movimento ou da motricidade deverá sempre ter em consideração a pessoa como objeto central da sua ação.

CAPÍTULO II – ARCABOUÇO METODOLÓGICO

2.1 Definição de Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral

O presente trabalho, realizado no âmbito do projecto “Jogos e Emoções”, pretende identificar, descrever e interpretar as tendências de expressão emocional que se verificaram nos indivíduos que participaram nas sessões de *Workout* Gímnico de Capoeira, correspondente à formação pedagógica 1x1 para as situações de jogos sociomotriz de cooperação sem competição.

A tentativa de executar um modelo de treino para Capoeira vai ao encontro da necessidade de estruturar um método objetivo capaz de estabelecer uma sistematização dos grupos de movimentos e uma aplicação dos mesmos num formato prático. Esse modelo de treino procura estabelecer uma sequência pedagógica com o intuito de colaborar com a dinâmica das aulas de Capoeira gímica nos vários ambientes de ensino. O presente estudo tem como objetivo principal analisar as expressões das emoções nos praticantes de Capoeira e ao mesmo tempo, propor uma nova metodologia de ensino, denominada *Workout* de Capoeira.

Neste trabalho, pretendemos desenvolver e promover uma dinâmica de aula, a partir da Capoeira gímica com características aeróbicas, estruturada e voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas e das habilidades específicas de luta, capazes de potenciar o bem-estar, a harmonia e a afetividade do grupo. Nessa dinâmica esteve patente o respeito pelas condicionantes físicas, sociais e emocionais dos praticantes de Capoeira.

Com o intuito de abranger o plano da satisfação e da realização plenas, procuramos neste contexto, aplicar um modelo de treino semelhante às modalidades gímnicas de luta e da ginástica aeróbica, atividades mais aproximadas na atualidade às manifestações corporais expressivas. Esta ideologia é corroborada por Franco e Santos (1999), que vêem nos modelos de treino uma forma de preparar o praticante para executar todo o programa de treino de forma saudável e prazerosa.

Tendo em conta que a prática da Capoeira, em diversos ambientes de aplicação se encontra ainda pouco aprofundada, tentamos comprovar e fundamentar cientificamente quais os seus

efeitos positivos na tentativa de elevar esta modalidade à categoria de elemento de ensino e clarificar o seu enquadramento aos princípios e objetivos preconizados na maioria dos planos nacionais de Educação Física.

Salientamos ainda, a pertinência de se promover esta modalidade plural, na medida em que esta oferece um “largo espectro” de ativação e que encaixa nos conteúdos programáticos constantes do PNEF. A Capoeira passa pelas práticas corporais de luta, pelas atividades gímnicas, pelas propostas rítmicas e pelos jogos tradicionais de cariz popular.

Neste estudo, tivemos em linha de conta a relação misto equitativo e misto desigual, visto que as práticas motoras se entendem como um processo eminentemente ativo, no qual os protagonistas podem decidir participar ou não. Porém, uma vez tomada a decisão de intervir, os participantes devem adaptar-se obrigatoriamente aos processos e relações que a lógica interna do jogo impõe, estando assim submetidos aos seus efeitos quer seja do tipo motor, afetivo, emocional, cognitivo ou social.

Referimos também, que a Capoeira engloba um sistema de ações motoras que permite a transformação de um estado emocional, noutro melhorado por meio do movimento. Isso deve-se à estimulação de sensações que proporcionam ao praticante múltiplas emoções e decorrentes dos estímulos proporcionados pela dinâmica da prática, por considerar que a prática desta expressão favorece a presença de diferentes tipos de emoções - Hayflick, (1996).

Sendo assim, é fácil entender a emoção como uma reação vital da vida face a um estímulo externo ou interno. De igual modo, é fácil aceitar e perceber que a Capoeira se fundamenta em alicerces emocionais.

Foi nosso interesse investigar neste trabalho, os processos emocionais que se produzem e se materializam pela ação de cada grupo de movimentos. Para este propósito, tivemos como referência a obra de Parlebas (2001), que estabelece uma classificação das práticas motoras em função de aspetos estritamente motores. Para este autor não existe uma hierarquia entre os jogos, não existindo jogos melhores ou piores, ou jogos de primeira categoria e jogos secundários, existindo unicamente jogos que ativam processos diferentes e atingem consequências bem distintas.

Tentámos ainda perceber e estudar que expressão emocional estaria inerente às sessões de duelo de Capoeira, onde os jogadores, através das suas interações, influenciam decididamente a prestação dos seus intervenientes. A estes jogos de influência conjunta, Parlebas (2001) chamou de Jogos Sociomotores. A cooperação, neste contexto, está aliada à partilha, ao respeito e à integração das diferenças, ao conhecimento dos pontos fracos e pontos fortes, à dedicação e empenho, à solidariedade e criatividade. Assim, tentámos aferir neste estudo, como é que a cooperação pode gerar emoções. Para tal, não descuramos a análise de cada grupo de movimentos utilizados conforme os seguimentos corporais requisitados, e segundo a perspectiva do género.

Em face da nossa argumentação e da fundamentação teórica, estamos convictos de que se consiga perceber e criar um reportório de comportamentos associados a diferentes expressividades, de utilização real, que contribuem para a consolidação da modalidade Capoeira como elemento de ensino. A especificidade desta original forma de exercitar o corpo e a mente contribui para a construção de planificações de programas de exercício físico ou desportivo que desencadeiam nos participantes o prazer pela prática desta atividade, interiorizando-a progressivamente nos seus hábitos e rotinas de vida.

Ao mesmo tempo, proporciona-lhes, por acréscimo, experiências lúdicas que originem momentos emocionais “experimentais” encarados como sessões de educação emocional. Esse estímulo emocional é relevante para o melhoramento do relacionamento intra e inter-pessoal com a sociedade.

Será então correcto afirmar que, no pátio da escola, no pavilhão polidesportivo, no campo de ténis, na piscina ou no parque de diversões, poderão ser montados autênticos “laboratórios” onde se geram aprendizagens, relações motrizes e consequências pedagógicas que merecem ser tidos em conta como futuros instrumentos pedagógicos na educação emocional.

Por tudo quanto foi explanado anteriormente, somos a referir que o objetivo geral deste estudo será:

Identificar, descrever e interpretar as tendências de expressão emocional que se verificaram nos indivíduos que participaram nas sessões de *Workout* 1x1 de Capoeira, pertencentes ao domínio sociomotriz de cooperação sem competição.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar a tipologia das emoções expressas por universitários, durante as sessões de *workout* 1x1 de Capoeira, para a generalidade das emoções;
- Identificar e analisar as emoções expressas por universitários, durante as sessões 1x1 de Capoeira, segundo a perspetiva de género, aquando da execução para a generalidade dos grupos de movimentos na relação misto equitativo (HxH) e misto desigual (HxM);
- Identificar e analisar as emoções expressas por universitários, durante as sessões 1x1 de Capoeira, aquando da execução para a generalidade dos grupos de movimentos na relação misto equitativo (HxH) e misto desigual (HxM);
- Identificar e analisar as emoções, expressas por universitários, durante as sessões de *workout* 1x1 de Capoeira, segundo a perspetiva de género, aquando da execução para a especificidade das expressividades emocionais, no decurso da execução dos grupos de movimentos na relação misto equitativo (HxH) e misto desigual (HxM).

2.2 Método e Metodologia

Para o nosso estudo foi empregue o método quasi experimental, que segundo Campbell e Stanley (1963) se caracteriza pela ausência de duas características comuns na experimentação: o controlo completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos, fatores que, segundo Cohen e Manion (1989) justifica a maioria dos estudos empíricos.

2.2.1 Instrumento

No nosso projeto foi utilizado o GES (*Games and Emotion Scale*) para a identificação das emoções expressas pelos intervenientes aquando da realização do exercício em causa. O mesmo foi implementado em dois momentos – para a generalidade e para a especificidade dos grupos de movimentos. Para analisar a especificidade do grupo de movimentos, o GES foi adaptado às características dos movimentos, sem contudo modificar-lhes a matriz estrutural, quer em relação à tipologia das emoções (positivas, negativa, ambíguas), quer em relação à escala utilizada (0 a 10) para a marcação das emoções sentidas.

A aplicação do instrumento ocorreu durante a realização das duas sessões de *workout* 1x1 de Capoeira previstas para a consecução deste estudo, segundo as orientações programadas em protocolo elaborado para estas sessões.

O GES foi desenvolvido pelo GREJE (Grupo de Estudos sobre Jogos e Emoções) do INEFC-Lleida, e foi validado por Lavega, March e Filella (2013), e a análise estatística dos dados foi feita sobre uma base desenvolvida para esta investigação, através do programa “Microsoft Excel”, versão 2010.

2.2.2 População e Amostra

A população/amostra participou deste estudo de forma voluntária, sendo todos eles maiores de dezoito anos e com prévio conhecimento dos golpes e movimentos que foram aplicados ao longo das sessões de *Workout* Gímico de Capoeira. A amostra deste estudo estruturou-se em face da sistemática adotada para a análise dos dados e em função das variáveis tipo de relação e género, de forma distinta. Foi considerado o conjunto populacional do estudo, constituído por 20 indivíduos universitários de ambos os sexos (10 M/10 F), visto ocorrer o desenvolvimento da atividade através da estrutura relacional misto equitativo e misto desigual. Todavia, considerando-se a análise dos dados segundo o género, somente se teve em conta os resultados expressos pela amostra dos 10 indivíduos do sexo masculino, apesar da sua relação com o sexo oposto no desenvolvimento da segunda sessão.

2.2.3 Variáveis do Estudo

Para a consecução dos objetivos a que nos propusemos, definiu-se para este estudo as seguintes variáveis, correspondentes à formação pedagógica de *workout* 1x1 de Capoeira, para todas as situações de jogos sociomotrizes de cooperação.

A) Variáveis dependentes:

Emoções (Bisquerra, 2000)

- Positivas: alegria, humor, amor, felicidade.
- Negativas: ira, medo, ansiedade, tristeza, vergonha, desprezo.

- Ambíguas: surpresa, esperança, compaixão.

B) Variáveis independentes:

Género

- Género masculino.

- Género feminino.

Tipo de Relação

Misto Equitativo (HxH) e Misto Desigual (HxM).

Grupos de Movimentos

G1 – Movimentos de membros superiores.

G2 – Movimentos de esquivas.

G3 – Movimentos de membros inferiores – lineares

G4 – Movimentos de membros inferiores – semicirculares e circulares

2.2.4 Procedimentos de aplicação – Aplicação do instrumento

Foi realizada uma sessão de formação versando sobre o tema das emoções. A sessão foi enriquecida com a projeção em *powerpoint* sobre a categorização das emoções realizadas por Bisquerra (2000). Nesse contexto, os intervenientes na investigação tiveram contato com o GES, a fim de se familiarizarem com o mesmo.

Em datas definidas previamente, foi realizado o *workout* em duas sessões de treino, com a duração de oitenta minutos (80') cada uma. Este tempo predeterminado foi composto por: dez minutos (10') destinados à explicação da dinâmica da sessão; e sessenta minutos (60') orientados para aplicação dos movimentos e golpes selecionados (obedecendo ao previsto no protocolo); dez minutos dedicados (10') à recuperação e ao preenchimento dos questionários GES, geral e específico (por grupos de movimentos).

2.2.5 Protocolo

Cada sessão de *workout* foi estruturada de acordo com um protocolo próprio, desenvolvido especificamente para essa finalidade. Deste modo, assegurámos o controlo de todas as variáveis relativas a este estudo. Os elementos fundamentais para esse trabalho foram distribuídos seguindo o seguinte plano:

- Tempo integral de cada sessão – 80 minutos;
- Parte inicial – execução por cada grupo de movimentos;
- Exercício: uma série de 24 repetições (12 direita / 12 esquerda) por golpe/movimento, seguidos de dez segundos (10’’) de recuperação ativa entre cada grupo de movimentos e de vinte segundos de recuperação ativa entre o fim da parte inicial e início da parte final;
- Parte final – execução de todos os grupos de movimentos;
- Exercício: uma série de 12 repetições (6 direita / 6 esquerda) por golpe/movimento seguidos de dez segundos (10’’) de recuperação ativa entre cada grupo de movimentos.

Qualificação dos grupos de movimentos: membros superiores/movimentos de esquiva, membros inferiores/movimentos lineares, membros inferiores/movimentos semicirculares e circulares.

Em ambas as sessões foram abordados golpes e movimentos considerados básicos, e praticados pelos constituintes da amostra. A distribuição do exercício seguiu a sequência que ora se expõe:

Ginga

1º grupo » membros superiores: soco, palma, tapa, telefone.

2º grupo » membros inferiores: cocorinha, esquiva de frente, rolê, negativa.

3º grupo » membros inferiores (movimentos lineares): bicuda, joelhada, bônção, chapa.

4º grupo » membros inferiores (movimentos semicirculares e circulares): meia-lua-de-frente, queixada, armada, meia-lua-de-compasso.

Golpes e movimentos combinados de sequência 1x1

Aquecimento

10 minutos (10') de ginga;

- 2' de ginga (direita e esquerda) = 83 movimentos.
- 2' de ginga em deslocamento lateral com sobrepasso intermediário (3 gingas + sobrepasso + 3 gingas) = 36 gingas + 24 sobrepassos.
- 2' de ginga em deslocamento para frente e para trás (3 gingas no lugar + 6 gingas para trás + 6 gingas para frente e assim sucessivamente) = 24 gingas + 48 passos.
- 2' de ginga com finta/avanço (3 gingas + finta/avanço + 3 gingas) = 60 gingas + 20 avanços/fintas.
- 2' de trote livre pelo espaço.
- 3 gingas, a perna de trás avança/finta, volta atrás, volta para a paralela e “puxa” a outra.

Grupo 1: Golpes/Movimentos para membros superiores

O indivíduo A assume o papel de atacante e determina o sentido da ginga. O indivíduo B assume a posição de defensor e ajusta a sua ginga à do atacante. Cada indivíduo desempenha os dois papéis: de atacante e de defensor. Essa dialética resulta em 24 repetições de golpes/movimentos, por pessoa.

Uma série de soco com ginga (12 repetições x 2 / 10'' recuperação ativa) aproximadamente 1'30''.

- Indivíduo A – soco com ginga.
- Indivíduo B – palma lateral com ginga (a palma lateral poderá ser executada por fora ou por dentro).

- O indivíduo A inicia a ginga com a perna direita atrás. O golpe será efetivado na terceira troca de pernas.

Uma série de palma/escala com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa) aproximadamente 1’30’’.

- Indivíduo A – palma/escala com ginga.
- Indivíduo B – cutila com ginga.
- O indivíduo A inicia a ginga com a perna direita atrás. O golpe será efetivado na terceira troca de pernas.

Uma série de galopante com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa) aproximadamente 1’30’’.

- Indivíduo A – galopante com ginga.
- Indivíduo B – palma lateral com ginga.
- O indivíduo A inicia a ginga com a perna direita atrás. O golpe será efetivado na terceira troca de pernas.

Uma série de telefone com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa) aproximadamente 1’30’’.

- Indivíduo A – telefone com ginga.
- Indivíduo B – cutila dupla com ginga.

Grupo 2: Golpes/movimentos lineares para membros inferiores

Uma série de bicuda com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – bicuda com ginga.
- Indivíduo B – ginga com deslocamento para trás.

Uma série de joelhada com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – joelhada com ginga.
- Indivíduo B – palma dupla cruzada com ginga.

Uma série de bênção com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – bênção com ginga.
- Indivíduo B – cocorinha (para trás) com ginga.

Uma Série de Chapa com ginga (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – chapa com ginga.
- Indivíduo B – rasteira.

Grupo 3: Golpes semicirculares e circulares com esquivas

Uma série de meia-lua-de-frente (na ginga) com 4 gingas entre direita e esquerda (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – meia-lua-de-frente com ginga.
- Indivíduo B – cocorinha com ginga.

Uma série de queixada (na ginga), com 4 gingas entre direita e esquerda (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – queixada com ginga.
- Indivíduo B – esquiva de frente.

Uma série de armada (na ginga), com 3 gingas entre direita e esquerda (12 repetições x 2 / 10’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – armada com ginga.
- Indivíduo B – rolê com ginga.

Uma Série de Meia-lua-de-compasso (na ginga) com 4 gingas entre direita e esquerda (12 repetições x 2 / 20’’ recuperação ativa).

- Indivíduo A – meia-lua-de-compasso com ginga.
- Indivíduo B – esquiva de frente.

Grupo 4: Golpes semicirculares e circulares para membros inferiores espelhados

12 repetições dos movimentos indicados, para este grupo, e por cada lado + 10’’ de recuperação ativa entre as séries de golpes/movimentos.

- Indivíduo A e B executam em simultâneo meia-lua-de-frente, com 4 gingas intermediárias.
- Indivíduo A e B executam em simultâneo queixada, com 4 gingas intermediárias.
- Indivíduo A e B executam em simultâneo armada, com 3 gingas intermediárias.
- Indivíduo A e B executam em simultâneo meia-lua-de-compasso, com 4 gingas intermediárias.

Retorno à calma

2’ de caminhada livre pelo espaço, seguidos de 2’ deitados no chão.

A segunda sessão, fundamenta-se em todas as características da primeira sessão, invertendo-se apenas a ordem dos grupos de movimentos de 1 a 4. Manteve-se inalterável o retorno à calma.

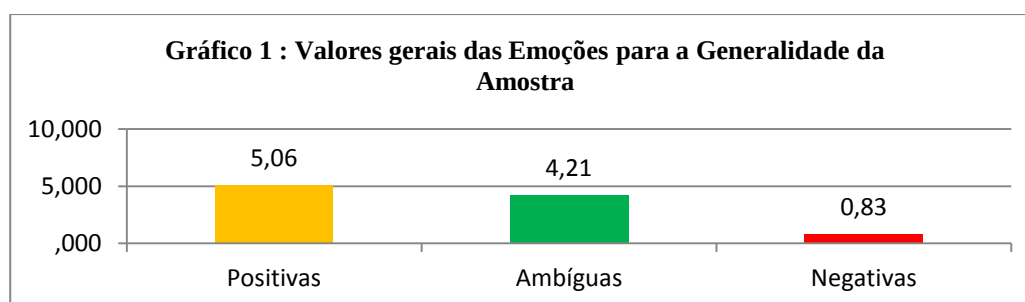
CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o tratamento das informações recolhidas, procedemos à sua análise a partir da perceção da expressão das emoções para a generalidade e para a especificidade da amostra e dos grupos das emoções exteriorizadas pelos sujeitos. Nesta tarefa, teve-se em conta os dois tipos de organização grupal, na relação misto equitativo (1^o sessão – H x H) e na relação misto desigual (2^a sessão – H x M). Detivemo-nos na perspetiva para o género masculino.

3.1 Perceção da expressão das emoções para a generalidade da amostra na relação misto equitativo

A expressão das emoções evidenciadas para a generalidade da amostra envolvida neste estudo colocaram em destaque as emoções positivas na relação misto equitativo. Estas apresentaram-se como as mais relevantes ao registar o valor médio da escala de 5.06. Seguiram-se os valores médios expressos para as emoções ambíguas com 4.21, e os valores médios menos relevantes, expressos para as emoções negativas, com 0.83 (gráfico 1).

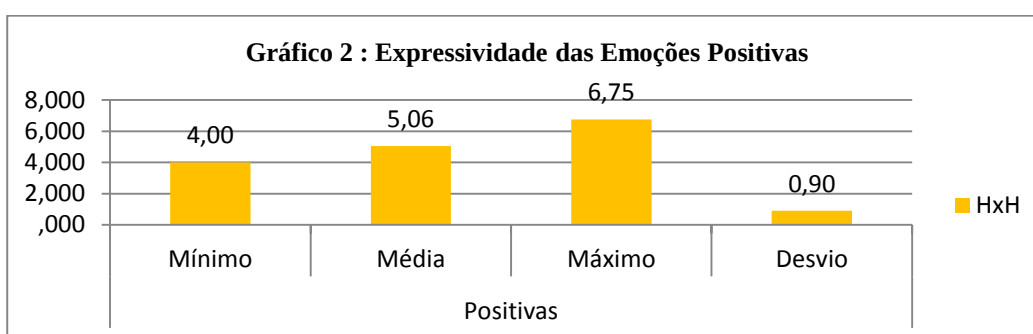
Os valores expressos para as emoções positivas no desenvolvimento da sessão de *workout* 1x1 de movimentos combinados de Capoeira, na relação misto equitativo, evidenciaram que os participantes, neste modelo de atividade, apesar dos pontos comuns relativos ao modelo de treino no contexto da luta, tiveram uma participação agradável e descontraída.



Relativamente à média dos valores mínimos, médios e máximos da expressão das emoções positivas para a generalidade da amostra envolvida neste estudo e para a relação misto equitativo, há que registar o apuramento de valores médios acima do valor mediano da escala (0 a 10). Sobressaiu como valor máximo de expressão emocional positiva, o dado 6.75.

Destacaram-se os valores mínimos e médios, com itens de expressividade emocional, com 5.06, não se evidenciando uma grande dispersão (0.90) entre os valores de expressão emocional positiva destacadas pelos participantes (gráfico 2).

Somos levados a crer que os valores elevados, de expressividade emocional positiva, evidenciados no desenvolvimento desta pesquisa obtiveram relevância em face dos laços de amizade construído entre este grupo de universitários, praticantes da Capoeira nos seus tempos livres. Esse fator evidenciou visibilidade, ao longo desta sessão, dados os momentos prazerosos, alegres, e de coesão grupal.

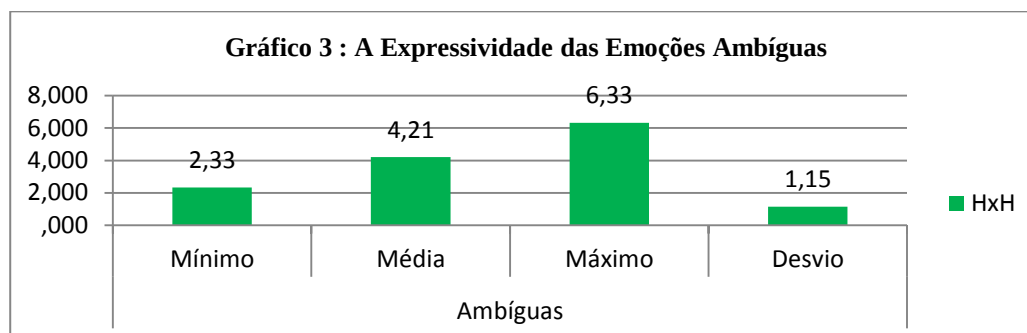


Para a generalidade da amostra envolvida neste estudo e para a relação misto equitativo, foram apurados, para as emoções ambíguas, valores médios relativos aos valores mínimos, médios e máximos inferiores aos destacados para as emoções positivas, mas superiores aos manifestados para as emoções negativas.

O valor máximo para esta emoção foi expresso acima do valor médio da escala, com 6.33, evidenciando-se os valores médios e mínimos abaixo do valor médio da escala, com 4.21 e 2.33 respetivamente. Assistiu-se a uma maior dispersão (1.15) dos valores para esta tipologia emocional, quando comparados com os destacados para as emoções positivas, mas ligeiramente inferior à dispersão dos valores emocionais expressos para a emoção negativa (gráfico 3).

Em face desta interpretação, acreditamos que a média dos valores máximos expressos para esta emoção decorre do facto deste modelo de aplicação - *workout* gímico -, ser pouco habitual no contexto do grupo no qual os participantes eram filiados. Porém, esse fator não deixou de proporcionar momentos agradáveis e gratificantes aquando da exercitação dos grupos movimentos, de forma individualizada, numa configuração coletiva. Nessa dinâmica os resultados também evidenciaram um grau de dificuldade superior ao esperado pelos

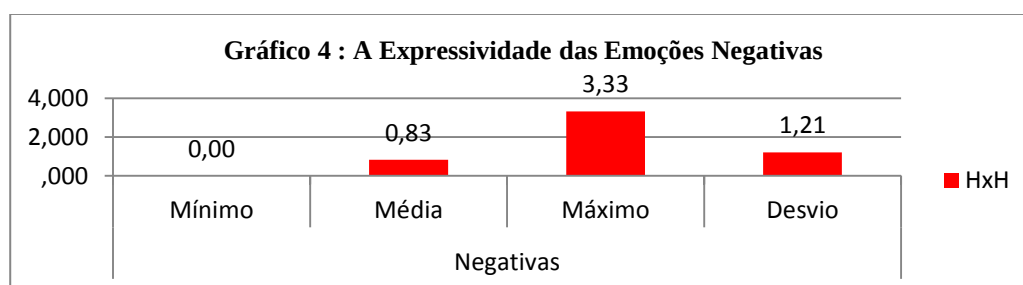
participantes, ao contrapor-se à forma de treino semanal e/ou anual a que estavam familiarizados.



No que concerne aos valores médios relativos aos valores mínimos, médios e máximos expressos para as emoções negativas, para a generalidade da amostra deste estudo e para a relação misto equitativo, foram apurados valores significativamente inferiores aos destacados, quer para as emoções positivas quer para as ambíguas.

Todos os valores expressos para tipologia emotiva evidenciaram-se sempre abaixo do valor médio da escala, sendo mesmo zero o seu valor mínimo. A sua média foi de 0.83 e o seu valor máximo de 3.33. A dispersão de 1.21 dos valores emocionais negativos foi mais elevada, quando comparada com os dados expressos para as emoções positivas e ambíguas (gráfico 4).

Assim, tal como o referimos para as emoções ambíguas, cremos que, para as emoções negativas, também foram os modelos de aplicação e de exercitação que influenciaram a expressão de valores significativamente baixos. Para esta situação contribuiu o facto de os participantes dominarem o conhecimento dos golpes e dos movimentos escolhidos, os quais não geraram qualquer emoção negativa, mas somente preocupações naturais quanto à capacidade física para conclusão da sessão de *workout* gímico 1x1 de Capoeira.

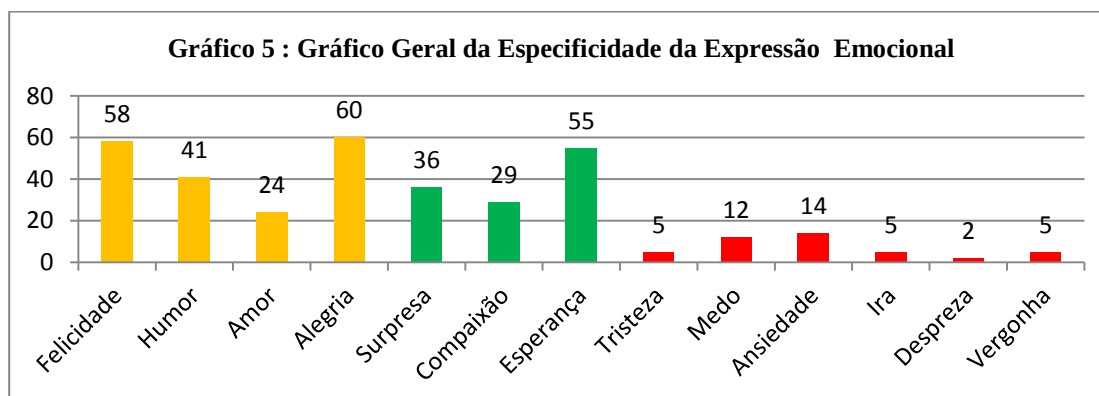


A partir dos dados recolhidos durante a primeira sessão de *workout* 1x1 de Capoeira gímica na relação misto equitativo, apresentamos no gráfico 5, a expressão geral das especificidades

emocionais destacadas como a média de cada uma das expressões emocionais positivas, negativas e ambíguas.

Os resultados expressos nesse mesmo quadro, confirmam serem as emoções positivas as mais expressivas para o conjunto das três emoções, bem como para a maioria das suas expressividades emocionais, seguindo-se-lhes as expressividades emocionais ambíguas e negativas.

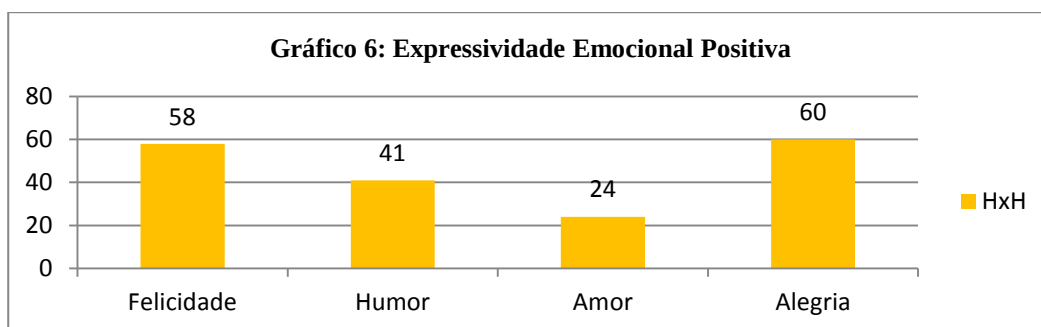
Os valores máximos das expressividades emocionais, durante a formação do *workout* 1x1 de Capoeira gímnica, na relação misto equitativo no domínio sociomotriz de cooperação, deram destaque à maioria das emoções positivas e a uma das emoções ambíguas. Estas emoções evidenciaram serem as mais relevantes para o conjunto de todas as outras. Todas elas se posicionaram acima do somatório 50, enquanto para as emoções negativas, sobressaíram estas como pouco relevantes no cômputo de todas as expressividades emocionais.



Analisando pormenorizadamente a primeira sessão de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto equitativo, apresentamos nos quadros 6, 7 e 8 a expressão geral das especificidades emocionais positivas, ambíguas e negativas pelo somatório das expressões individuais por cada emoção.

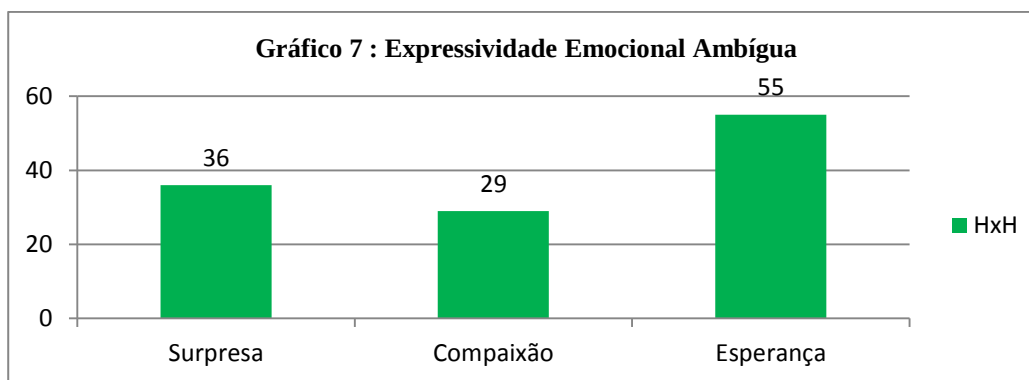
Constatamos que as expressividades emocionais positivas para a generalidade da amostra na relação misto equitativo, dão relevo as emoções *alegria* e *felicidade* como sendo aquelas em que se espelharam os valores mais elevados de expressividade emocional para o conjunto de todas as emoções positivas, com o somatório de respostas de 60 e 58 respetivamente. As emoções positivas *humor* (41) e *amor* (24), apesar de expressarem-se com um somatório de respostas inferior às emoções anteriormente referidas, evidenciaram-se igualmente superiores à maioria das expressões ambíguas e negativas (gráfico 6).

Da apreciação dos resultados, confirma-se a importância das práticas cooperativas no contexto das práticas gímnicas, podendo as mesmas contribuir para o fortalecimento dos laços de amizade e para a elevação do estado de humor entre os seus praticantes. A vertente amistosa e a melhoria do estado de humor favorecem a transformação dos momentos de uma atividade física exigente como os do *workout* 1x1 de Capoeira, em momentos prazerosos, alegres e promotores da coesão grupal.



Relativamente às expressividades emocionais ambíguas no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a generalidade da amostra na relação misto equitativo, destacou-se a emoção *esperança* com o somatório mais elevado de entre todas as expressividades ambíguas, atingindo o valor de 55 (gráfico 7). Foram expressos para as emoções surpresa (36) e *compaixão* (29) valores elevados quando comparados com os somatórios expressos para todas as emoções negativas e para a emoção positiva *amor* (24).

Acreditamos que os somatórios expressos para todas as emoções ambíguas, especificamente para as emoções *esperança* e *surpresa*, derivem principalmente, da organização da atividade executada - *workout* gímnico -, quando era mais usual a tipologia de treino voltada para a prática da luta e de jogo. De igual modo, os dados recolhidos decorrentes das mesmas emoções, derivam da exigência física que levou os participantes a temerem pelo insucesso ao longo da atividade desenvolvida, seja pela intensidade física elevada evidenciada na organização dos movimentos combinados, seja pelo número de repetições exigidas nesta sessão.



Quanto às expressividades emocionais negativas *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a generalidade da amostra na relação misto equitativo, representadas no gráfico 8, sobressai o facto de todas as suas expressividades se apresentarem bastante baixas, quando comparadas com as emoções positivas e ambíguas e para todas as suas expressividades emocionais.

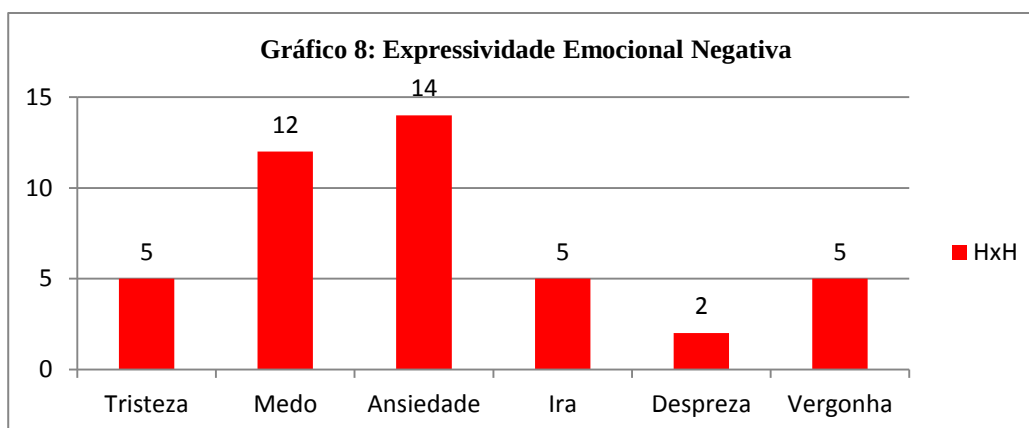
Apesar da expressão de somatórios ser pouco expressiva para todas as expressividades emocionais negativas, destacaram-se aquando do desenvolvimento do *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a relação misto equitativo, as somas totais das emoções *ansiedade* e *medo* com 14 e 12 valores respetivamente (gráfico 8).

Considerando estes resultados como os mais relevantes para a emoção negativa, depreendemos que estes decorrem não só da relação de amizade entre os participantes, do conhecimento prévio de todos os movimentos aplicados e da experiência de treino nesta modalidade, mas também, da explanação de um novo modelo de aplicação da Capoeira, pouco usual, e por isso, gerador de estados emocionais de *ansiedade* e *medo*.

De mencionar ainda que este estudo foi executado num ambiente controlado. Houve manipulação das variáveis como: a quantidade de movimentos, a estrutura rítmico-melódica, a intensidade da exercitação, o controlo do tempo entre a execução e a recuperação e entre a exercitação dos grupos de movimentos pré estabelecidos (em geral, totalmente opostos ao ambiente de exercitação dos grupos de filiação).

Acreditamos por isso, que a expressão da emoção *ansiedade* se tenha manifestado no desenvolvimento desta atividade gímnica, muito provavelmente, pelos estudantes participarem numa atividade não controlada por eles próprios, ingressando então, num ambiente de expressividade, desconhecido, inexplorado, imprevisível e, por conseguinte, gerador de tensões e expetativas.

Associado a este estado emocional, sobressaiu a emoção *medo* entre estes universitários praticantes de Capoeira gímnica, pela possibilidade remota de ocorrência de um fracasso pessoal em face da exigência requerida por esta atividade, totalmente oposta a sua prática habitual. Esse *medo* está intimamente ligado aos objetivos de participação grupal, ao sentido de socialização e à descoberta das potencialidades físicas de cada um.



3.2. Perceção da expressão das emoções para a generalidade da amostra na relação misto desigual e para a perspectiva do género masculino

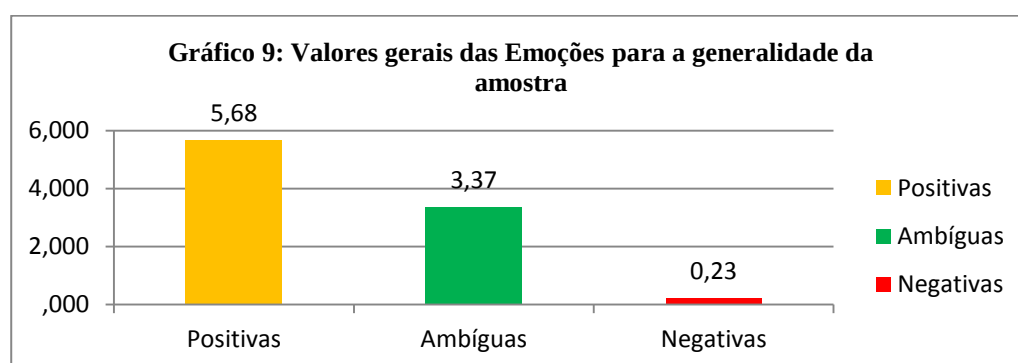
Prosseguindo a análise dos dados recolhidos na sessão de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica, procuramos entender a expressão das emoções para a generalidade e para a especificidade da amostra e dos grupos das emoções exteriorizadas pelos sujeitos, tendo em conta a relação misto desigual, desenvolvida na 2.^a sessão (H x M) e para a perspectiva do género masculino.

Constatamos que na relação misto desigual no desenvolvimento do *workout* 1x1 de Capoeira gímnica, os indivíduos do sexo masculino puseram em evidência as emoções positivas com um valor médio de 5.68. Estas emoções expressaram um índice superior ao valor médio da escala (0 a 10). Com valores situados com o valor médio de 3,37 expressaram-se as emoções ambíguas e, com o valor médio de 0.23 as emoções negativas (gráfico 9).

Os resultados no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a relação misto desigual, revelaram que a semelhança aos modelos de treino desenvolvidos ao longo da exercitação dos participantes nesta modalidade de luta/jogo e a sua relação com o sexo oposto, não propiciou a expressão de emoções distintas daquelas evidenciadas aquando do seu relacionamento com

pares do mesmo sexo, possibilitando, pelo contrário, uma participação mais alegre e descontraída.

Acreditamos que este tipo de expressão das emoções, com destaque para as emoções positivas, se deva ao facto de os participantes conhecerem previamente o tipo de atividade a desenvolver, em tudo semelhante ao praticado na primeira sessão de *workout* 1x1 de Capoeira. Também realçamos o facto de os mesmos conhecerem os movimentos a realizar e o seu grau de dificuldade, bem como o seu autoconceito ao considerarem-se tecnicamente superiores às raparigas.

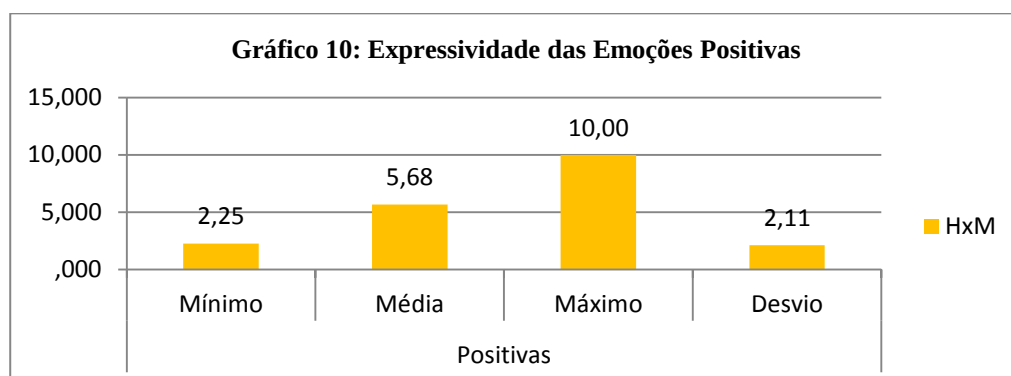


Em relação à expressão dos valores mínimos, médios e máximos atingidos pelos indivíduos do sexo masculino no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto desigual, constatamos uma evidência dos valores máximos e médios acima do item mediano da escala (0 a 10) para as emoções positivas, somente encontrando-se valores médios acima do item mediano da escala para os expressos para as emoções ambíguas. Nas emoções negativas, os valores máximos e médios expressos, destacam valores significativamente abaixo do valor médio da escala.

Sobressaiu como valor máximo de expressão emocional positiva o valor 10, o valor médio ligeiramente superior ao valor médio da escala com 5.68 e, com menor relevância, a evidência do valor mínimo de expressão emocional positiva com 2.25, valor muito abaixo do item médio da escala, e uma grande dispersão entre todos os resultados expressos (gráfico 10).

Creemos que a expressão de valores mais elevados para os valores médios e máximos de expressividade emocional positiva nesta segunda sessão, tenha sofrido influência do tipo de relação desigual quanto ao género. Esse fator terá permitido aos indivíduos do sexo

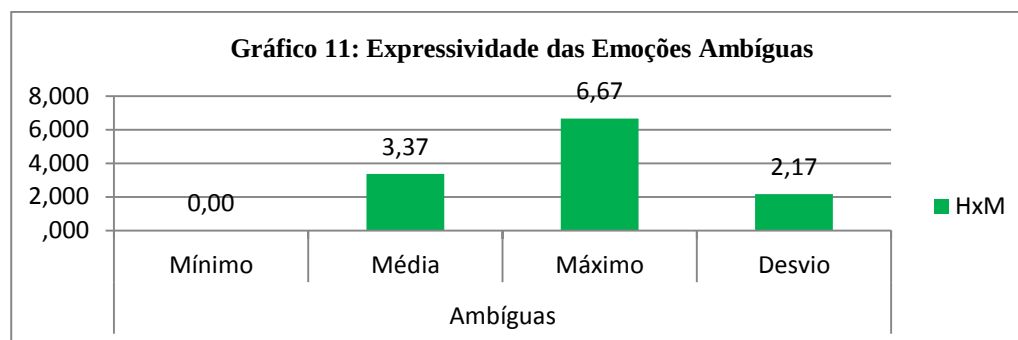
masculino, descontraiam-se e desfrutavam mais desta atividade nesta sessão, independentemente do sentimento de pertença ao grupo e da coesão grupal.



Para a generalidade da amostra na relação misto desigual, na perspetiva do género masculino e no que toca às emoções ambíguas, apuraram-se valores cuja média se revelou inferior aos valores referenciados para as emoções positivas, mas, manifestamente mais elevados quando comparados aos dados evidenciados para as emoções negativas.

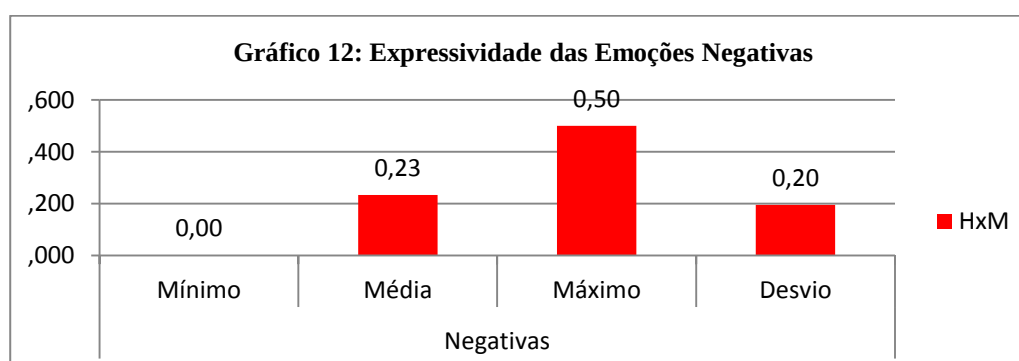
O valor máximo evidenciado para as emoções ambíguas foi expresso acima do valor médio da escala com 6.67, enquanto os valores médios e mínimos expressos para este tipo de emoção situaram-se abaixo do valor médio da escala com 3.37 e 0.00 respetivamente, evidenciando-se também uma grande dispersão, concretamente de 2.17. (gráfico 11)

Admitimos que a expressão destes valores medianos de expressividade emocional ambígua se deva ao tipo de relação desigual segundo os sexos. Tal fator terá gerado da parte dos indivíduos do sexo masculino, expressões de solidariedade e entreaajuda interpares com vista ao bem-estar socio-emocional dos participantes. Para estes resultados não podemos deixar de ter em consideração outros aspetos relevantes, nos quais se destacam o tipo de abordagem gímnica desenvolvida no contexto da Capoeira e neste grupo em particular, e a alteração da sequência dos grupos de movimentos numa ordem invertida de execução. Estes aspetos terão desencadeado alguma admiração e perplexidade entre os participantes.



Quanto aos valores concernentes às expressividades emocionais negativas, para a relação misto desigual, foram evidenciados valores significativamente inferiores aos destacados quer para as emoções positivas quer para as emoções ambíguas. Todos os valores de expressividades emocionais negativas apresentaram-se pouco significativos, evidenciando valores sempre abaixo de 1 na escala utilizada, sendo 0 (zero) o seu valor mínimo, 0.23 o seu valor médio e o seu valor máximo 0.50, sendo a dispersão com 0.20, muito abaixo dos valores de dispersão evidenciado para as emoções positivas e ambíguas (Gráfico12).

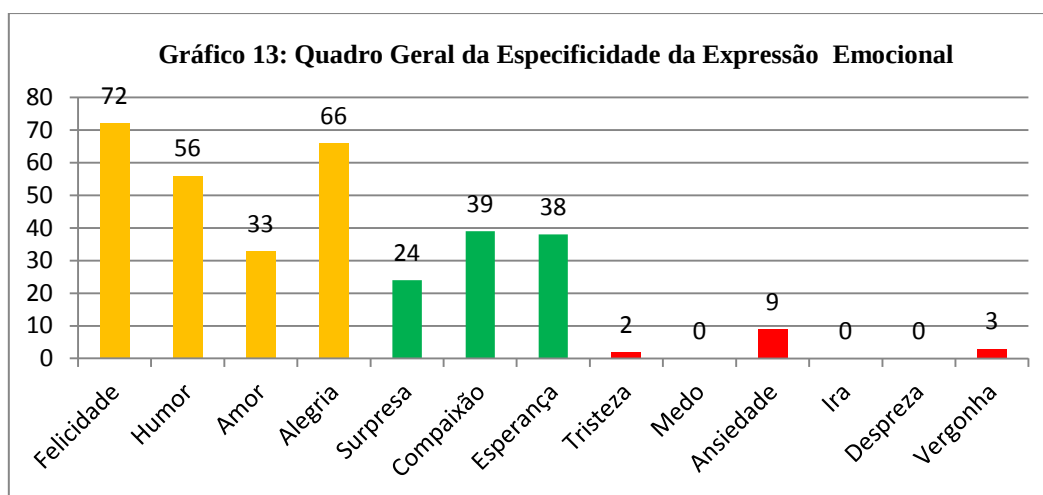
Acreditamos que o desenvolvimento *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto desigual, possa ter contribuído para que os indivíduos do sexo masculino evidenciassem para as emoções negativas, valores mínimos, médios e máximos significativamente baixos, decorrentes de um maior domínio técnico por parte dos indivíduos do sexo masculino em relação às participantes do sexo feminino, e ainda, o modelo invertido de aplicação e de exercitação. Este modelo, sendo de conhecimento prévio, pouco influenciou negativamente os valores apurados, apesar da evidência de algum receio quanto à condição física exigida para a execução da tarefa indicada.



De acordo com os dados recolhidos durante a segunda sessão de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto desigual, e na perspetiva do género masculino, apresentamos no

gráfico 13, a média da expressão geral das expressividades emocionais positivas, ambíguas e negativas. Os resultados apresentados, confirmam serem as emoções positivas as mais relevantes para o conjunto das três emoções, seguindo-se-lhes as expressividades emocionais ambíguas e, por último, as negativas com valores pouco destacáveis.

Perante os dados ora em análise, destacamos as expressividades emocionais positivas situadas acima do somatório 50, com exceção da emoção *amor*, situada ligeiramente acima do somatório 30. Para as expressividades emocionais ambíguas, destacaram a evidência entre os somatórios 20 e 30, enquanto para as emoções negativas, os somatórios das expressividades emocionais que lhes são inerentes, situaram-se abaixo do somatório 10, destacando mesmo soma zero para muitas das suas expressões (o medo, a ira e o desprezo).



Analisando detalhadamente a segunda sessão de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto desigual, apresentamos nos quadros 15, 16 e 17, a incidência das expressividades emocionais positivas, ambíguas e negativas, interpretando os somatórios das expressividades individuais para cada tipo de emoção.

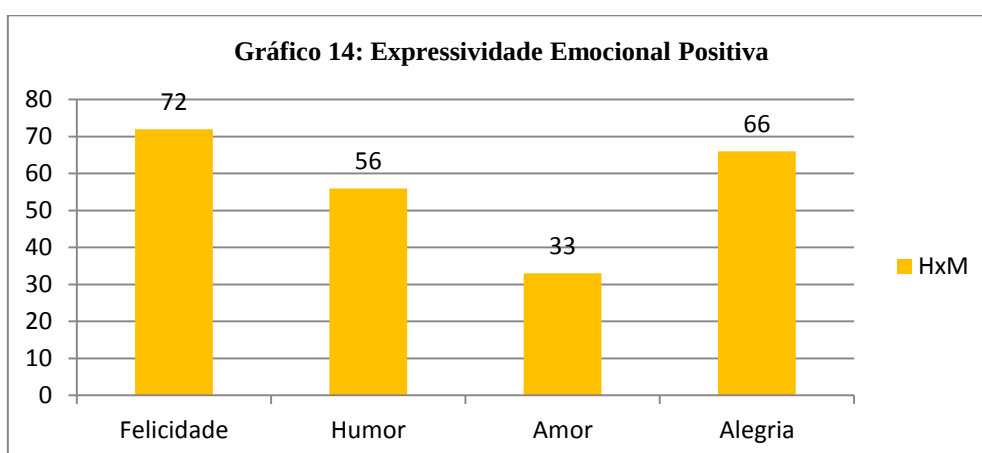
Constatamos que, para as expressividades emocionais positivas para a generalidade da amostra na relação misto desigual, foram as emoções *alegria* e *felicidade* aquelas que expressaram os valores mais elevados relativamente ao conjunto de todas as emoções positivas, situando-se nos somatórios 72 e 66 respetivamente (gráfico 14).

As emoções positivas *humor* e *amor* com a soma 56 e 33 respetivamente, apesar de colocarem em evidência um somatório inferior às outras expressividades emocionais positivas referidas, evidenciou para a emoção *humor*, um somatório de respostas superior à maioria das

expressões ambíguas e negativas, enquanto a emoção *amor*, destacou um somatório superior apenas aos expressos para todas as emoções negativas.

Estes resultados atestam o quão essenciais são as práticas cooperativas no âmbito das práticas gímnicas, com vista à promoção de um clima de estimulação, de união e fortalecimento de laços de amizade. Nesta linha de pensamento, a presença de momentos de humor na prática de uma atividade extenuante do ponto de vista físico, revelou-se fundamental e basilar para a promoção de momentos plenos de divertimento.

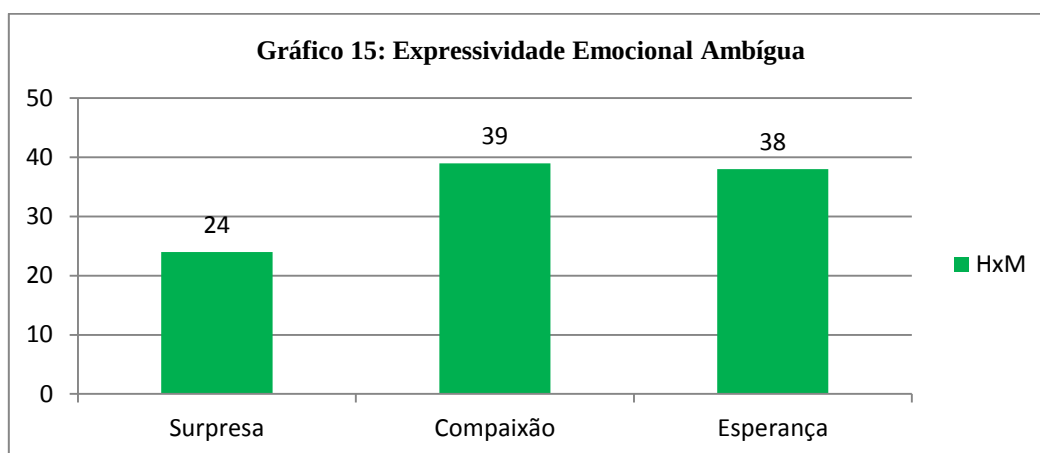
Pelo exposto, não conseguimos identificar qualquer relação destes aspetos com o tipo de relação entre os géneros (HxH, HxM) como factor predictor para a expressão de emoções positivas, mas, salvaguardando no entanto, a consideração da importância do uso de práticas cooperativas em situações mais exigentes do ponto de vista físico.



Relativamente às expressividades emocionais ambíguas no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a generalidade da amostra e na relação misto desigual, evidenciou-se a emoção *compaixão* com o somatório mais elevado dentre todas as expressividades emocionais ambíguas, atingindo mesmo a soma de 39 respostas. Apesar de inferiores ao somatório evidenciado para a emoção *compaixão*, foram expressos para as emoções *esperança* e *surpresa*, as somas 38 e 24 respetivamente, somatórios igualmente elevados quando comparados com resultados totais expressos para todas as emoções negativas. (gráfico 15).

Consideramos que os somatórios destacados para as expressividades emocionais ambíguas *compaixão* e *esperança* alcançados pelos indivíduos do sexo masculino, demandaram do tipo de relação misto desigual proposta neste estudo. Cremos que a expressão das emoções aludidas pelos indivíduos do sexo masculino, decorra do receio manifestado acerca da

possibilidade das suas parceiras não concluírem a tarefa requerida, isto em face da grande exigência física da atividade realizada. Essa exigência física, revelou-se não muito comum para as raparigas no contexto do seu grupo de Capoeira, dado que as mesmas encaram a modalidade com objetivos diferenciados dos rapazes.

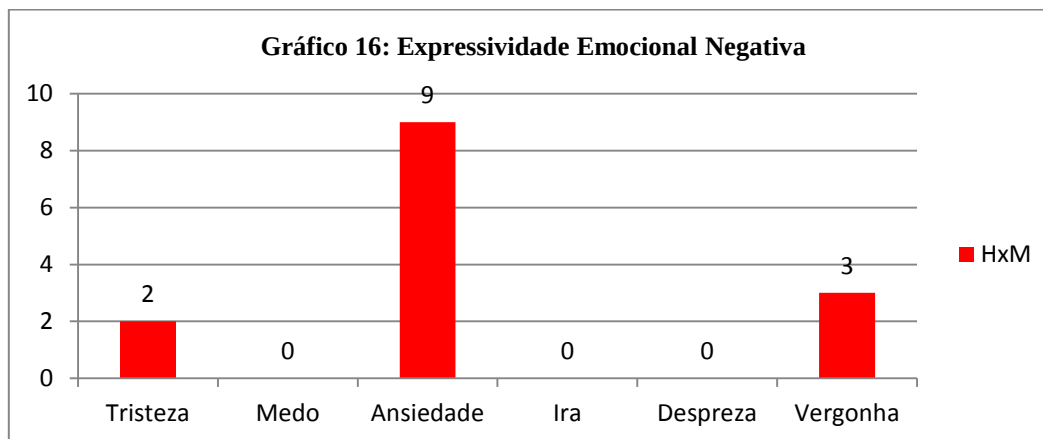


Quanto às expressividades emocionais negativas, no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a generalidade da amostra na relação misto desigual, sobressaiu a ausência de somatórios na manifestação das emoções *medo*, *ira* e *desprezo*, enquanto o somatório das expressividades *tristeza*, *ansiedade* e *vergonha* manifestaram resultados bastante baixos, quando comparadas com as emoções positivas e ambíguas, bem como para todas as suas expressividades emocionais. Apesar das somas totalizadas para todas as expressividades emocionais negativas serem pouco expressivas, destacaram-se no *workout* 1x1 de Capoeira gímnica na relação misto desigual, as somas das emoções *ansiedade* e *vergonha* com a soma 9 e 3 respetivamente (gráfico 16).

Acreditamos que, a relação misto desigual possa ter influenciado a presença mais relevante da expressão emocional *ansiedade* por parte dos indivíduos do sexo masculino, pelo fato de não ser habitual o desenvolvimento dos treinos desta modalidade nos seus ambientes naturais. Também a relação com o sexo oposto e a dinâmica de uma atividade não controlada pelos rapazes ou pelo grupo de pertença, eventualmente, podem ter sido elementos geradores de tensões e expetativas decorrentes de um ambiente de expressividade estranho e imprevisível.

Associado a este estado emocional, também se destacou a expressão emocional *vergonha* entre estes universitários praticantes de Capoeira, resultante, com certeza, do pouco conhecimento pessoal da sua parceira e do desconhecimento da sua reação face à exigência

física inerente ao modelo de execução prática dos movimentos. A vergonha denotada, poderá fundamentar-se também na prática pouco habitual da modalidade e na insegurança relativamente a um eventual insucesso pessoal.



3.3 Discussão de resultados

Após a análise dos resultados das duas sessões de *workout* gímico 1x1 de Capoeira, demandaram expressões gerais relativas ao género e às distintas formas de organização grupal das respetivas sessões.

No que concerne aos resultados referentes aos valores gerais das emoções para a generalidade da amostra, urge referir que os participantes puderam exercitar-se numa sequência predefinida de movimentos de Capoeira, expressando as suas emoções através do GES (Games and Emotion Scale), de um conjunto de expressividades emocionais positivas, negativas e ambíguas, as quais, nos permitiram retirar ilações relevantes sobre a aplicação deste modelo de organização desta modalidade plural. Em face do que apurámos retirámos um conjunto de ilações que serão agora discutidas, tendo como referência diversos autores.

De acordo com Arruda (2003), citado por Fischer, Machado, Silveira e Verzani (2009) o ambiente escolar constitui um laboratório de vivências para a infância e juventude, não deixando de o ser as aulas de educação física sobre qualquer das atividades programáticas propostas. Concordando com este autor, consideramos estarem refletidos neste contexto todos os padrões e experiências emocionais (amor, ódio, cooperação, competição, medo, raiva, amizade) que alicerçam a formação emocional dos alunos.

Tendo em conta o modelo gímico aplicado, as características inerentes às atividades do domínio sociomotor de cooperação sem competição, percebemos como os indivíduos expressaram as suas emoções, abrangendo de forma relevante mais uma das emoções do que outras.

Esta consideração se confirma pela relevante expressão das emoções positivas para os indivíduos do sexo masculino e, para as relações misto equitativo e misto desigual nas duas sessões do *workout* gímico 1x1 de Capoeira realizadas.

Dos resultados expressos, concluímos não ser relevante para o sexo masculino a sua interação com o sexo oposto neste tipo atividade de cariz cooperativo, visto os valores de expressividade das emoções positivas serem muito próximos em ambas as sessões, mantendo-se os mesmos padrões de expressividades para as outras tipologias de emoções.

Nos últimos cinco anos tem sido realizados alguns estudos sobre a expressão das emoções em contexto escolar, destacando os realizados por Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar & Llamas (2011), citados por Duran *et al.*, 2014, que buscou identificar na influência do tipo de interação motriz no desenvolvimento dos jogos o seu despoletar de emoções, constatando através dos seus resultados uma contribuição destacada dos jogos para o gerar de experiências emocionais positivas e agradáveis nas aulas de educação física.

Estes pesquisadores também constataram que o desenvolvimento dos jogos nestas aulas, desencadearam altas intensidades de emoções positivas, intermédias de emoções ambíguas e baixas de emoções negativas, indo ao encontro dos resultados identificados nos estudos realizados por Alonso, Garcia, & Lucas, (2013); Lavega, Filella et al. (2011) e Miralles, (2013), citados por Duran *et al.*, 2014, com grupos de estudantes universitários.

Na aplicação do jogo combinado da Capoeira no modelo de *workout* gímico 1x1 também aplicado a estudantes universitários, os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro dos resultados das pesquisas referidas, destacando-se os mesmos padrões de expressividade anteriormente aludidos e ambientes positivos, agradáveis e prazerosos entre os participantes desta atividade nas duas sessões, independentemente do tipo de relação proposta, relação esta, em tudo similar àquelas existentes no ambiente escolar, em que a todo o tempo são estimuladas e executadas relações misto equitativo e misto desigual.

Reconhecendo na Capoeira as potencialidades educativas como matéria de ensino, como dança, jogo, desporto de combate e expressão gímnica individual ou 1x1, consideramo-la um instrumento eficiente para o desenvolvimento e transmissão de valores físicos, sociais e pessoais. Silva (1993) e Freitas (1997) defendem que esta modalidade abre a possibilidade a um motor amplo de ações, promovendo assim, uma melhoria significativa das condições físicas e a promoção do bem-estar individual e grupal para qualquer das suas formas de aplicação.

Este modelo de aplicação de *workout* 1x1 de Capoeira enquadra-se na compreensão de Taylor (2005), que entende o uso da Capoeira como desporto adequado a um programa específico de estímulo físico para praticantes e não praticantes, homens e mulheres, meninos e meninas, jovens e velhos. Nela utilizam-se os movimentos da manifestação referida, que nesta perspetiva bem se pode adequar aos objetivos da educação física escolar e à matéria de ensino gímnica usualmente conhecida, em Portugal, por “aeróbica”.

Neste sentido, e a partir dos resultados obtidos neste modelo de aplicação, consideramos que a Capoeira desencadeia nos participantes a estimulação de estados emocionais positivos, associadas ao prazer e a alegria, e a evidência de processos de entreajuda e de cooperação, essenciais para a consideração de uma ambiente agradável nas aulas de educação física.

Estes resultados, aferidos na dinâmica dos jogos cooperativos, poder-se-ão justificar devido à participação agradável e descontraída de todos os participantes em ambas as relações de carácter misto, seja de natureza equitativa ou desigual, com vista à promoção da saúde e bem-estar, que no caso deste modelo de aplicação segundo Reis (2001), a Capoeira enquanto atividade alternativa não competitiva em oposição ao convencionalismo dos modelos competitivos que nas escolas predominam, poderia ser uma das muitas expressões da cultura física propiciadoras de um melhor benefício físico e promotora da saúde e da qualidade de vida.

Tal interpretação, leva-nos a crer que o homem nutre um comportamento mais afável, quando se encontra em atividade cooperativa independente do tipo de interação com o sexo (masc/fem), concordando com os resultados decorrentes dos estudos de Oliveira (1996), citado por Santos (2013), de que as atividades físicas desenvolvidas em turmas mistas proporcionam a participação prazerosa direcionada para a promoção do bem-estar social geral e individual.

Os jogos cooperativos intrínsecos à Capoeira lúdica e gímnica, revelam-se recursos magníficos para difundir a educação da convivência pacífica e desencadear emoções positivas e intensas como referem Lagadera e Lavega (2011); Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, e March, (2013), citados por Jaqueira, Lavega, Lagadera, Araujo e Rodrigues (2014), contextualizando-se na lógica interna destes jogos, exigências a todos os participantes no sentido de alcançarem um objetivo comum e coletivo, ao tempo em que desenvolvem valores pró-sociais como a entreaajuda, o respeito, a confiança e a atitude empática (Lagadera & Lavega, 2003).

Estes aspetos levam-nos a defender a pertinência de se manter e ampliar a organização de grupos heterogéneos nos contextos das aulas da educação física, e a programação de atividades alternativas e mais cooperativas dos que as de oposição, atividades fartamente exploradas na modalidades desportivas com um fim em si mesmo e não como meio para se atingir os diversos objetivos educacionais.

Do ponto de vista das emoções positivas, há a referir que os valores máximo, médio bem como o desvio padrão, se elevaram na relação HxM.

Constatamos que na relação misto desigual, os indivíduos do sexo masculino evidenciaram valores de expressividades mais solidários e cooperativos para com o sexo oposto. Estes aspetos encontram-se em consonância com os dados do trabalho desenvolvido por Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar e Llamas (2011), citados por Duran *et al.*, 2014, em que se procurou examinar o tipo de interação motriz dos jogos na vivência de emoções (positivas, ambíguas ou negativas). Os resultados aí destacados indicam também que as emoções positivas obtiveram os valores mais significativos, sendo evidente a percepção de que a atividade lúdica possui um cariz socialmente favorável à dinâmica de expressão das emoções positivas em detrimento das ambíguas e negativas.

No mesmo trabalho, os autores referidos acrescentam que todos os sujeitos participaram de forma voluntária, na atividade proposta, evidenciando o agrado e o prazer como formas inerentes à expressão emocional positiva. Esta conclusão foi corroborada no nosso estudo, pois as emoções positivas para a generalidade da amostra, em ambas as relações, foram aquelas que apresentaram valores máximos, médios e mínimos mais elevados, seguidas das ambíguas e finalmente das negativas.

Assim, durante a realização do *workout* gímico de Capoeira, os participantes depararam-se com episódios onde o respeito, a amizade, a colaboração e o companheirismo podem ser desenvolvidos e interiorizados, e como afirma Hirama (2002), favorecer as interações sociais mais sadias e adequadas para levar à formação de ligações empáticas entre os mesmos.

No que se refere às emoções ambíguas, na relação misto desigual (HxM), urge apontar que estas expressões emocionais ampliaram o seu valor máximo, juntamente com o desvio padrão, mas sofreram um decréscimo nos valores médios e mínimos. No conjunto dos resultados, as emoções ambíguas foram as que apresentam os valores máximos mais elevados a seguir às emoções positivas, resultados que podem variar conforme o contexto e as circunstâncias em que o indivíduo se insere e à forma como o sujeito a encara.

Através da análise dos nossos dados, deduzimos que as emoções negativas, apresentaram valores muito baixos para os indivíduos do sexo masculino, expressão que se reflete pelo domínio das técnicas, movimentos e golpes da Capoeira neste modelo de aplicação, anulando por consequência, manifestações de emotividades negativas, eventualmente decorrentes de situações de insucesso ou de conflitualidades.

Na nossa investigação e tendo por referência as emoções negativas, é de apontar a proximidade dos valores mínimos para as relações misto equitativo e misto desigual (HxH e HxM), expressando-se os valores mínimos, médios, máximos e desvio padrão ligeiramente superior para a relação misto equitativo do que os evidenciados para à relação misto desigual, influenciados pela necessidade de demonstração das suas capacidades físicas e técnicas quando em exercitação com indivíduos do mesmo sexo, e quando em exercitação com o sexo oposto, pela perceção de superioridade manifesta, que lhe permite expressar um comportamento mais afável, cordial, solidário e cooperativo.

Esta ideia vai ao encontro da dinâmica dos jogos de carácter cooperativo que tendem a estimular com maior intensidade as emoções positivas, e promovendo um desinvestimento na emocionalidade negativa, corroborando os resultados decorrentes dos estudos de Etxebeeste (2001); Lavega, March *et al.* (2013) citado por Jaqueira *et al.* (2014), que confirmam ser o sexo feminino aquele que obteve índices mais e menos relevantes para ambas as emoções respetivamente.

Já os estudos por realizados por Sáez de Ocáriz et al. (2013) citado por Jaqueira *et al.* (2014), destacam que os indivíduos do sexo masculino tendem a sentir mais emoções negativas nos domínios psicomotor e cooperativo, ao passo que as mulheres as vivenciam mais intensamente nos domínios de oposição e de cooperação-oposição

No presente estudo, e em função dos resultados obtidos, pôde confirmar-se a prevalência das emoções positivas sobre todas as expressividades emocionais, quer na relação misto equitativa quer na relação misto desigual. Porém, na relação misto desigual, todos os valores evidenciados para todas as expressividades emocionais foram superiores para o género masculino. Neste contexto, foram as emoções *felicidade* e *alegria* as mais destacadas para os indivíduos do sexo masculino para qualquer dos tipos de relação em análise.

Estes resultados assemelham-se aos encontrados por Hirama (2002) no seu estudo sobre a expressão emocional dos alunos nas aulas de educação física, em que as expressividades emocionais *alegria* e *felicidade* foram amplamente representadas pelos estudantes na participação destas aulas, refletindo-se a manifestação de *alegria* pelo prazer da atividade executada e pelos momentos de convivência entre os colegas e geradoras de *felicidade*, esta última emoção decorrente de qualquer experiência indutora de “alegria” ou excitação experimentada por um indivíduo”. Segundo Jones, Lane, Bray, Uphill e Catlin (2005), citado por Lavega *et al.* (2013) a “felicidade e a alegria” são termos que indicam que uma pessoa se avaliou como fazendo progressos em direção a um objetivo.

Num estudo de Scalon, Becker, Junior e Brauner (1999), citado por Paim e Pereira (2004) no qual se analisaram os fatores motivacionais para a adesão aos programas de iniciação desportiva, verificou-se que os alunos se envolveram na prática desportiva, devido à busca de “divertimento”, de “alegria” e de “prazer”, considerações que vão ao encontro dos resultados encontrados por Lawther (1973), citado por Paim e Pereira (2004) refere que o valor educacional, o recreativo e o valor da saúde mental inerente aos desportos diminuem caso a atividade não seja divertida.

No que toca às expressividades emocionais ambíguas, destacam-se para o sexo masculino diferenças das expressividades segundo o tipo de relação proposta e diretamente vinculada a determinadas emoções que alteram os valores expressos, sendo evidente a influência do género neste tipo de expressão emocional para os indivíduos do sexo masculino.

Salientou-se como expressividade emocional mais elevada na relação misto equitativo para os indivíduos do sexo masculino a emoção esperança, nos permitindo depreender deste tipo de relação, preocupações mais individualizadas que visavam a melhoria de sua performance e o temor de não atingir os objetivos da tarefa, considerada por estes intervenientes neste *workout* gímico 1x1 de Capoeira e muito diferenciada da sua prática habitual de treino, indo assim ao encontro das considerações promovidas por Lazarus (1991) e Bisquerra (2000) sobre a emoção “esperança” que se expressa como o “temer o pior mas desejar melhorias”.

Para os indivíduos do sexo masculino na relação misto desigual, constatamos a ocorrência de mudança de expressividade emocional mais relevante, destacando a emoção compaixão com uma maior representatividade emocional, evidenciando de forma clara a pelos homens quando praticam com o sexo oposto o *workout* gímico 1x1 de Capoeira mesmo que de forma cooperativa, uma preocupação pelas dificuldades e sofrimento demonstrada pelo sexo feminino aquando da exercitação nesta atividade, confirmando assim, as considerações referidas por Lazarus (1991) e Bisquerra (2000), que definem “compaixão” como o cuidado, empatia e caridade” demonstradas pelo outro, que nesse estudo, derivaram efetivamente da “empatia” e do “cuidado” manifestados pelos participantes deste grupo de Capoeira e, em particular, dos membros do sexo feminino, ou ainda, por considera-las técnica e fisicamente inferiores.

Em face do exposto, depreendemos a importância de desenvolver-se em ambiente educacional e em turmas mistas, atividades de cariz cooperativo com vista à promoção de um ambiente pacífico, estimulante e amistoso através de em atividades inovadoras e diferenciadas, pouco usuais e muito distintas das práticas desportivas fartamente aplicadas nas aulas de educação física, para deste modo, educar a expressão das emoções dos alunos de forma minimizar a manifestação de emoções negativas e maximizar a estimulação emoções positivas.

Relativamente às expressividades emocionais negativas, constatamos ser a emoção *ansiedade* a expressividade mais destacada pelos indivíduos do sexo masculino nos dois tipos de relação propostas, apesar de identificar-se na relação misto equitativo a presença da expressividade emocional *medo* de forma também relevante, e inexistente aquando da relação com o sexo oposto.

As expressividades emocionais *ansiedade* e *medo* manifestas pelos indivíduos do sexo masculino no desenvolvimento do *workout* 1x1 de Capoeira, derivam de aspetos diversos que concorrem igualmente para a não presença da emoção medo na relação misto desigual.

Relativamente à presença do medo pelos indivíduos do sexo masculino nesta atividade quando se relacionam com indivíduos do mesmo sexo, vai ao encontro do que refere Barbalet (1998), citado por Fischer, Machado, Silveira e Verzani (2009) num dos seus estudos, ao aludirem que a origem do “medo” está associada à insuficiência de poder próprio ou ao excesso de poder dos outros, que neste estudo se manifesta pelo ambiente controlado pelo protocolo de aplicação (tempo, número de movimentos, combinação de movimentos entre outros aspetos), além da escolha aleatória dos parceiros antes do início da atividade, características totalmente opostas à prática habitual dos participantes no seu grupo de Capoeira, onde impera a expressão intuitiva dos movimentos e a escolha intencional dos seus parceiros.

A emoção *ansiedade* pode ser entendida como um estado emocional de antecipação do perigo, o qual não se apresenta de forma clara, e por isso, uma emoção mais difusa e por vezes, confundida com a emoção *medo*. Na manifestação da expressividade emocional *ansiedade*, presente para os dois tipos de relação da parte dos indivíduos do sexo masculino, deriva igualmente pelos mesmos motivos geradores de medo, que segundo o ponto de vista de Machado (2006) citado por Fischer *et al.*, (2009) uma grande manifestação de ansiedade pode provocar uma sensação de desamparo, tornando a pessoa ineficaz na ação realizada, expressão também manifesta aquando relaciona-se com o sexo feminino.

Apesar desta última consideração, no desenvolvimento do *workout* 1x1 de Capoeira e na relação misto desigual, os indivíduos do sexo masculino não manifestaram este tipo de expressividade emocional talvez por não encarar o sexo feminino como uma ameaça à sua capacidade técnica e física nesta atividade

Considerando que no contexto educacional se podem desenvolver uma panóplia de práticas corporais de famílias diversas (cooperativa, opositiva, cooperativa-opositiva, e psicomotriz), para além de se promover distintos tipos de relação (misto desigual, misto equitativa, individual, grupal), é possível, necessário e recomendável a promoção de pequenos estímulos geradores de estados de ansiedade, para preparação dos jovens para futuros enfrentamentos na

sociedade do qual fazem parte, podendo revelar características construtivas e estimular a criatividade.

Na posse destes dados, vamos ao encontro das informações presentes nos estudos de Hirama (2002), que nos mostram a existência de grandes variações na expressão de emoções negativas, quando em aula são dinamizados jogos competitivos ou jogos cooperativos, levando a esta autora concluir que o desenvolvimento de jogos cooperativos pode levar à exteriorização predominantemente de emoções positivas em detrimento das emoções negativas. Também Maia e Marques (2007) confirmam estas conclusões a partir das suas investigações, de que nos jogos competitivos, as emoções negativas são as mais evidentes e, por oposição, nos jogos cooperativos, onde não existe o fator “vitória”, as emoções negativas manifestaram-se em menor escala.

Todas estas opiniões, associadas aos resultados da nossa investigação, poderão consolidar as opiniões de During (1992), que propõe a implementação de atividades cooperativas para favorecerem a vida afetiva dos grupos e estimularem o incremento das relações positivas. Na opinião deste autor, antes de se introduzirem as situações de oposição, os alunos deverão vivenciar as relações de cooperação e de ajuda de forma prévia.

CAPITULO IV – CONCLUSÕES

Concluída a análise dos dados sobre a expressão emocional dos participantes que realizaram as sessões de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica, para as situações de atividades sociomotoras de cooperação, e tendo em vista os objetivos específicos delineados, traçamos agora algumas conclusões que podem ser estendidas às práticas pedagógicas das aulas de Educação Física.

A Educação Física apresenta-se, no contexto escolar, como uma disciplina muito própria, que desperta nos alunos experiências emocionais completamente díspares, mas que, por norma, visam estimulação de habilidades, o desenvolvimento de capacidades físicas e a transmissão de valores de toda a ordem com vista à promoção do bem-estar geral.

Essas experiências são repercutidas através de processos pedagógicos e aplicadas por profissionais. Esses profissionais fomentam-nas para propiciar momentos de alegria, prazer, companheirismo, entreajuda, solidariedade ou reprimem-nas, por inibição, através de propostas que podem gerar desordem e/ou a experimentação de sentimentos pejorativos. A repreensão dá lugar à correção dos ditos comportamentos, para convertê-los em ações assertivas, no decurso das aulas.

As atividades físicas alternativas, no contexto das aulas de Educação Física, servem pois este propósito. A prática da Capoeira, com as suas múltiplas formas de emanação, tem-se mostrado, nos contextos educacionais em que se insere como atividade física obrigatória, uma alternativa pedagógica eficaz para o alcançar dos objetivos escolares.

Decorrente desta compreensão, o presente estudo em causa, estabeleceu distintos objetivos com vista à perceção do estímulo das emoções em estudantes universitários, aquando da prática da Capoeira gímnica, no formato 1x1, por considerar que este modelo de aplicação de *workout* gímnico fomenta valores e emoções diversas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes de qualquer nível escolar. Ao mesmo tempo possibilita-lhes a formação dos seus caráteres e das suas personalidades.

No que concerne ao nosso primeiro objetivo específico: “Identificar e analisar a tipologia das emoções expressas por universitários, durante as sessões de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica para a generalidade das emoções”, os dados recolhidos permitiram-nos concluir:

1. que a prática de atividades cooperativas 1x1 de cariz gímnica no decurso da aulas de Educação Física, estimula a presença de emoções positivas nos participantes, independentemente do tipo de relação proposta pelos docentes (HxH, HxM, MxM), podendo-se considerar, segundo os fundamentos teóricos apresentados por Royo (2008) citado por Lavega (2008) e outros estudos decorrentes da investigação internacional sobre os *Jogos e Emoções* aludidos neste estudo, que o desenvolvimento de atividades deste tipo, não competitivo e de qualquer natureza (lúdica, gímnica, agonística de luta, desportiva, expressiva), de qualquer forma organizativa (1x1, pequenos e em grandes grupos) e para qualquer tipo de relação, constituirão uma potente ferramenta para a educação e o desenvolvimento de competências emocionais dos estudantes.

2. que para a generalidade das emoções durante as sessões de *workout* 1x1 de Capoeira gímnica, a tendência presente em todos os resultados em que se realizaram jogos de natureza cooperativa não competitiva, foi a expressão da emoção ambígua com valores inferiores aos expressos para a emoção positiva, mas, substancialmente superiores aos valores expressos para a emoção negativa. Esse padrão permitiu concluir, independentemente da tipologia da atividade (lúdica, desportiva, gímnica, expressiva) e do tipo de relação proposta, ser muito relevante a sua característica não competitiva de aplicação.

Esta última consideração, permite sugerir aos docentes que ministram aulas de Educação Física escolar, à luz da compreensão dos mecanismos de expressão emocional segundo o tipo de atividade, o tipo de relação e a característica da atividade, a elaboração de uma programação equilibrada de atividades que privilegiem todos estes aspetos referidos com vista à educação emocional dos jovens, reconhecendo a importância destes fatores e a da progressão gradual da característica competitiva na atividade física escolar em função das faixas etárias dos indivíduos envolvidos.

Assim, não podemos deixar de considerar a importância e a necessidade de se introduzirem atividades de famílias motrizes diversas, mas particularmente, de caráter cooperativo, no contexto das atividades físicas escolares. Baseamo-nos nos muitos estudos já realizados sobre esta temática, concluindo que as propostas de famílias motrizes cooperativas fomentam processos emocionais positivos que favorecem o desenvolvimento integral dos sujeitos, sem distinção do sexo.

Outros fatores concorrem para esta opção de atividade no contexto escolar, principalmente por favorecerem a consolidação de valores e a exteriorização de princípios de inclusão e de igualdade de direitos e deveres. Ao mesmo tempo estimulam a criatividade, a autonomização e o autodomínio comportamental.

Uma segunda conclusão, derivada da expressão das emoções para a generalidade da amostra e para a relação misto equitativo, vai ao encontro dos resultados obtidos pela quase totalidade dos estudos assentes nos jogos cooperativos, com e sem competição. Esses jogos dão relevo às emoções positivas e, em particular, às expressividades emocionais alegria e felicidade, bem como a evidência de valores pouco ou nada expressivos para todas as expressividades emocionais negativas.

Estes resultados permitem constatar, pelo valor pedagógico desta família de atividades na persecução dos objetivos educacionais, o fortalecimento dos laços de solidariedade e amizade, a elevação do estado de humor dos alunos envolvidos, e a transmissão de todo o tipo de valores estruturantes da formação pessoal.

Quanto aos resultados das expressões emocionais, no que concerne ao tipo de relação desenvolvida, não se apuraram dados distintos significativos. Apesar de se destacar uma participação mais alegre e descontraída entre indivíduos do sexo oposto, denotando atitudes mais solidárias, afáveis e cooperativas, tal constatação não foi diametralmente oposta ou de caráter relevante.

Esta consideração permite-nos reconhecer o potencial dos jogos cooperativos em grupos heterogêneos, dado que possibilita a expressão positiva das expressividades emocionais alegria e felicidade. É de apostar no favorecimento da diversão e do bem-estar, evitando desta maneira a exclusão e a discriminação entre os sexos (Lavega, et al, 2011; Lavega et al, 2013) citados por Jaqueira, Lavega, Araujo e Rodrigues (2014), no contexto das atividades educacionais.

Outra conclusão que deriva desta abordagem cooperativa, numa relação misto desigual, e através de uma atividade gímnica e extenuante do ponto de vista físico, foram os evidentes elementos propiciadores de um clima de estimulação anímica expressos pela entreajuda, pela solidariedade, pelo fortalecimento dos laços de amizade, e pelos momentos de humor entre os

envolvidos na atividade. Estes elementos foram fundamentais para a promoção de momentos plenos de divertimento.

Consideramos também, que este tipo de relação desigual, aplicada a um tipo de atividade rigorosa do ponto de vista físico, possa ter influenciado sobremaneira a expressão emocional mais relevante das emoções ambíguas e para a expressividade emocional ansiedade, pelos indivíduos do sexo masculino. A razão poderá assentar na possibilidade de fracasso diante do sexo oposto numa atividade não controlada, por parte do homem.

A partir deste considerando, entendemos ser necessário, no contexto das práticas pedagógicas, em ambiente escolar, a aplicação de atividades diversificadas e com diferentes níveis de complexidade, estimuladoras de desafios constantes, de forma promover a educação deste tipo de emoção (a qual muito contribui para o insucesso de distintas ações e de práticas motoras competitivas e não competitivas).

Outra evidência, sugerida pelos resultados, foi um claro decréscimo da especificidade das expressividades emocionais negativas na relação misto desigual, apontando novamente para a ideia de que um ensino que potencie a realização de atividades em grupos heterogéneos pode conduzir à inibição de emoções negativas. De igual modo, este tipo de atividade possibilitou a diminuição de posturas desadequadas no contexto de sala de aula e um controlo comportamental e disciplinar mais eficaz e eficiente.

Pelo exposto, concluiu-se que o jogo cooperativo, desenvolvido em grupos heterogéneos, pode tornar-se um aliado extraordinário para aprendizagens condizentes com os domínios afetivos e sociais, uma vez que é impregnado de valores coerentes e relevantes que contribuem para a formação integral do ser humano.

Com a implementação desta investigação, pudemos constatar que nos últimos anos a Educação Física ganhou um estatuto social enquanto disciplina detentora de úteis e importantes ensinamentos (Lagardera e Lavega, 2003), revelando possuir papel decisivo na transformação e no progresso das aprendizagens motoras. Vai sendo crescentemente notória a sua incidência sobre os sistemas humanos, a sua consideração criteriosa, bem como a sua transversalidade aos conteúdos basilares para a formação da “pessoa”.

Segundo Chelfo, F. e Vargas, A. (2010) citando Parlebas (1981), é também através da prática desportiva que os indivíduos aprendem novos padrões de comportamento, aprimoram habilidades, adquirem conhecimentos, desenvolvem a personalidade e moldam o caráter. A Escola, enquanto local de aprendizagem e formação, tem um papel fundamental no desenvolvimento generalista dos seus alunos. Ela tem como função, o desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas e socio-afetivas.

Por todo o exposto, acreditamos que a aplicação de práticas alternativas em contexto educacional surge como um refrescar das expressões convencionais. Elas podem estimular uma maior participação dos alunos a partir das novas atividades apresentadas para crianças e jovens.

Para além de atividades de outdoor muito usuais em contexto escolar, surgem outras atividades que propiciam os mesmos benefícios socioeducativos, aí destacando-se muitas das práticas gímnicas contemporâneas, as práticas lutatorias de origem distintas e as expressões multifacetadas, como a prática da Capoeira que pode atender a interesses muito diversificados.

A Capoeira, nas suas múltiplas valências, fundamentalmente na sua vertente cooperativa, expressa por seu modelo gímnico ou mesmo lúdico, também poderá constituir um meio para tentar alcançar o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando através dos recursos motores, um bom estímulo psicomotor, cognitivo, sem nunca perder o incentivo às potencialidades que esta modalidade proporciona no aspeto socio-afetivo.

A aplicação da prática da Capoeira, no ambiente e modelos cooperativos referidos, e enquanto atividade alternativa não competitiva em oposição ao agonismo dos modelos competitivos que nas escolas predominam, poderia ser uma das muitas expressões da cultura física propiciadoras de um melhor benefício físico e promotora da saúde e da qualidade de vida. Os modelos de jogos cooperativos intrínsecos à Capoeira lúdica e gímnica, têm-se revelado como recursos magníficos para difundir a educação da convivência pacífica e o desencadear emoções positivas e intensas.

Em face de tudo aqui já exposto, somos impelidos a reconhecer a importância desta modalidade e em desenvolvê-la em ambiente educacional através de turmas mistas. A Capoeira alicerça-se em atividades de cariz cooperativo, de natureza diversa, com vista à

promoção de um ambiente pacífico, estimulante, amigável e através de atividades inovadoras, alternativas e diferenciadas das práticas desportivas amplamente aplicadas nas aulas de Educação Física.

Deste modo, esta proposta de aplicação, seria assim, também um meio eficiente para educar a expressão das emoções dos alunos de forma minimizar os efeitos nefastos das emoções negativas, maximizando a estimulação das emoções positivas com todos os efeitos que delas decorram. Afere-se, portanto, que a Capoeira constitui uma opção válida e facilitadora da formação pessoal, emocional e social de todo e qualquer aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, U. S. (2007). Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. *O Mundo da Saúde*, (3), 464-469.
- Araújo, P. (1997). *Abordagens Sócio-Antropológicas da luta/jogo da capoeira*. Maia: Instituto Superior da Maia.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bom, L.; Costa, F.; Jacinto, J.; Cruz, S.; Pedreira, M.; Rocha, L.; Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física Escolar do Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bonfim, G. (2010). A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. *III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte*. Retirado de www.federacaocapoeira.com.
- Burlamaqui, A. (1928). *Ginástica Nacional. (Capoeiragem) metodizada e regrada*. Rio de Janeiro: s/Ed.
- Campbell, D. T., Stanley, J. C. (1963). Experimental And Quasi-Experimental Designs For Research on Teaching. In: N.L. Gage, *Handbook of research on teaching* (171-246). Chicago: IL Rond McNally.
- Campos, H. (1998). *Capoeira na Escola*. Salvador: EDUFBA.
- Campos, H. (2001). *Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência*. Secretaria da Cultura e Turismo. Salvador: EDUFBA.
- Castilha, F. (2012). *Aspectos pedagógicos da Capoeira*. Passo Fundo: Editora Méritos.
- Chelfo, F. & Vargas, A. (2010). Parlebas: campo do possível? A utilização da praxiologia motriz em área de risco social do Rio de Janeiro. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 148 (15),1.
- Chóliz, M. & Gómez, C. (2002). “Emociones sociales II (enamoramiento, cellos, envidia y empatía)”. In Palmero, A. F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. & Chóliz, M. *Psicología de la motivación y la emoción* (395-418). Madrid. McGrawHill.
- Clori, G.L. e Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never. In R.D. Lane & L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (). Nueva York: Oxford University Press, 24-61.

- Cohen, L.; Manion, L. (1989). *Research Methods in Education (3rd Ed.)* London: Routledge.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Damásio, A. (2005). A neurobiologia das emoções numa perspectiva actual. *Conferência no Instituto Superior de Psicologia Aplicada*. Acedido novembro 14, 2015, em www.cienciahoje.pt.
- Daolio, J. (2004). *Educação Física e o Conceito de Cultura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Darder, P. & Bisquerra, R. (2001). Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente. *Temáticos Escuela Española*, 1, 4-26.
- Duran, C; Lavega, P; Munoz, R; Planas, A & Pubill, G (2014). Educacion Física emocional e secundária. El papel de la sociomotricidade. *Apunts Educación Física y Deporte*. 117 (3), 23-32.
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogias corporales*. Junta de Andalucía: Unisport.
- Fernandez - Abascal, E.G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F. & Breva, A. (2002). “Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa)”. In: A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz. *Psicología de la motivación y la emoción* (333-351). Madrid. McGrawHill.
- Ferreira, H. S. (2006). As Lutas na Educação Física Escolar. *Revista de Educação Física*. (135), 36-44.
- Fischer, F., Machado, A., Silveira, M., Verzani, R. (2009). Estados emocionais e educação física escolar: considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 8 (2), 89-95.
- Franco, S. & Santo, R. (1999). *A Essência da ginástica aeróbica*. Rio Maior: Edições ESDRM.
- Freire, I. S. (2011). *A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Freitas, J. (1997). *Capoeira na Educação Física: como ensinar?* 2ª edição. Editora Gráfica Expoente. Curitiba.

- Gaelzer, L. (1979). *Lazer, bênção ou maldição?* Porto Alegre: Sulina/UFRGS.
- Gallahue, D. (2000). Educação Física Desenvolvimentista. Acedido Novembro 16, 2008, em www.efmuzambinho.org.br.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Hayflick, L. (1996). *Como e porquê envelhecemos*. Rio de Janeiro: Campos.
- Hirama, E. (2002). *As Emoções na Educação Física Escolar*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Jaqueira, A. (2009). Capoeira, Desportivização, Olimpíada e Olimpismo: os Discursos de Seus Intervenientes. In: *III Congresso de Ciência do Desporto*, Campinas, 2 – 5 dez. 2009 (1).
- Jaqueira, A. (2010). *Fundamentos históricos-sociais do processo de desportivização e de regulamentação desportiva da capoeira*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Jaqueira, A., Lavega, P., Lagardera, F., Araujo, P., Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 15 – 32.
- Jordán, C. O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Lagardera, F. e Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lavega, P. (2004). Educar las Conductas Motrices: Un Desafio Para La Educacion Física Del Siglo XXI. *V Simposium Internacional de Actividad Física, Educación Física, Deporte Y Turismo Activo*. Cidade Las Palmas de Gran Canaria, 2-3 julho 2004, (1-25).
- Lavega, P., Lagardera, F. (2008). *Educación Física Emocional - Proyecto de Investigación “Jogos e Emoções”*, Centre de Investigation - Universitat de Lleida, Espanha.

- Lavega, P., March, J., Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones: Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*. 31 (1), 151-165.
- Lazarus (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Maia, R., Maia, J., Marques, M. (2007). Jogos cooperativos x Jogos Competitivos: Um desafio entre o ideal e o real. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. 2 (4), 125-139.
- Marcelino, C. (1996). *Pedagogia da Animação*. Campinas: Editora Papirus.
- Marinho, I. (1982). *A Ginástica Brasileira*. Brasília.
- Otero, F., Granja, U. (2005). Emociones, Ética Y Valores Experimentados com la Prática Motriz. *Grupo de Estudios Praxiológicos del INEFC de Lleida (GEP)*.
- Paim, M., Pereira, E. (2004). Factores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Motriz*, 10 (3), 159-166.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiologia Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Perloiro, M. (2006). A importância do contacto físico no desenvolvimento afectivo da criança. Acedido em novembro 16, 2008, em www.campo de flores.com.
- Ramirez, F., Mendoza, J., Calvo, J., Soler, E. (2009). Fundamentos estruturales Y pedagógicos del Judo. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Rego, W. (1968). *A Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Ed. Itapoã.
- Reis, A. (2001). *Educação Física & Capoeira – Saúde e qualidade de vida*. Brasília: Editora Thesaurus.
- Ribas, J.F.M. (2005). Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. *Motriz*, 11 (2), 113-120.
- Ribeiro, T. (1996). Pontos sobre a Educação Física Escolar. Acedido em novembro 14, 2008, em www.uff.br/gef.
- Rodrigues, L. (2004). Praxiologia Motora e efeitos educativos. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 10 (79),1-8.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: Da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. *Educação & Sociedade*, XXII (76), 232-257.
- Sales, C. (2008). Terapia pelo Movimento. Acedido em novembro 20, 2008, em www.cristinasales.pt.

- Santos, O. (2013). *Expressão das emoções em jogos de cooperação segundo a perspetiva de género em contexto universitário: considerações qualitativas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Santos, R.M., Blanco, F. J. (2003). Praxiologia Motriz y Educacion Física. Una Unidade Didáctica de Juegos Tradicionales en Secundaria Obligatoria. In J. P. Fuentes Garcia, M. Bellido, *Libro de actas del 1º Congreso Europeu de Educación Física FIRP*, (417-426).
- Seara, E. C. R. (2009). A capoeira nas aulas de Educação Física: vivências e discussões a partir da abordagem crítica emancipatória. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 14 (135).
- Silva, G. (1993). *Capoeira: Do engenho à universidade*. São Paulo: O autor.
- Taylor, G. (2005). *Capoeira conditioning: how to build strength, and cardiovascular fitness using capoeira movements* / by Gerard Taylor, photography by Anders Kjaergaard.
- Thums, J. (2003). *Ética e educação; filosofia e valores na escola*. Canoas: Rs. Ulbra.

ANEXOS

ANEXO I – Extensão Curricular da Educação Física

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2. ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	3. JOGOS TRADICIONAIS EPOPULARES	4. ACTIVIDADES EXPLORAÇÃO NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COMBATE	PATINAGEM	NATAÇÃO			
Futebol Voleibol Basquetebol Andebol Corfebol Raguebi Hóquei em campo Softbol/Basebol	Solo Aparelhos Rítmica Acrobática	Corridas Saltos Lançamentos	Badminton Ténis Ténis de Mesa	Luta Judo	Patin. Art. Hóquei Corridas	Natação	Dança Moderna Dança Tradicionais Portuguesas Danças Sociais Aeróbica	Infantis Outros	Orientação Montanhismo/ Escalada Vela, Canoagem, etc.

Fonte: Ministério da Educação.

ANEXO II – Questionário GES (Games and Emotions Scale) na Capoeira

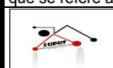
Pesquisa Jogos Desportivos e Emoções

Ano: 2014 - 2015

Questionário GES (Games and Emotions Scale) CAPOEIRA

Nome e apelidos: _____ Sessão1: _____ Sequência 1 _____

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 organização da ação: sociomotriz de cooperação

Sequência H x M ☐ Sequência M x M ☐

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 sofrimento do outro e desejar ajudá-lo.

Pesquisa Jogos Desportivos e Emoções

Ano: 2014 - 2015

Questionário GES (Games and Emotions Scale) CAPOEIRA

Nome e apelidos: _____ Sessão 2: _____ Sequência 2 _____

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 organização da ação: sociomotriz de cooperação Sequência H x M ☐											
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 sofrimento do outro e desejar ajudá-lo.