

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS

Estudo Sobre os Estados Emocionais Inerentes às Práticas Corporais na Escola
Reflexões para Educação Física do século XXI

RODOLFO GAZZETTA

Orientadora: PROFA. DRA. ADRIANE BEATRIZ DE SOUZA SERAPIÃO

RIO CLARO

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS

Estudo Sobre os Estados Emocionais Inerentes às Práticas Corporais na Escola
Reflexões para Educação Física do século XXI

RODOLFO GAZZETTA

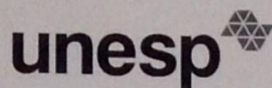
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Orientadora: Dra. Adriane Beatriz de Souza Serapião.

RIO CLARO
2018

796.01 Gazzetta, Rodolfo
G291e Estudo sobre os estados emocionais inerentes às práticas corporais na escola: reflexões para educação física do século XXI / Rodolfo Gazzetta. - Rio Claro, 2018
 106 f. : il., figs., gráfs., forms., tabs., quadros

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientadora: Adriane Beatriz de Souza Serapião

 1. Esportes – Aspectos psicológicos. 2. Educação física escolar. 3. Estados emocionais. 4. Psicologia do esporte. 5. Emoções na escola. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Estudo Sobre os Estados Emocionais Inerentes às Práticas Corporais na Escola Reflexões para Educação Física do século XXI

AUTOR: RODOLFO GAZZETTA

ORIENTADORA: ADRIANE BEATRIZ DE SOUZA SERAPIÃO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ADRIANE BEATRIZ DE SOUZA SERAPIÃO
Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computacional / UNESP - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus Rio Claro - SP

Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JÚNIOR
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Prof. Dr. ANDRÉ LUIS ARONI
Departamento de Educação Física e Esportes / Faculdade Devry/Metrocamp - Campinas - SP

Rio Claro, 23 de abril de 2018

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade.

A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos. Em primeiro lugar, à Professora Doutora Adriane Beatriz de Souza Serapião, para quem não há agradecimentos que cheguem. Com sua orientação, suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu. Estou grato, também, pela liberdade de ação que me permitiu, que foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Ao Dr. Afonso Antônio Machado, por me abrir as portas de seu laboratório e da universidade e pela gentileza que me dispensou sempre que o procurei.

Ao Dr. Rubens Venditti Junior, o Faísca, que me orientou em alguns momentos de incerteza e que também me abriu as portas da universidade novamente e, cuja atitude aberta, cujos conhecimentos transmitidos e total disponibilidade foram notáveis. A sua disponibilidade irrestrita, a sua forma exigente, crítica e criativa de arguir as ideias apresentadas, facilitaram o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação.

À equipe do Colégio Rio Branco de Campinas, agradeço o modo como se disponibilizaram no auxílio e na liberdade que me proporcionaram na aplicação dos questionários e desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus amigos que nunca estiveram ausentes, agradeço à amizade e ao carinho que sempre me disponibilizaram.

Gostaria de deixar dois agradecimentos muito especiais. Em primeiro lugar, ao meu PAI e à minha MÃE, pela sólida formação dada até a minha juventude, a qual me proporcionou a continuidade nos estudos até a chegada a este mestrado, os meus eternos agradecimentos. Finalmente à minha esposa Flavia Costa, agradeço todo o seu amor, carinho, admiração e pela presença incansável com que me apoiou ao longo do período de elaboração desta dissertação.

A todos obrigado por permitirem que esta dissertação seja uma realidade.

RESUMO

A Educação Física, bem como todas as práticas corporais na escola, volta seu olhar, em sua maioria, para as correntes tradicionais da esportivização e do desenvolvimento motor. Porém, é nítido que as discussões em torno destas práticas podem ser ricas no sentido do desenvolvimento humano e suas relações. Sabemos que a coletividade, a imprevisibilidade a competição e cooperação são elementos que estimulam estados emocionais diversos, fazendo com que possamos para trabalhar o aprendizado emocional, de maneira eficaz. Este trabalho culmina com o que pensamos sobre a EF, uma disciplina multidisciplinar, que tem o dever de oferecer ambientes pedagógicos favoráveis para que nossos alunos experimentem e vivenciem estados emocionais e seus conflitos, oportunizando o desenvolvimento destas habilidades sociais de maneira realmente eficiente. O presente trabalho buscou entender como os alunos reagem socialmente e emocionalmente nos diferentes momentos de sua rotina escolar e como os estados emocionais são acionados nas aulas de EF durante a prática de jogos, ginástica, dança e jogos digitais. Não obstante, entender como eles conseguem identificar reações emocionais em seus pares. A opção metodológica foi a pesquisa-ação e foi realizada em estreita relação entre teoria e prática, onde participantes e pesquisadores, representantes da situação ou do problema, estão envolvidos de maneira cooperativa e/ou participativa. A pesquisa foi realizada com 120 alunos de 13 e 14 anos, do oitavo ano do ensino fundamental II em 2017, em Campinas e foram utilizados os instrumentos de observações participantes, bem como a aplicação de um questionário elaborado pelo autor, no começo e ao final do período da pesquisa. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a Roda de Estados de Ânimo (REA), que tornou possível a identificação dos estados emocionais acionados durante as diferentes modalidades praticadas no período da pesquisa. Todos os dados coletados foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa, para tentar comprovar e explicar diferenças significativas nas respostas sociais e emocionais dos alunos aos diferentes estímulos no decorrer da pesquisa, considerando questões de gênero e o período em que estudam. Estas análises sugerem que as atividades praticadas durante a pesquisa acionaram estados emocionais variados, e que as práticas corporais, bem como as digitais podem contribuir para o desenvolvimento do aprendizado emocional.

Palavras-chave: Estados emocionais, Educação Física escolar, psicologia do esporte, emoções na escola.

ABSTRACT

Physical Education as well as all the corporal practices in the school looks, for the most part, to the traditional chains of the esportivization and the sports skills development. However, it is clear that the discussions around these practices can be rich in the sense of human development and their relationships. We know that collectivity, competition and cooperation are elements that stimulate diverse emotional states, allowing us to work effectively on emotional learning. This work culminates in what we think about Physical Education, multidisciplinary, that has the duty to offer good moments for our students to experience and experience emotional states and their conflicts, allowing the development of these social skills in a really efficient way. The present work tried to understand how students react socially and emotionally in the different moments of their school routine and how emotional states are activated in Physical Education classes during the practice of games, gymnastics, dance and digital games. And also, understand how they can identify emotional reactions in their peers. The methodological option was action research and was carried out in close relation between theory and practice, where participants and researchers, representatives of the situation or the problem, are involved in all situations. The research was carried out with 120 students of 13 and 14 years of age, from the 8th year of middle school in 2017, in Campinas and the instruments of participant observations were used, as well as the application of a questionnaire elaborated by the author, at the beginning and at the end of the research period. Another research tool used was the Geneva Emotion Wheel (GEW), which made it possible to identify the emotional states during the different modalities practiced during the research period. All the data collected were quantitatively and qualitatively analyzed to try to prove and explain significant differences in the social and emotional responses of the students to the different stimuli during the research, considering gender issues and the period in which they study. These analyzes suggest that the activities practiced during the research triggered varied emotional states, and that physical as well as digital practices can contribute to the development of emotional learning.

Keywords: Emotional states, school, sports psychology, emotions at sch

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: REA 2.0.....	50
Figura 2: Gráfico percentual de respostas para as questões 1, 4 e 8 do questionário pré-teste.	56
Figura 3: Gráfico percentual de respostas para as questões 1, 4 e 8 do questionário pós-teste.	56
Figura 4: Gráfico percentual de respostas para as questões 2, 5 e 9 do questionário pré-teste.	57
Figura 5: Gráfico percentual de respostas para as questões 2, 5 e 9 do questionário pós-teste.	57
Figura 6: Gráfico percentual de respostas para as questões 3, 6 e 10 do questionário pré-teste.	58
Figura 7: Gráfico percentual de respostas para as questões 3, 6 e 10 do questionário pós-teste.	58
Figura 8: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.....	59
Figura 9: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.....	65
Figura 10: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.....	69
Figura 11: REA das médias dos estados de ânimo das aulas em cada atividade.	80
Figura 12: Diferenças nos estados de ânimo entre futebol e jogo digital de futebol.....	82
Figura 13: Diferenças nos estados de ânimo entre dança e jogo digital de dança.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Avaliação e emoção.....	28
Tabela 2: Identificação dos hábitos durante a rotina escolar.	55
Tabela 3: Teste T para comparação das questões referentes à “Identificação das próprias emoções” no pré-teste e no pós-teste.....	60
Tabela 4: Teste T para comparação das questões referentes à “Identificação das próprias emoções” no pré-teste e no pós-teste.....	66
Tabela 5: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pelo jogo de futebol.	71
Tabela 6: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pelo jogo de Queimada.	72
Tabela 7: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pela prática de dança.....	74
Tabela 8: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pela prática de ginástica.....	75
Tabela 9: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pelo jogo de jogo virtual de dança.....	77
Tabela 10: Médias e teste de significância <i>Mann-Whitney</i> dos estados emocionais acionados pelo jogo virtual de futebol.....	78
Tabela 11: Comparativo das médias dos estados de ânimo das aulas em cada atividade.	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Experimento com a atividade queimada.	45
Quadro 2: Experimento com a atividade de montagem e apresentação de uma sequência coreográfica para a classe.	46
Quadro 3: Experimento com a atividade jogo de futebol.....	47
Quadro 4: Experimento com a atividade de sequência de ginástica artística com aparelhos.	48
Quadro 5: Experimento com a atividade de jogos digitais - simuladores de futebol e de dança.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Hipóteses	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	15
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	15
1.3 Justificativa	15
1.4 Organização do trabalho	18
2 O CENÁRIO ATUAL E NOSSAS EXPECTATIVAS	20
2.1 Entendendo as emoções	26
2.2 As emoções na adolescência	29
2.2.1 <i>Geração Baby Boomers</i>	29
2.2.2 <i>Geração X</i>	29
2.2.3 <i>Geração Y</i>	30
2.2.4 <i>Geração Z</i>	31
2. 5 A educação emocional	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 Ética	39
3.2 Participantes	39
3.3 Instrumentos de pesquisa	40
3.4 Descrição do questionário	42
3.5 Aplicação do questionário	44
3.6 Atividades físicas propostas no experimento	45
3.7 Roda de Estados de Ânimo	49
3.7 Observação dos participantes	51
3.8 Análise de dados	51
4 RESULTADOS	54
4.1 Identificação dos hábitos durante a rotina escolar	54

4.2 Identificação das próprias emoções	59
4.3 Identificação das emoções nos outros	65
4.4 REA 2.0	70
5.1 Contribuições do trabalho	85
5.2 Limitações do trabalho	85
5.3 Trabalhos futuros	86
REFERÊNCIAS	87
Anexo A	92
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)	92
Anexo B	95
Termo de assentimento do menor	95
Anexo C	97
Questionário Sobre Emoções	97
Anexo D: Parecer Consubstanciado do CEP	108

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a área da Educação discute mudanças significativas em suas competências e habilidades para que os alunos se tornem indivíduos melhores e atinjam seus objetivos pessoais e profissionais. Porém, percebemos que a Educação Física (EF) e o esporte escolar pouco contribuem para tal desenvolvimento, uma vez que não atuam de maneira planejada e sistematizada em todos os aspectos que lhe cabe, pois seguem moldes antigos como o de promoção da saúde, por exemplo. Esta perspectiva valoriza o conhecimento e desenvolvimento do corpo, sua exposição e consumo. Do mesmo modo, a ludicidade descontextualizada e o desenvolvimento de gestos técnicos importados do esporte de rendimento, tão discutido e trabalhado pela Pedagogia do Esporte levam a EF a ser, muitas vezes, diminuída em sua importância por ser mal trabalhada no contexto conceitual e atitudinal, importando-se apenas com o aspecto procedimental.

A EF escolar tem como principal estratégia de ensino as práticas corporais e estas têm como ponto principal as regras e a dinâmica dos jogos e dos esportes para evidenciar as relações existentes no comportamento humano. As aulas de EF se tornam uma excelente oportunidade para o professor trabalhar a educação emocional com vistas ao autoconhecimento, controle emocional e respeito ao próximo, numa perspectiva de desenvolvimento pleno do aluno. É inquestionável o importante papel desenvolvido por esta disciplina na socialização dos alunos e, por meio dela, o estímulo de estados emocionais diversificados (PARLEBAS, 2003).

A aprendizagem ocorre da integração entre corpo e mente, por isso, movimento e emoção podem ser considerados como componentes importantes da educação. A EF tem como seus principais objetivos a experimentação, a vivência, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas corporais nas suas diferentes manifestações e nenhum movimento ocorre de maneira isolada e descontextualizada, pois toda ação tem uma intenção, seja ela expressiva ou funcional, e não podemos ignorar as múltiplas dimensões da motricidade. Emoção e movimento apresentam uma relação de reciprocidade, assim a atividade prática permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito (ARRUDA, 2006). Para Almeida (2001), o corpo é o instrumento de trabalho das emoções. Ele tem a propriedade de absorver as formas imprimidas pela emoção. Portanto, com essa sensibilidade para expressar as reações de ordem afetiva, o corpo assume a função de veículo das emoções no meio social. Ainda, segundo Almeida (2001) e Wallon (1971), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e/ou serem resultados dessas. Os

movimentos e as atitudes relacionadas à prática podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser considerados no contexto de sala de aula, tanto o excesso quanto a ausência desses podem revelar a presença de determinadas emoções.

Porém, sabemos que a disciplina de EF tem seu aspecto atitudinal pouco explorado e discutido tanto no planejamento pedagógico como nas práticas corporais propriamente ditas. O que vemos em nossas aulas são os conflitos, os quais são inerentes aos jogos, aparecendo diariamente e sendo resolvidos das mais diferentes maneiras, deixando os jovens à própria sorte e, dependendo do histórico e/ou liderança de poucos, alunos e professores, para solucionar ou inibir tais situações. De acordo com o que acreditamos e construímos com nossa experiência docente, essas práticas de discussões sobre valores morais, éticos e questões psicossociais, individuais e coletivas devem aparecer de maneira planejada, a fim de municiar esses jovens de habilidades sócio emocionais para que se tornem competentes e plenos em suas formações. Essas discussões podem ser enriquecedoras, se tratadas com a devida preocupação, pois situações conflituosas de jogo são frequentes, bem como nas brincadeiras e nos esportes, proporcionando assim ao aluno o interesse ou não para com a disciplina, fazendo com que tenhamos um terreno muito fértil para trabalhar esses jovens em sua totalidade, seja no aspecto cognitivo, motor, social ou afetivo. Sendo assim, os saberes que a Psicologia do Esporte nos traz torna-se de vital importância para a prática docente, pois através de dinâmicas cuidadosamente planejadas e atividades em grupo, atividades e intervenções pertinentes ao contexto, podemos fazer com que os alunos desenvolvam os valores conceituais, atitudinais e procedimentais os quais desejamos trabalhar. Assim, os alunos desenvolverão habilidades inestimáveis para toda a vida, enquanto criam vínculos com seus pares. Ou seja, buscar uma forma superior de educação, na qual o aluno é colocado como protagonista e educado para e pela coletividade, onde os discursos e as palavras dão espaço para a prática e a livre ação de cada jovem está de acordo com a autonomia construída, fazendo-se, assim, necessária a participação efetiva de cada aluno na construção, execução e, por fim, da apropriação do conhecimento sócio emocional de cada ação.

Na presente pesquisa mostraremos que nossos estados emocionais podem ser acionados durante a realização das diferentes práticas corporais. Para tanto, utilizaremos a Roda de Estados de Animo (REA), um método de coleta de dados que o aluno, na presença do professor/pesquisador, passa para o papel como seus estados emocionais se manifestaram durante a atividade desenvolvida.

Neste sentido, queremos também identificar quais emoções são mais frequentes e se existe diferença entre os gêneros e entre os alunos que estudam nos períodos matutino e vespertino.

Não obstante, propomos discussões para dar um novo rumo à disciplina e ao esporte escolar para que os paradigmas sejam reavaliados, para que a Psicologia do Esporte e a Educação sejam mais presentes nas aulas e para que os alunos tenham mais ferramentas para construir sua autonomia e seu autoconhecimento motor, social, emocional e esportivo, fazendo dos conteúdos da EF um braço muito forte da educação emocional de cada aluno.

Assim sendo, a pesquisa proposta não pretende esgotar todas as questões, mas introduzir uma discussão e um estudo inicial de como a EF pode ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento de competências sócio emocionais em jovens e adolescentes em fase escolar, visando compreender se os alunos são conhecedores de suas emoções e se conseguem reconhecer os diferentes estados emocionais em si e em seus pares. Adicionalmente, verificar se as aulas de EF, com seu vasto conteúdo, ajudam a desenvolver este aprendizado emocional.

1.1 Hipóteses

Esperamos comprovar a hipótese de que a disciplina EF pode contribuir muito para a educação emocional de nossos alunos e ser novamente reconhecida como uma área importante e transformadora no contexto escolar. Fugindo do tradicionalismo presente e colocando os aspectos sócios emocionais em uma escala de importância elevada, para que a disciplina seja reconhecida, ainda mais, por sua formação realmente plena.

Desejamos verificar também se os jovens são pouco conhecedores de suas emoções quando estão em uma zona de conforto, onde não são expostos a ambientes sociais, cooperativos e/ou competitivos. Mas conseguem observá-las e identificá-las se forem estimulados ou colocados em situações desafiadoras previamente planejadas. Assim, poderemos trabalhar os estados emocionais dentro dos jogos, tradicionais ou virtuais, fazendo com que nossas aulas ganhem um novo sentido, e que esse aprendizado possa enriquecer ainda mais nossos alunos, fazendo com nossa disciplina tenha novas perspectivas dentro da escola.

1.2 Objetivos

Nesta seção iremos traçar os objetivos que nortearam a pesquisa resultados esperados com o estudo realizado com jovens e seus estados emocionais na escola, e mais especificamente, nas aulas de EF.

1.2.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o quanto os alunos são conhecedores de suas emoções, como elas se comportam nas diferentes situações da rotina escolar, e saber como as práticas corporais e as práticas digitais estimulam os diferentes estados emocionais nos adolescentes.

Encontrar pontos relevantes que possam estar relacionados com questões envolvendo a expressão das emoções e as atividades físicas e digitais trabalhadas em aulas regulares de EF.

Não obstante, observar num curto período de tempo de 20 aulas, aproximadamente três meses, fazendo aplicações das Rodas de Estados de Ânimos (REA), a identificação, possíveis variações e/ou como se comportam os estados emocionais selecionados nos jovens pesquisados.

1.2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos da investigação, busca-se:

- a) Investigar se os adolescentes são emocionalmente afetados pelos jogos presentes na EF;
- b) Averiguar possíveis diferenças de comportamento por gênero e por período nas variáveis em estudo;
- c) Identificar nas diferentes atividades físicas e digitais quais os estados emocionais, negativos e positivos; íntimos e explícitos que são inerentes e estimulados à sua prática.

1.3 Justificativa

É muito comum nos depararmos com situações conflituosas em nosso dia a dia dentro da escola, pois talvez não exista lugar estruturado e regulamentado que reúna mais jovens

diariamente do que esta instituição milenar de ensino. E onde há convívio, há conflitos. E o professor está no meio destes jovens, que lutam calados, ou não, por seus *status* sociais, afirmações pessoais, para experimentarem relacionamentos amorosos, entre outros. Porém, ao longo de minha trajetória como docente, começaram a surgir algumas indagações como: Será que nós professores temos o papel de preparar nossos alunos no sentido das emoções? E se sim, será que fazemos isso de maneira adequada?

As respostas não são simples e fáceis, pois há inúmeras variáveis que podem mudar o curso de nossas opiniões e, por isso, penso que a complexidade destas respostas pode ser a motivação desta pesquisa, que vem tentar ajudar educadores físicos de dentro e fora da escola em suas práticas docentes, explorando aspectos atitudinais às vezes esquecidos ou oprimidos, porém extremamente relevantes para os jovens.

Segundo Darido e Rangel (2005), é possível visualizar dois aspectos sobre as interações na prática docente: aquele que se relaciona com os cognitivos ou intelectuais e o que se relacionam com os sócio emocionais. Ambos estão em constante ligação e determinam como os alunos farão uso dos conhecimentos construídos. Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Portanto, faz-se necessário um plano de trabalho em que se contemplem esses dois aspectos.

Durante a minha primeira graduação como bacharel em EF, muito se discutia sobre motivação de atletas, correntes pedagógicas, periodização das seções de treinamentos para as mais diferentes capacidades físicas e sempre com o objetivo de proporcionar aos atletas a maneira mais eficiente de treinar e atingir metas. Em paralelo, eu começava minha aventura na prática, a qual deve ser sempre valorizada em nossa formação profissional, nas mais diferentes realidades e com uma diversidade enorme de atletas e alunos, desde jovens aspirantes a atletas profissionais até frequentadores de academia de terceira idade. Percebia que minha formação estava voltada para a formação e desenvolvimento de esportistas, preparação de seções de treinos para campeonatos longos e curtos, profissionais ou amadores, e isso era carregado de certo fetiche para muitos alunos da graduação, pois treinadores renomados se tornam famosos e poderosos, podendo assim conviver nas esferas sociais mais elevadas do mundo esportivo.

Porém, o que é visto na prática fica longe de ser algo prazeroso e realmente relevante para a sociedade, pois o esporte de rendimento muitas vezes pode desconstruir valores inestimáveis para muitos jovens que se tornarão, em um futuro próximo, os formadores de opinião dos jovens das gerações seguintes, e assim sucessivamente. Algo que necessitava de

intervenções pertinentes e coerentes com o que acreditamos ser uma sociedade sustentável no sentido das relações.

Essa ideia vai amadurecendo ainda mais quando termino minha segunda graduação, como licenciado em EF, e começo minha terceira graduação, agora em Pedagogia. Sempre em paralelo com a prática, a escola começa a se tornar um objeto de estudo, pois neste ambiente em que muito se fala em formação, currículo, conteúdos e valores, as inquietações podem ser resolvidas e trabalhadas de maneira planejada e adequada. As contribuições que a EF pode dar para esses alunos é de grande valia para a formação plena dos jovens. Há mais de dez anos fazendo parte do corpo docente de um colégio particular de Campinas, percebe-se que a disciplina de EF é ainda subutilizada e subvalorizada dentro da comunidade escolar, pois há certa expectativa sobre os professores e sobre os conteúdos que são muito conservadoras, limitando nossa área de atuação e hierarquizando as dimensões procedimentais, com grau mais elevado de importância, atitudinais e conceituais sucessivamente. Porém, percebe-se que as novas gerações estão cada vez mais carentes de momentos em que as interações sociais face a face sejam testadas, experimentadas e fortalecidas.

Darido e Rangel (2005) defendem que a aula de EF talvez seja o melhor momento para este tipo de observação, visto que está repleta de conflitos, inerentes a qualquer forma de interação social que, nesse caso, afloram das interações dos alunos com meio social e cultural da escola. Pois o movimento humano é uma das formas mais fundamentais de interação social e precisa que se construa uma relação íntima entre as pessoas, o espaço e a cultura que o cercam. Dessa forma, em aulas de EF as relações sociais se fortalecem e se manifestam com maior expressividade.

Para Prodócimo e Caetano (2007), quando um aluno se envolve em uma prática corporal nas aulas de EF, ficam evidentes determinados comportamentos espontâneos, regidos pela alteração de seus estados emocionais alterados. O fenômeno jogo, por exemplo, considerado um dos conteúdos mais presentes nas aulas de EF escolar, é um campo fértil para as mais diversas formas de manifestações emocionais. Isso porque pode ser um ambiente competitivo, cooperativo ou simplesmente recreativo, porém, sempre com alto nível de interação entre os participantes, o que faz com que os alunos externem suas características emocionais mais íntimas. A identificação e interpretação dessas emoções expostas pelas crianças através das atitudes e comportamentos, de modo algum podem ser desconsideradas pelo professor, pois não pode ser considerado como adequado, por exemplo, o excesso de agressividade ou de medo em jogos competitivos ou em brincadeiras comuns nas aulas.

Logo, será que essa hierarquia das disciplinas dentro da escola supracitada está correta? Ou será que os aspectos atitudinais deveriam estar em um mesmo grau de importância dos demais?

Como docente de EF, acredito que o correto deve ser equiparar as três dimensões: *conceitual, procedimental e atitudinal*, pois fazendo parte de um colégio que trabalha sob referenciais teóricos interacionistas, acredito que o ambiente pedagógico favorável para o desenvolvimento das práticas só é possível se houver coesão grupal, respeito às relações, espontaneidade e ações. Pois não seria sensato da parte do professor tentar ensinar ou desenvolver alguma prática corporal que tenha disputas físicas ou não, possíveis debates sobre diferentes interpretações sobre problemas que surgem a todo o momento, se as interações sociais do grupo não estiverem em um estágio mínimo de maturidade. Então, faz-se necessário o planejamento estratégico de práticas que estimulem situações de alterações dos estados emocionais para que se tenham elementos para realizar intervenções pertinentes no sentido das atitudes e que consigamos usufruir dos resultados discutidos e obtidos.

Este pode ser um caminho perigoso, pois nos referimos a uma escola particular de Campinas-SP de classe média/alta, na qual a comunidade é exigente e exclusivista, e que valoriza a cultura esportiva de resultados, gerando assim, questionamentos acerca dos planejamentos e planos de aula e das escolhas dos conteúdos. Por esta razão, a sensibilidade deve sempre ser colocada em prática, bem como a empatia e a liderança do professor. Para que possamos aproveitar os três encontros semanais programados de maneira adequada e coerente com o que acreditamos uma EF realmente transformadora.

1.4 Organização do trabalho

O presente trabalho aborda em seu conteúdo a contribuição atitudinal que as práticas corporais e os jogos digitais trazem para os adolescentes, com foco no seu modo de comportar diante de certas situações, de se relacionar e como lidam com suas emoções e sentimentos nesses processos.

Ditas as primeiras considerações e definição dos objetivos do trabalho no capítulo da Introdução, o capítulo seguinte traz os referenciais teóricos e de embasamento da presente investigação. No Capítulo 2 abordamos a realidade da disciplina dentro da comunidade escolar em que atuamos, nossas angústias, alegrias e expectativas. São discutidos os conceitos de emoções e sentimentos, assim como os diferentes tipos de estados emocionais, sua influência no organismo humano e conseqüentemente nas ações comportamentais. Discutimos também as

relações humanas, sua importância para o desenvolvimento social e emocional, a influência das novas tecnologias nas novas gerações e a importância de se aprender realmente sobre seus estados emocionais e suas reações, e seus impactos na sociedade em que vivem.

No Capítulo 3 aborda-se o procedimento metodológico a ser utilizado no estudo. Este capítulo traz ainda as considerações éticas e a caracterização dos jovens participantes voluntários, bem como a descrição do instrumento utilizado (questionário elaborado pelo pesquisador), do ambiente de coletas e das técnicas de análise estatística dos dados coletados.

O Capítulo 4 apresenta a análise descritiva e estatística dos resultados coletados, divididos em quatro dimensões distintas: ‘Identificação alunos e seus hábitos sociais’, ‘Identificação dos estados emocionais em diferentes situações de seu cotidiano’, ‘Identificação dos estados emocionais nos outros’ e a ‘Regulação dos estados emocionais’.

Por fim, o Capítulo 5 exhibe nossas conclusões, contribuições do trabalho e considerações finais a respeito da temática em estudo.

2 O CENÁRIO ATUAL E NOSSAS EXPECTATIVAS

Enquanto as escolas insistem em modelos pedagógicos tradicionais que priorizam o ensino linear de disciplinas como Matemática, Ciências e História, o mundo familiar, social e corporativo sofre com a ausência de humanos com humanidade, os quais tenham aprimorado aspectos não curriculares para amar, respeitar, empreender, criar e buscar soluções criativas fora do padrão aprendido ao longo da vida escolar e nas universidades.

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver formam os quatro pilares da educação discutidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) há algum tempo por Jacques Delors, orientador do relatório em forma de livro: *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1999. Esses quatro pilares funcionam como alicerces do ensino para os alunos e futuros cidadãos, pais de família e profissionais impulsionarem as habilidades que podem ser aprendidas não somente mergulhando em conteúdos didáticos, mas por meio do envolvimento com projetos multidisciplinares relacionados com questões sociais, esportivas, comunitárias, históricas ou outros temas de interesse, os quais estão para além dos muros escolares e são parte da vida.

Mas, em contrapartida, é comum enxergarmos a EF como uma disciplina complementar e sem representatividade dentro da escola. Ou seja, uma área que não possui grande valor ou respeito das demais, dado o maior interesse ao tecnológico em detrimento de outras áreas das ciências humanas. Segundo Fischer (2009), a escola ainda privilegia áreas do conhecimento que valorizam o trabalho cognitivo, atribuindo maior importância às inteligências lógico-matemática e verbal-linguística, ignorando o conhecimento de que os aspectos emocionais e cognitivos se desenvolvem juntos e se interagem de maneira mútua (dimensão atitudinal). A EF também tem se voltado mais para o conservadorismo e, com isso, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e motoras (dimensão procedimental), não percebendo a relação existente entre corpo e mente, entre manifestação emocional e domínio corporal.

Sendo assim, o que pensar dessa área esquecida e tão importante no contexto escolar? É nítido, a cada ano que passa, as expectativas em torno da EF vão ficando mais superficiais, mais pobres e mais irrelevantes para os alunos e professores, devido ao fato da ignorância que ainda paira sobre a disciplina. A cultural e neoliberal, que visa a preparação do aluno ao mercado, preferência da escola e da comunidade com outras áreas do conhecimento, bem como a evolução digital desenfreada, as quais ajudam a construir o desinteresse dos alunos

para com as atividades esportivas, lúdicas, rítmicas e expressivas do conhecimento do próprio corpo. Além destes fatores supracitados, estamos em uma sociedade que obedece a um sistema social fugaz e voraz, no qual a avaliação tradicional, quantitativa e competitiva prevalece sobre a subjetiva e processual, valorizando e dissociando mais o cognitivo do emocional, o *cyber* do face a face, e, ao final do processo, transformando esses alunos, futuros cidadãos, em indivíduos superficiais no contexto das emoções.

Ainda são poucas as escolas inovadoras no Brasil que buscam remodelar a grade curricular para inserir atividades direcionadas aos aspectos não cognitivos: resiliência, determinação, autonomia, autogestão, autoestima, otimismo, sociabilidade e curiosidade. Mas há algumas experiências bem interessantes, como exemplificaremos a seguir.

Segundo Allan (2017), no Rio de Janeiro, os estudantes do ensino médio do *Colégio Estadual Chico Anyrio* incorporaram na rotina a prática de atividades relacionadas com o aprimoramento destas competências em um programa realizado pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Nas avaliações bimestrais feitas pelo Governo, estes alunos estão obtendo resultados 60% acima da média, comprovando o forte impacto que o desenvolvimento destas habilidades tem no rendimento escolar. Ainda, segundo Allan (2017), em Fortaleza, a *Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos* oferece aos alunos aulas de desenvolvimento de práticas sociais e técnicas de pesquisa que priorizam os aspectos sócio emocionais, o que diminuiu a evasão escolar em 6%.

Segundo Behrens e Machado (2005), todo o sistema educativo tem que ser repensado. Uma vez que, orientado pelo desenvolvimento cognitivo apenas, ele não prepara nossas crianças para a vida do amanhã. É preciso criar espaço para as emoções, levar em conta o desenvolvimento social e afetivo, bem como o convívio com as diferenças e diversidades. Aspectos psicossociais têm necessidade de se alimentar de conhecimentos, de saber fazer e saber ser, da mesma maneira que as outras áreas do saber.

Desse modo, percebe-se que a escola contribuiu e ainda contribui para que existam, hoje, muitas pessoas com atitudes que denotam um analfabetismo emocional e esse fato pode causar danos muito sérios em nossa sociedade. Pois, ainda segundo Behrens e Machado (2005), estados emocionais inadequados dos alunos envolvem todos os níveis de ensino e têm se apresentado com ênfase nas últimas duas décadas dentro da escola. É claro que existem muitos fatores sociais e econômicos responsáveis por tais comportamentos, mas, também, a educação tem contribuído para que estes estejam presentes na sociedade, tanto nas escolas como nos lares. Então, enfatiza-se a necessidade de educar as pessoas também no seu aspecto emocional. É

preciso que a educação emocional seja praticada com naturalidade nas escolas, para que esse outro aspecto da complexidade humana possa ser contemplado e desenvolvido.

Historicamente, a EF sempre foi presente na escola ou na formação das pessoas. Entretanto, nem sempre com essa mesma denominação e objetivos, pois a atividade física inserida na cultura corporal de movimento e com suas diferentes práticas, sempre foi muito importante para a formação global das pessoas. Segundo Almeida (2014), sobre as civilizações do Oriente, historiadores desvendaram que os humanos começaram a se tornar mais civilizados devido aos exercícios, que tinha um sentido moral e preparatório para a vida. Na Índia, a atividade física estava completamente ligada ao ensino e à religião.

Ainda segundo Almeida (2014), algumas práticas na China conferiam à guerra uma forma de aprimorar as qualidades mentais, físicas e motoras dos guerreiros. E no berço dos esportes, a Grécia Antiga, a atividade física era muito importante e estava ligada à intelectualidade e à espiritualidade em forma de mitologia e de filosofia de vida.

Porém, apenas na década de 1990 foi que a atividade física obteve um *status* mais amplo na sociedade, pois, de acordo com Betti (1996), aumenta-se substancialmente as discussões sobre currículos americano e europeu da EF na escola, bem como a massificação do esporte de competição e para promoção da saúde. Até se tornar o que conhecemos atualmente. Portanto, o que vemos nos dias de hoje não se distingue muito do que acontecia no passado, a grande diferença é na profissionalização e sistematização que o esporte e a atividade física atingiram, com isso uma maior espetacularização e massificação desses eventos. Sendo assim, as analogias do esporte com a vida real, a credibilidade que os atletas e treinadores vitoriosos passam ao público e os exemplos de determinação, resiliência e foco continuam encantando e ensinando.

Em artigo recente, Juca Kfoury (2008) listou inúmeros ex-atletas e treinadores que se tornaram palestrantes no mundo corporativo, pois suas histórias de superação, resiliência, de como atingir seus objetivos e como resolver seus problemas, individuais e coletivos, serviram e ainda servem de exemplo para muitas pessoas, tanto na vida profissional como na vida pessoal. Então, como ignorar este legado tão importante e confirmadamente reconhecido por todos que o esporte e os jogos nos trazem? Neste embate que estamos propondo, se transportarmos todo este cenário para o ambiente escolar, podemos colocar a contribuição de Dias (2011), que diz:

[...] a prática desportiva pode contribuir para o desenvolvimento integral do praticante, contribuindo para seu ajustamento pessoal e social. Numa perspectiva sócio-construtivista, a prática desportiva proporciona uma série de interações que fomentam o desenvolvimento e aprendizagem do jovem. Diversos intervenientes desportivos (treinadores, professores, pais, dirigentes,

etc.) reconhecem que a prática desportiva possibilita às crianças e jovens a vivências de um conjunto de experiências positivas significativas com benefícios ao nível físico e psicossocial. (p. 99).

Para Betti e Zuliani (2002), a educação da criança e do jovem, neste momento, passa a ser uma educação integral: corpo, mente e espírito, como desenvolvimento pleno da personalidade. A EF vem somar-se à educação intelectual e à educação moral e ética. Sob essa perspectiva temos que discutir a EF escolar numa ótica cultural, pois sabemos que ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, cultura física, ou ainda, cultura de movimento.

Segundo Santin (1987), também se observa a presença de uma realidade competitiva entre os homens em seu cotidiano e, conseqüentemente, na EF e no esporte, pois estes são reflexos da sociedade, por isso mesmo ambas as práticas podem criar o que é refletido na sociedade. Então, nós professores, sabemos que talvez sejamos a disciplina que mais atua neste contexto, haja vista lidar em seus conteúdos com duas realidades conflitantes do esporte: a competição e a cooperação.

Para Zanetti *et al* (2016), ao discorrermos sobre a cooperação e competição na EF escolar também devemos deixar claro que um dos mais importantes mecanismos de ação destes dois universos será dado pelo movimento humano, por meio das interações sociais por ele proporcionadas, manifestadas através do esporte, jogo ou pelas brincadeiras. Barros Neto (1997) salienta que dentre os vários meios de desenvolver a EF tem-se o esporte e, ao contrário do que muitos pensam, a EF escolar não deve ser totalmente dissociada do esporte, já que um de seus objetivos consiste em promover a socialização e a interação entre seus alunos. Pois, segundo Machado (2009), as atividades esportivas desenvolvidas nas escolas devem se integrar no esforço educativo e social que visam preparar o aluno para sua integração plena na sociedade. Neste sentido, a inserção prática esportiva no ambiente escolar, com suas competições, como estratégia formativa, adequada aos objetivos sociais e culturais voltados à valorização humana parece ser de grande valia.

Desta maneira, as atividades esportivas, recreativas e rítmicas poderiam ser consideradas como os meios sociais mais eficazes da escola, pois normalmente são realizadas em grupos, logo, obedecem ao princípio da cooperação entre seus componentes, estimulando assim a criança e ao jovem, sua apreciação do comportamento social, autoconhecimento, autocontrole e respeito. Desta forma, para Machado (2009), a personalidade de nossos alunos será estimulada pela atividade esportiva e pela competição escolar se os programas propostos

enriquecerem a experiência vivida, além de estimular a observação e reflexão sobre eles próprios e aqueles que os rodeiam.

Assim, a EF, como disciplina obrigatória dentro da escola, deve assumir o papel de proporcionar ambientes pedagógicos favoráveis nos quais os alunos sejam estimulados a conhecer, desenvolver, contextualizar e ressignificar os elementos da cultura de movimento de forma espontânea, crítica e autônoma. Não obstante, devemos trabalhar no sentido conceitual, procedimental e atitudinal os elementos inerentes às práticas corporais. Porém, o que conseguimos observar é bem distante desse cenário idealizado pelos educadores e pelos parâmetros curriculares nacionais (1998), que apontam para uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem na EF que privilegie “o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos” (p. 30).

[...] pois segundo Freire (1996): o sistema educacional vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização e fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (p.111).

[...] portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...] (p.142).

Sabendo disso, queremos dar um passo além, ou seja, continuar desenvolvendo a cultura corporal de movimento, mas com outro enfoque: as interações sociais a partir da alfabetização emocional. Pois, Vigotski (2003) afirma que todas as interações sociais experimentadas servem de aprendizado para situações futuras desse indivíduo. E essas experiências já absorvidas são socializadas, podendo assim transformar o ambiente social e modificar as formas dos indivíduos interagirem. A interação social se torna um processo de construção e modificação do indivíduo e, conseqüentemente, do ambiente social, que por sua vez proporciona o desenvolvimento pessoal.

Uma vez que pensamos nas aulas de EF como realização de atividades coletivas, que os indivíduos devem dialogar e aceitar desejos do outro e buscar seu espaço de compreensão e respeito com seus pares, as interações sociais assumem outras formas, como liderança, controle, aceitação e dominação, e estas vão sendo construídas de acordo com as vivências das diferentes situações onde haja debates, enfrentamentos/confrontos e de tomada de decisões. Estas são evidenciadas quando lançamos situações problemas que geram provocações e desafios. Para Santos (2016), duas ações são importantes para a manutenção das comunidades

de convívio, primeiro a discussão e exercícios das chamadas habilidades sociais, respeito às diferenças, tolerância, aceitação, respeito às regras, entre outros, todas, propostas estabelecidas pelos documentos que tratam do espírito esportivo.

A segunda ação seria a sensibilização para as formas socialmente aceitas para resolução de conflitos, em que as violências físicas e verbais sejam negadas, valorizando os chamados processos dialógicos ou argumentativos. Ou seja, “[...] os agentes da socialização e mediação no contexto do esporte devem ser referências em razão dos comportamentos éticos e morais positivos nos contextos social, familiar e esportivo” (SANTOS, 2016, p. 126).

Na visão da Pedagogia do Esporte, o esporte é visto como um meio potencial de educação e formação humana, e tudo isso através da prática corporal, do trabalho constante com o próprio corpo e seus limites internos e externos. Segundo Bento (1995), formação é dinâmica e precisa ser ajustada a todo momento. A formação tem o objetivo de deixar o indivíduo mais forte, não apenas no sentido do seu crescimento, mas, sobretudo no sentido do desenvolvimento e aperfeiçoamento do mesmo. Formação é sempre um exercício de auto superação, é um acontecimento interno do sujeito que se dá pela interação aos aspectos externos.

Para Bento (1995), esta formação se dá através de muito esforço e resiliência, e de ações e obstáculos que são inerentes ao esporte. Ou seja, “o esporte aponta o caminho necessário para a descoberta autêntica do ser que em nós mora” (BENTO, 1995, p. 57). Assim, podemos afirmar que a prática que forma o indivíduo, pois a vivência, o experimento prático, justifica a teoria e os valores durante suas ações. Estas práticas corporais proporcionam situações em que as relações interpessoais, com os outros, contra os outros, em cooperação ou oposição acontecem em grande intensidade. Estas situações são constantes em esportes coletivos, onde ocorre a interação entre companheiros no sentido de cooperação pois todos têm os mesmos objetivos, e ao mesmo tempo ocorre a interação de competição com os adversários. Ainda para Bento (1995), o processo de formação precisa do confronto com outras pessoas, quando são aprendidos valores como a responsabilidade, a liberdade e a solidariedade. Desta forma, o esporte se torna um dos ambientes mais favoráveis de formação, educação e desenvolvimento da personalidade.

Bento (1995), ainda afirma:

[...] quem se habituou à dor e ao desconforto da exercitação corporal e do treino desportivo entende bem o desporto como uma pedagogia criacionista do corpo e de moralização do homem. Entende-o bem como uma oficina de aperfeiçoamento do homem, de crescimento dos humanos em humanidade, de registro de humanidade no ser. Oficina em que se procura fazer de cada menos um mais, fazendo do sucesso não tanto um objetivo, mas sobretudo um meio de visar mais alto. Até porque a vitória, uma vez consumada deixa logo de o ser; encaminha para tarefas novas e superiores. Sobre o corpo e sobre os

músculos, sobre a condição física e sobre todas as capacidades motoras, sobre e sob tudo quanto é criado no desporto, brilham valores, perfilam-se princípios de conduta moral, alojam-se qualidades volitivas. A configuração interior, a física e a espiritual, o comportamento motor e o moral são indissociáveis. O exercício físico repercute-se no corpo e na mente, agita a corrente sanguínea, levando nela o coração ao cérebro. (p. 63).

Por isso, não iremos apenas adotar uma postura passiva sobre tal assunto, e sim tentar diagnosticar comportamentos nos alunos e propor as devidas intervenções para que possamos estimular e desenvolver todas essas interações. Pois, como considera Venditti Junior (2005), acreditamos na liderança como um fator que pode ser estimulado e aprendido pelos indivíduos, tornando-se dinâmica, mutável e influenciável pelo meio, assim como a aceitação e o controle.

Neste sentido, qual outra disciplina poderá cumprir tão bem essa função como a EF escolar? Callegari (2016) considera que será nesta prática, seja por meio de atividades cooperativas ou competitivas, que o aluno poderá expressar sentimentos como alegria, prazer, amor e também tristeza, frustração e até ódio. E para isso, teremos que lançar mão do conhecimento que a psicologia do esporte nos traz, pois, estes saberes nos levarão a caminhos mais claros na resolução de conflitos pessoais e interpessoais, mágoas, angústias e até estados intensos de alegrias.

E, possivelmente, se todos tivéssemos vividos situações em que essas interações sociais fossem trabalhadas de maneira adequada, viveríamos em uma sociedade mais compreensiva e tolerante, com inteligência competitiva e com líderes mais plenos em seus valores éticos e morais.

2.1 Entendendo as emoções

Estudos realizados na área da Psicologia mostram que a maioria das pessoas não conhecem suas emoções e seus sentimentos, bem como os sentimentos e emoções das pessoas de seu convívio. Tal desconhecimento acarreta em conflitos inter e intrapessoais.

A necessidade de identificação do que sentimos nas diferentes situações que nos deparamos, vêm de nossa constante formação, que está em constante desenvolvimento com o objetivo do autoconhecimento e de melhor entendimento das relações inter e intrapessoais.

Céspedes (2014) garante que:

[...] as emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem em face de alterações internas e/ou ambientais. Este processamento inicia-se durante o terceiro trimestre de vida intrauterina e vai-se tornando

progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder à consciência. Durante as duas primeiras décadas de vida, as alterações evolutivas da vida emocional humana são drásticas e intensas, mas continuam a ocorrer ao longo de todo o ciclo vital, transitando finalmente para a conquista da sabedoria, que pode ser definida como a mais elevada integração das experiências num cenário interno de emotividade positiva: “o perdão, a compaixão, o desprendimento e a entrega incondicional são os pontos altos da consciência, que nos ligam à alma e que constituem o culminar de um percurso de evolução que parte do emocional e termina no espiritual. (CÉSPEDES, 2014, p. 19).

Segundo Martins (2004), uma emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais. As emoções humanas básicas acompanham-nos desde que nascemos e organizam-se num eixo polar: **raiva e medo x alegria e tranquilidade**. Um recém-nascido sente um medo extremo ao trocar o útero materno por um ambiente externo repleto de estímulos novos e desconhecidos: ruídos, odores, temperatura, luzes. Céspedes (2014) salienta que estes estímulos perturbam o bebê e o seu cérebro transforma esta perturbação em raiva. Mas quando as suas necessidades são satisfeitas, ele acalma-se, sente a alegria de ser reconfortado e os cuidados que recebe permitem que adormeça num prazeroso estado de calma.

Estas primeiras emoções, que não são conscientes, designam-se por emoções primárias e acompanham-nos ao longo de toda a vida. Para Ballone (2005), as emoções primárias são inatas e estão ligadas à vida natural, onde os instintos guiam as ações.

De acordo com Abreu (2005), as emoções primárias podem ter carácter adaptativo, pois tem relação com a sobrevivência e com o bem-estar psicológico dos indivíduos, como o medo, a raiva entre outros, ou desadaptativas que são aquelas que levam as pessoas a terem comportamentos inadequados à situação, pois foram expressadas de maneira tão intensa ou equivocada.

Martins (2004) salienta que a partir destas emoções básicas vão surgindo outras mais complexas e sofisticadas, que se constroem de forma dinâmica ao longo da vida e com as experiências que esta proporciona: com base na plataforma do medo e da raiva surge a vergonha, o descontentamento, a frustração, a cegueira emocional e o receio, entre outros. À medida que a criança vai crescendo, as emoções vão-se tornando conscientes e integram-se à identidade de cada indivíduo, com a sua bagagem de vivências específicas. Céspedes (2014) afirma que, assim, a formação dos esquemas emocionais se torna mais eficiente e duradoura, pois esses interagem constantemente com a personalidade. Desse modo, os sentimentos se organizam e vão dos básicos – como carinho, otimismo, ternura, ciúmes e a inveja – para sentimentos mais complexos, formando a identidade e regendo as ações e atitudes dos sujeitos.

Sabemos que as emoções nem sempre aparecem em locais, ou em situações favoráveis, o que pode levar a reações e comportamentos inadequados, tornando as tentativas de adequação em tentativas frustradas, pois dependendo da intensidade, o poder dessas emoções, em determinadas situações, pode ser incontrollável. As emoções podem aparecer em qualquer atividade física ou mental que estejamos fazendo. Nesses casos, nossa reação em geral é tentarmos adequar as emoções, ou seja, intensificá-las, diminuí-las ou ainda mantê-las. Tal processo é mais complexo do que imaginamos.

Dito isso, as emoções se originam a partir de um estímulo, um fato ou objeto disparador e, segundo Martins (2004), cada emoção segue-se a uma avaliação da realidade. É, portanto, uma consequência do sentido que atribuímos a determinada situação e do reconhecimento como sendo um dos temas desencadeadores ou ativadores da emoção. Essa avaliação, que pode ser correta ou incorreta, e pode ser, dependendo da exigência da situação, lenta, precisa, minuciosa, mas pode também ser imediata, automática, o que segundo Magda Arnold (1968) tem o nome de **juízo sensorial**, em que as reações não têm reflexão, não passam pelo intelecto. Ainda segundo Martins (2004), tanto a avaliação quanto a reação emocional podem ser corretas ou incorretas, adequadas ou inadequadas, gerando assim expressões emocionais desconexas ou desproporcionais e inadequadas, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1: Avaliação e emoção.

Avaliação correta	Emoção correta
Avaliação correta	Emoção incorreta
Avaliação incorreta	Emoção correta
Avaliação incorreta	Emoção incorreta

Fonte: Adaptado de Martins (2004).

Enfim, as pessoas podem desenvolver estados emocionais inadequados e até distúrbios por se enganarem na avaliação ou na resposta emocional. Pois, segundo Martins (2004), uma avaliação correta ou incorreta vai depender de vários fatores, com frequência da cultura que determina muitos de nossos valores. Porém, não podemos descartar nossas experiências passadas para explicar avaliações situacionais e suas adequações emocionais. Acreditamos também, que criamos situações, fatos e até personagens para temer, nos envergonhar, odiar e para nos sentirmos alegres. Então, mesmo o disparador sendo cultural, “natural”, ou desencadeado por experiências pessoais anteriores, quando a avaliação é feita, e

a situação identificada (perigo, ofensa, erro moral, etc.), correta ou incorretamente, a resposta emocional é determinada pela natureza, e não depende mais de nossa vontade.

2.2 As emoções na adolescência

Importante explicitar e analisar o comportamento, as características de cada uma as gerações e o conflito entre elas. Mesmo que o presente trabalho tem como foco a Geração Z, que abrange os adolescentes atuais, fazemos uma breve diferenciação das características das cinco últimas gerações: Geração *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y, Geração Z e Geração Alfa, a fim de entender como eles se relacionam consigo e com o mundo.

2.2.1 Geração *Baby Boomers*

São considerados *Baby boomers* (explosão de bebês) as pessoas nascidas até o final da década de 40, com o final da Segunda Guerra Mundial, quando foram concebidos, ou seja, na época em que os soldados voltaram para casa. Atualmente, os *Baby boomers* contam com mais de 65 anos e são os pais da Geração X, avós da Geração Y e bisavós da Geração Z.

São considerados precursores da globalização, estabeleceram grande mudança social, incluindo o movimento hippie, o feminismo, os direitos civis, além de ideias libertárias e movimentos sociais e políticos. Adeptos ao “paz e amor”, música, arte, evolução humana, porém eram transgressores, rebeldes e contestadores por excelência (FAVA, 2014). No Brasil, ocorreram os festivais de música que eram formas de se expressarem político-ideologicamente contra a repressão e a censura imputada pela Ditadura Militar. Nas relações de trabalho são leais, respeitam hierarquia, valorizam experiência e tempo de empresa e com isso, ocupam cargos de diretoria e gerência.

Não se deixam influenciar por modismos de marcas de produtos e primam pela qualidade de vida desprezam quantidades e exageros. Possuem situação financeira estável. Inventores do “*workaholic*” (priorizam o trabalho e são motivados pelas conquistas profissionais) e do “*coaching*” (treinadores de pessoas para o desenvolvimento profissional), são trabalhadores tradicionais, pragmáticos e disciplinados. Atualmente, a maioria deles usufrui da aposentadoria e muitos retornaram às atividades profissionais tidas como “leves” (BRITO, 2013).

2.2.2 Geração X

O termo Geração X foi cunhado pelo fotógrafo Robert Capa, em 1950 e é utilizado para rotular as pessoas nascidas após o chamado *Baby Boom*, que foi uma explosão da taxa de natalidade dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial (BALIAN, 2009). É a geração surgida em meados da década de 60, estendendo-se até o final dos anos 1970, também conhecida como *Slacker generation*. Por vezes, são incluídos também os nascidos até 1982.

No Brasil, essa geração foi marcada pelo movimento Diretas Já, pelo *Impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo, o aparecimento da AIDS e a queda do muro de Berlin. É a geração que viu surgir o computador pessoal, a Internet, o celular, a impressora, o e-mail, etc. e viu o mundo mudar drasticamente.

De acordo com Tapscott (2010):

[...] a Geração X considera o rádio, a tevê, o cinema e a Internet como mídias não especializadas, disponíveis para que todos acumulem informações e apresentem seu ponto de vista. (p. 26).

Entretanto, Fava (2014) salienta que “Diferente do idealismo dos *baby boomers*, a geração X é individualista, menos confiável, pouco transparente, mais preocupada com seus interesses pessoais”.

Lombardia (2008) afirma que:

[...] São conservadores, materialistas e possuem aversão a supervisão. Desconfiam de verdades absolutas, são positivistas, autoconfiantes, cumprem objetivos e não os prazos, além de serem ‘Os hippies (no singular, hippie)’ eram parte do que se convencionou chamar movimento de contracultura dos anos de 1970. Muito criativos. (p. 01-07).

A Geração X é caracterizada por certas resistências em relação a mudanças e a tudo que é novo. Preferem preservar sua cultura, sempre está em busca por seus direitos e liberdade, gostam de ler livros e respeitam autoridades e hierarquias.

2.2.3 Geração Y

A Geração Y (também conhecida pelos nomes de Geração do Milênio, Geração Internet ou Digital, Geração *Next*) abrange as pessoas que nasceram em fins dos anos 70 e início dos anos 90. Nasceram em um período de prosperidade econômica e acompanharam a revolução tecnológica (OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012).

A Geração Y nasceu quando a tecnologia e a Internet já estavam plenamente desenvolvidas, cresceram e internalizaram as mesmas desde pequenos. Esses jovens estão acostumados ao excesso de informações ao tudo pronto, à realidade 3D. São também conhecidos pelo empreendedorismo, curiosidade e imediatismo.

De acordo com Lombardia (2008): “A integração dos Y às empresas está sendo especialmente complicada. Suas expectativas são novas e eles se consideram ‘a geração excluída’. [...] Quase sempre são filhos únicos ou têm poucos irmãos”. Ainda, Lombardia (2008.) observa que: “Os Y são silenciosos e contundentes, parecem saber exatamente o que querem. Eles não reivindicam: executam a partir de suas decisões, dos blogs e dos SMS. Não polemizam nem pedem autorização: agem” (p. 52).

Para Tapscott (2010):

Os jovens da Geração Internet também não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido. Eles são iniciadores, colaboradores, organizadores, leitores, escritores, autenticadores e até mesmo estrategistas ativos, no caso dos *videogames*. Eles não apenas observam, mas também participam. Perguntam, discutem, argumentam, jogam, compram, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam. (p.50).

Apresentam características como capacidade em fazer várias coisas ao mesmo tempo, um desejo constante por novas experiências e novas tecnologias. Mantêm-se sempre conectados e atualizados e são questionadores.

2.2.4 Geração Z

Hoje, a Geração Z é marcada pela utilização intensiva dos recursos de realidade virtual, e estes jovens tendem a interpretar o mundo a partir da realidade virtual, vivida com intensidade, porém virtualmente. Assim, tendem a achar que as soluções dos problemas do mundo são fáceis, e segundo Baldissera (2016), são individualistas, mas não necessariamente egoístas. Costumam ser empáticos, pois estão habituados à vida em comunidade virtual. Seus relacionamentos são envolventes, emotivos, porém passageiros, e não querem compromissos duradouros. A fugacidade e a rapidez com que as coisas mudam, fazem com que acreditem que vale mais o momento, e colocam a emoção em um grau mais elevado de importância que o sentimento. E ainda segundo Baldissera (2016), o sentimento tende a envolver um espaço maior de relação enquanto que a emoção é mais forte, porém mais fugaz.

E conforme explica Forquin (2003):

[...] uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou ainda de “consciência de geração”. (p. 03).

Os alunos avaliados no presente estudo são nascidos entre 2003 a 2005 e fazem parte da Geração Z, que são os jovens nascidos entre o fim de 1992 a 2010, e que são os nativos digitais e que já nasceram conectados à internet. Pereira (2017) afirma que estes jovens são desapegados das fronteiras geográficas e têm sempre uma imensidão de informações na palma de suas mãos, em seus *smartphones* ou *tablets*.

Outra característica que deve ser levada em conta no estudo da Geração Z é a tendência clara desses jovens à formação de grupos. Segundo Feldmann (2008), um comportamento notável nas ações desses grupos de pessoas é o chamado “comportamento de manada”, onde todos parecem ter comportamentos individuais, mas caminham para os mesmos lugares.

Segundo Bauman (2011),

[...] numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente a “vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento do mundo off-line, esses estímulos seriam inúteis sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre indivíduos, tornando-os breve, superficiais e sobretudo descartáveis. (p. 23).

Ou seja, estamos diante de uma geração, futuros cidadãos, que não dão muita importância aos relacionamentos, inibem suas emoções e vivem intensamente o mundo digital, negligenciando o mundo *off-line* se interessando cada vez menos pelo conhecimento e pela sabedoria, e dando mais importância em começar o movimento ou a ação, e não em terminá-las.

A adolescência é o período mais indicado para ser abordado por programas de prevenção e promoção de saúde, uma vez que os comportamentos que comprometem a saúde ainda não se iniciaram ou são mais fáceis de mudar, como recomenda a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) (BREINBAUER; MADDALENO, 2005). A adolescência, conforme a OPAS, refere-se à faixa etária de 12 a 18 anos em meninas e de 13 a 18 anos em meninos. Justifica-se porque é um grupo etário vulnerável e de risco para a depressão, transtornos de conduta, transtornos alimentares, drogas e violência, como mostra uma revisão

das publicações brasileiras sobre saúde mental na adolescência (BENETTI *et al.*, 2007). Porém, o início de alguns transtornos mentais tem ocorrido antes desse período.

Segundo Erickson (2009), são as experiências vividas na fase da juventude que determinam os traços comportamentais de cada indivíduo e de seus pares, pois:

[...] a maioria dos indivíduos incorpora as ideias e os conceitos mais fortes em seus primeiros anos de adolescência. Aquilo que vivenciam nessa fase influencia fortemente seu comportamento na idade adulta. (p. 87)

Santos (2005) ainda afirma que:

[...] além do autoconceito (percepção individual do valor próprio) e da identidade (percepção generalizada de si próprio e da sua realidade psicológica, que inclui diferentes atitudes e crenças sobre o *self*), o autoconceito está também relacionado a dimensões específicas referentes a áreas da vida do indivíduo, como o domínio físico, acadêmico, familiar, social, dentre outros. (p. 47).

Observa-se, ainda, que durante a adolescência, o relacionamento com pares e amigos, juntamente ao relacionamento com os parceiros românticos, transforma-se no determinante mais forte do valor do *self* (SHAFFER; KIPP, 2009). O adolescente faz a sua construção da identidade, cria a representação que tem de si próprio, que é traduzida pelo conceito de si. Esse processo é acompanhado de um afastamento natural do núcleo familiar (WAGNER *et al.*, 2002), exigindo assim, uma maior autonomia e/ou competência emocional desses jovens. Mas percebemos que não é bem isso que acontece.

Masters (1991) acredita que a obtenção de uma efetiva regulação emocional é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento social e da personalidade. O autor discrimina também duas motivações para a regulação emocional: a pessoal (autorregulação) e a social (regulação da emoção nos outros). Estudos de Strauman e Higgins (1993) na área da teoria cognitiva comportamental demonstram que existe uma vinculação entre as representações do eu e o tipo de padrões emocionais ou comportamentais que o indivíduo exprime.

Segundo Gross e Thompson (2007), para lidar com a tristeza, raiva e com outras emoções “negativas”, grande parte dos adolescentes prefere a estratégia de distrair-se, e esta é o primeiro processo regulatório da atenção a aparecer no desenvolvimento e é utilizada por toda a vida quando o jovem subestima sua capacidade de regulação, ou quando não é possível modificar a situação. Em contraste, o uso de técnicas cognitivas é a segunda estratégia mais escolhida entre os jovens, pois propicia que a situação geradora de emoção seja racionalizada,

ou seja, a situação pode ser alterada ou enfrentada. Assim, enquanto a distração afasta a pessoa da situação geradora da emoção sem alterá-la, as técnicas cognitivas agem sobre a situação. Mas, se nos afastarmos das situações e do enfrentamento emocional, será que estamos gerando aprendizado emocional?

Martins (2004) acredita que a emoção se distingue da cognição, e que esta cresce com a experiência, e tudo aquilo que aprendemos intelectualmente contribui para um acervo em crescimento permanente. E assim, há também uma aprendizagem emocional, mas ela é diferente da estritamente cognitiva. Evitando uma situação específica ou enfrentando-a, sentindo toda a emoção (com exposição planejada e adequada), a pessoa aprende algo, e isso pode determinar quando e como reagir no futuro. Aumentando assim seu autoconceito.

Não obstante, Erickson (1968) e Blatt (1990) afirmam que a coerência e o realismo do autoconceito na adolescência é que caracteriza o desenvolvimento normal e que poderá diminuir a vulnerabilidade às reações emocionais inadequadas.

2. 5 A educação emocional

O desafio da educação emocional parece traduzir-se no desafio de Aristóteles (*apud* GOLEMAN, 1995): “[...] qualquer um pode zangar-se — isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e de maneira certa — não é fácil [...]” (p. 09). Portanto, educação emocional está diretamente relacionada com as emoções, e segundo Steiner (2001): “A Educação Emocional compõe-se de três aptidões: a capacidade de entender as emoções, ouvir as outras pessoas, empatizar com suas emoções e expressar as emoções produtivamente [...]” (p. 23). Ainda sobre esse tema, Steiner (2001) complementa: “Ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade da vida que o cerca [...]” (p. 23).

O entendimento sobre os termos “emoções” e “educação emocional” auxilia a reflexão a respeito da necessidade de desenvolvimento de projetos em educação emocional. A educação emocional envolve saberes que precisam ser desenvolvidos para que os docentes possam propor metodologias que contemplem as aptidões e competências das pessoas. Antunes (2001, p. 27), em seu livro **Alfabetização Emocional**, menciona cinco saberes essenciais para que possa ocorrer a alfabetização emocional, ou seja, a educação emocional:

- a) *Autoconhecimento*: capacidade de identificar seus próprios sentimentos, usando-os para tomar decisões e resolver problemas que resultem na satisfação pessoal.
- b) *Administração das emoções*: habilidades de controlar impulsos, de aliviar-se da ansiedade e direcionar a raiva à condição correta.
- c) *Empatia*: habilidade de se colocar no lugar do outro, entendendo-o e percebendo seus sentimentos e intenções não verbalizadas.
- d) *Automotivação*: a capacidade de preservar e conservar o otimismo sereno, mesmo em condições relativamente adversas.
- e) *Capacidade de relacionamento pleno*: habilidade de lidar com as reações emocionais de outras pessoas e interagir com elas.

Segundo Alzina (2003), a educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarada como uma forma de prevenção, visto que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos. Neste sentido, aumenta a possibilidade de condutas construtivas e diminui as de caráter destrutivo. Todos os indivíduos estão sujeitos a ter pensamentos e comportamentos agressivos relativos a si e aos outros, o que pode levar a que ocorram toxicodependências, depressões, automutilações, distúrbios alimentares, estresse, ansiedade, etc. A educação emocional promove o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser individual e social, baseando-se em adquirir e manter competências sociais que devem ser aprendidas e aplicadas.

Alzina (2000) defende que uma pessoa emocionalmente educada é aquela que tem uma atitude positiva perante a vida, sobrevalorizando aspectos positivos sobre os negativos, estabelecendo um equilíbrio entre tolerância e exigência, é alguém que é capaz de superar adversidades e frustrações, ajustando, se necessário, objetivos previamente definidos. Cultiva a sua autoestima, a motivação e o interesse pelos outros e pelas várias situações em que convive. Sabe dar e receber e tem capacidade de empatia, sendo capaz de se colocar no lugar do outro.

Para Wedderhoff (2007), a educação emocional busca tornar um indivíduo mais inteligente emocionalmente. O que significa que ele terá mais chances de um convívio social estável. Além disso, será capaz de trabalhar em grupo, terá mais confiança diante dos desafios do dia-a-dia, estará mais apto ao relacionamento interpessoal e, principalmente, será mais otimista e equilibrado diante das exigências impostas pela sociedade.

Da mesma maneira, como afirma Mendes e Lettnin (2016), se conseguirmos ter emoções positivas na escola, isso provavelmente nos levará a um maior engajamento com as propostas pedagógicas, de forma que o aprender seja percebido como algo prazeroso, e a

sensação de pertencimento maior à instituição escolar, por ver sentido nas diferentes aprendizagens, sentindo realização pelas conquistas acadêmicas, e estabelecendo relacionamentos positivos entre os diferentes membros da escola, mantendo um clima saudável, amistoso e propício para o ensinar e o aprender.

Entendemos que a resiliência é um importante construto que também deveria ser considerado nas instituições de ensino. Segundo Tavares (2001), a resiliência é uma capacidade inerente aos seres humanos, que os faz resistir às dificuldades e adversidades da vida mantendo a sua essência, ainda que tenha que se adaptar e se modificar conforme as situações experimentadas. Para Souza (2006), as escolas e docentes que se preocupam em desenvolver a resiliência em seus estudantes devem atentar para alguns elementos principais: promoção dos laços psicossociais; definição de limites claros; adequação de tarefas ao nível psicológico dos educandos; ensino de habilidades para vida; estabelecimento de altas expectativas; e empenho pessoal dos docentes no sucesso pessoal e acadêmico dos alunos. Nesta perspectiva, entendemos então que a resiliência pode ser estimulada e aprimorada ao longo da vida, e também pode ser desenvolvida por grupos. As escolas também deveriam buscar difundir essa habilidade nos estudantes, com isso ampliando as oportunidades de eles experimentarem bem-estar e de cultivarem melhores relações entre todos nas instituições.

A escola, além de ser um local de formação acadêmica, é um espaço de convivência, formado por redes sociais de participação. Conflitos são inevitáveis no contexto da convivência humana e não há soluções fáceis ou receitas mágicas para essas questões. Pelo contrário, Maia e Bortolini (2012) apontam que a cada escola compete a elaboração e a realização de seu próprio projeto de convivência e nossa tarefa, como educadores, é gerenciar a boa convivência e proporcionar aos alunos vivências e aprendizagens que os levem ao desenvolvimento das interações sociais.

Del Prette (2005) define as habilidades sociais como um repertório de comportamentos sociais que contribui ativamente para a competência social do indivíduo, favorecendo relacionamentos saudáveis e produtivos com as outras pessoas.

Um repertório elaborado de habilidades sociais e a competência social na infância e na adolescência estão diretamente relacionados ao bem-estar e são fatores de proteção a um desenvolvimento saudável, já que aumentam a capacidade da criança em lidar com situações adversas e estressantes (emoções “negativas”). Pois, segundo Maia e Lobo (2013), as crianças que conseguem lidar de forma adequada com adversidades têm senso de auto eficácia e auto competência, são socialmente mais perceptivas e capazes de despertar atenção positiva das outras pessoas, têm habilidades de resolução de problemas e habilidade de solicitar ajuda de

outras pessoas quando necessário, e acreditam que podem influenciar positivamente o seu ambiente. O trabalho focado no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças pode resultar em redução de respostas agressivas ao ambiente, aumento da inclusão e de grupos pró-sociais, e maior sucesso acadêmico.

Rocha e Kastrup (2009) propõem que intervenções focando o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas em escolares estão relacionadas a uma melhora cognitiva da capacidade de solução de problemas, aumento de comportamentos pró-sociais e diminuição de comportamentos considerados antissociais, e aumento da sensibilização do outro na resolução de problemas. Para Borges e Marturano (2003), também é relatada a diminuição das soluções de força, com aumento de soluções de negociação e espera de oportunidades, e redução no número de conflitos envolvendo crianças com comportamentos agressivos.

Observa-se que tais habilidades sociais, bem como o desenvolvimento das interações, fazem com que tenhamos um ambiente bem mais compreensivo e crítico, no contexto das problemáticas existentes em nosso cotidiano.

Outra habilidade que pode ser especialmente importante neste sentido e que é pouco explorada durante o período escolar é a compreensão de emoções. Essa compreensão parece ser fundamental para a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre crianças e adolescentes em um grupo de amigos, bem como nas relações entre professores e alunos. A compreensão de emoções pode ser definida como “a *habilidade sociocognitiva* de reconhecer e interpretar as emoções dos outros”¹ (MARTIN; GREEN, 2005, p. 229). Segundo Pavarini, Loureiro e Souza (2011), ela é entendida como um conceito amplo, que reúne uma série de habilidades e compreensões relacionadas à emoção, como a identificação de emoções, compreensão de causas externas das emoções, compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais, conhecimento de estratégias de controle das emoções e compreensão de respostas emocionais dos lados envolvidos. Como pode ser observada, essa afirmação nos faz discutir cognição e emoção. A visão tradicional é a de que não há uma associação direta entre cognição e emoção, ou seja, são domínios independentes. Porém, para Rocha e Kastrup (2009), evidências mais recentes sugerem que até mesmo discriminações afetivas básicas interferem na parte cognitiva. Com base nessas teorias, uma outra proposta, a de que esses dois processos são complementares, tem se fortalecido.

Assim, o tema da compreensão de emoções adquire especial relevância ao investigar processos que são necessariamente cognitivos e emocionais. A compreensão de emoções parece ter um papel importante em ajudar as crianças a se relacionarem com seus pares

¹ Grifos do autor.

de forma mais sensível. Essa sensibilidade pode ser interpretada como **cognição social** (PAVARINI *et al.*, 2011).

Porém, será que em um ambiente em harmonia e em equilíbrio poderíamos estimular e/ou desenvolver as habilidades sociais e emocionais? Pois como poderíamos observar a **compreensão de emoções** sem um desequilíbrio nos comportamentos das pessoas envolvidas? Como os líderes poderiam desenvolver suas habilidades sem uma situação problema? Como conflitos de interesses iriam aparecer sem a competição? Tais questões são amplas e estão abertas à investigação por educadores e pesquisadores. Não temos a pretensão de responder a todas estas questões no presente trabalho, apenas estamos levantando pontos relevantes para investigações.

3 METODOLOGIA

A opção metodológica foi a pesquisa-ação e realizou-se em estreita articulação da teoria e prática, com ação ou resolução de problema coletivo, em que participantes e pesquisadores, representantes da situação ou do problema, estão envolvidos de maneira cooperativa e/ou participativa (THIOLLENT, 2005). A pesquisa foi realizada no último trimestre do ano de 2017, em uma escola da rede particular de Campinas, e os sujeitos foram 120 alunos do oitavo ano do ensino fundamental II.

Foram quatro atividades de práticas corporais e uma atividade digital realizadas e observadas nas aulas de EF, e estas foram escolhidas por contemplarem alguns aspectos importantes para a pesquisa: competição, cooperação, desafio, exposição, participação de todos ou da grande maioria dos alunos ao mesmo tempo na atividade. Estas atividades foram escolhidas para colocar os alunos em situações problemas, quebrando o equilíbrio nas interações sociais, nos sentimentos de sucesso e fracasso, decepção e alegria, raiva, medo e vergonha. Atividades nas quais as emoções primárias e subseqüentes aparecem ou deveriam aparecer com bastante frequência e, partir deste ponto, fazer as intervenções necessárias para nossa pesquisa.

3.1 Ética

Para cada participante foi lido e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis (Anexo A) e o Termo de Assentimento para os menores de 18 anos (Anexo B). O objetivo da pesquisa foi informado e explicado de forma geral, sendo a participação voluntária, anônima e confidencial.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa local, sob o protocolo CAAE 56664016.9.0000.5374. Os voluntários que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram orientados sobre a atividade realizada.

3.2 Participantes

Participaram do estudo 120 voluntários, com idade entre 12 e 14 anos, de ambos os gêneros. Os voluntários estavam regularmente matriculados no Colégio Rio Branco de

Campinas no oitavo ano do ensino fundamental 2. Foram excluídos do estudo aqueles voluntários que não apresentaram os termos de consentimento e assentimento devidamente preenchidos e assinados e que não responderam os dois questionários corretamente ou deixaram respostas em branco. Os participantes eram jovens dispostos a responder questões sobre seus hábitos, seus estados emocionais e como eles reagem nas mais diferentes situações da rotina escolar.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionário de entrada e saída, no começo e ao final do semestre/ano letivo para todos os envolvidos na pesquisa, formulário de inferência de estados de ânimo e observações dos participantes. Esperamos, assim, comprovar a hipótese de que a disciplina EF pode muito contribuir para a educação emocional de nossos alunos e ser novamente indicada como uma área importante do conhecimento, que se cuidadosamente planejada e executada, pode sim ser transformadora.

Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi um questionário elaborado pelo pesquisador com perguntas sobre a percepção que os adolescentes fazem sobre as suas emoções e em quais momentos da rotina escolar esses estados emocionais são despertados, identificados e adequados à situação. O questionário foi proposto pelo pesquisador por não ter encontrado nenhum questionário validado na literatura que atendesse aos propósitos da pesquisa. O questionário é constituído por 120 questões fechadas de múltipla escolha, disponível no Anexo C. Nas questões, o participante responde aos itens dentro de uma escala do tipo Likert de cinco pontos (1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre) relativa a perguntas sobre frequência. A aplicação do questionário foi autorizada pela direção da escola e acompanhada pelo pesquisador, sendo realizada em duas etapas em sala de aula de um colégio da rede particular em Campinas, com os alunos do 8º ano do ensino fundamental 2.

Este questionário teve como finalidade entender os sujeitos quanto às suas rotinas escolares e suas respostas emocionais para as diferentes situações comumente vivenciadas, sejam elas em sala de aula tradicional, nos momentos de recreio, nos momentos de entrada e saída, nas aulas de EF e em suas diferentes abordagens, conteúdos e particularidades existentes nas atividades realizadas.

A atividade física é algo inerente ao homem, desde o seu nascimento. Através das atividades que o homem se desenvolve, se experimenta, organiza sua realidade externa e seu mundo externo (SILVA; EMMEL, 2008). Mostra preocupação e sua capacidade em sobreviver,

ter prazer, resolver problemas e relacionar-se. Segundo Machado (1991), as atividades humanas devem ser compreendidas, não de forma isolada, mas sempre relacionadas e condicionadas pelas ações de cada homem da sociedade, como produto e meio do desenvolvimento do próprio homem e de suas relações.

Neste trabalho, um conjunto de cinco diferentes atividades físicas foram propostas como experimentos para capturar a expressão dos e estados emocionais dos participantes. Os experimentos foram avaliados através de dois instrumentos de pesquisa, a “Roda de Estados de Ânimo (REA)” e a observação dos participantes.

A “Roda de Estados de Ânimo” ou “*Geneva Emotion Wheel (GEW)*” foi extraída dos estudos de Scherer (2005). Esta é representada em formato de círculo, a qual divide os estados de ânimo em quatro categorias (animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito), abrangendo um total de 16 famílias afetivas. A GEW é um instrumento confiável usada como método de obtenção do auto-relato para inferência dos estados de ânimo. A GEW 2.0 foi adaptada para um formato em português e intitulada de Roda de Estados de Ânimo 2.0 (REA 2.0). Segundo Damando e Bercht (2014), pode ser usada como auto-relato pelo aluno, frente ao seu sentimento relacionado à várias situações de aprendizagem.

Dentre os estados de ânimo classificados por Scherer (2005), o desânimo é percebido como um estado onde há uma tendência de conduzir o aluno à desistência ou submissão, porém, é um estado que possibilita reversão, fazendo com que o aluno possa retomar seu processo de aprendizagem (LONGHI, 2011), justificando assim a sua abordagem no presente trabalho.

Para Bercht (2001), identificar um estado de ânimo, torna-se necessário observar variáveis comportamentais dos alunos dentro do ambiente. São consideradas como variáveis comportamentais as ações que são passíveis de serem identificadas e que são consideradas como importantes definidoras do comportamento do aluno, podendo ser usadas como indicadores para identificar o seu estado emocional.

Situações observáveis são aquelas previstas pelo pesquisador, considerando seu objeto de estudo e seu problema, que, a princípio, espera-se encontrar na realidade observada. Conforme Marconi e Lakatos (1990):

[...] A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (p. 56).

Este instrumento deve ser preciso e metódico, porém, analítico. Exige curiosidade e paciência do observador, o qual deve ser também imparcial; a observação tem que estar livre de preconceitos e de ideias fixas. O registro das observações foi feito mediante anotações em uma ficha de diário de campo, seguindo orientações de Marconi e Lakatos (1990), identificando as atividades (competitivas e cooperativas) realizadas em aulas de EF e atividades motoras livres, os objetivos, as estratégias e reações dos alunos durante as mesmas. A observação em diário de campo possui objetivos de identificar, medir ou avaliar fenômenos por descrição, classificação ou ordenação sem afetar o fenômeno a ser observado. Para esses autores, a observação sistemática é uma técnica aplicável à investigação científica, na medida em que serve para um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada e registrada.

A seguir, os instrumentos utilizados são mais bem detalhados.

3.4 Descrição do questionário

O presente estudo tem os adolescentes e suas emoções como objeto, sendo assim, temos o questionário aplicado duas vezes, uma no início e outra ao final do estudo, para que o jovem entenda o real sentido das perguntas presentes na pesquisa.

O questionário proposto pelo pesquisador é composto por 120 questões (Anexo C), divididas em sete dimensões:

- a) Identificação e hábitos sociais dos alunos durante os diferentes momentos da rotina escolar.
- b) Manifestação das emoções durante os diferentes momentos da rotina escolar;
- c) Manifestação das emoções durante os diferentes momentos das aulas de EF;
- d) Manifestação das emoções durante os diferentes momentos em que os alunos estão conectados nas redes sociais ou participando de jogos digitais;
- e) Identificação das emoções, em outras pessoas, nas diferentes situações da rotina escolar;
- f) Identificação das emoções, em outras pessoas, nas diferentes situações em que os alunos estão conectados nas redes sociais ou participando de jogos digitais.

Na dimensão “Identificação e hábitos sociais dos alunos durante os diferentes momentos da rotina escolar” buscou-se levantar quais são as preferências dos alunos em relação ao seu comportamento social durante o tempo em que ficam na escola, bem como tentar avaliar se existem comportamentos entre os adolescentes que possam indicar uma tendência ao

isolamento. Este item tem finalidade exploratória para traçar o perfil dos alunos e como eles gostam de se relacionar. As 11 questões relevantes para esta análise foram da questão 1 a 11. Todas as questões colocadas nesta dimensão tinham o objetivo de apenas conhecer os hábitos sociais dos adolescentes e expressar os resultados na forma de estatística descritiva.

Na segunda dimensão, “Manifestação das emoções durante os diferentes momentos da rotina escolar”, as questões tentaram medir se os alunos conseguem se sentir afetados emocionalmente em diferentes momentos dentro da escola e em quais destes momentos estas emoções foram mais evidenciadas. Considerou-se para esta investigação 33 questões, de 12 a 44. A relação destes resultados com os anteriores pode trazer a identificação do comportamento social dos adolescentes, suas manifestações emocionais e relacioná-las com suas preferências nas interações sociais.

Considerando a dimensão “Manifestação das emoções durante os diferentes momentos das aulas de EF”, buscou-se verificar se os adolescentes conseguem identificar, especificamente dentro das aulas de EF, a manifestação das emoções. Nas questões 45 a 52 foram analisados aspectos que tangem às atividades competitivas. E nas questões 53 a 60, aspectos relacionados à cooperação. O intuito desta diferenciação foi identificar quais emoções aparecem e são identificadas com maior frequência nos diferentes tipos de estímulos. Não obstante, fazer uma relação do perfil dos alunos com as emoções manifestadas nas diferentes atividades do envolvimento destes jovens e suas preferências.

Já nas questões 61 a 76, a finalidade foi identificar como cada um reage emocionalmente diante dos resultados obtidos nas atividades corporais competitivas. Analisando o envolvimento que cada um tem com as atividades e como identificam seus estados emocionais diante do sucesso ou do fracasso. Estes dados podem trazer resultados relevantes no que tange a manifestação e identificação correta ou não das emoções, no enfrentamento das situações problema, no gosto ou não pela prática corporal e para identificar se os jovens possuem comportamentos emocionais adequados, no sentido da resolução dos conflitos individuais e coletivos.

Na dimensão “Manifestação das emoções durante os diferentes momentos em que os alunos estão conectados nas redes sociais ou participando de jogos digitais”, buscou-se analisar se os alunos conseguem identificar algumas emoções enquanto estão em seus *smartphones*, em seus computadores ou em *videogames*. Quais emoções e em que intensidade. Relacionando estas informações com as informações anteriores, identificamos quais os jovens que preferem fazer uso destes recursos em detrimento do convívio **face a face**. Podemos

também identificar os jovens mais individualistas e que preferem a fuga ou a superficialidade nas emoções para não expô-las no grupo.

As dimensões “Identificação das emoções, em outras pessoas, nas diferentes situações da rotina escolar” e “Identificação das emoções, em outras pessoas, nas diferentes situações em que os alunos estão conectados nas redes sociais ou participando de jogos digitais” foram analisadas nas questões 85 a 108 e 109 a 116, respectivamente. Estas tinham o objetivo de identificar a facilidade de identificar emoções em seus pares nas diferentes situações supracitadas. O comportamento de empatia pode ser facilmente observado nestas questões e pode-se analisar em quais situações e quais os grupos que valorizam mais esse tipo de comportamento. Outro fator importante destes temas é a correlação que existe entre o conhecimento, identificação e regulação de suas próprias emoções com a identificação e empatia com seus pares.

Na última dimensão analisada, “Estratégias de regulação das emoções”, averigua-se o que cada um faz para regular suas emoções. Assim podemos analisar diferentes tipos de comportamentos, reações e adequações emocionais, e relacioná-las com o perfil de cada jovem pesquisado. Para isso, foram feitas as questões 117 a 120.

3.5 Aplicação do questionário

Segundo Neto (2004), o uso da Internet para a coleta de dados ainda é pouco difundido no Brasil. Deste modo, a maioria dos questionários são enviados em cópia física para o respondente que, após respondê-lo, encaminha a resposta de volta ao pesquisador. O questionário eletrônico pode ser aplicado de algumas maneiras. Pode ser por meio de envio de arquivo eletrônico onde o respondente recebe a mídia por e-mail ou por redes sociais. Ou por meio da construção de um *site*: neste caso o respondente acessa o questionário acessando um endereço eletrônico (HAIR *et al.*, 2004, p. 230). Lançamos mão da segunda opção, usando uma ferramenta *Google*, denominada: “*Google* Formulários”, em que os jovens acessaram nossa *home-page* e, na presença do pesquisador, responderam às perguntas. Dentre as principais vantagens do uso da Internet na aplicação de questionários são: a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um computador conectado à Internet; o custo: o acesso virtual torna-se mais barato; a escala: é possível de trabalhar com grandes amostras; a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente; e a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (NETO, 2004). Além disso, Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção

para o fato de da possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel.

3.6 Atividades físicas propostas no experimento

Foram escolhidas quatro atividades, o jogo de queimada, uma coreografia de dança, o jogo de futebol, uma sequência de movimentos ginásticos com e sem aparelhos e dois jogos digitais, descritos nos Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5. Estas foram elegidas por fazerem parte dos conteúdos programáticos da disciplina EF e por evidenciarem os aspectos comportamentais individuais e em grupo dos alunos com mais frequência, fazendo com que nosso estudo fique com elementos mais palpáveis para as análises.

Todas as atividades foram realizadas no interior do colégio, nas áreas de quadras, ginástica e sala de aula e o professor/pesquisador estava presente em todas essas atividades.

Quadro 1: Experimento com a atividade queimada.

Atividade: Queimada
Descrição: Queimada é um jogo esportivo muito usado como brincadeira infantil. O material utilizado é uma bola de vôlei ou de borracha, de tamanho médio. O local é um terreno plano, de forma retangular, demarcado por linhas que deve ter mais ou menos 16 m de comprimento por 8m de largura, sendo dividido em dois campos iguais, por uma linha reta e bem visível traçado no solo. O tamanho do terreno pode variar conforme o número de jogadores. O jogo pode conter vinte ou mais jogadores. As qualidades desenvolvidas são movimento, destreza, domínio e cooperação. O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros dentro de um tempo pré-estabelecido, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários. Cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá ser colocado atrás da linha de fundo do campo adversário. A partida do jogo é iniciada com o apito do instrutor, assim um jogador do partido a quem coube à bola arremessada ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador adversário. Neste jogo, os alunos evidenciam emoções diversas, em si e nos colegas. Pois se trata de um jogo dinâmico e com diferentes momentos individuais e coletivos. Os participantes sentem alegria, inicialmente, por ser uma atividade prazerosa, frustração ou tristeza por ser “queimado” ou por não conseguir participar do jogo como idealizou, raiva por assistir outro time ou pessoa ganhar a partida, medo de ser atingido por uma bolada mais forte ou por não conseguir cumprir as tarefas que todos esperam, vergonha por não desempenhar um bom papel na frente dos colegas, alegria por conseguir queimar algum colega ou por vencer o jogo.
Observação e avaliação:

Quando pensamos em uma situação real de um jogo, podemos observar diversos processos e interações complexas ocorrendo. Em um jogo, verificamos em um primeiro momento os estados emocionais iniciais (que antecedem a atividade) individuais e do grupo tais como ansiedade, medo, alegria, entre outros, e estes vão se modificando e se compondo à medida que as situações problemas e as necessidades individuais e do grupo vão aparecendo. E ao final da atividade, quando o jogo acaba e as emoções estimuladas pelo resultado ou por algum outro ocorrido durante a partida.

Neste sentido, escolhemos esta atividade por conter algumas situações de “perigo físico”, caso das boladas, e por conter a exposição das habilidades esportivas dos adolescentes perante o grupo. Por ser uma atividade coletiva, existe um certo comprometimento individual para o coletivo, porém, as ações são extremamente individuais. Ou seja, o erro e o fracasso individual refletem no coletivo, havendo assim uma certa exposição dos jovens perante os pares. Pretendemos, assim, observar as diferentes reações emocionais contidas no jogo, como medo, vergonha, alegria, indiferença, raiva, entre outros.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 2: Experimento com a atividade de montagem e apresentação de uma sequência coreográfica para a classe.

Atividade: Montagem e apresentação de uma sequência coreográfica para a classe

Descrição:

A proposta é utilizar elementos da linguagem da dança, envolvendo os alunos para experimentação de movimento e compreensão do corpo. Esta montagem não tem intencionalidade de aprofundamento do conteúdo trabalhado, portanto, não é pretensão ensinar nenhum tipo de técnica de dança específica, porém, os alunos poderão criar coreografias para apresentação para a própria classe. As temáticas propostas para desenvolvimento serão livres. As aulas serão planejadas pelo professor com atividades que compreendem jogos, brincadeiras, experimentações de movimento, alongamentos, conceituação e desenho do corpo, esquema corporal, noções de espaço, lateralidade, coordenação motora, ritmo, equilíbrio, expressividade e criatividade, entre outros.

A dança trabalhada na escola pode desencadear a alegria e pode despertar em quem dança grandes sentimentos. De acordo com Fux (1983), dançar faz fluir sensações de alegria proveniente da forma lúdica de movimentar-se livremente. Para ela, a dança na adolescência produz efeitos terapêuticos que proporcionam formas de expressar alegria, tristeza e euforia, permitindo que a criança lide com seus problemas, aumentando seu repertório e possibilitando identificar e nomear seus próprios sentimentos e pensamento.

Observação e avaliação:

Nesta situação, podemos observar diversos processos e interações complexas ocorrendo. Verificamos em um primeiro momento os estados emocionais iniciais (que antecedem a atividade) como vergonha, alegria, raiva, medo, entre outros, e estes vão se modificando e se compondo à medida que as situações problemas e as necessidades individuais e do grupo vão aparecendo. E ao final da atividade, quando ela acaba e as emoções estimuladas pelo resultado ou por algum outro ocorrido durante a atividade.

Esta atividade foi escolhida pois trabalha com temas bem polêmicos para nossa sociedade, pois expõe valores machistas, ou vão em direção oposta ao que a maioria acredita ser aulas de EF tradicionais. Embora não tenha “perigo físico”, esta atividade expõe muito o corpo físico dos jovens, e mostra a habilidade ou não que cada um possui neste contexto.

Apesar de não avaliarmos essas habilidades e capacidades físicas, analisamos os estados emocionais envolvidos nesta prática como vergonha, medo, alegria, entre outros, e que por sua intensidade, podem até inibir os alunos de a praticarem.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 3: Experimento com a atividade jogo de futebol.

Atividade: Jogo de futebol

Descrição:

O futebol é muito presente na cultura brasileira, é a modalidade esportiva mais popular em nosso país, e perpassa o cotidiano de todos nós. Freire (2000) afirma que esse esporte expressa a própria sociedade brasileira, sua estrutura e tensões. Por esses motivos, escolhemos esta modalidade, e segundo Scaglia (1999), o futebol além de proporcionar o desenvolvimento de capacidades motoras possibilita também certa integração social, o respeito ao adversário, pois quando se joga, joga com alguém e contra alguém.

É importante lembrar que nas escolas um dos esportes mais desenvolvidos é o futsal, sendo praticado como alternativa do futebol. O futsal representa grande parte da prática esportiva nas escolas do Brasil. Este esporte não deixa de ser uma forma adaptada do futebol, já que suas regras e a execução dos fundamentos são muito similares.

A prática do futebol envolve a adaptação e a familiarização de seus fundamentos. É importante que o aluno aprenda a ter o contato com a bola, com o espaço de jogo, na relação com os colegas e adversários e, principalmente, em aspectos da aprendizagem motora, com o objetivo de utilizar as técnicas que envolvem essa modalidade esportiva em determinados momentos do jogo, de forma eficiente. E, finalmente, que a relação com os colegas e adversários supere qualquer manifestação de preconceitos.

Observação e avaliação:

Dentro do jogo de futebol, podemos observar diversos processos e interações complexas ocorrendo. Neste jogo, também podemos verificar em um primeiro momento os estados emocionais iniciais (que antecedem a atividade) individuais e do grupo e estes vão se modificando e se compondo à medida que as situações problemas e as necessidades individuais e do grupo vão aparecendo. E ao final da atividade, quando o jogo acaba e as emoções estimuladas pelo resultado ou por algum outro ocorrido durante a partida.

Neste sentido, escolhemos esta atividade por conter algumas situações de “perigo físico”, no caso das boladas, e por conter a exposição das habilidades e capacidades esportivas dos adolescentes perante o grupo. Por ser uma atividade coletiva, existe um comprometimento individual para o bem do coletivo, porém, as ações ofensivas e defensivas tendem a valorizar a comunicação e a cobrança para uma melhor eficiência. Ou seja, o erro e o fracasso individual refletem no coletivo, havendo assim uma exposição dos jovens perante os pares. Não obstante, culturalmente, o futebol carrega provocações, “malandragem” e situações em que há agressões físicas e verbais. Por isso, essa atividade é tão rica para a análise de estados emocionais como medo, vergonha, alegria, indiferença, raiva, entre outros.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 4: Experimento com a atividade de sequência de ginástica artística com aparelhos.

Atividade: Sequência de ginástica artística com aparelhos
Descrição: A ginástica artística é uma modalidade na qual há um certo risco iminente constante. A manifestação do medo pode gerar como consequência a diminuição da auto-estima, o desconforto ou a vergonha diante dos colegas, o comprometimento da integridade física e a dificuldade no aprendizado de novos exercícios. A ginástica artística apresenta certas características particulares que podem acentuar ainda mais a manifestação das emoções, tais como o nível de complexidade motora dos exercícios e a utilização de posições não habituais, como apoio invertido, suspensões e balanços em altura, entre outras. Para o adolescente, estas situações podem ser extremamente ameaçadoras e/ou desafiadoras, por isso, a contribuição desta modalidade para a presente pesquisa é enriquecedora.
Observação e avaliação: Quando pensamos em uma situação desafiadora de movimentos ginásticos, podemos observar diversos processos e interações complexas ocorrendo. Neste caso, verificamos em um primeiro momento os estados emocionais iniciais (que antecedem a atividade) individuais e do grupo. Em um segundo momento, quando esses estados vão se modificando à medida que as situações problemas e as necessidades individuais e do grupo vão aparecendo. E ao final da atividade, quando o jogo acaba e observamos as emoções estimuladas pelo resultado ou por algum outro ocorrido durante a atividade. Esta modalidade foi escolhida por carregar elementos peculiares em sua prática. Ela junta situações em que os jovens desafiam a gravidade, se tocam, saltam com ajuda de trampolins, entre outros. Logicamente que todos estes exercícios foram feitos com total segurança, com colchões, auxílio do professor, EVA no chão, etc. Porém, o medo e a alegria são bem perceptíveis, pois esta não se trata de uma modalidade competitiva, e sim cooperativa, o que faz com que todos se ajudem e façam o ambiente pedagógico ficar mais evidente. No entanto, são movimentos que não executamos com muita frequência, por isso, essa variedade de emoções fica tão evidente.

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 5: Experimento com a atividade de jogos digitais - simuladores de futebol e de dança.

Atividade: Jogos digitais - simuladores de futebol e de dança
Descrição: O jogo digital de futebol fornece uma representação simplificada e subjetiva da realidade, tendo um conjunto de regras explícitas. Os jogos apresentam essencialmente representações subjetivas, mas originadas e sustentadas pela realidade. Além disso, essa representação fornece um ambiente completo e autossuficiente, pois seus elementos não dependem de nenhuma referência presente no mundo externo ao do jogo. Como um jogo de futebol real, os jogadores precisam conhecer regras, táticas e técnicas envolvidas no jogo digital. Nos jogos atléticos em que a disputa se dá “corpo a corpo”, a aptidão física e a coordenação motora prevalecem e assim, nestas modalidades de <i>games</i>, aplicam-se os principais conceitos vistos em <i>teoria dos jogos</i>, e por isso a escolha desta

atividade digital. Pois um jogador tem capacidade de influenciar diretamente no desempenho de seus oponentes.

Descrição:

No jogo digital de dança, o jogador deve seguir os dançarinos como se estivesse olhando no espelho. Na tela da televisão, são exibidos todos os acertos e erros da coreografia, além da pontuação alcançada, através do sistema de estrelas. A pontuação dos participantes será exibida ao final da música.

Observação e avaliação:

Quando pensamos em uma situação desafiadora como são os movimentos de dança, bem como a exposição de seu corpo em expressão, podemos observar diversos processos e interações complexas ocorrendo. Neste caso, verificamos em um primeiro momento os estados emocionais iniciais (que antecedem a atividade) individuais e do grupo. Em um segundo momento, quando esses estados vão se modificando à medida que as situações problemas e as necessidades individuais e do grupo vão aparecendo. E ao final da atividade, quando a música acaba e observamos as emoções estimuladas pelo resultado ou por algum outro ocorrido durante a atividade.

Já no simulador de jogo de futebol, e diferentemente do jogo real, esta atividade não contém situações de “perigo físico”, e não contém exposição das habilidades e capacidades esportivas dos adolescentes perante o grupo. Por ser uma atividade individual, não existe um comprometimento com o coletivo. Contudo, existe rivalidade e muita vontade de vencer as partidas, fazendo com que a cultura do futebol, que carrega provocações, “malandragem” e situações em que há agressões verbais seja bem parecidas com as do futebol real. Por isso, essa atividade é tão rica para a análise de estados emocionais como, vergonha, alegria, indiferença, raiva, entre outros.

Fonte: elaborada pelo autor.

Cada uma das atividades foi realizada quatro vezes, em dias alternados, durante as aulas de EF, em sequências não consecutivas da mesma atividade, totalizando 20 experimentos. A estas atividades, em cada aula, aplicou-se a individualmente a REA 2.0 e realizou-se a observação dos participantes.

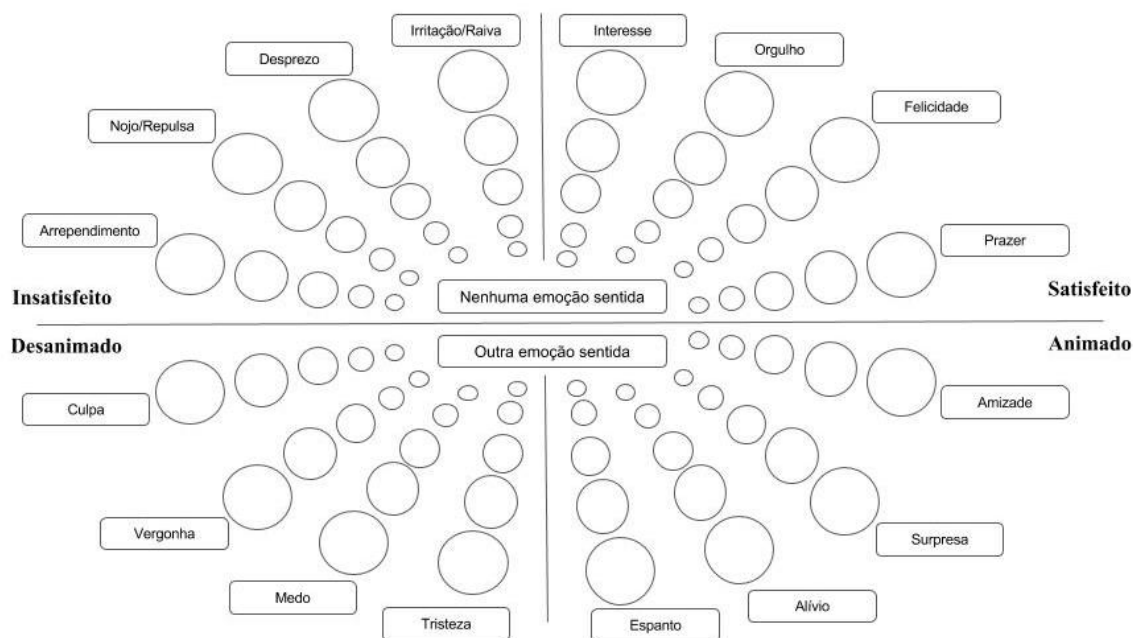
3.7 Roda de Estados de Ânimo

Scherer (2005) desenvolveu um instrumento usado como método de obtenção do auto-relato para inferência dos estados de ânimo, conhecido por *Geneva Emotion Wheel* (GEW), que atualmente, está na sua segunda versão. O GEW 2.0 é representado em formato de roda, dividido em quatro quadrantes correspondentes aos estados de ânimo (animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito), abrangendo um total de 16 famílias afetivas, além de permitir selecionar a intensidade do que foi ou é sentido, que pode variar de acordo com os círculos que acompanham cada família afetiva. Este instrumento foi adaptado para o presente trabalho, adotando um formato em português chamado de Roda de Estados de Ânimo (REA 2.0), com

apenas 16 famílias afetivas, e este foi usado como auto relato pelo aluno frente aos seus estados emocionais relacionados às várias situações vivenciadas nas aulas de EF.

Através da REA 2.0 o aluno pode selecionar uma das famílias afetivas e sua intensidade, que varia de acordo com o tamanho do círculo que acompanha a família afetiva. A REA 2.0 pode ser observada na Figura 1.

Figura 1: REA 2.0.



Fonte: Adaptada a partir de Sacharin, Schlegel e Scherer (2013) e Longhi (2011).

Um dos objetivos da pesquisa foi verificar quais atividades que desencadeiam os estados emocionais e suas intensidades, bem como as alterações destes estados durante as aulas de EF, tentando traçar o estímulo emocional que cada modalidade proporciona. A REA 2.0 envolve a avaliação de uma ampla faixa de estados de ânimo, tanto de características positivas quanto de negativas. Estas alterações de estado de ânimo nos jovens foram examinadas em relação a um componente contextual, que são os diferentes momentos que as atividades propostas nos proporcionam, levando em conta, ainda, as características de gênero dos alunos e o período em que estudam, matutino ou vespertino, que poderiam acompanhar estas alterações.

Dos 140 adolescentes que inicialmente se interessaram em participar do estudo, 20 deles não completaram todas as etapas previstas no delineamento do estudo, sendo, portanto,

excluídos da amostra definitiva. Em assim sendo, a amostra definitiva do estudo foi constituída por 120 jovens de ambos os sexos, com idade entre 12 e 13 anos.

Para a coleta das informações, considerando a necessidade de estar presente antes, durante e ao final das aulas, optou-se por coletar as amostras ao final de cada atividade prevista e cada aluno relataria os estados de ânimo vivenciados durante as práticas propostas. Para responder o formulário o aluno deveria assinalar a escala de cada um dos estados de ânimo presentes na REA. Quanto maior o círculo assinalado, mais alto o estado de ânimo equivalente.

Foram coletadas 20 amostras de cada aluno, sendo quatro de cada modalidade (futebol, queimada, dança, ginástica e jogos digitais). Não foi estabelecido limite de tempo para o seu preenchimento e as eventuais dúvidas manifestadas pelos adolescentes eram prontamente esclarecidas pelo pesquisador que acompanhava a coleta de dados. Durante o preenchimento da REA 2.0, os adolescentes não se comunicaram entre si, na tentativa de evitar possíveis interferências indesejáveis em suas respostas.

3.7 Observação dos participantes

A observação dos participantes foi conduzida de maneira estruturada, e dentro das atividades propostas, os alunos expostos a situações desafiadoras e de conflitos, evidenciando, assim, das emoções e suas possíveis identificações, regulações e adequações, atentando-se para que cada grupo consiga, de maneira pedagógica, dialogar, verbalizar e entender seus estados emocionais e os estados emocionais em seus pares. Tal observação deve requerer muito rigor para que não fuja da cientificidade, e o observador/pesquisador deverá ser atento e ter clara distinção do que é realmente relevante.

As situações observadas foram as seguintes:

- a) a intencionalidade de expressar ou não as emoções.
- b) as inabilidades emocionais, gerando distúrbios e conflitos intrapessoais e interpessoais.
- c) comportamentos sociais inadequados decorrentes de estados emocionais alterados e não regulados de maneira competente.

3.8 Análise de dados

Para utilização dos dados gerados pela metodologia observacional, considerando que a mesma tem como objeto de estudo o indivíduo e o grupo, e seus respectivos estados emocionais, inseridos num determinado contexto e, no caso presente, trata-se de aulas regulares de EF dentro do âmbito escolar, o pesquisador lança mão de sua experiência, e de maneira subjetiva e holística, identifica os fatores que causam as reações emocionais, se e como os sujeitos identificam essas reações em si mesmo e nos outros, como as adequações serão trabalhadas e qual será, no final desse processo, o comportamento individual e coletivo, no contexto das emoções.

A observação e o registro foram realizados através de um instrumento elaborado, sendo preferível que possa ser utilizado ao longo de um tempo relativamente prolongado nas aulas.

Para análise das variáveis coletadas pelos questionários foram utilizadas estatísticas descritivas como média, desvio padrão, mínimo, máximo e quartis, os quais contribuíram para se ter uma visão mais geral do perfil dos participantes.

Os dados resultantes dos questionários foram submetidos à análise de dados descritiva e paramétrica. Na estatística descritiva, considerando-se a população total, os dados foram tabulados em média, desvio-padrão, frequência e porcentagem, e colocados na forma de tabelas e gráficos. Com o intuito de validar as hipóteses inicialmente propostas, realizou-se uma análise estatística inferencial dos dados coletados, com o objetivo de encontrar diferenças estatisticamente significativas entre as amostras coletadas antes e depois da pesquisa. Utilizou-se o teste de T para verificar a significância das alterações nas respostas.

O teste T foi aplicado ao questionário nas 3 (três) dimensões: “identificação do aluno”, “Identificação das emoções”, e “Identificação das emoções nos outros” para a comparação das respostas em cada questionário proposto. Este teste é usado para a comparação de dois grupos pareados, cujas observações sejam medidas em escala ordinal ou numérica.

Posteriormente, os dados foram divididos de dois modos. O primeiro modo, segundo o gênero, separando os voluntários do gênero masculino e do gênero feminino. A outra divisão levou em conta o período em que os jovens estudam, separando a população total em duas categorias, sendo uma correspondendo aos alunos que estudam no período matutino, e a outra aos alunos estudantes do período vespertino.

Para que as hipóteses nulas fossem rejeitadas, ou seja, para que o valor de p fosse significativo, foi considerado p menor ou igual a 0,05.

Para análise das variáveis coletadas pelas REA, foram utilizadas estatísticas descritivas como média, desvio padrão, mínimo, máximo e quartis, os quais contribuíram para

se ter uma visão mais geral do perfil dos participantes. A percepção dos estados de ânimo nas atividades propostas durante as aulas de EF foram analisadas durante os três meses de pesquisa, com o intuito de validar as hipóteses inicialmente propostas. Para tanto, realizou-se uma análise estatística dos dados coletados, com o objetivo de encontrar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da amostra.

Os dados foram divididos de dois modos. O primeiro modo, segundo o gênero, separando os voluntários do gênero masculino e do gênero feminino, para que pudéssemos observar diferenças entre os gêneros em suas preferencias sociais bem como o acionamento dos estados emocionais nas práticas corporais supracitadas. A outra divisão foi a divisão nas categorias: estudantes do período matutino e vespertino. Esta divisão teve o objetivo de verificar se os alunos reagiriam de maneira diferente às práticas corporais, levando em conta que os estudantes do período da tarde estão a quatro anos juntos com o professor pesquisador, enquanto que os estudantes do período matutino a apenas um.

Utilizou-se o teste de *Mann-Whitney* para verificar a independência dos grupos feminino e masculino. O mesmo teste foi usado para verificar a independência dos estudantes do período matutino e vespertino. Para que as hipóteses nulas fossem rejeitadas, ou seja, para que o valor de p fosse significativo, foi considerado p menor ou igual a 0,05.

4 RESULTADOS

Para o presente estudo os alunos foram separados segundo três critérios para a análise de resultados. Na primeira avaliação, considerou-se todos os alunos, sem distinção. Já na segunda avaliação, separou-se por gênero, formando dois grupos, sendo um do gênero masculino e outro do gênero feminino. A finalidade era verificar se existe diferença de comportamento durante a rotina escolar e em diferentes ambientes como sala de aula tradicional e pátio (intervalos, entradas e saídas), bem como nas aulas de EF, e se este se alterou de maneira significativa, levando em conta o componente biológico/cultural de gênero. Na terceira análise, a amostra foi dividida por período escolar, ou seja, período matutino e vespertino que os alunos estudam, a fim de investigar se a diferença entre os períodos e consequentemente, seus hábitos, influenciam no comportamento destes jovens, e se a empatia com o professor influenciaria de alguma forma o comportamento dos adolescentes, já que no período vespertino os alunos estariam completando quatro anos junto ao professor, enquanto que no período matutino, apenas um ano. Nesta divisão foi considerado um grupo com de 64 indivíduos estudantes do período matutino, e no período vespertino 42 alunos.

4.1 Identificação dos hábitos durante a rotina escolar

Como proposto no presente trabalho, esta dimensão realiza a análise descritiva das questões, a fim de traçar o perfil e os hábitos predominantes dos adolescentes durante a rotina escolar, dos 106 participantes da pesquisa obteve-se os resultados expressos em tabelas e nos gráficos descritos a seguir. Além da análise descritiva, realizou-se também o teste chi quadrado entre os questionários pré e pós-atividades, a fim de se verificar se houve mudanças significativas nas respostas dos alunos, conforme mostra a Tabela 2, a qual será analisada em conjunto com os gráficos de cada questão. Nestas questões, os participantes responderam com uma única alternativa aos itens dentro de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, onde nunca é = 1, raramente = 2, às vezes = 3, frequentemente = 4 e sempre = 5. Para os dados inseridos na Tabela 2, foram utilizadas as médias das respostas dos alunos para cada resposta.

Tabela 2: Identificação dos hábitos durante a rotina escolar.

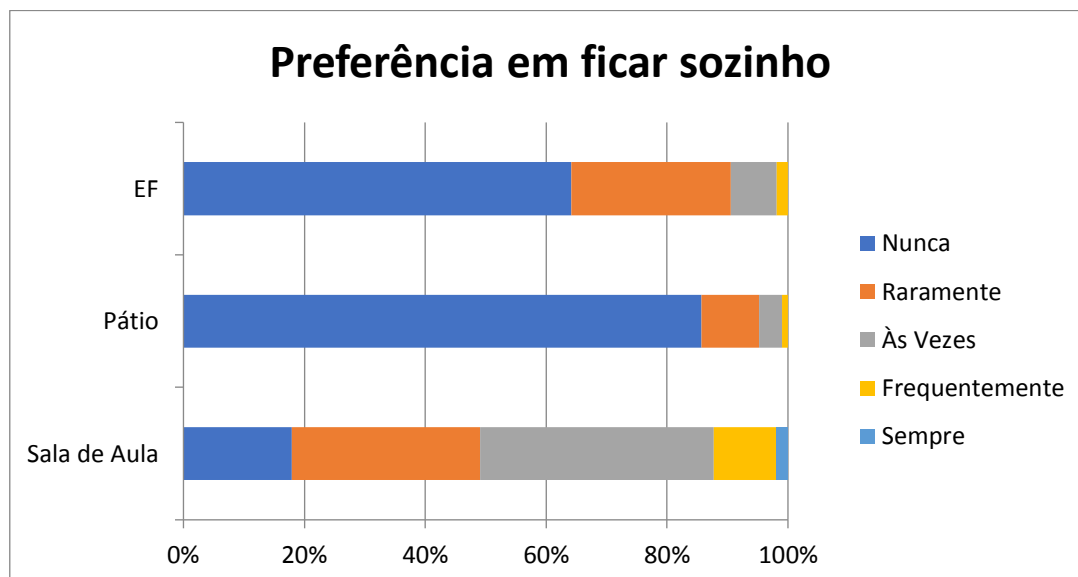
Primeira dimensão	Amostra total (média)		Amostra por gênero (média)				Amostra por período (média)			
Questões	Pré	Pós	Meninas (pré - pós)		Meninos (pré - pós)		Matutino (pré - pós)		Vespertino (pré - pós)	
1. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades sozinho?	2,47	2,44	2,54	2,52	2,40	2,36	2,55	2,52	2,36	2,33
4. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar sozinho?	1,20	1,33	1,15	1,27	1,26	1,40	1,16	1,27	1,27	1,43
8. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de educação física sozinho?	1,47	1,58	1,41	1,52	1,54	1,65	1,53	1,58	1,38	1,59
2. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades em duplas?	3,81	3,70	3,88	3,77	3,74	3,62	3,72	3,69	3,95	3,71
5. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar em duplas?	3,65	3,87	3,61	3,84	3,70	3,90	3,88	4,02	3,31	3,64
9. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de educação física em duplas?	3,50	3,33	3,84	3,71	3,12	2,90	3,44	3,22	3,60	3,50
3. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades em grupo?	3,37	3,25	3,11	2,95	3,66	3,60	3,36	3,27	3,38	3,24
6. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar em grupos?	2,87	2,93	3,05	3,00	2,66	2,86	2,80	2,83	2,98	3,10
10. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de educação física em grupos?	3,75	3,78	3,68	3,61	3,84	3,98	3,81	3,75	3,67	3,83

Fonte: elaborada pelo autor.

As médias apresentadas na Tabela 2 revelam que os jovens têm comportamento social intenso, e que de uma maneira geral, os locais de convívio, bem como as aulas de EF são espaços sociais de grande importância e reconhecidos pelos jovens. Em contrapartida, o espaço da sala de aula ainda carrega a cultura do trabalho individual, como mostra as médias das respostas da questão 01, se comparado às respostas das questões 04 e 08. Outra análise importante a se fazer é a preferência que os alunos têm em estar em duplas nas diferentes situações da rotina escolar. Pois, se analisarmos as questões 02, 05 e 09, conseguimos observar um certo conforto dos jovens nestes pequenos grupos. Por fim, percebemos que as médias das questões 03, 06 e 10 demonstram as preferências em trabalhar em grupo na EF, mostrando que este ainda é um espaço importante de convívio, e que os jovens ainda têm interesse nos jogos coletivos, mesmo sendo um ambiente de conflitos individuais e/ou coletivos.

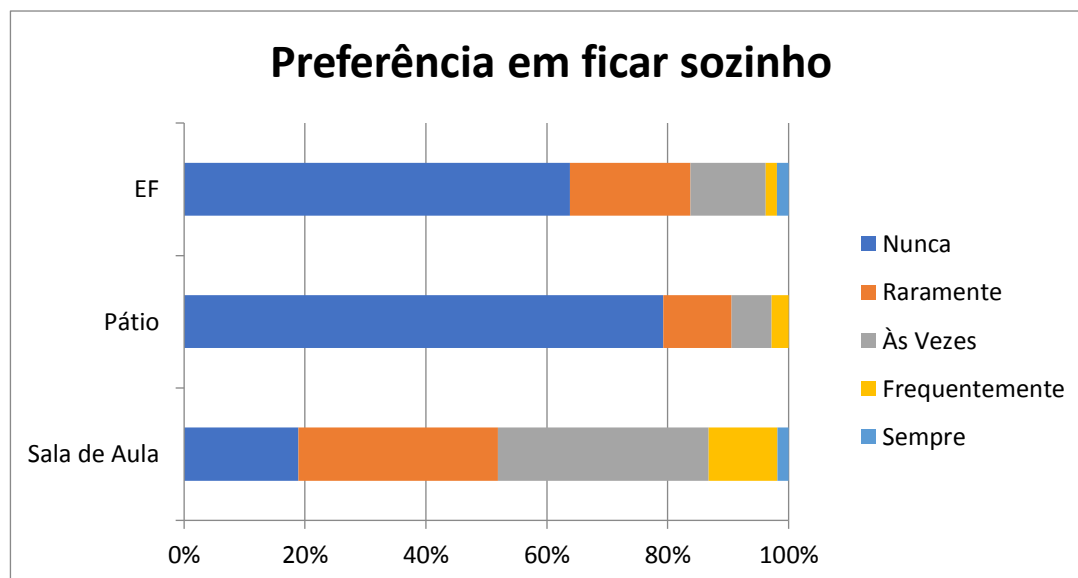
As Figuras 2 e 3 abaixo evidenciam as preferências comportamentais dos alunos nas diferentes situações escolares, e quando eles têm a preferência em estar sozinhos. Não obstante, os gráficos também mostram as alterações nas respostas nos questionários pré-teste e pós-teste.

Figura 2: Gráfico percentual de respostas para as questões 1, 4 e 8 do questionário pré-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

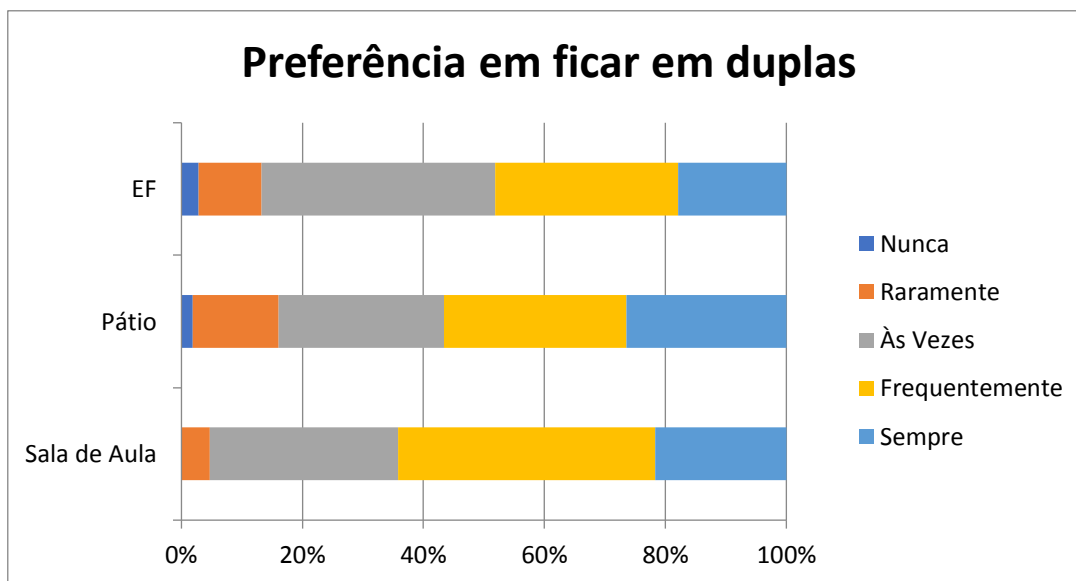
Figura 3: Gráfico percentual de respostas para as questões 1, 4 e 8 do questionário pós-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

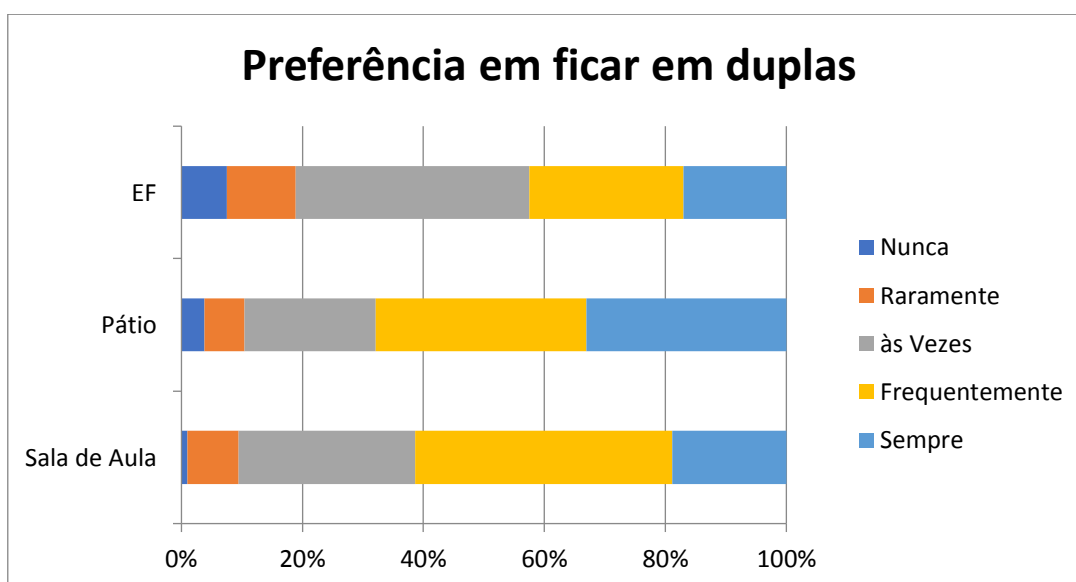
As Figuras 4 e 5 abaixo mostram quando os alunos têm a preferência em realizar suas atividades em duplas. Podemos também traçar um comparativo entre os gráficos e analisar se existem alterações nas respostas nos questionários pré-teste e pós-teste.

Figura 4: Gráfico percentual de respostas para as questões 2, 5 e 9 do questionário pré-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

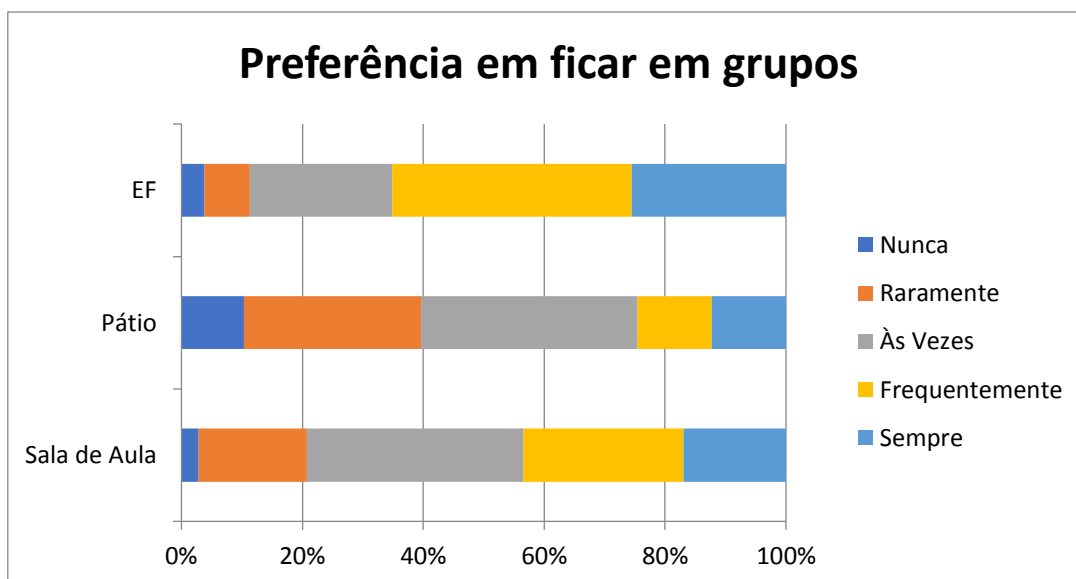
Figura 5: Gráfico percentual de respostas para as questões 2, 5 e 9 do questionário pós-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

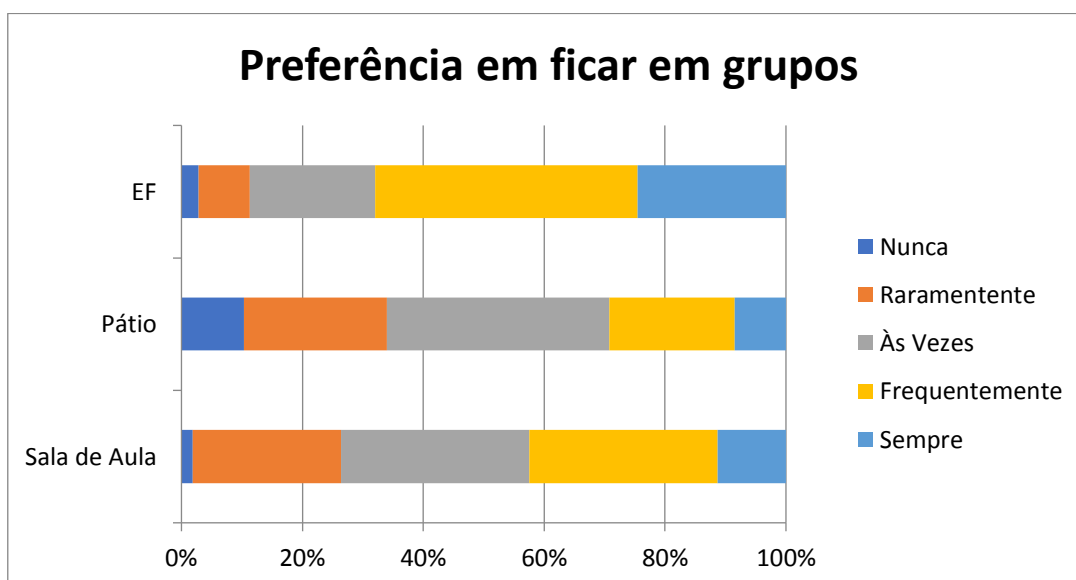
As Figuras 6 e 7 abaixo mostram quando os alunos têm a preferência em realizar suas atividades em grupos. É possível traçarmos um comparativo entre os gráficos e analisar se existem alterações nas respostas nos questionários pré-teste e pós-teste.

Figura 6: Gráfico percentual de respostas para as questões 3, 6 e 10 do questionário pré-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 7: Gráfico percentual de respostas para as questões 3, 6 e 10 do questionário pós-teste.



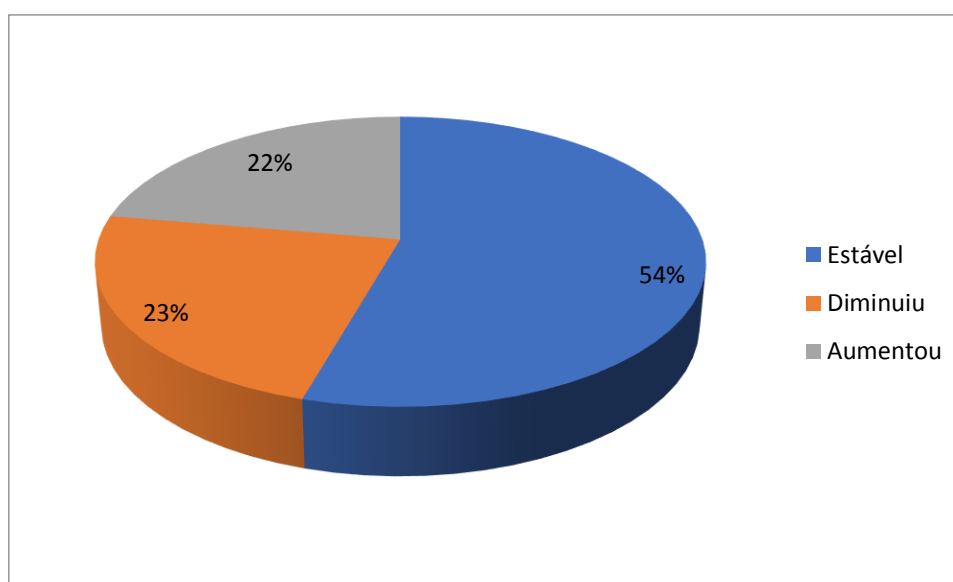
Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando os gráficos acima, percebemos que a maioria dos adolescentes tem a preferência em estar ou realizar suas atividades escolares em grupos. Segundo Bastos (2007), na adolescência a escola é o contexto social em que os jovens passam a maior parte do tempo, e por isso fundamental para o desenvolvimento dos alunos no sentido de trabalhar as competências sociais, emocionais e acadêmicas. As experiências afetivas que estes jovens vivenciam durante este período tanto pode propiciar experiências que favorecem a autoconfiança e senso de competência pessoal, como pode atuar no sentido oposto. Outro fator

que explica a preferência dos jovens por estar em grupos é o sentimento de pertença, que traz segurança e muitas respostas sobre a pergunta: “Quem sou eu?” (PCNs, 1998).

Usando o “teste T” de significância, observamos que as respostas nos questionários (pré-teste e pós-teste) não sofreram alterações significativas. Porém, conseguimos analisar na Figura 8, apesar das mudanças nas respostas não serem significativas, tivemos um percentual bem grande de participantes que alteraram suas respostas (aumentou ou diminuiu sua resposta na escala Likert) no questionário pós-teste em relação ao pré-teste. Isso mostra que de certa forma os jovens conseguiram captar algumas informações sobre o sentido das emoções e mudaram sua percepção sobre alguns comportamentos individuais e/ou coletivos. E que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa entre os dois testes foram de grande valia para atingir alguns dos objetivos da presente pesquisa, pois afetaram estes alunos, mesmo que em baixa intensidade.

Figura 8: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.



Fonte: elaborado pelo autor

4.2 Identificação das próprias emoções

Nesta dimensão realizou-se a análise descritiva das questões, a fim de identificar se os adolescentes conseguem identificar suas próprias emoções e possíveis alterações em seus estados emocionais durante a rotina escolar, dos 106 participantes da pesquisa obteve-se os resultados expressos em tabelas e nos gráficos descritos a seguir. Além da análise descritiva, realizou-se também o teste T entre os questionários pré e pós-atividades, a fim de se verificar

se houve mudanças significativas nas respostas dos alunos, conforme mostra a Tabela 3, a qual será analisada em conjunto com os gráficos de cada questão. Nestas questões, os participantes também responderam com uma única alternativa aos itens dentro de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, onde nunca = 1, raramente = 2, às vezes = 3, frequentemente = 4 e sempre = 5. Para os dados inseridos na Tabela 3. Para a construção da Tabela 3 utilizou-se as médias das respostas de todos os alunos para cada resposta.

Tabela 3: Teste T para comparação das questões referentes à “Identificação das próprias emoções” no pré-teste e no pós-teste.

Segunda dimensão	Amostra total (média)		Amostra por gênero (média)				Amostra por período (média)			
Questões	Pré	Pós	Meninas (pré - pós)		Meninos (pré - pós)		Matutino (pré - pós)		Vespertino (pré - pós)	
12. Quando você está em sala de aula, você se sente com medo?	1,58	1,48	1,8	1,65	1,33	1,29	1,73	1,58	1,37	1,32
13. Quando você está em sala de aula, você se sente com raiva?	2,34	2,38	2,3	2,33	2,43	2,43	2,40	2,40	2,24	2,34
14. Quando você está em sala de aula, você se sente alegre?	3,48	3,64	3,5	3,67	3,41	3,60	3,39	3,49	3,61	3,85
15. Quando você está em sala de aula, você se sente triste?	2,15	2,06	2,2	2,28	<u>2,12</u>	<u>1,82</u>	2,23	2,13	2,02	1,95
16. Quando você está em sala de aula, você se sente com vergonha?	2,27	2,28	2,5	2,44	2,06	2,10	2,24	2,19	2,32	2,41
17. Quando você está em sala de aula, você se sente indiferente com situação?	2,30	2,27	2,2	2,19	2,37	2,37	2,42	2,42	2,12	2,05
18. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com medo?	1,22	1,24	1,3	1,30	1,10	1,18	1,31	1,29	1,10	1,17
19. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com raiva?	1,89	1,86	1,9	1,89	1,90	1,84	1,94	1,74	1,83	2,05
20. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente alegre?	4,13	4,05	4,2	4,19	4,06	3,90	4,05	3,85	4,24	4,34
21. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente triste?	1,73	1,73	1,8	1,87	1,65	1,57	1,76	1,76	1,68	1,68
22. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com vergonha?	1,62	1,73	1,7	1,85	1,49	1,59	1,60	1,68	1,66	1,80
23. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente indiferente à situação?	1,95	1,89	1,9	1,83	2,00	1,96	2,08	2,05	1,76	1,66
24. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente com medo?	1,74	1,85	2,2	2,24	<u>1,27</u>	<u>1,43</u>	1,77	1,85	1,68	1,85

25. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente com raiva?	2,62	2,51	2,7	2,52	2,56	2,51	2,49	2,37	2,80	2,73
26. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente alegre?	<u>4,15</u>	<u>3,97</u>	4,1	3,94	<u>4,20</u>	<u>4,00</u>	<u>4,16</u>	<u>3,85</u>	4,12	4,15
27. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente triste?	1,66	1,66	1,8	1,80	1,55	1,51	1,69	1,60	1,61	1,76
28. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente com repulsa/nojo?	1,48	1,42	1,6	1,50	1,35	1,33	1,58	1,55	1,32	1,22
29. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente com vergonha?	2,13	2,19	2,5	2,50	1,69	1,86	2,21	2,15	2,00	2,27
30. Quando você está nas aulas de educação física, você se sente indiferente à situação?	1,90	1,92	1,9	1,96	1,86	1,88	1,97	1,95	1,80	1,88
31. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com medo?	2,51	2,24	3,0	2,63	1,96	1,82	2,35	2,10	2,76	2,45
32. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com raiva?	1,66	1,78	1,6	1,80	1,78	1,76	1,70	1,77	1,60	1,78
33. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente alegre?	3,72	3,79	3,5	3,75	3,96	3,84	3,68	3,72	3,78	3,90
34. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente triste?	<u>1,48</u>	<u>1,70</u>	<u>1,5</u>	<u>1,70</u>	1,49	1,69	1,56	1,69	<u>1,34</u>	<u>1,71</u>
35. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com vergonha?	2,09	2,19	2,5	2,63	1,67	1,71	2,10	2,21	2,07	2,17
36. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com repulsa/nojo?	1,27	1,26	1,3	1,20	1,27	1,33	1,37	1,34	1,12	1,15
37. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente indiferente à situação?	1,90	1,91	1,9	1,92	1,88	1,90	1,95	1,87	1,83	1,98
38. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você não sabe identificar o que sente?	2,28	2,29	2,4	2,22	2,16	2,37	2,29	2,23	2,27	2,39
39. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com medo?	1,75	1,65	2,0	1,98	1,47	1,27	1,74	1,74	1,76	1,49

40. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com raiva?	1,67	1,66	1,5	1,70	1,86	1,63	1,76	1,63	1,54	1,73
41. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente alegre?	3,84	3,67	3,8	3,74	<u>3,90</u>	<u>3,57</u>	3,79	3,56	3,93	3,80
42. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente triste?	1,51	1,65	1,6	1,68	1,46	1,63	1,59	1,65	<u>1,39</u>	<u>1,68</u>
43. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com repulsa/nojo?	1,28	1,34	1,2	1,26	1,38	1,43	1,39	1,47	1,13	1,15
44. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com vergonha?	2,17	2,33	2,5	2,70	1,76	1,96	2,16	2,15	<u>2,17</u>	<u>2,66</u>
45. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente indiferente à situação?	1,98	1,80	1,9	1,85	2,10	1,78	2,10	1,85	1,80	1,76
46. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você não sabe identificar o que sente?	2,10	1,98	2,1	1,87	2,14	2,15	2,13	1,97	2,05	2,05
47. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com medo?	1,77	1,81	1,9	2,04	1,60	1,53	1,74	1,90	1,83	1,66
48. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com raiva?	3,12	2,96	3,0	2,93	3,20	3,00	2,94	2,69	3,39	3,37
49. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente alegre?	1,72	1,88	1,7	1,78	1,75	1,98	1,95	1,98	1,37	1,71
50. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente triste?	<u>3,03</u>	<u>2,74</u>	3,1	2,98	<u>2,90</u>	<u>2,49</u>	2,92	2,65	3,20	2,90
51. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com repulsa/nojo?	1,35	1,30	1,3	1,26	1,45	1,33	1,52	1,42	1,10	1,12

52. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com vergonha?	<u>2,83</u>	<u>2,60</u>	3,2	2,98	2,42	2,20	2,75	2,44	2,90	2,88
53. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente indiferente à situação?	2,01	1,99	2,1	2,06	1,96	1,98	2,11	2,00	1,85	2,05
54. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você não sabe identificar o que sente?	1,82	2,07	1,9	2,09	1,78	2,06	1,77	1,98	1,88	2,22
55. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com medo?	1,22	1,29	1,2	1,20	1,18	1,37	1,21	1,34	1,22	1,20
56. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com raiva?	1,26	1,39	1,2	1,26	1,33	1,53	1,21	1,34	1,34	1,46
57. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente alegre?	<u>4,72</u>	<u>4,45</u>	<u>4,8</u>	<u>4,50</u>	4,59	4,39	<u>4,63</u>	<u>4,26</u>	4,85	4,71
58. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente triste?	1,29	1,23	1,3	1,22	1,27	1,22	1,29	1,26	1,29	1,17
59. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com repulsa/nojo?	1,14	1,23	1,1	1,24	1,22	1,20	1,16	1,32	1,10	1,07
60. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com vergonha?	1,49	1,45	1,7	1,52	1,29	1,37	1,47	1,53	1,51	1,32
61. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente indiferente à situação?	1,68	1,70	1,6	1,78	1,73	1,65	1,82	1,82	1,46	1,56
62. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você não sabe identificar o que sente?	1,93	1,83	1,8	1,83	2,02	1,84	1,92	1,77	1,93	1,93

63. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente com medo?	1,51	1,52	1,6	1,59	1,45	1,45	1,53	1,47	1,46	1,61
64. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente com raiva?	2,37	2,27	2,3	2,28	2,47	2,27	2,31	2,19	2,44	2,39
65. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente alegre?	4,07	3,95	4,0	4,00	4,16	3,83	4,10	3,87	4,05	4,00
66. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente triste?	1,95	2,04	2,0	2,09	1,92	1,96	2,03	2,10	1,80	1,93
67. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente com repulsa/nojo?	1,68	1,67	1,6	1,52	1,71	1,82	1,82	1,77	1,44	1,49
68. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente com vergonha?	1,70	1,67	1,8	1,74	1,63	1,59	1,77	1,79	1,59	1,49
69. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você se sente indiferente à situação?	1,99	1,92	2,1	1,96	1,90	1,90	2,19	1,98	1,71	1,93
70. Quando você está conectado à internet (redes sociais, <i>games</i> , etc.) você não sabe identificar o que sente?	2,07	2,05	2,1	2,04	2,04	2,08	2,18	2,00	1,88	2,15

Fonte: elaborada pelo autor.

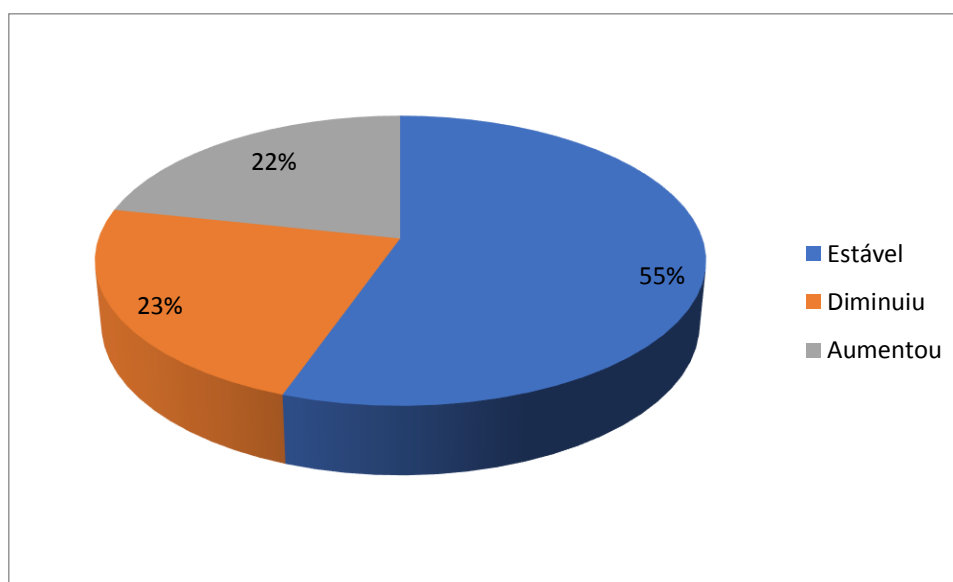
É importante analisar que as médias apresentadas na Tabela 3 revelam que os alunos apresentaram mudanças significativas nas respostas para alguns comportamentos e em determinadas situações, principalmente no que tange as emoções de alegria, tristeza, vergonha e medo. Pode-se afirmar então que as aulas de EF são espaços educacionais de grande importância para o trabalho desses sentimentos, pois conseguimos extrair da Tabela 3 que ao final da pesquisa, onde os alunos aprenderam sobre o que são, e para que servem as emoções, elas foram identificadas de maneira diferente, e muitas vezes de maneira menos intensa, como mostram as diferenças nas médias das respostas da questão 26, 34, 42, 49, 50, e 57. Porém, o espaço da sala de aula ainda não é querido pelos alunos, como mostra a questão 15, onde os jovens relatam o aumento da identificação do sentimento de tristeza nesses ambientes. Outra análise importante a se fazer são os estados de medo e vergonha que tiveram aumentos significativos nas questões 24, 44 e 52, demonstrando que este é um sentimento inerente às práticas corporais, e eram pouco identificados no início da pesquisa. Usando o “teste T” de significância, observamos que as respostas em negrito nos questionários (pré-teste e pós-teste) sofreram alterações relevantes, pois *p* apresentou resultados menor ou igual a 0,05 nas questões supracitadas.

Fischer (2009) defende que a ação esportiva, tanto escolar quanto competitiva, propicia a manifestação de diversas emoções. Isso ocorre de maneira muito intensa em aulas de Educação Física, onde o aluno ao se expor aos colegas, durante a realização de um exercício,

por exemplo, manifesta diversos sentimentos, como a vergonha, medo de errar, entre outros. A tristeza e a alegria estão muito ligadas ao sucesso e ao fracasso de momento, ou com alguma frustração já vivida, porém, a vergonha e o medo são sentimento que antecedem o fato. De acordo com Thomas (1983), os sentimentos de medo nas práticas corporais podem ter múltiplas causas. O aluno pode ter medo do fracasso, que ameaça seu desempenho, medo de contusão, em consequência de movimentos mal executados, medo do vexame social, pois práticas corporais geralmente se dão perante a observação de outras pessoas e fracassos diante de observadores podem significar para o jovem uma diminuição de valor de sua capacidade e, com isto, sua personalidade; entre outros fatores, se associando muito ao estado de vergonha.

Observa-se no Figura 9, abaixo, que apesar das mudanças de só algumas respostas serem significativas, tivemos um percentual significativo de alunos que alteraram suas respostas (mudaram para mais ou menos sua resposta na escala Likert) no questionário pós-teste em relação ao pré-teste. Esta análise demonstra que os jovens conseguiram lançar um novo olhar para suas reações emocionais nas diferentes situações da escola e nas aulas de EF. E que o espaço de tempo entre os dois testes, que foi repleto de aulas e discussões acerca de nosso objetivo de pesquisa, afetou estes jovens, no que tange o aprendizado das emoções.

Figura 9: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.



Fonte: elaborado pelo autor.

4.3 Identificação das emoções nos outros

Nesta dimensão realizou-se a análise descritiva das questões, a fim de identificar se os adolescentes conseguem identificar as emoções em seus pares e as possíveis alterações dos estados emocionais em diferentes momentos dentro da escola. Dos 106 participantes da pesquisa obteve-se os resultados expressos em tabelas e nos gráficos descritos a seguir. Além da análise descritiva, realizou-se também o teste T entre os questionários pré e pós-atividades, a fim de se verificar se houve mudanças significativas nas respostas dos alunos, conforme mostra a Tabela 4, a qual será analisada em conjunto com os gráficos de cada questão. Nestas questões, os participantes também responderam com uma única alternativa aos itens dentro de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, onde nunca é = 1, raramente = 2, às vezes = 3, frequentemente = 4 e sempre = 5. Para a Tabela 4, utilizou-se as médias das respostas de todos os alunos para cada resposta.

Tabela 4: Teste T para comparação das questões referentes à “Identificação das próprias emoções” no pré-teste e no pós-teste.

Terceira dimensão	Amostra total (média)		Amostra por gênero (média)				Amostra por período (média)			
Questões	Pré	Pós	Meninas (pré - pós)		Meninos (pré - pós)		Matutino (pré - pós)		Vespertino (pré - pós)	
71. Você consegue observar em seus colegas a emoção MEDO, no ambiente da sala de aula?	2,36	2,35	2,43	2,60	2,29	2,10	2,31	2,58	2,41	2,05
72. Você consegue observar em seus colegas a emoção RAIVA, no ambiente da sala de aula?	<u>3,33</u>	<u>2,96</u>	3,35	3,13	3,30	2,79	<u>3,33</u>	<u>2,85</u>	3,32	3,10
73. Você consegue observar em seus colegas a emoção ALEGRIA, no ambiente da sala de aula?	<u>4,04</u>	<u>3,80</u>	3,96	4,00	<u>4,13</u>	<u>3,60</u>	<u>3,96</u>	<u>3,64</u>	4,15	4,02
74. Você consegue observar em seus colegas a emoção TRISTEZA, no ambiente da sala de aula?	2,82	2,79	2,90	3,11	2,75	2,48	2,87	2,80	2,76	2,78
75. Você consegue observar em seus colegas a emoção REPULSA/NOJO, no ambiente da sala de aula?	2,19	1,95	2,27	1,98	2,10	1,92	2,22	2,18	<u>2,15</u>	<u>1,63</u>
76. Você consegue observar em seus colegas a emoção VERGONHA, no ambiente da sala de aula?	3,22	2,96	3,38	3,25	<u>3,06</u>	<u>2,67</u>	2,95	2,71	3,59	3,29
77. Você consegue observar em seus colegas a INDIFERENÇA, no ambiente da sala de aula?	3,06	2,95	3,15	3,08	2,98	2,81	3,04	2,91	3,10	3,00
78. Você NÃO consegue observar em seus colegas emoção alguma, no ambiente da sala de aula?	1,82	1,93	1,92	1,94	1,73	1,92	1,84	2,02	1,80	1,80
79. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção MEDO?	2,04	2,02	2,15	2,25	1,94	1,79	2,02	2,13	2,07	1,88

80. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção RAIVA?	2,76	2,64	2,88	2,71	2,65	2,56	2,67	2,65	<u>2,88</u>	<u>2,61</u>
81. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção ALEGRIA?	4,10	4,05	4,27	4,27	3,94	3,83	3,98	3,98	4,27	4,15
82. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção TRISTEZA?	2,46	2,41	2,58	2,54	2,33	2,27	2,44	2,53	2,49	2,24
83. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção REPULSA/NOJO?	1,78	1,75	1,90	1,75	1,67	1,75	1,80	1,96	1,76	1,46
84. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção VERGONHA?	2,52	2,34	2,67	2,46	2,38	2,21	2,24	2,18	2,90	2,54
85. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a INDIFERENÇA com a situação?	<u>2,47</u>	<u>2,21</u>	2,52	2,35	<u>2,42</u>	<u>2,06</u>	2,47	2,16	2,46	2,27
86. Você NÃO consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) emoção alguma?	1,93	1,90	1,85	1,96	2,00	1,83	2,05	1,95	1,76	1,83
87. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção MEDO?	2,55	2,38	2,92	2,77	2,19	1,98	2,51	2,42	2,61	2,32
88. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção RAIVA?	3,76	3,44	3,79	3,67	3,73	3,21	3,65	3,29	3,90	3,63
89. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção ALEGRIA?	4,20	3,89	4,29	4,10	4,11	3,68	4,13	3,76	4,27	4,07
90. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção TRISTEZA?	2,46	2,44	2,52	2,71	2,40	2,17	2,35	2,51	<u>2,61</u>	<u>2,34</u>
91. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção REPULSA/NOJO?	1,92	1,88	1,88	1,92	1,96	1,83	2,05	2,02	1,73	1,68
92. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, a emoção VERGONHA?	3,00	2,86	3,19	3,25	2,81	2,48	2,82	2,80	3,24	2,95
93. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, INDIFERENÇA com a situação?	2,66	2,40	2,79	2,67	2,52	2,13	2,73	2,47	2,56	2,29
94. Você não consegue observar em seus colegas, nas aulas de educação física, emoção alguma?	1,87	1,92	1,81	1,98	1,94	1,85	1,96	2,04	1,76	1,76
95. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção MEDO?	2,02	1,82	1,98	1,77	2,06	1,88	2,04	1,91	<u>2,02</u>	<u>1,71</u>
96. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção RAIVA?	<u>3,28</u>	<u>2,88</u>	3,00	2,83	<u>3,56</u>	<u>2,92</u>	<u>3,40</u>	<u>2,89</u>	3,12	2,85

97. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , a emoção ALEGRIA?	<u>4,28</u>	<u>4,00</u>	4,35	4,08	4,21	3,92	<u>4,31</u>	<u>3,98</u>	4,24	4,02
98. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , a emoção TRISTEZA?	<u>2,61</u>	<u>2,17</u>	2,73	2,33	2,50	2,00	<u>2,73</u>	<u>2,24</u>	2,46	2,07
99. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , a emoção REPULSA/NOJO?	1,95	1,74	1,91	1,77	1,98	1,70	2,13	1,89	1,73	1,56
100. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , a emoção VERGONHA?	2,26	2,09	2,21	2,27	2,31	1,91	2,15	2,24	<u>2,41</u>	<u>1,90</u>
101. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , a INDIFERENÇA com a situação?	2,13	2,08	2,17	2,35	<u>2,08</u>	<u>1,81</u>	2,22	2,25	<u>2,00</u>	<u>1,85</u>
102. Você NÃO consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/ <i>games</i> , emoção alguma?	<u>1,66</u>	<u>1,91</u>	1,73	2,08	1,58	1,73	1,69	1,87	<u>1,61</u>	<u>1,95</u>

Fonte: elaborada pelo autor.

Conseguimos analisar segundo as médias apresentadas na Tabela 4, que os alunos, após entrarem em contato com a teoria das emoções, e tentarem fazer a interface com a própria realidade, apresentaram mudanças significativas na identificação de alguns estados emocionais em seus pares nos questionários pré-teste e pós-teste. Em momentos da rotina escolar em que as interações sociais *face a face* são de menor intensidade, como o de sala de aula, as médias apresentaram diferenças significativas, e os números da Tabela 4 mostram que houve uma diminuição grande na identificação das emoções raiva e alegria nos colegas nestes momentos, mostrando que esses ambientes estimulam pouca interação social e consequentemente, são pouco importantes no auxílio ao aprendizado das emoções. Outro dado importante é que no ambiente virtual, como as redes sociais e *games*, as médias na identificação das emoções alegria, tristeza e raiva também caíram significativamente, mostrando que os estados emocionais nestes momentos ficam menos explícitos e mais difíceis de serem identificados, como mostra o resultado da questão 102, gerando assim menos empatia entre os envolvidos. Pode-se afirmar então que as aulas de EF e os espaços de convívio da escola, frequentados nos intervalos e nos momentos de entrada e saída, são espaços importantes para o trabalho das emoções.

Conseguimos extrair também da Tabela 4, que o questionário pós-teste, de uma maneira geral, mostra que os estados emocionais como raiva, alegria, medo, vergonha e repulsa foram identificadas de maneira menos intensa em comparado com as médias do questionário pré-teste.

Com um olhar um pouco mais específico, e levando em conta a divisão do grupo por gênero, podemos observar que os meninos, mais intensamente do que as meninas,

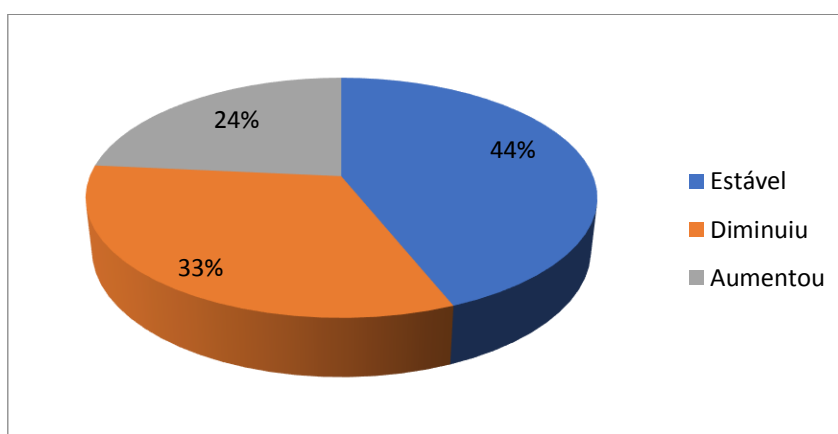
apresentaram grande mudança em suas respostas, e passaram a identificar as emoções em seus colegas de uma maneira mais criteriosa, fazendo com que as médias diminuíssem de maneira significativa nas questões 73 e 76, mostrando que o ambiente de sala de aula não evidencia os estados emocionais de vergonha e raiva, como eles identificaram no primeiro questionário. Outro ponto importante analisado na Tabela 4 foi que esses garotos perceberam que os ambientes de convívio da escola são importantes momentos para que estados emocionais sejam ativados, e que os alunos são afetados de alguma maneira, evidenciando assim, algumas emoções de maneira mais intensa.

Nos ambientes virtuais, a diminuição das médias também ocorreu de maneira significativa, principalmente na emoção “raiva”, na questão 96. Os meninos mostraram com suas respostas que este momento não evidencia este sentimento de maneira intensa, como eles colocaram nas respostas do primeiro questionário. Mostrando mais uma vez que as relações face a face podem trabalhar de maneira mais intensa tais estados emocionais.

Quando dividimos o grupo em estudantes do período matutino e vespertino, percebemos também que houve, de forma generalizada, diminuição nas médias das respostas entre os dois testes. Mostrando, mais uma vez, que de certa forma eles foram afetados pela pesquisa e que a identificação das emoções em seus pares ficou mais criteriosa, como mostra as questões 72, 73, 75, 80, 90, 95, 97, 98, 100, 101 e 102. Podemos, ainda, dar uma atenção especial para os ambientes virtuais novamente, pois de acordo com as respostas, estes não são ambientes em que eles exercitam a empatia.

Como teste de significância entre as respostas, usamos o “teste T” para saber se a diferença entre as respostas nos questionários (pré-teste e pós-teste) sinalizadas em negrito e sublinhadas sofreram alterações relevantes, e usamos p menor ou igual a 0,05 como referência.

Figura 10: Gráfico de mudanças nas respostas dos alunos na primeira dimensão do questionário entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste.



Fonte: elaborado pelo autor.

Quando analisamos a Figura 10, concluímos que apesar das análises estatísticas indicarem pouca mudança entre as respostas, tivemos um número expressivo e significativo de alunos que alteraram suas respostas (mudaram para mais ou menos sua resposta na escala Likert) no questionário pós-teste em relação ao pré-teste. Esta análise mostra que os jovens conseguiram observar as reações emocionais em seus colegas nas diferentes situações da escola e nas aulas de EF. Ainda, no período de pesquisa, que separa os dois testes afetou estes jovens, no que tange o aprendizado das emoções, pois os números do segundo teste mostram que houve uma análise mais criteriosa por parte dos alunos na observação dos estados emocionais em seus pares, e que tais emoções não são identificadas tão facilmente em alguns momentos como são em outros.

4.4 REA 2.0

Os estados afetivos podem ser classificados em estados emocionais (ou simplesmente emoções) e estados de ânimo. Tal classificação é estabelecida em função da intensidade e duração com que ocorrem: os primeiros acontecem de forma repentina, em que as reações são bem marcadas; já os segundos permanecem mais tempo, nem sempre percebidos ou entendidos. Neste estudo, utiliza-se a noção de estados de ânimo que podem ser originados a partir dos estados emocionais. Segundo Scherer (2005), estado de ânimo é definido como um episódio difuso, de baixa intensidade, de longa duração, sem causa aparente. Compreende, de um lado, um processo cognitivo de valência positiva ou negativa. De outro, um conjunto estruturado de crenças, como a de experimentar, em futuro próximo, prazer ou dor.

No ambiente de aprendizagem, um aluno pode se deparar com sentimentos negativos (sentimentos de culpa, arrependimento, vergonha e etc.) ou positivos (interesse, orgulho, prazer, felicidade, amizade e etc.). A valência das emoções (positiva ou negativa) depende dos eventos disparadores (internos ou externos) e das crenças e desejos do aluno. Os estados emocionais afetam o processo de aprendizagem. Porém, os estados de ânimo são os que mais influenciam na tomada de decisão, nas táticas e no comportamento que o aluno adota para atingir seus objetivos.

A seguir, serão mostrados em forma de tabelas, os resultados da aplicação das REA nas diferentes modalidades realizadas pelos alunos. No total, foram aplicadas 20 REAs, sendo quatro para cada modalidade (futebol, queimada, dança, ginástica e jogos digitais). Estas tabelas mostram as médias das intensidades em que os estados emocionais foram identificados, sendo que 1 = menor intensidade, e 5 = maior intensidade. As médias de todos os alunos participantes

foram calculadas em quatro aulas (A1, A2, A3, A4) e depois, uma média final desses resultados. Neste teste, igualmente ao questionário, além de analisar os jovens de maneira geral, fizemos duas divisões em nosso grupo pesquisado. A primeira divisão foi feita levando em conta o gênero dos adolescentes, e a segunda, o período em que estudam. Com isso, podemos ter uma visão mais fiel dos resultados e das preferências de cada grupo. Para saber se a diferença entre essas médias foi significativa, usamos o teste de significância de *Mann-Whitney*, e usamos *p* menor ou igual a 0,05.

Tabela 5: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pelo jogo de futebol.

Futebol															
Interesse	Interesse	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,61	3,84	3,82	3,75	3,75	0,6429		Geral	2,89	3,16	3,24	3,09	3,09	0,46
	Matutino	3,64	3,84	3,83	3,81	3,78			Matutino	2,86	3,34	3,24	3,16	3,15	
	Vespertino	3,55	3,83	3,79	3,62	3,70			Vespertino	2,93	2,79	3,24	2,97	2,98	
	Feminino	3,33	3,73	3,70	3,72	3,62	0,1632		Feminino	2,87	3,02	3,41	3,31	3,15	0,25
	Masculino	3,93	3,93	3,95	3,64	3,86			Masculino	2,90	3,28	3,05	2,64	2,97	
	Felicidade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média		PU	Prazer		A 1	A 2	A 3	A 4
Geral		3,64	3,61	4,01	4,01	3,82	0,90	Geral	3,10		3,20	3,36	3,48	3,28	0,80
Matutino		3,48	3,74	4,02	4,07	3,83		Matutino	3,02		3,36	3,14	3,48	3,25	
Vespertino		3,97	3,34	4,00	3,90	3,80		Vespertino	3,28		2,86	3,79	3,48	3,35	
Feminino		3,65	3,59	4,07	4,07	3,84	0,95	Feminino	2,89		3,07	3,22	3,47	3,16	0,22
Masculino		3,63	3,63	3,95	3,77	3,75		Masculino	3,34		3,30	3,51	3,52	3,42	
Amizade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Surpresa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,84	3,71	3,83	3,77	3,79	0,89		Geral	2,78	2,70	2,61	2,56	2,66	0,92
	Matutino	3,91	3,64	3,90	3,81	3,81			Matutino	2,59	2,86	2,64	2,59	2,67	
	Vespertino	3,69	3,86	3,69	3,69	3,73			Vespertino	3,17	2,38	2,55	2,52	2,66	
	Feminino	3,91	3,51	3,96	4,03	3,85	0,73		Feminino	2,59	2,78	2,70	2,45	2,63	0,92
	Masculino	3,76	3,89	3,68	3,40	3,68			Masculino	3,00	2,63	2,51	2,66	2,70	
Alívio		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Espanto		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,66	2,55	2,83	2,55	2,65	0,6141		Geral	2,13	2,17	2,06	1,85	2,05	0,97
	Matutino	2,43	2,62	2,79	2,52	2,59			Matutino	2,10	2,33	1,98	1,91	2,08	
	Vespertino	3,10	2,41	2,90	2,62	2,76			Vespertino	2,17	1,86	2,21	1,72	1,99	
	Feminino	2,57	2,37	3,02	2,33	2,57	0,9221		Feminino	2,00	2,20	2,22	1,79	2,05	0,83
	Masculino	2,76	2,72	2,61	2,74	2,71			Masculino	2,27	2,15	1,88	1,83	2,03	
Tristeza		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Medo		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,77	2,00	1,49	1,36	1,66	0,3353		Geral	1,70	1,63	1,59	1,51	1,61	0,4909
	Matutino	1,83	1,76	1,52	1,40	1,63			Matutino	1,78	1,57	1,50	1,48	1,58	
	Vespertino	1,66	2,48	1,45	1,28	1,72			Vespertino	1,55	1,76	1,76	1,55	1,66	
	Feminino	1,72	2,02	1,59	1,31	1,66	0,4963		Feminino	1,85	1,32	1,80	1,74	1,68	<u>< 0,0001</u>
	Masculino	1,83	1,98	1,39	1,38	1,64			Masculino	1,54	1,91	1,34	1,28	1,52	
Vergonha		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Culpa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,59	1,62	1,55	1,40	1,54	0,5859		Geral	1,98	1,75	1,56	1,63	1,73	0,8571
	Matutino	1,59	1,64	1,48	1,33	1,51			Matutino	2,00	1,81	1,52	1,69	1,75	
	Vespertino	1,59	1,59	1,69	1,55	1,60			Vespertino	1,93	1,62	1,66	1,52	1,68	
	Feminino	1,59	1,32	1,83	1,52	1,56	<u>0,0443</u>		Feminino	2,07	1,44	1,63	1,78	1,73	<u>0,0099</u>
	Masculino	1,59	1,89	1,24	1,31	1,51			Masculino	1,88	2,02	1,49	1,43	1,70	
Arrependimento		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Rejeição		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,72	1,87	1,66	1,61	1,72			Geral	1,36	1,38	1,25	1,36	1,34	

Desprezo	Matutino	1,76	1,95	1,62	1,76	1,77	0,5344	Matutino	1,47	1,48	1,16	1,38	1,37	0,6236		
	Vespertino	1,66	1,72	1,72	1,31	1,60		Vespertino	1,14	1,17	1,45	1,31	1,27			
	Feminino	1,72	1,73	1,89	1,59	1,73	0,2113	Feminino	1,11	1,56	1,15	1,17	1,25	0,1805		
	Masculino	1,73	2,00	1,39	1,72	1,71		Masculino	1,63	1,22	1,37	1,48	1,43			
			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,48	1,52	1,47	1,53	1,50	0,9497	Geral	2,92	2,79	2,61	2,56	2,72	0,0636		
	Matutino	1,57	1,72	1,29	1,55	1,53		Matutino	2,78	2,69	2,28	2,59	2,58			
	Vespertino	1,31	1,10	1,83	1,48	1,43	0,1436	Vespertino	3,21	3,00	3,28	2,52	3,00	0,3607		
	Feminino	1,30	1,66	1,35	1,43	1,44		Feminino	2,65	2,63	2,85	2,47	2,65			
	Masculino	1,68	1,39	1,61	1,72	1,60		Masculino	3,22	2,93	2,34	2,72	2,80			

Fonte: elaborada pelo autor.

Conseguimos analisar na Tabela 5 acima, a modalidade futebol aciona os estados emocionais da família “satisfeito” com muita intensidade, diferentemente dos estados emocionais das famílias “desanimado e insatisfeito”. Importante salientar que as diferenças entre os gêneros e período quase não apareceram, mostrando que meninas gostam muito de praticar futebol, e de desfrutar de seu aspecto competitivo corpo a corpo. Observamos que houve diferença significativa apenas nos estados emocionais de vergonha e culpa, onde as meninas relataram que estes sentimentos apareceram em maior intensidade que os meninos, devido ao fato de possuírem menos habilidade e terem menos experiência na prática desta modalidade. Outro fator importante a ser observado é de que o sentimento de raiva aparece com uma intensidade relativamente alta, em comparado com outros sentimentos de sua família. Identificamos então, que esta modalidade culturalmente carrega grande competitividade e contatos corpo a corpo, fazendo com que a agressividade se potencialize, e segundo Parlebas (*apud* BETTI, 1997), o futebol e o rúgbi estão no limite dos indicadores da base da lógica interna dos esportes como a distância de confronto, espaço individual de interação, grau de violência e facilidade de domínio da bola. O que torna a transgressão das regras mais acessível, fazendo com que o sentimento de raiva seja acionado mais facilmente. Portanto, podemos assegurar que esta é uma modalidade importante no trabalho de aprendizado desta emoção.

Tabela 6: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pelo jogo de Queimada.

Queimada															
Interesse		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,98	2,90	2,69	3,14	2,93	0,5083		Geral	2,18	2,32	2,13	3,03	2,42	0,14
	Matutino	2,87	2,81	2,79	2,96	2,86			Matutino	2,19	2,50	2,45	3,25	2,60	
	Vespertino	3,20	3,06	2,52	3,45	3,06			Vespertino	2,15	2,06	1,64	2,73	2,14	
	Feminino	3,22	2,59	2,53	2,90	2,81			Feminino	2,52	1,94	1,98	2,82	2,32	
	Masculino	2,78	3,31	2,90	3,46	3,11			Masculino	1,89	2,82	2,33	3,31	2,59	
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
Felicidade	Geral	3,39	3,28	2,86	3,16	3,17	0,7535 <th>Geral</th> <td>2,63</td> <td>2,58</td> <td>2,42</td> <td>3,26</td> <td>2,72</td> <td rowspan="5">0,6392</td>	Geral	2,63	2,58	2,42	3,26	2,72	0,6392	
	Matutino	3,36	3,18	3,11	3,02	3,17 <th>Matutino</th> <td>2,60</td> <td>2,64</td> <td>2,66</td> <td>3,32</td> <td>2,81</td>		Matutino	2,60	2,64	2,66	3,32	2,81		
	Vespertino	3,45	3,45	2,48	3,39	3,20 <th>Vespertino</th> <td>2,70</td> <td>2,52</td> <td>2,06</td> <td>3,21</td> <td>2,62</td>		Vespertino	2,70	2,52	2,06	3,21	2,62		
	Feminino	3,72	3,00	2,61	2,90	3,06		Feminino	3,17	2,24	2,14	3,00	2,63		

	Masculino	3,11	3,64	3,18	3,49	3,35			Masculino	2,17	3,03	2,79	3,59	2,90		
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
Amizade	Geral	3,68	3,54	3,47	3,43	3,53			Geral	2,43	2,47	2,23	2,48	2,40		
	Matutino	3,57	3,59	3,54	3,21	3,48	0,49		Matutino	2,43	2,55	2,38	2,34	2,42	0,8179	
	Vespertino	3,88	3,52	3,42	3,76	3,64			Vespertino	2,43	2,36	2,03	2,70	2,38		
	Feminino	3,85	3,45	3,55	3,27	3,53	0,29		Feminino	2,43	2,16	2,25	2,22	2,26	0,1954	
	Masculino	3,52	3,67	3,36	3,64	3,55			Masculino	2,43	2,87	2,21	2,82	2,58		
Alívio	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
	Geral	2,82	2,53	2,23	2,19	2,44			Geral	1,91	1,88	1,79	1,83	1,85		
	Matutino	2,81	2,59	2,55	2,09	2,51	0,8736		Matutino	1,97	2,13	1,80	1,84	1,94	0,68	
	Vespertino	2,85	2,48	1,73	2,39	2,36			Vespertino	1,78	1,48	1,79	1,73	1,69		
	Feminino	2,76	2,51	2,33	2,12	2,43	0,7757		Feminino	1,81	1,71	1,88	1,78	1,80	0,94	
Tristeza	Masculino	2,87	2,56	2,10	2,28	2,46			Masculino	1,98	2,10	1,67	1,90	1,91		
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
	Geral	1,43	1,46	2,04	1,30	1,56			Geral	1,97	1,90	1,81	1,70	1,84		
	Matutino	1,47	1,59	1,43	1,38	1,47	0,0338		Matutino	2,05	1,96	1,96	1,66	1,91	0,7409	
	Vespertino	1,35	1,24	3,12	1,18	1,72			Vespertino	1,80	1,82	1,58	1,73	1,73		
Vergonha	Feminino	1,37	1,43	2,10	1,27	1,54	0,711		Feminino	1,28	2,37	2,27	2,02	1,99	$\leq$	
	Masculino	1,48	1,49	1,97	1,33	1,57			Masculino	2,56	1,28	1,21	1,28	1,58	0,0001	
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
	Geral	1,64	1,54	1,50	1,42	1,53			Geral	1,51	1,53	1,47	1,37	1,47		
	Matutino	1,65	1,64	1,55	1,34	1,55	0,6602		Matutino	1,65	1,68	1,57	1,38	1,57	0,3484	
Arrependimento	Vespertino	1,63	1,39	1,42	1,58	1,50			Vespertino	1,25	1,30	1,30	1,36	1,30		
	Feminino	1,17	1,78	1,78	1,51	1,56	0,0004		Feminino	1,39	1,65	1,67	1,37	1,52	0,1542	
	Masculino	2,05	1,23	1,13	1,31	1,43			Masculino	1,62	1,38	1,21	1,36	1,39		
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
	Geral	1,44	1,67	1,44	1,34	1,47			Geral	1,13	1,21	1,20	1,22	1,19		
Desprezo	Matutino	1,49	1,71	1,43	1,29	1,48	0,5466		Matutino	1,13	1,29	1,21	1,29	1,23	0,5328	
	Vespertino	1,33	1,61	1,48	1,45	1,47			Vespertino	1,13	1,09	1,18	1,12	1,13		
	Feminino	1,37	1,75	1,55	1,25	1,48	0,3575		Feminino	1,19	1,10	1,22	1,22	1,18	0,256	
	Masculino	1,49	1,56	1,31	1,46	1,46			Masculino	1,08	1,36	1,18	1,23	1,21		
	A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU			A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU		
Surpresa	Geral	1,35	1,53	1,32	1,38	1,40			Geral	2,04	2,10	1,64	1,44	1,81		
	Matutino	1,40	1,71	1,41	1,50	1,51	0,0601		Matutino	2,01	2,16	1,61	1,32	1,78	0,4845	
	Vespertino	1,25	1,24	1,18	1,18	1,21			Vespertino	2,10	2,03	1,73	1,67	1,88		
	Feminino	1,33	1,55	1,33	1,31	1,38	0,4914		Feminino	2,07	2,18	1,75	1,41	1,85	0,5148	
	Masculino	1,37	1,51	1,31	1,46	1,41			Masculino	2,02	2,00	1,51	1,49	1,75		

Fonte: elaborada pelo autor.

Observando a Tabela 6 acima, conseguimos perceber que a modalidade queimada aciona os estados emocionais da família “satisfeito” de maneira mais intensa do que os estados emocionais das outras famílias. Apesar de parecer que esta é uma prática infantil, os alunos desta idade são afetados intensamente pelo jogo, fazendo com que este se torne uma ferramenta interessante para o trabalho das emoções “positivas”. Em todas as aulas observadas, a comemoração por ter atingido o objetivo do jogo ou do momento foi um fator desencadeador das emoções analisadas. Conseguir “queimar” alguém, ou realizar o movimento corretamente foi motivo de alegria para os jovens. Mas, quando dividimos o grupo, analisamos as médias e aplicamos o teste de significância, percebemos que as meninas são afetadas em menor

intensidade do que os meninos por essa prática corporal. A diferença física entre os gêneros já é mais visível, e o sentimento de “medo” e de “vergonha” fica mais nítido para elas, já que o risco de acontecer uma bolada mais dolorida é bem mais iminente, fazendo com que a intensidade dos sentimentos de interesse, de prazer, de felicidade e de orgulho sejam menores para elas do que para eles. Enquanto os meninos procuram conseguir a bola para jogar, as meninas buscam querer fugir da responsabilidade, e isso justifica o aparecimento das emoções de medo, raiva, vergonha e tristeza, pela auto exclusão delas no jogo, pela falta de habilidade ou por insegurança em executar os movimentos ideais no jogo.

Tabela 7: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pela prática de dança.

Dança															
Interesse		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,14	3,73	3,38	3,88	3,53	0,9649		Geral	2,43	3,78	2,94	3,58	3,19	0,85
	Matutino	2,85	3,45	3,57	4,04	3,48			Matutino	2,25	3,78	3,25	3,69	3,24	
	Vespertino	3,76	4,22	2,97	3,53	3,62			Vespertino	2,82	3,78	2,29	3,35	3,06	
	Feminino	3,48	3,65	3,74	4,33	3,80	0,4337		Feminino	2,63	3,63	3,20	4,13	3,40	<u>0,002</u>
	Masculino	2,79	3,83	3,00	3,40	3,25			Masculino	2,23	3,96	2,67	3,02	2,97	
	Felicidade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média		PU	Prazer		A 1	A 2	A 3	A 4
Geral		3,46	3,87	3,53	3,84	3,68	0,5402	Geral	2,95		3,71	3,25	3,64	3,39	0,4245
Matutino		3,18	3,81	3,61	3,94	3,64		Matutino	2,71		3,72	3,54	3,90	3,47	
Vespertino		4,06	3,97	3,35	3,62	3,75		Vespertino	3,47		3,69	2,62	3,09	3,22	
Feminino		3,76	3,94	3,85	4,11	3,92	<u>0,02</u>	Feminino	3,28		3,65	3,56	3,83	3,58	<u>0,005</u>
Masculino		3,15	3,78	3,19	3,56	3,42		Masculino	2,62		3,78	2,92	3,44	3,19	
Amizade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Surpresa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,58	4,21	3,86	4,21	3,97	0,71		Geral	2,56	2,49	2,21	1,97	2,31	0,1117
	Matutino	3,32	4,14	4,06	4,28	3,95			Matutino	2,58	2,66	2,42	2,03	2,42	
	Vespertino	4,15	4,33	3,44	4,06	4,00			Vespertino	2,50	2,19	1,76	1,85	2,08	
	Feminino	3,72	4,20	4,02	4,33	4,07	<u>0,05</u>		Feminino	2,39	2,28	2,17	1,94	2,19	0,4131
	Masculino	3,44	4,22	3,69	4,08	3,86			Masculino	2,73	2,74	2,25	2,00	2,43	
Alívio		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Espanto		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,23	2,32	1,72	1,81	2,02	0,4464		Geral	1,73	1,88	1,58	1,61	1,70	0,91
	Matutino	2,31	2,48	1,61	1,72	2,03			Matutino	1,89	1,95	1,58	1,61	1,76	
	Vespertino	2,06	2,06	1,94	2,00	2,01			Vespertino	1,38	1,75	1,56	1,62	1,58	
	Feminino	2,07	2,17	1,59	1,70	1,88	0,2715		Feminino	1,54	1,87	1,39	1,48	1,57	<u>0,01</u>
	Masculino	2,38	2,51	1,85	1,92	2,17			Masculino	1,92	1,89	1,77	1,75	1,83	
Tristeza		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Medo		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,42	1,30	1,46	1,59	1,44	0,9514		Geral	1,40	2,60	1,33	1,30	1,66	0,5246
	Matutino	1,58	1,34	1,42	1,61	1,49			Matutino	1,39	2,45	1,35	1,33	1,63	
	Vespertino	1,06	1,22	1,53	1,56	1,34			Vespertino	1,41	2,86	1,29	1,24	1,70	
	Feminino	1,28	1,37	1,28	1,54	1,37	0,485		Feminino	1,43	2,89	1,43	1,28	1,75	0,2884
	Masculino	1,56	1,22	1,65	1,65	1,52			Masculino	1,37	2,26	1,23	1,33	1,55	
Vergonha		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Culpa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,88	2,13	3,16	3,52	2,92	<u>0,0071</u>		Geral	1,13	1,20	1,14	1,25	1,18	0,5469
	Matutino	3,10	2,03	3,47	3,68	3,07			Matutino	1,15	1,20	1,20	1,24	1,20	
	Vespertino	2,41	2,31	2,50	3,18	2,60			Vespertino	1,09	1,19	1,03	1,26	1,14	
	Feminino	3,13	2,20	3,22	3,54	3,02	0,3578		Feminino	1,04	1,19	1,06	1,22	1,13	0,7305
	Masculino	2,62	2,04	3,10	3,50	2,81			Masculino	1,23	1,22	1,24	1,27	1,24	

Arrependimento		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Repulsa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,53	1,38	1,40	1,35	1,41	0,2309		Geral	1,30	1,06	1,31	1,20	1,22	0,6453
	Matutino	1,67	1,45	1,38	1,38	1,47			Matutino	1,32	1,06	1,40	1,28	1,27	
	Vespertino	1,24	1,25	1,44	1,29	1,31			Vespertino	1,26	1,06	1,12	1,03	1,12	
	Feminino	1,31	1,46	1,39	1,30	1,37	0,0732		Feminino	1,11	1,06	1,07	1,04	1,07	0,1426
	Masculino	1,75	1,28	1,40	1,40	1,46			Masculino	1,50	1,07	1,56	1,37	1,37	
	Desprezo		A 1	A 2	A 3	A 4	Média		PU	Raiva		A 1	A 2	A 3	A 4
Geral		1,41	1,22	1,53	1,24	1,35	0,6698	Geral	1,35		1,46	1,43	1,38	1,41	0,5743
Matutino		1,51	1,25	1,47	1,24	1,37		Matutino	1,45		1,44	1,27	1,26	1,36	
Vespertino		1,18	1,17	1,65	1,24	1,31		Vespertino	1,15		1,50	1,76	1,62	1,51	
Feminino		1,28	1,26	1,44	1,20	1,30	0,4445	Feminino	1,24		1,53	1,31	1,30	1,35	0,6952
Masculino		1,54	1,17	1,62	1,27	1,40		Masculino	1,47		1,39	1,55	1,46	1,47	

Fonte: elaborada pelo autor.

Na Tabela 7 acima, que mostra quais estados emocionais os alunos são afetados na prática da dança, podemos observar que a questão de gênero é bem significativa, pois sentimentos como felicidade, prazer, orgulho e interesse, aparecem em intensidade maior nas meninas do que nos meninos. Percebemos que através da dança o indivíduo é capaz de demonstrar aquilo que ele pensa, que ele entende, ou seja, ele é capaz de demonstrar os seus conhecimentos e habilidades, de maneira mais transparente possível, ele se expõe. Portanto, fica evidente que esta é uma prática que evidencia o sentimento de vergonha nos jovens, e que apesar desta emoção aparecer em intensidade alta, os estados emocionais da família “satisfeito” são fortemente acionados, o que mostra que a vergonha pode caminhar junto com outros sentimentos de satisfação, e se bem trabalhada, pode ser uma emoção que não leve os adolescentes a comportamentos inadequados, e que a dança deve fazer parte deste trabalho de desenvolvimento das habilidades emocionais na educação física.

Tabela 8: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pela prática de ginástica.

Ginástica															
Interesse		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,64	3,73	3,98	4,33	3,92			Geral	3,10	3,78	4,00	4,36	3,81	
	Matutino	3,33	3,45	3,91	4,30	3,75	<u>0,0031</u>		Matutino	2,81	3,78	3,92	4,36	3,72	0,17
	Vespertino	4,19	4,22	4,11	4,39	4,23			Vespertino	3,61	3,78	4,14	4,36	3,97	
	Feminino	3,78	3,65	4,02	4,19	3,91			0,069	Feminino	3,24	3,63	3,85	4,17	
	Masculino	3,48	3,83	3,93	4,50	3,93	Masculino			2,93	3,96	4,17	4,59	3,91	
	Felicidade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média		PU	Prazer		A 1	A 2	A 3	A 4
Geral		3,64	3,87	4,09	3,93	3,88		Geral	3,20		3,71	4,03	4,47	3,85	
Matutino		3,56	3,81	4,09	3,97	3,86	0,8745	Matutino	3,16		3,72	3,94	4,58	3,85	0,5274
Vespertino		3,78	3,97	4,08	3,86	3,92		Vespertino	3,28		3,69	4,19	4,28	3,86	
Feminino		3,70	3,94	4,17	3,98	3,95		0,23	Feminino		3,17	3,65	4,09	4,48	
Masculino		3,57	3,78	4,00	3,87	3,80	Masculino		3,24		3,78	3,96	4,46	3,86	
Amizade		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Surpresa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	3,54	4,21	4,36	4,45	4,14			Geral	2,77	2,49	2,66	2,58	2,63	
	Matutino	3,83	4,14	4,27	4,47	4,18	0,06		Matutino	2,88	2,66	2,66	2,61	2,70	0,1093
	Vespertino	3,03	4,33	4,53	4,42	4,08			Vespertino	2,58	2,19	2,67	2,53	2,49	

	Feminino	3,52	4,20	4,35	4,52	4,15	0,82		Feminino	2,65	2,28	2,61	2,57	2,53	0,1464
	Masculino	3,57	4,22	4,37	4,37	4,13			Masculino	2,91	2,74	2,72	2,59	2,74	
Alivio		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Espanto		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,34	2,32	2,26	2,05	2,24			Geral	1,88	1,88	1,66	1,67	1,77	
	Matutino	2,61	2,48	2,38	2,09	2,39	0,0296		Matutino	2,05	1,95	1,61	1,59	1,80	0,92
	Vespertino	1,86	2,06	2,06	1,97	1,99			Vespertino	1,58	1,75	1,75	1,81	1,72	
	Feminino	2,33	2,17	2,30	1,96	2,19	0,9972		Feminino	2,06	1,87	1,63	1,69	1,81	0,15
	Masculino	2,35	2,51	2,22	2,15	2,31			Masculino	1,67	1,89	1,70	1,65	1,73	
Tristeza		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Medo		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,37	1,30	1,23	1,25	1,29			Geral	2,41	2,60	3,23	3,26	2,88	
	Matutino	1,52	1,34	1,19	1,19	1,31	0,4275		Matutino	2,48	2,45	3,39	3,25	2,89	0,8519
	Vespertino	1,11	1,22	1,31	1,36	1,25			Vespertino	2,28	2,86	2,94	3,28	2,84	
	Feminino	1,35	1,37	1,26	1,30	1,32	0,7688		Feminino	2,54	2,89	3,28	3,33	3,01	0,1156
	Masculino	1,39	1,22	1,20	1,20	1,25			Masculino	2,26	2,26	3,17	3,17	2,72	
Vergonha		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Culpa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	2,23	2,13	3,05	3,00	2,60			Geral	1,19	1,20	1,14	1,15	1,17	
	Matutino	2,47	2,03	3,05	2,88	2,61	0,7493		Matutino	1,23	1,20	1,16	1,13	1,18	0,6203
	Vespertino	1,81	2,31	3,06	3,22	2,60			Vespertino	1,11	1,19	1,11	1,19	1,15	
	Feminino	2,50	2,20	3,04	3,04	2,69	0,2745		Feminino	1,24	1,19	1,13	1,15	1,18	0,9917
	Masculino	1,91	2,04	3,07	2,96	2,49			Masculino	1,13	1,22	1,15	1,15	1,16	
Arrependimento		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Repulsa		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,32	1,38	1,39	1,27	1,34			Geral	1,12	1,06	1,02	1,09	1,07	
	Matutino	1,41	1,45	1,34	1,27	1,37	0,7548		Matutino	1,19	1,06	1,02	1,09	1,09	0,3252
	Vespertino	1,17	1,25	1,47	1,28	1,29			Vespertino	1,00	1,06	1,03	1,08	1,04	
	Feminino	1,41	1,46	1,48	1,22	1,39	0,9504		Feminino	1,17	1,06	1,02	1,04	1,07	0,8302
	Masculino	1,22	1,28	1,28	1,33	1,28			Masculino	1,07	1,07	1,02	1,15	1,08	
Desprezo		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU	Raiva		A 1	A 2	A 3	A 4	Média	PU
	Geral	1,33	1,22	1,08	1,08	1,18			Geral	1,65	1,46	1,25	1,25	1,40	
	Matutino	1,50	1,25	1,09	1,05	1,22	0,4254		Matutino	1,72	1,44	1,17	1,20	1,38	0,1297
	Vespertino	1,03	1,17	1,06	1,14	1,10			Vespertino	1,53	1,50	1,39	1,33	1,44	
	Feminino	1,31	1,26	1,09	1,09	1,19	0,5291		Feminino	1,91	1,53	1,26	1,30	1,50	0,0738
	Masculino	1,35	1,17	1,07	1,07	1,16			Masculino	1,35	1,39	1,24	1,20	1,29	

Fonte: elaborada pelo autor.

Os estados emocionais observados na Tabela 8, mostram que os jovens sentem muita satisfação na prática da ginástica. É evidente que essa modalidade esportiva trabalhada na escola pode contribuir para a coesão do grupo, pois segundo Parlebas (2003), favorece o trabalho em equipe, o respeito e a compreensão com o próximo, possibilita a superação do medo, auxilia o jovem a reconhecer o perigo, a avaliar riscos e a procurar soluções, proporciona alegria e satisfação com as conquistas e sucessos e auxilia na formação da personalidade, como mostram as médias do sentimento de amizade por exemplo. Por possuir caráter cooperativo, desperta estados emocionais de prazer, felicidade, orgulho e interesse em alta intensidade, mostrando assim, que esta pode ser uma prática que inclui os jovens e respeita suas individualidades e suas contribuições para o grupo.

A seguir, mostraremos as tabelas com as médias das aplicações das REAs nos jogos virtuais de futebol e de dança. Bem como as divisões no grupo, semelhantes as já realizadas (gênero e período). Bem como o teste de *Mann-Whitney* para cada divisão.

Tabela 9: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pelo jogo de jogo virtual de dança.

Jogos Digitais de Dança											
Interesse		A 1	A 2	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	3,34	2,92	3,13	0,322		Geral	3,16	2,62	2,89	0,44
	Matutino	3,30	2,82	3,06			Matutino	3,14	2,54	2,84	
	Vespertino	3,41	3,10	3,26			Vespertino	3,21	2,77	2,99	
	Feminino	4,20	3,17	3,69	< 0,0001		Feminino	3,88	2,93	3,41	< 0,0001
	Masculino	2,39	2,65	2,52			Masculino	2,39	2,28	2,33	
Felicidade		A 1	A 2	Média	PU	Prazer		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	3,65	3,02	3,33	0,1781		Geral	3,38	3,49	3,43	0,3747
	Matutino	3,66	2,85	3,25			Matutino	3,41	3,57	3,49	
	Vespertino	3,64	3,33	3,49			Vespertino	3,33	3,33	3,33	
	Feminino	4,25	3,08	3,67	< 0,0001		Feminino	4,10	3,83	3,97	< 0,0001
	Masculino	2,98	2,94	2,96			Masculino	2,59	3,11	2,85	
Amizade		A 1	A 2	Média	PU	Surpresa		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	3,26	3,16	3,21	0,41		Geral	2,50	2,38	2,44	0,8021
	Matutino	3,14	3,12	3,13			Matutino	2,46	2,34	2,40	
	Vespertino	3,49	3,23	3,36			Vespertino	2,59	2,46	2,53	
	Feminino	3,83	3,46	3,64	0,001		Feminino	3,10	2,76	2,93	< 0,0001
	Masculino	2,63	2,83	2,73			Masculino	1,85	1,96	1,91	
Alívio		A 1	A 2	Média	PU	Espanto		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	2,19	1,96	2,08	0,5026		Geral	1,55	1,58	1,57	0,56
	Matutino	2,22	1,93	2,07			Matutino	1,59	1,64	1,61	
	Vespertino	2,15	2,03	2,09			Vespertino	1,46	1,49	1,47	
	Feminino	2,68	2,29	2,48	< 0,0001		Feminino	1,68	1,66	1,67	0,25
	Masculino	1,67	1,61	1,64			Masculino	1,41	1,50	1,45	
Tristeza		A 1	A 2	Média	PU	Medo		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	1,27	1,23	1,25	0,8444		Geral	1,23	1,23	1,23	0,5519
	Matutino	1,28	1,19	1,24			Matutino	1,24	1,16	1,20	
	Vespertino	1,26	1,31	1,28			Vespertino	1,21	1,36	1,28	
	Feminino	1,25	1,27	1,26	0,4226		Feminino	1,24	1,27	1,25	0,6518
	Masculino	1,30	1,19	1,24			Masculino	1,22	1,19	1,20	
Vergonha		A 1	A 2	Média	PU	Culpa		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	2,82	2,78	2,80	0,5007		Geral	1,04	1,10	1,07	0,6549
	Matutino	2,80	2,70	2,75			Matutino	1,05	1,05	1,05	
	Vespertino	2,87	2,92	2,90			Vespertino	1,03	1,18	1,10	
	Feminino	2,81	2,80	2,81	0,9108		Feminino	1,07	1,14	1,10	0,3699
	Masculino	2,83	2,76	2,80			Masculino	1,02	1,06	1,04	
Arrependimento		A 1	A 2	Média	PU	Repulsa		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	1,33	1,33	1,33	0,5682		Geral	1,13	1,08	1,11	0,935
	Matutino	1,27	1,27	1,27			Matutino	1,11	1,07	1,09	
	Vespertino	1,44	1,44	1,44			Vespertino	1,18	1,10	1,14	
	Feminino	1,10	1,29	1,19	0,387		Feminino	1,02	1,05	1,03	0,3592
	Masculino	1,57	1,37	1,47			Masculino	1,26	1,11	1,19	
Desprezo		A 1	A 2	Média	PU	Raiva		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	1,19	1,13	1,16	0,7014		Geral	1,63	1,54	1,59	0,6441
	Matutino	1,16	1,12	1,14			Matutino	1,58	1,54	1,56	
	Vespertino	1,26	1,15	1,21			Vespertino	1,74	1,54	1,64	
	Feminino	1,10	1,10	1,10	0,5068		Feminino	1,34	1,49	1,42	0,0307
	Masculino	1,30	1,17	1,23			Masculino	1,96	1,59	1,78	

Fonte: elaborada pelo autor.

Conseguimos analisar com a Tabela 9 acima, que os *games* podem ser importantes aliados no desenvolvimento das habilidades emocionais, se usados com sabedoria. As intensidades em que os estados emocionais da família “satisfeito” aparecem são indicadores de que podemos sim trabalhar emoções com ferramentas digitais, e que certas emoções são acionadas em intensidades relativamente altas, fazendo com que essas ferramentas podem ser poderosas aliadas neste trabalho de educação das emoções. Porém, neste jogo de dança, em que os participantes copiam as sequências de movimentos do videogame, observou-se uma grande diferença nos estados emocionais da família “satisfeito” na questão de gênero. Ou seja, as médias apresentadas na Tabela 9 mostram que os meninos têm menos interesse, prazer, orgulho e felicidade na prática desses jogos do que as meninas. Os testes de significância mostram que essas diferenças são muito significativas, e que para o público masculino, essa é uma prática pouco procurada.

Outro aspecto importante a ser observado são os números das médias dos outros estados emocionais, principalmente da família “desanimado”, que são baixos, mostrando que estes jovens sentem segurança em realizar estas práticas, que por sua natureza, apresentam poucos imprevistos e/ou tomada de decisões.

Muito semelhante ao jogo digital de dança, são os números das médias dos estados emocionais no jogo digital de futebol. Porém, nestes *games*, os meninos apresentam as maiores médias, e com o teste de significância, percebemos que essas diferenças são realmente relevantes. Percebemos que as meninas têm pouco interesse neste tipo de jogo, e que por isso, os outros estados emocionais, de todas as famílias são pouco acionados. Já os meninos apresentam números maiores, inclusive na emoção “raiva”, mostrando que este tipo de jogo pode ser usado para o trabalho de desenvolvimento das habilidades emocionais, pois como mostram os números, são seguros e têm pouca rejeição entre os garotos.

Tabela 10: Médias e teste de significância *Mann-Whitney* dos estados emocionais acionados pelo jogo virtual de futebol.

Jogos Digitais de Futebol											
Interesse		A 1	A 2	Média	PU	Orgulho		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	3,08	2,85	2,96	0,1508		Geral	2,92	2,42	2,67	0,11
	Matutino	3,28	2,88	3,08			Matutino	2,99	2,64	2,81	
	Vespertino	2,73	2,80	2,76			Vespertino	2,82	2,05	2,43	
	Feminino	1,87	2,30	2,08			<u>< 0,0001</u>	Feminino	1,92	1,90	1,91
	Masculino	4,34	3,43	3,89	Masculino			3,98	2,97	3,47	
Felicidade		A 1	A 2	Média	PU	Prazer		A 1	A 2	Média	PU
	Geral	3,06	2,85	2,95	0,2366		Geral	3,13	2,92	3,03	0,0697
	Matutino	3,21	2,92	3,07			Matutino	3,27	3,16	3,21	

	Vespertino	2,80	2,73	2,76			Vespertino	2,89	2,52	2,70	
	Feminino	1,85	2,13	1,99	<u>< 0,0001</u>		Feminino	1,90	2,25	2,07	<u>< 0,0001</u>
	Masculino	4,33	3,60	3,97			Masculino	4,41	3,64	4,03	
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Anizade	Geral	3,03	2,56	2,80	0,36	Surpresa	Geral	2,64	2,28	2,46	<u>0,0002</u>
	Matutino	3,11	2,73	2,92			Matutino	3,12	2,37	2,75	
	Vespertino	2,91	2,27	2,59			Vespertino	1,82	2,11	1,97	
	Feminino	2,36	2,16	2,26			Feminino	1,82	1,95	1,89	
	Masculino	3,74	2,98	3,36	<u>< 0,0001</u>		Masculino	3,50	2,62	3,06	<u>< 0,0001</u>
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Alivio	Geral	1,26	1,38	1,32	0,4344	Espanto	Geral	1,04	1,05	1,05	0,33
	Matutino	1,41	1,36	1,39			Matutino	1,07	1,08	1,07	
	Vespertino	1,00	1,41	1,20			Vespertino	1,00	1,00	1,00	
	Feminino	1,20	1,34	1,27			Feminino	1,02	1,07	1,04	
	Masculino	1,33	1,41	1,37	0,8859		Masculino	1,07	1,03	1,05	0,97
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Tristeza	Geral	1,04	1,08	1,06	0,2443	Medo	Geral	1,00	1,08	1,04	0,302
	Matutino	1,07	1,03	1,05			Matutino	1,00	1,00	1,00	
	Vespertino	1,00	1,16	1,08			Vespertino	1,00	1,23	1,11	
	Feminino	1,00	1,05	1,02			Feminino	1,00	1,13	1,07	
	Masculino	1,09	1,10	1,09	0,5987		Masculino	1,00	1,03	1,02	0,6494
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Vergonha	Geral	1,10	1,13	1,11	0,8862	Culpa	Geral	1,13	1,13	1,13	0,181
	Matutino	1,16	1,15	1,15			Matutino	1,21	1,19	1,20	
	Vespertino	1,00	1,09	1,05			Vespertino	1,00	1,05	1,02	
	Feminino	1,20	1,25	1,22			Feminino	1,18	1,18	1,18	
	Masculino	1,00	1,00	1,00	0,1653		Masculino	1,09	1,09	1,09	0,5374
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Arrependimento	Geral	1,37	1,32	1,34	0,7726	Repulsa	Geral	1,00	1,01	1,00	0,8365
	Matutino	1,47	1,36	1,41			Matutino	1,00	1,00	1,00	
	Vespertino	1,20	1,25	1,23			Vespertino	1,00	1,02	1,01	
	Feminino	1,36	1,26	1,31			Feminino	1,00	1,02	1,01	
	Masculino	1,38	1,38	1,38	0,694		Masculino	1,00	1,00	1,00	0,8775
		A 1	A 2	Média	PU			A 1	A 2	Média	PU
Desprezo	Geral	1,03	1,03	1,03	0,756	Raiva	Geral	2,41	2,08	2,25	0,8992
	Matutino	1,04	1,03	1,03			Matutino	2,68	2,35	2,51	
	Vespertino	1,02	1,05	1,03			Vespertino	1,95	1,64	1,80	
	Feminino	1,02	1,05	1,03			Feminino	2,08	1,89	1,98	
	Masculino	1,05	1,02	1,03	0,9048		Masculino	2,76	2,29	2,53	0,011

Fonte: elaborada pelo autor.

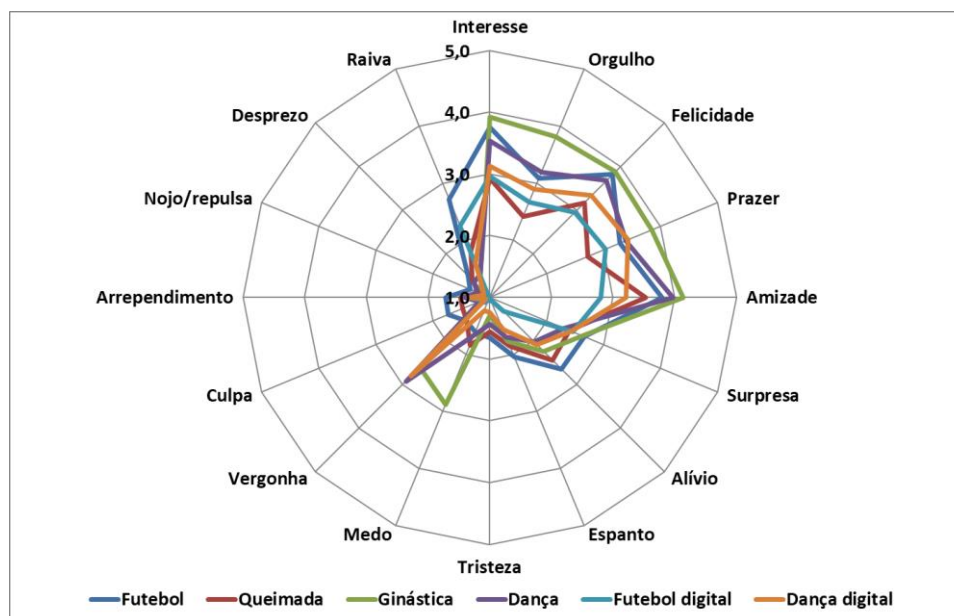
Tabela 11: Comparativo das médias dos estados de ânimo das aulas em cada atividade.

	Estados de ânimo	Atividades					
		Futebol	Queimada	Ginástica	Dança	Futebol digital	Dança digital
Satisfeito	Interesse	3,75	2,93	3,92	3,53	2,96	3,13
	Orgulho	3,09	2,42	3,81	3,19	2,67	2,89
	Felicidade	3,82	3,17	3,88	3,68	2,95	3,33

	Prazer	3,28	2,72	3,85	3,39	3,03	3,43
Animado	Amizade	3,79	3,53	4,14	3,97	2,80	3,21
	Surpresa	2,66	2,40	2,63	2,31	2,46	2,44
	Alívio	2,65	2,44	2,24	2,02	1,32	2,08
	Espanto	2,05	1,85	1,77	1,70	1,05	1,57
	Tristeza	1,66	1,56	1,29	1,44	1,06	1,25
Desanimado	Medo	1,61	1,84	2,88	1,66	1,04	1,23
	Vergonha	1,54	1,53	2,60	2,92	1,11	2,80
	Culpa	1,73	1,47	1,17	1,18	1,13	1,07
	Arrependimento	1,72	1,47	1,34	1,41	1,34	1,33
Insatisfeito	Nojo/Repulsa	1,34	1,19	1,07	1,22	1,00	1,11
	Desprezo	1,50	1,40	1,18	1,35	1,03	1,16
	Raiva	2,72	1,81	1,40	1,41	2,25	1,59

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 11: REA das médias dos estados de ânimo das aulas em cada atividade.



Fonte: elaborada pelo autor.

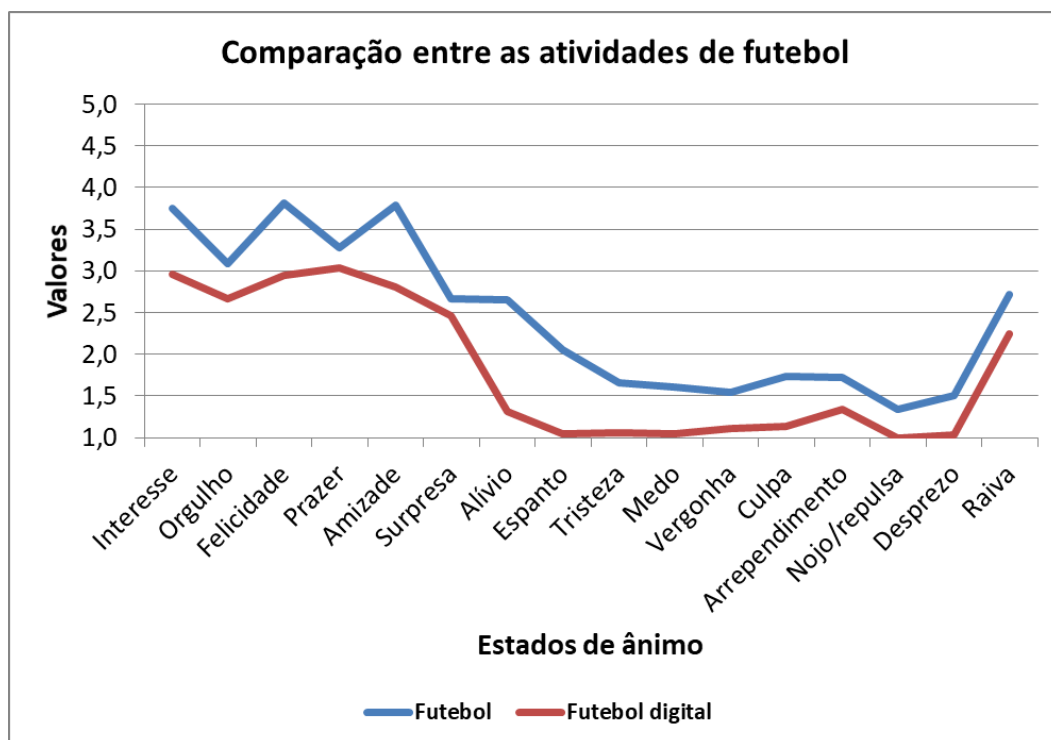
Os resultados demonstraram que as dimensões negativas de ânimo como a raiva e tristeza apresentaram valores menores nas aulas de ginástica em se comparado com as outras modalidades. Em contrapartida, nas dimensões positivas como felicidade, prazer, orgulho, interesse e amizade, apresenta valores maiores, conforme a Figura 12 nos mostra. Devido ao fato da ginástica em nível escolar possuir uma característica não competitiva e ser, de certa forma, um desafio grande na execução dos exercícios, esta se torna uma prática que tem

aspectos cooperativos em sua essência, como confiança, empatia, calistenia e trabalho em grupo.

Huizinga (1971) salientou o papel do jogo no desenvolvimento da satisfação de necessidades vitais, posteriormente, representado no contexto da música, da dança da ginástica e outras convenções sociais. Além dos aspectos motores, essas atividades provocam a aproximação por motivos relacionados à cooperação, e podem trazer mudanças atitudinais importantes. Nesta perspectiva, a ginástica, como atividade cooperativa, pode ser considerada, neste estudo, como elemento capaz de acionar estados emocionais positivos, como podemos observar também na Figura 12. As atividades cooperativas foram organizadas de maneira a atenderem à necessidade de promoção de habilidades interpessoais e de autoestima, possuindo uma estrutura que favorece o jogo com o outro e não contra o outro, conforme evidencia Brotto (2001). A principal característica destas práticas é o aperfeiçoamento das habilidades de relacionamento e, com estas, a possibilidade de afetar toda a sociedade, transformando atitudes, uma vez que a vida em sociedade representa um grande exercício de solidariedade e de cooperação (ORLICK, 1989; BROTTTO, 2001).

Outro aspecto a ser observado na Figura 12 é que tanto as atividades de dança, como as de ginástica, acionam com mais intensidade os estados emocionais de medo e vergonha. A vergonha é tida como um sentimento íntimo, de insegurança, provocado pela exposição. Para La Taille (2004), o sentimento de vergonha depende de um auto juízo, sentir vergonha não decorre apenas do ser julgado por alguém, mas também do julgar-se a si próprio. Com grande semelhança, o sentimento de medo faz com que o indivíduo não acredite em suas capacidades, interferindo negativamente em sua atuação (LAVOURA; MACHADO, 2007). Então, o medo e a vergonha são elementos que muitas vezes se confundem, e estão sempre presentes em atividades físicas que valorizem a exposição do físico, das habilidades e das questões de gênero, muito comum nas atividades de dança e ginástica na escola. Saraiva e Kunz (2003) defendem que aspecto de polarização das ações e comportamentos do masculino e feminino se tornou um padrão de movimento que deve ser “representado” por homens e mulheres e que devem corresponder às atribuições e disponibilidades corporais desses. Assim, a disponibilidade à expressão, é característica do corpo feminino enquanto que a o domínio, a força e a competitividade, se referem ao corpo masculino. As autoras ainda afirmam que a dança é a prática corporal que melhor representa essa questão, pois suas manifestações, tanto no âmbito das escolas, academias e companhias de dança, quanto nas realizadas fora desses espaços, como a escola formal, sofreram grande influência desse modo de pensar.

Figura 12: Diferenças nos estados de ânimo entre futebol e jogo digital de futebol.

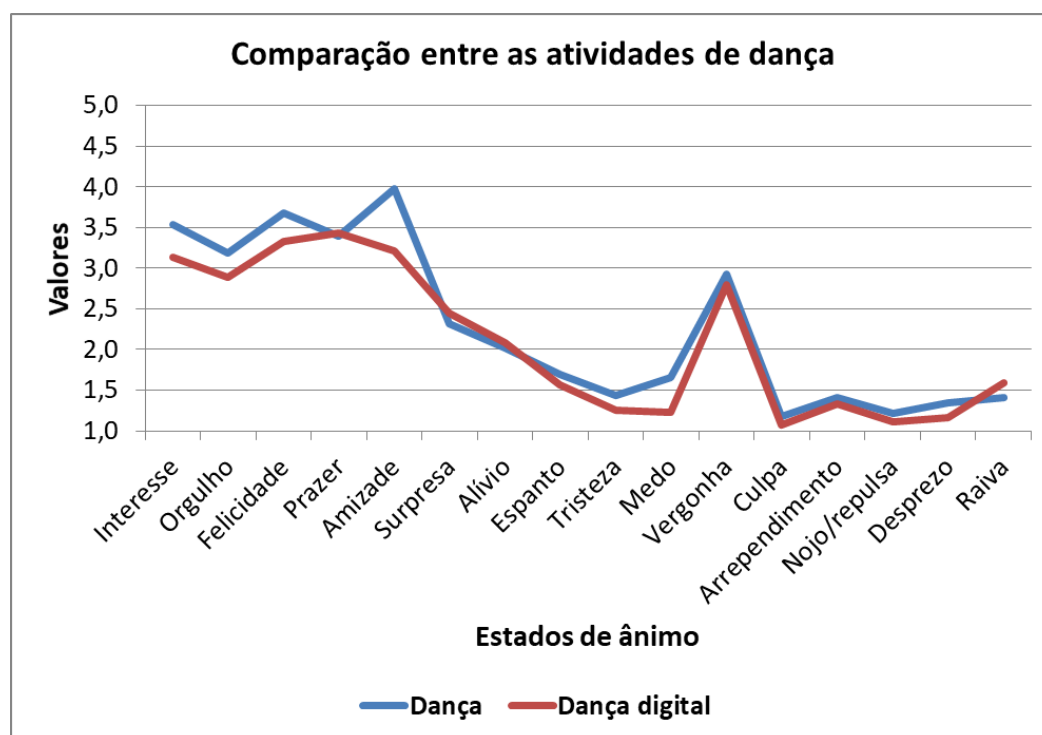


Fonte: elaborada pelo autor.

Levy (1996) defende que a realidade virtual é aquilo que existe como potência, mas não em ato. Ou seja, a virtualidade é a manifestação de uma realidade que não se presentifica no aqui e no agora, pois sempre se trata de uma promessa, de um vir a ser. Neste sentido, podemos interpretar a Figura 13, pois percebemos que os estados emocionais no futebol digital são acionados em menor intensidade em comparado com a prática do futebol tradicional, corpo a corpo. Segundo Retondar, Bonnet e Harris (2015), a realidade virtual é um momento de passagem, um ponto de partida e de deslocamento, e não um ponto de chegada. Fazendo com que tais experiências virtuais não se enraízem na corporeidade, e consequentemente, levando as emoções a aparecerem de maneira semelhante ao mundo real, mas em intensidade menor.

Os mesmos autores ainda dizem que pode se jogar futebol, brincar de guerra, surfar em ondas gigantes sem sair de casa, sem ter de contar com o suor do outro, com a bola que bate na canela, com o pontapé que provoca dor e raiva diante da covardia de ser atingido por trás, culminando com a derrota no último momento do jogo, em total segurança, preservado de frustrações coletivas, riscos à saúde, entre outros. Percebe-se então, que estados emocionais negativos são pouco acionados neste tipo de prática, tendo assim a contrapartida de que o desafio se torna menor, e consequentemente, os ganhos menos intensos no sentido das emoções.

Figura 13: Diferenças nos estados de ânimo entre dança e jogo digital de dança.



Fonte: elaborada pelo autor.

Pensar os jogos virtuais como possíveis motivadores no decorrer do processo de ensino e aprendizagem nas aulas, significa pensar a realidade virtual como inerente à cultura e à sociedade atual e, conseqüentemente, como componente da atualidade presente no universo imaginário dos jovens. Neste sentido, conseguimos observar que o jogo eletrônico de dança, praticado nas aulas de EF, produziu intensidades semelhantes à dança como prática corporal tradicional nos estados de ânimo dos participantes. Observa-se na Figura 13 que apenas o sentimento de amizade identificado pelos jovens apresenta grande diferença entre as duas práticas, sendo mais intenso na atividade de dança tradicional do que na virtual. Embora não tenham sido encontrados estudos na literatura que relacionam a questão da preferência entre o ambiente real e o virtual para a prática de exercício em escolares, há evidências da existência de fundamentos para se considerar que o exercício em ambiente virtual pode, além de propiciar momentos de entretenimento de grande qualidade, pode ser uma ferramenta importante nas aulas de EF.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo indica que os adolescentes entre 13 e 14 anos mostraram interesse e acionam estados emocionais positivos com a realização de práticas corporais. Não obstante, percebemos com a presente pesquisa que as aulas de EF pode ser um braço forte para a educação emocional de nossos jovens, pois podemos observar o aparecimento e a identificação de estados emocionais de todas as dimensões sendo experimentados e vivenciados durante essas práticas corporais realizadas nas aulas.

Depois de apresentados os resultados e as discussões dos dados, podemos chegar a algumas conclusões: O embasamento teórico permitiu que reuníssemos informações importantes referentes às emoções de interesse a esse estudo, suas características principais; papel da educação no desenvolvimento emocional e, principalmente, a importância da Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, sobre a estimulação e trabalho dessas emoções. Foi possível também verificar o quanto podemos trabalhar os aspectos emocionais do ser humano, dentro da escola, sem pensar no jovem de maneira separada, aspectos cognitivos do motor e afetivo. Podemos concluir ainda que a escola não deve hierarquizar as áreas das ciências, dando mais privilégios e status a algumas disciplinas em detrimento de outras, atribuindo maior importância às inteligências lógico-matemática e verbal-linguística, esquecendo-se que emoção e cognição.

Pudemos perceber também que a EF ainda carrega expectativas tradicionais de desenvolvimento de habilidades físicas e motoras. Porém nós, da EF devemos adotar uma postura que favoreça um ambiente educacional agradável e coeso, para que os jovens sejam conhecedores de suas próprias emoções, e que este conhecimento pode influenciar seus comportamentos e suas relações. Devemos então, proporcionar ao aluno que ele se expresse e aprenda a manejar suas emoções de maneira interacionista, planejando atividades onde a participação ativa dos alunos seja estimulada, não só na dimensão procedimental, mas na dimensão conceitual e atitudinal, propiciando que os sujeitos das ações sejam os próprios alunos, agindo na solução de problemas, criação de jogos ou os ressignificados, para contextualiza-los em sua realidade que está inserido.

Sugerimos então uma maior estruturação nas grades curriculares vigentes, visando um melhor preparo dos profissionais licenciados com relação à parte emocional de seus alunos, tornando-se parte deste currículo a disciplina de psicologia do esporte, já poderíamos observar algumas mudanças no modo de como o profissional encara as emoções e a presença delas em

sua aula. Outro importante ponto a ser levantado é o uso das ferramentas tecnológicas de ensino como *games*, que podem ser aliados importantes do professor no sentido das vivências e experiências emocionais na escola, pois este pode ser mais um ponto a ser pensado a esse respeito, para que possamos cada vez mais nos aproximar da linguagem, e trabalhar de maneira saldável e sustentável.

5.1 Contribuições do trabalho

Este estudo contribui para a literatura sobre o impacto das práticas corporais presentes nas aulas de educação e dos jogos digitais estados emocionais e a resposta emotiva nos adolescentes, expandindo a avaliação do uso de jogos virtuais, a partir de um conjunto de questões refletindo sobre as aulas de EF.

Os adolescentes, bem como a comunidade escolar, ainda alimentam expectativas de que a disciplina de EF é apenas um momento de descontração e brincadeira e, por isso, tendem a vir para as aulas cheios de positividade e felicidade, porém, conseguimos perceber com o presente estudo que a área de educação física e suas práticas são repletas de atividades que acionam estados emocionais positivos e negativos, o que eleva a importância da disciplina no contexto do aprendizado das emoções.

Também foi demonstrado que, na adolescência, há diferença comportamental significativa entre gêneros em algumas modalidades trabalhadas, no que diz respeito aos estados emocionais inerentes às práticas corporais. Nas atividades de dança, por exemplo, é nítido o maior nível de satisfação nas meninas em relação aos meninos. Outro ponto importante é o medo que elas começam a manifestar em relação às modalidades que apresentam riscos físicos a elas, como nos jogos de queimada e futebol. Mas a maior diferença entre as médias, levando em conta o gênero se deu nos jogos digitais, onde fica claro a satisfação dos meninos na prática do jogo digital de futebol, que foi muito superior a das meninas. E as médias de satisfação das meninas, superior a dos meninos, na prática do jogo digital de dança.

5.2 Limitações do trabalho

Sabemos que este estudo apresenta várias limitações. Por ter sido realizado em um colégio particular de Campinas, não representa toda a realidade dos jovens. É possível que a EF seja realizada de forma diferente em outras áreas, e que as emoções sejam trabalhadas de maneira mais ou menos planejadas. Além disso, a coleta foi realizada somente em uma escola.

O público de outras escolas privadas ou públicas poderiam talvez apresentar respostas diferentes, devido ao fato de terem outro histórico, com diferentes experiências e vivências.

É também possível que a amostragem com adolescentes de outras idades, ou com crianças, proporcionasse uma visão diferente, já que os adolescentes dessa faixa etária fazem parte de uma pequena porção da população de jovens.

Além disso, o estudo não considerou a possibilidade de os entrevistados já terem passado por experiências desagradáveis nas aulas de EF, como bullying, exclusão, agressões, etc., o que poderia influenciar nos resultados.

5.3 Trabalhos futuros

Como trabalhos futuros, poderíamos realizar um estudo da mesma natureza que envolvesse uma abrangência maior de idade e de indivíduos de diferentes localidades e classes sociais, buscando verificar se há diferenças comportamentais nos sujeitos durante a rotina escolar e claro, diferenças na identificação e regulação dos estados emocionais durante as práticas corporais desenvolvidas em aulas de EF.

No que tange às questões sobre os jogos digitais e sua influência sobre os estados emocionais outras perguntas mostraram-se oportunas, porém não realizadas por esta dissertação, tais como: que tipo de *game* você mais pratica, quanto tempo você investe diariamente neste tipo de prática, como se dão as interações sociais neste tipo de *game*, o quanto essas práticas virtuais são importante para a pessoa. Tais perguntas, em conjunto com as realizadas na dissertação na segunda e terceira dimensões poderiam ajudar a melhor capturar o efeito dos jogos virtuais na vida dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU FILHO, C.N., CANGELLI, R. A abordagem cognitivo-construtivista de psicoterapia no tratamento da anorexia nervosa e bulimia nervosa. **Revista brasileira de terapia cognitiva**. vol.1, n.1, pp. 45-58. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872005000100006&script=sci_abstract> Acesso em: 24 maio 2007.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001. 112p.
- ANTUNES, C. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. 8.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUDA, L. **A importância da inteligência emocional na EF Escolar**. Pesquisa em EF. Jundiaí, v. 1, n. 1, p. 157, Jun. 2003.
- BALLONE, G. J. **Sentimentos e emoções**. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=259&sec=47>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BARROS NETO, T. L. **Início da criança no esporte. Exercício, Saúde e Desempenho Físico**. São Paulo: Atheneu, 1997.
- BARROS, D. **EF na Escola Primária**. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. (Tradução Vera Pereira). Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BALIAN, O. C. A. **O desafio na gestão da geração Y**. RH News, Rio de Janeiro, ano 14, n. 160, p. 6, 2009. Disponível em: <http://www.abrrhj.org.br/typo/fileadmin/user_upload/RHNEWS/rh_news_160_junho.pdf> Acesso em: 15 set. 2017.
- BASTOS, L. B. **Psicologia e violência escolar: contribuições para o enfrentamento do fenômeno**. 2007, 14f, artigo. Universidade da Amazônia (UNAMA). Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2016.
- BEHRENS, M. A.; MACHADO, L. J. A. B. Os saberes docentes na educação emocional. Revista Diálogo Educacional., **Curitiba**, v. 5, n.16, p. 269-280, set. /dez. 2005.
- BENETTI, S.; RAMIRES, V. R.; SCHNEIDER, A. C.; RODRIGUES, A. P.; TREMARIN, D. Adolescência e saúde mental: Revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. **Caderno de Saúde Pública**, 2007.
- BENTO, J. O. 1995. Pedagogia do Desporto: Contexto e Perspectivas. Simpósio Internacional de Ciência e Tecnologia no Esporte. **INDESP**. Porto Alegre, 1995.
- BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. 2001 (Tese de doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BETTI, M. Corpo, cultura, mídias e EF: novas relações no mundo contemporâneo. **Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v.10, n.79, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/corpo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. EF Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Rev. Mak. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, p.73-81, jan. 2002.

BLATT, S. J. “Interpersonal related nessand self-definition: Two primary configuration and their implications for psychopathology and psychotherapy”. In: DAMANDO, F. S.; BERCHT, M. Análise da disposição afetiva do aluno em um AVEA: descoberta do desânimo. **XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2014.

BORGES, D. S. C.; MATURANO, E. M. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia**, n. 12, p. 185-193, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Saúde). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BREINBAUER, C.; MADDALENO, M. (2005). Youth: Choices and change. Promoting healthy behaviors in adolescents. **Scientific and Technical Publication**, nº 594. Washington, DC: Pan American Health Organization., 2005.

BRITO, P.V. **As gerações boomer, Baby boomer, X, Y e Z**. Publicado em 2013. Disponível em: <<http://advivo.com.br/blog/marco-paulo-valeriano-de-brito/as-gera%C3%A7%C3%B5es-babyboomer-x-y-z%3>> Acesso em: 15 nov. 2017.

CÉSPEDES, A. **Educar as Emoções: Um guia para educadores**. Lisboa: Editorial Presença, 2014.

COLUNISTA PORTAL – Educação. História da EF no Mundo. Portal – Educação. 2013.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **EF na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A, 2005. EF no Ensino Superior. 293p.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, J.; *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo: Editora Cortez / UNESCO / MEC, 1999.

ERICKSON, E. **Adolescence et crise: la quête de l'identité**. Paris: Flammarion, Éditeur, 1968.

ERICKSON, T. Para que as diferenças desapareçam. Barueri: HSM do Brasil, **Revista HSM Management**, 2009.

FAVA, R. **Educação 3.0: Aplicando o Pdca nas Instituições de Ensino**, 1a ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FELDMANN, H. **O comportamento de consumo do adolescente e a teoria do consumidor**. Dissertação (Mestrado). 2008. (Pós-Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FISCHER, F. **Estados emocionais e EF escolar**: Considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica. TCC. 2009. (Graduação em EF) – Faculdade de EF, Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

FORQUIN, J. C. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações**. Tradução de Jean-Yves de Neufville. São Paulo. 2003.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Esporte: Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUX, M. **Dança, Experiência de vida**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1983.

GARBER, J.; DODGE, K. A. (Eds.) **The development of emotion regulation and dysregulation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GOLEMAN, D. **Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama**. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2003.

_____. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion regulation: conceptual foundations. *In: Hand book of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005(a).

JUNIOR, R. V.; WINTERSTEIN, P. J. Aspectos da Liderança na Pedagogia do Movimento. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 83, abr. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAVOURA, N. L.; MACHADO, A. A. **Esporte de aventura de rendimento e estados emocionais: relações entre ansiedade, autoconfiança e auto-eficácia**. Motriz, Rio Claro, v.12 n.2 p.143-148, mai./ago. 2006

LOMBARDIA, P. G. Quem é a geração Y? **HSM Management**, n. 70, p. 1-7, set./out. 2008.

LONGHI, M. T. **Mapeamento de Aspectos Afetivos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2011. (Tese de doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MACHADO, A. A.; GOMES, R. **Psicologia do Esporte: da escola à competição**. São Paulo, Fontoura, 2011.

MAIA, D. S.; LOBO, B. O. M. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Revista de Psicologia**, Belo Horizonte, vol. 19, n. 1, 2013.

MAIA, D. da S.; BORTOLINI, M. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. **Revista de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 373-388, dez. 2012. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

MARQUES, M. N.; KRUG, M. R. EF Escolar: Expectativas, Importância e Objetivos. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 122, jul. 2008.

MARTIN, R. M.; GREEN, J. A. The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschooler's gender and understanding of emotions. **Social Development**, n. 14, p. 229-249, 2005.

MARTINS, J. M. **A lógica das emoções: na ciência e na vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MASTERS, J. C. Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In: GARBER, J.; DODGE, K. A. (Eds.) **The development of emotion Regulation and dysregulation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MENDES, A. R.; LETTNIN, C. C. "Experiências de práticas de ensino diferenciadas visando bem-estar e autoestima de estudantes". **XVIII ENDIPE**, Mato Grosso, 2016.

NETO, R. V. N. **Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários**. Anais do Enanpad, 2004.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C.; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 62, p. 551-558, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v19n62/10.pdf>> Acesso em: 15 out. 2016.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociologia del deporte**. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga, 2003.

PAVARINI, G.; LOUREIRO, C. P.; SOUZA, D. H. **Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares**. Universidade de Cambridge, Cambridge, Inglaterra & Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2011.

PEREIRA, D. **Geração x Liderança**. Brasil na Prática. Publicado em 2017. Disponível em: <<https://brasilnapratica.wordpress.com/2017/01/25/geracao-x-lideranca/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RETONDAR, J. J. M.; BONNET, J. C.; HARRIS, E. R. A. Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. 2016; 38 (1):3:10.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação Social em Aulas de EF. **Rev. Bras. Educ. Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 235-45, jul. /set. 2009.

ROCHA, J. M.; KASTRUP, V. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000200020>> Acesso em: 30 mar. 2017.

SANTIN, S. **EF: Uma Abordagem Metodológica da Corporeidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1987.

SARAIVA-KUNZ, MC. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCAGLIA, A.J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Dissertação (Mestrado), 1999. Faculdade de EF - Unicamp, Campinas.

SCHERER, K. R. "What are emotions? And how can they be measured?" **Social Science Information**, 44(4), p. 693-727, 2005.

SCORNAVACCA JR.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet. **Anais do EnAnpad**, 2001.

SHAFFER, D. ; KIPP, K. **Develop mental psychology: Child hood and adolescence**. Belmont, CA: Cengage Learning, 2009.

SOUZA, C. **Educação para a resiliência**. Tavira-PT: Município de Tavira, 2006.

STEINER, C.; PERRY, P. **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

STRAUMAN, T. J.; HIGGINS, E. T. The self in social cognition: Past, present, and future. In: SIEGEL, Z.; BLATT, S. (Eds.) **The self in emotional distress**. Guilford Press, 1993.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1971.

VIGOSTISKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAGNER, A.; FALKE, D.; SILVEIRA, L. M. B. O.; MOSMANN, C. P. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia em Estudo**, 7(1), p. 75-80, 2002.

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa **“As contribuições da EF para a educação emocional de jovens e adolescentes na escola”**. Este estudo será realizado pelo Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro, e terá como pesquisador responsável o professor Rodolfo Gazzetta.

Queremos saber em quais momentos na rotina escolar de seu filho, as emoções são, ou não, evidenciadas, e em qual intensidade. Para tanto, usaremos situações comuns nas aulas para saber como seu filho(a) reage emocionalmente em cada situação.

Os jovens que irão participar dessa pesquisa têm de **12 a 14** anos de idade.

Você não precisa autorizar a participação de seu filho(a) na pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no **Colégio Rio Branco de Campinas**, onde os jovens responderão algumas perguntas de um questionário elaborado. Para isso, será usado papel e caneta. Caso aconteça algo que desperte dúvida e/ou desconforto, você pode nos procurar e nos comunicar.

Mas há coisas boas que podem acontecer, por exemplo: sabermos como reagem os alunos em cada situação do ambiente escolar. Ou seja, como as emoções aparecem, são identificadas e reguladas (“controladas”).

Este questionário será de uso exclusivo do pesquisador, e o aluno não precisará se identificar nele. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os jovens que participarão dela. Quando terminarmos a coleta dos dados, os resultados serão analisados e com eles, faremos a proposta de uma nova estratégia de ensino, para que consigamos trabalhar as emoções de maneira adequada dentro da escola, valorizando este trabalho e as disciplinas que já o fazem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar ao professor responsável pela pesquisa.

Se o Sr(a). se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador.

Eu _____ autorizo meu filho (a) a participar da pesquisa “**As contribuições da EF para a educação emocional de jovens e adolescentes na escola**”, que tem o objetivo de valorizar e compreender as emoções, entendendo que as instituições de ensino podem ser responsáveis por este trabalho. Pois essas experiências emocionais, em grande parte dos alunos, não são trabalhadas/vivenciadas fora da escola em intensidade satisfatória, devido à nova estrutura familiar e das cidades, que tornam o convívio face a face entre os jovens cada vez mais superficial.

Entendi que posso dizer “sim” e autorizar a participação do meu filho, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo, triste ou magoado.

O pesquisador tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campinas: ____/____/2017

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do representante legal do jovem

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **As contribuições da EF para a educação emocional de jovens e adolescentes na escola**

Pesquisador Responsável: Rodolfo Gazzetta

Cargo/função: Professor de EF

Instituição: Colégio Rio Branco de Campinas

Endereço: Rua Cecília Ferez Zogbi, s/n, Barão Geraldo, Campinas, São Paulo.

Dados para Contato: fone (19) 991124904 e-mail: rods_gazzetta@yahoo.com.br

Orientador(a): Profa. Dra. Adriane Beatriz de Souza Serapião

Instituição: Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A,1515, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone (19) 3534 0009 e-mail: Adriane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

*Nome: _____

*Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

*Endereço: _____

*Telefone para contato: _____

***Opcional**

Anexo B

Termo de assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“As contribuições da EF para a educação emocional de jovens e adolescentes na escola”**. Este estudo será realizado pelo Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro, e terá como pesquisador responsável o professor Rodolfo Gazzetta.

Queremos saber em quais momentos em sua rotina escolar, suas emoções são, ou não, evidenciadas, e em qual intensidade. Para tanto, usaremos situações comuns nas aulas para saber como você reage emocionalmente em cada situação.

Os jovens que irão participar dessa pesquisa têm de **12 a 14** anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no **Colégio Rio Branco de Campinas**, onde os jovens responderão algumas perguntas de um questionário elaborado. Para isso, será usado papel e caneta. Caso aconteça algo que desperte dúvida e/ou desconforto, você pode nos procurar e nos comunicar.

Mas há coisas boas que podem acontecer, por exemplo: sabermos com exatidão, como reagem os alunos em cada situação do ambiente escolar. Ou seja, como as emoções aparecem, são identificadas e reguladas (“controladas”).

Este questionário será de uso exclusivo do pesquisador, e você não precisará se identificar nele. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os jovens que participarão dela. Quando terminarmos a coleta dos dados, os resultados serão analisados pela equipe de pesquisa e com eles, faremos a proposta de uma nova estratégia de ensino, para que consigamos trabalhar as emoções de maneira adequada nas escolas, valorizando este trabalho e as disciplinas que já o fazem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“As contribuições da EF para a educação emocional de jovens e adolescentes na escola”**, que tem o objetivo de valorizar e compreender as emoções, entendendo que as instituições de ensino podem ser responsáveis por este trabalho. Pois essas experiências emocionais, em grande parte dos alunos, não são trabalhadas/vivenciadas em intensidade satisfatória fora da escola, devido à nova estrutura familiar e das cidades, que tornam o convívio face a face entre os jovens cada vez mais superficial.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo, triste ou magoado.

O pesquisador tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campinas, ____ de ____ de ____.

Anexo C**Questionário Sobre Emoções****Identificação do Aluno:****1. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades sozinho?**

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

2. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades em duplas?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

3. Na sala de aula, você prefere realizar suas atividades em grupo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

4. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar sozinho?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

5. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar em duplas?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

6. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar em grandes grupos?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

7. Nos locais de convívio da escola, nos intervalos/recreios, você prefere ficar conectado à internet?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

8. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de EF sozinho?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

9. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de EF em duplas?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

10. Você prefere realizar suas atividades nas aulas de EF em grupos?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

11. Não realizo as atividades propostas.

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

Questionário Sobre Emoções

Identificação das emoções nas diferentes situações escolares

12. Quando você está em sala de aula, você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

13. Quando você está em sala de aula, você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

14. Quando você está em sala de aula, você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

15. Quando você está em sala de aula, você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

16. Quando você está em sala de aula, você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

17. Quando você está em sala de aula, você se sente indiferente com situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

18. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

19. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

20. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

21. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

22. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

23. Quando você está no pátio (intervalo, entrada e saída), você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

24. Quando você está nas aulas de EF, você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

25. Quando você está nas aulas de EF, você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

26. Quando você está nas aulas de EF, você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

27. Quando você está nas aulas de EF, você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

28. Quando você está nas aulas de EF, você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

29. Quando você está nas aulas de EF, você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

30. Quando você está nas aulas de EF, você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

31. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

32. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

33. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

34. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

35. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

36. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

37. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

38. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de competição esportiva (jogos/esportes/atletismo) você não sabe identificar o que sente?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

39. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

40. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

41. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

42. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginastica/dança) você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

43. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginástica/dança) você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

44. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginástica/dança) você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

45. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginástica/dança) você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

46. Quando você está se preparando para iniciar uma atividade de cooperação (jogos/brincadeiras/ginástica/dança) você não sabe identificar o que sente?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

47. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

48. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

49. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

50. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

51. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

52. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

53. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

54. Quando você tem algum resultado NEGATIVO nas atividades competitivas (errou algum lance, perdeu alguma partida e/ou disputa, etc.), você não sabe identificar o que sente?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

55. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

56. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

57. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

58. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

59. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

60. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

61. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

62. Quando você tem algum resultado POSITIVO nas atividades competitivas (acertou algum lance, venceu alguma partida e/ou disputa, etc.) você não sabe identificar o que sente?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

63. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente com medo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

64. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente com raiva?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

65. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente alegre?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

66. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente triste?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

67. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente com repulsa/nojo?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

68. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente com vergonha?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

69. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você se sente indiferente à situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

70. Quando você está conectado à internet (redes sociais, *games*, etc.) você não sabe identificar o que sente?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

Identificação das emoções nos outros nas diferentes situações escolares

71. Você consegue observar em seus colegas a emoção MEDO, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

72. Você consegue observar em seus colegas a emoção RAIVA, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

73. Você consegue observar em seus colegas a emoção ALEGRIA, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

74. Você consegue observar em seus colegas a emoção TRISTEZA, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

75. Você consegue observar em seus colegas a emoção REPULSA/NOJO, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

76. Você consegue observar em seus colegas a emoção VERGONHA, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

77. Você consegue observar em seus colegas a INDIFERENÇA, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

78. Você NÃO consegue observar em seus colegas emoção alguma, no ambiente da sala de aula?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

79. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção MEDO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

80. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção RAIVA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

81. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção ALEGRIA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

82. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção TRISTEZA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

83. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção REPULSA/NOJO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

84. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a emoção VERGONHA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

85. Você consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) a INDIFERENÇA com a situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

86. Você NÃO consegue observar em seus colegas, nos momentos de convívio na escola (recreio, entrada e saída) emoção alguma?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

87. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção MEDO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

88. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção RAIVA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

89. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção ALEGRIA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

90. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção TRISTEZA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

91. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção REPULSA/NOJO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

92. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, a emoção VERGONHA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

93. Você consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, INDIFERENÇA com a situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

94. Você não consegue observar em seus colegas, nas aulas de EF, emoção alguma?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

95. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção MEDO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

96. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção RAIVA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

97. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção ALEGRIA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

98. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção TRISTEZA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

99. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção REPULSA/NOJO?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

100. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a emoção VERGONHA?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

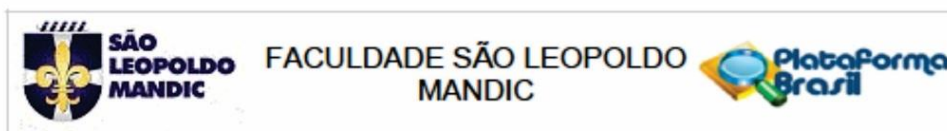
101. Você consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/games, a INDIFERENÇA com a situação?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

102. Você NÃO consegue observar em seus colegas, nas redes sociais/*games*, emoção alguma?

- a) Nunca b) Raramente c) Às Vezes d) Frequentemente e) Sempre

Anexo D: Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE JOVENS E ADOLESCENTES NA ESCOLA

Pesquisador: Rodolfo Gazzetta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56864016.9.0000.5374

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.019.897

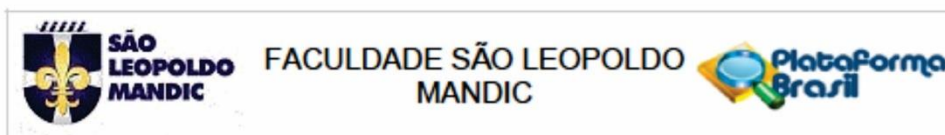
Apresentação do Projeto:

Segundo Betti e Zuliani (2002), a educação da criança e do jovem, deve ser uma educação integral: corpo, mente e espírito, como desenvolvimento pleno da personalidade. Esta pesquisa visa entender quais as competências e as habilidades que nas aulas de educação física ajudam a desenvolver o aprendizado emocional, bem como interferem nas interações sociais, e também como a psicologia do esporte pode contribuir para o trabalho de tais interações. Como objetivos específicos, pretende-se: avaliar o nível de conhecimento, evolução e compreensão das emoções nos participantes, a partir de ensinamentos sobre autoconhecimento, autoeficácia, consciência social e gestão de relacionamentos. Identificar também quais os mecanismos e estratégias utilizadas para estimular e desenvolver essas habilidades sociais e emocionais. Traçar um diagnóstico sobre a atual situação da Educação Física no sentido das emoções, e traçar novos rumos, com novas atribuições, para que possamos ter nossa tão discutida e buscada educação plena e transformadora, colocando sempre o aluno em foco, no contexto social, afetivo, cognitivo e motor.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar o nível de conhecimento, evolução e compreensão das emoções nos participantes, a partir

Endereço: Rua José Rocha Junqueira N°13
Bairro: Swift **CEP:** 13.045-755
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3518-3601 **Fax:** (19)3211-3600 **E-mail:** cep@simandic.edu.br



Continuação do Parecer: 2.019.897

responsável por "desenvolver o projeto conforme delineado", e, se caso houver alteração nesse projeto, este CEP deverá ser comunicado em emenda via Plataforma Brasil, para nova avaliação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_705557.pdf	21/03/2017 22:00:50		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	dec_da_inst.jpg	21/03/2017 22:00:23	Rodolfo Gazzetta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/10/2016 14:19:28	Rodolfo Gazzetta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_do_menor.docx	13/10/2016 17:47:03	Rodolfo Gazzetta	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	24/05/2016 15:24:43	Rodolfo Gazzetta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rodolfo.docx	23/05/2016 23:00:16	Rodolfo Gazzetta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 18 de Abril de 2017

Assinado por:
Fabiana Mantovani Gomes França
(Coordenador)

Endereço: Rua José Rocha Junqueira Nº13
 Bairro: Swift CEP: 13.045-755
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3518-3601 Fax: (19)3211-3600 E-mail: cep@simandic.edu.br