

Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Marcio José Kerkoski

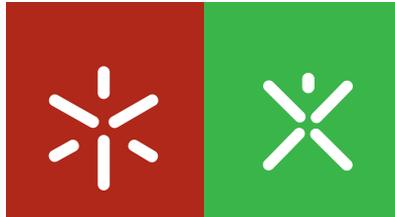
**PRÁTICA DESPORTIVA E INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL**
Estudo da Influência do Desporto na
Aquisição de Aptidões e Competências de
Inteligência Emocional

PRÁTICA DESPORTIVA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de
Aptidões e Competências de Inteligência Emocional

Marcio José Kerkoski

Uminho | 2008

Novembro de 2008



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Marcio José Kerkoski

**PRÁTICA DESPORTIVA E INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL**
**Estudo da Influência do Desporto na
Aquisição de Aptidões e Competências de
Inteligência Emocional**

Tese de Doutoramento
Área de Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Cunha
e da
Professora Doutora Judite Zamith Cruz

Novembro de 2008

DECLARAÇÃO

Nome: MÁRCIO JOSÉ KERKOSKI

Endereço electrónico: márciok@utfpr.edu.br

Telefone: 005541 91573100 / 005541 30156680

Número do Bilhete de Identidade: 4.111.530-0

Título da tese: Prática Desportiva e Inteligência Emocional – Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional

Orientador(es): Professor Doutor António Camilo Cunha

Professora Doutora Judite Maria Zamith Cruz

Ano de conclusão: 2008

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Doutoramento em Estudos da Criança – Área de Educação Física, Lazer e Recreação.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado tudo aquilo de que eu precisava.

À minha amada esposa, Sandra Viviana Salvatierra Fúlfuro, pela entrega, dedicação e apoio.

Ao meu filho, Eduardo José Salvatierra Kerkoski, por ser a luz e a motivação nos momentos de muito trabalho.

A António Camilo Cunha, pelo apoio, mas principalmente pela amizade, carinho, liberdade e iluminação.

À Professora Doutora Judite Maria Zamith Cruz, pela luz da psicologia.

À Professora Doutora Beatriz Pereira, pela amizade.

Ao meu irmão por opção, Dalton Arnaldo Nascimento, por mais uma vez andar junto pelo mesmo caminho, desta vez o do doutoramento.

À Elisa Bittencourt, Franciele Matucheski, Mariana Prosdócimo e Larissa Mezomo, pelo auxílio.

Aos meus Pais, Evaldo Kerkoski e Catarina Kerkoski, pela educação e, sobretudo, pelo amor e dedicação.

Aos meus irmãos, Marcelo Kerkoski, Marlon Kerkoski e Edilaine Kerkoski, por participarem da minha vida e, portanto, deste trabalho.

A todos os alunos, atletas, pais e treinadores que participaram com suas opiniões na coleta de dados qualitativos e quantitativos.

RESUMO

O fenômeno desportivo é um campo em que se entrelaçam emoções, inteligência, imaginação, criatividade, relações, o que o caracteriza como um campo privilegiado para o estudo de Inteligência Emocional. Os objetivos gerais do estudo foram: determinar qual a contribuição do Desporto para a formação das dimensões relacionadas com a Inteligência Emocional à luz da proposta de QE de Bar-On & Parker (2000) pelas comparações entre atletas do mesmo gênero e diferentes desportos, entre atletas de gêneros diferentes de um mesmo desporto e entre atletas e não-atletas; e Identificar qual a contribuição dos Desportos, suas representações e práticas para a formação de aptidões e competências da Inteligência Emocional a partir da perspectiva de treinadores, pais ou responsáveis e da própria criança. A metodologia utilizada teve características quantitativas e qualitativas. Na abordagem quantitativa foi aplicado o questionário EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire Inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) com 221 praticantes de Voleibol, Basquetebol e Natação e com 233 não-praticantes de nenhum tipo de desporto. Os resultados quantitativos demonstraram que cada modalidade desportiva produz um efeito distinto nas dimensões da Inteligência Emocional, possivelmente, por ser composta por um contexto próprio. Quando considerado o grupo dos atletas, reunindo os três grupos, no cotejo com os não-atletas, as comparações estatísticas demonstraram haver diferenças estatisticamente significativas com um $p= 0,05$ nas dimensões Interpessoal e Adaptabilidade e no total de QE em favor das maiores médias dos atletas. Os resultados também demonstraram que ocorrem diferenças estatisticamente significativas com um $p= 0,05$ nas dimensões Gerenciamento do Estresse e Impressão Positiva, em favor das médias dos não-atletas. Na abordagem qualitativa 18 indivíduos (06 crianças, 06 treinadores e 06 pais) foram entrevistados. O roteiro de entrevista foi construído com base no questionário de Bar-On & Parker (2000). De uma maneira geral, as representações identificadas nas declarações dos atletas, pais e treinadores apresentam haver influência da prática desportiva no desenvolvimento das dimensões Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade e Humor Geral. Além desta contribuição, as representações também apontam para o desenvolvimento de valores humanos, sociais e psicossociais no ambiente desportivo, o que implica as relações de algumas aptidões aprendidas no Desporto e sua aplicação para a vida do ser humano. Os relatos confirmam os resultados encontrados na abordagem quantitativa nas dimensões Interpessoal e Adaptabilidade. Quanto às dimensões Intrapessoal e Humor Geral, os relatos demonstram que a prática desportiva desenvolve estas dimensões. Na dimensão Gerenciamento do Estresse, os relatos confirmam a literatura, ou seja, a prática desportiva é capaz de desenvolver em seus praticantes esta dimensão.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Desporto.

ABSTRACT

Sports practice is a field that deals with emotions, intelligence, imagination, creativity and interpersonal relationships, which makes it an ideal forum for the study of Emotional Intelligence. The general objectives of this study were: to determine what sport's contribution there is to the formation of dimensions related to Emotional Intelligence under the perspective of QE of Bar-On & Parker (2000) using comparisons between athletes from the same genre and different sports, between athletes from different genres and the same sport, and between athletes and non-athletes; in addition to identifying how sports and their practical representations can contribute to the development of aptitudes and competences related to Emotional Intelligence from coaches, parents or legal guardians, and the kid's own perspective. Qualitative and quantitative characteristics were applied in this research methodology. Concerning the quantitative approach, the EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire Inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) questionnaire was applied with 221 of volleyball, basketball and swimming practitioners, and 233 non-practitioners of any kind. The quantitative results showed that each sport has a distinct effect on the dimensions of Emotional Intelligence, possibly because Emotional Intelligence is formed by its own context. When comparing the athletes' group to the non-athletes', the statistical comparisons show that there are statistically significant differences with a $p=0,05$ in the interpersonal and adaptability dimensions, as well as in the total of QE favorable to the highest averages of the athletes. The results also show that there are statistically significant differences with a $p=0,05$ in the stress management and positive impression dimensions favorable to the non-athletes averages. Regarding the qualitative approach, 18 people (6 kids, 6 coaches and 6 parents) were interviewed. The interview guideline was made based on Bar-On & Parker (2000) questionnaire. In general terms, the claims made by the athletes, coaches and parents show that there is influence of sports in the development of intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability and general mood dimensions favorable to the non-athletes average. Apart from that, sports also help in the development of human, social and psychosocial values in the sports atmosphere, which explains some aptitudes learnt with sports being applied to human's lives. The reports confirm the results found in the quantitative approach, as well as in the interpersonal and adaptability dimensions. Regarding the intrapersonal and general mood dimensions, the results show that sports practice develop them. Regarding stress management, reports confirm the literature, which means that Sports practice is capable of developing this dimension in its practitioners.

Key words: Emotional Intelligence. Sports Practice.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PONTO DE PARTIDA	15
1.1.1 A Prática Desportiva	17
1.1.2 A Inteligência Emocional	18
1.1.3 As Competências e Aptidões da Inteligência Emocional	19
1.2 O ESTUDO	21
1.2.1 O Desporto e a Inteligência Emocional	21
1.2.2 O Problema de Estudo	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	24
2.1.1 Inteligências Múltiplas – Passos Iniciais	24
2.1.2 Inteligência Emocional – Outros Olhares	31
2.1.3 Inteligência Emocional – Mente que Sente, Mente que Pensa	34
2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIAS E APTIDÕES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – ABORDAGEM PARADIGMÁTICA	36
2.2.1 Considerações Paradigmáticas sobre as Aptidões e Competências da Inteligência Emocional – Os Vários Olhares	40
2.3 DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – FAMÍLIA E EDUCAÇÃO	57
2.3.1 Tempo, Família e Educação	57
2.3.2 A Educação Emocional nas primeiras idades	66
2.3.3 A Educação Emocional na escola	74
2.4 O DESPORTO, A PRÁTICA DESPORTIVA E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	91
2.4.1 O Desporto e as aptidões da Inteligência Emocional segundo Bar-On & Parker	105
3 APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTOS DAS OPÇÕES INVESTIGATIVAS /METODOLÓGICAS	124
3.1 REPOSIÇÃO DO PROBLEMA: QUESTÕES DE ESTUDO, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	124
3.2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	127
3.3 O PLANO DA INVESTIGAÇÃO	130

3.3.1 A Investigação Quantitativa	130
3.3.2 A Investigação Qualitativa	145
3.3.3 Considerações Finais sobre as Opções Metodológicas da Investigação	160
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	162
4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS	162
4.1.1 Os Praticantes do Desporto Basquetebol	163
4.1.2 Os Praticantes do Desporto Voleibol	171
4.1.3 Os Praticantes do Desporto Natação	179
4.1.4 Todos os Praticantes de Desporto	184
4.1.5 Os Não-praticantes de Desporto	190
4.1.6 As Comparações entre os Praticantes de cada um dos Desportos (Basquetebol, Voleibol e Natação) e Não-praticantes	196
4.1.7 As Comparações entre Todos os Praticantes e Não-praticantes aplicado ao Ponto de Corte	206
4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS	213
4.2.1 As Representações dos Atletas	215
4.2.2 As Representações dos Pais	228
4.2.3 As Representações dos Treinadores	244
4.2.4 Os Aspectos Partilhados e Distintos entre as Representações de Atletas, Pais e Treinadores	261
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	274

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Perfil / Desempenho individual resultado das combinações entre as diversas inteligências segundo Gardner.....	28
Figura 2– Perfil / Desempenho da IE resultado das combinações entre as competências da IE	39
Figura 3– Modelo dos três anéis de Joseph Renzulli	53
Figura 4– Dinâmica no processo de treinamento desportivo.....	92
Figura 5– Teia das áreas de conhecimento do treinamento desportivo	96
Figura 6– Modelo de processamento da informação	300

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos competências emocionais segundo diferentes autores.....	39
Quadro 2 – Características dos pais simplistas segundo Gottman & DeClaire (2001:51-52).....	62
Quadro 3 – Características dos pais <i>desaprovadores</i> segundo Gottman & DeClaire (2001:52).....	62
Quadro 4 – Características dos pais <i>laissez-faire</i> segundo Gottman & DeClaire (2001:53).....	63
Quadro 5 – Características dos pais preparadores emocionais segundo Gottman e DeClaire (2001:53-54).....	64
Quadro 6 – Efeitos dos estilos de pais sobre o comportamento da criança segundo Gottman & DeClaire (2001:52-54).....	65
Quadro 7 – A bola nas fases da criança, segundo Simó (2001:165).	72
Quadro 8 – Grupos amostrais de praticantes de atividade desportiva de Basquetebol e Voleibol entre 12 e 14 anos e não-praticantes conforme critérios de seleção do estudo no município de Curitiba	133
Quadro 9 – Média e desvio padrão das idades das amostras observadas.....	134
Quadro 10 – Descrição das escalas do questionário Bar-On EQ-i:YV.....	136
Quadro 11 – Variáveis independentes e variáveis dependentes do estudo na abordagem quantitativa.....	142
Quadro 12 – Dados de “N” na abordagem qualitativa da investigação.....	146
Quadro 13 – Dados de “n” na abordagem qualitativa da investigação.....	148
Quadro 14 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão <i>intrapessoal</i> , com destaque nos termos observados	149
Quadro 15 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão <i>interpessoal</i> , com destaques nos termos observados	149
Quadro 16 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão de <i>gerenciamento do estresse</i> , com destaque nos termos observados	150
Quadro 17 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de <i>adaptabilidade</i> , com destaque nos termos observados	150
Quadro 18 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de <i>humor geral</i> , com destaque nos termos observados	150
Quadro 19 – Agrupamento das questões retiradas do questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de <i>impressão positiva</i> , com destaque nos termos observados	150
Quadro 20 – Variáveis independentes e dependentes do estudo na abordagem qualitativa.....	157
Quadro 21 – Lista de códigos utilizados na análise de conteúdo.....	159
Quadro 22 – Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes, utilizando a estratégia de Anova “one way” Tipo I, considerando ambos os gêneros.	202
Quadro 23 – Resultados do teste de Tukei, em que foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05,	

	considerando ambos os gêneros.	203
Quadro 24	– Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não praticantes utilizando a estratégia de ANOVA “one way” Tipo I, considerando o gênero masculino.....	204
Quadro 25	– Resultados do teste de <i>Tukei</i> , onde foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05, considerando o gênero masculino.....	204
Quadro 26	– Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes, utilizando a estratégia de ANOVA “one way” Tipo I, considerando o gênero feminino.	205
Quadro 27	– Resultados do teste de <i>Tukei</i> , onde foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05, considerando o gênero feminino.	206
Quadro 28	– Abreviatura dos sujeitos de pesquisa para identificar a autoria da representação.	214
Quadro 29	– Representações dos atletas em relação à dimensão Adaptabilidade.....	217
Quadro 30	– Representações dos atletas em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.	218
Quadro 31	– Representações dos atletas em relação à dimensão Humor Geral.....	220
Quadro 32	– Representações dos atletas em relação à dimensão Impressão Positiva.....	222
Quadro 33	– Representações dos atletas em relação à dimensão Interpessoal.....	224
Quadro 34	– Representações dos atletas em relação à dimensão Intrapessoal.....	225
Quadro 35	– Representações dos atletas em relação à codificação “valores do Desporto”.....	227
Quadro 36	– Representações dos atletas em relação à codificação “Desporto e vida”.....	228
Quadro 37	– Representações dos pais em relação à dimensão Adaptabilidade.....	231
Quadro 38	– Representações dos pais em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.	233
Quadro 39	– Representações dos pais em relação à dimensão Humor Geral.....	234
Quadro 40	– Representações dos pais em relação à dimensão Impressão Positiva.....	236
Quadro 41	– Representações dos pais em relação à dimensão Interpessoal.....	239
Quadro 42	– Representações dos pais em relação à dimensão Intrapessoal.....	242
Quadro 43	– Representações dos pais em relação aos “valores do Desporto”.	243
Quadro 44	– Representações dos pais em relação à codificação “Desporto e vida”.....	244
Quadro 45	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Adaptabilidade.....	246
Quadro 46	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.....	248
Quadro 47	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Humor Geral.....	250
Quadro 48	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Impressão Positiva.....	252
Quadro 49	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Interpessoal.....	254
Quadro 50	– Representações dos treinadores em relação à dimensão Intrapessoal.....	257

Quadro 51 – Representações dos treinadores em relação aos valores do Desporto	260
Quadro 52 – Representações dos treinadores em relação à codificação “Desporto e vida”	261
Quadro 53 – Classificação e exemplos dos estímulos que afetam o ser humano segundo Samulski & Chagas (1991).....	299

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação das dimensões da IE, de acordo com os escores em cada dimensão para o gênero masculino, para a idade de 13 a 15 anos, elaborada pelo autor do presente estudo com base na proposta de Bar-On & Parker (2000).....	143
Tabela 2 – Classificação das dimensões da IE, de acordo com os escores em cada dimensão, para o gênero feminino, para a idade de 13 a 15 anos, elaborada pelo autor do presente estudo com base na proposta de Bar-On & Parker (2000).....	143
Tabela 3 – Pré-categorização das Representações dos entrevistados relacionadas à pergunta do presente estudo.	157
Tabela 4 – Resultados da classificação dos praticantes de Basquetebol.	164
Tabela 5 – Resultados da classificação dos praticantes de basquetebol aplicado ao ponto de corte.	164
Tabela 6 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de basquetebol aplicado ao ponto de corte.....	165
Tabela 7 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero feminino de basquetebol aplicado ao ponto de corte.....	166
Tabela 8 – Estatística descritiva para os praticantes de basquetebol, considerando ambos os gêneros.....	169
Tabela 9 – Média, desvio padrão e erro padrão para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1 fem=2), nos praticantes de Basquetebol.....	170
Tabela 10 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Basquetebol.	170
Tabela 11 – Resultados da classificação dos praticantes de Voleibol.	172
Tabela 12 – Resultados da classificação dos praticantes de voleibol aplicado ao ponto de corte.	172
Tabela 13 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de voleibol aplicado ao ponto de corte.....	173
Tabela 14 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero feminino de voleibol aplicado ao ponto de corte.....	174
Tabela 15 – Estatística descritiva para os praticantes de voleibol, considerando ambos os gêneros.....	176
Tabela 16 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1/fem=2), nos praticantes de voleibol.....	177
Tabela 17 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Voleibol.....	178
Tabela 18 – Resultados da classificação dos praticantes de Natação.....	179
Tabela 19 – Resultados da classificação dos praticantes de natação aplicados ao ponto de corte.	180
Tabela 20 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de Natação aplicado ao ponto de corte.....	180
Tabela 21 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero feminino de Natação aplicado ao ponto de corte.....	181
Tabela 22 – Estatística descritiva para os praticantes de Natação, considerando ambos os gêneros.....	183
Tabela 23 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por	

gênero (masc=1, fem=2), nos praticantes de Natação.	183
Tabela 24 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Natação.....	184
Tabela 25 – Resultados da classificação de todos os praticantes.....	185
Tabela 26 – Resultados da classificação de todos os praticantes aplicados ao ponto de corte.	185
Tabela 27 – Resultados da classificação de todos os praticantes do gênero masculino aplicado ao ponto de corte.....	186
Tabela 28 – Resultados da classificação de todos os praticantes do gênero feminino aplicado ao ponto de corte.	187
Tabela 29 – Estatística descritiva para os praticantes, considerando ambos os gêneros.	188
Tabela 30 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1, fem=2), nos praticantes.....	189
Tabela 31 – Comparação entre as médias dos gêneros de todos os praticantes.....	190
Tabela 32 – Resultados da classificação dos não-praticantes.....	191
Tabela 33 – Resultados da classificação dos não-praticantes aplicado ao ponto de corte.	192
Tabela 34 – Resultados da classificação dos não praticantes do gênero masculino aplicado ao ponto de corte.....	192
Tabela 35 – Resultados da classificação dos não praticantes do gênero feminino aplicado ao ponto de corte.....	193
Tabela 36 – Estatística descritiva para os não-praticantes.....	194
Tabela 37 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1, fem=2), nos não-praticantes.....	194
Tabela 38 – Comparação entre as médias dos gêneros dos não-praticantes.	195
Tabela 39 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Intrapessoal por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	196
Tabela 40 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Interpessoal por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	197
Tabela 41 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Gerenciamento do Estresse pelos praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.....	198
Tabela 42 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Adaptabilidade por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	198
Tabela 43 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Humor Geral por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	199
Tabela 44 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Impressão Positiva por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	200
Tabela 45 – Comparação entre os percentuais obtidos no total de QE por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.	200
Tabela 46 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, nos praticantes de atividade desportiva (1) e nos não-praticantes (2)....	209
Tabela 47 – Comparação entre as médias dos praticantes e não-praticantes....	210

Tabela 48 – Categorização das representações dos atletas.....	215
Tabela 49 – Percentuais obtidos em cada categoria nos representações dos atletas em relação às dimensões da inteligência emocional.....	215
Tabela 50 – Categorização das representações dos pais.....	228
Tabela 51 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos pais em relação às dimensões da Inteligência Emocional.....	229
Tabela 52 – Categorização das representações dos treinadores.	244
Tabela 53 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos treinadores em relação às dimensões da inteligência emocional.....	244
Tabela 54 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores em relação à dimensão Intrapessoal.....	262
Tabela 55 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Interpessoal.....	264
Tabela 56 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.	267
Tabela 57 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão adaptabilidade.....	268
Tabela 58 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Humor Geral.....	270
Tabela 59 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Impressão Positiva.....	272

1 INTRODUÇÃO

1.1 PONTO DE PARTIDA

Era uma manhã de sábado em 1996. Na primeira sessão de treinamento de Voleibol do ano, com um grupo de meninas de 10 anos de idade, realizou-se um exercício simples de saque por baixo, muito utilizado para a iniciação nesse esporte. Para isso, reuni as meninas para explicar-lhes o exercício, que consistia em ficar em dupla com uma bola, cada uma das meninas da dupla deveria se posicionar na linha de três metros, em cada lado da rede. O propósito era executar aquilo que teoricamente seria os primeiros movimentos técnicos orientados entre os fundamentos do Voleibol, o *saque por baixo*. Após explicação e demonstração, incentivei o grupo a realizar os movimentos.

Nesse momento deparei-me com a seguinte situação: após o início do exercício, entre as trinta meninas que estavam presentes uma ainda não havia iniciado o exercício, permanecia imóvel segurando a bola em baixo do braço, alternando a direção do olhar entre a rede baixa e a posição que eu me encontrava. Diante desse quadro, me aproximei da menina, envergonhada, e perguntei o que havia; ela, de imediato, me respondeu:

— Não consigo realizar o saque passando a bola por cima da rede.

Após a resposta, incentivei-a mais uma vez; no entanto, a resposta permaneceu a mesma:

— Não consigo.

— Por quê? - perguntei novamente. Ela insistia na resposta:

— Não consigo.

O próximo passo, após identificar que a impossibilidade não se tratava de limitações físicas ou coordenativas, mas sim de uma auto-afirmação negativa, perguntei se ela já havia realizado aquele exercício para afirmar o seu fracasso antecipadamente. Não surpreendentemente, Camila, nome fictício da garota, respondeu que nunca havia realizado. Diante da sua última resposta, incentivei-a

a tentar pelo menos uma vez. Então, ela posicionou-se, realizou o balanço do braço e executou o saque; o resultado do movimento foi observado pela trajetória da bola passando por baixo da rede. Imediatamente Camila me olhou nos olhos e disse confiante de toda a razão:

— Viu, eu não te disse que não conseguiria?

Diante do desafio verbal, e ainda mais marcado pelo desafio do olhar, aproximei-me novamente e perguntei se ela havia visto a final de Voleibol da última Olimpíada. Ela assentiu com um movimento afirmativo com a cabeça, perguntei, então, se ela achava que o Marcelo Negrão (atleta brasileiro que finalizou o set final com um saque em suspensão) tinha executado aquele saque tendo praticado somente uma vez na vida. Ela parou um instante, refletiu e respondeu que não, provavelmente ele havia praticado muitas vezes. Com base na resposta, disse eu a Camila:

— Se o Marcelo repetiu muitas vezes para acertar, por que você espera acertar logo na primeira tentativa da sua vida? Tente mais uma vez.

Ela posicionou-se e executou o segundo movimento, desta vez a bola acertou o meio da rede. Antes de qualquer reação de Camila, incentivei-a dizendo que ocorreu um progresso; na primeira tentativa a bola havia passado por baixo da rede, na segunda acertou o meio. Encorajei-a, dizendo:

— Vamos ver o que acontece na próxima tentativa?

Camila posicionou-se novamente e executou mais uma vez o movimento de saque por baixo, que finalmente ultrapassou a rede por cima. Nesse momento, o sentimento da Camila foi evidenciado por seu olhar brilhante e feliz; exteriorizava-se ali a mágica descoberta de novas possibilidades e o encontro com suas novas potencialidades.

Para reforçar aquele momento, aconselhei a ela nunca dizer “nunca”, porque a auto-afirmação de fracasso antecipada poderia fazer com que ela deixasse de experimentar quais são os verdadeiros limites próprios. Momentos significativos como este nos instigam a observar e a investigar as diversas potencialidades das contribuições do desporto para o ser humano. Muito além do desenvolvimento técnico, tático ou físico, as contribuições do desporto realizado de forma sistematizada apontam para diversas facetas, entre elas a positividade,

que mais tarde entenderia como uma das características das pessoas emocionalmente inteligentes.

1.1.1 A Prática Desportiva

Na análise empírica e na abundante literatura sobre o Desporto, constatamos que o Desporto e a Prática Desportiva são entendidos como parte integrante da sociedade moderna e pós-moderna, não incluindo aqui sua dimensão histórica, iniciada na cultura ocidental na Grécia Antiga. A prática Desportiva envolve a preparação nos aspectos físicos, técnicos, táticos, morais e psicológicos; entendam-se como psicológicos também os aspectos da inteligência emocional humana.

Destarte, o Desporto e a Prática Desportiva apresentam dimensões de grande relevo. Para um atleta de um desporto de alto rendimento/competição alcançar um nível desejado de preparação, é necessário que se submeta a um treinamento prolongado e sistemático. Para se tornar um atleta de alto nível, esta preparação pode chegar a mais de 20 anos.

No caso do Desporto com grande enfoque formativo/pedagógico, objeto da presente investigação, a preparação se dá paralelamente à formação acadêmica, iniciando-se por volta dos 10 anos, sendo que o tempo de permanência pode variar de indivíduo para indivíduo.

Em sua grande maioria, no início da vida Desportiva, a prática é realizada no período complementar à formação pedagógica, dentro do próprio ambiente escolar. A prática Desportiva prolongada, sistemática e planejada no campo pedagógico, campo de interesse desta pesquisa, tem o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar habilidades motoras específicas, assim como qualidades físicas, isso sem mencionar uma série de qualidades emocionais; todas estas representam os fatores de exigência no Desporto.

Os fatores de exigência no Desporto são relativamente independentes entre si no que diz respeito ao seu desenvolvimento e interdependentes uns dos outros no que concerne aos possíveis rendimentos. Por exemplo, para

desenvolver velocidade de deslocamento no Voleibol não é necessário que a técnica de defesa do Desporto esteja totalmente desenvolvida. No entanto, para obter rendimentos mínimos durante um jogo, é necessária uma combinação da velocidade de deslocamento em espaços curtos com um mínimo de gesto motor específico, além de grande parcela de vontade ou determinação. É aqui que os logos de Inteligência Emocional também intervêm.

A respeito da importância dos fatores de exigência e das suas influências sobre o sucesso, Fleury (1998) defende que entre todos os fatores que são trabalhados na Prática Desportiva, os que diferenciam o campeão, considerado como resultado desportivo e como resultado do desenvolvimento humano, dos outros são as suas características emocionais.

De acordo com a Pedagogia do Desporto, defendida por Bento (1995), Clayer (1987), Faria Jr. (1988) e Thill, Thomas & Caja (1989), a Prática Desportiva é vista como um meio potencial de educação e formação humana. O desenvolvimento e aperfeiçoamento ocorrem pela prática corporal, em um trabalho constante com o próprio corpo e seus limites internos e externos, como foi observado no exemplo de Camila.

1.1.2 A Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional tem como um dos pontos de suporte o estudo de um grupo de pesquisa, que teve como objetivo principal demonstrar uma visão pluralista da mente (Gardner, 1995:13). Após analisar as diferentes capacidades em crianças normais e como estas capacidades se manifestam sobre condições de dano cerebral, investigadores envolvidos na pesquisa apontada pelo autor concluíram que as facetas da inteligência caminham muito além do simples pensamento cognitivista, para uma concepção pluralista de inteligência.

Os pesquisadores do grupo de pesquisa de Gardner (1995), admitem ser possível uma infinidade de classificações para esta pluralidade de inteligências, mas, por uma questão metodológica, e considerando como base para outros tipos de inteligência, apresentaram inicialmente sete tipos: a Inteligência Lingüística, a Lógico-Matemática, a Musical, a Espacial, a Intrapessoal, a Interpessoal e a

Corporal-Cinestésica. Mais recentemente, esses autores acrescentaram a essas inteligências a naturalista e espiritual.

Partindo das inteligências Intrapessoal e Interpessoal, Goleman, a partir da metade da década de 90, popularizou os estudos e o termo Inteligência Emocional, para indicar que, nas ações do ser humano, os aspectos emocionais são conjugados com a razão para a tomada de decisão. Segundo Goleman (1995:46, 1999:32), o “sucesso” das pessoas, em estudos mais otimistas, depende apenas 20% do nível de inteligência lógico-matemática, o restante é devido a outros tipos de inteligência, entre elas a inteligência emocional.

A afirmação anterior indica que é quase impossível preparar adequadamente um indivíduo para os desafios da vida somente com uma excelente formação cognitiva pura e simplesmente.

1.1.3 As Competências e Aptidões da Inteligência Emocional

Embora a literatura sobre Inteligência Emocional (competências e aptidões) seja recente, encontramos referências que apresentam visões e concepções que nos parecem sólidas em relação a essa complexa e instigante problemática.

Destacamos, pois, Goleman (1995:55), que, com base nos trabalhos de Sternberg e Salovey, indica que são cinco domínios principais ou aptidões da Inteligência Emocional: conhecer as próprias emoções, lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. Na seqüência, são comentadas essas aptidões:

- *Conhecer as próprias emoções* refere-se à autoconsciência, ou seja, o reconhecimento de quando uma emoção está ocorrendo.
- *Lidar com as emoções* refere-se ao desenvolvimento e gerência das mesmas; por isso, essa aptidão é denominada também de autocontrole.
- *Motivar-se* indica a relação entre o estado motivacional, ou seja, os motivos pelos quais as pessoas agem, e o campo da inteligência

emocional. Os motivos pessoais que levam às mais surpreendentes ações são características do estado motivacional interno, denominado de intrínsecos pelos psicólogos e são de grande relevância para o campo da inteligência emocional.

- *Reconhecer emoções nos outros* é a capacidade de traduzir os sinais verbais e não-verbais em interpretações do estado emocional apresentado por uma pessoa. O termo utilizado para o reconhecimento das emoções nas outras pessoas é dado pela palavra *empatia*.
- *Lidar com relacionamentos ou interações*, também denominada de “artes sociais”, é a capacidade de mobilizar, inspirar, convencer e influenciar os outros e, em situações de encontros sociais, é também a capacidade de deixar os outros à vontade para se posicionarem.

Ainda sobre as aptidões, Märtin & Boeck (2004:100) referem que estas são compostas pelo manejo de nossas emoções. As aptidões são compostas por: reconhecer e aceitar as emoções; manejar as próprias emoções; tirar proveito do potencial existente; colocar-se no lugar de outra pessoa e criar relações sociais.

Nesse mesmo contexto, Bar-On & Parker (2000: 19), no instrumento para mensurar o QE em crianças e adolescentes, avaliam cinco competências emocionais: a Inteligência Intrapessoal, a Interpessoal, a Adaptabilidade, o Gerenciamento do Estresse, o Humor Geral e a Impressão Positiva.

A *Inteligência Intrapessoal* está relacionada com a capacidade de entender as próprias emoções, expressar e comunicar os sentimentos ou necessidades ao próximo. Já a *Inteligência Interpessoal* é caracterizada pela capacidade do indivíduo de ouvir, entender e apreciar os sentimentos dos outros.

A *Adaptabilidade* indica a capacidade de o indivíduo ser flexível, realista, efetivo gerenciador de mudança e capaz de encontrar caminhos positivos nas negociações com problemas diários.

A competência de *Gerenciamento do Estresse* é característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão com bons resultados.

O Humor Geral representa a positividade no sentido da perspectiva positiva

frente a situações desfavoráveis. A Impressão Positiva é caracterizada pela capacidade excessiva de auto-impressão sobre as próprias boas qualidades.

1.2 O ESTUDO

1.2.1 O Desporto e a Inteligência Emocional

As relações existentes entre o Desporto e a Inteligência Emocional não são tratadas pela literatura de maneira direta. De forma indireta, os estudos sugerem que existem ligações entre estes dois temas. A abordagem da Psicologia sobre o Desporto, por exemplo, nas análises dos fenômenos que ocorrem no ambiente desportivo, considera desde os processos psíquicos – como a cognição e o processamento da informação – até os sentimentos relacionados com as emoções do ser humano, para entender o que ocorre no maravilhoso mundo do Desporto.

Conhecer as próprias emoções para a abordagem da Psicologia do Desporto é condição fundamental para qualquer praticante de desportos na busca da excelência.

O *reconhecimento dos sentimentos*, por exemplo, implica em uma prática constante que pode ser realizada no próprio ambiente de treinamento ou com intervenções próprias da Psicologia do Desporto. Nesse sentido, uma prática sistematizada favorece o atleta a identificar quais as situações ambientais que geram ansiedade ou o que despertam sentimentos de ira, que, por sua vez, impulsionam a agressão. Essa conscientização viabiliza a adoção de estratégias pessoais mais adequadas para certa situação, ou seja, aprende-se a lidar com as próprias emoções para buscar o desempenho desejado.

Cabe mencionar um estudo de caráter qualitativo, com entrevistas a praticantes, ex-praticantes e treinadores, realizado por Kerkoski (2001), para verificar as contribuições do Voleibol nas competências emocionais relacionadas ao trabalho. Os resultados da análise de conteúdo sugerem que a prática

desportiva contribui para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento das aptidões da Inteligência Emocional. Pressupõe-se que o Desporto é um campo essencialmente prático, no sentido amplo, onde são praticados além dos esforços físicos ou variantes técnicas e táticas, as aptidões da Inteligência Emocional.

A prática desportiva é experimentada corporalmente com grande intensidade e, devido a estas vivências intensas, as aptidões da inteligência são aprendidas. Por um lado, isso ratifica a base conceitual da aprendizagem motora, ou seja, o indivíduo aprende pela quantidade de repetições, pela qualidade da prática e pela intensidade de envolvimento do aprendiz. Por outro lado, confirma *que as emoções mais intensas vivenciadas são armazenadas na amígdala* (Shapiro, 2002:261); persistindo, então, a base neuro biológica da mudança do comportamento no referente aos circuitos neurais/neuronais.

1.2.2 O Problema de Estudo

Foi com base nas constatações anteriores que emergiu o problema desta investigação: *Qual a influência do Desporto na aquisição de competências e aptidões da Inteligência Emocional?*

Partindo desta interrogação, procurou-se conhecer e prospectar representações e práticas desportivas que podem influenciar a construção de Inteligência Emocional, vértice fundamental no crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, foram objeto desta investigação crianças em idades entre 12 e 14 anos, os treinadores e os pais, tendo como base material os desportos Basquetebol, Voleibol e Natação.

Associado a esse feito, o investigador foi treinador desportivo por dezessete anos. A motivação e a responsabilidade de investigar enquadram-se na consciência da importância cada vez mais crescente de Inteligência Emocional no desenvolvimento equilibrado das emoções em crianças, jovens e adultos.

Por interessar estudar a relação entre Desporto e Inteligência Emocional, a área de investigação caracteriza-se pela fusão de dois caminhos distintos: o da práxis desportiva e o do desenvolvimento da Inteligência Emocional.

O fenómeno desportivo é um campo em que se combinam emoções,

inteligência, imaginação, criatividade, relações, o que lhe garante certo privilégio no estudo de Inteligência Emocional. De fato, partimos da hipótese teórica de que o Desporto pode influenciar e ser influenciado pela Inteligência Emocional, pelo que é neste contexto que emerge e caminha a pesquisa.

Do ponto de vista do contexto (paradigma), a pesquisa apresenta-se como um estudo empírico, de caráter quantitativo, pela utilização do instrumento *questionário* (análise perceptual e estatística). Também possui um caráter qualitativo, pela utilização do instrumento *entrevista* (análise de estudo). Este estudo empírico toma também como referencial o pensamento dos jovens atletas, dos pais e treinadores, expresso nas representações e atitudes a respeito das competências e aptidões da Inteligência Emocional.

Pretende-se aprofundar e contribuir, enquanto objetivo central, para a compreensão das representações e atitudes em relação às competências e aptidões da Inteligência Emocional, sobre o ponto de vista de crianças, treinadores e pais, no pressuposto de que se poderá verificar uma assunção entre os resultados da investigação e os contextos; tendo a prática como sua origem.

A proposta de estudar a mudança das representações e atitudes práticas relativas a aptidões e competências da Inteligência Emocional parece-nos de especial pertinência na área de ação educativa pelo Desporto.

De fato, o que as crianças, adolescentes, pais e treinadores manifestam tem fortes probabilidades de influenciar o seu posicionamento, a sua forma de participar nesse processo – forma de criar condições para a mudança de atitudes e representações e, sobretudo, práticas mais prováveis de Inteligência Emocional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para possibilitar a discussão sobre o tema a que nos propomos tratar nesta investigação, apresentaremos nesse capítulo as várias perspectivas tomadas por diversos autores no tratamento da Inteligência Emocional em sua relação com a prática desportiva.

2.1 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nesta seção faremos a explanação pertinente no que diz respeito às concepções vigentes no âmbito científico relacionadas à Inteligência Emocional, as quais permitirão uma reflexão mais adequada sobre sua relação e o possível desenvolvimento de suas competências e aptidões promovido pelo Desporto.

2.1.1 Inteligências Múltiplas – Passos Iniciais

A formulação da teoria das inteligências múltiplas tem seu início histórico em 1979, com a contribuição de um grupo de pesquisadores da *Harvard Graduate School of Education*. Os estudos desenvolvidos por esse grupo culminaram, em 1983, na publicação de *Estruturas da Mente*, de responsabilidade de um dos membros da equipe, Howard Gardner (Gardner, 1995:3-5).

A partir de 1986, com o objetivo principal de demonstrar uma visão pluralista da mente, que se contrapunha à visão piagetiana de inteligência dominante – fator geral (G) –, ao significado conferido por senso comum e aos meios científicos de então, o autor e seu grupo realizaram uma abrangente pesquisa, analisando duas fontes principais. Uma das fontes referia-se ao desenvolvimento das diferentes capacidades em crianças consideradas normais, e a outra, às capacidades manifestadas em condições de dano cerebral.

Além destas duas fontes, também foram pesquisadas populações especiais como superdotados, crianças autistas (também chamados de "idiotas sábios") e crianças com dificuldades de aprendizagem. Após diversas análises,

estes pesquisadores concluíram que as facetas da inteligência caminham, muito além do simples pensamento cognitivista e do quociente de inteligência (QI), para uma concepção pluralista e integrada – teoria dos módulos da mente.

Assim, na perspectiva de Gardner (1995:14-15), são apontados sete tipos de inteligências, como já mencionado no primeiro capítulo desta investigação. Na seqüência, detalhamos a que se refere cada um desses tipos.

A *Inteligência Lingüística* é representada pelo dom da linguagem. Biologicamente é localizada em uma área no cérebro denominada *centro de Broca*, região onde são produzidas as sentenças gramaticais. Esta inteligência é ativada pela palavra falada, pela leitura e pela escrita dos próprios pensamentos ou idéias. Talvez, por esse motivo, seja atribuída aos poetas a apresentação pura dessa capacidade.

Essa inteligência nos possibilita realizar a comunicação com outra pessoa ou grupos de indivíduos. Pessoas com grande desenvolvimento nesta área são hábeis em realizar discursos e comunicar seus pensamentos pela escrita. Esse tipo de inteligência pode ser desenvolvido, por exemplo, pela exposição gradativa á prática de redações, leituras e interpretações de texto, apresentações verbais para outras pessoas ou colegas de escola, debates e discussões sobre um dado tema, montagem de um pequeno jornal, produção de textos científicos ou poéticos e representação teatral.

A *Inteligência Lógico-Matemática* está relacionada ao processo de resolução de problemas e pode ser ativada em situações de desafio, de maneira não-verbal, pois a mesma pode ser construída antes de ser apresentada. Pessoas hábeis nesta inteligência são capazes de realizar cálculos matemáticos de forma rápida e precisa. Essa inteligência também está associada à lógica de pensamento, podendo ser desenvolvida, por exemplo, pelo estímulo ao uso de cálculos, jogos de memória, problemas de lógica, resolução de problemas, elaboração de planilhas, manipulação de fórmulas.

Historicamente, esse tipo de inteligência é apontado pelos psicólogos, juntamente com a inteligência lingüística, como a principal base para o *Scholastic Aptitude Test* (SAT). O SAT é um teste de aptidão escolar exigido para admissão em universidades americanas que representa a medida do quociente de

inteligência (QI), criada por Binet (s/d *apud* Gardner, 1995:12). Binet iniciou a utilização desses testes de inteligências em Paris em 1905, a pedido do Ministro da Educação, que tinha a intenção de separar crianças “educáveis” dos “idiotas sábios”.

A *Inteligência Musical* está localizada biologicamente no hemisfério direito do cérebro, embora não seja possível vir a localizar precisamente uma zona cerebral específica responsável por essa inteligência. Esse tipo de inteligência é responsável por identificar sons, notas musicais, etc., e é ativado quando a pessoa utiliza música ou ritmos para lidar com seqüências harmoniosas de sons. Pode ser desenvolvida, por exemplo, com atividades de diferenciação de sons e tons, manipulação de instrumentos musicais e cantos.

A *Inteligência Espacial* é, segundo Gardner (1995:26), a *capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de manobrar e operar utilizando esse modelo*. Biologicamente, o hemisfério direito é responsável pelo processamento espacial. A solução de problemas espaciais pode estar representada na leitura de um mapa, na orientação pelas estrelas, em um jogo desportivo para analisar a altura e velocidade da bola em relação ao espaço, etc. Esta inteligência é ativada, quando a pessoa usa sua imagem mental, para realizar uma obra artística. Pode ser desenvolvida, por exemplo, na manipulação de materiais como massas de modelar, pinturas, jogos pré-desportivos e atividade de orientação.

A *Inteligência Intrapessoal* é uma forma de autoconhecimento com implicação no modo de conduzir a vida, permitindo ao ser humano o desenvolvimento pessoal pelo reconhecimento e gerenciamento de suas particularidades e potencialidades. Gardner (1995:95) profere que esse tipo de inteligência é

A capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. O conhecimento de aspectos internos, o acesso aos sentimentos próprios da vida, a gama das próprias emoções, a capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.

Um ponto importante observado pelo mesmo autor é que esse tipo de inteligência é o mais privado e difícil de analisar, sendo ativado quando a pessoa utiliza a auto-reflexão e o pensamento para realizar algo.

Essa inteligência caracteriza-se pelos debates internos, o que é inerente à vivência e ao pensamento humano. Pode-se dizer também que é formada por um conjunto de “paradigmas pessoais” ou entendida pela definição da auto-imagem e do auto-relato sobre “virtudes” e “defeitos”. O desenvolvimento dessa inteligência geralmente decorre de atividades de imagem corporal, jogos individuais de superação de obstáculos e autodescrição interna ou para um grupo.

A *Inteligência Interpessoal* é a capacidade de entender e interagir com outras pessoas. Biologicamente, a área para esse tipo de inteligência está localizada nos lóbulos frontais do cérebro. Outras duas evidências biológicas se devem ao comportamento exclusivo dos seres humanos: o apego pela mãe nos primeiros anos de vida e a interação social advinda de atividades em que são exigidas coesão, liderança, organização e solidariedade. Essa interação pode acontecer em qualquer ambiente, partindo do familiar, passando pelos ambientes escolar ou acadêmico, pelos ambientes de trabalho e pelos ambientes que definem o convívio social com amigos

Esse tipo de inteligência envolve a capacidade de perceber diferenças individuais, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Gardner (1995) sugere que a inteligência interpessoal não depende, exclusivamente, da linguagem verbal. Por consequência, se entende que saber reconhecer sentimentos nos outros pela linguagem corporal parece ser um ponto-chave da inteligência interpessoal.

Ainda sobre essa inteligência, cabe mencionar que é ativada quando a pessoa interage com outros em diversos encontros sociais. Essa inteligência pode, pois, ser desenvolvida pelo estímulo a atividades em grupo como a proposição de resoluções de problemas e o estabelecimento e alcance de metas que exijam o trabalho e o esforço de todos os membros do grupo.

A *Inteligência Corporal-Cinestésica* é a capacidade de utilizar o próprio corpo ou parte dele para resolver um problema ou elaborar produtos. Essa inteligência é ativada quando uma pessoa utiliza o corpo para realizar, por

exemplo, uma atividade física, sendo, assim, caracterizada, principalmente, pela atividade desportiva. Afinal, as técnicas que são desenvolvidas nos desportos nada mais são do que a resolução de um problema pela elaboração de um produto, a própria técnica desportiva.

O desenvolvimento desse tipo de inteligência pode acontecer de forma individual ou coletiva nos desportos, danças ou jogos e brincadeiras motoras. É importante ressaltar que possui uma ligação íntima com o desenvolvimento da Inteligência Espacial. Para agarrar uma bola que foi lançada por um companheiro de equipe ou adversário, é necessária a noção espacial e uma técnica adequada de recepção.

Destarte, o desempenho do ser humano é resultado das combinações de inteligências. Os diferentes tipos de inteligência podem funcionar simultaneamente para resolver um problema. Apesar de Gardner ter provado que as inteligências são independentes entre si, ou seja, que é possível ser um excelente músico, sem possuir um quociente de inteligência lógico-matemática elevada, elas trabalham combinadas para atingir um desempenho, funcionam juntas para resolver um problema. O resultado desta interação ou combinações define a ação e o desempenho final.

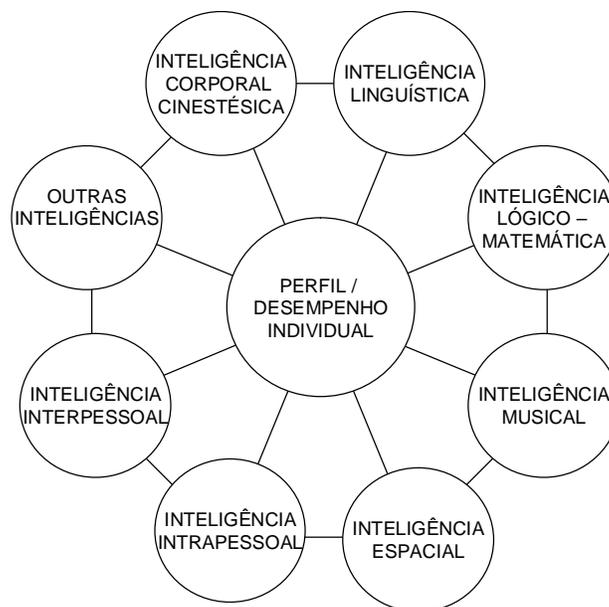


Figura 1 – Perfil / Desempenho individual resultante das combinações entre as diversas inteligências segundo Gardner

As relações estabelecidas entre as diferentes inteligências, embora não determinantes, corroboram para a formação do perfil do indivíduo, na maneira como age e se comporta diante de diferentes circunstâncias e diferentes ambientes, incluindo aí os demais indivíduos com os quais convive.

Do ponto de vista temporal, a Inteligência Interpessoal e as relações estabelecidas com as demais inteligências parecem ser criadas ou adquiridas, principalmente, durante os primeiros anos de vida. Muitos autores parecem concordar que esse desenvolvimento ocorre na infância, principal e primeiramente, na interação com os pais e, posteriormente, na interação com os professores e em outros ambientes. Desta forma, grande parte deste perfil parece se desenvolver em uma idade que compreende a infância. Muito do que se aprende nestas idades fica marcado ou registrado para sempre, ainda que, até aproximadamente 20 anos, os jovens não tenham atingido plena maturação cerebral – lobos/lóbulos pré-frontais.

Além da constatação referida anteriormente, parece haver concordância de que o indivíduo nasce com uma pré-disposição maior para uma ou outra inteligência. Nem todos serão grandes atletas ou grandes músicos. Ainda assim, a noção do constante aperfeiçoamento e aprendizado necessários para a sobrevivência não é desconsiderada e pode ser exposta da seguinte forma: *Acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam.* (Gardner, 1995:15).

Esse fato, provavelmente, é resultado natural de um processo de aquisição de conhecimento, treino e ensino, que envolve a mudança e retenção do comportamento. Para que ocorra tal mudança, são necessários estímulos adequados e direcionados aos objetivos que se pretende atingir. Gardner (1995) defende que os estímulos devem ser dados já nos primeiros dias de vida e reconhece que cada inteligência decorre de uma série de estímulos, que podem ser produtos do meio exterior ou de combinação interna.

Desta forma, apesar de o indivíduo nascer com um perfil e com maior facilidade para desenvolver determinadas inteligências, a característica individual

final ou o conjunto das características atuais do indivíduo é formada pela prática da combinação destas inteligências desencadeadas pelos estímulos que lhe são apresentados ao longo da vida. Isso se evidencia, como já comentado, na dinâmica vivenciada pelo indivíduo, em primeiro lugar, na família e, depois, no ambiente escolar, na interação com professores e colegas, caracterizando seu perfil.

Seguindo o raciocínio apresentado anteriormente, com base nos relacionamentos e dinâmicas expressas, parece que, de algum modo, uma inteligência pode auxiliar ou influenciar outra.

Por exemplo, o termo *psicomotricidade* indica a grande relação ou ênfase existente entre os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano e as ações motoras. Muitas escolas utilizam como base essa relação para justificar que a aprendizagem motora contribui para a aquisição da fala e da escrita ou, nos termos da teoria de Gardner, a Inteligência Corporal-Cinestésica serve de auxílio para o desenvolvimento da Inteligência Lingüística.

Pode ser dado outro exemplo: o aprendizado de um jogo desportivo envolve a Inteligência Corporal-Cinestésica e, ao mesmo tempo, necessita da Inteligência Espacial. As combinações de diferentes tipos de inteligência apontam para a relevância do entendimento e da investigação das diversas relações possíveis entre as diferentes inteligências na formação e educação do ser humano.

No aspecto da educação formal, muitas instituições de ensino, em diferentes países, buscam alternativas metodológicas para desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades, priorizando, assim, uma formação global, no sentido de estimular e desenvolver todas as inteligências simultaneamente.

No Brasil, apesar de ocorrer um discurso de formação global, em muitas escolas, públicas ou privadas, muito tempo é destinado para a formação acadêmica – entendida como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das inteligências Lingüística e Lógico-matemática. Comparativamente, pouquíssimo

tempo é destinado ao estímulo, formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras inteligências.

Aplicando esse conhecimento à área do Desporto, constatamos que, além da Inteligência Cinestésica e Espacial, para desenvolver uma atividade em cooperação com outros, é necessária a Inteligência Interpessoal com confiança em si mesmo ou a Inteligência Intrapessoal. Certamente, essa constatação reflete bem os diferentes tipos de relação que existem na dinâmica das inteligências. Assim sendo, ratifica-se aí a importância dessa dimensão da vida humana (Desporto) para o seu pleno desenvolvimento.

2.1.2 Inteligência Emocional – Outros Olhares

A teoria da Inteligência Emocional ganhou popularidade a partir dos trabalhos publicados por Daniel Goleman, em 1995. Na verdade, o estudo das emoções iniciou-se antes dos trabalhos publicados por Goleman. Bar-On & Parker (2000:33) indicam obras anteriores sobre a Inteligência Emocional: Bar-On (1988), Gardner (1983) e Mayer & Salovey (1989; 1990). Essa posição é confirmada por Shapiro (2002:26), que expõe que os estudos sobre Inteligência Emocional são numerosos e têm sido realizados há, no mínimo, cinquenta anos. Portanto, é um tema de estudo relativamente novo (mas amplamente debatido por outras terminologias) e obteve grande popularidade na metade da década de noventa, estendendo-se as discussões até aos dias atuais.

Analisando a palavra *emoção*, seus dois derivados do latim “*e*” - “*movere*”, “*e*-moção”, significam afastar-se, mover-se; observa-se que *na ação está implícita uma emoção* (Goleman, 1995:20) ou, como apontam Märtin & Boeck, (2004:79), *mover-se para fora, no movimento e na mudança*. Neste sentido, podemos interpretar que não existem emoções sem que ocorra um movimento, que pode ser entendido, literalmente, como uma ação motora ou, em outra interpretação, como a oposição ao conformismo, à estagnação, ao parar no tempo e no espaço.

Partindo desta análise, são muitas as definições do termo *Inteligência Emocional*. As definições são pautadas por possuir argumentação e focos

distintos para explicar os fenômenos emocionais que ocorrem com o ser humano, e compartilham pontos comuns em alguns aspectos e diferem em outros.

A esse respeito, Greenberg & Snell (1999:126) argumentam que as *emoções possuem várias facetas, incluindo pelo menos quatro consideradas básicas. A primeira é um componente expressivo e motor; a segunda, um componente sentimental; a terceira, um componente controlador e a quarta, um componente de processamento de informação.* O *componente expressivo e motor* refere-se ao fato de o ser humano expressar as suas emoções por meios motores, pela linguagem corporal. O *componente sentimental* refere-se aos estados de espírito internos ou sentimentos derivados de diferentes situações vivenciadas. O *componente controlador* indica a capacidade de controlar os sentimentos ou os estados de espírito internos desencadeados por diferentes circunstâncias. E o *processamento de informação* é a capacidade de processar as informações transmitidas pelos outros ou aquelas que fazem parte dos três primeiros componentes.

A capacidade de processar informações, portanto, faz parte do processo da inteligência emocional – Teoria cognitiva das emoções. A relação estabelecida entre a capacidade de processamento da informação e as medidas de inteligência emocional foi estudada por Austin (2005) e desse estudo resultou o trabalho intitulado *Emotional intelligence and emotional information processing*. A autora buscou identificar o grau de relação entre testes para medir a capacidade de processar informação emocional e testes de auto-relato – antigamente denominado de introspecção – para medir a Inteligência Emocional.

Na realização da pesquisa, a estudiosa aplicou vários instrumentos em 95 estudantes. Para identificar a capacidade de processar informação emocional, utilizou os seguintes instrumentos: *Facial emotion inspection time tasks*, *Symbol inspection time task*, *Word inspection time tasks* e *Ekman-60 faces test*. Para mensurar a Inteligência Emocional aplicou o questionário de *Bar-On EQ-i: S* e o *EI scale* versão curta de Schutte e colaboradores (1998, *apud* Austin 2005:407).

As principais conclusões do estudo *suggest that performance on emotion-related tasks can be linked to the information-processing approach to psychometric intelligence*, ou seja, fornece um forte indício de que a capacidade de processamento da informação emocional está relacionada com a mensuração

da Inteligência Emocional.

Em relação a esses aspectos apontados, Brenner & Salovey (1999:216) conceituam as emoções em uma perspectiva funcionalista, entendendo-as como *respostas que orientam o comportamento do indivíduo e servem como informação que ajuda este indivíduo a conquistar metas*. Os mesmos pesquisadores definem que as emoções possuem dois componentes, o *cognitivo-empírico*, que expressa o comportamento, e o *fisiológico-bioquímico*, que reflete os sinais corporais.

Para Bridoux, Merlevede & Vandamme (2004:21-22), apesar de contra-argumentarem o uso de definições nos fenômenos humanos, principalmente, na área de Psicologia, fazem uma distinção entre aquilo que denominam *inteligência clássica* (ou QI) e *inteligência emocional*. A última é definida pelos autores como o *complexo conjunto de comportamentos, capacidades (ou competências,) crenças e valores que permite que um indivíduo realize de maneira bem-sucedida a sua visão e missão, dado o contexto dessa escolha*.

Ainda nesse envolvimento, Bridoux, Merlevede & Vandamme (2004) afirmam que as emoções têm uma relação muito íntima com crenças e valores e metas “pessoais”. Se os valores estão relacionados com a cultura, sofrem, portanto, diferentes influências da cultura local e, por conseqüência, os indivíduos membros desses grupos possuem diferentes visões e missões. Tal definição de Inteligência Emocional pode, até certo ponto, ser considerada como limitada à solução de um determinado problema ou à busca de uma determinada meta dentro de uma rede pré-determinada de ações que ocorrem em uma cultura. Essa consideração se reafirma, principalmente, se a noção de relacionamento entre indivíduo e sociedade estiver voltada à predominância da influência da sociedade sobre o indivíduo.

Pelas interpretações supracitadas, verificamos que as competências do ser humano podem ser consideradas como reproduções ou respostas pré-programadas pelos acertos sociais dentro de uma cultura, durante muitos anos. Isto explica, por exemplo, o fato de as reações emocionais nos países que celebram a morte serem de alegria e festejos, ao passo que em países que desenharam seus valores e crenças sobre a morte na perda, sofrimento e dor, as respostas emocionais produzidas serem o choro e a resignação.

Ainda no que concerne a essa problemática, Shapiro (2002:24) defende que a Inteligência Emocional está embasada nas características da personalidade de uma pessoa ou de um grupo cultural. Em outros termos, como conhecida até então, formação do caráter. Essa noção, de certa forma, complementa o conceito anteriormente proposto por Bridoux, Merlevede e Vandamme, o de que a personalidade de uma pessoa é formada ou moldada, de acordo com o que é aceitável em uma determinada cultura.

2.1.3 Inteligência Emocional – Mente que Sente, Mente que Pensa

Goleman (1995:11) relata que as discussões sobre o tema da Inteligência Emocional foram despertadas por duas tendências opostas. Uma dessas tendências é a constatação da calamidade atual na sociedade, representada por uma série de fatos que traduzem o afastamento das relações interpessoais e o isolamento do ser humano. A outra tendência pretendia mais que identificar ou remediar o problema, oferecer medidas preventivas para essas situações apontadas. Partindo da teoria de inteligências múltiplas, o autor apresenta o termo *inteligência emocional* para indicar:

Que nossos sentimentos mais profundos, nossas paixões e anseios são guias essenciais, e nossa espécie deve grande parte de sua existência à força deles nos assuntos humanos... Nossas emoções, dizem, nos guiam quando enfrentamos proações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao intelecto... Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais intelectual a racional. É uma disposição que parece originar-se de eras e eras da vantagem evolucionária de termos as emoções e intuições como guias de nossa resposta instantânea nas situações em que nossa vida está em perigo. (Goleman, 1995:17).

Segundo o mesmo autor, o ser humano possuiu dois tipos distintos de mente, uma que pensa e a outra que se emociona. Esses dois tipos de mente interagem para formar a vida ou para viver a vida. Goleman (1995) ainda afirma que, quanto mais ocorre o envolvimento de sentimento em uma situação, maior o controle da mente que sente, quanto mais ocorre o envolvimento da razão ou raciocínio, maior o controle da mente que pensa. O estudioso sugere, então, que

o ser humano busque uma jornada equilibrada entre estas duas mentes.

O pesquisador aponta também que nossas emoções foram e continuam a ser, desde os primórdios da evolução humana, orientadores para a sobrevivência da raça, pois em situações de alto risco, a reação ao problema é determinada pela memória emocional de sobrevivência, acumulada ao longo da existência da espécie.

Na anatomia emocional, essa constatação é explicada pelo fato de os estímulos recebidos serem processados, primeiramente, pela amígdala. Esta é uma estrutura do cérebro primitivo que processa a informação com base nas experiências emocionais armazenadas e produz respostas rápidas, dispensando um processamento elaborado e refinado, o que economiza tempo para a produção da reação.

O que ocorre, muitas vezes, é que esta resposta no mundo social atual nem sempre é a mais adequada. Portanto, a depender da situação, utilizar somente a mente que sente pode acarretar um erro de julgamento e produzir uma resposta inadequada. O oposto também é verdadeiro; em determinadas situações, ao utilizar somente a mente que pensa também é possível que o indivíduo subjogue sentimentos envolvidos com a situação, produzindo uma resposta inadequada. Para reforçar o envolvimento desta dinâmica e também para demonstrar que o ser humano não é, exclusivamente, produto dos aspectos lógicos, Goleman (1995:46) e Martin & Boeck (2004:13) advogam que somente 20% do sucesso pessoal e profissional depende da cognição ou razão. O restante, aproximadamente 80%, é atribuído a outros fatores, entre eles a emoção.

Em outra abordagem sobre a relação entre cognição e emoção, Salovey & Sluyter (1999:16) defendem que a cognição – cujos representantes são memória, raciocínio, julgamento e elaboração de pensamento abstrato – representa a inteligência. Isso aponta para um conceito de Inteligência Emocional que preserve os dois sentidos originais dos termos que o compõem. Nesse sentido, os autores entendem que as interinfluências entre inteligência/cognição e emoção possuem uma correlação moderada entre si. Dessa forma, as emoções podem contribuir, em muitos momentos, para o pensamento adequado e não para sua desorganização. Com base nesse conhecimento, os autores definem Inteligência

Emocional da seguinte maneira:

A capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1999:23).

Também Bar-On & Parker (2002:117-119), no manual do teste de Inteligência Emocional, apresentam as contraposições que ocorrem nas definições do termo. Nesse contraponto apresentado pelos autores, observam-se, de um lado, as definições de Bar-On e Goleman, em que a Inteligência Emocional pode ser entendida como tudo aquilo que não é quociente de inteligência (QI), abolindo as possíveis relações entre razão e emoção. Em oposição a essas definições, colocam os autores as idéias de Salovey, Mayer e colaboradores, que compreendem a Inteligência Emocional como uma habilidade cognitiva que envolve a capacidade de reconhecer as emoções e utilizar tal conhecimento para solucionar problemas, por raciocínio emocional ajustado.

Com base na análise dos conceitos anteriores, parece haver duas interpretações distintas para Inteligência Emocional. Uma indica que as emoções são guias essenciais para o ser humano (na evolução dos hominídeos) e são desvinculadas dos processos de pensamento, relacionados à razão. A outra aborda que as emoções fazem parte da tomada de decisão, nos processos de pensamento, visto que a emoção é organizadora e auxilia os procedimentos de adaptação¹.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIAS E APTIDÕES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – ABORDAGEM PARADIGMÁTICA

O termo *competência emocional* tem como base conceitual o termo *competência*, ou seja, ser capaz de executar algo com qualidade. Segundo

¹ Para melhor compreensão dessas concepções opostas sobre a Inteligência Emocional e os embasamentos científicos que sustentam tais conceitos, consultar Anexo A.

Goleman (1999:30), o termo *competência* pode ser entendido como *uma característica pessoal ou um conjunto de hábitos que leva a um desempenho mais eficaz ou de nível mais elevado*.

Essas primeiras definições não envolvem as emoções e uma série de fenômenos que a compõem. Uma definição satisfatória sobre competência emocional que envolve os fenômenos relacionados com a inteligência emocional foi apresentada por Saarni (*apud* Salovey & Sluyter, 1999:57). Para a autora, o termo *competência emocional* indica *quais são as capacidades relacionadas com a emoção de que as pessoas precisam para se envolver com um ambiente em constante mudança, a fim de que cresçam mais diferenciadas, mais bem adaptadas, eficazes e confiantes*.

A literatura especializada no assunto associa ao termo *competência*, quase como sinônimos, os termos *capacidades*, *aptidões* e *habilidades*. Em pesquisa bibliográfica, não foi encontrada nenhuma definição hierárquica para tais termos. Na literatura, eles são utilizados para indicar, de modo geral, a definição de competência. Nesse sentido, pode-se entender que os termos *capacidades*, *aptidões*, *habilidades* ou *competências emocionais*, possuem o mesmo sentido.

O número ou definição de competências podem variar de autor para autor. Entre diferentes autores, algumas competências são citadas com mais frequência do que outras. A seguir podem ser observadas algumas destas classificações.

Goleman (1995:55), como já referido em nossa introdução, com base nos trabalhos de Sternberg & Salovey, cita cinco domínios principais ou aptidões da Inteligência Emocional: conhecer as próprias emoções, lidar com as próprias emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. Cada uma dessas aptidões foi especificada nos comentários iniciais deste estudo.

Na primeira parte do presente trabalho, foi ainda observado que Bar-On & Parker (2000), no instrumento para avaliar o QE em crianças e adolescentes, avaliam como competências emocionais, a Inteligência Intrapessoal, a Interpessoal, a Adaptabilidade, o Gerenciamento do Estresse, o Humor Geral e a Impressão Positiva. Tais dimensões serão especificadas nas páginas que seguem, mais especificamente na seção 2.2.1.2, destinada à explanação sobre

as propostas de Bar-On & Parker.

Dando continuidade às interpretações das investigações anteriores no que diz respeito ao mesmo tópico, Shapiro (2002:24-5) cita as qualidades emocionais que possuem relação com o êxito, são elas: a empatia, a expressão e compreensão dos sentimentos, o controle do estado de ânimo, a independência, a capacidade de adaptação, a simpatia, a capacidade de resolver os problemas em forma interpessoal, a persistência, a cordialidade, a amabilidade e, por fim, o respeito. Na sua obra *A inteligência emocional das crianças*, esse estudioso enfatiza igualmente emoções morais, capacidades de pensamento, de resolver problemas, sociais e de realização.

No concernente aos elementos fundamentais para a Inteligência Emocional, Mártin & Boeck (2004:73-100), partindo das definições de Mayer & Salovey, distinguem cinco elementos: reconhecer e aceitar as emoções; manejar as próprias emoções; tirar proveito do potencial existente; colocar-se no lugar de outra pessoa – empatia; e criar relações sociais.

Para melhor compreensão e sistematização dos aspectos supracitados, apresentamos o Quadro 1, no qual emergem as competências atribuídas pelos diferentes autores de maneira sintética. Pode ser observado, nesse quadro, que algumas competências aparecem com maior freqüência em todos os autores, recebem nomes similares e têm base na mesma conceituação ou definição. Outras nomenclaturas, apesar de distintas, possuem também em essência a mesma base conceitual.

Na primeira interpretação, de Goleman (1995), por exemplo, *lidar com relacionamentos*, *inteligência interpessoal*, e *capacidades sociais* que envolvem conceitualmente a *empatia* são competências utilizadas na interação com outras pessoas. Na segunda, de Bar-On & Parker (2000), conhecer as próprias emoções, Inteligência Intrapessoal, e reconhecer e aceitar as emoções são competências que se referem ao próprio indivíduo. Esses conceitos demonstram a forte influência de uma das bases conceituais da concepção da Teoria da Inteligência Emocional, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, especificamente a Inteligência Interpessoal, que se refere à interação com os outros e a Inteligência Intrapessoal que se refere ao autoconhecimento.

Goleman (1995)	Bar-On & Parker (2000)	Shapiro (2002)	Märtin & Boeck (2004)
- Conhecer as próprias emoções	- Inteligência Intrapessoal	- Emoções morais	- Reconhecer e aceitar as emoções
- Lidar com as emoções	- Inteligência Interpessoal	- Capacidades de pensamento	- Manejar as próprias emoções
- Motivar-se	- Adaptabilidade	- Capacidades de resolver problemas	- Tirar proveito do potencial existente
- Reconhecer emoções nos outros	- Gerenciamento do estresse	- Capacidades sociais	- Colocar-se no lugar de outra pessoa
- Lidar com relacionamentos	- Humor geral	- Capacidades de realização	- Criar relações sociais

Quadro 1 - Tipos competências emocionais segundo diferentes autores.
Fonte: Autoria própria

A exemplo do anteriormente afirmado sobre as inteligências múltiplas, verifica-se também que as competências da Inteligência Emocional interagem umas com as outras para determinar o perfil do ser humano. A literatura científica indica que o ser humano não necessariamente possuirá todas ao mesmo tempo bem desenvolvidas, mas um nível mínimo em cada uma delas e a soma da interação entre elas são os aspectos que produzem as características pessoais do ser emocionalmente inteligente.

Observando a Figura 2, elaborada pelo autor do presente estudo, para exemplificar a interação entre as competências da Inteligência Emocional, tomando como base a classificação proposta de Goleman, um bom perfil de inteligência emocional parecer estar relacionado com a soma de um desenvolvimento mínimo em todas as competências emocionais.

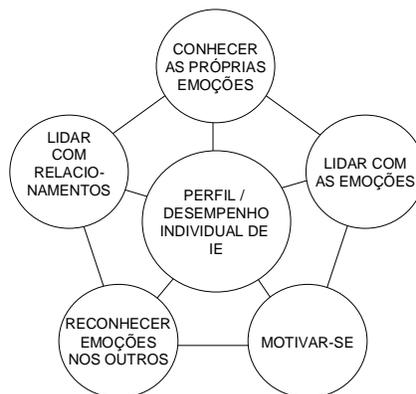


Figura 2 – Perfil / Desempenho da IE resultado das combinações entre as competências da IE

2.2.1 Considerações Paradigmáticas sobre as Aptidões e Competências da Inteligência Emocional – Os Vários Olhares

A partir desse momento, voltaremos a atenção para as várias concepções, adotadas por diferentes estudiosos no tratamento das Competências e Aptidões da Inteligência Emocional.

Nas subseções apresentadas na seqüência, será feita a discussão referente ao tema referido, oportunizando um olhar mais amplo a respeito desse sub tema do desenvolvimento emocional.

2.2.1.1 Competências emocionais segundo Goleman

Conhecer as Próprias Emoções, também denominada de autopercepção é a competência considerada a pedra fundamental do campo da Inteligência Emocional sobre a qual se fundam todas as outras. Tal competência refere-se à autoconsciência, ou seja, ao reconhecimento de quando uma emoção está ocorrendo. É descrita também como um estado de vigília constante dos estados emocionais; é um estado no qual o ser humano se encontra durante o dia todo.

A autoconsciência é um modo neutro que está em constante vigilância, mesmo quando o indivíduo se encontra em situações emocionalmente perturbadoras. Segundo Goleman (1995:60), *autoconsciência significa estar consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito.*

A autopercepção é o caminho para assumir algum controle sobre as emoções. Neste controle, o primeiro passo é a consciência dos sentimentos e o segundo é a ação propriamente dita. Indivíduos que possuem uma consciência apurada de seus estados interiores e que também conseguem percebê-los pelos sinais corporais (por exemplo, ansiedade com o suor das mãos, ou alterações de estados emocionais pela alteração da frequência cardíaca e ritmo respiratório) são pessoas que possuem melhor benefício na vida. O grande segredo na autoconsciência é saber identificar que tipo de emoção se está sentindo e em que medida ela está tomando conta da razão. É com base nestes sentimentos e

constatações que se pode agir da forma mais adequada, de acordo com a exigência da situação.

Goleman (1995:61) apresenta uma classificação, desenvolvida por Mayer, para os estilos individuais de controlar e manejar as emoções. Os indivíduos *autoconscientes* são claramente conscientes de seus estados de espírito. São indivíduos autônomos e seguros de seus limites, têm boa saúde psicológica e são positivos perante a vida. Pessoas *mergulhadas* se deixam dominar por suas emoções e não conseguem se livrar delas; são instáveis, sentem-se esmagadas e emocionalmente descontroladas. Pessoas *resignadas* percebem com clareza seus estados emocionais, mas aceitam de tal forma que não tentam mudá-los; trata-se de um padrão que tem duas faces: pensamentos positivos e pensamentos negativos.

No que diz respeito à autopercepção, o primeiro tipo de pessoas, classificadas por Mayer como *autoconscientes*, refere-se àquelas que possuem um nível superior deste tipo de competência, em outras palavras àquelas que possuem percepção das alterações dos indicadores corporais. Esses indivíduos percebem, por exemplo, a vermelhidão de vergonha ou decorrente de ira, a contração dos músculos da face, o aumento da pressão arterial ou quando o tônus muscular da cintura escapular está contraído demais. Dessa forma, em muitas situações que envolvem as emoções, os *autoconscientes* podem tirar um proveito maior ou encontrar soluções melhores para uma determinada situação.

Uma segunda competência é denominada por Goleman (1995) de competência de *lidar com as emoções*. Esta aptidão tem relação com o controle das emoções, por isso é denominada também de *autocontrole*. O autocontrole não significa a supressão ou o desaparecimento das emoções; significa, sobretudo, a busca do equilíbrio ou do bem-estar emocional (subjetivo), ou seja, a superação dos estados emocionais negativos e o alcance dos estados emocionais positivos. Outros autores podem denominar esta competência ou capacidade de positividade, fluência ou “felicidade”.

Para controlar as emoções, é necessário, primeiramente, possuir a autoconsciência do estado emocional para, então, identificar o estado emocional desencadeado por uma determinada situação. Somente a partir dessa condição é possível identificar que providências serão necessárias para amenizar ou

apaziguar tais estados.

Para pessoas com falta de consciência de seus estados interiores, o não-conhecimento dos próprios sentimentos pode gerar respostas opostas àquela que a situação solicita e, assim, desenvolver uma forma incorreta de lidar com as emoções. Por exemplo, em um exame de seleção para emprego ou em uma prova acadêmica, é fácil perceber a manifestação da ansiedade em muitos candidatos pelo suor das mãos ou pelos olhares de preocupação ou esquiva. Em situações de pressão como estas, aqueles que conseguem observar (vigiar) tal estado de espírito e, então, tomar providências simples como respirar profundamente ou desviar o pensamento para outro foco, provavelmente terão maiores chances de realizar operações cognitivas ou mentais em prol do próprio rendimento, sem a interferência da ansiedade. Ao contrário, aqueles que não o fazem, provavelmente serão prejudicados em seus resultados finais.

Controlar as emoções é um aspecto favorável para os seres humanos, visto que são expostos constantemente a diferentes tipos de pressões oriundas de diferentes situações. Esse controle deve ser realizado por uma vigília constante, semelhante ao que acontece com a amígdala e a região cerebral do lóbulo frontal do córtex, ou seja, em qualquer hora ou momento do dia. A respeito disto, defende-se que *controlar nossas emoções é meio semelhante a uma atividade de tempo integral; muito do que fazemos – sobretudo nos momentos livres – é uma tentativa de controlar o estado de espírito... A arte de tranquilizar-nos é um Dom fundamental da vida* (Goleman, 1995:70).

A afirmação apontada pode indicar o “porquê” da busca de momentos livres ou de atividades nestes momentos livres. Por exemplo, no meio da agitação do cotidiano, fazer uma caminhada em um parque ou praticar Desporto com os amigos pode ser uma tentativa, nesta *atividade de tempo integral* do cérebro, da busca da tranquilidade e da paz interior.

As reações químicas e fisiológicas da atividade física, por exemplo, por si, produzem estados e sensações de relaxamento no indivíduo e podem servir para muitas pessoas como um fator de distração. Tice (s/d *apud* Goleman, 1995:86-7) constatou que a atividade física aeróbica é uma das estratégias mais eficazes para suspender ou controlar os estados de depressão, o que pode ser explicitado nas suas próprias afirmações: *o exercício parece funcionar bem porque muda a*

fisiologia que o estado de espírito traz; a depressão é um estado de baixo estímulo, e a ginástica põe o corpo em alta estimulação.

A terceira competência da Inteligência Emocional, segundo Goleman (1995), é a capacidade de *motivar-se* ou *automotivação*. A competência de motivar-se indica a potencialidade de o indivíduo administrar motivos e interesses que culminem em uma ação; para essa tomada de decisão ele precisa utilizar-se de sua inteligência emocional. O ser se ‘move’ ou age, partindo de metas ou objetivos pré-estabelecidos internamente, pelos mecanismos da mente que pensa e que sente.

Goleman (1995:93) relaciona a motivação com o entusiasmo e prazer no campo da Inteligência Emocional. *Na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos, esses sentimentos nos levam às conquistas.* Destarte, a motivação está relacionada com sentimentos como euforia (emoção) e cuidado por aquilo que se faz (cognição). Também está ligada com o sentimento de autoconfiança em se alcançar um objetivo, com a persistência para alcançar estes objetivos desejados e com a postura de positividade, otimismo e esperança, apesar de reveses inevitáveis.

Possuir positividade, segundo o autor, é uma poderosa ferramenta que aumenta a capacidade de pensar com flexibilidade e com maior complexidade (cognição ou sabedoria de nível superior), possibilitando, portanto, encontrar melhores soluções para problemas ou situações. Parece, então, haver uma relação entre automotivação e positividade, o que faz com que se identifiquem as pessoas positivas como as mais automotivadas, quando comparadas com as pessoas negativas. Isto também é extensivo ao sentimento de esperança das pessoas motivadas. Elas acreditam que é possível atingir os objetivos, apesar das dificuldades. O Desporto é uma fonte rica e inesgotável de exemplos que demonstram tal fenômeno.

Além dos sentimentos supracitados, o mesmo autor ainda indica uma relação entre a motivação, a capacidade de adiar o impulso ou conter a emoção e a capacidade de trabalhar em fluxo, ou seja, estar superconcentrado (“fluência”) no que se faz. Para as pessoas que possuem tais aptidões, a tarefa flui perfeitamente, quase que em estado de graça, provocando naqueles mais sensíveis o sentimento de admiração.

A quinta competência estabelecida por Goleman (1995) é a capacidade de *reconhecer emoções nos outros*. Como observado anteriormente, o termo utilizado para o reconhecimento das emoções que ocorrem nas outras pessoas é identificado com a palavra *empatia*, derivada do grego *empátheia*, que significa *entrar no sentimento*. Tal característica indica a capacidade de traduzir os sinais verbais e não-verbais para interpretações do estado emocional de uma pessoa. Goleman (1995:109) afirma que a raiz da empatia é a autoconsciência, ou seja, antes de saber reconhecer as emoções nos outros, é necessário, primeiramente, identificar estas emoções em si mesmo.

Quanto mais despertas as competências de reconhecer as emoções e da autoconsciência, mais competente se é em termos de empatia. Goleman comenta que a empatia envolve outros aspectos como faces do julgamento e ações morais. De tal modo, a empatia também conduz as pessoas a percorrerem os caminhos de certos princípios morais, pois, praticando a empatia com outras pessoas, pode reconhecer as suas necessidades e angústias e partilhar as emoções alheias. Esse comportamento impulsiona o auxílio e a definição do que está “certo” e do que está “errado”.

A empatia também é considerada uma capacidade básica para lidar com relacionamentos, sejam íntimos, de amizade ou profissionais. A capacidade de saber entender os outros pela linguagem verbal e não-verbal – representada principalmente pela linguagem corporal – concede às pessoas uma vantagem para tomar decisões mais adequadas à dada situação, pois permite identificar em que momento falar, em que momento agir e de que forma agir. Sendo assim, a capacidade da empatia proporciona um melhor ajustamento emocional, maior popularidade, maior abertura nas relações e maior sensibilidade ao mundo.

A empatia se desenvolve principal e fundamentalmente na infância, por meio da sintonia que as crianças encontram com os mais velhos. A sintonia ocorre nas pequenas trocas de mensagens, que ocorrem entre pais e filhos (olhares, gestos, sons, etc.), que definem desde o nascimento ao bebê, por exemplo, que as pessoas mais velhas à sua volta estão entendendo os seus sentimentos.

Apesar de esta capacidade ser essencialmente desenvolvida na infância, um desequilíbrio nesta área pode ser corrigido posteriormente. Seguindo a linha

da aprendizagem humana, a empatia é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida. Na medida em que se fica mais velho, são experimentados diferentes sentimentos e compartilhadas diversas experiências, o indivíduo se torna mais empático com o acúmulo de vivências, e a avaliação e aplicação dos padrões reconhecidos nas experiências anteriores a situações novas.

A janela para a aprendizagem e para a aplicação da empatia não se encontra aberta em momentos em que as emoções tomam conta do comportamento ou quando ocorrem perturbações emocionais. Ao contrário, para aprender e desenvolver a capacidade de empatia, deve-se estar no estado de equilíbrio entre emoção e cognição, citado anteriormente.

A sexta competência da Inteligência Emocional é denominada por Goleman (1995) de *comportamentos sociais* ou *lidar com relacionamentos*. Lidar com relacionamentos, segundo o pesquisador, envolve reconhecer os sentimentos de outra pessoa e, a partir deste reconhecimento, adotar atitudes para moldar os sentimentos dos outros pelas próprias atitudes, tendo em vista que o ser humano tem a tendência de imitar ou reproduzir os sentimentos observados nos outros.

A capacidade de lidar com relacionamentos ainda envolve a capacidade de controlar as emoções de outro. Esses comportamentos sociais nos permitem *moldar um encontro, mobilizar e inspirar outros, vicejar em relações íntimas, convencer e influenciar, deixar os outros à vontade* (Goleman, 1995:126).

A capacidade agora comentada tem suas raízes em duas outras capacidades: o autocontrole e a empatia. Sem poder controlar os sentimentos e sem poder entender os sentimentos dos outros, nenhum relacionamento é sustentável por um longo período de tempo. Deficiências nesta área representam inépcia no mundo social e sucessivos fracassos. Seguindo esse raciocínio, é que se entende que pessoas com elevado Q.I., muitas vezes, não obtêm sucesso em suas vidas, seja ela pessoal ou profissional, porque são incapazes de entender e sentir os sentimentos dos outros.

Ainda a respeito desta aptidão de artes sociais, Hatch & Gardner (s/d *apud* Goleman, 1995:130), identificam alguns importantes componentes de Inteligência Interpessoal neste campo: a capacidade de organizar grupos, de negociar

soluções, de realizar ligações pessoais e de realizar análise social.

O primeiro componente se refere à liderança que certos indivíduos possuem e como exercem tal capacidade. O segundo componente indica a capacidade de mediar diferentes tipos de situações. O terceiro componente refere-se à teia de ligação que um indivíduo consegue formar para tirar proveito próprio e para o grupo. Finalmente, o último componente refere-se à capacidade de empatia que um indivíduo possui em relação a um grupo.

2.2.1.2 Dimensões da Inteligência Emocional segundo Bar-On & Parker

A primeira dimensão da Inteligência Emocional, de acordo com Bar-On & Parker (2000:19), é a *Inteligência Intrapessoal*, que é característica de pessoas que entendem suas emoções e conseguem expressar e comunicar seus sentimentos e necessidades. Conforme Bar-On & Parker (2002:267), tal dimensão compreende auto-respeito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e auto-realização. Ainda segundo os autores,

conhecer a si mesmo abrange, entre outras coisas, o conhecimento da maneira como nos sentimos, pensamos e nos comportamos normalmente em certas situações. Conhecer a si mesmo requer uma consciência geral das emoções, a capacidade de distingui-las, descrevê-las e entendê-las.

Bar-On & Parker (2002:274) entendem ainda que o auto-respeito possui uma conexão razoavelmente forte com a Inteligência Emocional, sendo considerado um pré-requisito da autoconsciência emocional e empatia. O auto-respeito associa-se diretamente com a força interior, autoconfiança e sentimentos de adequação e auto-realização. Em estudos de validade realizados pelos autores, o auto-respeito aparece como um dos preditores mais poderosos do comportamento competente.

A autoconsciência emocional é a capacidade de ter consciência das emoções e de identificá-las. Bar-On & Parker (2002:274) advertem que a *autoconsciência emocional representa um dos pilares dos modelos conceituais da inteligência emocional propostos nos últimos 80 anos*. É considerado um critério

mínimo para prever sucesso em (psico)terapia.

A assertividade é a capacidade de expressar as próprias emoções, sendo afirmativo, capaz, inclusive, de dizer “não”.

A segunda dimensão da Inteligência Emocional, para Bar-On & Parker (2000:19), é a *Inteligência Interpessoal*. Como descrito nas considerações iniciais da seção 2.2, os autores definem que as pessoas que são bons ouvintes conseguem entender e apreciar os sentimentos dos outros e possuem satisfatórios relacionamentos interpessoais. De acordo com Bar-On & Parker (2002:267), essa dimensão compreende empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal.

Se considerarmos a denominação de Goleman, esta competência é a mesma denominada anteriormente como comportamentos sociais ou como a capacidade em lidar com relacionamentos.

A empatia, para Bar-On & Parker (2002), é a capacidade de ter consciência dos sentimentos e necessidades dos outros. Para os autores, *é lógico supor que nossa capacidade de ter consciência de outras pessoas e de entendê-las depende de nossa capacidade de termos consciência de nós mesmos* (Bar-On & Parker, 2002:275).

A responsabilidade social é a capacidade de ter consideração com os outros e seus sentimentos, ser cooperativo e estar disposto a contribuir com o grupo (Bar-On & Parker, 2002:275).

O relacionamento interpessoal é a capacidade de criar e manter relacionamentos, *caracterizados pela capacidade de dar e receber intimidade pessoal* (Bar-On & Parker, 2002:275). Ainda segundo os autores,

o relacionamento interpessoal está relacionado com a sensibilidade em relação aos outros, o desejo de estabelecer relacionamentos, as expectativas positivas quanto ao comportamento interpessoal e com sentir-se à vontade com os relacionamentos em geral (Bar-On & Parker, 2002:276).

A adaptabilidade é característica de indivíduos que são flexíveis, realistas, efetivos gerenciadores de mudanças e são bons em encontrar caminhos positivos, nas negociações com problemas diários. Bar-On & Parker (2002:267) referem que tal característica compreende *teste de realismo, flexibilidade e*

resolução de problemas.

O teste de realismo refere-se à capacidade de fazer a auto-avaliação no confronto com a situação imediata de forma precisa e realista. A flexibilidade refere-se à capacidade de se ajustar a um ambiente social diferente. A resolução de problemas é a capacidade de resolver um problema com conteúdo afetivo e emocional e envolve um comportamento persistente, perseverante e disciplinado.

A terceira dimensão da Inteligência Emocional, segundo Bar-On & Parker (2000), é o *Gerenciamento do Estresse*, ou, em outros termos, regulação emocional. É uma competência que está ligada ao controle do estresse, denominado por alguns como o “mal aterrorizante do último século”. O estresse é entendido pela biologia como o processo interno que o organismo humano possui para buscar o equilíbrio ou homeostase, após sofrer um desequilíbrio provocado por um determinado estímulo.

Os grandes gerenciadores do estresse são indivíduos geralmente calmos e trabalham bem sob pressão, raramente são impulsivos e podem, casualmente, responder a um evento estressante com uma fria emoção. Segundo Bar-On & Parker (2002), essa dimensão compreende tolerância ao estresse e controle dos impulsos. A tolerância ao estresse é a *capacidade de lidar com as demandas do ambiente, de influenciar eventos estressantes e de fazer algo ativamente para melhorar a situação imediata* (Bar-On & Parker, 2002:276). O controle dos impulsos é a capacidade de controlar as emoções, mais especificamente, de conter e controlar o comportamento agressivo.

A quarta dimensão da Inteligência Emocional estabelecida por Bar-On & Parker (2000) é a *competência de Humor Geral*. Tal dimensão é característica de pessoas que, em geral, são otimistas, possuem uma perspectiva positiva e são companhias prazerosas. Conforme Bar-On & Parker (2002:267), o Humor Geral compreende otimismo e felicidade que pode ser entendida como bem-estar subjetivo.

O otimismo não é considerado pelos autores como um componente fatorial da Inteligência Emocional, mas é considerado um facilitador. A felicidade é considerada como um medidor do bem-estar geral do indivíduo. De acordo com os autores, *de certo modo, ela nos ajuda a fazer o que desejamos, além de nos*

dizer como estamos fazendo (Bar-On & Parker, 2002:280).

A quinta e última dimensão da Inteligência Emocional, segundo Bar-On & Parker (2000), é a *competência de Impressão Positiva* que é identificada em indivíduos que procuram criar uma excessiva auto-impressão positiva de seus comportamentos, rendimentos, relacionamentos, etc. Essa dimensão parece estar de um lado negativo de uma suposta escala. Por um lado, possuir bons níveis, na suposta escala, nas outras quatro dimensões é uma das características das pessoas com alta inteligência emocional, por outro lado, uma pessoa com alta inteligência emocional precisa ter baixos níveis de auto-impressão positiva, pois, se tiver níveis muito altos dessa competência pode mascarar sua real condição. Por conseqüência, tal característica parece ter uma relação direta com a dimensão intrapessoal. Afinal, somente o indivíduo que não se conhece pode sentir ou expressar uma excessiva impressão positiva de si mesmo.

2.2.1.3 Competências emocionais segundo Shapiro

A primeira competência da Inteligência Emocional descrita por Shapiro (2002) é a *competência de emoções morais*. São descritas pelo autor como as principais emoções ou as aptidões que modelam o desenvolvimento moral de uma criança a empatia e o *instinto de atenção*, incluindo neste a capacidade de amar. O estudioso entende haver uma associação entre as emoções morais e a sinceridade, a integridade; nesse sentido, o autor aponta a importância, no processo de educação das crianças, dos sentimentos de vergonha e culpa.

Em relação à empatia, Shapiro sustenta que é uma reação emocional para com os outros e está relacionada com a capacidade de perceber o ponto de vista de outras pessoas. O autor defende que a empatia desenvolve-se essencialmente nos primeiros seis anos de vida, em diferentes etapas.

Na primeira etapa, no primeiro ano de vida, os bebês imitam os comportamentos dos outros, mas não distinguem de quem são tais comportamentos. A segunda etapa ocorre entre o primeiro e o segundo ano de vida, quando as crianças conseguem observar a angústia dos outros e tentam minimizá-la. Aos seis anos inicia-se, o que o autor denomina de *empatia*

cognitiva, que é demonstrada pela capacidade das crianças de ver as coisas sobre a perspectiva de outra pessoa e, desta forma, interagir com ela.

Em relação aos sentimentos de vergonha e culpa, o autor apresenta que incidentes que produzem o sentimento de vergonha provocam uma marca permanente na memória da criança, em algumas vezes, muito maior do que os incidentes relacionados com sentimentos positivos. Sendo assim, entende que incidentes relacionados com a vergonha e a culpa podem ser utilizados por pais e educadores de maneira construtiva, para modelar a conduta moral da criança.

Shapiro aponta ainda princípios para guiar as crianças para a idade adulta com comportamento ético, honesto e solidário. Tais princípios dizem respeito a estabelecer normas coerentes e castigos compatíveis a estas normas. No curso dos castigos, devem ser imediatos e efetivos. Também utilizar a desculpa oral e escrita é outro princípio para a criação da moral.

A segunda competência descrita por Shapiro (2002) é a *capacidade de pensamento*. O autor enfatiza o pensamento realista e o otimismo. O primeiro refere-se à capacidade de observar-se no ambiente como ele é e responder com comportamentos adequados. A forma de ajudar as crianças a desenvolver este tipo de pensamento é ser honesto e verdadeiro sobre os acontecimentos, não ocultando sentimentos, não ocultando erros e não temendo dizer a verdade para as crianças. O segundo refere-se aos pensamentos positivos, ou seja, a capacidade de observar os aspectos positivos de uma situação. Segundo o autor, oposto ao positivismo, o pensamento pessimista é o caminho para a depressão. Todavia, o estudioso advoga que *felizmente existem provas científicas contundentes de que o pessimismo e inclusive a depressão podem modificar-se através do ensino*. (Shapiro, 2002:102).

No sentido de educação, o autor apresenta que a melhor forma de ensinar as crianças é mudar a forma de pensar e, além disto, estabelecer vínculos entre estes pensamentos e a ação propriamente dita. A modificação do pensamento pode acontecer, partindo da estratégia do diálogo interno ou, também, do ensino com visualização de imagens agradáveis.

Estes dois procedimentos serão mais eficazes se forem automatizados. Para exemplificar a relação entre aquilo que se pensa ou imagina com aquilo que

se faz, Shapiro (2002:127) cita um experimento com atletas, no qual mais de 90% dos sujeitos da investigação melhoraram o desempenho a partir do trabalho de imaginação.

A terceira competência descrita por Shapiro (2002) é a *capacidade de resolver problemas*, relacionada com a observação das atitudes exemplares, por parte das figuras referências das crianças – os adultos, em primeiro lugar, representados pelos pais, em seguida, pelos professores. A forma como os adultos agem ou se comportam diante de inúmeras situações serve de primeiro plano para esta capacidade nas crianças, o que se denomina *modelagem*, desde que Bandura postulou que a criança aprende por imitação, observando os outros a agir.

Segundo Shapiro, a capacidade da criança de resolver um problema está relacionada com a idade; quanto maior a idade, melhores são as condições de resolver o problema, simplesmente pelo fato da eficiência da resolução estar intimamente associada à experiência vivenciada pela criança ao longo da sua existência, sendo este aspecto comprovadamente mais importante do que a inteligência cognitiva, propriamente dita. A experiência a que se refere o autor é aquela que é adquirida no campo da prática, ou seja, um problema é resolvido com ações direcionadas a ele e com um considerável número de práticas.

A quarta competência descrita por Shapiro (2002) é denominada *capacidades sociais*. As capacidades que são enfatizadas pelo autor são a capacidade de conversar, o humor e a capacidade de fazer amigos. Segundo Shapiro (2002:161), *afortunadamente, as capacidades sociais, assim como outras capacidades do quociente emocional, podem ensinar-se*.

A capacidade de conversar ajuda a criança nos contatos sociais, com indivíduos ou grupos. A comunicação adequada com os outros é aquela que comunica as próprias necessidades aos outros e, também, aquela que compreende as necessidades e desejos dos outros.

A forma primária pela qual a criança aprende a conversar com os outros é aquela praticada no próprio ambiente familiar. Essa capacidade inclui o compartilhamento de informações pessoais, capacidade de fazer perguntas e de expressar interesse e aceitação no contexto primário (familiar).

O humor, de acordo com o autor, desempenha um importante papel nos encontros sociais. Crianças mais bem-humoradas possuem melhores chances de interação social. Essa capacidade também é desenvolvida, desde o nascimento, principalmente nos contatos primários, com os pais. Ao longo da vida, serve de apoio nos relacionamentos sociais e, também, para o enfrentamento de uma série de problemas.

A capacidade de fazer amigos é importante a partir de sete ou oito anos de idade, conforme defende Shapiro (2002:179), quando as crianças começam a afastar-se das influências dos pais. A maneira apontada pelo autor para desenvolver tal capacidade volta-se novamente ao exemplo dos pais, que devem demonstrar satisfação nos encontros com os próprios amigos. Além disso, tanto pais como professores devem estimular e criar um ambiente favorável para que as crianças tenham oportunidades de conviver socialmente e, desta forma, fazer amigos. Uma das alternativas é incentivar as crianças a participarem de grupos que possuam o mesmo interesse. Neste sentido, diversos grupos são indicados por Shapiro (2002:192), entre eles as equipes desportivas.

A última competência descrita por Shapiro (2002) é a *capacidade de realização*, que envolve automotivação (ou motivação intrínseca), persistência e esforço. A automotivação é definida pelo autor como a capacidade de enfrentar e superar obstáculos e está relacionada com esforço/dedicação ou “trabalho duro” para muitas pessoas; e *trabalho duro conduz ao êxito e à satisfação própria* (Shapiro, 2002:205).

Cabe mencionar que ser inteligente requer, entre outras habilidades, motivação. Joseph Renzulli refere que para uma pessoa portar uma superdotação, entendida como o desempenho bem-sucedido realizado por um indivíduo em uma área específica, é necessário que apresente três condições básicas: habilidade acima da média em uma área ou circunstância específica, envolvimento com a tarefa a realizar e criatividade. Esse modelo de Renzulli, construído por três anéis e a intersecção deles, é sistematizado na Figura 3, para uma percepção mais clara.

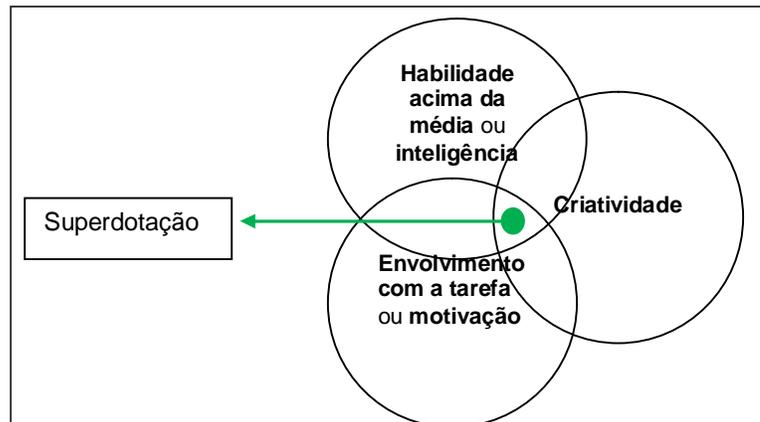


Figura 3 – Modelo dos três anéis de Joseph Renzulli
Fonte: Adaptado de Renzulli & Reis (1997 *apud* VIRGOLIM s.d.)

Compreendendo a relação dessas condições necessárias para o desenvolvimento/concretização da inteligência, nota-se que persistência e esforço fazem parte da mesma definição, uma vez que persistir envolve superar obstáculos e esforço está relacionado com a percepção do trabalho realizado para conquistar algo. Segundo Shapiro (2002:231), *a percepção do esforço e a capacidade por parte das crianças mudam à medida que crescem.*

As dicas dadas pelo autor para o ensino das capacidades de realização envolvem valorizar o esforço persistente da criança. Isso pode ser feito com elogios, por exemplo. Dar oportunidade à criança inclui propor metas próprias, a auto-avaliação com o objetivo de autocontrole e, finalmente, demonstrar à criança a importância de enfrentar e superar o fracasso.

2.2.1.4 Elementos da Inteligência Emocional segundo Märtn & Boeck

O primeiro elemento da Inteligência Emocional, segundo Märtn & Boeck (2004), refere-se ao comportamento do ser humano em perceber as emoções de um momento e, ao mesmo tempo, saber denominá-las. Os autores denominam tal elemento como reconhecer e aceitar as emoções e o consideram como fundamento para todos os outros, pois o ponto de partida para executar uma ação

e encontrar adequadas soluções é a compreensão dos próprios sentimentos.

Os autores expõem ainda que na complexidade e extensão de um grande número de emoções que podem ser sentidas por alguém, três possuem um destaque por estarem arraigadas na trajetória da história da humanidade, são elas: a ira, o medo e a depressão.

A ira, também conhecida como indignação ou cólera, pode ser desencadeada por frustrações, eventos irritantes, provocações verbais e, para professores, um aspecto muito importante a ser considerado, pela falta de correção ou injustiça.

O medo, caracterizado por uma reação a situações de ameaça ou situações que causam insegurança, é desencadeado por perigos gerais ou situações desconhecidas. Exemplos dessas situações que são passíveis de acarretar medo, ira e/ou depressão são os relacionamentos sociais que envolvem ausência de aceitação ou isolamento, situações de rendimento ou de problemas morais.

Os estudiosos asseguram ainda, em relação ao medo, que uma boa estratégia para solucionar esse tipo de sentimento é o confronto prático, consciente e sistemático com situações que provocam tal sensação.

A depressão ou tristeza são reações a situações de adaptação, com possíveis danos e perdas. São desencadeadas, entre outros casos, por perdas irreparáveis, de poder ou posição social, pela discriminação e indefinições. Para evitar ou contra-atacar esse estado emocional, os autores indicam um grande número de distrações, entre as quais o Desporto.

O segundo elemento apresentado por Märtin & Boeck (2004:74) é o *manejo* ou a *gestão das emoções*, referente ao controle das emoções, pois, segundo Märtin & Boeck (2004:74), *somente quem aprende a perceber os sinais emocionais, a nomeá-los e a aceitá-los, pode dirigir suas emoções e aprofundar-se nelas*. O ser humano não pode simplesmente se desligar do mundo em que vive, evitando os sentimentos na busca pela solidão, sem conflitos sociais e estímulos externos, pois as emoções são afloradas pelas lembranças e diálogos internos. De tal maneira, aceitar as emoções e manejá-las é um elemento fundamental para a inteligência.

Neste elemento, segundo os autores, um aspecto-chave é a atenção sobre o estado emocional, pois ela permite observar constantemente o organismo e, assim, estar consciente, a todo momento, do estado atual e de alterações deste estado de equilíbrio instável.

A atenção pode estar focada em sinais corporais, que podem ser facilmente detectados pelo suor nas palmas das mãos ou pelo aumento do tônus muscular, em certas regiões do corpo, principalmente na região da nuca e do pescoço.

Em relação ao manejo das emoções, Märtin & Boeck expõem que existem três possibilidades de manejar as emoções. A primeira é denominada *apaziguamento* e refere-se ao domínio das emoções; por exemplo, não chorar quando ocorre uma situação que provoque o choro. A segunda é denominada *repressão* e diz respeito à desconexão ou à desconsideração de um determinado evento. Uma palavra utilizada para esse tipo de estratégia é o distanciamento emocional, observado em alguns médicos e policiais. Finalmente, a terceira é denominada *modificação da situação* e concerne às ações práticas realizadas pela pessoa para modificar um determinado evento em um determinado contexto.

O terceiro elemento da Inteligência Emocional segundo Märtin & Boeck (2004) é *tirar proveito do potencial existente*. Este parece ser um elemento fundamental para a inteligência emocional, pois envolve aspectos humanos como a perseverança, força de vontade, automotivação (ou motivação intrínseca), otimismo (ou positividade). Além dessas qualidades, esse elemento inclui também a capacidade de conter um impulso, possuir confiança em si mesmo, encarar a derrota como momentânea e, assim, continuar a busca pelo objetivo individual ou coletivo.

As características apontadas acima são notadamente observadas em atletas. Entre elas, o autor enfatiza a força de vontade e o positivismo. A força de vontade por estar relacionada com a capacidade de controlar os impulsos e retardar a recompensa. O positivismo, tendo em vista que as pessoas positivas conseguem resultados que, muitas vezes, estão acima das suas capacidades reais e, também, por tal característica contrapor-se ao pessimismo, uma profecia que, invariavelmente, é cumprida por si mesma.

O quarto elemento da Inteligência Emocional, segundo Märtin & Boeck (2004), é *colocar-se no lugar do outro*. Refere-se à empatia, condição observada igualmente na definição de Goleman (1995), que tem relação com a capacidade de colocar-se na situação de outra pessoa. Os autores acrescentam ao conceito de empatia – a exemplo do que se entende pelos sentimentos de ira, medo e tristeza – a idéia de que faz parte do equipamento básico do ser humano, ou seja, é um mecanismo de sobrevivência que foi construído ao longo do histórico da raça humana.

Os autores também relacionam a empatia com o valor social de honestidade, por entender que ela requer relações autênticas e livres de superficialidade. Pode ser aprendida e possui duas ferramentas principais, a linguagem oral e a linguagem corporal. Destarte, é mais fácil entender alguém, escutando e falando com essa pessoa e observando a sua comunicação corporal. É de conhecimento comum que a linguagem verbal, muitas vezes, pode ser superficial, mas a linguagem corporal raramente pode ser disfarçada.

2.2.1.4.1 Criar relações sociais

O quinto e último elemento da Inteligência Emocional, de acordo com Märtin & Boeck (2004), é *criar relações íntimas, familiares, de amizade e profissionais*. Neste elemento são consideradas as capacidades sociais, que envolvem um relacionamento satisfatório com os outros. A capacidade de criar e cultivar relações implica reconhecer conflitos sociais e solucioná-los, controlando as regras do jogo social.

As pessoas com características marcadamente fortes neste domínio, conforme os autores, são aquelas que criam um ambiente agradável para um diálogo, sabem convencer os outros, observam um problema sobre diferentes pontos de vista e reconhecem os sistemas de relacionamento e de interação dos grupos. Os mesmos autores ainda afirmam que a base para o êxito social é o trabalho ou o manejo das relações.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Nesta seção, pretende-se expor as especificidades do desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes em primeira e segunda instâncias, ou seja, no ambiente familiar e no ambiente escolar.

2.3.1 Tempo, Família e Educação

Assim como foi preconizado por Gardner para as inteligências múltiplas, na literatura sobre Inteligência Emocional, as fases de desenvolvimento da infância e adolescência também são apresentadas como as fases de aprendizado emocional que determinam os hábitos, emoções básicas mais recorrentes ou competências ativadas ao longo de toda a vida subsequente (Goleman, 1995:13). Esta noção de desenvolvimento também é compartilhada por Simó (2001:21), cujo pensamento é:

El niño nace con su propio croquis y este será la base, junto a todo aquello que vaya desarbolando a lo largo de su camino por la vida, que definirá cualitativa y cuantitativamente su potencial de funcionamiento cognoscitivo, emocional, relacional y social. Los niños nacen ya con tenues características que, aunque sutiles, serán los esbozos que se irán convirtiendo en trazos firmes a través de los estímulos afectivos que se les ofrezcan y de las posibilidades de desarrollo que les presente el mundo familiar, escolar y social en general.

A noção de que a Inteligência Emocional é desenvolvida ou, ao menos, sua base de fortificação é edificada nas primeiras idades é observada ao longo da obra de Shapiro (2002) sobre o tema. Ao descrever os aspectos que envolvem a educação emocional nas crianças, esse autor enfatiza as características ou competências do quociente emocional que são desenvolvidas desde o nascimento. Cada característica ou competência parece possuir uma idade ótima de desenvolvimento. Tal idade pode variar, segundo o autor, do nascimento até a idade de 6 ou 7 anos ou de 11 a 13 anos. As idades apresentadas por Shapiro (2002) podem ser consideradas idades favoráveis para o desenvolvimento, o que

não quer dizer que em outras faixas etárias não ocorrerá desenvolvimento emocional.

A esse respeito e para enfatizar a relação entre inato e meio ambiente, Pérsico (2005:20) argumenta que *el grado de inteligencia emocional de un individuo no es fijo ni innato sino que se puede incrementar aprendiendo técnicas que desarrollen las habilidades propias de esta capacidad.*

Também para Gottman & DeClaire (2001:41), *a inteligência emocional da criança é determinada, até certo ponto, pelo temperamento – isto é, pelos traços de personalidade com os quais se nasce –, mas ela também é moldada pelas interações da criança com os pais.*

Levando em consideração tais noções, fica clara a existência de um componente genético e um componente ambiental no desenvolvimento emocional. O componente ambiental normalmente é representado pela família, pela escola e pelo contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Especificamente em relação ao componente ambiental, destaca-se o papel e a interação com os pais, pois elas podem determinar as características e potências de inteligência emocional da criança. Em relação a esse tópico, Simó (2001:22) afirma que

Cada niño será el resultado de la interacción entre lo que traía al nacer, lo que padres le hayan fomentado y lo que las condiciones familiares, escolares y sociales le hayan estimulado, permitido o prohibido desarrollar. (...) papel fundamental lo tendrán la madre y el padre. (...) un vínculo afectivo particular y distinto a todos los otros lazos emotivos que el niño tendrá en su vida. Este vínculo afectivo único y privilegiado será el eje central para la formación de los aspectos emocionales, el estímulo para crecer y saber y dará forma a la manera de ser de los niños y será el ingrediente básico para cuando sean adultos.

Para identificar as influências dos pais no desenvolvimento da inteligência emocional da criança, Gottman & DeClaire (2001) iniciaram seus primeiros estudos em 1986 com 52 casais na cidade de Champaign, localizada no estado americano de Illinois. Os autores relatam que desde esta data realizam estudos longitudinais, acompanhando as famílias e suas interações, desde as primeiras idades até a idade adulta, enfocando especialmente o relacionamento entre pais e filhos. A metodologia, comum a diversos estudos dos autores, é composta por observações, entrevistas, interações com a família, pequenos jogos envolvendo

pais e filhos e testes com parâmetros fisiológicos, tais como pressão arterial, frequência cardíaca, sudorese na palma da mão, entre outros. Algumas constatações reforçam o grande poder de influência dos pais na educação emocional e, conseqüentemente, no quociente emocional dos filhos. Entre outras conclusões, declaram:

Estamos começando a entender que as interações dos pais com os bebês podem afetar o sistema nervoso e a saúde emocional da criança pela vida afora. Agora sabemos que a força do relacionamento do casal afeta o bem-estar dos filhos, e podemos ver o imenso potencial de um relacionamento onde há mais envolvimento dos pais com os filhos. E, finalmente, podemos documentar que, para que a criança possa desenvolver sua inteligência emocional, é fundamental os pais perceberem seus próprios sentimentos. (Gottman & DeClaire, 2001:34-35).

Verifica-se que os autores apontam a importância de os pais perceberem seus próprios sentimentos, o que é ratificado pela afirmação de Elias, Tobias & Friedlander (2001:43). Esses autores observam que o modo como as crianças se sentem a respeito de si próprias é influenciado, em ampla medida, ou até mesmo baseado na percepção que eles têm do sentimento que os pais lhe dedicam. Esta afirmação tem base na necessidade que as crianças têm de imitar os adultos, seus sinais, expressões e comportamentos e o prazer e satisfação manifestada quando percebem que são correspondidos, pois percebem que estão a se comunicar com os adultos. Tal comunicação se dá de uma maneira muito mais emocional do que verbal.

Estendendo esse entendimento, não se pode pretender ensinar ou ajudar uma criança a controlar ou entender a própria ansiedade, se o adulto não consegue controlar suas emoções. Esta é uma das exigências para os pais no processo de educação emocional das crianças, ou seja, ser emocionalmente inteligente. Elias, Tobias & Friedlander (2001:45) observam que *as relações com os pais ajudam a estabelecer o próprio sentimento do self ("eu") como um ser humano valioso, dá valores pelos quais orientar as vidas e ajudam a aprender a conviver com os outros, formando ligações positivas com pessoas fora da família.* Para Simó (2001:39), as interações afetivas e educativas dos pais diante das solicitações do bebê ou das crianças têm, em essência, um só objetivo: *garantizar un excelente funcionamiento mental, social y humano de los niños.*

Shapiro (2002:41), ao tratar da educação emocional dos filhos, e neste processo, a relação entre filhos e pais, descreve três estilos de pais, o estilo *autoritário*, o *permissivo* e o *autorizado*. Os *autoritários* são aqueles que estabelecem normas rígidas e restritas aos filhos e possuem uma postura de tradicionalismo. Os *permissivos* são passivos; ao fixarem limites, não impõem exigências e não estabelecem metas claras, o que, nas palavras de Arándinga (2007:23-24), é uma das causas de caráter familiar do futuro conflito escolar entre alunos. Os *autorizados* buscam equilibrar limites, proporcionam um ambiente estimulante em casa, oferecem orientação, dão explicações, valorizam a independência da criança, mas estabelecem critérios elevados de responsabilidade.

Entre os três estilos de pais, o autor descreve que os dois primeiros não favorecem o desenvolvimento da Inteligência Emocional. O pai *autoritário* não possibilita a participação da criança nas decisões, tirando dela, por exemplo, a possibilidade de dialogar e de controlar suas ações, que, segundo o autor, são dois pontos importantes para o desenvolvimento das emoções. O pai *permissivo* não possui um controle sobre o desenvolvimento de sua criança e não se oferece como um guia, deixando a criança desorientada e com sentido equivocado do que é ser competente emocionalmente. O estilo de pai apontado por Shapiro (2004) como o mais adequado à formação da Inteligência Emocional é o *autorizado*, pois se refere aos pais que produzem, desde cedo, o despertar na criança da participação clara e definida das relações estabelecidas.

No concernente à influência dos comportamentos dos pais na conduta apresentada pelos filhos ao longo da vida, Gottman & DeClaire (2001), desenvolvem seus estudos com o objetivo de verificar tal aspecto da educação emocional. Após comparar, durante o estudo longitudinal, os diversos comportamentos observados nos pais sujeitos da investigação, os autores identificaram algumas semelhanças e diferenças entre os pais. Partindo das diferenças e semelhanças observadas, os pesquisadores apresentaram outra possível classificação para os tipos de pais. Para eles existem, basicamente, quatro estilos de pais: os *simplistas*, os *desaprovadores*, os *laissez-faire* e os *preparadores emocionais*.

Os pais *simplistas* não admitem comportamento ou manifestações de

sentimentos negativos em seus filhos, por exemplo, se o sentimento de ira/raiva aparece no comportamento da criança em uma determinada situação, esses pais tratam logo de realizar manobras para encobrir o sentimento de raiva apresentado pelo filho, bem como suas causas. De alguma forma, os pais simplistas tentam resolver todos os problemas dos seus filhos, assumindo a responsabilidade de "*conserta*" todos os problemas dos filhos, desfazendo todas as injustiças (Gottman & DeClaire, 2001:55). Esse tipo de pais apresenta, portanto, comportamento de proteção, que segundo os autores, é produto das experiências vivenciadas pelos pais no período da infância.

Do mesmo modo, concordando com os autores supracitados, Elias, Tobias & Friedlander (2001:108) descrevem que *o modo como fomos criados tem impacto sobre como criamos nossos filhos. Precisamos olhar nossos pais como nossos exemplos e nossos professores. Aprendemos a maior parte do que sabemos sobre paternidade por meio deles.*

Ainda em relação aos pais *simplistas*, Gottman & DeClaire (2001:57) indicam que:

Na verdade, muitos são profundamente afetados pelo que acontece com os filhos e estão apenas tendo a reação natural que qualquer pai ou mãe teria para proteger a prole. Talvez achem que as emoções negativas são de certa forma "tóxicas" e não desejam "expor" os filhos a uma coisa nociva. Não acham saudável remoer emoções por muito tempo. Quando porventura se dedicam a resolver os problemas junto com os filhos, focalizam mais o que é preciso para «superar» a emoção do que a emoção propriamente dita.

As principais características dos pais *simplistas* podem ser observadas no Quadro 2.

-
- Não dão importância ao sentimento da criança.
 - Ignoram os sentimentos da criança.
 - Querem que as emoções negativas da criança desapareçam logo.
 - Costumam distrair a criança para fazê-la esquecer as emoções.
 - São capazes de ridicularizar ou fazer pouco das emoções da criança.
 - Acham que os sentimentos da criança são irracionais e, portanto, não contam.
 - Demonstram pouco interesse no que a criança está tentando comunicar.
 - Podem ser incapazes de perceber as próprias emoções e as dos outros.
 - Sentem-se constrangidos, assustados, ansiosos, aborrecidos, magoados ou espantados com as emoções da criança.
 - Temem descontrolar-se emocionalmente.
 - Dão mais importância à superação do que ao significado das emoções.
 - Acham que as emoções negativas são prejudiciais ou "tóxicas".
-

-
- Acham que ficar pensando nas emoções negativas só vai piorar as coisas.
 - Não sabem o que fazer com as emoções da criança.
 - Vêem as emoções da criança como uma exigência para “consertar” as coisas.
 - Acham que as emoções negativas mostram que a criança está desajustada.
 - Acham que as emoções negativas da criança depõem contra seus pais.
 - Minimizam os sentimentos da criança, desmerecendo os acontecimentos que causaram a emoção.
 - Não tentam resolver o problema com a criança, acham que os problemas se resolvem com o tempo.
-

Quadro 2 – Características dos pais simplistas segundo Gottman & DeClaire (2001:51-52).

Os pais *desaprovadores* possuem as mesmas características dos pais simplistas, diferindo destes somente por comportamentos na interação com as crianças. Além de negarem os sentimentos das crianças, desaprovam os comportamentos e manifestações demonstradas a partir de seus sentimentos negativos. O exemplo comum encontrado na literatura da especialidade é o do menino que chora por algum motivo, talvez por experimentar o sentimento de medo, quando se dá conta de estar em um quarto escuro. A resposta emocional proferida pelos pais *desaprovadores* é “o que é isso fulano, meninos não choram”.

Pelo exemplo apontado, Gottman & DeClaire (2001) observaram no comportamento comum dos pais *desaprovadores* que eles não possuem empatia, são muito críticos, ignoram e banalizam os sentimentos da criança, enfatizam o comportamento observado no filho e, como muitos pais *simplistas*, temem situações emocionais, *porque têm medo de perder o controle das emoções*. (Gottman & DeClaire, 2001:60). As principais características dos pais *desaprovadores* podem ser observadas no Quadro 3.

-
- Demonstram muitas das atitudes dos pais simplistas, mas de uma forma mais negativa.
 - Julgam e criticam a expressão emocional da criança.
 - Estão preocupados demais com a necessidade de controlar os filhos.
 - Enfatizam a obediência a bons padrões de comportamento.
 - Repreendem, disciplinam ou castigam a criança por manifestações de emoção, esteja a criança agindo mal ou não.
 - Acham que a manifestação de emoções negativas deve ter limite de tempo.
 - Acham que as emoções negativas precisam ser “controladas”.
 - Acham que as emoções negativas refletem deficiência de caráter.
 - Acham que a criança usa emoções negativas para manipular, isso provoca disputa pelo poder.
 - Acham que as emoções negativas são improdutivas, uma perda de tempo.
 - Vêem as emoções negativas (especialmente a tristeza) como um bem a ser poupado.
 - Preocupam-se bastante com a obediência da criança à autoridade.
-

Quadro 3 – Características dos pais *desaprovadores* segundo Gottman & DeClaire (2001:52).

Os pais *laissez-faire* aceitam todas as manifestações das crianças, mas

parecem inseguros para agir e interagir com os filhos. O comportamento desse tipo de pais é descrito por Gottman & DeClaire (2001:63) da seguinte forma:

costumam não ter condições de, ou não se dispõem a, orientar os filhos sobre como lidar com as emoções negativas. Estes pais têm como filosofia não se meter nos sentimentos dos filhos. Tendem a encarar a raiva e a tristeza como uma questão hidráulica: deixe seu filho desabafar, que seu trabalho de pai está feito (...) Os pais *laissez-faire* parecem não saber bem como ajudar os filhos a aprenderem com as experiências emocionais.

As principais características dos pais *laissez-faire* podem ser observadas no Quadro 4.

-
- Aceitam livremente qualquer expressão de emoção por parte da criança.
 - Reconfortam a criança que esteja experimentando sentimentos negativos.
 - Quase não procuram orientar o comportamento da criança.
 - Não orientam a criança sobre as emoções.
 - São permissivos, não impõem limites.
 - Não ajudam a criança a resolver problemas.
 - Não ensinam à criança métodos para solucionar problemas.
 - Aham que pouco se pode fazer a respeito das emoções negativas, a não ser afastá-las.
 - Aham que administrar emoções negativas é uma questão de hidráulica, basta liberar a emoção.
-

Quadro 4 – Características dos pais *laissez-faire* segundo Gottman & DeClaire (2001:53).

Finalmente, os pais *preparadores emocionais* são aqueles que também aceitam todas as manifestações das crianças, mas, ao contrário dos pais *laissez-faire*, não tentam negar ou ignorar as manifestações e sentimentos das crianças. Esse tipo de pais possui a capacidade de empatia, o que possibilita a eles orientar seus filhos em um processo de autodescoberta. Por outras palavras, no processo de empatia, os *preparadores emocionais* identificam o sentimento dos filhos, mas nunca o nomeiam, os ajudam a encontrar a melhor denominação para aquilo que sentem e as melhores respostas e reações para tais sentimentos. Esses pais são capazes, ainda, de chamar a atenção dos seus filhos quando observam comportamentos que podem ser prejudiciais para os próprios ou para os outros. Além disto:

Por valorizarem o papel e a finalidade das emoções em suas vidas, os pais *preparadores emocionais* não têm medo de expressar sua emotividade diante dos filhos. Podem chorar na presença deles quando estão tristes, podem perder a cabeça e explicar por que estão irritados. E em geral, por compreenderem a emoção e se acharem capazes de expressar a raiva, a tristeza e o

medo de uma forma construtiva, estes pais podem servir de modelo para os filhos. (Gottman & DeClaire, 2001: 68-69)

As principais características dos pais *preparadores emocionais* podem ser observadas no Quadro 5.

-
- Vêm nas emoções negativas uma oportunidade de intimidade.
 - São capazes de perder tempo com uma criança triste, irritada ou assustada, não se impacientam com a emoção.
 - Percebem e valorizam as próprias emoções.
 - Vêm nas emoções negativas uma oportunidade importante para agirem como educadores.
 - São sensíveis aos estados emocionais da criança, mesmo os sutis.
 - Não ficam confusos nem ansiosos com a expressão de emoção da criança, sabem o que precisa ser feito.
 - Respeitam as emoções da criança.
 - Não ridicularizam nem fazem pouco das emoções negativas da criança.
 - Não dizem como a criança “deve” se sentir.
 - Não sentem que precisam resolver todos os problemas para a criança.
 - Usam os momentos de emoção para escutar a criança; demonstrar empatia com palavras tranquilizadoras e de afeição; ajudar a criança a nomear a emoção que ela está sentindo; orientar na regulamentação das emoções; impor limites e ensinar manifestações aceitáveis da emoção; ensinar técnicas de solução de problemas.
-

Quadro 5 – Características dos pais preparadores emocionais segundo Gottman & DeClaire (2001:53-54).

Gottman & DeClaire (2001), ao longo dos anos, realizando suas pesquisas, observaram, de acordo com os estilos de pais, quais eram as conseqüências para os comportamentos dos filhos. Nesta lógica, as crianças cujos pais observados possuíam maiores características do estilo *simplista, desaprovadores e laissez-faire*, apresentaram ao longo do tempo comportamentos em comum. Percebeu-se que estas eram crianças ou adolescentes que não confiavam no próprio julgamento, possuíam auto-estima prejudicada, apresentavam dificuldades de aprender e regular as próprias emoções e possuíam mais problemas de atenção/concentração, de aprendizado e de relacionamentos.

As crianças cujos pais observados possuíam maiores características do estilo *preparador emocional*, também apresentaram ao longo do tempo comportamentos em comum. Eram crianças ou adolescentes capazes de se acalmar, compreendiam e entendiam as regras colocadas, possuíam vínculos emocionais fortes com os pais a tal ponto de fazerem dos mesmos seus confidentes e aliados. Além disto, resultados dos estudos longitudinais demonstraram que:

os filhos de pais *preparadores emocionais* estavam melhor em termos de rendimento escolar, sociabilidade, bem-estar emocional e saúde. Até em testes de QI, faziam mais pontos em matemática e leitura. Relacionavam-se melhor com os amigos, eram mais sociáveis e, segundo suas mães, tinham mais emoções positivas do que negativas. Diversos quesitos mensurados também indicaram que as crianças emocionalmente treinadas eram menos estressadas. Por exemplo, em sua urina encontravam-se menos hormônios associados ao estresse. Tinham um ritmo cardíaco mais calmo. E, segundo as suas mães, eram menos sujeitas a doenças contagiosas, como gripes e resfriados. (Gottman & DeClaire, 2001:39).

As principais características observadas durante o desenvolvimento dos estudos de Gottman & DeClaire, relacionando o estilo de pais e os efeitos nos comportamentos dos filhos, podem ser observados no Quadro 6.

Estilo de Pai	Efeitos na criança
Simplista	A criança aprende que seus sentimentos são errados, impróprios, inadequados. Pode aprender que há algo intrinsecamente errado com ela por causa do que ela sente. Pode ter dificuldade em regular as próprias emoções.
Desaprovador	Os mesmos do estilo simplista.
<i>Laissez-Faire</i>	A criança não aprende a regular as emoções; tem dificuldade de se concentrar, de fazer amizades, de se relacionar com outras crianças.
Preparador Emocional	A criança aprende a confiar em seus sentimentos, regular as próprias emoções e resolver problemas. Tem auto-estima elevada, facilidade de aprender e de se relacionar com pessoas.

Quadro 6 – Efeitos dos estilos de pais sobre o comportamento da criança segundo Gottman & DeClaire (2001:52-54)

Conforme observado na literatura, a mesma é convergente em apontar que a figura dos pais serve de exemplo nas primeiras fases de vida. Nas fases posteriores, a influência dos pais sobre os filhos é dividida com os professores e adultos do ambiente escolar e com o próprio ambiente que rodeia o filho. No que se refere aos professores(as), como propõem Brenner & Salovey (1999:226), esses indivíduos são os *que socializam as emoções, ao expor as crianças às suas interações com outros alunos e professores, ao ensinar e instruir e ao controlar as oportunidades oferecidas pelo ambiente.*

Se aceitas as posições anteriormente-referidas, também é possível que se encontrem professores com as características de pais propostas na classificação de Shapiro (2002) ou na classificação de Gottman & DeClaire (2001). Dessa forma, sugerimos que os professores sejam igualmente classificados como

simplistas, desaprovadores, laissez-faire e preparadores emocionais. Acreditamos que o resultado das interações entre professores e alunos produziria resultados muito parecidos com os comportamentos observados por Gottman & DeClaire (2001), decorrentes da interação entre pais e filhos. No entanto, esta é uma suposição que logicamente pode ser estudada e averiguada em futuras investigações.

2.3.2 A Educação Emocional nas primeiras idades

As primeiras idades, especificamente de 0 a 3 anos, parecem ser uma faixa etária especial para o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Greenberg & Snell (1999:135-6;146) apontam que, por meio das experiências vivenciadas nas primeiras fases de vida até a infância, algumas redes neurais são eliminadas e outras se fortalecem, propiciando, assim, um caminho neural claro aos processos de pensamentos mais elaborados, utilizando as emoções. Do nascimento até os três anos, quando as crianças começam a se comunicar verbalmente com o mundo exterior, sua afetividade já foi estabelecida. Aos cinco e aos sete anos, com o aumento das habilidades lingüísticas, sociais e cognitivas, elas podem demonstrar maior responsabilidade, independência e realizar papéis sociais nas interações.

De acordo com Brenner & Salovey (1999:215), na medida em que a criança cresce e amadurece física, social e psicologicamente, torna-se mais capaz de controlar as próprias emoções, sem o auxílio de adultos, e de selecionar ou trabalhar com pensamentos mais elaborados. Em outros termos, à medida que a criança amadurece, desenvolve a Inteligência Emocional.

Conforme observado anteriormente, o processo de crescimento e amadurecimento ocorre nas interações com a família e com a escola, no contexto secundário (social). Também como observado, uma boa interação entre pais e filhos é a chave para a formação de crianças e futuros adultos emocionalmente inteligentes. Durante o processo de interação entre pais e filhos, Gottman & DeClaire (2001) apresentam o termo *preparação emocional*, que, segundo os

autores, inicia-se pela boa preparação emocional dos pais. A *preparação emocional* para os pais

significa perceber os sentimentos dos filhos e ser capaz de compreendê-los, tranquilizá-los e guiá-los. Para os filhos (...), envolve a capacidade de controlar os impulsos, adiar a gratificação, motivar-se, interpretar as insinuações da sociedade e lidar com os altos e baixos da vida. (Gottman & DeClaire, 2001:20).

O processo de *preparação emocional* ocorre principalmente na primeira infância e, segundo Gottman & DeClaire (2001:24), é desenvolvido em cinco etapas: 1) ato de perceber as emoções da criança; 2) ato de reconhecer na emoção uma oportunidade de intimidade ou aprendizado; 3) ato de ouvir com empatia, legitimando os sentimentos da criança; 4) ato de ajudar a criança a encontrar as palavras para identificar a emoção que ela está sentindo; 5) ato de impor limites ao mesmo tempo em que se exploram estratégias para a solução do problema em questão. Cabe esclarecer, perante essa acepção, que pela palavra *ato* pretende-se intensificar o entendimento de que as relações e interações entre pais e filhos são concretas, nas vivências práticas do dia-a-dia.

Em relação à primeira etapa, é fundamental que os pais possuam a capacidade da empatia. No que diz respeito à segunda etapa, todas as demonstrações de emoções são oportunidades para o desenvolvimento da Inteligência Emocional das crianças. No entanto, nunca se sabe quando as emoções, em seus diferentes tipos, irão aparecer ou se manifestar na criança; por isso a preparação emocional pode ocorrer em diferentes momentos: na mesa do almoço, no berço antes de dormir, na brincadeira com os pais, nos jogos de imaginação, e assim por diante. Quanto à terceira etapa, o importante é entender que ouvir significa deixar a criança participar do diálogo, sem grandes interferências ou opiniões dos adultos. Na quarta etapa, é importante orientar os pensamentos e atos da criança no sentido de descobrir respostas aos próprios sentimentos e suas respectivas denominações. No tocante à quinta etapa, é importante observar que, apesar da liberdade característica, são impostos limites quando os pais observam que o comportamento apresentado pode ser prejudicial aos filhos ou aos outros, sendo ainda relevante buscar soluções em conjunto com a criança. Segundo Gottman & DeClaire (2001:105), a quinta etapa pode ser composta

também por cinco etapas: 1) impor limites, 2) identificar objetivos, 3) procurar possíveis soluções, 4) avaliar propostas de soluções baseadas nos valores de sua família e 5) ajudar a criança a escolher uma solução.

Gottman & DeClaire (2001:116-130) ainda observaram, no trabalho de *preparação emocional* nas primeiras idades, que as crianças com melhor preparo emocional eram aquelas cujos pais estavam atentos a algumas estratégias importantes. As estratégias apresentadas pelos autores são, resumidamente, as seguintes: não criticar excessivamente; elogiar especificamente os acertos e conquistas; evitar programas educativos próprios; traduzir a situação infantil em termos adultos, ou seja, imaginar um adulto no lugar da criança; não impor as soluções do problema; dar força à criança, oferecendo opções, mesmo em coisas aparentemente insignificantes, como por exemplo, a cor do brinquedo.

Em outros termos, tal como posiciona Elias, Tobias & Friedlander (2001:46), *se quisermos que nossos jovens cresçam para se tornarem autodisciplinados, responsáveis e ponderados, devemos dar-lhes a oportunidade de fazer escolhas e lidar com limites*; participar dos sonhos e fantasias imaginárias e infantis dos filhos; ler livros com a criança; ser honesto; compreender a base de poder existente na família. Neste sentido, todas as manifestações de sentimentos são permissíveis, mas nem todos os comportamentos o são. Desejavelmente, importa acreditar na natureza positiva do desenvolvimento humano, evitar ficar ao lado do inimigo, pois, *ao sentir que foi maltratada, a criança pode recorrer aos pais em busca de lealdade, compaixão e apoio* (Gottman & DeClaire, 2001:121).

Ainda em relação às primeiras idades, Gottman & DeClaire (2001:174-5) enfatizam a importância da figura do pai no processo de preparação emocional. Os autores identificaram em seus estudos que as crianças cujo pai está presente apresentam maiores níveis de preparação emocional. O maior nível de Inteligência Emocional é justificado porque

Muitos pesquisadores acham que o pai influencia os filhos antes de mais nada pela brincadeira. Além de passar mais tempo envolvido em atividades lúdicas com os filhos, o pai faz mais brincadeiras físicas e excitantes do que a mãe. (Gottman & DeClaire, 2001:174).

A influência dos pais permanece ao longo da infância com o pai fazendo

brincadeiras, como por exemplo, fazer-lhe cócegas. *Acreditamos que o que explica esta influência extrema do pai sobre os filhos são as fortes emoções provocadas na criança pela relação com o pai* (Gottman & DeClaire, 2001:176).

A exemplo da comparação realizada anteriormente entre os tipos de pais e as possíveis similaridades com os tipos de professores, talvez os “bons” professores sejam também aqueles que observam as estratégias apresentadas por Gottman & DeClaire (2001:116-130) e, nas interações com os alunos em diferentes momentos e contextos, agem de acordo com as estratégias apresentadas para os pais.

Mais uma vez, esta afirmação é uma suposição e pode ser foco de estudos futuros. No entanto, algumas características de comportamentos de um bom professor ou um bom *educador emocional* são apresentadas por Asensio, Acarin & Romero (2006:56-57).

Para os autores, o educador deve ser consciente de que, sem a aceitação dos alunos, conquista pouco com planos bem confeccionados. Levando tal asserção em consideração, os estudiosos julgam que o professor precisa entender que a autoridade se fundamenta na boa relação afetiva com os alunos, *precisamente por tenerla, reconocen esa autoridad y se muestran dispuestos a aceptar, aún a pesar suyo, las demandas pedagógicas que de ella provengan*.

Nessa perspectiva, defende-se que o educador deve reconhecer e interpretar os diferentes estados de ânimo e os sentimentos que a criança apresenta, ou seja, ser empático. Julga-se adequado, ainda, que o docente apresente uma boa atitude e seja o exemplo de boas atitudes, agindo de modo adequado aos comportamentos das crianças, sendo, portanto, emocionalmente inteligente. Nessa última acepção, poder-se-á afirmar, em resumo, que

Aquí lo que cuenta, sobre todo, es la capacidad de observar y de observarnos, de gobernar nuestra atención y nuestros pensamientos, de familiarizarse con nuestras respuestas emocionales y las ajenas para interpretar su naturaleza y finalidades, de comprender y comprendernos, de hacer de la teoría y de la reflexión un nuevo campo de experiencia vivida. (Asensio; Acarin & Romero, 2006:59)

2.3.2.1 Educação emocional e educação pelo jogo

Como o presente trabalho volta-se à prática desportiva, é interessante também entender como a criança brinca/joga e aprende nas primeiras idades, pois parece que muitas das características aprendidas ou vivenciadas, a partir dos jogos imaginativos na primeira infância, de alguma forma, são transportados para a prática do desporto. O jogo nas primeiras fases da vida é uma atividade voluntária que produz diversão e prazer; do mesmo modo, a busca da prática desportiva em idades mais avançadas é decisão da criança, portanto voluntária, e nela a mesma só permanece se, entre a rigidez das regras e disciplinas, sentir prazer e perceber certo sentido de diversão naquilo que faz.

A brincadeira, nas primeiras idades, aparece principalmente na manipulação de pequenos brinquedos, considerados pelas crianças como pequenos participantes do seu mundo, ou seja, o brinquedo é o centro da atenção e muito importante para a criança. Nesta fase, o importante para os pequenos é utilizar a capacidade imaginativa nas brincadeiras, expressando as suas vivências e experiências individuais e subjetivas. Para Simó (2001:144), quando a criança joga, tem que colocar toda a sua atenção para conseguir alcançar os seus objetivos, controlar a sua motricidade, contrariar a tendência de abandonar a tarefa e superar as dificuldades.

La autodisciplina y el descubrimiento de que es capaz de controlarse también le producirán un placer que culminará en el momento que compruebe que he conseguido el propósito (...) Si no fuera por el placer intrínseco al progreso que sienten los niños, estemos seguros de que no ensayarían ni aprenderían nada. (Simó, 2001:144).

A partir dos 6 anos, a criança passa dos brinquedos para os jogos. Nesta fase, conforme afirma Simó (2001:151-152), pode jogar o futebol com amigos e com uma bola, mas esta passa a ser um dos elementos do jogo, no qual a participação da criança é o fator mais importante, *la pelota ya no es como la muñeca, el oso o el coche infantil para los que era impensable el recambio. Ahora, la pelota no es de nadie y es de todos*. Nessa idade, aparece, então, o jogo com regras. Em tal fase, segundo Simó (2001:162), a criança *juega juegos normalizados, siendo incluso severo en el cumplimiento de las normas o reglas tanto consigo mismo como con el resto de componentes del grupo*.

Assim sendo, comparando com a fase anterior, o mais importante não é a capacidade imaginativa, mas sim a habilidade motora que o futebol, por exemplo, exige para marcar um gol. Neste sentido, para marcar um gol também precisará de sociabilização, solidariedade e identificação com o grupo,

Renunciando a los impulsos individuales y/o poniéndolos al servicio del conjunto de jugadores. El éxito o el fracaso será del grupo y también los fallos (...). Así, oiremos decir más veces «hemos ganado o hemos perdido» que la utilización del singular o de la primera persona. (Simó, 2001:162).

Ainda, de acordo com Simó (2001:163), com o jogo de regras também aparece outra característica que se instalará permanentemente no ato de jogar, o prazer proporcionado pelo jogo. Além disto

el ejercicio de la motricidad, el gusto por las aventuras y los descubrimientos, la expresión de la agresividad y la rivalidad y la participación en peleas y competiciones. Todo ello ayudará a cada chico o chica a ir construyendo su propia autoestima, con las ilusiones, las adquisiciones, los éxitos, el orgullo, las aflicciones o las renunciaciones que todo ello le acarrea. (Simó, 2001;163)

A bola, no desenvolvimento da criança, principalmente dos meninos, parece exercer alguns efeitos mágicos. Justificando a defesa de que isso acontece principalmente com os meninos, pode ser facilmente constatado que, em muitas culturas, um dos primeiros presentes que o menino recebe na qualidade de brinquedo é a bola. Ao longo do seu desenvolvimento, vai criando um relacionamento que influencia o próprio desenvolvimento. A este respeito, podem ser observadas no Quadro 7 as relações estabelecidas entre a criança e o objeto *bola* nas diferentes fases da infância.

Na preparação emocional, o “fascínio” exercido pela bola não se limita somente às primeiras idades, ele continua vida afora, especificamente na fase da adolescência. Elias, Tobias & Friedlander (2001:25) acreditam que seja necessário que os pais de adolescentes voltem sua atenção para o desenvolvimento do que os autores denominam de *predicados em quatro áreas: apreciação, pertencer, competência/confiança e contribuições*.

Fase	Características
Até um ano	Maneja, escolhe a bola entre os seus brinquedos. Lança e espera que alguém a devolva sendo um elemento intermédio entre ele e o outro.
Segundo Ano	Poderá buscar ativamente a bola, quer dizer, mesmo que não esteja no seu campo visual estará em seu pensamento. Reconhecerá ao visualizá-la. É considerada um objeto mágico que pode acalmar o sono, atenuar a sensação de fome, ou ajudar a esperar a troca de fralda. Pode ser solicitada para acompanhar em viagens. Fala e ri com ela. Dá os primeiros chutes. Aprende a chutar com diferentes forças. Compartilha o fracasso atribuindo a ela as falhas de pontaria. Não a compartilha com meninos da mesma idade.
3 e 4 anos	Quer fazer gols. Fica chateado quando observa que um adulto não joga a sério com ele. Pára de jogar se percebe sua inferioridade. Começa a ter uma idéia de seus próprios recursos, esboços de capacidade crítica e sentimentos de justiça.
4 e 5 anos	Começa compartilhar a bola. Fica chateado se algum adulto se intromete no jogo. Poderá deixar de ser “sua” bola durante o jogo. Sua habilidade será comparada com os demais.
A partir de 5 e 6 anos	O grupo é o protagonista e os jogos se organizam com leis rígidas preestabelecidas pelos próprios jogadores. Eles terão de adaptar suas habilidades e seus impulsos em função das regras e em benefício do grupo. A bola é agora um mediador do jogo.
Até os 8 e 10 anos	A criança começa a ter elementos para sua autoavaliação e exigirá cada vez mais rigor e mais desafio de si. Jogar a bola agora é uma atividade que fica situada entre o jogo e um esboço de profissionalismo.

Quadro 7 – A bola nas fases da criança, segundo Simó (2001:165)

Apreciação, segundo os autores, envolve o sentimento de ser amado, valorizado e o alvo de preocupação e zelo. *Pertencer* significa possuir *raízes em grupos sociais significativos, identificando-se com metas e valores importantes, e crescendo no meio de diversos contatos e relações. Competências e confiança* são,

decorrentes da posse das habilidades da inteligência emocional e social necessárias para lidar com o mundo social, para resistir a impulsos prejudiciais, para responder conscientemente a oportunidades e pressões sociais, para construir e manter relacionamentos positivos na família, no trabalho e na comunidade, para desempenhar papéis essenciais para a cidadania e para dar uma contribuição valiosa. (Elias, Tobias & Friedlander 2001:25).

Finalmente, *contribuições* estão relacionadas com o sentimento *de que o indivíduo tem importância, que, além de si próprio, há um mundo mais amplo de relacionamentos, ideais e causas ao qual se deve estar autenticamente*

conectado. Quando os adolescentes fazem parte de ambientes ou situações positivas e sentem ou percebem haver *apreciação, contribuição, competência e confiança*, quando se sentem parte de algo positivo, desenvolvem a capacidade denominada pelos investigadores de *autocorreção* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:25).

Ao descrever as atitudes e cuidados que os pais devem considerar no processo de educação da criança e do adolescente, uma frase utilizada pelos autores desperta igualmente a atenção: *compreender os pontos de vista de alguém e seus sentimentos a respeito do que está acontecendo constitui uma grande parte daquilo que nos caracteriza como seres humanos* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:30). Por outras palavras, a capacidade de compreensão ou empatia é inerente ao ser humano.

Partindo desta qualidade do ser humano e transportando para a condição de paternidade, os autores advertem que os pais devem possuir ou desenvolver a capacidade de compreender e de praticar a empatia com suas crianças e adolescentes em diversos contextos. Por essa perspectiva, a empatia dos pais permanece sendo um fator importante, não como um passo inicial, mas como uma constante no processo de educação dos filhos ao longo da vida.

No que tange às capacidades de compreensão e empatia, os mesmos pesquisadores advertem ainda que é necessário atentar para todos os sinais emitidos pelas crianças e adolescentes. Deve ser dada especial atenção àqueles sinais da linguagem corporal, não-verbal, para além dos diferentes tons de voz, pois os sinais produzidos neste tipo de linguagem são geralmente aqueles mais carregados de verdades e significados.

Também a linguagem corporal dos pais é importante nesse processo. Neste sentido, manter uma boa postura, olhar diretamente a criança ou o adolescente, falar as palavras adequadas e pular as inadequadas e utilizar o tom de voz adequado para cada situação são posturas mais acertadas, no entendimento dos autores. Na interação entre pais e filhos, *aprender a ouvir os outros cuidadosa e acuradamente, a esperar sua vez, a harmonizar diferentes sentimentos, a fazer concessões, a criar consenso e a expor suas idéias com clareza são algumas das habilidades sociais* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:36) colocadas pelos autores como importantes para o processo de

educação emocional desde as primeiras idades e durante a adolescência.

Elias, Tobias & Friedlander (2001:69) também advogam que, durante o processo de educação emocional, para desenvolver competências e adquirir a confiança dos adolescentes, é fundamental ajudá-los nas seguintes áreas: reconhecer e rotular seus sentimentos e os sentimentos de outros; lidar com os seus sentimentos fortes, geralmente ligados ao desempenho de responsabilidades essenciais; estabelecer metas e planos, tanto a curto como a longo prazo; trabalhar em grupo, seja com membros de uma equipe ou na sua liderança; construir relacionamentos positivos com diferentes tipos de decisões de modo ponderado; e se recuperar dos obstáculos que aparecem na estrada.

Cabe aqui esclarecer que muitas destas características estão presentes no ambiente do desporto. Além destes procedimentos adotados pelos pais e por que não dizer pelos professores, Elias, Tobias & Friedlander (2001:51) sugerem que, no processo de educação emocional, entendamos *que aquilo no qual acreditamos só pode ser deduzido por nossos adolescentes a partir de nossas palavras e nossos atos.*

Outra característica apontada como uma atitude desejada na condição de paternidade na educação de filhos emocionalmente inteligentes é a positividade, pois, *pais positivos impulsionam seus jovens para frente (...), ajudando-os a experimentar fortes interesses positivos, encorajando-os a usar seus pontos fortes e a merecer reconhecimento por isso.* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:31).

2.3.3 A Educação Emocional na escola

A educação emocional é concebida por Cubero, Alzina, Monteagudo & Moar (2006:188-189) como *un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.* Ainda segundo os mesmos investigadores, é um dos objetivos macros ou maiores da educação emocional, o pleno desenvolvimento da personalidade integral do indivíduo. Também na lógica de objetivo macro, Brearley (2004:55) define que o grande objetivo da educação emocional na escola *é fazer os alunos verem-se*

como eternos aprendizes comprometidos com um processo contínuo de crescimento pessoal e desenvolvimento, usando todas as oportunidades para aprender alguma coisa.

Como objetivo instrumental, Cubero e colaboradores (2006:188-189) apresentam que a educação emocional pretende que o indivíduo conheça as próprias emoções e as dos outros, desenvolva a habilidade de regular as próprias emoções, consiga prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas, desenvolva a habilidade de gerar emoções positivas, desenvolva a habilidade de automotivar-se, adote uma atitude positiva perante a vida, aprenda a entrar em estados de fluência, etc.

Para Cubero e col. (2006:188-189), a educação emocional é um processo caracterizado pela interação entre pessoas. Dito de outro modo, por apresentar durante o seu processo relação interpessoal, a educação emocional está impregnada de fenômenos emocionais, apresentados na interação entre os seus atores; no caso em atenção no presente estudo, a educação entre pais e filhos e entre professores e alunos.

Ser emocionalmente educado é definido por Steiner & Perry (1998:23) como *ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade da vida que o cerca*. Asensio, Acarin & Romero (2006:55) definem que *educar es proceder através de un intercambio intencional y orientado a ciertas finalidades* e enfatizam que *ese proceso sólo puede darse entre personas que afectivamente no se sienten enfrentadas o inquietas, sino próximas y confiadas*.

A afetividade e proximidade entre pais e filhos ou professores e alunos, referida como essencial para o processo educacional, é denominada por Asensio, Acarin & Romero (2006:55) de *compatibilidad emocional*, que, de acordo com os autores, está na base do entendimento e colaboração entre os atores do processo, pais e filhos, ou, nas interações educativas, professores e educandos. Somente quando a *compatibilidad emocional* é alcançada ou estabelecida entre os sujeitos (pais/filhos e alunos/professores) é que se pode iniciar o processo de educação emocional.

Prosseguindo as considerações sobre a educação emocional, Brearley

(2004:17) diferencia dois termos na área. O primeiro é a *alfabetização emocional*, que diz respeito à descrição e compreensão das próprias emoções e as dos outros. O segundo é o *aprendizado emocional*, caracterizado pela aplicação, controle e utilização das emoções a favor de todos os aspectos da vida humana. Brearley (2004:17) apresenta ainda que para *tornar-se um aprendiz fabuloso é exigida uma profunda compreensão tanto da Inteligência emocional como do processo de aprendizado*.

Por essa perspectiva, o processo de educação da Inteligência Emocional é centrado no indivíduo e busca o envolvimento integral e profundo dos sujeitos. Na verdade, os aprendizes são responsáveis, em grande parte, pelo seu próprio auto-ensino. Brearley (2004:18) defende que a Inteligência Emocional, em um processo de aprendizado não deve ser uma disciplina isolada que se soma ao bloco das demais, mas parte integrante de todas as disciplinas no processo educativo em diferentes situações e contextos. Destarte, a Inteligência Emocional é desenvolvida transversalmente ao longo de todo o processo, educativo ou não. Considerando tal fato, todos os professores deveriam dar continuidade à Inteligência Emocional trazidas pelas crianças de suas casas e de outros contextos de vida.

Ainda sobre a educação emocional, os conteúdos e metodologia de ensino para essa área são apresentados por Cubero e col. (2006:189-191) por uma perspectiva geral. Os autores limitam-se a descrever que os conteúdos podem variar, dependendo da característica do aluno, no que tange, por exemplo, ao nível educativo, aos conhecimentos prévios e ao nível de maturidade. A metodologia sugerida é eminentemente prática e, seguindo o ponto de vista da Psicologia, compõe-se de dinâmicas de grupo, auto-reflexão, razão dialógica e jogos (não expostos em seus tipos ou modelos).

É pertinente, neste ponto, enfatizarmos o fato de a indicação da metodologia ser eminentemente prática. O que se evidencia aí é que não se pode pretender ensinar educação emocional apenas com palavras ou leituras. É preciso ter em mente as atividades de envolvimento prático, ou melhor, envolvimento do ser humano como um todo, considerando todos os aspectos que envolvem o comportamento humano: cognição, emoção, aspectos sociais, ético-morais e motores.

A educação emocional reconhecidamente propicia ao aprendiz inúmeras contribuições. Para Cubero e col. (2006:189-191), a educação emocional possui aplicabilidade em múltiplas situações, contribuindo para a formação de crianças ou futuros adultos nos seguintes aspectos: comunicação efetiva e afetiva, redução de conflitos, tomada de decisões, prevenção inespecífica (consumo de drogas, AIDS, violência, anorexia, tentativa de suicídio, etc.). Ainda, conforme Cubero e col. (2006:184-185), na educação emocional são produzidas modificações *corporales que son vividos subjetivamente y percibidos cognitivamente, a fin de propiciar grados de coherencia entre lo que se expresa y lo que se siente*.

Neste ponto é importante entender por que na educação emocional devem ser utilizadas estratégias práticas envolvendo todos os comportamentos humanos. Em uma visão de contribuição centrada nos aspectos interpessoais da Inteligência Emocional, Steiner & Perry (1998:15-23) ressaltam que:

a educação emocional viabiliza que qualquer diálogo, qualquer contato humano, qualquer associação, seja ela breve ou prolongada, proporcione as maiores recompensas para todos os envolvidos. A educação emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade.

Também entre as contribuições da educação emocional, Asensio, Acarin & Romero (2006:179-181) citam a redução de comportamentos de risco. Esses investigadores observaram, na investigação pedagógica dos últimos trinta anos, particularmente, uma atenção especial aos fatores de risco e fatores protetores/de equilíbrio. Os fatores de risco, segundo os autores, agrupam-se em cinco categorias: individuo, família, grupos, escola e comunidade; e os fatores protetores agrupam-se em duas categorias: os pessoais e os ambientais.

Las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, auto-eficacia, auto-estima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas). Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas. (Cubero et al, 2006:180-181).

Com base nos fatores de risco e fatores protetores, pode-se entender que

ocorrem algumas implicações para a prática educativa. Asensio, Acarin & Romero (2006:179-181) apresentam estudos que evidenciam que os jovens participantes em atividades que produzam bem-estar e os faça sentir competentes e apoiados são menos suscetíveis a comportamentos de risco como consumo de drogas, sexo inseguro e violência. Ao mesmo tempo, tais jovens são mais comprometidos com sua saúde, cuidam de si mesmos e dos demais, superam rapidamente dificuldades e possuem melhor rendimento acadêmico.

A prevenção feita pela educação emocional também é citada por Cubero e col. (2006:192), como se evidencia em seus dizeres:

Investigaciones sobre programas de educación emocional han puesto de manifiesto los efectos positivos que tienen sobre diversos aspectos: clima de aula, relaciones entre profesor-alumno, reducción de la conflictividad, consumo de drogas, indisciplina, etc.

Considerando as observações anteriores de Asensio, Acarin & Romero (2006:179-181), um exemplo de prevenção de risco é a atividade que envolve as crianças e adolescentes em ambientes prazerosos, com a supervisão de um adulto. Nessa condição, criam-se vínculos afetivos muito fortes e as crianças podem constantemente experimentar o sucesso e o fracasso, desenvolvendo novas competências ao serem apoiados pela mesma pessoa com quem possuem vínculo afetivo forte. Esse é caso do Desporto.

Envolvidos na prática de atividade física pelo Desporto, principalmente os adolescentes, preocupam-se com o seu estado de saúde, pois este tem uma relação direta com a competência em seus respectivos desportos e com sua auto-imagem. Além de constantemente serem convidados a conquistar patamares superiores, na prática do desporto, os jovens ainda cuidam e se preocupam com os outros, pois em desportos coletivos ou individuais existe uma dependência da competência individual com a coletiva. Portanto, fica evidente que a atividade desportiva pode estar vinculada com a educação emocional e evitar comportamentos de risco.

Na mesma lógica de contribuição da educação emocional, Brearley (2004:29) resume uma contribuição, que, em nosso entendimento, não é somente da educação emocional, mas sim de todo processo educativo:

As ferramentas que você dá às crianças quando as ensina a aprender e a desenvolver sua própria Inteligência Emocional serão de muito valor para elas quando estiverem enfrentando aquelas questões de vida e suas mudanças constantes na adolescência, assim como nas oportunidades de vida criadas pelo sucesso alcançado na escola.

Como observado anteriormente, a educação das competências emocionais acontece nas primeiras idades, mas muitas destas características acompanham a pessoa no decorrer de sua idade adulta. Apesar de os comportamentos adquiridos nas primeiras fases de vida tornarem-se relativamente estáveis e permanentes, segundo a literatura especializada, não são comportamentos considerados imutáveis. Um exemplo é a afirmação de Pérsico (2005:260) de *que la inteligencia emocional es algo que, a diferencia del cociente intelectual, puede aprenderse a lo largo de la vida un entrenamiento adecuado*. Logo, com algumas intervenções, os comportamentos adquiridos nas primeiras fases da vida podem ser modificados.

A modificação do comportamento humano é realizada com diferentes estratégias, observando cada tipo de competência. Nesse processo, participam as figuras dos pais e também dos professores. Tal asserção é ratificada pela afirmação de Eisenberg, Fabes & Losoya (1999:181), que resumem os resultados de um estudo sobre socialização e controle emocional da seguinte forma: *o resultado deste estudo fornece apoio para supormos que a capacidade das crianças de expressar emoção e de se controlar está relacionada com o seu envolvimento social em casa e na escola*.

Especificamente com foco na escola, Carrasco, Canal, Bernal & Martín (2006:74) apresentam que as instituições escolares, ou todas as instituições que promovem educação, são contextos ou cenários em que a competência relacional encontra-se profundamente implicada no sistema emocional. No entanto, Carrasco e colaboradores (2006:74) advertem que *la competencia en la gestión emocional no se encuentra institucionalmente inscrita en su proyecto educativo, ni explícitamente se entiende, a veces, que ha de formar parte del compromiso personal de sus actores*. Os atores são todos aqueles que estão envolvidos no ambiente educacional, mais especificamente ou mais intensamente focados nos professores e educandos. Também afirmam Carrasco e col. (2006:70) que:

La insuficiencia de la teoría educativa no es más, en definitiva, como ya se ha dicho, que la inevitable consecuencia de su versar sobre la extrema complejidad del desarrollo humano. Y la obligación de los teóricos de la educación entiendo no ha de ser otra que trabajar para que esa complejidad pueda hacerse cada vez más inteligible y trasladable a las prácticas educativas.

Ainda em relação ao posicionamento das escolas na educação emocional, Cubero e col. (2006:175) explicitam que a escola ainda é um elemento subsidiário do sistema econômico estabelecido em um determinado contexto e, desta forma, como em outras épocas, tem sido fiel em reproduzir o modelo vigente. Além disso, apesar dos constantes progressos do conhecimento, as escolas têm produzido um relativo distanciamento entre o conhecimento e a maneira moral de exercê-lo no âmbito das relações humanas, muito influenciadas pela denominada sociedade da informação. Brearley (2004:11) julga a Inteligência Emocional um bom senso nas sociedades, mas entende que definitivamente não é uma prática comum.

No mesmo pensamento, Cubero e col. (2006:175) lamentam que a educação encontre-se com esta caracterização, pois, para muitos alunos que passam pela instituição de ensino, esta pode ser uma das poucas oportunidades valiosas que terá *para recibir el justo apoyo en una reestructuración de su visión del mundo, de la sociedad y de los otros*. Considerando todas estas constatações em relação à escola e seu posicionamento quanto à educação emocional, Cubero e col. (2006:179) apresentam que a educação emocional, em muitas sociedades, atualmente *es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las materias ordinarias de la educación formal*.

Apesar do distanciamento da escola em relação ao compromisso da educação emocional (sem citar entre tantos outros), Carrasco e col. (2006:77) expõem que a escola ou os ambientes educacionais, independente dos programas estabelecidos por professores, pais, comunidade e governo, são cenários para o exercício da Inteligência Emocional em contextos práticos. Elias, Tobias & Friedlander (2001:77) defendem que o que deveria ser solicitado à escola é que ela respeite a necessidade dos adolescentes de extravasar a sua atividade física e encoraje a adesão a grupos relacionados a ela.

No tangente ao desenvolvimento da educação emocional, Cubero e col.

(2006:174) apresentam três elementos-chave para desenvolver a emoção, são eles: o *sentimento*, o *pensamento* e a *ação*. Segundo os autores, os três elementos possuem uma dependência entre si, são altamente complexos e são fundamentais para organizar e configurar intervenções no contexto escolar. Os dois primeiros são parte de um processo que ocorre internamente no organismo do ser humano, o terceiro é o resultado exteriorizado dos outros dois, pelo qual se pode visualizar como se comportam ou como se caracterizam os dois primeiros. Neste sentido, Cubero e col. (2006:164-175) descrevem que:

En efecto de estos tres elementos, uno de ellos se hace visible de un modo mucho más determinante y expresivo. Nos referimos a la conducta o comportamiento humano que se presenta de modo capsular, es decir, conteniendo explícita o implícitamente a los otros dos elementos citados (pensamiento y emociones o sentimientos). (...) el comportamiento visible (...) facilitará pistas e interrogantes acerca de cómo circulan los dos elementos restantes por la estructura interna.

Com base nos três elementos apresentados, Cubero e col. (2006:177) partem do axioma de que a *una educación válida y eficaz debe consistir en ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano para ayudarle a desarrollar todas sus capacidades*. Em consequência deste axioma, a educação escolar deve fornecer ao indivíduo subsídios para poder estruturar pensamentos, sentimentos e ações, de maneira integrada e contextualizada. Por contextualizada, entende-se que os educandos serão envolvidos em atividades práticas, em diferentes contextos que envolvam habilidades dos três elementos em grande profundidade. A educação, portanto, envolve aspectos como desenvolvimento da moral, da ética e das relações humanas com dignidade. *La experiencia de los trabajos realizados nos indica que no se resuelven todos los problemas, pero sí que cambian los estilos de relación y comunicación*. (Cubero et al, 2006:178).

Neste ponto também é possível chegar ao entendimento de que as atividades práticas envolvem o ser humano, utilizando como ferramenta principal o aspecto motor, visto que é pelo movimento, ou pelo conjunto de expressões corporais, que o ser humano se posiciona, comunica, entende-se no mundo e se adapta aos contextos. Com base neste raciocínio, também pode-se inferir que a educação prática envolve a presença da ação, representada pelo movimento

humano. Apesar deste raciocínio lógico, é muito raro encontrar na literatura referente à educação da Inteligência Emocional, que se fundamentam nas áreas da Pedagogia e da Psicologia, sugestões de ações concretas que envolvam práticas corporais, especificamente as da Educação Física e do Desporto. A este respeito, Carrasco e col. (2006:79) alertam que:

Si las ciencias humanas, la Pedagogía en particular, no toman en cuenta la corporeidad, dentro del estudio de la actividad humana y sus cambios posibles, ni atienden a lo que corresponda del campo temático del que se ocupan las ciencias naturales, sobre todo las neurociencias, mantendrá abierto con ellas un abismo insalvable. (...) la descripción de la emoción no es posible sin tomar en consideración estados corporales, el comportamiento de los seres humanos siempre es de “cuerpo presente”.

Seguindo a mesma lógica de pensamento e utilizando os três elementos apresentados por Cubero e col. (2006:174) – o sentimento, o pensamento e a ação –, Carrasco e col. (2006:99) advogam que toda construção da identidade humana é feita com base na emoção e cognição e toda formação do ser humano é vivenciada em uma prática interativa. Presume-se, então, que a interação entre o pensamento e a emoção com o contexto se dá pela ação/“inter-ação”. Por sua vez, a ação, que é o elo entre os aspectos internos e o contexto, utiliza o corpo com suas diferentes manifestações. Tais pressuposições conduzem à compreensão de que seja voltada maior atenção para a corporeidade, que pode ser desenvolvida em primazia utilizando a Educação Física e os Desportos.

Outro ponto de vista sobre a educação emocional que tem como foco a interação entre as aprendizagens nas primeiras idades e na escola pode ser observado no modelo sugerido por Salovey & Sluyter (1999:24-30). Com base nas habilidades relacionadas à Inteligência Emocional de Mayer & Salovey (s/d *apud* Salovey & Sluyter, 1999:24-30), os autores explicam que as habilidades possuem uma hierarquia formada por quatro níveis na vertical e, para cada nível na vertical, quatro estágios na horizontal.

O desenvolvimento das habilidades é caracterizado por uma escala, em que as habilidades apresentadas do lado esquerdo e abaixo são desenvolvidas mais cedo, na infância, já as habilidades do lado esquerdo e acima são aperfeiçoadas na idade adulta, visto que necessitam de experiências e conhecimentos para serem demonstradas. Além desta caracterização, seguindo a

abordagem de processamento da informação das emoções, são habilidades que requerem processos mais complexos de pensamento para a solução de problemas. Embora seja muito comum crianças serem subjugadas na forma de processar a informação, elas são capazes de articular uma série de pensamentos e resolver problemas tão bem quanto os adultos, salvaguardadas, obviamente, suas limitações.

Salovey & Sluyter (1999) explicitam também que ao lado esquerdo da escala, nas primeiras idades, essas habilidades são menos integradas entre si. Com o passar da idade, ocorre uma maior integração entre elas. Os pesquisadores argumentam que a maioria dessas habilidades pode ser aprimorada por meio da educação e que tal aprendizado é iniciado no seio familiar, na interação entre pais e filhos e continua na escola, que é uma extensão da família. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Alguns dos mais importantes aprendizados ocorrem nos relacionamentos informais entre aluno e professor; os professores muitas vezes fazem o papel de um modelo adulto e potencialmente sábio. (Mayer & Salovey, s/d *apud* Salovey & Sluyter, 1999:35).

Salovey & Sluyter (1999) acreditam que a educação emocional tem muito em comum com as ciências humanas e é acompanhado no desenvolvimento de um sistema de valores, que ocorrem nos processos formais e informais nas escolas pela aplicação de programas que, até o momento, segundo os autores, estão apoiados em pouca orientação científica. Os mesmos investigadores citam como programa promissor um exemplo de programa de resolução de conflitos das escolas públicas de Nova Iorque, que ensina a identificar os sentimentos dos “adversários”, dos outros e os próprios.

Como foram apresentados anteriormente, os sistemas de valores são produtos de uma cultura estabelecida por contextos regionais ou nacionais. Portanto, são diferentes de uma nação para outra ou de um contexto para o outro, o que, até certo ponto, pode inviabilizar a discussão sobre valores e costumes humanos. Conseqüentemente, isso inviabilizaria a discussão sobre o desenvolvimento da Inteligência Emocional em termos de regras, métodos e estratégias globais de ensino, já que o que é valorizado em uma determinada cultura em outra pode ser desprezado.

Contudo, parece haver, dentro da pluralidade de culturas e contextos, valores comuns como, por exemplo, respeito, solidariedade ou *fair play*. É interessante observar que muitos destes valores são introduzidos ou incorporados pela cultura universal do Desporto. Ou seja, se por um lado, a educação emocional tem uma dependência com o contexto local; por outro, o Desporto pode desenvolver um conjunto de valores comuns e universais em diferentes contextos e culturas.

Considerando os diferentes contextos, Hath (1999:113) utiliza como foco principal o desenvolvimento da *competência social*, que na nomenclatura proposta por Gardner é a *Inteligência Interpessoal*, ou seja, a capacidade de lidar com conflitos, motivar os outros e manter relacionamentos. Hath (1999:113) também concorda sobre a influência e importância da cultura sobre a competência social, afirmando que:

em relação aos fatores culturais, o desenvolvimento e a demonstração de competência social requerem uma compreensão das convenções culturais no que diz respeito a comportamento social, manifestações das emoções e uso de regras e rotinas.

Apesar de a argumentação sobre o desenvolvimento emocional ter uma relação com a cultura ou com o contexto, Harrod & Scheer (2005), em um estudo que mensurou o nível de Inteligência Emocional de 200 jovens com idades entre 16 e 19 anos, de ambos os gêneros, utilizaram o instrumento Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version*) de Bar-On & Parker (2000), tendo como objetivo comparar as características demográficas – como idade, gênero, lar de procedência, níveis de educação dos pais e localização da residência –, que podem ter uma relação com a subcultura local.

Por esse estudo, os investigadores concluíram que os níveis de Inteligência Emocional estão positivamente relacionados com a educação dos pais e o lar de procedência, destacando que quanto maior o nível de educação dos pais, maior o nível de Inteligência Emocional das crianças. Os resultados não demonstraram correlações significativas entre níveis de Inteligência Emocional e local de residência (rural e urbana). Além disto, os pesquisadores observaram que os escores do nível de Inteligência Emocional entre o gênero masculino e feminino são significativamente diferentes e favoravelmente aos maiores escores

do gênero feminino. No tratamento estatístico de regressão linear, o nível de educação dos pais e o sexo foram observados como fortes preditores para altos níveis de Inteligência Emocional.

Hath (1999) também afirma que o desenvolvimento das emoções ocorre na infância e, no caso específico da competência emocional, ocorre nos relacionamentos e encontros diários entre os alunos e, para tanto, estes devem possuir conhecimentos culturais básicos, provavelmente adquiridos nos primeiros anos de vida junto da família. O autor julga que os programas mais eficazes para a educação emocional são aqueles que utilizam procedimentos para refletir sobre conflitos, fornecem orientação durante a realização de atividades de grupo e também modelam um comportamento apropriado.

Especificamente, no desenvolvimento das emoções ou competências emocionais na escola, Greenberg & Snell (1999:135-6) defendem que *a emoção é muito importante para o processo educacional, porque impulsiona a atenção que, por sua vez, impulsiona o aprendizado e a memória*. Shapiro (2002:262) advoga que para o ensino das emoções e *para ajudar as crianças com o controle emocional, devemos combater fogo com fogo, proporcionando soluções emocionais para problemas emocionais*.

Utilizando a teoria da aprendizagem, o ser humano muda e retém o seu comportamento, quando aprende pela quantidade de repetições que executa ou vivencia, ou seja, basicamente sustenta-se o conceito comum em torno da aprendizagem. Todavia, é preciso considerar que a qualidade da estruturação dos processos de aprendizagem é tão ou mais importante do que a quantidade de repetições, tendo como fator decisivo a intensidade desenvolvida. Assim sendo, pressupõe-se que, para desenvolver emoções em crianças, são pertinentes as atividades práticas, repetidas com atenção à sua qualidade e intensidade, pois podem marcar o ser humano para o resto da vida, são experiências intensas gravadas diretamente na amígdala. Como afirma Shapiro (2002:261), *as emoções mais intensas vivenciadas são armazenadas na amígdala*, ou, como afirma Pésico (2005:31), *cuanto mayor sea la carga emocional que acompaña un hecho, más fundamente queda grabada en la mente y más indeleble es su registro*.

Para o desenvolvimento da Inteligência Emocional, Brearley (2004:14) apresenta um programa denominado de “aprendizado mágico”, que envolve uma

série de programas para desenvolver estilos de aprendizado e estratégias para professores, alunos e pais. Tal programa é baseado na premissa de que existem cinco emoções que determinam o sucesso: a autoconsciência, a ambição, o otimismo, a empatia e a integridade. A seqüência de aprendizado dentro do programa “aprendizado mágico” é formada por cinco estágios: *percepção, resposta emocional, raciocínio, comportamento e memória emocional*.

O primeiro estágio de aprendizado, de acordo com Brearley (2004:21), a *percepção*, é formado por três componentes. O primeiro é o conjunto dos sistemas de representação, que define como usamos nossos sentidos e como experimentamos o mundo e aprendemos por intermédio de nossos sentidos.

Pensa-se que, *o aprendizado e a memória visual propiciam um impacto real sobre a percepção dos alunos em seu ambiente de estudo* (Brearley, 2004:28). A combinação dos sentidos, segundo o autor, serve para assimilar informações e criar percepções próprias dele. Embora o autor não posicione exatamente quais são os mecanismos perceptivos, sabe-se que um dos mecanismos perceptivos é o cinestésico, localizado principalmente nas articulações e músculos, que informam ao cérebro quais são as tensões musculares e angulações articulares em um determinado movimento. Se for verdadeira a máxima de que o aprendizado emocional envolve todos os mecanismos perceptivos, então, a aprendizagem emocional também envolve movimento em suas diferentes manifestações, inclusive a conduta própria do Desporto.

O segundo componente da percepção é a *orientação*, que define se estamos voltados para o mundo exterior ou para os processos internos (cognitivos e emocionais). Brearley (2004:22) afirma que, com o intuito de aprender, o ser humano direciona os sentidos para a recepção de estímulos, externa e internamente. Para indicar como um professor ou pai pode ser um bom educador emocional, Brearley (2004:22) alerta que:

ao ouvirmos o tipo de linguagem que as pessoas usam, e ao tentarmos usar um vocabulário semelhante, seja ele visual, auditivo ou cinestésico, nós aumentamos bastante o poder de nossa comunicação, estabelecendo as fundações das relações positivas e aumentamos consideravelmente a eficácia de nosso ensino.

O terceiro componente da percepção é formado pela *ligação entre os sentidos do ser humano*. Brearley (2004:23) menciona que o ser humano constrói as suas experiências e o seu aprendizado quando consegue unir os sistemas de *representação* ou quando consegue usar os sistemas paralelamente. Para exemplificar o terceiro componente, Brearley (2004:23) explica que:

sentir o perfume dos aromas no futuro ajudava a trazer de volta o estado emocional que você teve quando em um bom momento de sua vida, aumentando as chances de repetir esse feito. Usamos essas habilidades de estímulo para provocar uma resposta emocional sempre que possível em nossas vidas.

O segundo estágio do programa do “aprendizado mágico” é a *resposta emocional*, ou seja, como sentimos nossas emoções. O terceiro é composto pelo *raciocínio* e enfoca os processos de pensamento presentes na interação entre pensar e sentir para a afirmação da Inteligência Emocional. O quarto estágio é o *comportamento do aprendizado* e atenta para o aprendizado da Inteligência Emocional, defendida pelo autor como parte integrante da educação humana, em oposição ao raciocínio de que a aprendizagem emocional é composta por uma aprendizagem isolada dos outros tipos de aprendizagem. O quinto estágio é a *memória emocional*, que *possibilita aos alunos ver seu aprendizado de forma diferente e a dar continuidade a ele, para que sejam capazes de tornar-se o melhor possível* (Brearley, 2004:23).

Brearley (2004:24) adverte aos professores que o “aprendizado mágico” deve ser considerado como um ciclo, no qual as intervenções podem ser feitas em diferentes estágios. Agindo desta forma, os professores podem desenvolver nos alunos o vasto potencial de Inteligência Emocional até então não desenvolvido em sua plenitude. Para tal desenvolvimento em sala de aula, Brearley (2004:32) assim argumenta:

Estratégias para o aprendizado são cruciais para a motivação e o sucesso nos estudos. Quase sempre os alunos se habitam a uma rotina de fazer coisas da mesma forma, estejam elas dando certo ou não. Continuam batendo suas cabeças contra uma porta que deveria ser aberta pelo lado oposto, desmotivam-se e recebem conselhos para tentar esforçar-se ainda mais.

Entre algumas estratégias, o autor apresenta a ginástica do cérebro, que, segundo ele, é uma excelente experiência cinestésica, acessível a todas as salas

de aula. A atividade física, na qual sejam utilizados os dois lados do corpo e que não seja comum no dia-a-dia da criança propõe um novo movimento, o que fará com que ela (a criança) fique longe de se sentir confortável em seu campo de aprendizado, ativando, assim, habilidades adormecidas. Além disto, o pesquisador justifica que *a atividade física ajuda a estabelecer caminhos neurais que unem os lados do cérebro e nos possibilita raciocinar de forma mais eficaz* (Brearley, 2004:29). Outra estratégia sugerida pelo autor é a *técnica de visualização*, muito utilizada no Desporto para aperfeiçoar um desempenho. Tal técnica pode ser o foco da atividade na sala de aula (Brearley, 2004:30).

Em outro exemplo de estratégias para a educação emocional, Shapiro (2002) apresenta que, entre as estratégias utilizadas pelos pais e professores, a estabelecida como mais eficiente no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da Inteligência Emocional é dar o exemplo prático. Shapiro (2002) defende também que modelar e/ou aperfeiçoar as competências emocionais na infância e na adolescência requer atividades de cunho essencialmente prático, com estratégias e procedimentos nos quais as crianças ou jovens possam vivenciar e desenvolver, por experiência própria, as competências pretendidas.

Concordando com a visão da estratégia prática para a educação da Inteligência Emocional proposta por Shapiro (2002), Hath (1999) aponta que uma estratégia eficaz é envolver as crianças ou adolescentes em projetos práticos com objetivos comuns, para que trabalhem em conjunto e se organizem de maneira mais eficaz para atingir determinadas metas. Nesse trabalho, realizado em conjunto, muitas relações produtivas serão vivenciadas, reproduzidas ou aprendidas. Cabe evidenciar, neste ponto, que essa é uma das características desenvolvidas nos Desportos coletivos, ou seja, ao grupo são colocadas metas ou objetivos comuns e, para atingir os objetivos, é necessário desenvolver, ao longo do processo de treinamento, um trabalho prático extenso a ser realizado em conjunto; dessa forma, muitas relações produtivas são constantemente reproduzidas e vivenciadas individualmente e coletivamente.

Estratégias para o desenvolvimento da Inteligência Emocional também são apresentadas por Brenner & Salovey (1999:217), que definem estratégias de cunho externo e interno, bem como de cunho social e solitário. Todas as

estratégias fazem parte de dois extremos de uma escala.

Do lado referente ao cunho externo, estão as ações e procedimentos a serem adotados que devem alterar o comportamento do indivíduo ou o ambiente. Exemplos dessas ações, conforme afirmam os autores, são as atividades físicas, cujos efeitos são a redução da tensão muscular e psicológica. Do outro lado da escala, a interna, os procedimentos se referem a alterar os pensamentos dos indivíduos e seu efeito pretendido é a substituição de pensamentos negativos por pensamentos positivos.

No tangente ao cunho social, as estratégias são realizadas com o envolvimento de outra pessoa; e ao cunho solitário, a estratégia envolve o indivíduo. Entre estes dois extremos, existem inúmeras estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver as emoções, embora não sejam abundantemente citadas pelos autores (Brenner & Salovey, 1999).

Os autores ainda afirmam que à medida que as crianças crescem confiam mais em estratégias internas, centradas na emoção, o que parece acontecer por volta dos 10 anos de idade. A partir dessa idade, as crianças já possuem condições de utilizar diversas estratégias para lidar com dificuldades, sem o auxílio de adultos. Realizando uma comparação entre meninos e meninas, apareceram diferenças na forma de utilizar estratégias frente a situações; as

meninas tendem mais que os meninos a tentar controlar a emoção refletindo sobre seus sentimentos e buscando o apoio de outras pessoas, enquanto os meninos tendem mais a utilizar exercícios físicos para essa finalidade. (Brenner & Salovey, 1999:232).

A diferença entre o gênero masculino e feminino não é marcada somente nas idades iniciais. Parece que as diferenças continuam ao longo do crescimento. A diferença entre os gêneros após as primeiras fases de vida, na infância e na adolescência, é demonstrada em um estudo de Petride & Furnham (2000). Os pesquisadores referidos avaliaram as características de Inteligência Emocional estimando os resultados, em quinze aspectos, de 260 universitários britânicos com média de idade de 23 anos. Os resultados demonstraram que o gênero feminino obteve escores mais altos do que o gênero masculino nas habilidades sociais. Por esse estudo também se observou que há uma tendência entre os sujeitos do gênero masculino de acreditar que possuem altos níveis de

Inteligência Emocional quando comparados com os das mulheres. *Correlations between measured and self-estimated scores were generally higher for males than females, and a regression analysis indicated that gender was a significant predictor of self-estimated EI* (Petride & Furnham, 2000:448).

Na mesma linha de investigação, Rooy, Alonso & Viswesvaran (2004) avaliaram os níveis de Inteligência Emocional de 275 graduandos de Psicologia, na sua maioria do gênero feminino, utilizando *33-item emotional intelligence scale*, para identificar diferenças entre sexo, etnia e idade. Os resultados demonstraram que os escores do gênero feminino são ligeiramente maiores do que os do gênero masculino. Os escores de Inteligência Emocional tendem a crescer com a idade. As diferenças entre grupo são favoráveis aos grupos minoritários tais como hispânicos e negros.

Fechando o adendo dedicado às diferenças entre os gêneros e os grupos distintos, voltemos a atenção novamente para as estratégias de desenvolvimento da Inteligência Emocional. Assim, em relação às atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento ou aperfeiçoamento das emoções nas primeiras fases de vida, Greenberg & Snell (1999:135-136) igualmente mencionam procedimentos de caráter essencialmente prático. Atualmente, o desenvolvimento das emoções nas instituições de ensino é atribuído principalmente às atividades extracurriculares, como as Artes e os Desportos. Isto é particularmente verdadeiro pelo fato de os currículos escolares não possuírem estratégias sistematizadas para o desenvolvimento das emoções, dentro do processo formal de ensino; exceção feita às escolas americanas, segundo Shapiro (2002).

No Brasil, a situação pode ser observada, por exemplo, da seguinte forma: o aluno passa quatro horas no período da manhã na escola, na maior parte do tempo, sentado, “praticando pensamentos”, ou seja, desenvolvendo por eminência, conforme a classificação de Gardner, as inteligências lógico-matemática e lingüística, ou, segundo Cubero e col. (2006:174), o pensamento conceptual. Tal processo é organizado, estruturado e reestruturado ao longo dos anos, nos debates e encontros entre professores, pais e diretores. Entretanto, nos encontros para melhoramento do currículo escolar, pouco é discutido ou realizado em relação a atividades práticas para o desenvolvimento das emoções.

Parece ser uma verdade velada que poucos se atrevem a discutir o

assunto ou a tentar programar novos currículos formais que atendam a essa necessidade. Com vista nesta realidade, a tentativa é atribuir o desenvolvimento ou aperfeiçoamento das emoções, utilizando outras estratégias, principalmente, por meio das atividades extracurriculares oferecidas por algumas escolas, no período oposto ao do ensino formal.

Entre estas atividades, destacam-se por serem comuns entre as ofertadas pelas escolas, as atividades esportivas, predominantemente Voleibol, Basquetebol, Futebol de salão, Handebol e Judô. Além destas, ocorrem também as atividades denominadas “culturais”, entre elas, teatro, coral e alguns tipos de dança folclórica ou moderna. Geralmente, as atividades extracurriculares são optativas e exigem certo custo para a sua participação. Desta forma, o que em tempos remotos incorporava o currículo para o desenvolvimento integral do ser humano agora faz parte de um apêndice ofertado exclusivamente para os alunos que têm interesse específico em determinada atividade, não incorporando todos os alunos da instituição de ensino.

2.4 O DESPORTO, A PRÁTICA DESPORTIVA E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Segundo a resolução do Conselho Federal de Educação Física Brasileira número 046/2002, o Desporto é assim definido:

Atividade competitiva, institucionalizado, realizado conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas, determinado por regras preestabelecidas que lhe dão forma, significado e identidade, podendo, também, ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes, realizado em ambiente diferenciado, inclusive na natureza (jogos: da natureza, radicais, orientação, aventura e outros). A atividade esportiva aplica-se, ainda, na promoção da saúde e em âmbito educacional de acordo com diagnóstico e/ou conhecimento especializado, em complementação a interesses voluntários e/ou organização comunitária de indivíduos e grupos não especializados.

Verifica-se pela asserção acima que a definição de Desporto é ampla, podendo ser aplicada na definição de diferentes contextos. Especificamente, o

presente estudo sobre Desporto refere-se àquele que ocorre no âmbito educacional ou escolar. O Desporto, assim como a sua efetivação pela prática desportiva, envolve um processo multifacetado e dinâmico. Tal dinâmica constituída pela perspectiva da Pedagogia do Desporto (ver Figura 4) pode ser observada no esquema de Karbe (1995), apresentado no curso de formação de treinadores na universidade de Leipzig na Alemanha, em 1995, e adaptado pelo autor do presente estudo.

A Figura 4 é apresentada para explicar as facetas de desenvolvimento promovido pela prática ou atividade desportiva. Observando-se a figura do lado esquerdo, encontra-se o termo *formação de habilidades*; já do lado direito, é encontrada a palavra *Educação*.

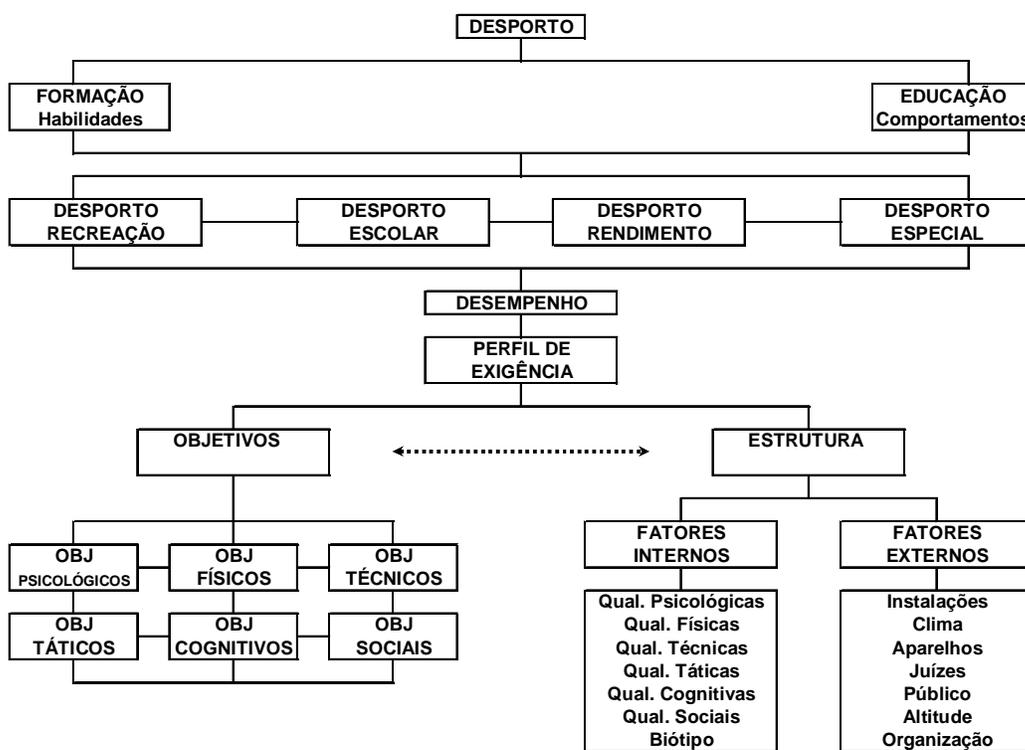


Figura 4 – Dinâmica no processo de treinamento desportivo

Fonte: Karbe (1995, adaptado por Kerkoski, 2005)

Como é possível observar, na Figura 4, a formação é representada pelo desenvolvimento, estabilização e aperfeiçoamento de habilidades técnicas e táticas específicas de cada Desporto. Portanto, para cada modalidade desportiva, as habilidades específicas são peculiares e possuem uma série de procedimentos

estabelecidos por Federações, associações desportivas e organizações de treinadores para o seu desenvolvimento. Também no aspecto de formação, são desenvolvidas as qualidades físicas gerais e especiais, para um determinado tipo de Desporto.

A educação, no entanto, envolve o desenvolvimento de valores. Na prática desportiva, refere-se ao desenvolvimento e à vivência prática de valores sociais, educacionais e humanos. De certa forma, pode-se dizer que a educação no desporto está dirigida à formação psicológica, moral e social ou, em outro sentido, à formação emocional.

Em relação aos valores ou, em outro entendimento, competências emocionais, Sanmartín (2003:25-55) indica que o Desporto Escolar é capaz de dar aos alunos uma bagagem significativa para a formação pessoal e social. Esse fator também foi observado por Kerkoski (2001), em um estudo qualitativo que buscou identificar a contribuição do Desporto para as competências emocionais, a partir do ponto de vista de ex-praticantes da prática desportiva de Voleibol. Uma das respostas recorrentes entre esses sujeitos evidenciava que o Desporto não foi o único fator na formação das próprias competências, mas um dos fatores importantes que propiciaram significativas experiências em diversas competências emocionais.

Sanmartín (2003:25-55) refere que os valores humanos estão sofrendo uma degradação, o que denomina de *crise da sociedade atual* provocada, em parte, pela visão liberal adotada por muitos pais. Segundo o autor, essa mudança foi uma reação à rigidez política e religiosa do século XX e se caracteriza por uma postura de liberdade total adotada pelos pais, que acabaram por não interferir de forma direta na formação dos filhos ou por não dedicar tempo à educação dos mesmos.

Como observado anteriormente, a primeira influência de educação emocional é atribuída aos pais e, nesse caso, o processo de educação emocional é, segundo o autor, corrompido já no seu início. Sanmartín (2003:25-55) apresenta que a referida crise de valores tem relação com os ideais pessoais e os da sociedade, uma vez que existe uma dinâmica de interinfluência constante em ambas as direções.

Na constatação desta realidade, Sanmartín (2003:25-55) defende que há a necessidade de a educação de valores estar efetivamente presente nas instituições de ensino; tal necessidade é, no contexto atual, mais do que emergente. Como uma das estratégias para o desenvolvimento da educação emocional, o autor aponta a grande contribuição que a Educação Física e o Desporto Escolar podem dar para a educação de valores. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

O Desporto pode fomentar numerosas qualidades positivas, algumas do tipo social (lealdade, cooperação, desportividade, convivência, respeito, amizade, companheirismo, trabalho em equipe) e outras mais pessoais (responsabilidade, perseverança, disciplina, força de vontade, espírito de sacrifício, habilidade, criatividade, saúde, diversão, entre muitas mais). (Sanmartín, 2003:27).

Vale ressaltar que tal contribuição para o desenvolvimento do ser humano acontece dentro de um sistema que propicie outras intervenções, não sendo adequado atribuir, única e exclusivamente, este papel ao Desporto e à Educação Física. Educar alguém exige uma série de procedimentos em várias áreas, como, por exemplo, Psicologia, Pedagogia, Assistência Social etc., havendo a integração entre áreas e/ou a interação de programas educacionais que envolvam os intervenientes. Professores, treinadores, pais, funcionários e gerência da instituição possuem uma tendência a obter maior resultado na educação das crianças e jovens. Menos real, mas também possível, poderá ocorrer o apoio de políticas de governo nessa ação conjugada de áreas, pessoas e instituições.

Na visão da Pedagogia do Desporto, defendida por Clayes (1987), Faria Jr. (1988) e Thill, Thomas & Caja (1989), as modalidades desportivas, por proporcionarem prática corporal, trabalho constante com o próprio corpo e seus limites internos e externos, são vistas como um meio potencial de educação e formação humana, realização da humanidade e condição humana. Voltando a observar o modelo sugerido por Karbe (1995), o Desporto pode ser manifestado nos fenômenos de recreação e lazer, escolar, rendimento e especiais.

O Desporto de Lazer é aquele praticado pela pessoa no seu tempo livre, e cujos objetivos se referem à manutenção de uma vida ativa e ao gerenciamento dos níveis de estresse.

O Desporto Escolar, por sua vez, é aquele desenvolvido nos ambientes escolares durante os períodos extraclasse, o que indica que a prática desportiva é realizada no período oposto ao do processo de ensino formal. Essa configuração desportiva, embora não esteja necessariamente vinculada às fases de preparação de atletas para alto rendimento, também busca níveis de rendimento. Em muitas instituições de ensino brasileiras, o Desporto é utilizado como estratégia de formação global do ser humano. O Desporto Escolar, como foi observado anteriormente, será o centro da discussão no presente estudo.

O Desporto de Rendimento é denominado assim por visar e buscar altos rendimentos. Esse tipo de desporto possui, com clareza, fases de rendimento definidas com vista à formação de atletas. Normalmente, é realizado dentro de um sistema organizado que envolve, por exemplo, clubes, federações e centros de treinamentos nacionais.

Por fim, o Desporto Especial é aquele em que ocorre a participação de pessoas portadoras de algum tipo de necessidade especial (em Portugal, NEE).

Observando o modelo de Karbe (1995), cada fenômeno desportivo possui um desempenho mínimo desejado. Esse desempenho é traduzido pelo perfil de exigência, formado pelas características que se deseja alcançar em um determinado período de trabalho, em uma determinada modalidade desportiva. O perfil de exigência, por sua vez, determina os objetivos que devem ser alcançados em curto, médio e longo prazo no planejamento da prática desportiva e é condicionado pela estrutura de rendimento, composta por fatores internos e externos. Os fatores internos referem-se às características individuais dos participantes, indicando, assim, as possibilidades de rendimento a partir da carga genética. Os fatores externos representam todas as condições ambientais em que se realiza a atividade; muitas vezes, pode ser considerado um fator limitante do rendimento desportivo, principalmente, no fenômeno de Desporto de alto rendimento. Cabe ressaltar a observação de que todo o processo acima apresentado é interligado entre si e, portanto, os componentes exercem influência sobre o outro.

Os fatores internos da estrutura do rendimento desportivo, ou seja, as potencialidades individuais, que fazem parte de qualquer planejamento de equipes em qualquer uma das manifestações de Desporto, são independentes

uns dos outros no que concerne ao desenvolvimento de suas qualidades e interdependentes uns dos outros para alcançarem performances elevadas.

Outra forma de representar o processo de treinamento no Desporto, considerando as áreas de conhecimento envolvidas neste processo e a inter-relação entre os fatores internos da estrutura de rendimento, é inspirada na teoria da *teia da vida* de Capra (1997). O autor do presente estudo elaborou a teia das áreas do treinamento desportivo, como é possível observar na Figura 5. Esse esquema representa, de uma forma simbólica, como algumas áreas de conhecimento interferem na estrutura da teia ou rede. Evidencia-se, portanto, que todo o conjunto e suas relações diretas e indiretas são determinantes no processo de treinamento desportivo e, por conseqüência, na prática desportiva, não sendo possível alterar um deles sem afetar o outro.

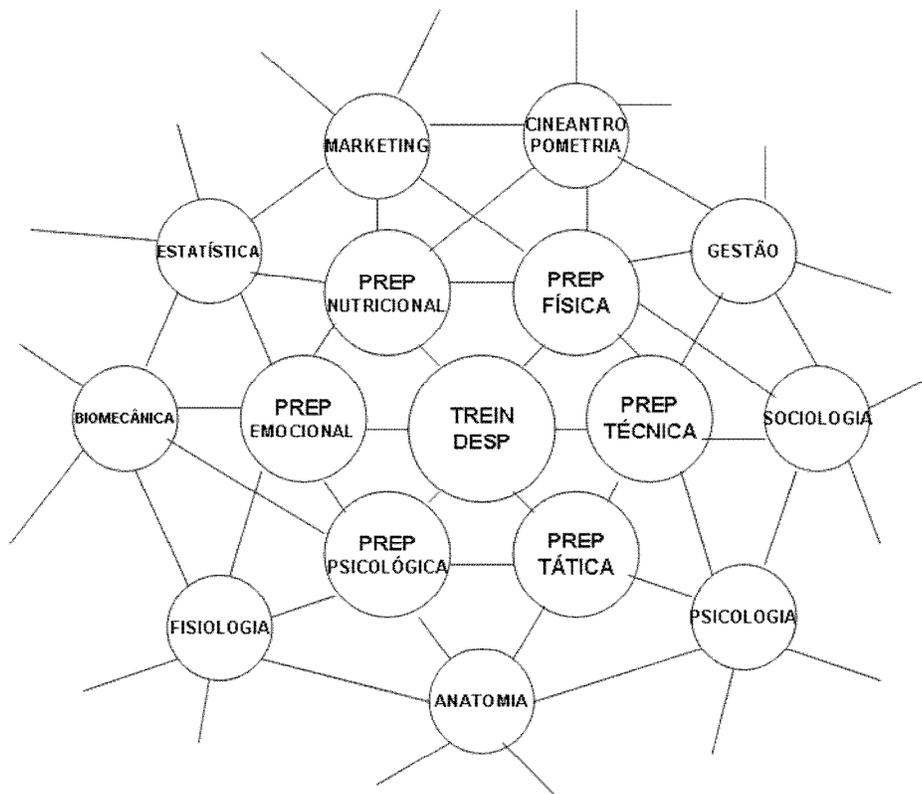


Figura 5– Teia das áreas de conhecimento do treinamento desportivo
 Legenda (palavras reduzidas): DESP = desportivo/ PREP = preparação/ TREIN= treino

A teia do Desporto se efetiva em um ambiente social. Conforme explica Brandão (1993:16-27), o Desporto é parte integrante da sociedade moderna e, na busca pela vitória ou pelo sucesso nos seus diferentes níveis, depende, na

grande maioria dos casos, de uma sólida preparação nos aspectos físicos, técnicos, táticos, morais e psicológicos.

Considerando a teia do treinamento desportivo, Fleury (1998) defende que, entre todos os fatores internos da estrutura de rendimento desportivo, os que diferenciam o campeão dos demais são as suas características emocionais. Por exemplo, o que aconteceria, hipoteticamente, se dois corredores possuíssem as mesmas capacidades técnicas, utilizassem a mesma tática de corrida e possuíssem um nível de preparação física semelhante? Quem ganharia a corrida? Muito provavelmente a vitória ficaria com aquele corredor que conseguisse trabalhar melhor com seus sentimentos, aquele que conseguisse fixar-se na meta sem desviar-se dela, que possuísse a capacidade de adiar a sua satisfação em relação à vitória, ou seja, o resultado seria decidido por aspectos psicológicos, mentais ou emocionais.

Para ilustrar este exemplo, cabe lembrar uma palestra a que assistiu o autor da presente investigação com o pai da teoria de treinamento moderno, o professor Matveiev. Ele contou que, em determinado ano, a então denominada União Soviética possuía cinco lutadores de Judô da mesma categoria de peso, com iguais possibilidades de ganhar o ouro olímpico. Como as vagas eram limitadas, os lutadores lutaram por uma vaga na equipe fora do *tatame*. Eles realizaram uma prova de maratona, ou seja, uma prova sem relação direta com o judô. Segundo o professor Matveiev, isso demonstraria que o vencedor seria aquele capaz de suportar toda a dor e desgaste de uma prova para a qual não foi preparado, tendo de cumpri-la, utilizando muito mais os aspectos emocionais do que qualquer outro. Portanto, o vencedor da prova foi o dono da vaga olímpica na equipe.

O mesmo fato acontece quando se observa uma partida de qualquer Desporto, no qual uma equipe é declaradamente superior à outra e, no entanto, o resultado não favorece a equipe daqueles considerados antecipadamente melhores. Novamente, a justificativa para a vitória da equipe de menos expressão pauta-se pelo aspecto emocional.

Para alcançar um bom nível de preparação, os praticantes precisam submeter-se a um treinamento prolongado e sistemático. Nos casos de atletas de alto rendimento, que participam das fases de treinamento desportivo, essa

preparação inicia-se nos clubes desportivos, encaminhando-se para seleções municipais, estaduais e nacionais. Um dado comum atual define que, para um atleta chegar a competir em altos níveis de rendimento, deve treinar, no mínimo, dez mil horas. O envolvimento com o Desporto, no caso, de Rendimento, pode chegar a mais de 20 anos.

No fenômeno do Desporto Escolar, foco do presente estudo, a preparação se dá paralelamente à formação acadêmica, ou de ensino formal, dentro do próprio ambiente escolar, iniciando-se, no Brasil, por volta dos 10 anos e terminando por volta dos 18 anos, dependendo do desporto eleito pela criança ou pelos pais. Tal treinamento prolongado e sistemático tem o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar hábitos motores e qualidades físicas e mentais, que sirvam de formação complementar à formação acadêmica.

Para analisar os fenômenos que ocorrem no ambiente desportivo, a abordagem da Psicologia do Desporto, por exemplo, considera desde os processos psíquicos como a cognição e o processamento da informação até os sentimentos relacionados com as emoções do ser humano. Em relação a esse aspecto, Vallerand & Blanchard (2000:03) apresentam componentes da emoção que, no Desporto, produzem mudanças fisiológicas, tendências de ação e experiências subjetivas. A Psicologia do Desporto é, então, apresentada como *a disciplina científica que se ocupa com a análise e modificação de processos psíquicos e de ações esportivas. Parte do princípio que a ação esportiva é um comportamento intencional e regulado psiquicamente.* (Samulski, 1992)

Nessa perspectiva psicológica, por exemplo, conhecer as próprias emoções é condição fundamental para qualquer praticante de qualquer modalidade desportiva conquistar excelência. O reconhecimento dos sentimentos implica em uma prática constante que pode ser realizada no próprio ambiente de treinamento ou com intervenções próprias da Psicologia do Desporto. Por conseguinte, uma prática sistematizada possibilita ao atleta identificar quais as situações ambientais que geram ansiedade ou os sentimentos de ira que geram a agressão e adotar as estratégias pessoais mais adequadas para certa situação. Em suma, aprende-se a lidar com as próprias emoções para buscar o desempenho desejado.

A relação entre Desporto e Inteligência Emocional não é constantemente

tratada pela literatura da especialidade. De certa forma, os estudos existentes sugerem que existem ligações entre estes dois temas. Um primeiro passo na direção da relação entre os dois temas é observado na afirmação de Snyder & Ammos (1996) de que os desportos competitivos são laboratórios naturais para estudos da sociologia das emoções. Neste mesmo sentido, Jackson (2000:135) afirma que no Desporto:

Emotions not only are often visible, but may be more pronounced than in daily life settings. This is because sport is a public activity and a microcosm of life, maximizing the effects of interactions context structured rules and uncertain outcomes.

Considerando estudos relacionados com a metodologia quantitativa, Cerina & Barnett (2005) apresentam um estudo cujo objetivo foi examinar o fluxo natural pré-competição e pós-competição, a impressão temporal da intensidade, frequência e nível médio diário das emoções básicas e a frequência nas representações sobre a competição no decorrer do tempo. Os resultados obtidos na investigação evidenciaram diferentes impressões decorrentes da competição, considerando sua intensidade e sua frequência nos relatos.

A emoção básica do medo foi a reação mais recorrente durante o período de competição. Algumas emoções negativas registraram aumentos até três dias após a competição, outras tiveram, em geral, sua intensidade diminuídas nos dias posteriores.

O referido estudo corrobora com o entendimento de que o ambiente desportivo desencadeia emoções, de certa forma, tão intensas que acometem os sujeitos até mesmo após o término de competições. Assim sendo, pode-se afirmar que as emoções vivenciadas no Desporto persistem mesmo após o contato direto com a bola, o grupo, a torcida, etc. Se imaginarmos este contato sendo realizado diariamente, os atletas ou praticantes de atividades desportivas são expostos diariamente a um número grande de emoções, o que de algum modo pode justificar a ligação entre o desenvolvimento de níveis elevados de Inteligência Emocional no ambiente desportivo.

Outro estudo que envolveu a Inteligência Emocional e a atividade desportiva foi realizado por Dulewicz & Higgs (2004) e recebeu o sugestivo título *Can Emotional Intelligence be developed?*. O estudo envolveu grupos distintos de

profissionais; o primeiro foi composto por gerentes; o segundo por líderes de equipe; e o terceiro, por 13 integrantes de uma equipe de *Yacht* participante do *Global Challenge yacht race*, edição de 2000. Os participantes do estudo foram testados, antes de iniciar a prova, em Setembro de 2000, respondendo a um questionário desenvolvido pelos autores denominado de *EIQ-Managerial* e foram reavaliados com o mesmo instrumento ao final da prova em, Junho de 2001. Os resultados na comparação entre o pré-teste e o pós-teste dos atletas demonstraram uma diferença significativa no item *intuição* do questionário. Considerando os três grupos testados, os autores concluíram que a Inteligência Emocional pode ser desenvolvida, sendo a prática desportiva um dos caminhos para esse desenvolvimento.

Jones, Neumann, Altmann & Dreschler (2001), ao criarem um instrumento denominado de *Sports Performance Inventory (SPI)*, pretendiam desenvolver uma visão mais compreensiva das atitudes dos atletas. Nesse estudo, os autores apresentaram, entre outras conclusões, que atletas universitários possuem altos escores de SPI, mais atitudes positivas e são mais competitivos quando comparados aos atletas iniciantes. Concluíram ainda que atletas do gênero feminino são mais orientadas para o espírito de equipe. Apesar de os resultados não serem conclusivos, devido às limitações do método e à própria sugestão dos autores para aperfeiçoar o estudo, pode-se entender que certa quantidade de prática no Desporto é capaz de modificar comportamentos emocionais, tais como a positividade. A respeito de outras contribuições do desporto, Kaur (2004) apresenta que:

involvement in sports not only increases fitness levels in children but also helps develop social skills and emotional intelligence, say researchers (...) research has shown that besides physical exercise, participation in sports offers young people enhanced self-esteem, increased confidence, self-discipline, teamwork, leadership and co-operation skills. It also teaches them how to share, handle stress and take on competition.

Considerando os estudos enunciados, por um lado, a relação demonstrada entre a prática desportiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional justifica argumentação e congruências em algumas direções. Por outro lado, o oposto é considerado: os estudos que apontam os níveis de Inteligência Emocional como sendo preditores de desempenho desportivo, como condições causais, ainda são

questionáveis. Esta afirmação é demonstrada na observação de dois estudos.

O primeiro estudo, de Zizzi, Deaner & Hirschhorn (2003), que exploraram a relação entre Inteligência Emocional e avaliação global no desempenho de jogadores do *College Baseball* Americano, demonstrou que *components of emotional intelligence appear to be moderately related to pitching performance, but not related to hitting performance* (Zizzi; Deaner & Hirschhorn, 2003:266).

O segundo estudo, de Perlini & Halverson (2006), tinha como proposta investigar os níveis de Inteligência Emocional de 79 jogadores de Hóquei profissional da NHL (*National Hockey League*) americana, da temporada de 2003-2004, pela aplicação do questionário Bar-On EQ-i. Os objetivos do estudo foram: posicionar o nível de Inteligência Emocional dos jogadores com base nos padrões populacionais; avaliar a relação entre o ranqueamento e os níveis de Inteligência Emocional; e avaliar a predictibilidade da medida de quociente de Inteligência Emocional para índices de desempenho no hóquei. Pelo estudo, os pesquisadores demonstraram que:

Years-since-draft was the strongest predictor of performance and draft rank was the weakest predictor of performance. With respect to EI, both intrapersonal competency and general mood added significant variance to predictions of number of NHL points and games played. (Perlini & Halverson, 2006:109)

Considerando um estudo com a abordagem qualitativa, Kerkoski (2001), para identificar relações entre o esporte e a Inteligência Emocional, aplicou um estudo de caso qualitativo com pesquisa de campo exploratória, realizado com dados primários (entrevistas) e dados secundários (relacionando dados bibliográficos, impressos, artigos, consultas à Internet, livros, demais métodos dedutivos e auxiliares). A partir desse material, buscou-se extrair o conteúdo relevante para responder a problemática estudada, utilizando as vinte e cinco capacidades para o ambiente de trabalho, mencionadas por Goleman (1999). Os dados foram analisados com o apoio da organização e categorização apresentada na literatura sobre o tema.

A interpretação e construção teórica dos resultados da pesquisa fundamentaram-se nos representações de experiência e na revisão teórica realizada. Em parte, a amostra foi constituída, por seleção não arbitrária, de quatro indivíduos que vivenciaram um processo de treinamento desportivo na

modalidade de Voleibol por no mínimo cinco anos e, no momento, estavam no mercado de trabalho exercendo diversas funções. Os sujeitos da pesquisa atribuíram sua competência a suas experiências vivenciadas no treinamento desportivo de Voleibol e no mundo do trabalho. Nesse sentido, posicionaram-se em relação às contribuições de suas vivências no esporte para as suas funções profissionais sob o foco da Inteligência Emocional.

Por outro lado, outra amostra foi constituída de quatro indivíduos pertencentes a uma equipe de Voleibol de alto rendimento. Os indivíduos, selecionados aleatoriamente, eram profissionais e possuíam mais de 15 anos de experiência no referido esporte. Por esse motivo, foram considerados, no estudo, especialistas na modalidade, o que permitiu pressupor que o fato de suas profissões coincidirem com a modalidade estudada contribuiu para a obtenção de respostas mais puras no sentido da relação entre esporte e Inteligência Emocional.

Foram realizadas entrevistas individuais, semi-estruturadas e definitivas com os oito indivíduos selecionados, sendo gravadas e transcritas posteriormente. Durante as entrevistas, que em sua maioria se realizaram no próprio ambiente profissional dos entrevistados, foram feitas pelo entrevistador anotações consideradas pertinentes ao tema tratado. As entrevistas partiram das cinco aptidões básicas da Inteligência Emocional propostas por Goleman (1999), seguindo o seguinte roteiro básico: a prática desportiva e sua relação com a autopercepção e suas competências; a prática desportiva e sua relação com a auto-regulação e suas competências; a prática desportiva e sua relação com a motivação e suas competências; a prática desportiva e sua relação com a empatia e suas competências; a prática desportiva e sua relação com as aptidões sociais e suas competências; o desempenho percebido no mundo profissional entre ex-praticantes ou praticantes de esporte com não-praticantes de esporte em relação às cinco aptidões básicas da Inteligência Emocional e suas competências.

As principais conclusões do estudo, derivadas da análise das entrevistas e da fundamentação da revisão bibliográfica do estudo, sugerem que as competências das aptidões básicas que mais recebem influência do esporte são aquelas relacionadas com as competências pessoais. Dito de outra maneira, a forma como lidamos conosco é mais vincada do que aquelas competências

relacionadas com a *relação social*.

Das 12 competências pessoais relacionadas às aptidões de *autopercepção*, *auto-regulação* e *motivação*, 9 foram diretamente citadas pelos entrevistados como sendo influenciadas e desenvolvidas pela prática do Voleibol, são elas: a *percepção emocional*, a *auto-avaliação precisa*, a *autoconfiança*, o *autocontrole*, a *confiabilidade*, a *conscienciosidade*, a *realização*, a *dedicação* e o *otimismo*.

Das 13 competências sociais relacionadas às aptidões de empatia e aptidão social, 7 foram diretamente citadas pelos entrevistados como sendo influenciadas e desenvolvidas pela prática do Voleibol, são elas: o *compreender o outro*, o *desenvolvimento de outra pessoa*, a *percepção política*, a *comunicação*, o *gerenciamento de conflitos*, a *liderança*, a *colaboração* e as *capacidades de equipe*.

Uma justificativa apresentada pelo estudo para a máxima de que o Desporto contribui para o desenvolvimento das aptidões e competências emocionais reside no fato de, no total das 5 aptidões básicas e 25 competências da Inteligência Emocional no trabalho, 16 competências (65%) são influenciadas ou desenvolvidas pela prática do Voleibol em condições extraclasse. Considera-se a afirmação de Goleman (1999) de que o perfil do indivíduo que obtém sucesso no mundo profissional apresenta, pelo menos, 6 destas competências distribuídas pelas 5 aptidões. O esporte Voleibol pode ser considerado um campo fértil para desenvolver indivíduos com potencial para o sucesso profissional.

A segunda justificativa utilizada pela literatura especializada e representações sociais para descrever os motivos pelos quais o Desporto contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das aptidões básicas da Inteligência Emocional refere que o Desporto possui características ambientais próprias que facilitam ou obrigam as pessoas a assumirem um determinado tipo de comportamento.

Um exemplo bastante evidente é que a atividade desportiva exige a constante superação do ser humano. O Desporto possui marcas que devem ser quebradas, trazendo desde seus primórdios a filosofia de que nossos objetivos devem ser perseguidos sempre e, quando alcançados, devem ser deslocados

para objetivos superiores. Tal filosofia permite desenvolver a competência de realização, quando da busca constante por objetivos pré-determinados.

Além disso, a prática sistemática, utilizando o próprio corpo no sentido de relações interiores e exteriores, faz com que a pessoa construa clara idéia de como se comporta seu corpo. Partindo dos graus de contração muscular, níveis de relaxamento, frequência cardíaca, o indivíduo pode estabelecer a relação destes sinais com as próprias emoções como a ansiedade, que pode ser detectada pelo suor das mãos.

A terceira justificativa utilizada pelos entrevistados para indicar o motivo pelo qual a prática esportiva contribui para o desenvolvimento da Inteligência Emocional é a de que o Desporto propicia a participação em um ambiente no qual valores pessoais e coletivos são trabalhados e moldados e grande parte das competências emocionais é experimentada. Os entrevistados relataram também que essa experiência vivenciada por eles ocorreu em uma fase importante de suas vidas, a infância e adolescência, e se deu com tal rapidez e intensidade que todos afirmam que os conceitos e os valores aprendidos naquela época foram assumidos na vida adulta profissional e pessoal afora.

De maneira geral, a prática desportiva, na infância e adolescência, não necessariamente diferencia o desempenho profissional daqueles que praticaram o desporto do desempenho daqueles que não o fizeram. Apesar disso, os entrevistados identificam diferenças fundamentais nas pessoas que praticaram esporte, como alegria, persistência e cooperação, nos próprios ambientes profissionais. A prática no esporte é considerada por eles como uma aquisição de experiências que podem, em determinadas situações ou em determinadas características profissionais, diferenciar desempenhos profissionais posteriores.

Fundamentalmente, não existem diferenças entre as perspectivas apresentadas pelo grupo daqueles que praticaram esporte no período mínimo de cinco anos e atualmente estão no mundo profissional e as perspectivas apresentadas pelo grupo que atua profissionalmente no esporte Voleibol. Isso evidencia que, independentemente do tempo de prática, a consciência de suas características, valores e contribuições se assemelham muito nos dois grupos, sendo possível sugerir que tal percepção advém muito mais da intensidade

emocional do aprendizado neste campo do que do tempo de prática dentro do mesmo.

2.4.1 O Desporto e as aptidões da Inteligência Emocional segundo Bar-On & Parker

Nas próximas linhas pretende-se apresentar algumas referências que a literatura da Inteligência Emocional faz, de forma direta ou indireta, no tangente à relação desta com o Desporto. Aqui é interessante expor que durante o processo de revisão de literatura foi observado que não se efetiva uma abordagem direta sobre a relação entre Desporto e Inteligência Emocional. Apesar de serem claras as influências estabelecidas entre movimento, corpo, corporeidade e emoções, como apresentado em itens anteriores, a literatura da especialidade não apresenta capítulos ou artigos específicos sobre o tema.

A atividade física e o Desporto são tratados em breves linhas em diversas obras. Assim sendo, é com base nessas poucas linhas de diferentes autores que se dará a argumentação da relação entre Inteligência Emocional e Desporto. A utilização da nomenclatura ou da classificação de Bar-On & Parker (2002) foi feita intencionalmente, uma vez que o instrumento utilizado para a análise quantitativa do presente trabalho é originário destes autores. Cabe esclarecer que também o instrumento utilizado para a análise qualitativa foi construído com base na nomenclatura e no instrumento proposto por Bar-On & Parker (2002). Considera-se nesse estudo que essa decisão ou estratégia pode auxiliar a análise dos dados e a interpretação dos mesmos.

2.4.1.1 Inteligência Intrapessoal e Desporto

Como observado anteriormente, segundo Bar-On & Parker (2000:19), a Inteligência Intrapessoal está relacionada com o entendimento das próprias emoções e expressão/comunicação dos próprios sentimentos e necessidades. Foi referido também que o entendimento das próprias emoções é para a Psicologia do Desporto condição fundamental para qualquer praticante de modalidades

desportivas na busca da excelência.

O conhecimento e reconhecimento das emoções são discutidos, na literatura da Psicologia do Desporto (Craty, 1983; Samulski, 1992; Pérez, Cruz & Roca, 1995; Brieghel-Müller, 1987; Roales-Nieto & Nogueira, 1994; e Thomas, 1983), na qual se observa a convergência de que muitos sentimentos interagem com a prática, de tal forma que determinam o sucesso ou o fracasso de um desportista. A ansiedade pode fazer com que o atleta se precipite em um ponto importante cometendo um erro. A ira pode comprometer o desempenho, como ressonância do funcionamento cerebral, prejudicando a leitura do meio em constante transformação pela desconexão e manipulação dos sentimentos.

Para desenvolver a atividade desportiva em graus de desempenho elevados, o atleta precisa reconhecer em si os sentimentos de raiva, tensão e ira. A prática do reconhecimento destes sentimentos pode acontecer constantemente no ambiente de treinamento ou com intervenções da Psicologia do Desporto. Esse procedimento auxilia o atleta em seu autoconhecimento, permitindo que ele identifique situações ambientais ou contextuais que acarretam o aparecimento de sentimentos como a ira.

De uma maneira geral, os atletas são orientados a perceber os sinais corporais que desencadeiam estas emoções como a frequência cardíaca, o ritmo respiratório, a sudorese, principalmente a das mãos e o grau de contração muscular de parte ou de todo o corpo. Também os sinais ambientais que podem de forma individual ou coletiva desencadear sentimentos devem ser observados, segundo a Psicologia do Desporto. O próximo passo no treinamento desportivo após a identificação dos sentimentos ou emoções é o autocontrole, que provém principalmente das informações conscientes advindas dos proprioceptores (Brieghel-Müller, 1987).

Com a prática no treinamento diário, o indivíduo adquire a capacidade de controlar o ritmo respiratório, o grau de contração muscular e, dessa forma, manter seu foco no movimento que deve realizar. Como já mencionado, entre os fatores de rendimento, o que determina, em grande parte, o sucesso é o fator emocional. Em parte, a justificativa para esse sucesso está no fato de o atleta identificar os diferentes tipos de sentimentos que surgem no ambiente esportivo e saber controlá-los e torná-los positivos para o rendimento (Fleury, 1998).

Vários métodos foram elaborados para desenvolver no atleta o autocontrole emocional. Entre eles, é possível citar o treinamento autógeno, de Schultz (1991), o manual de treinamento mental para atletas, de Suinn (1988), e o método Silva de controle mental, de Silva & Bernd Jr. (1998).

Tais métodos se fundamentam principalmente na teoria psiconeuromuscular, que descreve as relações existentes entre a influência de estados mentais e o desempenho prático, conforme Taberner (1996), nas posturas positivistas e na busca de metas da Neurolingüística. Os métodos mencionados desenvolvem exercícios de relaxamento, de controle da tensão muscular, de controle da frequência respiratória e cardíaca, práticas mentais e exercícios de consciência corporal. O intuito dessas técnicas é desenvolver a autoconsciência de estados emocionais e suas relações com os estados corporais/físicos e, a partir do controle dos estados físicos e de práticas mentais, proporcionar o controle das emoções, muitas vezes em segundos, dependendo da frequência da prática inicial.

Através do treinamento de autocontrole, o desportista deve aprender a se controlar (sem ajuda externa) nas situações extremas e difíceis de treinamento e de competição, a fim de evitar reações psicofísicas exageradas (por ex.: ansiedade, ira) e comportamento social inadequado (por ex.: conduta agressiva). (Samulski, 1992:128).

Quando o atleta tem consciência de que uma determinada situação pode levá-lo a um aumento da ansiedade, como em casos de jogos de estréia, recorrentemente relatados por muitos atletas na mídia, um simples auto-relaxamento ou um método respiratório consciente pode, em alguns segundos, diminuir e controlar consideravelmente tal estado.

Ser capaz de relaxar o corpo dá ao atleta importante controle sobre os músculos para manter-se relaxado na competição. O sentir-se "fluido" está frequentemente associado com sentir-se relaxado e tranqüilo. Saber como relaxar pode também ser usado se a competição ou as condições causam um sentimento de tensão ou dificuldade. (Suinn, 1988).

Não pode ser desconsiderada aqui a questão da experiência, uma vez que, mesmo sem realizar nenhum tipo de procedimento de controle, atletas experientes apresentam um menor grau de ansiedade do que aqueles mais novos. Tudo aquilo que se desconhece e que não se vivencia causa certo

aumento na ansiedade. Neste sentido, as pessoas que possuem certa experiência no Desporto são capazes de manipular as situações ambientais de forma diferenciada daquela apresentada pelos menos experientes.

A motivação também exerce um papel fundamental no controle dos sentimentos. Na medida em que são motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazem, ou mesmo por um grau ideal de ansiedade, os sentimentos de entusiasmo e prazer parecem sobrepor-se a todos os outros e levam os atletas à conquista. É nesse sentido que a Inteligência Emocional é uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas (Goleman, 1995:93).

Sobre esse tópico, cabe fazer menção a um estudo que envolveu o tema da Inteligência Emocional e o Desporto, com foco na observação dos próprios sentimentos, desenvolvido por Snyder & Ammos (1996), e intitulado *Baseball's Emotion Work: Getting Psyched to Play*. Por essa investigação, os pesquisadores entrevistaram 21 arremessadores e rebatedores com o objetivo de descrever e interpretar as emoções vivenciadas por jogadores de beisebol colegial, atentando para as tentativas de gerenciar as emoções no nível da percepção de seus ótimos rendimentos. As experiências emocionais relatadas nas entrevistas evidenciaram o gerenciamento e a manutenção das emoções com um alto nível de estimulação. Os jogadores relataram, por exemplo, que, no trabalho emocional para conquistar níveis ótimos de estimulação, utilizam uma variedade de rotinas físicas e rituais que envolvem alongamento, respiração, ajustes dos uniformes, amarração dos tênis, etc. Por esses relatos, os autores concluíram que os jogadores percebem que um ótimo nível de estimulação é necessário para rendimentos desejáveis.

Outro estudo, intitulado *Sports Participation and Self-Esteem: Variations as a Function of Gender and Gender Role Orientation*, de Bowker, Gadbois & Cornock (2003), tinha o objetivo de examinar a função do gênero, participação desportiva e orientação de gênero para predição individual na auto-estima global. Investigando, portanto, o reconhecimento de aspectos emocionais, os autores concluíram que a participação desportiva é um preditor da auto-estima. Destarte, parece que a participação em uma atividade desportiva diferencia os sentimentos de auto-estima de praticantes e de não-praticantes, sendo os níveis favoráveis aos primeiros.

2.4.1.2 Inteligência Interpessoal e Desporto

Como descrito anteriormente, Bar-On & Parker (2000:19) relacionam a *inteligência interpessoal* com a empatia, a responsabilidade social e o relacionamento interpessoal².

Apesar de não realizar uma perspectiva direta do desenvolvimento da empatia com a prática desportiva, Goleman (1995:130) apresenta que a empatia é desenvolvida e aperfeiçoada, entre outros aspectos, pela sintonia corporal existente entre os seres humanos. A sintonia corporal refere-se à observação de sinais corporais no *outro*. Goleman (1995:130) afirma que *quanto mais fisicamente sintonizados seus encontros, mais semelhantes se tornarão os estados de espírito*. Considerando a sintonia corporal entre os praticantes de atividades desportivas, Kerkoski (2001) obteve respostas de ex-praticantes de Voleibol que referem que o Desporto, pela quantidade de experiências corporais e emocionais vivenciadas em conjunto, possibilita aos praticantes a interpretação dos sinais corporais e o entendimento dos sentimentos e estados de espírito do *outro*.

A constatação de Kerkoski (2001) pode ser justificada pelo fato de a empatia possuir sua base no autoconhecimento. Dessa forma, quando alguém executa um exercício de alta intensidade e observa os processos fisiológicos que ocorrem consigo, pode entender o que o outro sente ao executar o mesmo exercício ao seu lado ou ao passar por situações ambientais semelhantes que produzem nos praticantes efeitos ou respostas também semelhantes. Embora cada indivíduo possa reagir de uma determinada maneira quando erra uma jogada decisiva, pode entender o que o outro sente ao errar a jogada decisiva, pois também já vivenciou o fracasso algumas vezes.

Pela análise da linguagem corporal, outra característica do Desporto que parece favorecer o desenvolvimento da empatia é o fato de o atleta ou um grupo de atletas, nas situações reais de competição, se comunicarem por gestos,

² Tais capacidades da *inteligência interpessoal* foram referidas na seção 2.2.1.2, intitulada *Dimensões da Inteligência Emocional segundo Bar-On & Parker*. Contudo, cabe lembrar que os autores entendem por *empatia* a capacidade de conscientizar-se dos sentimentos e necessidades dos outros. Por *responsabilidade social*, entendem a capacidade de ter consideração com os outros e seus sentimentos. E, finalmente, por *relacionamentos interpessoais*, entendem a capacidade de criar e manter relacionamentos.

olhares e expressões, associados a um código de linguagem e a sentimentos. Para que haja o desenvolvimento e manutenção de normas ou o convívio harmonioso para a atuação do grupo na prática do Desporto em treinamentos e competições, é necessário um conjunto de sinais verbais e não-verbais que caracterizam a comunicação no grupo. Segundo Craty (1983), no Voleibol, em sua realidade de jogo, *as comunicações entre os membros de um time consistem em rápidos sinais de estímulo mais do que de verbalização prolongada.*

Quando tal processo ocorre de forma sistemática, mais momentos ou experiências de sintonia física são vivenciados e, por sua vez, mais parecidos são os estados de espírito dos integrantes de um grupo. Além da comunicação gestual, exigida na prática desportiva, outro aspecto importante é a comunicação verbal que, conforme Goleman (1995:162), é um rudimento da inteligência social. Nas equipes desportivas, a comunicação aberta – saber dizer o que se está a pensar e ouvir o que o outro tem a dizer – é um fator que pode determinar as relações internas de um grupo e, por conseqüência, o seu rendimento.

Pode-se ainda associar aos estados de espírito, de acordo com Goleman (1995:103), os sentimentos de *perseverança* e *positividade*. As conclusões do autor apontam para a noção de que o Desporto é uma atividade humana cujos valores de *perseverança* e *positividade* são inerentes à prática diária. O espírito de grupo pode ser influenciado pela sintonia física, propiciada por gestos e expressões carregadas de *persistência* e *positividade* durante os exercícios preparatórios ou encontros desportivos.

O comentado acima equivale a dizer que um grupo pode ser persistente a partir das demonstrações de persistência de seus integrantes. A sintonia corporal entre todos os seus membros da equipe pode motivá-la a “lutar” com todas as ferramentas possíveis. Para que isso ocorra é necessária a presença da empatia, ou seja, cada integrante do grupo, ao olhar para o companheiro de equipe, entende que ele está disposto a “lutar” ao seu lado.

A empatia, para Mota (1998), está relacionada à preocupação de crescimento com as outras pessoas. Assim, o autor argumenta que o desenvolvimento e crescimento de uma equipe esportiva é conseqüência do desenvolvimento das pessoas que fazem parte desta equipe. Ter consciência desse fato agrega valor ao todo e aos indivíduos. Em uma equipe de Desporto

coletivo, na qual as forças devem estar equilibradas, o melhor desempenho do grupo se deve ao crescimento de forma generalizada de cada um de seus componentes. Caracteriza-se, nessas condições, uma cadeia de ações na qual todos estão em nível semelhante para que a cadeia alcance sucesso. A esse respeito, Elias, Tobias & Friedlander (2001:72) apresentam um exemplo publicado em 1997, um guia denominado *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, no qual, pelo relato de uma experiência desenvolvida no ginásio LaSalle, em *Providence, Rhode Island*, adverte-se que:

Qualquer aluno que deseje se tornar um membro de uma equipe esportiva, dentro ou fora da escola, tem de elaborar e assinar um contrato declarando três metas nas seguintes áreas: Como você melhorará através desse esporte? Como você melhorará a sua equipe? Como você melhorará a sua escola ou a comunidade?

Na lógica da comunicação e interação, o Desporto também pode ser considerado um campo prático em que é preciso lidar com as diversidades e diferenças. As diferenças podem estar representadas nos rendimentos, no nível cultural, nos comportamentos exteriorizados e nas ascendências étnicas. Goleman (1995:173) aborda o tema das diferenças e entende que, para se alcançar um rendimento, as pessoas devem trabalhar juntas como iguais e esquecer as diferenças. Para trabalhar juntos, os componentes de um grupo devem controlar as próprias emoções, entender os sentimentos dos outros e resolver disputas internas em paz, sempre pela comunicação. Por esse motivo, o contexto do Desporto pode ser entendido como um excelente campo prático de combate ou de dissolução de estereótipos desenvolvidos pelas sociedades. De fato, existem muitos exemplos reais no campo do Desporto que demonstram a união ou tolerância entre raças, níveis sociais e culturas diversas.

Em outra referência ao relacionamento com os outros, Craty (1983) faz algumas considerações sobre o trabalho com equipes desportivas. *Nos times, os atletas se relacionam mutuamente e reagem uns em relação aos outros como membros de um grupo de trabalho, operando sob determinada quantidade de tensão*. Em Desportos em que a característica de cooperação é necessária, a cooperação intergrupar é útil tanto para o desempenho quanto para o desenvolvimento de sentimentos grupais positivos (Epiphany & Albertini, 2000). Em Desportos coletivos, o grupo desenvolve uma identidade pessoal coletiva. Os

grupos, como o indivíduo, estabelecem objetivos, possuem motivações e avaliam o próprio desempenho. Quanto mais coeso o grupo, maiores as chances de obter sucesso em um confronto caracterizado por uma situação difícil.

Oberteuffer & Ulrich (1977) apresentam que, no contato diário em treinamentos ou competições, são criadas normas de convivência entre o grupo, a exemplo do que ocorre com qualquer grupo social. O respeito e adaptabilidade a estas normas fazem parte do ambiente desportivo. *Há, de fato, certa razão para acreditar que as primeiras e básicas lições, sobre democracia, sobre como caminhar com os outros, sobre “ser honesto”, vêm de sua experiência em jogos* (Oberteuffer & Ulrich, 1977).

O relacionamento com os outros no caso do Desporto se dá em várias direções, mas, basicamente, o que ocorre no dia-a-dia são as direções de relacionamento atleta-atleta e atleta-treinador(a). Esta última, relação na direção atleta-treinador, também é muito importante para o desenvolvimento da Inteligência Emocional.

Nessa linha de raciocínio, Philippe & Seiler (2005) desenvolveram um estudo para verificar a qualidade do relacionamento entre treinadores e atletas olímpicos de natação, utilizando três constructos interpessoais: aproximação, co-orientação e complementaridade. Participaram do estudo cinco atletas da seleção nacional da Suíça que se preparavam para os Jogos Olímpicos de 2004. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada. Os principais resultados apontaram que o relacionamento entre atletas e treinador cumpre um importante papel na interação entre eles e uma importante função no melhoramento dos resultados atléticos. O relacionamento compreende essencialmente *aproximação, comunicação, colocação de objetivos e aceitação dos papéis e funções*. As entrevistas revelaram que os nadadores depositam uma grande importância na manutenção de bons relacionamentos com seus treinadores.

Na lógica da contribuição do relacionamento entre o trabalho desenvolvido pelo treinador e seus atletas, Coatswortha & Conroy (2006) apresentam um estudo cujo objetivo foi investigar a eficácia da intervenção psicossocial de treinadores na auto-estima de nadadores masculinos e femininos de 17 e 18 anos. Os autores concluíram, pela referida investigação, que *effects of psychosocial coach training were strongest for younger participants, and for girls*

who started the season with low levels of self-esteem. Além da influência exercida pelo treinador, a simples participação na prática desportiva pode influenciar a auto-estima dos praticantes. Isso é ratificado pelo já mencionado trabalho de Bowker, Gadbois & Cornock (2003), intitulado *Sports participation and self-esteem: Variations*, cujos resultados apontam que a prática desportiva é um forte preditor para auto-estima.

Outro aspecto relevante no trabalho desportivo em grupo é a interação que ocorre entre as pessoas, *o indivíduo encontra seus companheiros pessoa a pessoa. Eles ao mesmo tempo são inimigos e amigos enquanto testam uns aos outros. Eles encontram maneiras de agir que trarão satisfações para cada um.* (Oberteuffer & Ulrich, 1977). A interação, que aparece ou que é aflorada no mundo do Desporto, é uma característica do processo básico de socialização do homem. Em outros dizeres, o homem é um ser social; não o fosse, estaria vivendo solitariamente em cavernas. Um dos campos que proporcionam esta sociabilização é o Desporto, pela proposição de tarefas comuns que tornam possível essa interação.

A interação no contexto desportivo é comentada por diferentes autores. Assim, entende-se que, além da grande influência dos pais e treinadores, outros elementos exercem papel fundamental na vida da criança para o suporte desportivo. Em um de seus estudos, Bengoechea & Streaan (2007) objetivaram entender como os atletas adolescentes desenvolvem o senso do contexto interpessoal e como isso influencia a motivação no Desporto. Os pesquisadores concluíram, pelas respostas de 12 atletas com idade entre 13 e 17 anos, que um número grande de indivíduos, além dos pais e dos treinadores, está envolvido no desenvolvimento do senso interpessoal e na motivação para o desporto. Entre esses sujeitos estão amigos, outros atletas, torcida, dirigentes, professores, parentes e colegas de equipe.

Tendo como interesse específico o processo que ocorre com crianças e adolescentes na educação emocional, Elias, Tobias & Friedlander (2001:55) apresentam uma análise de dados de que, para desenvolver a Inteligência Emocional, as crianças e adolescentes precisam criar laços afetivos, algo proporcionado intensamente no mundo do Desporto. Além dos laços afetivos, Elias, Tobias & Friedlander (2001:68) alertam que os adolescentes precisam

pertencer a grupos, pois

Eles estão procurando lugares onde tenham um papel ou um propósito, onde encontrem um relacionamento positivo com seus pares e estejam com outros que tenham interesses e habilidades semelhantes. Eles precisam de lugares para aprender coisas, onde possam ter liderança inspiradora e sintam-se seguros, confortáveis e aceitos. Isso soa como uma grande família ideal, não é mesmo?

Nessa lógica de pensamento, o Desporto, seja coletivo ou individual, é um campo em que são formados grupos com laços afetivos muito intensos e fortes. É comum ouvir alguém que participou de uma atividade desportiva na infância e adolescência relatar que não se esquece dos colegas da equipe de Basquetebol ou Futebol e que possui muitas recordações boas dessa época de suas vidas. Para Elias, Tobias & Friedlander (2001:68-70):

os melhores grupos são aqueles que proporcionam o sentimento de comunidade e identidade que os jovens estão buscando (...) dar contribuição e sentir-se como membro contribuinte do grupo ao qual pertencemos e do qual cuidamos são partes essenciais daquilo que nos torna pessoas equilibradas e atenciosas.

Elias, Tobias & Friedlander (2001:172) fazem menção a um estudo sobre a utilização da Internet cujas conclusões apontam para a seguinte equação: quanto mais o indivíduo utiliza a Internet, mais sozinho e deprimido se sente. Os pesquisadores reconhecem que o mais importante para o ser humano não é o meio de “alta tecnologia” ou o número de relacionamentos virtuais. O que o ser humano precisa é de “toque”, de relacionamentos reais e presenciais.

Considerando tal necessidade, mais uma vez é possível mencionar a prática do Desporto, que promove também os relacionamentos pessoais e permite o toque entre os seus praticantes como, por exemplo, na comemoração do sucesso de uma jogada, gol ou ponto. Os autores afirmam, nesse entendimento, que um aspecto importante para a educação emocional de crianças e jovens é a celebração das realizações. Quando o *adolescente realiza algo especial, compartilhando momentos especiais, encontra essa proximidade ao compartilhar alguma atividade*. (Elias; Tobias; Friedlander, 2001:42). O toque em alguns desportos também é permitido até no contato com o adversário, no limite obvio da obediência de um conjunto de regras.

Com base nas argumentações indicadas, Elias, Tobias & Friedlander (2001:172) alertam aos pais que se deve encorajar nos filhos as escolhas por atividades sociais, citando como exemplo o Desporto. Parece que os pais exercem influência nas escolhas dos filhos. Simões, Böhme & Lucato (1999), sobre esse aspecto, realizaram um estudo para verificar a participação dos pais na vida esportiva dos filhos relacionada à assistência direta, nível de incentivo, nível de exigência para a prática esportiva e nível de exigência para que os filhos se tornassem bons atletas. Os resultados do estudo apontam que a figura da mãe não produz influência tanto sobre os meninos quanto sobre as meninas, mas a figura do pai produz influência significativa nas variáveis *nível de exigência para a prática esportiva e nível de exigência para tornar-se um bom atleta*. O estudo ainda evidenciou que os pais são mais exigentes com o filho do que com a filha.

Talvez a influência da figura dos pais possa ser utilizada para justificar os estudos realizados por McGee, Williams, Howden-Chapman, Martin & Kawachi (2006:7), que caracterizaram a participação de 896 crianças de 9 a 15 anos (462 meninos e 434 meninas) nas práticas desportivas. Os resultados da pesquisa demonstraram que ocorrem diferenças significativas entre os gêneros na idade de 9 a 11 quanto à participação em atividades desportivas, sendo que 83,3% dos meninos participavam de atividades desportivas contra 62,9% das meninas. O mesmo fenômeno foi observado nas idades de 13 a 15 anos, com 68% de participação dos meninos em atividade desportiva contra 56,2% das meninas.

A disciplina, como uma característica de responsabilidade social e de convivência com outros, é constantemente relacionada com o ambiente desportivo. Embora seja comum ouvir afirmações de pais e atletas de que o Desporto envolve disciplina, é preciso entender, segundo Elias, Tobias & Friedlander (2001:48), que a disciplina emerge da relação global dos pais com seus filhos, do modo como a casa é organizada e dos valores que os pais tornam visíveis aos filhos.

Da mesma forma, o entendimento apontado anteriormente pode ser estendido ao ambiente escolar. Assim, a disciplina desenvolvida pelo desporto provavelmente emerge da relação global entre treinadores e atletas, da forma como o ambiente de treino é organizado, da forma como as atividades são

planificadas e dos valores tornados visíveis aos atletas pelo exemplo dado pelo treinador. Esse é o caso do valor alcançado quando do cumprimento do horário ou pontualidade, demonstrado nas atitudes do treinador.

Ainda no que diz respeito a esse tópico, no editorial da sétima edição da revista *Psychology of Sport and Exercise*, Jowett & Willeman (2006:122) discorrem sobre o atual estado das pesquisas sobre as relações interpessoais nos Desportos e exercícios físicos em geral. Os autores esclarecem que precisamos saber em que estágio encontram-se os pesquisadores e que patamar pretende-se alcançar nas pesquisas envolvendo tais temas. Os pesquisadores também concluem que *we have started crossing the chasm and started approaching an exciting research territory that needs exploration with careful navigation*.

2.4.1.3 Adaptabilidade e Desporto

Retomando as noções propostas por Bar-On & Parker (2002:267), a *adaptabilidade* é composta pelas dimensões do *realismo* e *flexibilidade* e pela *capacidade de resolver problemas*. Segundo os autores, o realismo refere-se à capacidade de avaliar a situação imediata de forma precisa e realista; a flexibilidade refere-se à capacidade de se ajustar aos ambientes sociais; e a resolução de problemas é a capacidade de resolver um problema com conteúdo afetivo e emocional e envolve um comportamento persistente, perseverante e disciplinado.

Goleman (1995:92), na discussão da formação do sentimento de perseverança e positividade nas situações de conquista, apresenta um estudo com atletas olímpicos que indica que uma das características desta população é a *capacidade de motivar-se para seguir implacáveis rotinas de treinamento*. Fica expressa, então, uma relação entre a atividade realizada pelos atletas e o desenvolvimento de perseverança e positividade.

O mesmo autor atribui o desenvolvimento desses sentimentos à iniciação precoce na prática desportiva, dando um exemplo de mergulhadores chineses,

que iniciam a sua prática desportiva aos quatro anos de idade. Quando os mergulhadores chineses de doze anos são comparados com mergulhadores norte-americanos de vinte anos, ainda que oito anos mais jovens, possuem o mesmo número de mergulhos que os norte-americanos. O autor sugere que o início precoce na atividade esportiva oferece uma vantagem de desenvolvimento na formação do sentimento de perseverança e positividade para a vida inteira.

O que parece distinguir os melhores nas competições de outros com capacidade mais ou menos semelhante é o grau em que, começando cedo na vida, podem seguir uma árdua rotina de exercício durante anos e anos. E essa obstinação depende de características emocionais – entusiasmo e persistência diante dos reveses – acima de tudo mais. (Goleman, 1995:93).

O comportamento persistente, perseverante e disciplinado também pode ser denominado de *comportamento volitivo*. Por essa expressão, Elbe, Szymanski & Beckmann (2005), desenvolveram um estudo, intitulado *The development of volition in young elite athletes*, com o objetivo de examinar o desenvolvimento da vontade (volitivas) em jovens atletas que participam do desporto escolar de elite. Os autores realizaram dois tipos de estudos. O primeiro deles foi do tipo de corte transversal e contou com 327 estudantes com idade entre 12 e 17 anos, 157 do gênero masculino e 170 do gênero feminino, sendo que 74 desses sujeitos viviam no *campus* da escola. O segundo estudo foi do tipo longitudinal, com 63 jovens atletas, 23 do gênero masculino e 40 do gênero feminino, com idade entre 12 e 16 anos, cujos resultados foram comparados com 122 jovens não-atletas.

Em ambos os estudos, os jovens responderam ao *Volitional Components Questionnaire (VCQ II)*. As principais conclusões do primeiro estudo apontam que as *competências volitivas* são mais desenvolvidas em atletas que vivem no *campus* da escola. O segundo estudo confirma as conclusões do primeiro e seus resultados demonstram que as *capacidades volitivas* são mais desenvolvidas em jovens atletas de elite do que em estudantes regulares.

2.4.1.4 Gerenciamento do Estresse e Desporto

De acordo com Bar-On & Parker (2002:267), o Gerenciamento do Estresse

envolve tolerância ao estresse e controle dos impulsos. A tolerância é a *capacidade de lidar com as demandas do ambiente, de influenciar eventos estressantes e de fazer algo ativamente para melhorar a situação imediata* (Bar-On & Parker, 2002:276). O controle dos impulsos é a capacidade de controlar as emoções, mais especificamente de conter e controlar o comportamento agressivo.

Em relação ao assunto, Elias, Tobias & Friedlander (2001:186) afirmam que uma das causas mais frequentes do estresse está relacionada com a *confusão da meta* que é colocada ou posta diante de adolescentes. Afirmam ainda que adolescentes precisam conhecer suas próprias metas. *As metas deles são uma forma de obter apreciação, de pertencer, ter competências e confiança, e dar contribuições* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:143). A colocação das metas é desenvolvida junto com os pais, uma vez que *as habilidades que pais e filhos possuem para determinar metas e solucionar problemas ajudam os jovens a se manter em seu rumo e a transformar idéias em ações construtivas* (Elias, Tobias & Friedlander, 2001:54).

Se isso é verdadeiro, o campo do Desporto tem muito a contribuir, pois, no ambiente desportivo, é comum a colocação, por parte do treinador e atletas, de metas a curto, médio e longo prazo. O estabelecimento de diferentes níveis ou períodos é realizado no intento de tornar a meta ou o objetivo mais realista, palpável em curto prazo. Tal estratégia, segundo Elias, Tobias & Friedlander (2001:54), traduz-se em motivação positiva. Conforme Goleman (1995:92), a motivação positiva gera a reunião dos sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança e, por conseqüência, uma vantagem emocional, passo importante para a conquista de objetivos.

A colocação de metas ou objetivos em conjunto gera uma cumplicidade entre treinador e atletas ou, em outras palavras, um contrato de ações e atitudes que se esperam dos dois lados para se atingir a meta. A questão do contrato é, como defendem Elias, Tobias & Friedlander (2001:146), muito importante durante o processo de educação emocional e na interação entre pais/filhos e, acréscimo de sentido, na interação entre professores/alunos, pois *quando fazemos um contrato, é importante para ambas as partes que as metas sejam determinadas*. O que ocorre também no fenômeno desportivo é que uma meta, uma vez alcançada, deixa de o ser e é substituída por metas mais elevadas. É essa

substituição a chave da motivação e, por que não dizer, da inquietude humana.

Em outra direção, Ulrich-French & Smith (2006) realizaram um estudo com jovens jogadores de futebol de ambos os gêneros de 10 a 14 anos. Pela análise de regressão, demonstrou-se que existe uma relação entre os níveis de estresse dos jovens jogadores com a qualidade do relacionamento entre pais e filhos e a alta aceitação dos pares de convivência. *Lower stress was predicted by higher peer acceptance and father-child relationship quality* (Ulrich-French & Smith, 2006:193). A referida investigação vem corroborar, portanto, com o exposto até o momento em relação ao desenvolvimento e educação da inteligência emocional; ratifica-se, então, a importância do envolvimento dos pais na educação emocional, podendo diminuir, inclusive, o nível de estresse percebido nas crianças.

Em relação ao controle dos impulsos, como demonstrado na obra de Goleman (1995), com base na reconhecida obra de Bandura, as crianças mais bem-sucedidas na vida são aquelas que, no teste de *Marshmallow*, controlaram seus impulsos de tomar o doce que estava a sua frente em troca de uma vantagem maior depois. Todavia, no caso do adolescente, parece ser um pouco mais difícil esse controle. Elias, Tobias & Friedlander (2001:186) relatam que os adolescentes *parecem ter pouca paciência para aprofundar um projeto com seriedade, principalmente quando o projeto está fora de suas áreas de interesse especial*.

Na atividade desportiva, são muitos os momentos em que a criança ou o adolescente envolvido em um projeto de equipe com seriedade deve controlar os impulsos para receber os prêmios. Com o tempo de experiência dentro da prática desportiva, crianças e adolescentes tendem a aprender que devem participar de um jogo com atenção até o último minuto ou segundo. As práticas desportivas são repletas de exemplos de que uma partida só acaba quando o árbitro apita o final do tempo ou uma equipe realiza o último ponto. Portanto, a satisfação da vitória ou a vontade de comemoração pela mesma deve ser adiada durante os encontros desportivos até o seu último segundo.

A respeito dos efeitos fisiológicos provocados pela atividade física e, conseqüentemente, a respeito dos níveis de estresse, insere-se o estudo de Jeong, Hong, Soo Lee & Park (2005), que relaciona a atividade física com níveis

de estresse a partir do movimento da dança. Esse estudo recebeu o título *Dance Movement Therapy Improves Emotional Responses And Modulates Neurohormones In Adolescents With Mild Depression* e concluiu que a dança, movimento-terapia, beneficia as concentrações de serotonina e dopamina e melhorou o estresse em adolescentes com ligeira depressão.

Goleman (1995:87) adverte que o efeito do exercício de levantar o ânimo de pessoas depressivas acontece no caso de pessoas mais preguiçosas, que geralmente não fazem muita atividade física. Para as pessoas que possuem uma rotina diária de exercício ou treinamento, o exercício tem *um efeito contrário sobre o estado de espírito: passam a sentir-se mal nos dias em que saltam a prática*. Goleman (1995:87) concorda que o exercício funciona bem, porque muda a fisiologia que o estado de espírito depressivo carrega, ou seja, um estado de baixo estímulo. A atividade física, denominada pelo autor de ginástica, eleva o nível de estimulação.

2.4.1.5 Humor Geral e Desporto

Segundo Bar-On & Parker (2002:267), o humor geral envolve otimismo e felicidade. Elias, Tobias & Friedlander (2001:85-86) afirmam que o humor reduz a irritação e o estresse e aumenta a tolerância mútua, *é algo energizante, estimula a criatividade e nos coloca num estado de espírito otimista*. Esses mesmos autores, a respeito da educação emocional de crianças e adolescentes, defendem que pais positivos ou otimistas encorajam seus jovens; acrescentamos que professores positivos ou otimistas também o fazem. Tanto pais como professores podem ajudar as crianças e jovens a experimentar interesses positivos como o otimismo, encorajando-os a usar seus pontos fortes e a merecer reconhecimento por isso. Pérsico (2005:302) explica que as atividades que promovem aprendizagem emocional são aquelas que proporcionam à pessoa prazer e diversão, visto que

La capacidad de hacer un esfuerzo sostenido, de vencer la decepción y el aburrimiento, no es innata; por naturaleza a hacer aquello que nos gusta y, si no fuera por los hábitos de trabajo que hemos adquirido, dejaríamos las tareas cuando nos sintiéramos

cansados o en el instante en que se nos presentara una opción más divertida.

A felicidade, o otimismo e o prazer por realizar aquilo de que gosta são características de pessoas que conseguem entrar em estado de fluência. Nesse sentido, outra característica emocional descrita por Goleman (1995:103) que pode ser observada no Desporto é a fluência ou estado de fluxo, definido como momentos de excelência, de extrema atenção e concentração de execução, de prazer, graça e eficácia naquilo que se faz. Tal estado envolve tanta intensidade que contagia os observadores. Estes momentos são descritos por atletas como momentos singulares, únicos, de encontro quase que espiritual e de êxtase pleno.

Gaertner (2007:210), psicólogo do desporto, para explicar o alcance do estado de fluxo no Desporto por meio da meditação, justifica que o processo de trabalho meditativo é formado por três pilares: a *estruturação mental*, a *estruturação emocional* e a *estruturação corporal*. *A tríade formada por corpo, mente e emoções, quando harmonizada (...), relaxa o corpo, equilibrando as emoções e fixando a mente em um único foco de atenção.*

De acordo com Goleman (1995:103), este sentimento se contrapõe aos denominados seqüestros emocionais, ou seja, quando a pessoa está envolvida em uma atividade que produz o estado de fluência, os sentimentos negativos não ocupam espaço. Esses momentos de fluxo parecem ser momentos de perfeição, com um equilíbrio entre o que se sente e o que se faz.

Na criança, o fluxo é um estado interior que significa que ela está empenhada na tarefa certa. Nesse ponto, é necessário ressaltar que a atividade desportiva extraclasse é eleita pela criança por sua própria motivação. Conforme observado por Jackson (2000:137), a prática desportiva *always begins as free-choice activity*. A escolha feita pelas crianças em relação ao tipo de desporto, em grande parte, está relacionada com o gosto pessoal por tal atividade e a felicidade produzida por ela. Sendo assim, quando as crianças fazem aquilo de que gostam, se sentem motivadas e se empenham muito mais na tarefa do que qualquer outra atividade existente na escola.

Gaertner (2007:211), em relação à integração entre mente, emoção e corpo, conclui que *a sensação de bem-estar e de felicidade, portanto a prática desportiva orientada nessa direção, pode conduzir a efeitos construtivos e*

transformadores na vida de atletas e praticantes de atividade física. Tal noção pode ser estendida às sensações ou experiências de estado de fluxo, semelhantes às que as crianças experimentam nas primeiras idades quando se envolvem com seus jogos e brincadeiras de cunho imaginativo.

Por todas essas considerações, evidencia-se que o Desporto é uma atividade privilegiada. As crianças ou pessoas que o procuram já possuem uma grande predisposição para fazê-lo, pois relacionam tal escolha com os motivos próprios. Esses indivíduos buscam entender como a atividade física proporciona sentimentos de felicidade, contribuindo, assim, para a vivência das sensações de fluência e se contrapondo a inúmeros sentimentos negativos. Pode-se dizer que o Desporto é um campo de prática dos sentimentos positivos. Esse tópico é ratificado por Jackson (2000:137), que afirma:

Most people have experienced sport in some form, and many view it as a highly positive context life. Sport gives participants of all ages opportunities for self-expression, personal achievement, competitive strivings, and fun (...) when global positive affect is categorized into specific emotion clusters, joy generally appears as a primary positive emotion.

Posso justificar tal asserção na constatação dos comportamentos de crianças que observei na minha prática de treinador de Voleibol durante quinze anos. Durante esse período de prática profissional, raramente observava uma criança se dirigindo ao ginásio para realizar treinamento sem estar com um sorriso no rosto ou apresentar sinais corporais de satisfação com a prática desportiva.

O Desporto é uma atividade que, por si só, é impregnada de valores positivos. Como citado por Sanmartín (2003:27), o Desporto fomenta, entre outras qualidades positivas pessoais, a perseverança, a disciplina, a força de vontade, o espírito de sacrifício e a diversão.

2.4.1.6 Impressão Positiva e Desporto

A Impressão Positiva, segundo Bar-On & Parker (2002:267), está relacionada com uma excessiva auto-impressão positiva.

No Brasil é vulgarmente utilizada a expressão “se achar” para exemplificar a definição apresentada. Pessoas com uma auto-impressão positiva são as pessoas que se acham as mais bonitas, as melhores, as perfeitas, etc.

Embora não especificados pelos autores, na classificação de Bar-On & Parker (2002), os níveis desejados de impressão positiva são baixos. Isso porque se o indivíduo possuir um nível elevado de auto-impressão positiva sua real condição poderá ser mascarada.

Infelizmente, a literatura da especialidade não trata do tema *impressão positiva*, apontado na definição de Bar-On & Parker (2002). Os estudos voltam-se para a auto-estima³. Talvez um excesso de auto-estima possa levar a uma elevada impressão positiva. De qualquer forma, esta é uma hipótese que não é levantada pelos autores da teoria emocional.

³ As relações entre a auto-estima e a prática desportiva foram abordadas anteriormente.

3 APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTOS DAS OPÇÕES INVESTIGATIVAS /METODOLÓGICAS

A Avaliação da Inteligência Emocional, como constatado na revisão da literatura, realizada no capítulo anterior, é, por si só, um tema complexo, pois envolve a própria natureza humana, bem como as suas relações internas/externas e contextos. A respeito do tema indicado, Märtin & Boeck (2004:26) descrevem que, *possivelmente, as qualidades emocionais sejam demasiadas diversas e diferentes para medi-las todas com o mesmo raseiro.*

Considerando essas demasiadas diferenças, o estudo da Inteligência Emocional pode requerer intervenções investigativas holísticas (Tuckman, 2002:509). Isso significa que a pesquisa científica deva envolver todo o fenômeno humano relacionado no presente estudo, utilizando-se de análises qualitativas e quantitativas. Ao assumir as duas estratégias de pesquisa, presume-se que uma possa ser o complemento da outra para entender o fenômeno como um todo e pelas partes relativas aos problemas, questões e hipóteses estabelecidas no estudo.

Foi tendo em consideração essas constatações que escolhemos nossos caminhos investigativos.

3.1 REPOSIÇÃO DO PROBLEMA: QUESTÕES DE ESTUDO, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

No intento de investigar a relação entre as dimensões, aptidões e competências da Inteligência Emocional e o Desporto Escolar, e, por extensão, as contribuições dessa configuração desportiva na educação emocional, faz-se um recorte metodológico que prima por métodos e caminhos pertinentes á delimitação da presente pesquisa.

No sentido de nortear a investigação, foram elaboradas as seguintes questões gerais do estudo:

- Quais as representações e as práticas experimentadas pelos indivíduos envolvidos diretamente no Desporto em relação à Inteligência Emocional?
- Qual a influência dos processos, condições e contextos na formação ou desenvolvimento da Inteligência Emocional no campo do Desporto?
- De que modo se relacionam estes processos e estes contextos?

Considerando as dimensões da Inteligência Emocional (intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gerenciamento do estresse, humor geral e impressão positiva) propostas por Bar-On & Parker (2000) e a relação com o quociente emocional (QE) apresentado por praticantes do Desporto, aqui representado pelo Voleibol, Basquetebol e Natação, foram estabelecidas as seguintes questões específicas:

- Qual a contribuição dos Desportos Basquetebol, Natação e Voleibol para as dimensões *intrapessoal*, *interpessoal*, *adaptabilidade*, *gerenciamento do estresse*, *humor geral* e *impressão positiva* em crianças de 12 a 14 anos de idade e de que modo essas dimensões são efetivadas na prática desportiva na perspectiva dos treinadores, pais ou responsáveis e crianças?
- Qual a diferença de desenvolvimento que ocorre nas dimensões da Inteligência Emocional entre os praticantes da mesma modalidade desportiva do gênero masculino e os praticantes do gênero feminino?
- Qual a diferença de desenvolvimento que ocorre nas dimensões da Inteligência Emocional entre praticantes de Basquetebol, Natação e Voleibol do mesmo gênero?
- Qual a diferença do quociente emocional entre praticantes de prática desportiva e não-praticantes?

Postas as questões que motivam a pesquisa enfocando os processos internos (representações, práticas, processos relacionais) das duas dimensões, a escolar e a social, a que também se referem a relação entre Desporto e Inteligência Emocional, cabe enunciar os propósitos que impulsionaram a realização deste estudo.

O interesse principal é compreender as representações práticas do

Desporto e as suas influências no desenvolvimento de competências da Inteligência Emocional. As representações serão verificadas, como se pode inferir pelas questões colocadas, a partir do ponto de vista de atletas (crianças), treinadores e pais. Procurando identificar, neste campo do desporto, o que se faz? como se faz? as razões do que se faz?

Com base no exposto anteriormente, em termos operacionais, a investigação tem como objetivos gerais:

- Determinar qual a contribuição do Desporto para a formação das dimensões relacionadas com a Inteligência Emocional à luz da proposta de QE de Bar-On & Parker (2000) pelas comparações entre atletas do mesmo gênero e diferentes desportos, entre atletas de gêneros diferentes de um mesmo desporto e entre atletas e não-atletas.
- Identificar qual a contribuição dos Desportos, suas representações e práticas para a formação de aptidões e competências da Inteligência Emocional a partir da perspectiva de treinadores, pais ou responsáveis e da própria criança.

Para alcançar tais objetivos gerais, relacionamos os seguintes objetivos específicos, que metodologicamente permitirão a estruturação do estudo e viabilizarão a pesquisa enunciada:

- Traçar o perfil do Quociente Emocional apresentado por crianças de 12 a 14 anos praticantes de Desporto Escolar e de crianças da mesma faixa etária não-praticantes.
- Comparar o perfil do Quociente Emocional apresentado por crianças de 12 a 14 anos praticantes de Desporto Escolar ao apresentado por crianças não-praticantes.
- Traçar e comparar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Basquetebol, Natação e Voleibol e não-praticantes.
- Comparar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos do mesmo gênero entre os praticantes de Basquetebol, Voleibol Natação e não-praticantes.
- Comparar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos

do gênero masculino com o perfil de crianças da mesma faixa etária do gênero feminino, praticantes de cada uma das práticas desportivas abordadas no estudo (Basquetebol, Voleibol e Natação).

- Identificar as principais contribuições do Desporto para as competências da Inteligência Emocional apontadas por treinadores, pais ou responsáveis e crianças, e de que maneira isto ocorre na prática diária.
- Conhecer estratégias inovadoras de intervenção pedagógico/didática que englobem relações de Inteligência Emocional.
- Contribuir para a estruturação de novas concepções e práticas didático-pedagógicas dos Professores e Alunos de Educação Física/Desporto.
- Contribuir para um novo pensamento de ação curricular, nomeadamente, a eventual influência na Formação inicial e contínua dos Professores de Educação Física/Desporto.
- Estimular a participação dos alunos na definição dos conteúdos, planejamento das atividades, organização de grupos, elaboração e regras de avaliação, atitudes importantes para o espírito de Inteligência Emocional.
- Dinamizar e contribuir para a formação emocional – indivíduos que vão buscar para si uma qualidade de vida, em que os hábitos pessoais e o estilo de vida são fatores de construção do futuro.

3.2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O presente estudo pode ser classificado, quanto a sua natureza, como empírico, visto que, segundo Tuckman (2002:18):

A investigação tem como referente a própria realidade. O raciocínio dedutivo, que significa muita abstração, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação. É a recolha dos dados que permite identificar a investigação como processo empírico.

A pesquisa pode ser também caracterizada em seu *continuum*, conforme Thomas & Nelson (2002:23), como pesquisa *de nível 2 com relevância imediata moderada e pesquisa aplicada*. Essa classificação baseia-se em uma linha

contínua, na qual, de um lado extremo, está localizada a pesquisa básica e, do outro lado extremo, a pesquisa aplicada. Por esse raciocínio, o presente estudo se encontra na metade da escala, com características de pesquisa básica e de pesquisa aplicada. Utilizando a definição dos autores para a caracterização do denominado *nível 2*, o presente estudo tem como abordagem principal testar hipóteses em um ambiente desportivo, desenvolvendo conhecimento baseado na teoria apropriada para compreender a aprendizagem de habilidades desportivas nesse ambiente, sem necessidade de encontrar soluções imediatas.

Como referido nas seções anteriores, a investigação procura entender o fenômeno do Desporto e suas relações e contribuições para a complexa área da Inteligência Emocional. Pelo esclarecimento dessas relações, pretende-se, assim, gerar um conhecimento até então pouco explorado. Este estudo também busca servir de ferramenta de suporte para intervenções práticas conscientes, planejadas e estruturadas por parte de professores de Educação Física e Treinadores, para encontrar possíveis soluções para a eterna busca da excelência do desenvolvimento do humano, entendida no presente trabalho como desenvolvimento holístico.

Esclarece-se que o estudo também chama para si uma realidade particular/local (cidade de Curitiba, localizada no estado brasileiro do Paraná) na qual está focado. Nesta direção, busca-se aprofundar o conhecimento sobre o ser humano e sobre as áreas que se propõem a educar e formar o indivíduo, especificamente no caso deste estudo, o Desporto. Essa busca também está no próprio berço da Educação.

Embora se volte a essa realidade particular, em um sentido mais amplo, a investigação extrapola a noção de necessidade local e se direciona para a necessidade, mundialmente reconhecida, de buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem para as novas gerações, a partir do entendimento de fenômenos atuais.

O estudo, em relação a sua forma de abordagem (tipo de pesquisa), possui características quantitativas e qualitativas (dimensão holística). Para Silva & Menezes (2001:19), a abordagem quantitativa é aquela que considera

que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para medi-las e avaliá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda,

mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.)

Por essa perspectiva, o presente trabalho possuiu uma abordagem quantitativa, tendo em vista que um dos objetivos é a verificação do nível de Inteligência Emocional entre grupos distintos, utilizando um questionário como instrumento de recolha de dados padronizado.

Ainda segundo Silva & Menezes (2001:19), a abordagem qualitativa é aquela que considera *que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números*. Por conseguinte, o estudo também se caracteriza como qualitativo, pois, para sua concretização, foram realizadas entrevistas.

A abordagem quantitativa se preocupa com instrumentos confiáveis de medida ou, conforme Camilo Cunha (1999:68), baseia-se no paradigma positivista, suportado por instrumentos como questionário e análise de tratamento estatístico. Já a abordagem qualitativa se preocupa em registrar a interpretação dos sujeitos sobre um determinado fenômeno e posiciona o pesquisador como elemento-chave para a obtenção das informações e, de acordo com Cunha (1999:268), fundamenta-se no paradigma interpretativo, suportado por entrevistas e análise de conteúdo.

Em um primeiro momento, é possível entender que as duas formas de abordagem são opostas⁴. Todavia, em um olhar mais apurado, percebe-se que essas abordagens são complementares, uma vez que ambas fornecem informações para o pesquisador entender um fenômeno, de uma maneira mais generalizada ou aprofundada.

Levando tal constatação em consideração e entendendo que a Inteligência Emocional e o próprio Desporto são fenômenos relativamente amplos e complexos para serem analisados (ver citação pág. 124), no estudo desses dois temas, parece ser adequado adotar os dois tipos de abordagem para obter uma

⁴ Isso pode ser verdadeiro nas pesquisas de diversos fenômenos. Por exemplo, não é possível verificar o nível de lactacidemia sem utilizar um lactímetro para entender quais são as reações fisiológicas produzidas pela carga. Por isso, a abordagem quantitativa ou positivista parece ser a mais adequada para pesquisas que envolvem esse tipo de análise e possuem uma relação direta com os objetivos de quantificar fenômenos humanos. Mas, o instrumento lactímetro, não consegue dar ao pesquisador uma noção próxima de quais são as sensações do indivíduo em um determinado momento da prova, por que ele tentou correr mais do que ele poderia, o que o motivou. É a abordagem qualitativa que satisfaz o entendimento dos sentimentos do indivíduo.

maior quantidade de informações coerentes com a realidade estudada. Por essa decisão, foi composto um conjunto de informações, que serviu de base relativamente extensa para a análise do fenômeno aqui estudado. Devido à adoção dos dois tipos de abordagem, este estudo, seguindo a classificação de Camilo Cunha, é, ao mesmo tempo, teórico e crítico, justamente por aceitar a dinâmica e interação entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

Tendo como base o caráter empírico, suportado pelas dinâmicas quantitativas e qualitativas, o estudo chama para si outras dinâmicas, nomeadamente, exploratória, descritiva, explicativa e interpretativa. *Exploratória* porque tenta tornar explícita a relação entre Desporto e Inteligência Emocional e, por esse meio, envolve entrevista com pessoas que viveram e/ou vivem estes fenômenos. *Descritiva* porque procura, pela análise quantitativa dos questionários, descrever as características das crianças praticantes e não-praticantes de Desporto em relação aos seus níveis de Inteligência Emocional. Por fim, trata-se de uma dinâmica *explicativa* e *interpretativa* porque procura identificar os fatores presentes no Desporto que exercem influência na Inteligência Emocional das crianças pelo levantamento dos pensamentos e da análise das respostas dos pais, treinadores e alunos.

3.3 O PLANO DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1 A Investigação Quantitativa

Nas subseções deste tópico, apresentadas na seqüência, serão expostas as escolhas metodológicas feitas para a realização da presente investigação no que se refere aos seus aspectos quantitativos. Assim sendo, serão feitos esclarecimentos, pertinentes á quantificação dos dados de pesquisa, a respeito da população, da amostra e do instrumento de análise selecionado.

3.3.1.1 Caracterização da População

O presente estudo concentrou-se na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil. A população considerada na presente investigação foi a de crianças de ambos os gêneros, com idade entre 12 e 14 anos praticantes de Basquetebol, Voleibol, Natação e não-praticantes. Para identificar o número de praticantes das modalidades mencionadas, foi contatada a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Cidade de Curitiba (SMEL), que cedeu a informação do número de escolas que participaram nos últimos dois anos dos jogos promovidos pela secretaria, sendo, posteriormente, projetado o número da população por lógica matemática.

É de importância ressaltar que os jogos escolares no município de Curitiba são socialmente os mais importantes nos calendários das escolas que mantêm atividades desportivas. A opção de identificar as escolas participantes nos últimos dois anos, foi derivada da premissa de que uma instituição inscreve-se nos jogos municipais quando mantêm sistematicamente atividades extracurriculares. São nessas condições, que as escolas possibilitam o desenvolvimento de seus alunos em um determinado Desporto a tal ponto de confiar aos mesmos a sua representatividade, ainda que apresentem desempenhos mínimos.

Para efeitos do presente estudo, cremos que estas atividades desenvolvidas sistematicamente, pelo menos duas vezes por semana, são capazes de envolver os sujeitos no mundo do Desporto.

As escolas que foram observadas somente com uma participação não foram incluídas como população e, conseqüentemente, como amostra, pois entendemos que a participação esporádica não indica a manutenção de atividades extracurriculares de forma sistemática, podendo o tempo de prática dos sujeitos interferir nas suas percepções sobre o fenômeno do Desporto.

O número observado de escolas que participaram nos dois últimos anos na prática desportiva de Voleibol foi de 20 escolas com o gênero feminino e de 8 escolas com o gênero masculino. Multiplicando esses números por 12, ou seja, o número permitido de inscritos na competição nesta modalidade, foi projetado que a população do gênero feminino é composta de 240 e a do gênero masculino de 96.

O número observado de escolas que participaram nos dois últimos anos na prática desportiva de Basquetebol foi de 11 escolas com o gênero feminino e de 3 escolas com o gênero masculino. Multiplicando esses números por 10, número permitido de inscritos na competição nesta modalidade, foi projetado que a população do gênero feminino é composta de 110 e a do gênero masculino de 33.

O número observado para os praticantes de natação não pode seguir a lógica matemática do número de escolas. No entanto após um levantamento realizado na Federação de Desportos Aquáticos do Paraná (FDAP) foi observado que existiam 73 sujeitos do gênero feminino inscritos na entidade e 77 sujeitos de gênero masculino. Entre todos os sujeitos, eles representam 14 escolas de Curitiba.

O grupo de não-praticantes que foi considerado no presente estudo foi o número igual ao de praticantes para facilitar a análise, condicionado às condições de seleção.

3.3.1.2 Procedimentos de seleção e caracterização da amostra

Considerando a população apresentada na seção anterior, por questões éticas, o procedimento seguinte, para a investigação de alunos praticantes de atividade desportiva e alunos não-praticantes, foi contatar e solicitar a autorização das escolas e dos pais ou responsáveis das crianças, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A). Foi agendado, com a escola, um horário que coincidia com o horário de prática desportiva da equipe para testar os praticantes ou com o horário da aula de Educação Física para testar os não-praticantes.

A amostra de praticantes e de não-praticantes foi realizada, de acordo com a denominação de Maroco (2003:21), de forma não-probabilística acidental. Não-probabilística, porque, na seleção da amostra, nos dois casos, as crianças não tiveram igual probabilidade de ser selecionadas para a presente investigação. Acidental, por um lado, porque foram testadas somente as crianças presentes no dia da coleta de dados, para aquela determinada prática desportiva ou durante a aula de Educação Física, e, por outro lado, porque as crianças foram escolhidas

convenientemente representando as características originais da investigação.

A quantidade da amostra, assim como a quantidade da população, e sua representatividade em valores percentuais podem ser observadas no Quadro 8. Cabe ressaltar que os valores apresentados como “n”, no caso das crianças praticantes, correspondem ao número de sujeitos que obtiveram, no índice de inconsistência, um número menor do que 10, conforme determina o protocolo do teste de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire Inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000). Sendo assim, a amostra total foi originalmente um pouco maior do que a apresentada no Quadro 8.

	Gênero	N	n calc*	N	% de n – N**
Praticantes de Basquetebol	Fem	110	34	36	32,73
	Masc	33	20	29	87,88
Praticantes de Voleibol	Fem	240	41	70	29,17
	Masc	96	33	43	44,79
Praticantes de Natação	Fem	73	30	29	39,73
	Masc	77	30	14	18,8
Total de Praticantes	Fem	350	44	135	38,57
	Masc	129	36	86	66,67
Total de não-praticantes	Fem	Não obs.		111	_____
	Masc	Não obs.		122	_____

* ncalc = Cálculo de n sugerido por Barbetta (2002), com erro amostral tolerável de 2%.

** % de n – N: Percentual da amostra em relação ao número total da população.

Quadro 8 – Grupos amostrais de praticantes de atividade desportiva de Basquetebol, Voleibol e Natação entre 12 e 14 anos e não-praticantes conforme critérios de seleção do estudo no município de Curitiba

Se observadas as indicações de Barbetta (2002) para o cálculo do tamanho da amostra, os números representativos da amostra em todos os grupos são respeitados e, na sua totalidade, ultrapassados. Por conseguinte, a amostra parece possuir boa representatividade em relação à população, com um erro amostral tolerável de 2%.

Deve-se esclarecer que 100% dos praticantes de Basquetebol do gênero masculino eram de instituições particulares de ensino. No grupo feminino, 90,9% advinham de instituições particulares de ensino; cabe ressaltar, sobre esse aspecto, que a única instituição pública que representa 9,1% possui fortes

características de uma instituição privada, com a diferença de que a candidatura à matrícula se dá aos 11 anos com prova de acesso.

As características principais da amostra para o grupo de praticantes de Voleibol se referem ao fato de, no grupo masculino, 62,5% dos praticantes advirem de instituições particulares de ensino e 37,5% dos praticantes, de instituições públicas. No grupo feminino, 65% dos praticantes são de instituições particulares de ensino e 35% de instituições públicas.

Todos os praticantes possuem a característica de realizar atividade desportiva, pelo menos, duas vezes na semana, em horário contrário ao horário curricular. Entende-se que se deve prestar um esclarecimento: na cidade de Curitiba, os estudantes passam, em média, quatro horas na instituição de ensino; desta forma, se os pais optarem pela matrícula no período da manhã, o aluno cumpre o horário curricular, por exemplo, das 07h30min até as 12h00min. No horário denominado de contra-turno ou extracurricular, algumas instituições oferecem atividades de cunho desportivo, social ou cultural.

A característica do grupo de não-praticantes assemelha-se às características anteriormente apresentadas para o grupo de praticantes, uma vez que procurou-se, para cada sujeito praticante testado, testar outro sujeito não-praticante. A característica em relação às médias relativas às idades por gênero de cada grupo pode ser observada no Quadro 9.

	Gênero	Média	Desvio padrão
Praticantes de Basquetebol	Fem	13,06	0,79
	Masc	13,21	0,86
Praticantes de Voleibol	Fem	13,03	0,80
	Masc	12,84	0,87
Praticantes de Natação	Fem	13,00	0,88
	Masc	13,14	0,79
Todos Praticantes	Fem	13,03	0,80
	Masc	13,03	0,85
Não-praticantes	Fem	13,11	0,75
	Masc	13,17	0,75

Quadro 9 – Média e desvio padrão das idades das amostras observadas

3.3.1.3 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado para satisfazer a abordagem quantitativa foi o questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) (Anexo B). O instrumento foi desenhado para mensurar a Inteligência Emocional em indivíduos de 7 a 18 anos.

O instrumento é baseado no modelo da Inteligência Emocional e Social de um dos autores, Bar-On, que descreve que a Inteligência Emocional pertence a três dimensões da inteligência, a emocional, a pessoal e a social. De acordo com Bar-On & Parker (2000:01), *Emotional Intelligence comprises abilities related to understanding oneself and others, relating to people, adapting environmental demands, and managing emotions.*

3.3.1.4 Descrição e validação do instrumento

O Instrumento é composto por um questionário que contém 60 perguntas de auto-relato, distribuídas em sete escalas; além destas, há a oitava escala, que representa um índice de inconsistência das respostas, resultado do processo de comparação entre 10 pares de respostas posicionadas de forma distribuída ao longo do instrumento. Quando este índice, depois de calculado os escores, apresenta um valor igual ou superior a dez, as respostas do indivíduo que preencheu o instrumento são consideradas inconsistentes, sendo desconsiderado o seu questionário.

Para cada uma das sete escalas da Inteligência Emocional, existe um conjunto de perguntas relacionadas aos comportamentos e características de cada uma delas. As 7 escalas contidas no instrumento, com o seu respectivo conjunto de perguntas, são as seguintes:

- A) Escala Intrapessoal
(perguntas 7;17;28;31;43 e 53)
- B) Escala Interpessoal
(perguntas 2;5;10;14;20;24;36;41;45;51;55 e 59)
- C) Escala de Gerenciamento do Estresse

(perguntas 3;6;11;15;21;26;35;39;46;49;54 e 58)

D) Escala de Adaptabilidade

(perguntas 12;16;22;25;30;34;38;44;48 e 57)

E) Escala de Humor Geral

(perguntas 1;4;9;13;19;23;29;32;37;40;47;50;56 e 60)

F) Total Inteligência Emocional

G) Escala de Impressão Positiva

(perguntas 8;18;27;33;42 e 52)

Os autores definem cada escala segundo a caracterização de indivíduos que possuem altos escores de cada uma delas. A descrição das características para cada escala pode ser observada no Quadro 10.

Escala	Características de pessoas com altos escores
Escala Intrapessoal	Estes indivíduos entendem suas emoções. São também hábeis para expressar e comunicar seus sentimentos e necessidades.
Escala Interpessoal	Estes indivíduos têm satisfatórios relacionamentos interpessoais, são bons ouvintes e hábeis para entender e apreciar os sentimentos dos outros.
Escala de Adaptabilidade	Estes indivíduos são flexíveis, realistas e gestores de mudanças. Eles são bons em encontrar caminhos positivos ao lidar com problemas diários.
Escala de Gerenciamento do Estresse	Estes indivíduos são geralmente calmos e trabalham bem sob pressão. Eles raramente são impulsivos e podem casualmente responder a um evento estressante friamente.
Total QE	Estes indivíduos são geralmente bons em lidar com demandas diárias e são tipicamente felizes.
Escala do Humor Geral	Estes indivíduos são otimistas. Eles também possuem um olhar positivo e são companhias agradáveis.
Escala de Impressão Positiva	Estes indivíduos procuram criar uma demasiada auto-impressão positiva.

Quadro 10 – Descrição das escalas do questionário Bar-On EQ-i:YV

Fonte: Bar-On EQ-i: YV Scale Descriptions in Bar-On & Parker (2000:19)

No presente estudo, optou-se por denominar estas escalas de dimensões. Desta forma, entendeu-se que cada escala representa uma dimensão ou conjunto de comportamentos próprios; estes, por sua vez, possuem uma íntima relação e somados caracterizam o *status* atual do ser humano no que diz respeito à Inteligência Emocional.

Para cada uma das 60 perguntas, o respondente possui quatro tipos de respostas possíveis. O respondente pode escolher somente uma resposta que caracterize como o mesmo se sente, pensa ou age na maioria das vezes e na maioria dos lugares. No instrumento original as possíveis respostas são:

1= *Very Seldom True of Me*

2= *Seldom True of Me*

3= *Often True of Me*

4= *Very Often True of Me*

O teste foi normalizado com uma amostra de 9172 crianças norte-americanas e canadenses, de ambos os gêneros, entre 7 e 18 anos e advindas de diferentes etnias (brancos, negros, hispânicos, centro-americanos, asiáticos e multirraciais). Na validação do instrumento, por exemplo, a validade fatorial foi analisada pela utilização do *exploratory factor analysis*, tendo como principal componente de análise a *varimax rotation*. Os valores encontrados para o instrumento podem ser observados no manual técnico do instrumento no capítulo 6 de Bar-On & Parker (2000:47-52) e satisfazem o rigor científico exigido de um instrumento de pesquisa.

Em relação à construção e validação das escalas, o instrumento que serviu de suporte foi o EQ-i (Emotional Quotient Inventory), construído por Bar-On na década de 80. Os valores e discussões sobre as escalas que compõem o instrumento podem ser observados em Bar-On & Parker (2002:265-283).

3.3.1.5 Validação do Instrumento para Língua Portuguesa e para o contexto da Investigação

Devido ao fato de o instrumento ter sido desenvolvido na língua inglesa (norte-americana) e não ter sido disponibilizada uma versão na língua portuguesa (brasileiro), foi de preeminente necessidade realizar essa adaptação do instrumento para o idioma (brasileiro) e o contexto da investigação, tendo em vista que os respondentes são crianças que não têm o domínio da língua estrangeira mencionada.

Para tanto, o instrumento passou pelo processo *translate-translate back*. Conforme orientações de Hill & Hill (2002:81), foram seguidos três passos. No primeiro passo, o instrumento foi traduzido por uma profissional de Letras em inglês, de nacionalidade brasileira, para o português brasileiro. No segundo passo, outra profissional de Letras em inglês, também de nacionalidade brasileira, mas que viveu nos Estados Unidos da América, realizou a tradução do instrumento no mesmo sentido, da língua inglesa para a portuguesa. No terceiro passo, com base nos dois passos anteriores, foram comparadas as duas traduções e realizados ajustes finais para uma versão preliminar do instrumento na língua portuguesa.

A escolha de proceder a tradução pelo método *translate-translate back* deveu-se aos problemas geralmente observados na tradução de um instrumento apresentados por Hill & Hill (2002:78), referentes ao significado pessoal e o significado comum de uma palavra, à polissemia (uma palavra com vários significados), a dialetos diferentes de uma língua (palavras utilizadas uma língua possuem significados diferentes em países que compartilham a mesma língua padrão), às diferenças entre a linguagem idiomática e a linguagem coloquial (palavras que possuem uma tradução, mas, no contexto do país, indicam outra).

Após o processo de *translate-translate back*, para evitar os problemas expostos, o instrumento foi aplicado a seis crianças, três do gênero feminino e três do gênero masculino, sendo um de cada gênero com idade de 12 anos, um de cada gênero com idade de 13 anos e um de cada gênero com idade de 14 anos. A escolha destas idades foi estabelecida observando a caracterização da idade da amostra do estudo.

O objetivo de tal aplicação foi verificar, pela versão preliminar do instrumento, o entendimento de linguagem por parte das crianças. Cada criança foi testada individualmente, seguindo o protocolo do instrumento (ver seção 3.3.1.6).

A aplicação do instrumento durou, em média, 10 minutos, tempo previsto pelos autores no instrumento original. Após essa etapa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com as crianças, no intento de averiguar a compreensão dos termos e significados das perguntas, o entendimento dos quatro tipos de respostas possíveis apresentadas e a sensação de bem-estar ao

se submeter ao instrumento. Além disso, foi solicitado às crianças que sugerissem mudanças para melhor entendimento de outras crianças.

Na análise das entrevistas, em relação à compreensão dos termos, os entrevistados afirmaram possuir total compreensão dos termos e significados das perguntas, fazendo exceção apenas à número 26, composta originalmente da seguinte expressão, "*I Have a temper*", traduzido pela expressão, "Eu sou temperamental". Metade dos entrevistados apresentou dificuldades em entender o significado do que é ser temperamental. Considerando tal indicação, na versão final, aplicada ao grupo para validação do instrumento para o português brasileiro e para o contexto da pesquisa, a expressão foi substituída pelo significado da palavra sugerido pela definição da Academia Brasileira de Letras (ABL), ou seja, *peessoa que age ou reage de acordo com o seu estado de humor* (adj.S.2g.). Considerando esta definição, a questão 26 ficou com a seguinte expressão, "Eu sou uma pessoa que age ou reage de acordo com o meu estado de humor", tornando-se, então, compreensível para as crianças.

Todos os entrevistados relataram que não tiveram dificuldades em entender as possibilidades de respostas. Na tradução para o português brasileiro, os quatro tipos possíveis de respostas foram traduzidos respectivamente para as seguintes expressões:

- 1= Muito raramente verdadeiro para mim
- 2= Raramente verdadeiro para mim
- 3= Frequentemente verdadeiro para mim
- 4= Muito frequentemente verdadeiro para mim

Finalmente, todos os entrevistados relataram que se sentiram confortáveis em responder às questões alocadas pelo instrumento, afirmaram que ele é de fácil entendimento e, em suas visões, não acreditavam que outras crianças teriam dificuldades de compreendê-lo. Em relação às sugestões, não houve manifestações por nenhum dos entrevistados.

Na seqüência, o instrumento traduzido (Anexo C), com o objetivo de estimar a fiabilidade interna alfa (α) de Cronbach, foi aplicado inicialmente com 164 crianças, sendo excluídos os respondentes que obtiveram índices de inconsistência iguais ou maiores que 10, conforme indicado no protocolo original.

O “n” composto para a análise foi de 139 crianças, sendo 66 do gênero feminino, média de idade $12,39 \pm 0,99$ e 73 do gênero masculino, média de idade $12,56 \pm 0,97$. Cabe ressaltar que nenhuma das crianças fez parte da amostra da presente investigação.

A estimativa da fiabilidade interna alfa (α) de Cronbach seguiu as orientações de Hill & Hill (2002:147). Utilizando o *software* SPSS versão 13.0, o valor α foi verificado com as opções seguintes:

```
ANALYZE
SCALE
RELIABILITY ANALYSIS
Model = Alpha
Itens = Todos os itens do questionário
STATISTICS
Scale
Scale if item deleted
```

O valor obtido para *Reliability Statistics – Cronbach’s Alpha* foi de 0,809, o que indica um valor de fiabilidade interna *Bom*. O quadro com *Item-Total Statistics*, contendo o *Cronbach’s Alpha* para cada pergunta, pode ser observado no Anexo D.

3.3.1.6 Procedimentos de aplicação do instrumento

Como mencionado anteriormente, após o processo de seleção da amostra, foi enviado um termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis das crianças selecionadas.

A aplicação do instrumento para a amostra do presente estudo foi realizada pela administração de grupos e seguiu o protocolo proposto pelos seus autores, composto pela seguinte seqüência:

- a) Foi assegurado que cada indivíduo possuísse um lápis ou caneta.
- b) Partindo de uma conversa agradável, tentou-se fazer com que os sujeitos se sentissem confortáveis e relaxados.
- c) Foram explicados aos sujeitos os objetivos do instrumento e da

pesquisa.

d) Foi entregue uma cópia do formulário para cada sujeito e solicitado o preenchimento da identificação e dados demográficos.

e) Foram lidas e esclarecidas as instruções, presentes no início do instrumento, e as possibilidades de respostas.

f) Ao final da aplicação, verificou-se se o sujeito havia respondido a todas as sessenta questões.

Também em relação à administração do questionário para grupos, foram seguidas as orientações dos autores, ou seja, o instrumento foi aplicado em local silencioso, livre de distrações. Seguindo, igualmente essas indicações, os sujeitos foram orientados a responder de forma individual e a não realizar questões ou esclarecer dúvidas durante a aplicação. Foram testadas, em média, 12 crianças por cada um dos dois administradores; essa relação é maior do que a recomendada pelos autores, que indicam que um administrador deve testar 10 sujeitos.

O instrumento foi aplicado à amostra selecionada para o presente estudo nos meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2005.

3.3.1.7 Identificação e Descrição das Variáveis

O presente estudo, no seu aspecto quantitativo, envolve uma série de variáveis. Entre essas variáveis estão gênero, idade e exposição à atividade desportiva. Considerando que variável independente, nas palavras de Tuckam (2005:121), *é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado*, as variáveis independentes consideradas no presente estudo são as seguintes: Gênero – masculino e feminino; Desportos Coletivos – Basquetebol e Voleibol; Desporto Individual – Natação; Participação na prática desportiva.

Também considerando que variável dependente, de acordo com Tuckam (2005:122), *é o fator que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente, ou seja, o fator que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável*

independente, as variáveis dependentes consideradas no presente estudo são as dimensões da IE (Inteligência Emocional), observadas no Quadro 11.

As variáveis independentes e dependentes desta investigação podem ser observadas no Quadro 11.

Variáveis Independentes		Variáveis dependentes
Gênero	Masculino	Dimensão Intrapessoal Dimensão Interpessoal
	Feminino	
Esp. Coletivos	Basquetebol	Dimensão de Adaptabilidade Dimensão de Gerenc. Estresse
	Voleibol	
Esp. Individual	Natação	Dimensão de Humor Geral
Participação	Praticantes de Desporto	Dimensão Impressão Positiva Total de QE
	Não-praticantes	

Quadro 11 – Variáveis independentes e variáveis dependentes do estudo na abordagem quantitativa

3.3.1.8 Análise dos dados e Métodos Estatísticos

Primeiramente, os escores obtidos pela aplicação do instrumento foram classificados, de acordo com guias interpretativos, para simples escore proposto por Bar-On & Parker (2000:18). Esse guia propõe a observação do posto percentual do valor encontrado para cada dimensão, considerando o gênero e a idade.

Duas tabelas (ver Tabela 1 e Tabela 2) foram adaptadas pelo autor da presente investigação, com base nos critérios originalmente propostos por Bar-On & Parker (2000:30-31), para facilitar a classificação e a análise para a idade de 13 a 15 anos.

Após a classificação dos resultados observados, a análise dos dados foi composta por quatro etapas. A primeira utilizou a estatística descritiva, que descreve e resume as características de um conjunto de dados. A descrição na primeira etapa foi da frequência e do percentual de frequência de sujeitos em uma determinada classificação, com base nas Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1 – Classificação das dimensões da IE, de acordo com os escores em cada dimensão para o gênero masculino, para a idade de 13 a 15 anos, elaborada pelo autor do presente estudo com base na proposta de Bar-On & Parker (2000)

		A		B		C		D		E		F		G	
		10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15
Marcadamente Alta	MCA	22	23			48	48		40			73	72	22	21
Muito Alta	MA	20 e 21	20 a 22	47 e 48	47 e 48	43 a 47	44 a 47	37 a 40	36 a 39		55 e 56	68 a 72	67 a 71	20 e 21	19 e 20
Alta	A	17 a 19	17 a 19	43 a 46	43 a 46	39 a 42	39 a 43	34 a 36	33 a 35	52 a 56	51 a 54	62 a 67	63 a 66	18 e 19	17 e 18
Média	M	12 a 16	13 a 16	36 a 42	37 a 42	29 a 38	30 a 38	26 a 33	26 a 32	43 a 51	43 a 50	52 a 61	53 a 62	14 a 17	14 a 16
Baixa	B	10 e 11	10 a 12	32 a 35	33 a 36	25 a 28	26 a 29	23 a 25	23 a 25	38 a 42	39 a 42	47 a 51	48 a 52	12 e 13	12 e 13
Muito Baixa	MB	7 a 9	8 e 9	29 a 31	30 a 32	20 a 24	21 a 25	19 a 22	19 a 22	34 a 37	35 a 38	41 a 46	43 a 47	10 e 11	10 e 11
Marcadamente Baixa	MCB	6	6 e 7	26 a 28	28 e 29	17 a 19	19 e 20	16 a 18	17 e 18	31 a 33	32 a 34	38 a 40	41 e 42	8 e 9	8 e 9

onde: A) Dimensão Intrapessoal; B) Dimensão Interpessoal; C) Dimensão de Gerenciamento do Estresse; D) Dimensão de Adaptabilidade; E) Dimensão de Humor geral; F) Total Inteligência Emocional; G) Dimensão de Impressão Positiva

Tabela 2 – Classificação das dimensões da IE, de acordo com os escores em cada dimensão, para o gênero feminino, para a idade de 13 a 15 anos, elaborada pelo autor do presente estudo com base na proposta de Bar-On & Parker (2000)

		A		B		C		D		E		F		G	
		10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15	10 12	13 15
Marcadamente Alta	MCA	23	23			48	48		40	39		73	72	22	21
Muito Alta	MA	20 a 22	21 e 22	48	46 a 48	44 a 47	43 a 47	37 a 39	36 a 38		55 e 56	68 a 72	67 a 71	20 e 21	19 e 20
Alta	A	18 e 19	18 a 20	44 a 47	43 a 45	39 a 43	39 a 42	33 a 36	32 a 35	52 a 56	51 a 54	63 a 67	62 a 66	18 e 19	17 e 18
Média	M	13 a 17	13 a 17	37 a 43	37 a 42	30 a 38	30 a 38	26 a 32	26 a 31	43 a 51	42 a 50	52 a 62	52 a 61	14 a 17	13 a 16
Baixa	B	10 a 12	10 a 12	33 a 36	34 a 36	25 a 29	25 a 29	23 a 25	22 a 25	39 a 42	38 a 41	47 a 51	47 a 51	12 e 13	12
Muito Baixa	MB	8 e 9	7 a 9	29 a 32	31 a 33	20 a 24	21 a 24	19 a 22	19 a 21	34 a 38	34 a 37	42 a 46	42 a 46	10 e 11	10 e 11
Marcadamente Baixa	MCB	6 e 7	6	27 e 28	29 e 30	17 a 19	18 a 20	17 e 18	17 e 18	31 a 33	31 a 33	39 a 41	39 a 41	9	8 e 9

onde: A) Dimensão Intrapessoal; B) Dimensão Interpessoal; C) Dimensão de Gerenciamento do Estresse; D) Dimensão de Adaptabilidade; E) Dimensão de Humor geral; F) Total Inteligência Emocional; G) Dimensão de Impressão Positiva

Fazendo uso de técnicas gráficas, a segunda etapa de análise utilizou o processo de AED (Análise Exploratória dos Dados). Segundo Dancey & Reidy (2006; 70), pela utilização da AED, *analisar dados graficamente deve ser uma das primeiras coisas a ser feita*. Na segunda etapa, a descrição da frequência e do percentual de frequência foi utilizada como suporte para a confecção dos gráficos.

A terceira etapa utilizou novamente a análise estatística descritiva. Nesta análise foram observados, utilizando a classificação de Tritzler (2003;125), a medida de tendência central, média e as medidas de variabilidade, amplitude e desvio padrão. Estas medidas foram aplicadas para as 7 (sete) dimensões originadas das escalas propostas por Bar-On & Parker (2000:01), por gênero, masculino e feminino, por praticantes de esporte e não-praticantes, práticas desportivas coletivas de Basquetebol e Voleibol e prática desportiva individual de Natação.

Na quarta etapa de análise, os dados foram analisados pela estatística inferencial, que faz inferências sobre a população, partindo dos dados observados

na amostra. Na estatística inferencial, foi observada a medida de erro padrão e realizados testes de significância para amostras independentes, por meio da estratégia do teste “t”, para comparar o grupo de praticantes e de não-praticantes, e os gêneros (masculino e feminino) de uma mesma prática desportiva.

Para comparar todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes foi utilizada a estratégia de ANOVA “one way”, envolvendo também as 7 (sete) dimensões, realizando um cruzamento de comparações entre as médias amostrais envolvendo gênero (masculino e feminino); praticantes de desporto e não-praticantes e práticas desportivas coletivas de Basquetebol e Voleibol; e a prática desportiva individual de Natação.

Os dados obtidos a partir da abordagem quantitativa do presente estudo, na análise estatística descritiva e inferencial, foram tabulados e analisados pelo pacote estatístico SPSS versão 13.0.

3.3.1.9 Hipóteses

A hipótese, segundo Tuckman (2005:97), *é uma expectativa sobre acontecimentos, baseada nas generalizações de uma relação que assume como total, entre determinadas variáveis*. As hipóteses podem ser divididas, conforme as definições de Hill & Hill (2002:33), em dois tipos: a hipótese geral e a hipótese operacional. A primeira é uma representação geral do autor em estudos empíricos. A segunda é mais específica. Com base nos conceitos apresentados, o presente estudo, sendo observadas as variáveis dependentes e independentes apresentadas anteriormente, possui as hipóteses apresentadas nas seções seguintes.

3.3.1.9.1 Hipótese Geral

A prática desportiva desenvolve bons níveis das dimensões da Inteligência Emocional nas crianças ou jovens.

3.3.1.9.2 Hipóteses Operacionais

Os praticantes de Desporto do gênero feminino possuem níveis diferentes das dimensões de IE, quando comparados com praticantes do gênero masculino.

A criança que é envolvida na prática desportiva possui níveis de desenvolvimento das dimensões da IE melhores do que aqueles apresentados pelas crianças não-praticantes.

3.3.2 A Investigação Qualitativa

Cabe referir quais os métodos utilizados nesta pesquisa no concernente aos aspectos qualitativos. Assim, nas seções seguintes, serão expostos os esclarecimentos que se fazem necessários para a compreensão das escolhas metodológicas para a realização da investigação. Abordaremos os mesmos aspectos – população, amostra e instrumento – mencionados na investigação quantitativa.

3.3.2.1 Caracterização da População

A população projetada e considerada na abordagem qualitativa foi composta por crianças praticantes de desporto, pais ou responsáveis e professores. Os dados que representam a população podem ser observados no Quadro 12. As crianças consideradas foram descritas na caracterização da amostra na abordagem quantitativa.

Com base no levantamento realizado na Secretaria de Desporto e Turismo da Cidade de Curitiba (SMEL), apresentado na abordagem quantitativa, o número de escolas participantes na modalidade de Voleibol foi de 20, com o gênero feminino, e 8, com o gênero masculino; já na modalidade de Basquetebol, 11 foi o número de escolas que participaram com o gênero feminino e 3 que participaram com o gênero masculino. O mesmo procedimento se deu a partir das informações cedidas pela Federação de Desportos Aquáticos do Paraná (FDAP). O número de

alunos inscritos na FPDA representa 14 escolas. Multiplicando esse número por 1, ou seja, o treinador ou técnico desportivo da modalidade, a população de treinadores é, teoricamente, composta pelo mesmo número de escolas.

A partir do número de crianças praticantes que foram selecionadas para responder ao questionário na abordagem quantitativa (221) e considerando os dados do Data SUS (1990-2002 *apud* Becker, 2006:13) referentes à média de filhos, por casal, na região sul do Brasil (1,84 filhos), projetou-se que o número de pais ou responsáveis que representam a população é de, aproximadamente, 120,1 indivíduos.

Sujeitos	N
Crianças Praticantes	221
Treinadores de Voleibol	28
Treinadores de basquetebol	14
Treinadores de Natação	14
Pais ou responsáveis	120,1

Quadro 12 – Dados de “N” na abordagem qualitativa da investigação

3.3.2.2 Procedimentos de seleção e caracterização da amostra

A seleção da amostra foi realizada nos três grupos – crianças praticantes de desporto, pais ou responsáveis e professores –, conforme a definição de Tritschler (2003), através da forma não probabilística intencional, ou seja, os integrantes da população não tiveram probabilidade igual de serem escolhidos e foram escolhidos a partir de critérios e características que representam a população.

A opção de entrevistar representantes dos três grupos diferentes está pautada no fato de haver diversidade e complexidade inerentes aos objetos da presente investigação – Inteligência Emocional e Desporto. Considerando tal realidade, procurou-se observar os diferentes pontos de entendimento de diferentes atores que fazem parte deste processo, entendendo que esta interação possa compor uma fonte mais rica e vasta para subsidiar a análise do presente estudo.

Como observado na revisão de literatura (Brenner & Salovey, 1999:226; Eisenberg, Fabes & Losoya, 1999:181) sobre o desenvolvimento da Inteligência Emocional na criança, além da própria criança, são responsáveis pelo desenvolvimento emocional na infância os pais, em primeira instância, e o(a) professor(a), em um momento posterior. Destarte, no conjunto total da amostra, estão contemplados os principais atores sociais no processo de desenvolvimento da IE – a criança, os pais e o(a) professor(a).

Cabe esclarecer ainda que, nos três grupos apontados, optou-se por observar os dois gêneros. Tal decisão é igualmente justificada pelo exposto por Brenner & Salovey (1999:32), que referem que as diferenças entre os gêneros (masculino e feminino) residem na forma de perceber o mundo interior/exterior e no modo de escolher estratégias em relação à Inteligência Emocional.

Assim, buscando obter uma visão mais ampliada do fenômeno, optou-se por observar essa variável independente para cada grupo. Com base nessa opção justificada, para representar o grupo de treinadores, foram escolhidos pelo pesquisador 3 treinadores do gênero feminino e 3 do gênero masculino. Todos os treinadores selecionados possuíam, no mínimo, 10 anos de prática na profissão; tal critério foi estabelecido para que as informações observadas nas representações destes profissionais fossem mais relevantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Para representar as crianças praticantes, o critério estabelecido foi possuir no mínimo 3 anos de prática na modalidade. A seleção foi realizada a partir da indicação dos coordenadores de Desportos das escolas, o que remete-nos para o entendimento de que a indicação foi motivada pelas referências anteriores positivas no Desporto conquistadas pela criança, afetando a empatia do coordenador.

Para representar os pais ou responsáveis das crianças, o critério estabelecido foi desempenhar participação ativa na prática das crianças. Entenda-se que *participação ativa* é compreendida por certa freqüência nos jogos, pela preocupação demonstrada ao longo dos anos pelo desenvolvimento do filho e pela interação com os treinadores, coordenadores e instituição de uma forma geral. Para selecionar 3 mães e 3 pais ou responsáveis, foram solicitadas, igualmente, as indicações dos treinadores selecionados para a entrevista,

pressupondo-se que, por suas experiências profissionais, são capazes de identificar aqueles pais que se envolvem mais no processo desportivo do filho ou filha sob a sua responsabilidade, podendo, desta forma ceder informações sobre algo que experimentam e conhecem.

Cabe salientar que a literatura não apresenta um consenso sobre o número de “n” para a abordagem qualitativa. Assim sendo, optou-se, na presente investigação, pelo “n” de 6, justificado matematicamente pelo seguinte raciocínio: são três grupos, 2 gêneros diferentes para cada grupo e três modalidades desportivas, totalizando um “n” de 18. Por esse raciocínio, elaborou-se o Quadro 13, no qual podem ser observados os componentes da amostra.

Sujeitos	n	Gênero
Crianças Praticantes	6	3 Fem 3 Masc
Treinadores desportivos	6	3 Fem 3 Masc
Pais ou responsáveis	6	3 Fem 3 Masc
Total de entrevistados	18	9 Fem 9 Masc

Quadro 13 – Dados de “n” na abordagem qualitativa da investigação

3.3.2.3 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento escolhido para satisfazer as exigências da abordagem qualitativa foi a entrevista, que, segundo Tuckman (2005:307), é um instrumento que procura *transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa*. Esse processo, de acordo com o mesmo autor, permite medir o que uma pessoa possui como informação e conhecimento e ter acesso aos seus valores, preferências, atitudes e crenças. A opção pela entrevista, em vez da observação, também foi justificada pela disponibilidade do pesquisador da presente investigação e dos sujeitos da amostra.

Partindo da literatura relativa à Inteligência Emocional e, principalmente, com base em 6 das 8 dimensões apresentadas na abordagem quantitativa do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000:01), o roteiro básico do presente estudo foi elaborado pelo pesquisador, seguindo os critérios de

Tuckman (2005:309-310). Dessa forma, as perguntas elaboradas podem ser adjetivadas como *diretas*, por serem óbvias no sentido da resposta, *específicas*, por se concentrarem no objeto de estudo, *factuais*, por ser solicitado ao entrevistado exemplos, *opinativas*, por permitirem que o entrevistado relate a sua visão sobre o assunto e, finalmente, de *questões*, por exigirem respostas mais elaboradas do que simplesmente “sim ou não”.

As perguntas foram derivadas dos termos que mais aparecem no conjunto agrupado das seis dimensões abordadas no questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) e adaptados para as realidades desportivas. Estes agrupamentos juntamente com os termos podem ser observados do Quadro 14 até o Quadro 19.

-
- 7. É fácil **contar para as pessoas** como eu me sinto
 - 17. Eu consigo **falar sobre meus sentimentos** facilmente
 - 28. É difícil de **falar sobre meus sentimentos** profundos
 - 31. Eu consigo **descrever meus sentimentos** facilmente
 - 43. Para mim é fácil **contar para as pessoas como eu me sinto**
 - 53. Eu tenho dificuldade em **contar para os outros** sobre meus **sentimentos**

Quadro 14 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão *intrapessoal*, com destaque nos termos observados

-
- 2. Eu sou bom em **entender** como as **pessoas se sentem**
 - 5. Eu **me importo** com o que acontece **com outras pessoas**
 - 10. Eu geralmente **sei** como as **outras pessoas estão se sentindo**
 - 14. Eu sou capaz de **respeitar outras pessoas**
 - 20. É importante **ter amigos**
 - 24. Eu tento não magoar **os sentimentos de outras pessoas**
 - 36. Eu gosto de **fazer coisas para os outros**
 - 41. Eu **faço amigos** facilmente
 - 45. Eu **me sinto mal** quando as **outras pessoas** são magoadas
 - 51. Eu **gosto** dos meus **amigos**
 - 55. Eu **consigo dizer** quando um dos meus **melhores amigos não está feliz**
 - 59. Eu **sei quando as pessoas estão chateadas**, mesmo quando elas não dizem nada

Quadro 15 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão *interpessoal*, com destaque nos termos observados

-
- 3. Eu consigo **ficar calmo** quando estou chateado
 - 6. É difícil **controlar** minha **ira**
 - 11. Eu sei como me **manter calmo**
 - 15. Eu fico **muito chateado** com as coisas
 - 21. Eu **brigo** com **as pessoas**
 - 26. Eu sou uma pessoa que **age ou reage** de acordo com o meu **estado de humor**
 - 35. Eu fico **bravo facilmente**
 - 39. **Leva muito tempo** para eu **ficar chateado**
 - 46. Quando estou **bravo** com alguém, **fico bravo por bastante tempo**
 - 49. Para mim **é difícil ter que esperar** minha vez
 - 54. Eu me **chateio facilmente**
 - 58. Quando eu fico **bravo**, eu **ajo sem pensar**
-

Quadro 16 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) relativas à dimensão de *gerenciamento do estresse*, com destaque nos termos observados

-
- 12. Eu tento **responder perguntas** difíceis de maneiras diferentes
 - 16. É fácil para eu **entender coisas novas**
 - 22. Eu consigo **entender perguntas** difíceis
 - 25. Me prendo a um **problema** até que **consiga resolver**
 - 30. Eu consigo **pensar em boas respostas** para perguntas difíceis
 - 34. Quando eu quero, eu **consigo achar várias maneiras de responder uma pergunta difícil**
 - 38. Eu consigo facilmente **usar diferentes maneiras de resolver problemas**
 - 44. Quando tenho que responder perguntas difíceis, eu **tento pensar em várias soluções**
 - 48. Eu sou bom em **resolver problemas**
 - 57. **Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto**
-

Quadro 17 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de *adaptabilidade*, com destaque nos termos observados

-
- 1. Eu **gosto** de me **divertir**
 - 4. Eu sou **feliz**
 - 9. Eu me sinto **seguro sobre mim mesmo**
 - 13. Eu **acho** que a maior parte das coisas que faço **vão acabar bem**
 - 19. Eu **espero pelo melhor**
 - 23. Eu **gosto de sorrir**
 - 29. Eu sei que as **coisas vão ficar bem**
 - 32. Eu sei como me **divertir**
 - 37. Eu não sou **muito feliz**
 - 40. Eu **me sinto bem comigo mesmo**
 - 47. Eu **sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou**
 - 50. Eu **gosto das coisas que faço**
 - 56. Eu **gosto do meu corpo**
 - 60. Eu **gosto da minha aparência**
-

Quadro 18 – Agrupamento das questões retiradas do questionário Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de *humor geral*, com destaque nos termos observados

-
- 8. **Eu gosto de todos** que conheço
 - 18. Eu **tenho bons pensamentos** sobre todo mundo
 - 27. **Nada me incomoda**
 - 33. Eu devo **dizer a verdade**
 - 42. Eu **me considero o melhor** em tudo que faço
 - 52. Eu **não tenho dias ruins**
-

Quadro 19 – Agrupamento das questões retiradas do questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On e Parker, 2000) relativas à dimensão de *impressão positiva*, com destaque nos termos observados

Conforme descrito anteriormente, a partir da observação dos termos apresentados no do Quadro 14 ao Quadro 19 e nas definições de Bar-On & Parker (2000), para cada dimensão foram elaboradas 6 (seis) perguntas básicas, uma para cada dimensão, que possibilitam a abertura de respostas por parte dos entrevistados.

O roteiro da entrevista, elaborado e utilizado na investigação, pode ser

observado a seguir. As perguntas básicas realizadas com as crianças estão numeradas de 1a à 6a. As perguntas básicas realizadas com os treinadores e pais, para a mesma dimensão, estão numeradas de 1b à 6b. Para facilitar a leitura, antes de cada questão, está colocada a definição da dimensão a que se referem. Esclarece-se que essas definições não foram apresentadas para os entrevistados.

1 – Dimensão Intrapessoal – São indivíduos que entendem as suas emoções. Também são hábeis para expressar e comunicar os seus sentimentos e necessidades.

1a) Em relação à percepção dos seus sentimentos, após anos de prática desportiva, você mudou ou não mudou?

- a) Se mudou, o que mudou?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

1b) Em relação à percepção dos próprios sentimentos, após anos de prática desportiva, ela muda ou não muda?

- a) Se muda, o que muda?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

2 – Dimensão Interpessoal – São indivíduos que têm satisfatórios relacionamentos pessoais. São bons ouvintes e hábeis para entender e apreciar os sentimentos dos outros.

2a) Em relação aos seus relacionamentos, após estes anos de prática desportiva, eles mudaram ou não mudaram?

- a) Se mudaram, o que mudou?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

2b) Em relação aos relacionamentos pessoais, após anos de prática desportiva, eles mudam ou não mudam?

- a) Se mudam, o que muda?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

3 – Dimensão do Gerenciamento do Estresse – São indivíduos flexíveis, realistas e efetivos na gestão de mudanças. São bons em encontrar caminhos positivos ao lidarem com problemas diários.

3a) Em relação ao controle de suas reações diante de situações estressantes, após estes anos de prática desportiva, elas mudaram ou não mudaram?

- a) Se mudaram, o que mudou?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

3b) Em relação ao controle do estresse, após anos de prática desportiva, ele muda ou não muda?

- a) Se mudam, o que muda?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

4 – Dimensão de Adaptabilidade – São indivíduos geralmente calmos e trabalham bem sob pressão. Raramente são impulsivos e podem casualmente responder a um evento estressante friamente.

4a) Em relação à forma de você resolver um problema, após estes anos de prática desportiva, ela mudou ou não mudou?

- a) Se mudou, o que mudou?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

4b) Em relação à forma de resolver um problema, após anos de prática desportiva, ela muda ou não muda?

- a) Se mudam, o que muda?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

5 – Dimensão de Humor Geral – São indivíduos otimistas. Possuem um olhar positivo e são companhias agradáveis.

5a) Em relação ao seu humor, após estes anos de prática desportiva, ele mudou ou não mudou?

- a) Se mudou, o que mudou?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

5b) Em relação ao humor pessoal, após anos de prática desportiva, ele muda ou não muda?

- a) Se muda, o que muda?
- b) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

6 – Dimensão de Impressão Positiva – São indivíduos que procuram criar uma elevada auto-impressão positiva

6a) Em relação a sua auto-estima, após estes anos de prática desportiva, você considera que ela aumentou ou considera que ela diminuiu?

- a) Se considera que aumentou, em que aumentou?
- b) Se considera que diminuiu, em que diminuiu ?
- c) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

6b) Em relação à auto-estima, após anos de prática desportiva, você considera que ela aumenta ou diminui?

- a) Se considera que aumenta, em que aumenta?
- b) Se considera que diminui, em que diminui ?
- c) Você pode explicar melhor de que forma esta mudança aconteceu na prática diária? Você pode citar alguns exemplos?

3.3.2.4 Validação do Instrumento para o contexto da Investigação

Foram consultados seis especialistas para assegurar que as perguntas elaboradas poderiam, ao menos teoricamente, obter as informações adequadas, dentro dos critérios de elaboração de perguntas e da adequação das perguntas à área de conhecimento.

Três desses especialistas são da área de Educação, Profa. Dra. Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira, Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens e Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres; todas possuem experiência neste tipo de instrumento. Outra especialista é da área de Psicologia, Professora. Dra. Judite Maria Zamith Cruz, que possui amplo conhecimento nas questões de observação psicológica e na pesquisa em que se utiliza entrevista. Outros dois especialistas são da área de Educação Física, Prof. Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha e Prof. Dr. Carlos Alberto Afonso; ambos possuem experiência na área da metodologia científica.

Contando com a avaliação dos orientadores, o instrumento foi considerado válido após passar pela análise e sugestões dos seis especialistas, que assinaram carta de validação do instrumento (ver cartas em Anexo E).

Além disto, para assegurar que as perguntas possibilitavam a coleta de informações pertinentes ao estudo, para familiarizar o pesquisador com o

instrumento e para realizar ajustes prévios, o roteiro, anteriormente discutido e elaborado, foi aplicado em três entrevistas prévias, cada uma com um sujeito, que devia apresentar as características de cada grupo pesquisado. Cabe lembrar que esses indivíduos não fizeram parte da amostra final da presente investigação. Considerou-se que esse estudo piloto produziu uma calibração prática dos argumentos teóricos.

3.3.2.5 Procedimentos de aplicação do instrumento

Aos indivíduos selecionados foram enviadas cartas de apresentação (ver Anexo F), esclarecendo os procedimentos e informando os objetivos da entrevista e do estudo. Posteriormente, os indivíduos a serem entrevistados foram contatados individualmente por telefone e, nesse contato, ocorreu o agendamento da entrevista principal individual. Com o objetivo de propiciar maior segurança e conforto aos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram marcadas, preferencialmente, em local escolhido pelo entrevistado.

As entrevistas principais foram realizadas sempre na forma individual em diversos locais, conforme a escolha e disponibilidade de deslocamento do entrevistado. Para a escolha do local da entrevista, sempre que possível, observou-se o critério de ambiente habitualmente freqüentado, agradável e privado.

Os encontros ocorreram somente com a presença do entrevistado agendado e do pesquisador. No momento do primeiro encontro, considerando uma estratégia de entrevista, o entrevistador e o entrevistado posicionavam-se sempre que possível na posição em “L”.

O indivíduo recebia um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo G – para crianças e Anexo H – para pais e treinadores), contendo informações sobre os objetivos da entrevista, os objetivos da investigação, dados do pesquisador e da universidade em que é doutorando e informações sobre a ética da pesquisa. Após a leitura, concordando com o documento, o indivíduo ou o representante legal eram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Antes de iniciar a entrevista, o pesquisador enfatizou que a entrevista não era uma avaliação do entrevistado. Naquele momento, o entrevistado não estava, em nenhum sentido, sendo avaliado, mas estava posicionado como um colaborador do estudo para esclarecer os aspectos condizentes à relação entre Desporto e Inteligência Emocional.

Após este procedimento inicial, procurou-se criar um clima de diálogo amigável e fluido. Antes de seguir o roteiro com as perguntas básicas da entrevista, apresentado anteriormente, o entrevistado recebia as perguntas para uma leitura prévia e, quando solicitava esclarecimento, era atendido. Com o início da entrevista, o pesquisador sempre demonstrava grande interesse pelo relato, que era gravado digitalmente com o conhecimento do entrevistado e, posteriormente, transcrito fielmente com a identificação da entrevista. Para essa identificação, era atribuído um nome fictício para o entrevistado, preferencialmente, escolhido por ele, ou, quando não apresentada sugestão, escolhido pelo pesquisador.

Posteriormente a esse processo, o entrevistado era contatado pela segunda vez para o agendamento de um novo encontro, no qual era realizada uma entrevista secundária, breve, com o objetivo de mostrar a transcrição da entrevista principal para o entrevistado, para que o mesmo pudesse ler cuidadosamente e realizar ajustes. Ajustes estes que serviriam para fazer acréscimo ou supressão de informações. O segundo encontro também era utilizado para esclarecer alguma dúvida do pesquisador após a transcrição da entrevista principal. As entrevistas foram realizadas nos meses de Março a Novembro de 2006.

As transcrições foram armazenadas em arquivos digitais. Juntamente com a gravação, no decorrer da entrevista, eram feitos pelo pesquisador registros escritos, procurando realizar anotações consideradas pertinentes ao tema tratado, sobre as repostas e sobre alterações dos tons da voz e da comunicação corporal.

O paradigma da interação na entrevista tinha como suporte, em primeiro plano, o indivíduo, sujeito ativo na construção do conhecimento sobre ele próprio e sobre os contextos que o envolveram, recorrendo-se à memória dos entrevistados. O enfoque esteve voltado para o significado que o entrevistado atribuía às contribuições do Desporto para a Inteligência Emocional através das

próprias representações e experimentações práticas.

Durante as respostas que seguiam o roteiro de perguntas básicas, o entrevistado era constantemente incentivado a descrever a visão subjetiva e a experiência vivida em situações práticas que o marcaram em relação à Inteligência Emocional.

Buscou-se também, pelos questionamentos, conhecer por meio das representações, a pessoa, a forma como sentem ou vivem o fenômeno, os conhecimentos científicos que possuem, a forma como se desenvolveram e observaram este desenvolvimento e os episódios específicos da vida em relação ao fenômeno.

Devido à opção metodológica, na abordagem qualitativa, constam somente entrevistas sem observação do indivíduo no contexto, dada a complexidade da situação e a disponibilidade do pesquisador. Sempre eram solicitados exemplos contextualizados, de preferência vividos pelo próprio entrevistado.

3.3.2.6 Identificação e Descrição das Variáveis Independentes e Dependentes

No estudo qualitativo, optou-se por descrever as variáveis de estudo, utilizando a abordagem realizada por Camilo Cunha (1999:279), que entende que a variável dependente se refere a valores, fatores ou percepções a serem explicados. Por essa perspectiva, a explicação dos relatos será abordada pela percepção dos indivíduos que possuem envolvimento direto no contexto da prática desportiva. Desta forma, a variável dependente do presente estudo é formada pelas seguintes representações sociais:

- Representações dos treinadores sobre as práticas do Desporto e as suas influências no desenvolvimento de competências da Inteligência Emocional.
- Representações dos pais sobre as práticas do Desporto e as suas influências no desenvolvimento de competências da Inteligência Emocional.

- Representações das crianças sobre as práticas do Desporto e as suas influências no desenvolvimento de competências da Inteligência Emocional.

Por fim, a variável independente, definida por Tuckman (ver citação pág. 141), na abordagem qualitativa, é representada pelos Desportos coletivos Voleibol e Basquetebol e pelo Desporto individual Natação. As variáveis do estudo, na abordagem qualitativa, podem ser observadas no Quadro 20.

Variáveis Independentes		Variáveis dependentes
Desportos Coletivos	Basquetebol	Representações dos pais
	Voleibol	Representações dos treinadores
Desporto Individual	Natação	Representação das crianças

Quadro 20 – Variáveis independentes e dependentes do estudo na abordagem qualitativa

3.3.2.7 Análise dos dados

Após a realização das entrevistas e transcrição das gravações de áudio, os documentos gerados pela entrevista foram analisados com base na categorização de representações e Análise de Conteúdo. Em relação à categorização, conforme sugere Tuckman (2005:355), as respostas foram analisadas com uma pré-categorização, pelo processo de atribuição das cotações numa escala (*scale-scoring*), apresentada na Tabela 3.

A opção por essa pré-categorização e processo de atribuição está intimamente relacionada à pergunta da presente investigação: Qual a influência do Desporto na estruturação e dinâmica (aptidões e competências) da Inteligência Emocional?. Nas palavras do autor, *embora os entrevistados nunca vejam as respostas, o entrevistador dispõe do seu registro na folha de resposta e, à medida que o sujeito vai falando, aprecia qual é a que melhor se ajusta.*

Tabela 3 – Pré-categorização das Representações dos entrevistados relacionadas à pergunta do presente estudo.

Influencia Totalmente	Influencia Parcialmente	Não Influencia

Na Análise de Conteúdo, potenciais Representações foram identificadas e codificadas. Segundo Tuckam (2005:354), *a codificação é o processo que visa reduzir os dados à forma na qual as semelhanças e as diferenças em nível das respostas pode ser classificada segundo tabelas.*

Para o processo de codificação, foi utilizado o software ATLAS.TI, versão 3.03. A codificação dos dados foi realizada com a utilização do procedimento de *top down* (descendente), codificação realizada *a partir de um trabalho conceitual prévio* (Justicia, 2005:34) e do procedimento de *bottom-up ou grounded* (ascendente), codificação que surge *a partir dos dados ou da leitura dos textos* (Justicia, 2005:34).

A lógica de *top down* empregada na codificação, utilizada para a Análise de Conteúdo das entrevistas, teve como base conceitual as 6 (seis) dimensões apresentadas por Bar-On & Parker (2000). A codificação foi feita partindo da nomenclatura de famílias, ou seja, conforme Justicia (2005:45), trata-se de um agrupamento de códigos ou categorias. Nesse sentido, a análise realizou-se mediante o emprego de famílias que agrupavam um conjunto de códigos.

A denominação dessas famílias seguiu a nomenclatura de Bar-On & Parker (2000), que definem as dimensões da Inteligência Emocional, sendo assim distribuída: Família Adaptabilidade, Gerenciamento de Estresse, Humor Geral, Impressão Positiva, Interpessoal e Intrapessoal. Os códigos foram criados com base nos conceitos formadores de cada dimensão da Inteligência Emocional, também segundo a classificação sugerida por Bar-On & Parker (2000). Além da codificação formulada com base conceitual, foi criada uma família denominada de *Motivos*, relacionada com códigos derivados da denominação das dimensões da IE. A completa codificação utilizada para a análise pode ser observada no Quadro 21.

A partir da lógica de *bottom-up*, foram criados dois códigos, principalmente devido à frequência de relatos. O primeiro código foi denominado de *Desporto e vida*, para indicar os depoimentos que relacionaram as atividades do contexto desportivo a outros contextos da vida dos indivíduos. O segundo código foi denominado de *Valores do desporto*, para indicar as declarações que relacionavam outras capacidades, dimensões ou valores, que, na perspectiva dos indivíduos, são desenvolvidos no contexto do Desporto.

As entrevistas foram analisadas individualmente, buscando obter pontos mais relevantes em relação ao fenômeno desportivo e à Inteligência Emocional e que possuíssem uma relativa confirmação nos exemplos relatados pelo indivíduo.

Família	Códigos	Definição
Adaptabilidade	Flexibilidade	Habilidade para ajustar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos para mudar situações e condições.
	Solução de Problemas	Habilidade de identificar e definir problemas, como foram gerados e implementar soluções potencialmente efetivas.
	Teste de Realismo	Habilidade para avaliar a correspondência entre o que é experimentado e o que objetivamente existe.
Gerenciamento do estresse	Controle dos impulsos	Habilidade para resistir ou atrasar um impulso ou tentação para agir.
	Tolerância	Habilidade para resistir opor-se a eventos adversos e situações estressantes.
Humor Geral	Felicidade	Habilidade para sentir satisfeito com a própria vida, gostar de si próprio e dos outros e divertir-se.
	Otimismo	Habilidade para olhar para o lado brilhante da vida e manter uma atitude positiva.
Impressão Positiva	Impressão Positiva	Tendência a criar excessiva auto-impressão positiva.
Interpessoal	Empatia	Habilidade de estar atento, entender e apreciar os sentimentos dos outros.
	Relacionamento	Habilidade de estabelecer e manter relacionamentos mutuamente satisfatórios.
	Responsabilidade	Habilidade para demonstrar por si mesmo cooperação, e ser um membro construtivo de um grupo social.
Intrapessoal	Assertividade	Habilidade para expressar sentimentos, crenças e pensamentos e para defender os próprios direitos de maneira não destrutiva.
	Auto-atualização	Habilidade para realizar as próprias capacidades potenciais.
	Autoconhecimento	Habilidade para reconhecer e entender os próprios sentimentos.
	Respeito próprio	Habilidade de respeitar e aceitar a si próprio.
Motivos	Adaptabilidade	Motivos que justificam o desenvolvimento da adaptabilidade no contexto do Desporto.
	Gerenciamento do Estresse	Motivos que justificam o desenvolvimento do gerenciamento do estresse no contexto do Desporto.
	Humor Geral	Motivos que justificam o desenvolvimento do humor geral no contexto do Desporto.
	Impressão Positiva	Motivos que justificam o desenvolvimento da impressão positiva no contexto do Desporto.
	Interpessoal	Motivos que justificam o desenvolvimento da dimensão interpessoal no contexto do Desporto.
	Intrapessoal	Motivos que justificam o desenvolvimento da dimensão intrapessoal no contexto do Desporto.

Quadro 21 – Lista de códigos utilizados na análise de conteúdo

Após a análise das entrevistas individuais, a análise se concentrou em

identificar as semelhanças de representações dentro do grupo de entrevistados. Por exemplo, considerando cada dimensão e os pontos mais relevantes em relação à prática desportiva e à Inteligência Emocional, dentro do grupo de crianças praticantes de Desporto, foram identificadas semelhanças entre as representações dos indivíduos do grupo.

Depois desta fase da análise, a fase subsequente foi identificar as semelhanças de resposta entre os três grupos de entrevistados, considerando também cada dimensão e os pontos mais relevantes em relação à prática desportiva e à Inteligência Emocional que se repetiram com certa frequência nas representações dos grupos analisados.

3.3.2.8 Questões de estudo sob o enquadramento qualitativo

Na investigação dos temas Desporto e Inteligência Emocional, sob uma abordagem qualitativa, é pertinente redimensionar as questões que norteiam e motivam a pesquisa. Dessa forma, das questões gerais apresentadas no início deste capítulo, mais especificamente na seção 3.2, derivaram as seguintes questões condizentes aos interesses do enquadramento qualitativo:

- Quais as representações e as práticas que são experimentadas pelos treinadores, pais e crianças, isoladamente, no Desporto em relação à Inteligência Emocional?
- Qual a influência dos processos, condições e contextos na formação ou desenvolvimento da Inteligência Emocional no campo do desporto, sob a perspectiva dos treinadores, pais e crianças, isoladamente?
- De que modo são relacionados estes processos e estes contextos, na perspectiva dos treinadores, pais e crianças, isoladamente?

3.3.3 Considerações Finais sobre as Opções Metodológicas da Investigação

A preocupação principal, nesta investigação, no tangente à escolha metodológica foi buscar a melhor abordagem para entender o fenômeno.

Conforme apresentado anteriormente, após analisar a literatura sobre o tema da Inteligência Emocional, foi identificado que as indicações de avaliação deste fenômeno apontam para uma abordagem holística, que abrange também uma abordagem qualitativa. No entanto, essa abordagem, em termos de representatividade da amostra em relação à população, poderia ficar reduzida às limitações de Estudos de Caso. Por esse motivo, procurou-se comparar o modelo com a abordagem quantitativa, efetivada por um instrumento específico e validado.

Uma vantagem, em nosso entendimento, ao optar pela triangulação, cruzamento de dados de ordem qualitativa e quantitativa, foi possuir uma maior quantidade de dados disponíveis para avaliar o fenômeno, o que propiciaria uma maior aproximação daquilo que é vivido na realidade pelas pessoas envolvidas no ambiente desportivo.

A triangulação dos dados não foi utilizada formalmente. A análise procurou confrontar as duas abordagens no sentido de identificar se as representações confirmavam ou infirmavam o perfil observado na aplicação dos questionários. Por outras palavras, como é previsto na abordagem qualitativa, trata-se de questionar quais as variantes de representações que surgem nos relatos, que podem auxiliar no entendimento da relação entre prática desportiva e Inteligência Emocional.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos na análise dos grupos de praticantes de Desporto (primeiramente subdividido em três grupos distintos – praticantes de Basquetebol, Voleibol e Natação –, e depois, na junção deles) e de não-praticantes. Para uma sistematização mais efetiva, optamos por separar a apresentação dos resultados da análise sob a abordagem quantitativa da apresentação dos resultados de ordem qualitativa.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Conforme apresentado nas opções metodológicas, na seção 3.3.1.8 - Análise dos Dados e Métodos Estatísticos, após a classificação dos resultados observados, a análise dos dados foi composta por quatro etapas. Na primeira etapa de análise, descreveu-se a frequência e o percentual de frequência de sujeitos em uma determinada classificação com base na Tabela 2, procurando caracterizar o perfil dos praticantes da modalidade, dos praticantes por gênero e fazer comparações entre os praticantes dos dois gêneros da mesma modalidade. A discussão derivada da apresentação das frequências permitiu observar quais foram os maiores percentuais apresentados e comparou os percentuais observados abaixo e acima da classificação média, adotada como ponto de corte.

Na segunda etapa de análise, foi utilizado o processo de Análise Exploratória dos Dados (AED). Nesta etapa, também foram realizadas caracterizações do perfil do grupo de praticantes de uma modalidade desportiva, assim como caracterizações do perfil dos dois gêneros de praticantes do mesmo Desporto.

Na terceira etapa, observou-se a medida de tendência central, média e as medidas de variabilidade, amplitude e desvio padrão nas sete dimensões originadas das escalas propostas por Bar-On & Parker (2000:01), em cada desporto, por gênero em cada desporto, para todos os praticantes, (considerando o conjunto de dados formado pelas avaliações dos praticantes de Basquetebol,

Voleibol e Natação, denominado *grupo de praticantes*), por gênero no grupo de praticantes e, finalmente, para os não-praticantes, por gênero de não-praticantes.

Na quarta etapa de análise, os dados foram tratados pela estatística inferencial pelo emprego do erro padrão de medida e de testes de significância, para amostras independentes, e pelo emprego da estratégia do teste “t”, para comparar o grupo de praticantes e não-praticantes e também para comparar os gêneros masculino e feminino de uma mesma prática desportiva.

Para comparar todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes foi utilizada a estratégia de ANOVA “one way”. Os dados foram tabulados e analisados pelo pacote estatístico SPSS versão 13.0.

A apresentação dos resultados foi realizada expondo separadamente cada desporto, na seqüência, os dados considerando todos os praticantes de desporto e, finalizando, os dados de não-praticantes.

4.1.1 Os Praticantes do Desporto Basquetebol

O total de indivíduos que compuseram a amostra na prática desportiva de Basquetebol foi de 65. Do total dos sujeitos, 29 pertencem ao gênero masculino e 36 pertencem ao gênero feminino, representando percentualmente 44,6% e 55,4% respectivamente.

Após a pontuação dos resultados obtidos por cada dimensão, através da aplicação do questionário Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version*) de Bar-On & Parker (2000), os dados foram classificados conforme proposto na Tabela 2. A Tabela 4 demonstra a freqüência de indivíduos em cada escala de classificação utilizada, assim como o percentual da freqüência em cada escala de classificação em relação a todo grupo de praticantes de Basquetebol (coluna em cinza).

Se considerarmos a classificação média como ponto de corte, podemos observar o percentual de indivíduos acima desse corte, ou seja, o somatório das classificações *alta*, *muito alta* e *marcadamente alta*. É possível observar, igualmente, os indivíduos que se classificam abaixo deste corte, ou seja, o

somatório das classificações *baixa*, *muito baixa* e *marcadamente baixa*. Os resultados obtidos pela soma dos percentuais das classificações acima e abaixo do corte proposto, assim como os resultados posicionados na classificação *média* de todo o grupo de praticantes de Basquetebol podem ser observados na Tabela 5. Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 4 – Resultados da classificação dos praticantes de Basquetebol.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gerenc. Estr		Adapt		Humor Geral		Total QE		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,5	0	0,0	0	0,0	1	1,5
Muito Alta	MA	1	1,5	1	1,5	1	1,5	4	6,2	0	0,0	0	0,0	5	7,7
Alta	A	13	20,0	7	10,8	0	0,0	12	18,5	3	4,6	4	6,2	12	18,5
Média	M	33	50,8	46	70,8	29	44,6	40	61,5	40	61,5	51	78,5	24	36,9
Baixa	B	14	21,5	6	9,2	31	47,7	7	10,8	14	21,5	5	7,7	21	32,3
Muito Baixa	MB	3	4,6	4	6,2	4	6,2	0	0,0	7	10,8	5	7,7	2	3,1
Marcadamente Baixa	MCB	1	1,5	1	1,5	0	0,0	1	1,5	1	1,5	0	0,0	0	0,0
		65	100,0	65	100,0	65	100,0	65	100,0	65	100,0	65	100,0	65	100,0

Tabela 5 – Resultados da classificação dos praticantes de Basquetebol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gestão Estr		Adapt		Humor Geral		Total EQ		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	14	21,5	8	12,3	1	1,5	17	26,2	3	4,6	4	6,2	18	27,7
Alta	A														
Média	M	33	50,8	46	70,8	29	44,6	40	61,5	40	61,5	51	78,5	24	36,9
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	18	27,7	11	16,9	35	53,8	8	12,3	22	33,8	10	15,4	23	35,4
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 5, pode ser observado que em cinco dimensões e no total de QE (Quociente Emocional, do inglês *Emotional Quotient – EQ*), os maiores percentuais encontram-se na classificação média, na dimensão Intrapessoal, com 50,8%, na dimensão Interpessoal, com 70,8%, na dimensão Adaptabilidade, com 61,5%, e na Impressão Positiva, com 36,9%. O percentual na classificação média no total de QE foi de 78,5%. Destacam-se, nesse ponto, os grandes valores percentuais encontrados na classificação média na dimensão Interpessoal e no total de QE.

Utilizando a classificação média como ponto de corte, pode ser observado que cinco dimensões possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte, quando comparadas com os percentuais da mesma dimensão acima do ponto de corte, as dimensões são a Intrapessoal, com 27,7% dos sujeitos, Interpessoal, com 16,9%, Gerenciamento do Estresse, com 53,8% (salientando que este foi o

maior percentual encontrado nesta dimensão), Humor Geral, com 33,8%, e Impressão Positiva, com 35,4%. Em relação à Impressão Positiva, os valores percentuais abaixo do ponto de corte representam os sujeitos que apresentam comportamento adequado para essa dimensão.

A única dimensão que foi observada com uma predominância para a classificação acima do ponto de corte foi a Adaptabilidade, com 26,2% dos sujeitos. Em relação ao total de QE, a predominância é para abaixo do ponto de corte, com 15,4% dos sujeitos.

Os dados dos gêneros (masculino e feminino) também foram classificados e separados conforme proposto na Tabela 2. Novamente, considerando a classificação média como ponto de corte, é possível observar os resultados obtidos pela soma dos percentuais das classificações na média (no corte) acima e abaixo do corte proposto na Tabela 6 e 7 (respectivamente masculino e feminino). Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 6 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de Basquetebol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	7	24,1	4	13,8	1	3,4	9	31,0	1	3,4	3	10,3	6	20,7
Alta	A														
Média	M	15	51,7	22	75,9	11	37,9	20	69,0	19	65,5	25	86,2	10	34,5
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	7	24,1	3	10,3	17	58,6	0	0,0	9	31,0	1	3,4	13	44,8
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 6, pode ser observado que em quatro dimensões da Inteligência Emocional, o grupo masculino apresenta maiores percentuais na classificação média: na dimensão Intrapessoal, com 51,7%, Interpessoal, com 75,9%, Adaptabilidade, com 69%, e na dimensão Humor Geral, com 65,5% dos sujeitos. O percentual na classificação média no total de QE foi de 80,6%. Destaca-se nesse ponto o grande valor percentual encontrado na classificação média no total de QE.

Abaixo do ponto de corte, os maiores percentuais observados quando comparados com os percentuais acima do ponto de corte foram na dimensão

Gerenciamento do Estresse, com 58,6% dos sujeitos, Humor Geral, com 31%, e Impressão Positiva, com 44,8%. Especificamente em relação a esta última dimensão, o maior percentual abaixo da média indica um comportamento adequado para essa dimensão.

Acima do ponto de corte, os maiores percentuais observados quando comparados com os percentuais abaixo do ponto de corte foram encontrados em duas dimensões: a Interpessoal, com 13,8%, e a Adaptabilidade, com 31% dos sujeitos. Justifica-se ressaltar que, na dimensão Adaptabilidade, não ocorreram casos abaixo da classificação média e, na dimensão Intrapessoal, foi observada uma igualdade nos percentuais acima e abaixo do ponto de corte, com 24,1% para cada lado. Em relação ao total de QE, 10,3% encontra-se com classificações acima da média, demonstrando que maior número de sujeitos do gênero masculino apresenta maiores escores de QE.

Tabela 7 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero feminino de Basquetebol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão	Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit
		%	%	%	%	%	%	%	%
Marcadamente Alta	MCA								
Muito Alta	MA	7	19,4	5	13,9	1	2,8	11	30,6
Alta	A								
Média	M	18	50,0	24	66,7	13	36,1	22	61,1
Baixa	B								
Muito Baixa	MB	11	30,6	7	19,4	22	61,1	3	8,3
Marcadamente Baixa	MCB								
								14	38,9
								4	11,1
								13	36,1

Analisando a Tabela 7, referente ao gênero feminino, pode ser observado que, na classificação média, encontram-se os maiores escores para quatro dimensões, igualando-se, portanto, ao grupo masculino. O grupo feminino apresenta maiores percentuais na classificação média na dimensão Intrapessoal, com 50% dos sujeitos, quase o mesmo percentual apresentado pelo grupo masculino (51,7%). Na dimensão Interpessoal, com 66,7% dos sujeitos, o grupo apresentou percentual um pouco menor do que o apresentado pelo gênero masculino (75,9%). Na dimensão Adaptabilidade, com 61,1% dos sujeitos, o grupo também apresentou percentual pouco menor daquele do gênero masculino (69%). E, finalmente, na dimensão Humor Geral, com 55,6% dos sujeitos, o percentual também foi menor do que o do gênero masculino (65,5%).

Ainda sobre os percentuais apresentados pelo grupo feminino, verificou-se na classificação média no total de QE o percentual de 80,6% dos sujeitos, número pouco menor do que o encontrado no grupo masculino (86,2%). Com estas relativas igualdades entre os percentuais na classificação média, pode-se posicionar que os gêneros (masculino e feminino) de praticantes de Basquetebol parecem possuir um perfil similar, considerando as características de frequência percentual das dimensões da Inteligência Emocional na classificação média. Embora tenhamos encontrado esses resultados, cabe destacar o grande valor percentual encontrado na classificação média no total de QE para o grupo feminino, o que coincide com os estudos mencionados anteriormente, que igualmente apontam que o gênero feminino apresenta maiores escores de QE.

Os percentuais maiores abaixo do ponto de corte, quando comparados com os escores acima do ponto de corte, foram observados em quatro dimensões, uma a mais quando comparados ao gênero masculino. Na dimensão Intrapessoal, com 30,6%, Interpessoal, com 19,4% dos sujeitos, Gerenciamento do Estresse, com 61,1%, e Humor Geral, com 38,9%.

O percentual maior acima da classificação média foi observado somente em uma dimensão, a Adaptabilidade, com 30,6%. Em relação à Impressão Positiva, 36,1% do grupo apresenta comportamento adequado em relação a esta dimensão, percentual menor do que o encontrado no gênero masculino (44,8%). O mesmo percentual de 36,1% encontra-se na classificação média para esta última dimensão.

Ainda na análise do grupo feminino, em relação ao total de QE, o percentual maior é observado na classificação média com 80,6% dos sujeitos. Utilizando o ponto de corte, o maior percentual observado está abaixo do corte com 11,1% dos sujeitos, ou seja, o oposto do que ocorreu com o gênero masculino, o qual apresentou 10,3% dos resultados posicionados acima do ponto de corte. Se, por um lado, os dois gêneros apresentaram semelhanças no que diz respeito aos percentuais na classificação média, por outro, parece não haver semelhanças nos comportamentos entre os dois gêneros, quando considerados os maiores percentuais abaixo e acima do ponto de corte.

Pela Análise Exploratória de Dados, esses resultados referentes aos perfis apresentados pelos dois gêneros de praticantes de Basquetebol, com o auxílio de

técnicas gráficas, foram sistematizados para uma apresentação mais clara da análise apresentada acima (ver Anexo I).

4.1.1.1 Comparação entre os praticantes do Desporto Basquetebol em função do gênero

Em uma análise global dos dados apresentados mediante a frequência, comparando os dois gêneros, não se verificam diferenças de comportamentos nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento de Estresse, Humor Geral e Impressão Positiva.

Por essa análise, observa-se que, nas dimensões de Gerenciamento de Estresse e Humor Geral, os dois gêneros possuem maiores percentuais abaixo da classificação média, sendo possível inferir que o grupo de praticantes de Basquetebol tende ao mau humor e possui comportamentos estressados. Em relação à dimensão Impressão Positiva parece que os dois grupos apresentam comportamentos adequados. As diferenças observadas entre os dois gêneros aparecem na dimensão Adaptabilidade e no total de QE, favoravelmente ao gênero masculino.

Em relação à média de idade, considerando os dois gêneros, a média foi de $13,12 \pm 0,82$, com erro padrão de 0,1. A moda uni modal foi igual a 13 anos, com 27 casos e mediana de 33, com amplitude de 3 unidades, tendo como idade mínima 11 anos e idade máxima 14. As médias de idades para a prática desportiva de Basquetebol, por gênero, podem ser observadas no Quadro 9.

Os resultados da análise da estatística descritiva, considerando ambos os gêneros e contendo os menores escores, os maiores escores, a média e o desvio padrão em relação aos valores de cada dimensão avaliada nos praticantes de Basquetebol, podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 – Estatística descritiva para os praticantes de Basquetebol, considerando ambos os gêneros.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
INTRAPESSOAL	65	6	24	14,51	3,549
INTERPESSOAL	65	23	48	39,06	4,157
GERENC. ESTRESSE	65	21	44	30,51	4,074
ADAPTABILIDADE	65	18	40	29,18	4,895
HUMOR GERAL	65	33	53	44,08	4,988
TOTAL QE	65	42,6	69,8	55,669	5,4965
IMPRESSÃO POSITIVA	65	9	24	15,52	2,796

Os valores da média do total de QE do grupo de Basquetebol encontrados na presente investigação são mais baixos do que as médias encontradas no estudo de Harrod & Scherer (2005:507), com crianças americanas (ou de outras ascendências étnicas) de 16 a 19 anos. Considerando as médias para os dois gêneros na Tabela 9, o grupo de Basquetebol também possui menor total de QE, quando comparados às crianças do referido estudo. Harrod & Scherer (2005:507) encontraram a média de total de QE de 69,73 para o gênero feminino e 67,08 para o gênero masculino.

Para comparar os dados obtidos por gênero, foi aplicada a estatística inferencial, sendo observados o teste de Levene, para identificar a igualdade das variâncias e o teste “t” para comparar a média dos dois grupos amostrais independentes. A Tabela 9 apresenta os valores da estatística descritiva por grupo, sendo apresentados a média, o desvio padrão e erro padrão da média para cada dimensão, por gênero.

Seguindo orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134), foi testada a igualdade das variâncias, o que determina se as variâncias populacionais, estimadas a partir da amostra, são ou não homogêneas. O valor de significância no teste de Levene obtido, inferior a 0,05, é indicativo de que não existe igualdade das variâncias entre dois conjuntos de dados amostrais. Observando a Tabela 10, na coluna Sig do Teste de Levene para Igualdade de Variâncias, percebe-se que o teste indica que só ocorre uma desigualdade de variância na dimensão de Gerenciamento do Estresse com uma significância (na tabela, reduzido por Sig) Igual a 0,03. Desta forma, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões, são os valores observados na linha de *Equal variances assumed*. Na dimensão de Gerenciamento do Estresse, foi observado o valor para o teste “t” na linha de *Equal variances not assumed*.

Tabela 9 – Média, desvio padrão e erro padrão para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1 fem=2), nos praticantes de Basquetebol

	Gênerc	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão
INTRAPESSOAL	1	29	13,69	3,557	,660
	2	36	15,17	3,452	,575
INTERPESSOAL	1	29	38,21	4,601	,854
	2	36	39,75	3,683	,614
GERENC. ESTRESSE	1	29	30,24	2,681	,498
	2	36	30,72	4,949	,825
ADAPTABILIDADE	1	29	28,10	4,894	,909
	2	36	30,06	4,787	,798
HUMOR GERAL	1	29	43,90	4,554	,846
	2	36	44,22	5,372	,895
TOTAL QE	1	29	53,980	5,8167	1,0801
	2	36	57,030	4,8895	,8149
IMPRESSÃO POSITIVA	1	29	15,28	2,419	,449
	2	36	15,72	3,086	,514

Tabela 10 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Basquetebol.

		Teste de Levene para Igualdade das Variâncias		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	,026	,872	-1,692	63	,096	-1,477	,873	-3,222	,268
	Equal variances not assumed			-1,686	59,298	,097	-1,477	,876	-3,229	,275
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	,939	,336	-1,502	63	,138	-1,543	1,027	-3,596	,509
	Equal variances not assumed			-1,467	53,056	,148	-1,543	1,052	-3,653	,567
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	9,659	,003	-,470	63	,640	-,481	1,023	-2,525	1,563
	Equal variances not assumed			-,499	55,881	,620	-,481	,963	-2,411	1,449
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	,083	,775	-1,618	63	,111	-1,952	1,206	-4,363	,459
	Equal variances not assumed			-1,614	59,508	,112	-1,952	1,209	-4,371	,467
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	,668	,417	-,260	63	,796	-,326	1,254	-2,831	2,180
	Equal variances not assumed			-,264	62,815	,792	-,326	1,232	-2,787	2,136
TOTAL EQ	Equal variances assumed	1,783	,187	-2,297	63	,025	-3,0502	1,3278	-5,7037	-,3967
	Equal variances not assumed			-2,254	54,755	,028	-3,0502	1,3531	-5,7621	-,3383
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	1,913	,172	-,637	63	,527	-,446	,701	-1,847	,954
	Equal variances not assumed			-,654	62,965	,516	-,446	,683	-1,811	,918

Seguindo as orientações de Maroco (2004:126), para avaliar o teste “t”, deve ser observado o valor de significância (2-tailed). Quando esse valor é igual ou menor que 0,05, aceitamos que as médias possuem diferenças significativas. Neste caso, pode ser observado na Tabela 10 que não existe nenhuma diferença estatisticamente significativa, considerando todas as dimensões entre os dois gêneros, o que é verdadeiro com uma probabilidade de erro de 5%.

Os resultados estatísticos se contrapõem aos resultados da distribuição de

freqüências. Assim sendo, as diferenças numéricas observadas nas médias entre os dois grupos podem ser consideradas produtos de erros amostrais, assumindo que os dois gêneros de praticantes de Basquetebol possuem comportamentos idênticos. Os resultados também se contrapõem a outros estudos apresentados; especificamente o estudo anteriormente mencionado, de Harrod & Scherer (2005:507), em que foi utilizado o mesmo instrumento empregado no presente estudo. Essa investigação demonstrou que existe uma diferença significativa entre os gêneros em relação ao total de QE, embora a amostra estudada não corresponda com as características da amostra do presente estudo. Outro estudo, de Furnham & Petride, (2000:448), apresentado nos capítulos precedentes, também demonstra uma diferença favorável ao gênero feminino.

Além da idéia de que o gênero feminino possui maior nível de Inteligência Emocional do que o gênero masculino, Jones e colaboradores (2001) apresentam que atletas do gênero feminino são mais orientadas para o espírito de equipe. Como o estudo não realizou mensurações com instrumentos de medida da Inteligência Emocional, o espírito de equipe pode ser entendido como uma das facetas da dimensão Interpessoal. Considerando essa informação, os resultados da dimensão Interpessoal para os sujeitos do gênero feminino, maiores do que os apresentados pelo gênero masculino, poderiam ser facilmente explicados.

4.1.2 Os Praticantes do Desporto Voleibol

A amostra na prática desportiva de Voleibol foi composta de 113 indivíduos, sendo que 43 pertencem ao gênero masculino, representando 38,1% do total da amostra, e 70 pertencem ao gênero feminino, representando 61,9% do total da amostra.

A exemplo do grupo de Basquetebol, após a pontuação dos resultados obtidos por cada dimensão, pela aplicação do questionário Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version*) de Bar-On & Parker (2000), os dados foram classificados conforme proposto na Tabela 2.

A Tabela 11, apresentada na seqüência, demonstra a classificação adotada, a freqüência de indivíduos em cada escala de classificação, assim como

o percentual da frequência em cada escala de classificação em relação a todo o grupo de praticantes de Voleibol (coluna em cinza).

Tabela 11 – Resultados da classificação dos praticantes de Voleibol.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gerenc Estr		Adapt		Humor Geral		Total QE		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9
Muito Alta	MA	4	3,5	1	0,9	0	0,0	7	6,2	0	0,0	2	1,8	4	3,5
Alta	A	18	15,9	33	29,2	1	0,9	12	10,6	10	8,8	11	9,7	27	23,9
Média	M	67	59,3	55	48,7	58	51,3	64	56,6	58	51,3	73	64,6	57	50,4
Baixa	B	15	13,3	19	16,8	35	31,0	17	15,0	27	23,9	21	18,6	19	16,8
Muito Baixa	MB	6	5,3	2	1,8	19	16,8	8	7,1	11	9,7	3	2,7	4	3,5
Marcadamente Baixa	MCB	2	1,8	3	2,7	0	0,0	4	3,5	7	6,2	3	2,7	1	0,9
		113	100,0	113	100,0	113	100,0	113	100,0	113	100,0	113	100,0	113	100,0

Se também considerarmos a classificação média como ponto de corte para a prática desportiva de Voleibol, podemos observar o percentual de indivíduos que se posicionam acima da classificação média, ou seja, entre as classificações *alta*, *muito alta* e *marcadamente alta*. Igualmente podemos observar os indivíduos que se classificam abaixo da classificação média, ou seja, entre as classificações *baixa*, *muito baixa* e *marcadamente baixa*. Os resultados obtidos pela soma dos percentuais das classificações acima e abaixo do corte proposto apresentados por todo o grupo de praticantes de Voleibol podem ser observados na Tabela 12. Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 12 – Resultados da classificação dos praticantes de voleibol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gestão Estr		Adapt		Humor Geral		Total EQ		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	23	20,4	34	30,1	1	0,9	20	17,7	10	8,8	13	11,5	32	28,3
Alta	A														
Média	M	67	59,3	55	48,7	58	51,3	64	56,6	58	51,3	73	64,6	57	50,4
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	23	20,4	24	21,2	54	47,8	29	25,7	45	39,8	27	23,9	24	21,2
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 12, pode ser observado que em todas as dimensões os percentuais são maiores na classificação média. Os percentuais referidos são, especificamente, 59,3% na dimensão Intrapessoal, 48,7% na dimensão Interpessoal, 51,3% na dimensão Gerenciamento do Estresse, 56,6% na dimensão Adaptabilidade, 51,3% na dimensão Humor Geral, e 50,4% na

dimensão Impressão Positiva.

Utilizando a classificação média como ponto de corte, pode-se observar que três dimensões possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte do que os encontrados na mesma dimensão do mesmo ponto. Essas dimensões foram a de Gerenciamento do Estresse, com 47,8% dos sujeitos, Adaptabilidade, com 25,7%, e Humor Geral, com 39,8%.

Também utilizando a classificação média como ponto de corte, pode-se observar que duas dimensões possuem maiores percentuais acima do ponto de corte do que os encontrados abaixo do mesmo ponto. Essas dimensões são, a Interpessoal, com 30,1% dos sujeitos, e a da Impressão Positiva, com 28,3%. Na dimensão Intrapessoal pode ser observada uma igualdade entre os valores percentuais abaixo e acima do ponto de corte. Em relação ao total de QE, a predominância é maior para as classificações abaixo do ponto de corte, com 23,95 dos sujeitos.

Os dados dos gêneros também foram classificados conforme proposto na Tabela 2. Novamente considerando a classificação média como ponto de corte, podemos observar o percentual de indivíduos nas classificações acima e abaixo do corte proposto, pelas Tabela 13 e Tabela 14 (respectivamente masculino e feminino). Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 13 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de Voleibol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	7	16,3	5	11,6	1	2,3	7	16,3	4	9,3	3	7,0	11	25,6
Alta	A														
Média	M	25	58,1	19	44,2	24	55,8	25	58,1	27	62,8	26	60,5	20	46,5
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	11	25,6	19	44,2	18	41,9	11	25,6	12	27,9	14	32,6	12	27,9
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 13, verifica-se que os maiores percentuais na classificação média encontram-se em quase todas as dimensões no grupo de praticantes de Voleibol do gênero masculino.

Abaixo do ponto de corte, os maiores percentuais observados, quando

comparados aos percentuais acima do mesmo ponto, aparecem novamente em quase todas as dimensões. Tais dimensões são a Intrapessoal, com 25,6% dos sujeitos, Interpessoal, com 44,2%, Gerenciamento do Estresse, com 41,9%, Adaptabilidade, com 25,6%, e Humor Geral, com 27,9%. Em relação ao total de QE, o percentual observado foi de 32,6% dos sujeitos, novamente encontrando-se com classificações abaixo do ponto de corte.

Apresenta-se a Tabela 14, referente aos percentuais obtidos pelo grupo feminino.

Tabela 14 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero feminino de Voleibol aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	16	22,9	29	41,4	0	0,0	13	18,6	6	8,6	10	14,3	21	30,0
Alta	A														
Média	M	42	60,0	36	51,4	34	48,6	39	55,7	31	44,3	47	67,1	37	52,9
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	12	17,1	5	7,1	36	51,4	18	25,7	33	47,1	13	18,6	12	17,1
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 14, diferente do que foi observado com o gênero masculino, no gênero feminino somente quatro dimensões apresentam percentuais maiores na classificação média. Nomeadamente, tais dimensões são a Intrapessoal, com 60%, a Interpessoal, com 51,4%, a Adaptabilidade, com 55,7%, e a Impressão Positiva, com 52,9%. Os percentuais apresentados por praticantes de Voleibol do gênero feminino é diferente dos obtidos pelos praticantes de Basquetebol do mesmo gênero, que possuem em quase todas as dimensões os maiores percentuais posicionados na classificação média. As dimensões que foram comuns em receber maior percentual foram a Intrapessoal, a Interpessoal, a Adaptabilidade e Impressão Positiva. No total de QE o percentual posicionado na classificação média foi de 67,1%, um pouco maior do que o obtido pelo gênero masculino (60,5%).

Nos percentuais abaixo da classificação média, quando comparados com os percentuais acima dessa classificação, os praticantes do gênero feminino de Voleibol possuem três dimensões com maiores percentuais. Essas dimensões são a do Gerenciamento do Estresse, com 51,4% dos sujeitos, a Adaptabilidade,

com 25,7%, e Humor Geral, com 47,1%. É importante salientar que, na primeira dimensão apontada (Gerenciamento do Estresse), para o gênero feminino não foram observadas classificações acima do ponto de corte. Esse grupo também apresentou maiores percentuais abaixo da classificação média no total de QE (18,65%). Comparado ao gênero masculino de praticantes de Voleibol, o gênero feminino possui semelhança nas dimensões Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade, Humor Geral e no total de QE.

No grupo de praticantes de Voleibol do gênero feminino, as dimensões que apresentaram maiores percentuais acima da média, quando comparados com os percentuais encontrados abaixo da média, foram a Intrapessoal, com 22,9% dos sujeitos, a Interpessoal, com 41,45, e a Impressão Positiva, com 30%. Em relação a esta última dimensão, ficou evidenciado no grupo comportamento inadequado. Quando comparados com os praticantes do gênero masculino da mesma modalidade desportiva, os praticantes do gênero feminino diferem daqueles, pois o grupo masculino não obteve percentuais maiores acima do ponto de corte.

Pela Análise Exploratória de Dados, esses resultados referentes aos perfis apresentados pelos dois gêneros de praticantes de Voleibol, com o auxílio de técnicas gráficas, foram transformados em gráficos, para uma visualização e entendimento mais claro (ver Anexo J).

4.1.2.1 Comparação entre os praticantes do Desporto Voleibol em função do gênero

Na análise da distribuição das freqüências, comparando os dois gêneros de praticantes de Voleibol, parece não existir diferenças de comportamentos nas dimensões Intrapessoal, Gerenciamento de Estresse e Adaptabilidade.

Cabe destacar o fato de, na dimensão Gerenciamento de Estresse, os dois gêneros possuírem maiores percentuais abaixo da classificação média, podendo adjetivar o grupo de praticantes de Voleibol, a exemplo do que acontece com o grupo de praticantes de Basquetebol, como maus gestores do estresse.

Em relação à dimensão Impressão Positiva, os dois grupos estão divididos com percentuais abaixo e acima do ponto de corte, observando que o gênero

feminino possui um percentual ligeiramente maior para classificações acima da média do que o gênero masculino.

As diferenças observadas entre os dois gêneros aparecem na dimensão Interpessoal e no total de QE, em favor do gênero feminino, e na dimensão do Humor Geral, em favor do gênero masculino. Isso conduz ao entendimento de que o gênero feminino parece possuir maiores habilidades interpessoais e maiores níveis de QE, mas são mais mal-humoradas.

Em relação à média de idade, considerando os dois gêneros, a média foi de $12,96 \pm 0,83$, com erro padrão de 0,1. No que diz respeito à Moda uni modal, esta foi igual a 13 anos, com 51 casos e mediana de 33, com amplitude de 3 unidades, tendo como idade mínima 11 anos e idade máxima 14. As médias de idades para a prática desportiva de Voleibol, por gênero, podem ser observadas no Quadro 9.

Os resultados da análise da estatística descritiva, considerando ambos os gêneros e contendo os menores escores, os maiores escores, a média e o desvio padrão em relação aos valores de cada dimensão avaliada nos praticantes de Voleibol, podem ser observados na Tabela 15. A média do grupo de praticantes de Voleibol, quando comparada ao estudo de Harrod & Scherer (2005:507), a exemplo do que ocorreu com o grupo de praticantes de Basquetebol, também é mais baixa. Considerando a média dos gêneros na Tabela 16, a média do total de QE também é mais baixa do que a apresentada pelos jovens americanos.

Tabela 15 – Estatística descritiva para os praticantes de Voleibol, considerando ambos os gêneros.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
INTRAPESSOAL	113	6	24	14,52	3,188
INTERPESSOAL	113	26	47	39,86	4,244
GERENC. ESTRESSE	113	21	39	28,98	4,016
ADAPTABILIDADE	113	14	40	28,59	4,940
HUMOR GERAL	113	31	53	43,56	5,155
TOTAL QE	113	38,3	68,3	55,082	5,5098
IMPRESSÃO POSITIVA	113	9	21	15,19	2,379

Para comparar os dados obtidos por gênero, também foi aplicada a estatística inferencial, sendo empregados o teste de Levene e o teste “t”. Primeiramente, a Tabela 16 apresenta os valores da estatística por grupo, sendo apresentada média, desvio padrão e erro padrão da média para cada dimensão,

por gênero.

Tabela 16 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1/fem=2), nos praticantes de Voleibol

	Gênero	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão
INTRAPESSOAL	1	43	13,91	3,483	,531
	2	70	14,90	2,954	,353
INTERPESSOAL	1	43	36,93	4,506	,687
	2	70	41,66	2,874	,343
GERENC. ESTRESSE	1	43	29,51	4,055	,618
	2	70	28,66	3,985	,476
ADAPTABILIDADE	1	43	28,33	5,549	,846
	2	70	28,76	4,560	,545
HUMOR GERAL	1	43	44,93	4,621	,705
	2	70	42,71	5,314	,635
TOTAL QE	1	43	53,436	6,3407	,9669
	2	70	56,093	4,6989	,5616
IMPRESSÃO POSITIVA	1	43	14,95	2,554	,389
	2	70	15,34	2,271	,271

Também seguindo orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134), foram testadas as igualdades das variâncias. Esse teste determina se as variâncias populacionais, estimadas a partir da amostra, são homogêneas ou heterogêneas. O valor inferior a 0,05 é indicativo de que não existe igualdade das variâncias entre dois conjuntos de dados amostrais.

Observando a Tabela 17, o Teste de Levene, na coluna *Sig*, aponta que só ocorre uma desigualdade de variância na dimensão Interpessoal, com uma significância Igual a 0,05. Desta forma, assim como na análise realizada em relação aos praticantes de Basquetebol, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões, são os observados na linha de *Equal variances assumed*. Na dimensão Interpessoal, foi observado o valor para o teste “t” na linha de *Equal variances not assumed*.

Ainda seguindo as orientações de Maroco (2004:126), para avaliar o teste “t” quando o valor de significância (*2-tailed*) é igual ou menor que 0,05, aceitamos que as médias possuem diferenças significativas. Sendo assim, é possível verificar na Tabela 17, que existe somente uma diferença estatisticamente significativa em relação às médias amostrais dos dois gêneros. Essa diferença se

refere á dimensão Interpessoal. Tal constatação possui uma probabilidade de erro de 5%.

Tabela 17 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Voleibol.

		Teste de Levene para Igualdade das Variáveis		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	,417	,520	-1,619	111	,108	-,993	,613	-2,208	,222
	Equal variances not assumed			-1,557	78,045	,124	-,993	,638	-2,263	,277
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	8,192	,005	-6,815	111	,000	-4,727	,694	-6,101	-3,352
	Equal variances not assumed			-6,153	63,205	,000	-4,727	,768	-6,262	-3,192
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	,273	,602	1,099	111	,274	,854	,777	-,686	2,395
	Equal variances not assumed			1,095	87,799	,277	,854	,781	-,697	2,406
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	1,143	,287	-,449	111	,654	-,432	,961	-2,335	1,472
	Equal variances not assumed			-,429	76,100	,669	-,432	1,007	-2,436	1,573
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	,942	,334	2,259	111	,026	2,216	,981	,272	4,160
	Equal variances not assumed			2,336	98,419	,022	2,216	,949	,333	4,098
TOTAL EQ	Equal variances assumed	1,437	,233	-2,549	111	,012	-2,6568	1,0423	-4,7222	-,5915
	Equal variances not assumed			-2,376	70,251	,020	-2,6568	1,1182	-4,8869	-,4268
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	,321	,572	-,844	111	,401	-,389	,461	-1,304	,525
	Equal variances not assumed			-,820	81,064	,414	-,389	,475	-1,334	,555

Se observada a Tabela 16, pode ser constatado que o gênero feminino possui maior média (41,66%) na mesma dimensão, informação que conduz ao entendimento de que os sujeitos do grupo feminino possuem diferenças significativas em relação às habilidades interpessoais quando comparados aos do gênero masculino da prática desportiva de Voleibol.

Esta diferença também foi observada na análise de distribuição das frequências. Para esta diferença, a justificativa pode estar pautada, conforme observado, no estudo de Jones e colaboradores (2001), que apresentam dados que demonstraram que atletas do gênero feminino são mais orientadas para o espírito de equipe, entendendo o mesmo como uma das facetas da dimensão Interpessoal.

As diferenças observadas nas médias das outras dimensões entre os dois grupos podem ser consideradas produto de erros amostrais. De tal maneira, assume-se que os dois gêneros de praticantes de Voleibol possuem comportamentos idênticos nas dimensões da Inteligência Emocional. Estes resultados são similares aos observados no grupo de praticantes de Basquetebol e também se contrapõem aos estudos de Harrod & Scherer (2005:507) e

Furnham & Petride (2000:448), que apresentam o gênero feminino como possuidor de maior Inteligência Emocional.

4.1.3 Os Praticantes do Desporto Natação

A amostra de praticantes de Natação foi composta por 43 indivíduos, dos quais 29 pertencem ao gênero masculino, representando 67,4% do total da amostra, e 14 ao gênero feminino, representando 32,6% da mesma amostra.

Assim como efetivado para a análise dos grupos de Basquetebol e Voleibol, após a pontuação dos resultados obtidos por cada dimensão, pela aplicação do questionário Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Yong Version*) de Bar-On & Parker (2000), os dados foram, igualmente, classificados conforme proposto na Tabela 2.

A Tabela 18 demonstra a classificação adotada, a frequência de indivíduos em cada escala de classificação, assim como o percentual da frequência em cada escala de classificação em relação a todo o grupo (coluna em cinza).

Tabela 18 – Resultados da classificação dos praticantes de Natação

		Intrapessoal		Interpessoal		Gestão Estr		Adapt		Humor Geral		Total EQ		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	9,3	0	0,0	0	0,0	1	2,3
Muito Alta	MA	3	7,0	2	4,7	0	0,0	7	16,3	0	0,0	2	4,7	4	9,3
Alta	A	9	20,9	11	25,6	0	0,0	9	20,9	5	11,6	3	7,0	13	30,2
Média	M	23	53,5	18	41,9	18	41,9	20	46,5	29	67,4	31	72,1	18	41,9
Baixa	B	4	9,3	9	20,9	16	37,2	2	4,7	8	18,6	5	11,6	5	11,6
Muito Baixa	MB	2	4,7	1	2,3	9	20,9	1	2,3	1	2,3	2	4,7	2	4,7
Marcadamente Baixa	MCB	2	4,7	2	4,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		43	100,0	43	100,0	43	100,0	43	100,0	43	100,0	43	100,0	43	100,0

Se também considerarmos a classificação média como ponto de corte, é possível averiguar os resultados obtidos pela aplicação do ponto de corte de todo o grupo de praticantes de Natação na Tabela 19. Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Analisando a Tabela 19, nota-se que, em três dimensões, os percentuais são maiores na classificação média. Essas três dimensões são a Intrapessoal, com 53,5%, a Interpessoal, com 41,9%, e a do Humor Geral, com 67,4%. Na dimensão Impressão Positiva e na dimensão Adaptabilidade, os percentuais se apresentam maiores e iguais na média e na somatória das classificações acima

da média, com 46,5% e 41,9%, respectivamente. Os praticantes de Natação apresentam ainda um percentual maior nas classificações abaixo da classificação média na dimensão Gerenciamento do Estresse, com 58,1%. Em relação ao total de QE, o maior percentual encontra-se na classificação média, com 72,1%.

Tabela 19 – Resultados da classificação dos praticantes de Natação aplicados ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão	Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres	Posit					
		%	%	%	%	%	%	%	%	%					
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	12	27,9	13	30,2	0	0,0	20	46,5	5	11,6	5	11,6	18	41,9
Alta	A														
Média	M	23	53,5	18	41,9	18	41,9	20	46,5	29	67,4	31	72,1	18	41,9
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	8	18,6	12	27,9	25	58,1	3	7,0	9	20,9	7	16,3	7	16,3
Marcadamente Baixa	MCB														

Considerando o ponto de corte, ou seja, a classificação média, a dimensão Humor Geral (16,3%) possui maior percentual abaixo do ponto de corte quando comparado com o percentual da mesma dimensão acima do ponto de corte. Percebe-se também que duas dimensões possuem uma predominância para a classificação acima do ponto de corte, são elas: Intrapessoal, com 27,9% dos sujeitos, e Interpessoal, com 30,2%.

Os dados dos gêneros também foram classificados conforme proposto na Tabela 1 e na Tabela 2. Novamente considerando a classificação média como ponto de corte, podemos observar resultados obtidos na Tabela 20 e 21 (respectivamente masculino e feminino). Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 20 – Resultados da classificação dos praticantes do gênero masculino de Natação aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão	Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres	Posit					
		%	%	%	%	%	%	%	%	%					
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	10	34,5	7	24,1	0	0,0	12	41,4	3	10,3	2	6,9	13	44,8
Alta	A														
Média	M	13	44,8	13	44,8	15	51,7	14	48,3	18	62,1	21	72,4	10	34,5
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	6	20,7	9	31,0	14	48,3	3	10,3	8	27,6	6	20,7	6	20,7
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 20, verifica-se que três dimensões apresentaram

de QE, as diferenças são favoráveis ao gênero feminino. Na dimensão Gerenciamento do Estresse, os dois gêneros possuem maiores percentuais abaixo da classificação média, podendo posicionar o grupo de praticantes de natação com comportamento semelhante ao grupo de praticantes de Voleibol e Basquetebol, como pouco efetivos no gerenciamento do estresse. Em relação à dimensão Impressão Positiva, os dois grupos são semelhantes e possuem comportamento inadequado para esta dimensão. De maneira resumida, os sujeitos do gênero feminino praticantes desta modalidade parecem possuir maiores habilidades interpessoais, maiores níveis de QE e ser mais bem-humoradas.

Os dados analisados acima e os respectivos resultados obtidos foram submetidos à Análise Exploratória de Dados, sendo transformados por técnicas gráficas para maior esclarecimento e visualização das informações (ver Anexo K).

4.1.3.1 Comparação entre os praticantes do Desporto Natação em função do gênero

Em relação à média de idade dos praticantes de Natação, considerando os dois gêneros, a média foi de $13,09 \pm 0,81$, com erro padrão de 0,12. A moda unimodal foi igual a 14, com 16 casos, e a mediana foi de 22, com amplitude de 2 unidades, tendo como idade mínima 12 anos e idade máxima 14 anos. As médias de idades para a prática desportiva de Natação, por gênero, podem ser observadas no Quadro 9.

Na Tabela 22, é possível observar os resultados da análise da estatística descritiva, levando em consideração ambos os gêneros e contendo os menores e maiores escores, a média e o desvio padrão em relação aos valores de cada dimensão avaliada. A média do grupo de praticantes de Natação, repetindo o verificado no grupo de praticantes de Basquetebol e Voleibol, também se mostrou mais baixa do que a encontrada no estudo de Harrod & Scherer (2005:507). Considerando a média dos gêneros na Tabela 24, a média do total de QE também é mais baixa do que a dos jovens americanos ou descendentes de outras nacionalidades.

Tabela 22 – Estatística descritiva para os praticantes de Natação, considerando ambos os gêneros.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
INTRAPESSOAL	43	6	21	14,63	3,492
INTERPESSOAL	43	27	47	39,60	4,880
GERENC. ESTRESSE	43	21	36	28,40	3,953
ADAPTABILIDADE	43	21	40	32,28	4,905
HUMOR GERAL	43	38	54	46,05	4,082
TOTAL QE	43	45,4	68,1	56,663	5,0143
IMPRESSÃO POSITIVA	43	10	24	16,21	2,722

Na análise deste grupo, foram também empregados o Teste de Levene e o teste “t”, para comparar os dados obtidos por gênero, aplicando a estatística inferencial. A Tabela 23 apresenta os valores da estatística por grupo, contemplando a média, o desvio padrão e o erro padrão da média para cada dimensão, por gênero.

Novamente utilizando as orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134), foram testadas as igualdades das variâncias, como é possível verificar na Tabela 24. O Teste de Levene, no aspecto *significância*, revela que não ocorre desigualdade de variância em nenhuma das dimensões nem no total de QE. Assim sendo, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões, são os observados na linha de *Equal variances assumed*.

Tabela 23 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1, fem=2), nos praticantes de Natação.

	Gênerc	N	Média	Desvio padrão	Erro padrãc
INTRAPESSOAL	1	29	14,55	3,888	,722
	2	14	14,79	2,607	,697
INTERPESSOAL	1	29	38,86	4,955	,920
	2	14	41,14	4,504	1,204
GERENC. ESTRESSE	1	29	28,93	4,208	,781
	2	14	27,29	3,221	,861
ADAPTABILIDADE	1	29	32,00	5,285	,981
	2	14	32,86	4,130	1,104
HUMOR GERAL	1	29	45,72	4,300	,799
	2	14	46,71	3,646	,975
TOTAL QE	1	29	56,374	5,1478	,9559
	2	14	57,262	4,8559	1,2978
IMPRESSÃO POSITIVA	1	29	16,10	2,968	,551
	2	14	16,43	2,209	,590

Tabela 24 – Comparação entre as médias dos gêneros dos praticantes de Natação.

		Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	2,040	,161	-.204	41	,840	-.234	1,150	-2,555	2,088
	Equal variances not assumed			-.233	36,411	,817	-.234	1,003	-2,268	1,800
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	,078	,782	-1,455	41	,153	-2,281	1,567	-5,446	,885
	Equal variances not assumed			-1,505	28,165	,143	-2,281	1,515	-5,384	,822
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	2,821	,101	1,289	41	,205	1,645	1,276	-.932	4,223
	Equal variances not assumed			1,415	32,887	,166	1,645	1,163	-.720	4,011
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	,938	,339	-.532	41	,597	-.857	1,610	-4,109	2,395
	Equal variances not assumed			-.580	32,305	,566	-.857	1,477	-3,864	2,150
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	1,183	,283	-.741	41	,463	-.990	1,336	-3,688	1,707
	Equal variances not assumed			-.786	30,031	,438	-.990	1,260	-3,563	1,583
TOTAL EQ	Equal variances assumed	,087	,770	-.540	41	,592	-.8883	1,6458	-4,2121	2,4354
	Equal variances not assumed			-.551	27,214	,586	-.8883	1,6119	-4,1944	2,4177
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	1,774	,190	-.363	41	,718	-.325	,895	-2,133	1,482
	Equal variances not assumed			-.403	33,666	,690	-.325	,808	-1,967	1,317

Também considerando as orientações de Maroco (2004:126), para o valor de significância (*2-tailed*), pode ser observado na Tabela 24 que o valor de sig. (*2-tailed*) em nenhuma das dimensões e no total de QE possui valores iguais ou menores que 0,05. Isso leva-nos à compreensão de que não há diferenças estatisticamente significativas entre o gênero masculino e o feminino em todas as dimensões e no total de QE. Portanto, as diferenças observadas nas médias de todas as dimensões entre os dois grupos podem ser consideradas produtos de erros amostrais. Por esse motivo, entende-se que os dois gêneros de praticantes de Natação possuem comportamentos idênticos nas dimensões da Inteligência Emocional. Esses resultados se assemelham aos grupos de Basquetebol e Voleibol e também se contrapõem aos estudos de Harrod & Scherer (2005:507) e Furnham & Petride (2000:448), que apresentam o gênero feminino como possuidor de maior Inteligência Emocional.

4.1.4 Todos os Praticantes de Desporto

No intento de compreender e traçar o perfil dos praticantes de atividades desportivas, igualmente ao que foi efetivado com os grupos em que se isolavam os praticantes de Basquetebol, Voleibol e Natação, optou-se por mensurar os

resultados de todos os praticantes de Desporto, unindo os três grupos citados.

A amostra de todos os praticantes foi composta de 221 indivíduos. Destes, 101 pertencem ao gênero masculino, o que representa 45,7% do total da amostra, e 120 pertencem ao gênero feminino, representando 54,3% da mesma amostra.

Após a pontuação dos resultados obtidos por cada dimensão, pela aplicação do questionário Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version*) de Bar-On & Parker (2000), os dados de todos os praticantes foram classificados conforme proposto na Tabela 1 e Tabela 2. A Tabela 25 demonstra a classificação adotada, a frequência de indivíduos em cada escala de classificação, assim como o percentual da frequência em cada escala de classificação em relação a todo o grupo (coluna em cinza).

Tabela 25 – Resultados da classificação de todos os praticantes.

		Intrapessoal		Interpessoal		Geren Estr		Adapt		Humor Geral		Total QE		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA	1	0,5	0	0,0	0	0,0	6	2,7	0	0,0	0	0,0	3	1,4
Muito Alta	MA	8	3,6	4	1,8	1	0,5	18	8,1	0	0,0	4	1,8	13	5,9
Alta	A	40	18,1	51	23,1	1	0,5	33	14,9	18	8,1	18	8,1	52	23,5
Média	M	123	55,7	119	53,8	105	47,5	124	56,1	127	57,5	155	70,1	99	44,8
Baixa	B	33	14,9	34	15,4	82	37,1	26	11,8	49	22,2	31	14,0	45	20,4
Muito Baixa	MB	11	5,0	7	3,2	32	14,5	9	4,1	19	8,6	10	4,5	8	3,6
Marcadamente Baixa	MCB	5	2,3	6	2,7	0	0,0	5	2,3	8	3,6	3	1,4	1	0,5
		221	100,0	221	100,0	221	100,0	221	100,0	221	100,0	221	100,0	221	100,0

Considerando também a classificação média como ponto de corte para o total de praticantes de prática desportiva, os resultados de todo o grupo de praticantes obtidos pela soma dos percentuais das classificações acima e abaixo do corte proposto podem ser observados na Tabela 26. Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 26 – Resultados da classificação de todos os praticantes aplicados ao ponto de corte.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gestão Estr		Adapt		Humor Geral		Total EQ		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	49	22,2	55	24,9	2	0,9	57	25,8	18	8,1	22	10,0	68	30,8
Alta	A														
Média	M	123	55,7	119	53,8	105	47,5	124	56,1	127	57,5	155	70,1	99	44,8
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	49	22,2	47	21,3	114	51,6	40	18,1	76	34,4	44	19,9	54	24,4
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 26, nota-se que em cinco dimensões os percentuais são maiores na classificação média. Essas dimensões são a Intrapessoal, com

55,75%, a Interpessoal, com 53,8%, a Adaptabilidade, com 56,1%, a do Humor Geral, com 57,5%, e a Impressão Positiva, com 44,8%. Somente uma dimensão possui maior percentual nas classificações abaixo da classificação média: a dimensão Gerenciamento do Estresse, com 51,6%. Em relação ao total de QE, o maior percentual também foi encontrado na classificação média com 70,1%.

As dimensões que foram observadas com maiores percentuais abaixo do ponto de corte (classificação média) quando comparados com os percentuais da mesma dimensão acima do mesmo ponto, foram as dimensões Gerenciamento do Estresse, com 51,6% dos sujeitos, e Humor Geral, com 34,4%. No total de QE, também o maior percentual foi observado nas classificações abaixo da média com 19,9% dos sujeitos.

Observando as dimensões que possuem uma predominância para a classificação acima do ponto de corte, as dimensões Interpessoal, com 24,9%, a Adaptabilidade, com 25,8%, e Impressão Positiva, com 30,8%, são as que se destacam. Em relação ao total de QE, somente 10% estão acima do ponto de corte.

Os dados dos gêneros – masculino e feminino – também foram classificados conforme proposto na Tabela 1 e na Tabela 2. Considerando igualmente a classificação média como ponto de corte, os resultados podem ser observados na Tabela 27 e Tabela 28 (respectivamente masculino e feminino). Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 27 – Resultados da classificação de todos os praticantes do gênero masculino aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	24	23,8	15	14,9	1	1,0	25	24,8	8	7,9	6	5,9	32	31,7
Alta	A														
Média	M	53	52,5	54	53,5	55	54,5	57	56,4	65	64,4	69	68,3	41	40,6
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	24	23,8	32	31,7	45	44,6	19	18,8	28	27,7	26	25,7	28	27,7
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 27, verifica-se que em todas as dimensões e no total de QE são encontrados os maiores percentuais na classificação média.

Comparando os percentuais abaixo e acima da classificação média, nota-se que, em duas dimensões, o gênero masculino apresentou maiores percentuais acima da classificação média, essas dimensões são: Adaptabilidade, com 24,8% dos sujeitos, e Impressão Positiva, com 31,7%, o que indica comportamentos inadequados em relação a esta última dimensão.

Os percentuais maiores observados nas classificações abaixo da média se encontram na dimensão Interpessoal, com 31,7% dos sujeitos, na dimensão do Gerenciamento do Estresse, com 44,6%, e na do Humor Geral, com 40%. Em relação ao total de QE, o percentual maior foi observado abaixo do ponto de corte, com 25,7% dos sujeitos.

Tabela 28 – Resultados da classificação de todos os praticantes do gênero feminino aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	25	20,8	40	33,3	1	0,8	32	26,7	10	8,3	16	13,3	36	30,0
Alta	A														
Média	M	70	58,3	65	54,2	50	41,7	67	55,8	62	51,7	86	71,7	58	48,3
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	25	20,8	15	12,5	69	57,5	21	17,5	48	40,0	18	15,0	26	21,7
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 28, com exceção da dimensão Gerenciamento do Estresse, que apresentou maior percentual (57,5%) abaixo da classificação média, em todas as outras dimensões e no total de QE, são observados os maiores percentuais na classificação média.

Comparando os valores percentuais abaixo e acima da média, duas dimensões apresentaram maior percentual abaixo do ponto de corte: a dimensão Gerenciamento do Estresse, com 57,5% dos sujeitos, e a do Humor Geral, com 40%. As dimensões que apresentaram maior percentual acima do ponto de corte foram a dimensão Interpessoal (33,3%), Adaptabilidade (26,7%) e Impressão Positiva (30%), cujo percentual indica comportamento inadequado para essa dimensão. Em relação ao total de QE, o percentual maior encontrado foi de 15% abaixo da média; no entanto, quando comparado com o gênero masculino (25,7%), esse percentual é menor.

Para uma melhor visualização e maior entendimento dos dados analisados

acima e os dos respectivos resultados obtidos, utilizamos técnicas gráficas, submetendo-os à Análise Exploratória de Dados (ver Anexo L).

4.1.4.1 Comparação entre todos os praticantes de Desporto (Basquetebol, Voleibol e Natação) em função do gênero

Em relação à média de idade, considerando os dois gêneros, a média foi de $13,03 \pm 0,82$, com erro padrão de 0,55. A moda uni modal foi igual a 13, com 93 casos e mediana de 111, com amplitude de 3 unidades, tendo como idade mínima 11 anos e idade máxima 14. As médias de idades para todos os praticantes, por gênero, podem ser observadas no Quadro 9.

Os resultados da análise da estatística descritiva, considerando ambos os gêneros e contendo os menores e maiores escores, a média e o desvio padrão em relação aos valores de cada dimensão avaliada nos praticantes, podem ser observadas na Tabela 29. Quando todos os praticantes de Desporto são considerados, a média do total de QE também fica abaixo dos valores médios encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos ou descendentes de outras nacionalidades.

Tabela 29 – Estatística descritiva para os praticantes, considerando ambos os gêneros.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
INTRAPESSOAL	221	6	24	14,54	3,342
INTERPESSOAL	221	23	48	39,57	4,343
GERENC. ESTRESSE	221	21	44	29,32	4,082
ADAPTABILIDADE	221	14	40	29,48	5,094
HUMOR GERAL	221	31	54	44,19	4,983
TOTAL QE	221	38,3	69,8	55,562	5,4224
IMPRESSÃO POSITIVA	221	9	24	15,49	2,591

Para comparar os dados obtidos por gênero, também foi aplicada a estatística inferencial, sendo observados o Teste de Levene e o teste "t". A Tabela 30 apresenta os valores da estatística por grupo, compondo-se dos valores da média, do desvio padrão e do erro padrão da média para cada dimensão, por gênero.

Tabela 30 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1, fem=2), nos praticantes.

	Gênerc	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão
INTRAPESSOAL	1	101	14,03	3,604	,359
	2	120	14,97	3,054	,279
INTERPESSOAL	1	101	37,85	4,693	,467
	2	120	41,03	3,424	,313
GERENC. ESTRESSE	1	101	29,55	3,759	,374
	2	120	29,12	4,341	,396
ADAPTABILIDADE	1	101	29,32	5,513	,549
	2	120	29,63	4,732	,432
HUMOR GERAL	1	101	44,86	4,521	,450
	2	120	43,63	5,295	,483
TOTAL QE	1	101	54,436	5,9463	,5917
	2	120	56,510	4,7603	,4346
IMPRESSÃO POSITIVA	1	101	15,38	2,660	,265
	2	120	15,58	2,539	,232

Considerando a Tabela 30, as médias dos gêneros também são inferiores às médias encontradas no estudo de Harrod & Scheer (2005) para os gêneros (69,73 para o feminino e 67,08 para o masculino).

Aplicando também as orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134) à análise do grupo de todos os praticantes, é possível verificar, na Tabela 31, que o teste de Levene, na coluna *significância*, indica que ocorre desigualdade de variância somente na dimensão Interpessoal, cujo valor observado no teste de Levene foi de 0,03. Assim sendo, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões, foram os valores observados na linha de *Equal variances assumed*, com exceção da dimensão Interpessoal.

Ainda seguindo as orientações de Maroco (2004:126), para a significância (2-tailed), na análise comparativa entre os gêneros de praticantes, pode ser observado na Tabela 31, que o valor de sig. (2-tailed) na dimensão Interpessoal e no total de QE são iguais ou menores que 0,05, respectivamente 0,00 e 0,04. Portanto, fica evidenciado haver diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros feminino e masculino de praticantes de desporto na dimensão Interpessoal e no total de QE.

Tabela 31 – Comparação entre as médias dos gêneros de todos os praticantes.

		Teste de Levene para Igualdade das Variâncias		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	1,669	,198	-2,092	219	,038	-,937	,448	-1,820	-,054
	Equal variances not assumed			-2,063	196,946	,040	-,937	,454	-1,833	-,041
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	9,056	,003	-5,798	219	,000	-3,174	,547	-4,252	-2,095
	Equal variances not assumed			-5,647	179,397	,000	-3,174	,562	-4,282	-2,065
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	2,819	,095	,794	219	,428	,438	,552	-,649	1,525
	Equal variances not assumed			,803	218,814	,423	,438	,545	-,636	1,512
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	3,062	,082	-,447	219	,655	-,308	,689	-1,666	1,050
	Equal variances not assumed			-,441	198,351	,659	-,308	,698	-1,685	1,069
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	2,495	,116	1,835	219	,068	1,228	,669	-,091	2,547
	Equal variances not assumed			1,860	218,949	,064	1,228	,660	-,073	2,529
TOTAL EQ	Equal variances assumed	3,038	,083	-2,880	219	,004	-2,0748	,7204	-3,4945	-,6550
	Equal variances not assumed			-2,826	190,419	,005	-2,0748	,7341	-3,5228	-,6267
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	,198	,657	-,591	219	,555	-,207	,350	-,898	,484
	Equal variances not assumed			-,589	208,922	,557	-,207	,352	-,901	,487

Observando a Tabela 30, as médias do gênero feminino na dimensão Interpessoal (41,03) e no total de QE (56,51) são maiores do que as médias do gênero masculino (37,85 e 54,43). Esse resultado aponta para o entendimento de que o gênero feminino possui melhores habilidades interpessoais e melhores níveis de IE do que o gênero masculino. As diferenças encontradas são estatisticamente significativas assumindo um $p < 0,05$.

Os resultados estatísticos confirmam algumas caracterizações observadas na análise da distribuição das freqüências e confirmam os estudos de Harrod & Scherer (2005:507) e de Furnham & Petride (2000:448). Essas pesquisas demonstram que o gênero feminino é portador de melhores níveis de Inteligência Emocional. Portanto, as diferenças observadas nas médias da dimensão Interpessoal e no total de QE são verdadeiras. As outras médias, apesar das diferenças em valores numéricos, podem ser consideradas produtos de erro amostral.

4.1.5 Os Não-praticantes de Desporto

Para que fosse possível a comparação entre os níveis de Inteligência

Emocional, de suas aptidões e competências, apresentados por praticantes de Desporto e por não-praticantes, houve a necessidade de submeter os dados obtidos na investigação deste último grupo aos mesmos métodos aplicados á análise dos demais grupos investigados.

A amostra de não-praticantes de prática desportiva foi composta de 233 indivíduos, sendo 122 do gênero masculino, o que significa 52,4% da amostra, e 111 do gênero feminino, representando 47,6% do total da amostra.

A exemplo do efetuado na análise do grupo de praticantes de atividade desportiva, os dados obtidos no grupo de não-praticantes, após a pontuação dos resultados obtidos por cada dimensão, pela aplicação do questionário Bar-On EQ-i: YV, de Bar-On & Parker (2000), foram classificados conforme proposto na Tabela 1 e na Tabela 2.

A Tabela 32 demonstra a classificação adotada, a freqüência de indivíduos em cada escala de classificação e o percentual da freqüência em cada escala de classificação, em relação a todo o grupo ora investigado (coluna em cinza).

Tabela 32 – Resultados da classificação dos não-praticantes.

		Intrapessoal		Interpessoal		Gestão Estr		Adapt		Humor Geral		Total EQ		Impres Posit	
			%		%		%		%		%		%		%
Marcadamente Alta	MCA	2	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0	0	0,0	3	1,3
Muito Alta	MA	8	3,4	6	2,6	1	0,4	13	5,6	0	0,0	2	0,9	14	6,0
Alta	A	35	15,0	32	13,7	12	5,2	32	13,7	12	5,2	20	8,6	37	15,9
Média	M	121	51,9	127	54,5	122	52,4	115	49,4	147	63,1	135	57,9	115	49,4
Baixa	B	45	19,3	36	15,5	71	30,5	46	19,7	48	20,6	54	23,2	45	19,3
Muito Baixa	MB	18	7,7	19	8,2	27	11,6	18	7,7	21	9,0	18	7,7	13	5,6
Marcadamente Baixa	MCB	4	1,7	13	5,6	0	0,0	8	3,4	5	2,1	4	1,7	6	2,6
		233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0

Tendo como ponto de corte a classificação média, os resultados da amostra de não-praticantes, obtidos pela soma dos percentuais das classificações acima e abaixo do corte proposto, podem ser observados na Tabela 33. Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Analisando a Tabela 33, o grupo possui, em todas as dimensões, maiores percentuais na classificação média e no total de QE. Na dimensão Intrapessoal, o grupo apresentou 51,9%; na Interpessoal, 54,5%; na dimensão Gerenciamento do Estresse, 52,4%; na Adaptabilidade, 49,4%; na dimensão Humor Geral, 63,1%; e na Impressão Positiva, 49,4%. O maior percentual de QE também foi observado

na classificação média com 57,9%.

Tabela 33 – Resultados da classificação dos não-praticantes aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão	Estr	Adapt	Humor	Geral	Total EQ	Impres Posit					
		%	%	%	%	%	%	%	%	%					
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	45	19,3	38	16,3	13	5,6	46	19,7	12	5,2	22	9,4	54	23,2
Alta	A														
Média	M	121	51,9	127	54,5	122	52,4	115	49,4	147	63,1	135	57,9	115	49,4
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	67	28,8	68	29,2	98	42,1	72	30,9	74	31,8	76	32,6	64	27,5
Marcadamente Baixa	MCB														

Comparando os percentuais obtidos nas classificações acima do ponto de corte (classificação média) com os obtidos abaixo desse corte, o grupo de não-praticantes possui maiores percentuais em todas as dimensões e no total de QE nas classificações abaixo da média. Na dimensão Impressão Positiva, 27,5% dos sujeitos encontram-se em classificações adequadas para essa dimensão.

Os dados dos gêneros – masculino e feminino – dos não-praticantes, considerando a classificação média como ponto de corte, podem ser observados nas Tabela 34 e Tabela 35 (respectivamente masculino e feminino). Os maiores percentuais observados nas classificações estão destacados com borda na cor preta e os segundos maiores percentuais estão destacados com fundo na cor cinza.

Tabela 34 – Resultados da classificação dos não-praticantes do gênero masculino aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão	Estr	Adapt	Humor	Geral	Total EQ	Impres Posit					
		%	%	%	%	%	%	%	%	%					
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	23	18,9	14	11,5	8	6,6	26	21,3	7	5,7	11	9,0	29	23,8
Alta	A														
Média	M	58	47,5	59	48,4	61	50,0	59	48,4	76	62,3	58	47,5	53	43,4
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	41	33,6	49	40,2	53	43,4	37	30,3	39	32,0	53	43,4	40	32,8
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 34, os dados reproduzem o que foi observado para todo o grupo de praticantes, ou seja, em todas as dimensões e no total de QE, os maiores percentuais são encontrados na classificação média. Mas em relação ao grupo de praticantes, os resultados dos não-praticantes se diferenciam por apresentarem em todas as dimensões maiores valores percentuais abaixo do ponto de corte.

Tabela 35 – Resultados da classificação dos não-praticantes do gênero feminino aplicado ao ponto de corte.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão Estr	Adapt	Humor Geral	Total EQ	Impres Posit							
		%	%	%	%	%	%	%							
Marcadamente Alta	MCA														
Muito Alta	MA	22	19,8	24	21,6	5	4,5	20	18,0	5	4,5	11	9,9	25	22,5
Alta	A														
Média	M	63	56,8	68	61,3	61	55,0	56	50,5	71	64,0	77	69,4	62	55,9
Baixa	B														
Muito Baixa	MB	26	23,4	19	17,1	45	40,5	35	31,5	35	31,5	23	20,7	24	21,6
Marcadamente Baixa	MCB														

Analisando a Tabela 35, os maiores percentuais encontram-se também nas classificações média em todas as dimensões e no total de QE. Entre os não-praticantes, o gênero feminino se diferencia do masculino após a aplicação do ponto de corte, verificando-se que nas dimensões, Interpessoal (21,6%) e da Impressão Positiva (22,5%), apresentam percentuais maiores nas classificações acima da classificação média.

Os dados analisados acima e os respectivos resultados obtidos foram submetidos à Análise Exploratória de Dados, sendo transformados por técnicas gráficas para a sistematização visual das informações apresentadas (ver Anexo M).

4.1.5.1 Comparação entre todos os não-praticantes

No que diz respeito à média de idade, considerando os dois gêneros, a média foi de $13,14 \pm 0,75$, com erro padrão de 0,49. A Moda uni modal encontrada é igual a 13 anos, com 101 casos. A mediana é de 117, com amplitude de 3 unidades. A idade mínima foi de 11 anos e a idade máxima de 14. As médias de idades para os não-praticantes de prática desportiva, por gênero, podem ser observadas no Quadro 9.

Os resultados da análise da estatística descritiva, considerando ambos os gêneros e contendo os menores e maiores escores, a média e o desvio padrão em relação aos valores de cada dimensão avaliada nos não-praticantes, podem ser observados na Tabela 36.

Tabela 36 – Estatística descritiva para os não-praticantes.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
INTRAPESSOAL	233	6	23	14,25	3,299
INTERPESSOAL	233	21	48	38,09	4,800
GERENC. ESTRESSE	233	21	43	30,41	4,319
ADAPTABILIDADE	233	12	40	28,08	4,966
HUMOR GERAL	233	22	53	43,91	4,772
TOTAL QE	233	38,4	71,2	54,427	5,8013
IMPRESSÃO POSITIVA	233	6	21	14,82	2,653

Os resultados da média do total de QE são menores do que os obtidos no estudo de Harrod & Scheer (2005). Esse resultado da comparação é semelhante ao resultado de todas as práticas desportivas analisadas separadamente e com todos os praticantes de prática desportiva.

Foram empregados o Teste de Levene e o teste “t”, para comparar os dados obtidos por gênero, aplicando a estatística inferencial. A Tabela 37 apresenta os valores da estatística por grupo, expondo a média, o desvio padrão e o erro padrão da média para cada dimensão, por gênero.

Tabela 37 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, por gênero (masc=1, fem=2), nos não-praticantes.

	Gênerc	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão
INTRAPESSOAL	1	122	13,76	3,343	,303
	2	111	14,78	3,181	,302
INTERPESSOAL	1	122	36,68	5,028	,455
	2	111	39,63	4,023	,382
GERENC. ESTRESSE	1	122	30,27	4,360	,395
	2	111	30,57	4,289	,407
ADAPTABILIDADE	1	122	28,30	5,224	,473
	2	111	27,83	4,677	,444
HUMOR GERAL	1	122	43,82	5,024	,455
	2	111	44,02	4,498	,427
TOTAL QE	1	122	53,516	6,2753	,5681
	2	111	55,429	5,0728	,4815
IMPRESSÃO POSITIVA	1	122	14,86	2,642	,239
	2	111	14,77	2,675	,254

Observando a média do total de QE de ambos os gêneros na Tabela 37, elas também são menores do que as apresentadas no estudo de Harrod & Scheer

(2005) para o gênero feminino e masculino.

Na Tabela 38, aplicando as orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134), verifica-se que o teste de Levene, em relação ao aspecto da significância, aponta que não ocorrem desigualdades de variância em nenhuma das dimensões da Inteligência Emocional e no total de QE. Desta forma, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões e para o total de QE, são os valores observados na linha de *Equal variances assumed*.

Acordando com as orientações de Maroco (2004:126), nota-se que pelos valores de significância (*2-tailed*) na Tabela 38, existem três diferenças estatisticamente significativas em relação às médias amostrais dos dois gêneros. As diferenças aparecem na dimensão Intrapessoal, com um valor de *sig.(2-tailed)* igual a 0,018; na dimensão Interpessoal, com um *sig.(2-tailed)* igual a 0,000; e no total de QE, com um *sig.(2-tailed)* igual a 0,012. Esta constatação possui uma probabilidade de erro de 5%.

Tabela 38 – Comparação entre as médias dos gêneros dos não-praticantes.

		Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	,412	,521	-2,384	231	,018	-1,021	,428	-1,866	-,177
	Equal variances not assumed			-2,390	230,529	,018	-1,021	,427	-1,864	-,179
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	4,738	,031	-4,915	231	,000	-2,950	,600	-4,133	-1,768
	Equal variances not assumed			-4,966	227,360	,000	-2,950	,594	-4,121	-1,780
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	,006	,941	-,524	231	,601	-,297	,567	-1,415	,821
	Equal variances not assumed			-,524	229,586	,601	-,297	,567	-1,414	,820
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	1,639	,202	,728	231	,468	,474	,652	-,810	1,759
	Equal variances not assumed			,731	230,943	,465	,474	,649	-,804	1,752
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	,172	,679	-,316	231	,752	-,198	,627	-1,434	1,037
	Equal variances not assumed			-,318	230,944	,751	-,198	,624	-1,428	1,031
TOTAL QE	Equal variances assumed	4,183	,042	-2,542	231	,012	-1,9123	,7522	-3,3943	-,4303
	Equal variances not assumed			-2,568	227,907	,011	-1,9123	,7447	-3,3797	-,4449
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	,009	,924	,246	231	,806	,086	,349	-,601	,773
	Equal variances not assumed			,246	228,363	,806	,086	,349	-,602	,773

Observando a Tabela 37, pode ser constatado que o gênero feminino possui maior pontuação média nas dimensões Intrapessoal (14,78) e Interpessoal (39,63), e no total de QE (55,42).

Analisando a Tabela 39, pode ser observado que os maiores percentuais encontrados em todos os grupos, para a dimensão Intrapessoal, estão na classificação média. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Voleibol e no gênero feminino na classificação média para o grupo da Natação. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Natação, e no gênero feminino, para o grupo de Voleibol. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes, e no gênero feminino, para o grupo de Basquetebol. Quando comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Natação possui valores superiores nas classificações acima da média, e, no gênero feminino, somente o grupo de Voleibol possui valores superiores nas mesmas classificações.

Tabela 40 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Interpessoal por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.

		Masculino				Feminino			
		Basq	Vôlei	Nat	Não	Basq	Vôlei	Nat	Não
Marcadamente Alta	MCA								
Muito Alta	MA	13,8	11,6	24,1	11,5	13,9	41,4	42,9	21,6
Alta	A								
Média	M	75,9	44,2	44,8	48,4	66,7	51,4	35,7	61,3
Baixa	B								
Muito Baixa	MB	10,3	44,2	31,0	40,2	19,4	7,1	21,4	17,1
Marcadamente Baixa	MCB								

Analisando a Tabela 40, percebe-se que os maiores percentuais encontrados nos grupos para a dimensão Interpessoal estão na classificação média, com exceção do grupo de Natação, em que o maior percentual encontrado está nas classificações acima da média. O maior percentual encontrado no gênero masculino e no gênero feminino foi na classificação média para o grupo de Basquetebol. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino e também entre o feminino acima da classificação média foi para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média foi, no gênero masculino, para o grupo de Voleibol e, no gênero feminino, para o grupo de Natação. Quando comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Basquetebol

Analisando a Tabela 42, observa-se que os maiores percentuais encontrados nos grupos para a dimensão Adaptabilidade estão na classificação média, com exceção do grupo de Natação, cujo maior percentual encontrado está nas classificações acima da classificação média para o gênero feminino. O maior percentual encontrado para ambos os gêneros foi na classificação média para o grupo de Basquetebol. O maior percentual encontrado para ambos os gêneros acima da classificação média foi para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média para ambos os gêneros foi para o grupo de não-praticantes. Quando comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, nos dois gêneros somente os grupos de Basquetebol e Natação possuem valores superiores nas classificações acima da média.

Tabela 43 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Humor Geral por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.

		Masculino				Feminino			
		Basq	Vôlei	Nat	Não	Basq	Vôlei	Nat	Não
Marcadamente Alta	MCA								
Muito Alta	MA	3,4	9,3	10,3	5,7	5,6	8,6	14,3	4,5
Alta	A								
Média	M	65,5	62,8	62,1	62,3	55,6	44,3	78,6	64,0
Baixa	B								
Muito Baixa	MB	31,0	27,9	27,6	32,0	38,9	47,1	7,1	31,5
Marcadamente Baixa	MCB								

Analisando a Tabela 43, nota-se que os maiores percentuais encontrados nos grupos para a dimensão Humor Geral estão na classificação média, com exceção do grupo de Voleibol do gênero feminino, cujo maior percentual encontrado está nas classificações abaixo da classificação média. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Basquetebol, e entre o gênero feminino, na classificação média para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado para ambos os gêneros acima da classificação média foi para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes, e entre o gênero feminino, para o grupo de Voleibol. Comparando os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, o gênero masculino não apresenta valores superiores nas classificações acima da média, e no gênero feminino somente o grupo de Natação apresenta

valores superiores nas classificações acima da média.

Tabela 44 – Comparação entre os percentuais obtidos na dimensão Impressão Positiva por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.

		Masculino				Feminino			
		Basq	Vôlei	Nat	Não	Basq	Vôlei	Nat	Não
Marcadamente Alta	MCA								
Muito Alta	MA	20,7	25,6	44,8	23,8	27,8	30,0	35,7	22,5
Alta	A								
Média	M	34,5	46,5	34,5	43,4	36,1	52,9	57,1	55,9
Baixa	B								
Muito Baixa	MB	44,8	27,9	20,7	32,8	36,1	17,1	7,1	21,6
Marcadamente Baixa	MCB								

Analisando a Tabela 44, verifica-se que os maiores percentuais encontrados na maioria dos grupos para a dimensão Impressão Positiva estão na classificação média. No gênero masculino os maiores percentuais são distintos. O maior percentual encontrado entre aqueles observados nesse gênero foi na classificação média para o grupo de Voleibol. Já o maior percentual entre os observados no gênero feminino foi também na classificação média, mas para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino e entre o gênero feminino acima da classificação média foi para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino e entre o feminino foi para o grupo de Basquetebol. Quando comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Natação apresenta valores superiores nas classificações acima da média e, no gênero feminino, somente o grupo de Basquetebol não apresenta valores superiores nas classificações acima da média.

Tabela 45 – Comparação entre os percentuais obtidos no total de QE por praticantes de atividade desportiva e por não-praticantes, após ponto de corte.

		Masculino				Feminino			
		Basq	Vôlei	Nat	Não	Basq	Vôlei	Nat	Não
Marcadamente Alta	MCA								
Muito Alta	MA	10,3	7,0	6,9	9,0	8,3	14,3	21,4	9,9
Alta	A								
Média	M	86,2	60,5	72,4	47,5	80,6	67,1	71,4	69,4
Baixa	B								
Muito Baixa	MB	3,4	32,6	20,7	43,4	11,1	18,6	7,1	20,7
Marcadamente Baixa	MCB								

Analisando a Tabela 45, nota-se que os maiores percentuais encontrados

em todos os grupos para o total de QE estão na classificação média. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino e também entre o feminino foi na classificação média para o grupo de Basquetebol. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Basquetebol e, entre o gênero feminino, para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino e entre o gênero feminino foi para o grupo de não-praticantes. Comparando os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Basquetebol apresenta valores superiores nas classificações acima da média, e, no gênero feminino, somente o grupo de natação apresenta valores superiores nas classificações acima da média.

Os dados analisados acima e os respectivos resultados obtidos foram submetidos à Análise Exploratória de Dados, sendo transformados por técnicas gráficas para a visualização das informações (ver Anexo N).

4.1.6.1 Comparação entre os praticantes de Desporto (Basquetebol, Voleibol e Natação) e os não-praticantes em função do gênero

Para comparar as modalidades desportivas e o grupo de não-praticantes entre si, considerando os dois gêneros e os gêneros separadamente, foi utilizada a estratégia de ANOVA “one way” Tipo I, entendendo que as dimensões da Inteligência Emocional podem ser influenciadas pelo fator Desporto. Dessa maneira, as dimensões da Inteligência Emocional observadas foram consideradas como variáveis dependentes e o Desporto como um fator que supostamente influencia tais variáveis.

Conforme orientações de Maroco (2003:137), para identificar se as médias de mais de uma população apresentam diferenças, devemos observar a coluna *df*, que identifica quantos grupos possuem diferenças entre suas médias. Ainda segundo o autor, ao observar a coluna Sig. (significância), o valor igual ou inferior a 0,05 é um indicativo de que a diferença encontrada é estatisticamente significativa.

Observando o Quadro 22 e utilizando as orientações de Maroco (2003:137), identifica-se na coluna *df* que, para todas as dimensões e para o total

de QE, ocorrem diferenças entre três médias amostrais. Observando a coluna Sig., verifica-se que nas dimensões Interpessoal (Sig. 0,05), Gerenciamento do Estresse (Sig. 0,001), Adaptabilidade (Sig. 0,000), Humor Geral (Sig. 0,035) e Impressão Positiva (Sig.0,007) as diferenças entre as três médias são significativas estatisticamente.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INTRAPESSOAL	Between Groups	9,944	3	3,315	,299	,826
	Within Groups	4982,050	450	11,071		
	Total	4991,993	453			
INTERPESSOAL	Between Groups	277,659	3	92,553	4,399	,005
	Within Groups	9468,051	450	21,040		
	Total	9745,709	453			
GERENC. ESTRESSE	Between Groups	277,401	3	92,467	5,299	,001
	Within Groups	7852,936	450	17,451		
	Total	8130,337	453			
ADAPTABILIDADE	Between Groups	655,989	3	218,663	8,947	,000
	Within Groups	10998,320	450	24,441		
	Total	11654,308	453			
HUMOR GERAL	Between Groups	203,153	3	67,718	2,888	,035
	Within Groups	10550,682	450	23,446		
	Total	10753,835	453			
TOTAL EQ	Between Groups	224,968	3	74,989	2,377	,069
	Within Groups	14197,625	450	31,550		
	Total	14422,593	453			
IMPRESSÃO POSITIVA	Between Groups	82,928	3	27,643	4,042	,007
	Within Groups	3077,478	450	6,839		
	Total	3160,405	453			

Quadro 22 – Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes, utilizando a estratégia de Anova “one way” Tipo I, considerando ambos os gêneros.

Para verificar quais dos pares de médias são diferentes, foi utilizado o teste de *Tukei* na configuração do teste no pacote estatístico SPSS, versão 13.0, opção *One-Way ANOVA: Post Hoc Multiple Comparisons*, com um nível de significância de 0,05.

Segundo orientação de Maroco (2003:137), para identificar quais os pares de média que possuem diferenças estatisticamente significativas, deve-se observar a coluna de *p-value* (Sig.). As médias possuem diferenças significativas quando o valor for igual ou menor a 0,05.

No Quadro 23 é possível averiguar as dimensões em que foram observadas diferenças entre as médias de dois pares e os grupos nos quais ocorreram diferenças entre as médias para um nível de significância de 0,05.

Também estão apresentadas as médias obtidas nos grupos de cada dimensão.

Variável Dependente	esporte	Média	esporte	Média	Sig.
INTERPESSOAL	Voleibol	39,86	Não Praticantes	38,09	0,005
GERENC. ESTRESSE	Natação	28,4	Não Praticantes	30,41	0,02
	Voleibol	28,98	Não Praticantes	30,41	0,016
ADAPTABILIDADE	Natação	32,28	Basquetebol	29,18	0,008
	Natação	32,28	Voleibol	28,59	0
	Natação	32,28	Não Praticantes	28,08	0
HUMOR GERAL	Natação	46,05	Voleibol	43,56	0,022
	Natação	46,05	Não Praticantes	44,05	0,041
IMPRESSÃO POSITIVA	Natação	16,21	Não Praticantes	14,82	0,008

Quadro 23 – Resultados do teste de Tukey, em que foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05, considerando ambos os gêneros.

Analisando o Quadro 23, na dimensão Interpessoal. A diferença é favorável ao grupo de praticantes de Voleibol, uma vez que o mesmo possui média maior do que o grupo de não-praticantes. Na dimensão Gerenciamento do Estresse, quando observadas as médias de praticantes de Natação, Voleibol e de não-praticantes, este último possui maior média. Esse resultado aponta que os praticantes de Natação e Voleibol possuem menores níveis de Inteligência Emocional para controlar os fatores estressantes. Na dimensão Adaptabilidade, pela observação das médias, o grupo de Natação demonstrou possuir maior capacidade de adaptação do que todos os outros grupos. Na dimensão de Humor Geral, o grupo de Natação é mais bem-humorado do que o grupo de Voleibol e do que o grupo de não-praticantes. Em relação à Impressão Positiva o grupo de Natação possui comportamento inadequado quando comparado com o grupo de não-praticantes.

Observando o Quadro 24 e utilizando as orientações de Maroco (2003:137), nota-se, na coluna *df*, que para todas as dimensões e para o total de QE, ocorrem diferenças entre três médias amostrais do gênero masculino, considerando praticantes de todos os desportos e não-praticantes. Observando a coluna *Sig.*, verifica-se que, somente na dimensão Adaptabilidade (*Sig.* 0,006), as diferenças entre as três médias são significativas estatisticamente.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INTRAPESSOAL	Between Groups	15,855	3	5,285	,439	,726
	Within Groups	2639,114	219	12,051		
	Total	2654,969	222			
INTERPESSOAL	Between Groups	145,564	3	48,521	2,047	,108
	Within Groups	5191,530	219	23,706		
	Total	5337,094	222			
GERENC. ESTRESSE	Between Groups	53,364	3	17,788	1,056	,369
	Within Groups	3687,990	219	16,840		
	Total	3741,354	222			
ADAPTABILIDADE	Between Groups	350,493	3	116,831	4,231	,006
	Within Groups	6047,910	219	27,616		
	Total	6398,404	222			
HUMOR GERAL	Between Groups	108,748	3	36,249	1,572	,197
	Within Groups	5049,306	219	23,056		
	Total	5158,054	222			
TOTAL EQ	Between Groups	204,592	3	68,197	1,834	,142
	Within Groups	8142,788	219	37,182		
	Total	8347,380	222			
IMPRESSÃO POSITIVA	Between Groups	38,002	3	12,667	1,814	,145
	Within Groups	1529,021	219	6,982		
	Total	1567,022	222			

Quadro 24 – Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes utilizando a estratégia de ANOVA “one way” Tipo I, considerando o gênero masculino.

No quadro 25, é possível observar a dimensão Adaptabilidade, única dimensão em que foi observada diferença entre as médias de dois pares entre os grupos de praticantes de desporto e não-praticantes do gênero masculino. O quadro também apresenta os grupos nos quais é possível observar diferenças entre as médias para um nível de significância de 0,05 e as médias obtidas nos grupos da dimensão Adaptabilidade.

Variável Dependente	esporte	Média	esporte	Média	Sig.
ADAPTABILIDADE	Natação	32	Basquetebol	28,10	0,026
	Basquetebol	28,10	Voleibol	28,33	0,021
	Basquetebol	28,10	Não Praticantes	28,3	0,004

Quadro 25 – Resultados do teste de *Tukei*, onde foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05, considerando o gênero masculino.

Analisando o Quadro 25 e observando as médias obtidas pelos grupos, pode-se afirmar que as diferenças encontradas na dimensão Adaptabilidade são favoráveis ao grupo de Natação – quando comparado com o grupo de Basquetebol –, ao grupo de Voleibol – quando comparado ao grupo de Basquetebol – e ao grupo de não-praticantes – quando comparado ao grupo de

Basquetebol. Os resultados posicionam os praticantes de Basquetebol com menor Inteligência Emocional na dimensão Adaptabilidade.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INTRAPESSOAL	Between Groups	4,138	3	1,379	,141	,935
	Within Groups	2220,468	227	9,782		
	Total	2224,606	230			
INTERPESSOAL	Between Groups	198,800	3	66,267	4,871	,003
	Within Groups	3088,092	227	13,604		
	Total	3286,892	230			
GERENC. ESTRESSE	Between Groups	275,902	3	91,967	5,078	,002
	Within Groups	4111,094	227	18,111		
	Total	4386,996	230			
ADAPTABILIDADE	Between Groups	391,682	3	130,561	6,093	,001
	Within Groups	4864,222	227	21,428		
	Total	5255,905	230			
HUMOR GERAL	Between Groups	213,035	3	71,012	3,009	,031
	Within Groups	5357,329	227	23,601		
	Total	5570,364	230			
TOTAL EQ	Between Groups	97,307	3	32,436	1,339	,262
	Within Groups	5497,394	227	24,218		
	Total	5594,702	230			
IMPRESSÃO POSITIVA	Between Groups	52,442	3	17,481	2,577	,055
	Within Groups	1539,792	227	6,783		
	Total	1592,234	230			

Quadro 26 – Comparação de todas as modalidades desportivas com o grupo de não-praticantes, utilizando a estratégia de ANOVA “one way” Tipo I, considerando o gênero feminino.

Observando o Quadro 26 e novamente utilizando as orientações de Maroco (2003:137), identifica-se, na coluna *df*, que para todas as dimensões e para o total de QE, ocorrem diferenças entre três médias amostrais do gênero feminino, considerando praticantes de todos os Desportos abordados na presente investigação e não-praticantes. Observando a coluna *Sig.*, nota-se que nas dimensões Interpessoal (Sig. 0,003), Gerenciamento do Estresse (0,002), Adaptabilidade (Sig. 0,001) e Humor Geral (Sig. 0,031) há diferenças significativas estatisticamente entre as médias.

Analisando o Quadro 27, verifica-se que na dimensão Interpessoal. A diferença é favorável ao grupo de praticantes de Voleibol, uma vez que este possui média maior do que a do grupo de não-praticantes. Ressalta-se que essa diferença é a mesma que foi observada quando considerado todo o grupo.

Variável Dependente	esporte	Média	esporte	Média	Sig.
INTERPESSOAL	Voleibol	36,93	Não Praticantes	36,68	0,002
GERENC. ESTRESSE	Natação	28,93	Não Praticantes	30,27	0,035
	Voleibol	29,51	Não Praticantes	30,27	0,019
ADAPTABILIDADE	Natação	32	Voleibol	28,33	0,015
	Natação	32	Não Praticantes	28,3	0,001
HUMOR GERAL	Natação	45,72	Voleibol	44,93	0,027

Quadro 27 – Resultados do teste de *Tukei*, onde foram encontradas diferenças entre os pares de médias, com um nível de significância de 0,05, considerando o gênero feminino.

Na dimensão Gerenciamento do Estresse, quando observadas as médias de praticantes do gênero feminino de Natação, Voleibol e não-praticantes, este último possui maior média. Essa informação remete ao entendimento de que os praticantes de Natação e Voleibol do gênero feminino apresentam menor Inteligência Emocional para controlar os fatores estressantes. Essa constatação também foi feita ao considerar ambos os gêneros.

Na dimensão Adaptabilidade, pela observação das médias, o grupo feminino de Natação demonstrou novamente possuir maior capacidade de adaptação, quando comparado ao grupo de Voleibol e ao grupo de não-praticantes. Na dimensão de Humor Geral, o grupo de Natação feminino é mais bem-humorado do que o grupo de Voleibol.

Observando os resultados de comparação entre as médias do gênero masculino e do gênero feminino, parece que o Desporto ou a prática desportiva favorece mais o desenvolvimento da Inteligência Emocional no gênero feminino.

4.1.7 As Comparações entre Todos os Praticantes e Não-praticantes aplicado ao Ponto de Corte

A partir desse momento passa-se a considerar como praticantes todos os atletas, independentemente do tipo de Desporto. Em relação à análise estatística esta comparação parece ter maior valor, uma vez que o número de sujeitos utilizado na comparação é relativamente o mesmo, 233 para os não-praticantes e 221 para os praticantes. Isso permite produzir resultados mais seguros do que quando se compara, por exemplo, o grupo de não-praticantes com um “n” de 233 com o grupo de natação com um “n” de 43 sujeitos.

A análise da distribuição das freqüências foi realizada comparando os percentuais nas classificações de todo o grupo de praticantes e de não-praticantes apresentados anteriormente. A classificação média como ponto de corte e as classificações obtidas abaixo e acima do ponto de corte pelos praticantes e não-praticantes podem ser observadas nos Gráficos 1, 2 e 3. Os gráficos também contêm a classificação de duas, ou no máximo três, dimensões para melhor visualização do fenômeno observado.

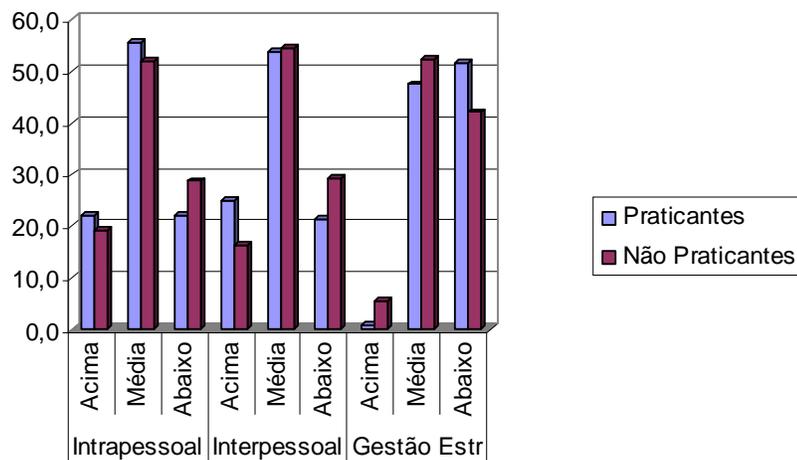


Gráfico 1 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes e não-praticantes aplicado ao ponto de corte nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

Observando o Gráfico 1, os comportamentos nas três dimensões – Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse – são ligeiramente diferentes. A diferença é marcada pelo maior percentual observado nas classificações abaixo da média na amostra de não-praticantes. Tal diferença de percentual é favorável, portanto, aos praticantes.

No Gráfico 2, o comportamento na dimensão Adaptabilidade também parece ser ligeiramente diferente. A diferença também é marcada pelo maior percentual observado nas classificações abaixo da média na amostra de não-praticantes. Esta diferença de percentual também pode indicar uma diferença entre o grupo de praticantes e não-praticantes. Na dimensão Humor Geral, parece haver semelhança entre as duas amostras.

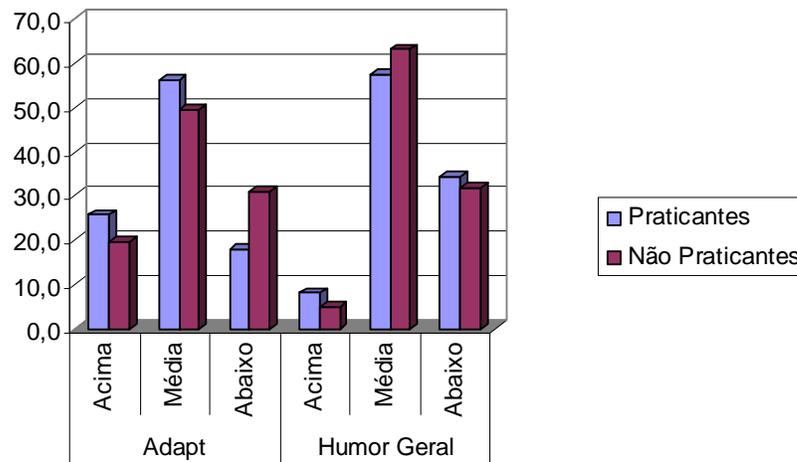


Gráfico 2 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes e não-praticantes aplicados ao ponto de corte nas dimensões adaptabilidade e humor geral.

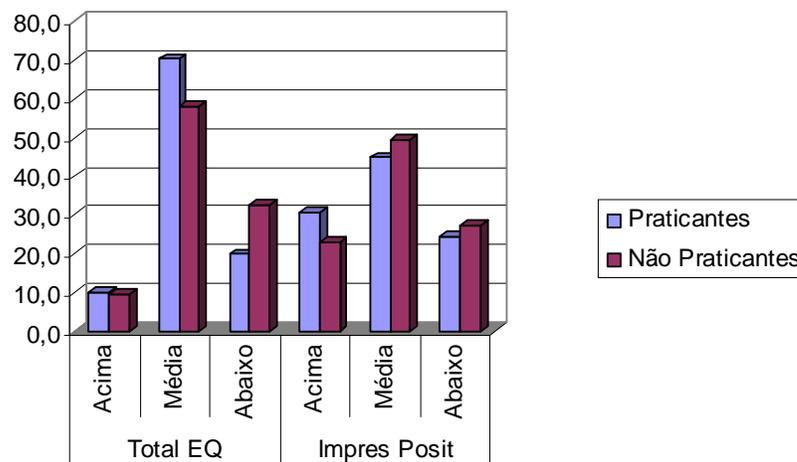


Gráfico 3 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes e não-praticantes aplicado ao ponto de corte da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

No Gráfico 3, no total de QE, a diferença entre os dois grupos é evidenciada no maior percentual, abaixo do ponto de corte, apresentado pelo grupo de não-praticantes. Na dimensão Impressão Positiva, a diferença entre os dois grupos é ligeiramente evidenciada no maior percentual abaixo do ponto de corte apresentado pelo grupo de não-praticantes e no maior percentual acima do ponto de corte apresentado pelos praticantes. Esses resultados conduzem ao entendimento de que os não-praticantes parecem possuir um comportamento mais adequado em relação à Impressão Positiva do que o grupo de praticantes.

Sintetizando os resultados supracitados, parece que, em comparação com o grupo de não-praticantes, o grupo de praticantes possui maiores classificações positivas nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento do Estresse e Adaptabilidade e pior em relação à dimensão Impressão Positiva.

Para comparar os dados obtidos por praticantes de atividade desportiva e não-praticantes, também foi aplicada a estatística inferencial, sendo observados o teste de Levene e o teste “t”. A Tabela 46 apresenta os valores da estatística por grupo, contendo a média, o desvio padrão e o erro padrão da média para cada dimensão, por gênero.

Tabela 46 – Média, desvio padrão e erro padrão, para cada dimensão da IE, nos praticantes de atividade desportiva (1) e nos não-praticantes (2).

	tipo	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão
INTRAPESSOAL	1	221	14,54	3,342	,225
	2	233	14,25	3,299	,216
INTERPESSOAL	1	221	39,57	4,343	,292
	2	233	38,09	4,800	,314
GERENC. ESTRESSE	1	221	29,32	4,082	,275
	2	233	30,41	4,319	,283
ADAPTABILIDADE	1	221	29,48	5,094	,343
	2	233	28,08	4,966	,325
HUMOR GERAL	1	221	44,19	4,983	,335
	2	233	43,91	4,772	,313
TOTAL QE	1	221	55,562	5,4224	,3647
	2	233	54,427	5,8013	,3801
IMPRESSÃO POSITIVA	1	221	15,49	2,591	,174
	2	233	14,82	2,653	,174

Também seguindo orientações de Maroco (2003:127) e Pereira (2004:134), testaram-se as igualdades das variâncias, para verificar se as variâncias populacionais estimadas a partir da amostra são homogêneas. O teste de Levene (Sig.) aplicado indica que não ocorrem desigualdades de variância em nenhuma das dimensões e no total de QE. Desta forma, os valores considerados no teste “t”, para todas as dimensões e para o total de QE, são os valores observados na linha de *Equal variances assumed*.

Ao aplicar as orientações de Maroco (2004:126), para avaliar o teste “t” quando o valor de sig. (2-tailed) for igual ou menor que 0,05, aceitamos que as médias possuem diferenças significativas. Considerando tal informação, percebe-se na Tabela 47, que existem cinco diferenças estatisticamente significativas em

relação às médias amostrais entre os praticantes e não-praticantes. As diferenças aparecem em quatro das seis dimensões abordadas. Essas dimensões são a interpessoal, com um sig. (2-tailed) igual a 0,001, a do Gerenciamento do Estresse, com um sig. (2-tailed) igual a 0,006, a Adaptabilidade, com um sig. (2-tailed) igual a 0,003, e, finalmente, a Impressão Positiva, com um sig. (2-tailed) igual a 0,007. A quinta diferença observada é em relação ao total de QE, com um sig. (2-tailed) igual a 0,032. Todas as diferenças observadas possuem uma probabilidade de erro de 5%. Não foram observadas diferenças significativas entre as dimensões Intrapessoal e Humor Geral.

Tabela 47 – Comparação entre as médias dos praticantes e não-praticantes.

		Teste de Levene Igualdade de Variâncias		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
INTRAPESSOAL	Equal variances assumed	,001	,977	,929	452	,354	,290	,312	-,323	,902
	Equal variances not assumed			,928	450,053	,354	,290	,312	-,323	,902
INTERPESSOAL	Equal variances assumed	,988	,321	3,460	452	,001	1,489	,430	,643	2,335
	Equal variances not assumed			3,469	451,012	,001	1,489	,429	,645	2,332
GERENC. ESTRESSE	Equal variances assumed	,051	,821	-2,774	452	,006	-1,095	,395	-1,871	-,319
	Equal variances not assumed			-2,778	451,994	,006	-1,095	,394	-1,870	-,320
ADAPTABILIDADE	Equal variances assumed	,002	,966	2,980	452	,003	1,407	,472	,479	2,335
	Equal variances not assumed			2,978	449,230	,003	1,407	,472	,478	2,335
HUMOR GERAL	Equal variances assumed	1,220	,270	,612	452	,541	,280	,458	-,619	1,180
	Equal variances not assumed			,612	447,851	,541	,280	,458	-,620	1,181
TOTAL QE	Equal variances assumed	1,116	,291	2,150	452	,032	1,1348	,5277	,0978	2,1719
	Equal variances not assumed			2,154	451,904	,032	1,1348	,5268	,0996	2,1700
IMPRESSÃO POSITIVA	Equal variances assumed	,160	,690	2,716	452	,007	,669	,246	,185	1,153
	Equal variances not assumed			2,718	451,604	,007	,669	,246	,185	1,153

Observando a Tabela 46, em consonância com a Tabela 47, constata-se que os praticantes possuem maiores médias e, portanto, melhores comportamentos na dimensão Interpessoal, na dimensão Adaptabilidade e no total de QE. Nas dimensões de Gerenciamento do Estresse e Impressão Positiva, o grupo de não-praticantes apresenta melhores comportamentos. Apesar de os atletas possuírem maiores médias nas dimensões Intrapessoal e Humor Geral, as diferenças entre as médias não são estatisticamente significativas.

Os resultados estatísticos comprovam o que foi observado em algumas das análises de distribuição das freqüências. Por conseguinte, uma vez que foram

observadas diferenças entre o grupo de praticantes e não-praticantes, parece que a prática desportiva favorece os seus praticantes no que diz respeito ao desenvolvimento de melhores níveis de Inteligência Emocional, especificamente nas dimensões Interpessoal, Adaptabilidade e no total de QE. Nas dimensões Gerenciamento do Estresse e Impressão Positiva, parece que a prática desportiva tende a desenvolver comportamentos inadequados em relação ao estresse e à supervalorização dos desempenhos pessoais.

Em relação às diferenças encontradas na dimensão Interpessoal, os resultados podem ser justificados considerando vários aspectos levantados no referencial teórico do presente trabalho. Uma das abordagens a referir é a de Goleman (1995:173), que afirma que, para se alcançar um rendimento, as pessoas devem trabalhar juntas como iguais e esquecer as diferenças. Outra dessas justificativas é a de Craty (1983), que menciona que *os atletas se relacionam mutuamente e reagem uns em relação aos outros como membros de um grupo de trabalho*.

Outra abordagem que corrobora com esse entendimento é a de Epiphanio & Albertini (2000) de que a cooperação intergrupala é útil tanto para o desempenho quanto para o desenvolvimento de sentimentos grupais positivos. Nesta cooperação intergrupala propiciada pelo contexto desportivo, como observado por Bengoecheaa & Streaan (2007), estão envolvidos no desenvolvimento do senso interpessoal e na motivação para o Desporto outros atletas, torcida, dirigentes, professores e colegas de equipe. No mesmo sentido, Elias, Tobias & Friedlander (2001:55) evidenciam que crianças e adolescentes necessitam criar laços afetivos para desenvolver a Inteligência Emocional e, no Desporto, os laços criados são suficientemente fortes para atender a essa necessidade.

Os resultados observados no presente estudo ainda complementam as declarações de atletas e ex-atletas coletadas no estudo de Kerkoski (2001). Nesse estudo, esses indivíduos confirmam que a dimensão Interpessoal é desenvolvida devido à quantidade de experiências corporais e emocionais realizadas em conjunto.

De qualquer forma, a respeito das pesquisas sobre as relações Interpessoais no Desporto, parece justificar-se a visão de Jowett & Willeman (2006:122): *we have started crossing the chasm and started approaching an*

exciting research territory that needs exploration with careful navigation.

Em relação à dimensão de Gerenciamento do Estresse, os resultados se contrapõem às várias considerações levantadas no referencial teórico do presente trabalho. Por exemplo, os dados concernentes ao controle do estresse se contrapõem ao estudo de Elias, Tobias & Friedlander, (2001:186), que declaram que uma das causas mais freqüentes do estresse está relacionada com a *confusão da meta* que é colocada ou posta diante de adolescentes. Uma hipótese que justificaria o fato de os atletas serem menos estressados seria a colocação e recolocação de metas ao longo do processo de treinamento desportivo.

Os resultados também se contrapõem ao estudo de Ulrich-French & Smith (2006:193), que afirmam existir uma relação entre os baixos níveis de estresse dos jovens jogadores e a alta aceitação dos pares de convivência. A alta aceitação, nesse caso, pode ser traduzida e confirmada no presente estudo pela diferença observada nos escores da dimensão Interpessoal.

Os resultados dos escores da dimensão de Gerenciamento de Estresse também se contrapõem ao que foi observado no estudo de Jeong e colaboradores (2005), que concluíram que a atividade física (especificamente a dança) diminui os níveis de estresse, devido à elevação das concentrações de serotonina e dopamina. Os argumentos para justificar a diferença a favor dos não-praticantes não foram encontrados na literatura consultada.

Em relação à dimensão Adaptabilidade, os resultados também podem ser justificados considerando os vários aspectos levantados no referencial teórico. Compreendendo que a dimensão de Adaptabilidade é composta por realismo, flexibilidade e resolução de problemas, e este envolve comportamento persistente, perseverante e disciplinado, os resultados são ratificados pela argumentação de Goleman (1995:92), que defende que uma das características dos atletas é a *capacidade de motivar-se para seguir implacáveis rotinas de treinamento*. Como foi observado na fundamentação teórica, o comportamento persistente, perseverante e disciplinado é também denominado *comportamento volitivo*. Nesse sentido, os resultados podem ser justificados pelo estudo de Elbe, Szymanski & Beckmann (2005), que apontam que as habilidades volitivas são mais desenvolvidas em jovens atletas de elite do que em estudantes regulares.

Em relação à dimensão Impressão Positiva, como foi mencionado nos capítulos anteriores, o termo não é explorado pela literatura especializada, de tal forma que algumas justificativas apresentadas neste momento seriam somente meras suposições.

Em relação à diferença entre os escores do total de QE entre praticantes e não-praticantes, retomando o referencial teórico apresentado, a justificativa pode estar pautada na idéia de Cerina & Barnett (2005) de que o ambiente desportivo envolve emoções, de certa forma, tão intensas que promove aprendizagem da Inteligência Emocional nos atletas.

As diferenças de resultados observados de escores do QE confirmam o estudo de Dulewicz & Higgs (2004) e a resenha de Kaur (2004). Aqueles demonstraram que a Inteligência Emocional pode ser desenvolvida no campo desportivo; este apresenta que o Desporto desenvolve Inteligência Emocional. No mesmo sentido, os resultados também confirmam o que foi observado por Jones e colaboradores (2001) em relação a atletas universitários, quando comparados aos atletas iniciantes; esse estudo evidenciou que o tempo de prática desportiva parece ser um fator de influência para algumas das dimensões da Inteligência Emocional. Por conseguinte, quando comparadas crianças que possuem determinada experiência na prática desportiva com crianças que não realizam prática desportiva, alguma diferença entre os níveis de Inteligência Emocional é esperada.

Os resultados do presente estudo podem também estar de acordo com o estudo de Perlini & Halverson (2006:109). Apesar de utilizarem atletas adultos e compará-los com padrões standardizados de Inteligência Emocional para a população, evidenciaram que existem diferenças nos níveis de IE de atletas quando comparados com padrões esperados para a população adulta geral. Se este padrão ocorre na idade adulta, pode ter então o seu início nas crianças e jovens praticantes de alguma modalidade desportiva.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

Conforme apresentado nas opções metodológicas, a categorização de representações foi analisada inicialmente com base em uma pré-categorização no

processo de atribuição das cotações em uma “escala” (*scale-scoring*), conforme a Tabela 3 apresentada anteriormente.

Devido às representações de alguns indivíduos, as cotações apresentadas na tabela mencionada serviram de base inicial para categorização. Assim sendo, em alguns casos, como poderá ser verificado mais adiante, foram criadas novas categorizações para poder absorver todos os tipos de representações dos sujeitos.

Na análise de conteúdo, para a codificação utilizou-se, por um lado, o procedimento de *top down*. Por outras palavras, a codificação foi realizada *a partir de um trabalho conceitual prévio* (Justicia, 2005:34), empregando-se como base conceitual as 6 dimensões apresentadas por Bar-On & Parker (2000). Somou-se a essas dimensões, os motivos apresentados pelos sujeitos de pesquisa para justificar o desenvolvimento das dimensões da Inteligência Emocional no contexto do Desporto. A codificação e suas definições foram apresentadas no Quadro 21. Por outro lado, durante a realização da Análise de Conteúdo, utilizou-se também o procedimento *bottom up* ou *grounded*, definido por Justicia, (2005:34) como o procedimento que elabora códigos a partir dos dados obtidos. Neste procedimento foram criados dois novos códigos, “Desporto e vida” e “valores do Desporto”.

Os resultados são apresentados por grupo, com a frequência e semelhanças de Representações, considerando os códigos criados e analisados. Após as representações dos sujeitos, é apresentada uma abreviação. Para facilitar a leitura do presente estudo, o Quadro 28 esclarece como foram organizadas as abreviações.

Sujeito	Abreviação	Sujeito	Abreviação
Atleta de Basquetebol Feminino	Atl. Basq. Fem.	Pai de Natação Masculino	Pai Nat. Masc.
Atleta de Basquetebol Masculino	Atl. Basq. Masc.	Mãe de Voleibol Feminino	Mãe Vôlei Fem.
Atleta de Natação Feminino	Atl. Nat. Fem.	Pai de Voleibol Masculino	Pai Vôlei Masc.
Atleta de Natação Masculino	Atl. Nat. Masc.	Treinadora de Basquetebol Feminino	Treina. Basq. Fem.
Atleta de Voleibol Feminino	Atl. Vôlei Fem.	Treinador de Basquetebol Masculino	Treindr. Basq. Masc.
Atleta de Voleibol Masculino	Atl. Vôlei Masc.	Treinadora de Natação Feminino	Treina. Nat. Fem.
Mãe de Basquetebol Feminino	Mãe Basq. Fem.	Treinador de Natação Masculino	Treindr. Nat. Masc.
Pai de Basquetebol Masculino	Pai Basq. Masc.	Treinadora de Voleibol Feminino	Treina. Vôlei. Fem.
Mãe de Natação Feminino	Mãe Nat. Fem.	Treinador de Voleibol Masculino	Treindr. Vôlei. Masc.

Quadro 28 – Abreviatura dos sujeitos de pesquisa para identificar a autoria da representação.

4.2.1 As Representações dos Atletas

Durante a análise das representações, as respostas dos indivíduos às perguntas foram categorizadas inicialmente nas três escalas propostas condizentes com a Tabela 3. À dimensão da IE Impressão Positiva foi acrescentada uma categorização para poder absorver a resposta de um atleta. Dessa maneira, na dimensão Impressão Positiva, aparece uma quarta categorização, indicando que o sujeito concorda que a prática desportiva influencia o desenvolvimento dessa dimensão da Inteligência Emocional, mas a favor do seu controle. A Tabela 48 apresenta a categorização individual que foi realizada com base nas respostas dos atletas.

Tabela 48 – Categorização das representações dos atletas

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
1 Atleta Basquete Fem	1	1	2	1	1	1
2 Atleta Basquete Masc	1	1	1	2	1	2
3 Atleta Natação Fem	3	1	3	3	1	1
4 Atleta Natação Masc	1	1	2	3	1	2
5 Atleta Voleibol Fem	1	1	3	1	1	2
6 Atleta Voleibol Masc	1	1	1	2	1	3

Onde: 1 – Concorda que a prática desportiva influencia totalmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;
 2 – Concorda que a prática desportiva influencia parcialmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;
 3 – Concorda que a prática desportiva não influencia o desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;

Os percentuais obtidos em cada categoria com base nas representações dos atletas nas dimensões da Inteligência Emocional Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade e Humor Geral, podem ser observados na Tabela 49.

Tabela 49 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas em relação às dimensões da Inteligência Emocional.

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
Influencia Totalmente	83,3	100,0	33,3	33,3	100,0	33,3
Influencia Parcialmente	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0	50,0
Não Influencia	16,7	0,0	33,3	33,3	0,0	16,7

Na Tabela 49, observa-se que as representações dos atletas possuem semelhanças em duas das dimensões da Inteligência Emocional, ou seja, 100% (cem por cento) dos atletas concordam que a prática desportiva promove o

desenvolvimento das dimensões Interpessoal e do Humor Geral em seus praticantes. Um percentual também elevado pode ser observado na dimensão Intrapessoal, em que 83,3% dos sujeitos concordam que a prática desportiva desenvolve essa dimensão da IE em seus praticantes.

Em relação às dimensões da Inteligência Emocional Gerenciamento do Estresse e Adaptabilidade, os percentuais também são semelhantes entre os atletas, totalizando 33,3% em cada categorização. Tais percentuais representam que não houve um consenso na opinião dos atletas sobre as duas dimensões, o que indica que a prática desportiva, na visão de 66,6% dos atletas, não é capaz de realizar mudanças significativas no sujeito para as dimensões Gerenciamento do Estresse e Adaptabilidade.

Na dimensão da Impressão Positiva, os percentuais observados na categorização de representações foram os seguintes: 16,7% dos sujeitos concordam que a prática desportiva não influencia no desenvolvimento da Impressão Positiva, ou seja, não promove nos indivíduos uma auto-imagem mais positiva ou, em outras palavras, a prática desportiva não desenvolve no sujeito elevados níveis de “super” auto-estima. Para 33,3% dos sujeitos, a prática desportiva desenvolve o controle da auto-estima, ou seja, pelo confronto com os próprios resultados ou resultados da equipe, o praticante não tem tendência a superestimar-se. Para 50% dos sujeitos, a prática desportiva desenvolve ou controla parcialmente a Impressão Positiva. A categorização parcial foi considerada quando os entrevistados desse grupo apontavam que, às vezes, a prática desportiva favorecia o controle e, às vezes, a prática desportiva favorecia a elevação da auto-estima.

Em relação à dimensão Adaptabilidade, as representações dos atletas extraídas das entrevistas podem ser observadas no Quadro 29. Cabe salientar que essa característica não obteve unanimidade nas representações dos atletas na relação do seu desenvolvimento com a prática desportiva. Por esse motivo, as representações apresentadas no Quadro 29 correspondem às representações de 33,3% dos sujeitos, que concordam que a prática desportiva favorece o desenvolvimento da Adaptabilidade. Das três características atribuídas à dimensão Adaptabilidade – flexibilidade, solução de problemas e teste de realismo –, apenas a solução de problemas foi citada ou lembrada pelos atletas

no momento da entrevista.

Dimensão	Características	Representações
Adaptabilidade	Solução de Problemas	<p>1 - Atl Basq Fem - E nas situações difíceis que aparecem na quadra como é que você reage? R: Tento encarar! Mas foi o esporte que te ensinou isso? R: Acho que foi.</p> <p>2 - Atl Nat Fem - eu posso ter sofrido problema na natação que foi mais fácil, assim, daí na escola por exemplo ter sofrido um pior daí eu já sei como lidar assim com a coisa.</p> <p>3 - Atl Volei Fem - A eu acho que mudou porque vamos supor no vôlei você tem que sempre pensar o que você tem que fazer pra arrumar sei lá uma tática ou alguma coisa, um problema, vamos supor, um problema no colégio, estudo, você tem que pensar o que tem que fazer tem que prestar atenção tem que estudar sei lá, tem que arrumar um professor particular tem que sempre pensar alguma coisa. Problema familiar, problema com as pessoas sempre você pensa uma coisa mais óbvia que dê pra consertar o problema sei lá o que, acho que com o vôlei ajudou, porque você pensa se você for pensar no vôlei se você for pensar uma tática é a mesma coisa que você for pensar uma resolução pra algum problema familiar sei lá...</p> <p>4 - Atl Volei Masc - eu consigo perceber que eu tenho que ir a luta que eu tenho que ir atrás, não ficar com medo e me esconder, que eu preciso tentar achar um caminho para poder fazer o melhor o que eu posso fazer.</p>

Quadro 29 – Representações dos atletas em relação à dimensão Adaptabilidade.

Esse fato pode indicar que a característica mais impactante da dimensão Adaptabilidade nos atletas é a solução de problemas. Como observado nas representações, os atletas indicam que alguma experiência vivenciada no ambiente desportivo pode auxiliar na solução de problemas em outros setores da vida. O Desporto parece ser um meio ou contexto que impõe aos atletas problemas que devem ser resolvidos. Esse pensamento pode ser observado no único relato que apresenta o motivo de o Desporto desenvolver no atleta a característica *solução de problemas*:

Ah, eu acho que mudou porque, vamos supor, no vôlei você tem que sempre pensar o que você tem que fazer para arrumar, sei lá, uma tática ou alguma coisa, um problema. Vamos supor, um problema no colégio, estudo, você tem que pensar o que tem que fazer, tem que prestar atenção, tem que estudar, sei lá, tem que arrumar um professor particular, tem que sempre pensar alguma coisa. Problema familiar, problema com as pessoas, sempre você pensa uma coisa mais óbvia que dê para consertar o problema, sei lá o quê. Acho que com o vôlei ajudou, porque você pensa, se você for pensar no vôlei, se você for pensar, uma tática é a mesma coisa que você for pensar uma resolução para algum problema familiar, sei lá... (Atl Vôlei Fem.).

Em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse, vale lembrar, esta dimensão da Inteligência Emocional também não obteve consenso nas representações dos atletas no que diz respeito ao seu desenvolvimento pela prática desportiva. Somente 33,3% dos sujeitos concordam que a prática desportiva desenvolve tal dimensão.

As duas características que compõem a dimensão – o controle dos impulsos e a tolerância – foram citadas pelos atletas. As representações dos atletas consideradas para as duas características do Gerenciamento do Estresse podem ser observadas no Quadro 30.

Dimensão	Características	Representações
Ger. Estresse	Controle dos Impulsos	<p>1 - Atl Volei Fem - por que conforme o jogo a pratica do esporte você tem que saber controlar, cada sentimento, quando você ta perdendo você tem que saber controlar a raiva pra não né, explodir, quando você ta ganhando você tem que controlar a felicidade pra você não ficar muito feliz sei lá histórica e não tomar conta do jogo, daí é, eu acho que é assim, sei lá.</p> <p>2 - Atl Nat Masc - dependendo do sentimento isso muda sim, por exemplo o nervosismo assim, eu acho que a natação melhora bastante porque na hora de uma competição, de uma prova assim, você tem que aprender a controlar isso, se não você pode ir mal assim, então ajuda.</p> <p>3 - Atl Volei Masc - Porque como você joga, você se expressa melhor, então você jogando você, as suas emoções elas ficam eu acho ate melhor, porque, uma hora você pode ta muito feliz porque você pode estar ganhando outra hora você pode ta triste porque ta perdendo, mas você sempre tem que ter o controle de si mesmo. Então a sua emoção você pode até equilibra ela, mas sempre tentar melhorar e tenta, ah... Tenta equilibra ela.</p>
	Tolerância	<p>1 - Atl Volei Fem - por que conforme o jogo a pratica do esporte você tem que saber controlar, cada sentimento, quando você ta perdendo você tem que saber controlar a raiva pra não né, explodir, quando você ta ganhando você tem que controlar a felicidade pra você não ficar muito feliz sei lá histórica e não tomar conta do jogo, daí é, eu acho que é assim, sei lá.</p> <p>2 - Atl Basq Masc - Acho que o esporte me obrigou a aprender a reagir.</p> <p>3 - Atl Volei Masc - eu consigo perceber que eu tenho que ir a luta que eu tenho que ir atrás, não ficar com medo e me esconder, que eu preciso tentar achar um caminho para poder fazer o melhor o que eu posso fazer.</p>

Quadro 30 – Representações dos atletas em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.

Em relação ao controle dos impulsos, que se refere à habilidade de resistir ou atrasar um impulso ou tentação para agir, as representações consideradas nesse código indicam que o contexto da prática desportiva obriga ou exige do participante o controle de sentimentos ou emoções para que o mesmo não apresente uma reação inadequada em momento ou contexto inadequado. Essa reação ou controle também está intimamente ligada ao desempenho. Como exemplo, pode ser observado o relato do atleta de Natação, do gênero masculino: *você tem que aprender a controlar isso (nervosismo), se não você pode ir mal.*

Na característica de tolerância, a capacidade de resistir ou opor-se a eventos adversos e situações estressantes, as representações consideradas ou atribuídas a esse código apontam que a prática desportiva também é um meio cujo contexto obriga seus praticantes a adotar posturas de reação ou oposição à situação de desentendimentos. Esses argumentos também são utilizados pelos atletas para justificar os motivos pelos quais a prática desportiva desenvolve a dimensão de Gerenciamento do Estresse em seus praticantes. Um dos atletas

atribuiu o desenvolvimento do controle do estresse às ações do treinador; este fato pode ser exemplificado na seguinte citação:

Foi esse ano, quando a gente tava jogando um campeonato importante e que eu fiquei muito nervoso, nervoso, nervoso, é, o técnico veio em cima de mim, brigou comigo e eu tentei controlar, me controlar, não ficar nervoso, não ficar com medo, porque eu sabia que eu era um jogador que tinha condição de fazer o melhor, então eu consegui mudar, então no jogo eu me libertei, me soltei e consegui me soltar, não ficar mais nervoso e fazer o que eu sempre faço, que é tentar me esforçar mais do que eu posso (Atl. Vôlei Masc).

A dimensão Humor Geral, como exposto no procedimento de categorização, foi um dos aspectos em que houve consonância entre os entrevistados, pois todos os atletas concordaram que a prática desportiva desenvolve essa dimensão da Inteligência Emocional. Das duas características do Humor Geral – felicidade e otimismo –, somente a felicidade foi citada pelos atletas.

Observando o Quadro 31, as representações dos atletas em relação ao Humor Geral, a característica de felicidade é destacada juntamente com uma característica que não corresponde a essa dimensão, a extroversão. As representações marcantes que apontam para o desenvolvimento da felicidade podem ser observadas nas seguintes representações: *eu sou alegre por jogar basquete* (Atl. Basq. Fem.); *eu vou nadar, daí fico mais alegre* (Atl. Nat Fem.); *depois que eu entrei no vôlei eu fiquei mais alegre* (Atl. Vôlei Fem.); *eu fiquei mais alegre, fiquei feliz* (Atl. Vôlei Masc.); *quando eu treino, eu fico feliz* (Atl. Vôlei Masc.).

A característica de extroversão pode ser observada nas seguintes representações: *você fica mais alegre, fica mais extrovertida* (Atl. Vôlei Fem.); *fiquei mais extrovertido* (Atl. Basq. Masc.); *Ela vai ficar alegre, vai se expressar melhor com as pessoas* (Atl. Vôlei Masc.). Embora a extroversão pareça ser uma característica relacionada com os relacionamentos pessoais, na visão dos atletas, a extroversão está ligada à felicidade.

Dimensão	Características	Representações
Humor Geral	Felicidade	<p>1 - Atl Basq Fem - Eu sou alegre por jogar basquete!</p> <p>2 - Atl Nat Fem - porque eu fico mais alegre, assim, nadar é uma coisa que eu gosto de fazer, sempre quando eu estou com preguiça e tal, penso que de tarde eu vou nadar daí já fico mais alegre assim, mais animada.</p> <p>3 - Atl Volei Fem - você fica mais alegre fica mais extrovertida, fica mais... ai não tem tanta vergonha de falar com os outros, eu sou uma que não tenho...</p> <p>4 - Atl Volei Fem - depois que eu entrei no vôlei, eu sou, eu virei uma pessoa, minha mãe falou que quando eu era pequena eu era bem fechada tudo, mal humorada, sei lá o que, e depois que eu entrei no vôlei eu fiquei mais alegre mais extrovertida sei lá o que, maluca, sei lá o que eu me falo, eu sou maluca não sei, daí a é isso daí, sei lá, tipo daí eu era bem fechada e eu fiquei mais aberta bem extrovertida, bem feliz sei lá o que...</p> <p>5 - Atl Basq Masc - eu acho que ele (desporto) me mudou, fiquei mais extrovertido, eu sou mais, eu interajo mais com os amigos, tanto do colégio quanto do time.</p> <p>6 - Atl Basq Masc - Acho que sem o esporte eu não ia conseguir viver do mesmo jeito, acho que eu quando eu fico muito tempo sem treinar eu não fico muito feliz eu fico meio estressado, meio pra baixo assim.</p> <p>7 - Atl Nat Masc - E, eu sinto isso agora né, não sei se eu sentiria se eu não nadasse mas eu acho que quando eu não nado eu não me sinto muito bem, eu sinto que eu preciso fazer exercício assim quase todo dia, se não eu me sinto meio estressado, elétrico mas sem onde gastar energia, me sinto mal.</p> <p>8 - Atl Nat Masc - É porque é um lugar bom (Meio Desportivo), você gasta energia, convive com as pessoas, você fica bem ai né, então eu acho que eu gosto disso, e daí é acho que a falta disso pode deixar a pessoas se sentindo mal assim, num momento como este.</p> <p>9 - Atl Volei Masc - porque desde esse tempo todo que eu to jogando eu fui evoluindo e eu acho que com isso me fez mudar eu fiquei mais alegre fiquei feliz</p> <p>10 - Atl Volei Masc - Ele (Desporto) muda sim, porque ele faz, eu penso que, eu, eu me tornei uma pessoa mais feliz, então meu humor, a cada dia, quando tem treino eu fico feliz até, quando não tem eu até fico triste porque eu quero treinar porque eu gosto disso, então meu humor ta sempre melhorando a cada dia mais porque eu quero então eu sempre to ansioso pra fazer, então eu acho que muda o humor da pessoa sim, a pessoa se torna uma pessoa melhor até.</p> <p>11 - Atl Volei Masc - ela muda porque eu acho que ela, se a pessoa gosta, o humor dela vai aumentar, vai ficar melhor porque ela fazendo uma coisa que ela gosta ela não vai ficar uma pessoa estressada, calada, sozinha. Ela vai ficar alegre, vai se expressar melhor com as pessoas, vão até falar bem dela porque ela estando de bem com a vida ela vai se tornar uma pessoa melhor, então eu acho que o humor muda bastante.</p>

Quadro 31 – Representações dos atletas em relação à dimensão Humor Geral.

A característica de felicidade nos atletas parece ser tão marcante em suas vidas que alguns deles declararam sentir necessidade de realizar a prática desportiva, como se pode observar nas seguintes representações: *Acho que sem o esporte eu não ia conseguir viver do mesmo jeito, acho que eu, quando eu fico muito tempo sem treinar, eu não fico muito feliz, eu fico meio estressado, meio para baixo, assim (Atl. Basq. Masc.); quando eu não nado, eu não me sinto muito bem, eu sinto que eu preciso fazer exercício assim quase todo dia. Se não, eu me sinto meio estressado, elétrico, mas sem onde gastar energia, me sinto mal (Atl. Nat. Masc.); quando tem treino, eu fico feliz até, quando não tem, eu até fico triste (Atl. Vôlei Masc.).*

Os atletas não esclareceram totalmente os motivos pelos quais crêem que a prática desportiva desenvolve o Humor Geral em seus praticantes. Contudo, em quatro das representações foram identificadas duas possíveis justificativas. A primeira dessas justificativas seria o fato de os sujeitos fazerem uma atividade de

que gostam: nadar *é uma coisa que eu gosto de fazer* (Atl. Nat. Fem.); *então eu acho que eu gosto disso* (Atl. Nat. Masc.); *se a pessoa gosta, o humor dela vai aumentar, vai ficar melhor porque ela, fazendo uma coisa de que ela gosta, não vai ficar estressada, calada, sozinha* (Atl. Vôlei Masc.). A segunda justificativa se fundamenta no fato de o contexto desportivo ser composto por um ambiente bom: *É porque é um lugar bom (Meio Desportivo)* (Atl. Nat. Masc.).

Em conformidade com o Quadro 32, os atletas não apresentaram um consenso em relação à dimensão da Impressão Positiva, visto que 16,7% sentem que a prática desportiva aumenta a impressão positiva, 33,3% observam que a prática desportiva desenvolve o controle da impressão positiva e 50% pensam que a prática desportiva desenvolve ou controla parcialmente a impressão positiva.

As representações do Quadro 32 refletem exatamente a falta de consenso entre os atletas. Por exemplo, os atletas de Basquetebol e Natação do gênero feminino pensam que a auto-impressão positiva não pode ser desenvolvida dentro da prática desportiva, já que a humildade e o reconhecimento do próprio rendimento são aspectos fundamentais para o crescimento no mundo desportivo.

São dois os direcionamentos das justificativas dadas pelos atletas que podem ser examinados no Quadro 32. O primeiro direcionamento volta-se para a própria caracterização do ambiente desportivo. Nesse sentido, as representações expõem certa relação entre controlar a auto-impressão positiva e o desenvolvimento no Desporto, representado por uma melhoria do crescimento técnico ou tático ou por uma melhora nos desempenhos desportivos. Isso se verifica nas seguintes representações: *ser humilde para crescer* (Atl Basq Fem); e *se ela se acha a boa, ela não vai bem, ela, vamos supor, tira em ultimo, assim ela vai ver que ela não é boa e não há por que ficar se achando, assim acho que ela percebe onde que ela ta* (Atl Nat Fem).

O segundo direcionamento está focado nas ações do treinador. A atleta de Basquetebol feminino relatou: *a técnica também me ensinou isso um pouco, ela pegava muito no meu pé, porque eu ficava assim brincando de esnobe! Em um jogo ela me chamou a atenção e eu comecei a encarar melhor*. A atleta, portanto, demonstra que o treinador parece ter um papel principal no surgimento de

sentimentos de estima super elevada, encorajando-a ou auxiliando no seu controle.

Dimensão	Características	Representações
Impressão Positiva		<p>1 - Atl Basq Fem - Que diminui. Porque precisa ser humilde pra crescer!...E a técnica também me ensinou isso um pouco, ela pegava muito no meu pé, porque eu ficava assim brincando de esnobel! Em do jogo daí ela chamava atenção daí eu comecei a encarar melhor, foi isso!</p> <p>2 - Atl Nat Fem - Eu acho que faz pensar onde que ela está mesmo, não faz ela ficar se achar assim porque em competição por exemplo se ela se acha à boa, ela não vai bem, ela vamos supor tira em ultimo assim ela vai vê que ela não é boa e não o porquê ficar se achando assim acho que ela percebe onde que ela ta .</p> <p>3 - Atl Volei Fem - A eu acho que depende, em certo momento aumenta outro diminui, tipo quando você ta com tantas coisas erradas na vida tipo no vôlei, sei lá o que, ela diminui você pensa ai meu Deus ta tudo dando errado daí a imagine né, se a pessoa vai lá e esta se achando né, nem pode, mas também tem hora tipo ai você é campeão você sai assim todo se achando todo mundo fica olhando, daí você, você perdeu e eu ganhei hahaha, tem coisa assim né, é eu acho que é assim, tem momento, acho que às vezes diminui às vezes aumenta acho que não tem certo, eu não sou assim.</p> <p>4 - Atl Basq Masc - Eu acho que em alguns casos ele (Desporto) ajuda as pessoas a aumentar a super estima, mas no meu caso diminui o sentimento porque eu tento, porque eu não sou o titular no meu time, mas eu tenho a consciência que se eu conseguir se eu treinar direito, se eu me esforçar mais eu posso ser um titular eu posso chegar ser um titular, posso chegar ser um dos melhores do time.</p> <p>5 - Atl Nat Masc - Então eu acho que essa questão de se achar é principalmente da pessoa, mas , é a maioria das pessoas que eu conheço que nadam, não se acham, então eu acho que ele da uma ajudada assim.</p> <p>6 - Atl Volei Masc - A minha auto, superestima aumentou, fez com que me tornasse, vamos dizer, me achasse mais do que eu era. Eu me valorizo mais eu sempre tenho raça, eu tento melhorar o que eu sou, então acho que isso fez com que eu me achasse mais do que eu sou...Mas também tem o lado realista que você tem que pensar que você ainda não é o que você pretende ser, mas que nesse ambiente você quer e tenta e quer porque quer ser o que você não é.</p>

Quadro 32 – Representações dos atletas em relação à dimensão Impressão Positiva.

Já os atletas de Voleibol feminino, Basquetebol e Natação masculino pensam que existem as duas possibilidades: o Desporto pode ou não, desencadear a “superestima”. O motivo dessa duplicidade de funções da prática desportiva foi justificado da seguinte forma pela atleta de Voleibol feminino:

Ah, eu acho que depende, em certo momento aumenta, outro diminui. Tipo, quando você ta com tantas coisas erradas na vida, tipo no vôlei, sei lá o quê, ela diminui. Você pensa ‘ai meu Deus, tá tudo dando errado’, daí imagine né, se a pessoa vai lá e está se achando né, nem pode, mas também tem hora, tipo, ai você é campeão, você sai assim todo se achando, todo mundo fica olhando (Atl Vôlei Fem).

Por esse posicionamento, parece que a elevada auto-impressão positiva está condicionada aos fatores externos, principalmente aos fatores de derrota e vitória.

Finalmente o atleta de Voleibol masculino faz um auto-relato do que ocorreu na sua prática desportiva, posicionando o contexto da prática como um

ambiente que favorece o desenvolvimento da auto-impressão positiva. Não foi relatado por nenhum dos atletas, mesmo aqueles que pensam que a prática desportiva desenvolve uma “superestima”, as razões pelas quais o contexto da prática desportiva favorece a uma elevação exagerada da auto-estima.

Em relação à dimensão Interpessoal, as representações codificadas podem ser observadas no Quadro 33. Das características atribuídas à tal dimensão a mais citada pelos atletas entrevistados foi a característica de *relacionamentos*. Cabe destacar que a característica de responsabilidade social foi citada por uma atleta e a de *empatia* não foi mencionada. A dimensão Interpessoal foi, assim como a dimensão de Humor Geral, referida por 100% dos atletas como uma dimensão desenvolvida pela prática desportiva.

Analisando as representações codificadas no Quadro 33, observa-se que a prática desportiva parece ser um ambiente propício e favorável ao desenvolvimento de novas amizades e à afirmação das amizades existentes. Parece ser um ambiente em que é possível conhecer e fazer novos amigos. Possivelmente, isso se deva aos interesses comuns dos praticantes, representados pela prática desportiva escolhida ou pelas metas da equipe.

A afirmação ou o fortalecimento das amizades justificam-se pela convivência do dia-a-dia. Um exemplo da convivência na prática desportiva pode ser observado nas seguintes representações:

Ah, por causa das viagens, passamos mais tempo juntos, porque é a tarde inteira aqui no clube, às vezes sábado e domingo a gente fica no clube na piscina brincando, as viagens, tudo, é muito mais brincadeira... Nos finais de semana a gente sempre combina alguma coisa, se tem festa sempre vamos juntas, dorme na casa, leva para praia, se encontra (Atl Nat Fem).

Acontece que a gente, a gente treina junto, a gente faz as coisas juntos, a gente, para formar o time, a gente tem que ter afinidade, então, nos treinos, a gente, com a convivência, a gente vai ficando mais amigos (Atl Basq Masc).

Dimensão	Características	
Interpessoal	Relacionamento	<p>1 - Atl Basq Fem - Mudaram, no sentido de estar fazendo novas amizades e diante dessas novas amizades o nosso interesse em comum principalmente era no time, que era o amor ao jogo...porque a nossa equipe formou assim, tem uma união legal e é isso!...o esporte foi fundamental pra que eu conhecesse elas aqui...nós que já estamos há alguns jogos juntas e sempre passando momentos difíceis, derrotas, tudo isso faz com que essas amizades apareçam</p> <p>2 - Atl Nat Fem - na natação eu fiz mais amigos e a turma da natação ficou muito melhor do que a do colégio até.</p> <p>3 - Atl Volei Fem - porque tipo ai, conhece mais pessoas outros lugares outros times e você fica mais sei lá você fica mais extrovertida sei lá eu conheço bastante gente por causa do vôlei sei lá, , quando eu treino vôlei, conheci bastante gente</p> <p>4 - Atl Basq Masc - porque eu fiz muitos amigos no basquete nos últimos tempos,...eu acho que ele me mudou fiquei mais extrovertido, eu sou mais, eu interajo mais com os amigos, tanto do colégio quanto do time...</p> <p>5 - Atl Nat Masc - A natação mudou bastante meus relacionamentos porque com ela eu consegui conhecer bastante pessoas assim, da equipe do clube também e outras pessoas do clube que também não nadam porque eu passo mais tempo aqui, pessoas de outros clubes nas competições e de outras cidades, até estados.</p> <p>6 - Atl Volei Masc - Ele ampliou dentro e fora, porque antes eu não, como eu não me relacionava, eu não tinha amigos, então com o vôlei eu fiz novos amigos, dentro, amigos que eu já tinha até, que descobri que gostavam, é, eu fiz, gostasse mais, agente ficou até mais amigos, até dentro e fora eu consegui fazer novos amigos, que descobri que eles possam ser amigos de verdade também.</p>
	Responsabilidade Social	<p>1 - Atl Basq Fem - o nosso interesse em comum principalmente era no time...Ai tem que haver essa cooperação, união de equipe se não, não há desenvolvimento no esporte não há vitória</p>

Quadro 33 – Representações dos atletas em relação à dimensão Interpessoal.

Na dimensão Intrapessoal, das quatro características (assertividade, auto-atualização, autoconhecimento e respeito próprio), somente duas foram citadas pelos atletas nas entrevistas, as características de *auto-atualização*, que indica a habilidade para realizar as próprias capacidades potenciais, e o *autoconhecimento*, que indica a habilidade para reconhecer e entender os próprios sentimentos. As representações codificadas dos atletas referentes à dimensão Intrapessoal podem ser observadas no Quadro 34.

Na característica de auto-atualização, a primeira citação, do atleta de Natação do gênero masculino, enfatiza que, no contexto do Desporto, a busca de resultados é uma constante, mas também a busca de melhorar as próprias marcas é importante. A segunda citação em relação à auto-atualização vincula a questão do esforço com o aperfeiçoamento técnico e pessoal. Pelo viés técnico, é possível fazer menção ao seguinte trecho da citação do atleta de Voleibol do gênero masculino: *agora eu vejo que, como eu evolui, cresci, eu percebi que eu virei um grande jogador. Pelo viés pessoal, é possível considerar outro trecho, a da citação do mesmo atleta: agora eu sou uma pessoa melhor do que eu era antes.*

Dimensão	Características	Representações
Intrapessoal	Auto- atualização	1 - Atl Nat Masc - Em relação com a outras pessoas também, de competitividade, não ter que ter aquele objetivo só, eu tenho que ganhar, eu tenho que ganhar mas também saber melhorar as metas assim, se controlar mais. 2 - Atl Volei Masc - Vim fazer vôlei achei interessante e me fez assim uma pessoa melhor, então eu acho que isso contribuiu para eu ser uma pessoa melhor...então eu penso que agora eu sou uma pessoa melhor do que eu era antes...eu acho que foi quando eu comecei a me esforçar e comecei a me destacar entre os outros e porque antes começou como uma brincadeira e agora eu vejo que, como eu evolui, cresci, eu percebi que eu virei um grande jogador e que até hoje eu me esforço, que é, que eu to evoluindo que a cada jogo eu tento melhorar mais do que eu consigo.
	Autoconhecimento	1 - Atl Nat Fem - Elas sabem , tem horas que elas vão bem daí elas sabem que elas foram bem, mas tem horas que elas vão mal daí elas sabem que vão mal. 2 - Atl Volei Fem - eu acho que mudou né, porque, a sei lá, porque tipo sei lá, vamos supor, conforme o jogo, você tem que saber se você ta com raiva, se ta atenciosa se ta nervosa, sei lá o que, daí você consegue, como eu posso dizer, sei lá, diferenciar o sentimento essas coisas se ta feliz sei lá o que triste sei lá, eu acho que mudou bastante mais fácil... 3 - Atl Volei Masc - Eu consegui perceber que eu não me identificava muito com as pessoas eu era uma pessoa fechada, só comigo e com o vôlei, como é um esporte em grupo, você tem que se identificar com as pessoas pra poder jogar, eu fui fazendo novos amigos, me expressando melhor com as pessoas me abrindo mais com elas, então eu penso que agora eu sou uma pessoas melhor do que eu era antes.

Quadro 34 – Representações dos atletas em relação à dimensão Intrapessoal.

Quanto à característica de autoconhecimento, as representações consideradas esclarecem que os atletas citados estabelecem uma avaliação dos seus sentimentos em relação ao contexto desportivo. Essa avaliação se refere àqueles sentimentos que aparecem ou tomam conta do atleta durante um jogo, no momento da auto-avaliação sobre o próprio posicionamento no grupo ou no momento de reconhecer a atuação ou rendimento desportivo.

O motivo concernente à característica da auto-avaliação, considerado para justificar o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal no contexto do Desporto, baseia-se na seguinte citação:

É que tem pessoas que só ficam felizes ganhando assim, e eu acho que a natação dá uma base boa para você ficar feliz também, melhorando suas metas, suas marcas assim... Ah, em competição, é bem comum você baixar bastante teu tempo, mas bastantes pessoas também baixam e passam de você. Daí você pode não pegar medalha assim, mas fica feliz que você conseguiu melhorar (Atl Nat Masc).

Especificamente o trecho que chama atenção na declaração do atleta é a seguinte: *a natação dá uma base boa*. Entende-se que nessa expressão está intrínseco o pensamento de que o contexto da prática desportiva desenvolve a noção de aperfeiçoamento nos seus praticantes. É possível acrescentar que é comum o atleta estar na busca de resultados, para possuir o melhor tempo em relação aos demais, como é o caso da Natação. É comum também o atleta

buscar a melhora do próprio resultado, por simples superação, o que propicia satisfação pessoal.

Em relação à característica de controle, as representações a seguir foram escolhidas para representar os motivos do desenvolvimento da característica de autoconhecimento da dimensão Intrapessoal:

Porque conforme o jogo, a prática do esporte, você tem que saber controlar cada sentimento. Quando você tá perdendo, você tem que saber controlar a raiva para não, né, explodir. Quando você tá ganhando, você tem que controlar a felicidade para você não ficar muito feliz, sei lá, histérica e não tomar conta do jogo, daí é eu acho que é assim, sei lá (Atl Vôlei Fem).

A prática do esporte que eu fui, como eu posso falar? É, com o tempo, eu fui vendo como eu me comporto antes dos jogos. Eu descobri isso (Atl Basq Masc).

Mais uma vez, a análise das representações leva a entender que a característica de autoconhecimento é desenvolvida pela quantidade de prática ou tempo de experiência na prática desportiva. O desenvolvimento também parece ser uma exigência do próprio contexto desportivo. Como pode ser observado na citação da atleta de Voleibol feminino, a identificação do sentimento no momento de uma partida é um passo anterior ao processo de controle, que, por sua vez, está relacionado ao desempenho na prática desportiva.

No Quadro 35, podem ser observadas as representações que compõem a codificação “valores do Desporto”, criada pelo procedimento de *bottom up* ou *grounded* (Justicia, 2005:34). Na primeira citação, alguns valores são nomeados pela atleta de Basquetebol feminino, como *responsabilidade, confiança, união, amizade, respeito e dignidade*. Por essa declaração, entendeu-se que a prática desportiva desenvolve, além das dimensões Humor Geral, Interpessoal e Intrapessoal, outros valores percebidos pela atleta. Vale ressaltar que, dos valores nomeados, todos são socialmente percebidos como valores positivos, presentes no comportamento humano.

Na análise da segunda citação, do atleta de Voleibol masculino, o que chama a atenção é o vínculo criado pelo atleta entre a sua prática desportiva presente e o ser humano que ele será; segundo as suas palavras: *uma pessoa melhor*.

Dimensão	Representações
Valores do Desporto	<p>1 - Atl Basq Fem - o esporte me ajudou a desenvolver as técnicas, responsabilidade de jogar, comprometimento, me ajudou nos estudos na forma de organização...Que valores são esses? R: Responsabilidade, confiança, união, amizade, respeito, dignidade.</p> <p>2- Atl Volei Masc - praticando o esporte que você goste você se torna uma pessoa melhor do que você é você se realizando no futuro você pode ser alguém bem melhor do que você pretendia ser ou que quando você não fazia você podia ser um Zé ninguém. Então é, o esporte, eu acho que eu me tornei uma pessoa melhor, uma pessoa mais feliz</p>

Quadro 35 – Representações dos atletas em relação à codificação “valores do Desporto”.

Outros tipos de representações que não poderiam ser encaixadas na maioria das dimensões da Inteligência Emocional foram codificadas também pelo procedimento de *bottom up* ou *grounded* (Justicia, 2005:34). Sendo assim, atribuiu-se o código “Desporto e vida” para identificar ou listar as representações dos sujeitos de pesquisa que relacionavam o contexto da prática desportiva com o contexto de suas próprias vidas. Essas representações podem ser observadas no Quadro 36.

Esse tipo de citação, que recebeu o código “Desporto e vida”, na maioria das vezes, surgia de forma espontânea nas entrevistas. Destacam-se nessas representações algumas expressões fortes. Assim adjetivamos essas expressões por estarem associadas, no momento do relato, a uma grande carga emocional. A emoção dos atletas ao relacionar a prática desportiva com a vida se evidencia nas seguintes declarações: *minha vida começou melhorar... levar o esporte a sério, e leva aí para vida... antes eu não tinha visão da minha vida... Eu não sabia para que lado eu queria levar ela (vida) ... (Atl Basq Fem); levar pro resto da vida (Atl Nat Fem); isso (Desporto) influi na nossa vida humana (Atl Nat Masc); porque foi o esporte que mudou a minha vida (Atl Vôlei Masc).*

Esse conjunto de representações indica que a prática desportiva promove nos seus praticantes, além do desenvolvimento das dimensões da Inteligência Emocional e de valores humanos positivos, uma noção de nova vida, de mudança, de aperfeiçoamento do humano.

Dimensão	Representações
Desporto e vida	<p>1 - Atl Basq Fem - quando eu comecei a praticar esporte foi assim, mais emocionante digamos minha vida começou melhorar...Ter que levar o esporte a sério, e leva aí pra vida...Porque acho que antes eu não tinha visão da minha vida. Eu não sabia pra que lado eu queria levar ela, agora eu sei, que eu quero continuar jogando até onde eu agüentar e levar pra vida!</p> <p>2 - Atl Nat Fem - você acha que essas amizades serão levadas para tua vida, elas extrapolam o clube, ou o desporto? Eu acho que vou levar pro resto da vida...Acho que é uma coisa especial assim, acho que é bom praticar todo dia.</p> <p>3 - Atl Basq Masc - eu acho que quando agente pratica um esporte agente se sente, agente pratica porque agente se sente bem fazendo aquele esporte, e isso influi na nossa humana...Acho que sem o esporte eu não ia conseguir viver do mesmo jeito</p> <p>4 - Atl Nat Masc - acho que a natação é uma das partes mais importantes da minha vida assim, a família acho que em primeiro lugar, e talvez em segundo até a natação, porque é aqui eu tenho os meus amigos, eu me divirto tudo, é essa é a parte que eu mais me divirto no dia, ficando aqui no clube nadando com os amigos.</p> <p>5 - Atl Volei Masc - porque foi o esporte que mudou a minha vida...com o esporte eu melhorei que eu me tornei uma pessoa mais feliz, mais alegre comigo mesmo, então eu acho que você praticando o esporte que você goste você se torna uma pessoa melhor do que você é você se realizando no futuro você pode ser alguém bem melhor do que você pretendia ser ou que quando você não fazia você podia ser um Zé ninguém</p>

Quadro 36 – Representações dos atletas em relação à codificação “Desporto e vida”.

4.2.2 As Representações dos Pais

As representações dos pais identificadas nas respostas obtidas durante as entrevistas também foram categorizadas inicialmente nas três escalas propostas na Tabela 3. Nas dimensões Intrapessoal e Humor Geral foi acrescentada uma categorização para poder absorver a resposta de dois pais. Por essa razão, nessas duas dimensões da Inteligência Emocional aparece uma quarta categorização, indicando que o sujeito não soube responder se a prática desportiva influencia o desenvolvimento das referidas dimensões. A Tabela 50 apresenta a categorização individual que foi realizada com base nas representações dos pais.

Tabela 50 – Categorização das representações dos pais

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
1 Mãe Basquete Fem	2	1	1	1	1	1
2 Mãe Natação Fem	1	1	3	1	1	1
3 Mãe Voleibol Fem	1	1	1	1	1	1
4 Pai Basquete Fem	0	1	1	1	1	2
5 Pai Natação Fem	1	1	1	1	0	2
6 Pai Voleibol Masc	1	1	1	1	1	2

Onde: 0 – Não soube responder;
 1 – Concorda que a prática desportiva influencia totalmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;
 2 – Concorda que a prática desportiva influência parcialmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;
 3 – Concorda que a prática desportiva não influencia o desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida;

Os percentuais obtidos em cada categoria mediante as representações dos pais em cada uma das dimensões da Inteligência Emocional podem ser observados na Tabela 51.

Tabela 51 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos pais em relação às dimensões da Inteligência Emocional

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
Influencia Total	66,7	100,0	83,3	100,0	83,3	50,0
Influencia Parcialmente	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0
Não Influencia	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0
Não Soube Responder	16,7	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0

Na Tabela 51, verifica-se que as representações dos pais possuem unanimidade em duas das dimensões da Inteligência Emocional, ou seja, 100% dos pais percebem que a prática desportiva promove o desenvolvimento das dimensões Interpessoal e da Adaptabilidade. Dois percentuais altos também se destacam; são os encontrados na dimensão Intrapessoal e na do Humor Geral, sendo que cada um desses dois domínios foi apontado como desenvolvida pela prática desportiva por 83,3% dos pais. Em relação ao Gerenciamento do Estresse, a mãe da atleta de Natação feminina percebe que tal prática desportiva é um ambiente estressante, que aumenta os níveis de estresse da atleta, não desenvolvendo, portanto, o domínio do Gerenciamento do Estresse.

Em suma, parece que, na percepção dos pais, a contribuição da prática desportiva para as dimensões da Inteligência Emocional é mais positiva, uma vez que os atletas concordaram que a prática desportiva desenvolve as dimensões Interpessoal (100%), Humor Geral (100%) e Intrapessoal (83,3%). Dito de outro modo, na visão dos atletas, a prática desportiva desenvolve três das seis dimensões da IE, ao passo que, no entendimento dos pais, a prática desportiva contribui para o desenvolvimento de quatro das seis dimensões da IE (Interpessoal, 100%; Adaptabilidade, 100%; Gerenciamento do Estresse, 83,3%; e Humor Geral, 83,3%).

Se comparadas as representações dos pais com as representações dos atletas, identifica-se uma unanimidade em relação a uma dimensão. A dimensão Interpessoal pode ser apontada como uma dimensão comum no entendimento de pais e atletas sobre a contribuição da prática desportiva, visto que 100% dos atletas e 100% dos pais apontaram que a prática desportiva promove o

desenvolvimento dessa dimensão.

Em relação às dimensões Intrapessoal e Humor Geral, nota-se que dois pais não souberam responder se a prática desportiva desenvolveu as dimensões citadas. O motivo do desconhecimento foi a dificuldade de identificar a contribuição da prática desportiva em seus filhos, já que estes iniciaram muito cedo a prática desportiva, não sendo possível distinguir se o desenvolvimento das dimensões citadas se deu por uma característica natural ou pela influência do Desporto. No entanto os dois pais, apesar de não saberem responder, afirmaram que acreditam que houve algum tipo de influência da prática desportiva nas características atualmente apresentadas pelos filhos.

Quando comparadas a percepção dos pais e a percepção dos atletas em relação às dimensões Gerenciamento do Estresse e Adaptabilidade, as percepções são opostas.

Observando as representações dos atletas, apenas 33,3% deles acreditam que a prática desportiva é capaz de promover mudanças significativas no sujeito no que diz respeito à dimensão Gerenciamento do Estresse. Todavia, o percentual entre os pais é maior: 83,3% deles acreditam que a prática desportiva desenvolve a dimensão Gerenciamento do Estresse.

Quanto à dimensão da Adaptabilidade, somente 33,3% dos atletas acreditam que a prática desportiva desenvolve essa dimensão, ao passo que 100% dos pais acreditam na contribuição da prática desportiva nesse aspecto.

Nas declarações dos pais não houve um consenso sobre a influência da prática desportiva sobre a dimensão Impressão Positiva. Para 50% dos pais, a prática desportiva desenvolve controle sobre a Impressão Positiva e, para 50% dos pais, a prática desportiva pode desenvolver ou não elevados níveis de auto-estima.

No que se refere à dimensão Intrapessoal, pode-se afirmar que ocorre uma pequena aproximação entre a percepção dos atletas e a percepção dos pais. Para 66,6% dos pais e 100% dos atletas, a dimensão Intrapessoal é desenvolvida pela prática desportiva.

As representações dos pais em relação à dimensão da Adaptabilidade podem ser observadas no Quadro 37. É importante salientar que, na dimensão

adaptabilidade, 100% dos pais acreditam haver uma influência da prática desportiva no desenvolvimento desta dimensão. Das três características da adaptabilidade, somente flexibilidade e solução de problemas foram mencionadas pelos pais.

Em relação à característica da flexibilidade, inerente à dimensão Adaptabilidade, as representações estão centradas nos ajustes de comportamentos. A mãe de uma atleta de Voleibol declarou que sua filha, após um tempo de prática desportiva, mudou o comportamento no que se refere a exteriorizar os seus pensamentos, buscando a solução de problemas. O pai de um atleta de Basquetebol relatou que seu filho, após a iniciação na prática desportiva, consegue ajustar o comportamento após uma vitória ou derrota, readequando o comportamento na tentativa de não perder sempre, transforma seu comportamento, portanto, para mudar as situações e condições em que se encontra.

Dimensão	Características	Representações
Adaptabilidade	Flexibilidade	<p>1 - Mãe Volei Fem - depois que ela começou a jogar vôlei ela tá bem diferente, ela bota a boca, sabe agora ela bota a boca no vôlei ela se alguém erra ela cobra se ela erra ela se cobra também sabe...E se acontece algum problema alguma coisa é raro de ela chegar pra mim e tentar que eu tente ajudar ela resolver os problemas, geralmente ela já chega dizendo eu fiz isso, fiz aquilo, disse isso disse aquilo...</p> <p>2 - Pai Basq Masc - O esportista ele tem naturalmente ele tem que lidar com vitória e derrota. E ele passa a entender que uma derrota hoje não significa que ele vai perder sempre... ele lida melhor com essas questões de ganhar ou perder...de dois anos pra cá ele passou a se sentir inserido, antes ele ficava isolado em grupinhos menores, agora ele se sente bem a vontade com qualquer tipo de ambiente.</p>
	Solução de Problemas	<p>1 - Mãe Basq Fem - Muito, o esporte é, ele é um, problemas existem, grandes, pequenos, mas eles existem, com a família, fora da família, com os amigos, no serviço, com o professor, que seria o caso das crianças, existem!</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - Com relação a resolver um problema realmente ela mudou também...depois de entrar no treinamento, começou a solucionar bastante os problemas dela sem que eu precisasse me envolver diretamente nisso.</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - E se acontece algum problema alguma coisa é raro de ela chegar pra mim e tentar que eu tente ajudar ela resolver os problemas, geralmente ela já chega dizendo eu fiz isso, fiz aquilo, disse isso disse aquilo, sabe, e ela é mais dona de si, sabe, ela tá mais, tipo eu sei sabe, eu to sabendo,</p> <p>4 - Pai Nat Masc - porque invés de ele se frustrar e ficar pra baixo ele identificou esse problema e raciocinou em cima desse problema pra chegar ao objetivo que ele tanto almejava.</p> <p>5 - Pai Volei Masc - Muda o esporte ajuda muito com que eles resolvam os seus problemas, ele consegue sentar consegue pensar e consegue resolver os problemas que ele tem, então o esporte ajuda que ele pense mais, antecipe em muitas coisas e é nesse fato que o esporte ajuda ele a resolver esses problemas.</p>

Quadro 37 – Representações dos pais em relação à dimensão Adaptabilidade

É pertinente destacar que o ponto marcante nas representações dos pais referentes à dimensão da Adaptabilidade foi na característica de solução de problemas. A maioria dos pais relatou as mudanças observadas em seus filhos,

que passaram a solucionar problemas de forma autônoma, condição promovida pela prática desportiva.

Os comentários são convergentes ao apontar o ambiente desportivo como um gerador de problemas, que devem ser resolvidos, de forma autônoma, pelos atletas envolvidos, em prol da positividade. Essa situação pode ser exemplificada pelo relato do pai de um dos praticantes de Natação masculino: *porque ao invés de ele se frustrar e ficar para baixo ele identificou esse problema e raciocinou em cima desse problema para chegar ao objetivo que ele tanto almejava* (Pai Nat Masc).

Os motivos pelos quais a prática desportiva desenvolve a Adaptabilidade foram expostos de maneira geral. As representações dos pais não esclareceram como a Adaptabilidade é efetivamente desenvolvida na prática cotidiana do contexto desportivo. Os motivos relatados pelos pais novamente voltaram-se ao caráter do ambiente da prática desportiva, entendido pelos pais como propício para o surgimento e solução de problemas. Além desta justificativa, o pai de um dos atletas de Basquetebol masculino apontou que as diferentes vivências dentro da prática desportiva também auxiliam os atletas a solucionar problemas: *De competição, de treinamento mais sério, com técnicos diferentes, que também ajudou bastante, que ele passou a perceber diferenças entre técnicos, ambientes, objetivos...* (Pai Basq Masc).

O Gerenciamento do Estresse foi apontado como uma dimensão que é desenvolvida pela prática desportiva por 83,3% dos pais. As representações dos pais referentes a essa dimensão podem ser observadas no Quadro 38. Das duas características do Gerenciamento do Estresse, controle dos impulsos e tolerância, somente a segunda foi lembrada pelos pais durante as entrevistas.

A tolerância, que é a habilidade para resistir ou opor-se a eventos adversos e situações estressantes, esteve presente nas representações pelas seguintes frases: *ela aprendeu a reagir* (Mãe Vôlei Fem); *eles não se deixam abater* (Pai Basq Masc); *eles hoje têm condições de enfrentar situações de extremo stress* (Pai Nat Masc); *ele não se sente estressado* (Pai Vôlei Masc).

Dimensão	Características	Representações
Ger. Estresse	Tolerância	<p>1 - Mãe Nat Fem - desde que ela começou a pratica da natação nas competições ela fica realmente estressada ela se cobra e ela é cobrada ...inclusive ela pede para eu estar junto, porque acho que eu tranqüilizo ela,mas ela fica muito nervosa durante, inclusive esse nervosismo que ela tem, essa cobrança que ela tem dela mesma por ela, atrapalha um pouco no desempenho dela dentro da piscina.</p> <p>2 - Mãe Volei Fem - então ela aprendeu a reagir, sebe, ela aprendeu a falar ela aprendeu a botar pra fora</p> <p>3 - Pai Basq Mac - eles têm uma auto estima melhor, eles não se deixam abater</p> <p>4 - Pai Nat Masc - Com certeza ele melhorou bastante, os dois melhoraram bastante, eles hoje têm condições de enfrentar situações de extremo stress de campeonato, de tudo, mantendo certa serenidade, não uma serenidade completa porque a própria situação requer adrenalina né, mas ele mantém sim a cabeça muito mais no lugar</p> <p>5 - Pai Volei Masc - ele não se sente estressado em momento algum... época de jogos mais difíceis ele não tem esse tipo de estresse</p>

Quadro 38 – Representações dos pais em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.

Somente para a mãe de praticante de Natação feminino, o ambiente da prática desportiva contribuiu para aumentar o estresse em sua filha, justificado principalmente pela cobrança de resultados que ocorre nesse contexto. Assim sendo, essa mãe relatou que a prática desportiva não contribuiu para desenvolver o Gerenciamento do Estresse.

Um dos motivos declarados pelos pais para justificar o fato de a prática desportiva desenvolver o Gerenciamento do Estresse é a disciplina que o contexto desportivo exige do seu praticante. Neste sentido, o pai de um dos atletas de Basquetebol masculino cita que: *o esporte é um fator muito disciplinador... o esporte dá isso para gente... o técnico exige e tem que ser na hora, não pode ser depois...* No mesmo sentido, o pai de um dos praticantes de Natação masculino declarou que: *A própria disciplina do esporte leva eles a paulatinamente enfrentarem essas dificuldades... eles conseguem enfrentar melhor essas situações.*

Para o pai de um dos atletas de Voleibol masculino a prática desportiva proporcionou muitas mudança no filho, ele esclarece que o menino desenvolveu a dimensão do Gerenciamento do Estresse pela prática do Voleibol devido às características de coletividade do Desporto, como é possível verificar na declaração do pai sobre seu filho:

A mudança acontece sendo o voleibol um jogo de equipe, e ele sabendo que outros dependem dele, se ele não passar não há levantamento, ataque, não adianta ele estar estressado...sendo o voleibol, é, depende um do outro ele se sente menos forçado, menos estressado (Pai Vôlei Masc).

Na dimensão do Humor Geral, 83,3% dos pais acreditam que a prática

desportiva desenvolve a dimensão. No Quadro 39, observam-se as representações dos pais que foram codificadas como Humor Geral. Das características dessa dimensão, somente o otimismo foi lembrado pelos pais durante as entrevistas.

As frases que explicitam que a prática desportiva desenvolve o humor em seus praticantes são as que seguem: *a criança passa a ser mais humorada* (Mãe Basq Fem); *o esporte ajuda bastante nesse controle emocional do humor* (Mãe Nat Fem); *ajudou bastante ela o vôlei porque o humor dela mudou* (Mãe Vôlei Fem); *é difícil você ter um esportista mal-humorado* (Pai Basq Masc); *esse mau-humor o esporte ajudou muito* (Pai Vôlei Masc).

Dimensão	Características	Representações
Humor Geral	Felicidade	<p>1 - Mãe Basq Fem - porque durante o treinamento ela teve oportunidade de fazer N coisas que superaram aquilo lá ela esqueceu... o esporte vai canalizando isso e amenizando o que acontece no dia -dia e a criança passa a ser mais humorada</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - esporte leva para um caminho saudável, um caminho de digamos assim, não vou dizer zen porque fica muito né, mas assim de uma sanidade um controle bem maior, então eu acho que realmente o esporte ajuda bastante nesse controle emocional do humor que vem com a adolescência.</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - depois que ela começou a jogar o vôlei, fazem três anos, então nós percebemos, a família toda pelo menos foi um ponto pra nós positivo por que agora ela é mais expansiva, ela é mais comunicativa, ela é até brincalhona coisa que era difícil sabe! ...ela era mal humorada, chorona...então isso aí, ajudou bastante ela o vôlei porque o humor dela mudou,</p> <p>4 - Pai Basq Masc - há um colega dele que é muito tímido, a gente achava que ele se isolava do grupo por se considerar acima dos demais, mas a gente descobriu que na realidade ele é muito tímido e dentro do basquete ele se solta mais...é difícil você ter um esportista mal humorado, porque é uma coisa que ou você faz gostando ou você não faz, não tem como fazer sem ter prazer.</p> <p>5 - Pai Volei Masc - eu acho que o esporte vai mudar esse quadro, nem sempre a criança é mal humorada de nascença...esse mau humor o esporte ajudou muito.</p>

Quadro 39– Representações dos pais em relação à dimensão Humor Geral.

O motivo atribuído para a prática desportiva desenvolver o humor em seus praticantes é porque a criança se envolve no contexto do desporto por gostar do que faz. A mãe de uma das atletas do grupo de Voleibol justificou-se com a seguinte frase: *se você gosta do esporte, se você tem carinho, aquilo deslancha, sabe?*. Na mesma linha de pensamento, o pai de um dos praticantes de Basquetebol masculino argumentou: *porque é uma coisa que ou você faz gostando ou você não faz, não tem como fazer sem ter prazer*.

Outro motivo atribuído para a prática desportiva desenvolver o humor em seus praticantes é o fato de o contexto do desporto ajudar a criança a extravasar a “energia” guardada. A mãe de um dos praticantes de Basquetebol apresenta esse motivo da seguinte forma: *o esporte vai canalizando isso e amenizando o*

que acontece no dia-a-dia. A mãe de uma atleta de Voleibol, na mesma linha de justificativa, relata:

Dentro de casa, ela fica assim, um leão dentro de uma jaula, que ela fica impaciente, e vai pro computador, vai à janela e olha, ainda bem que a gente mora em uma avenida rápida de frente para o movimento sabe, então ela se distrai. Mas assim, eu pago os pecados esses dias que ela fica dentro de casa, então no vôlei ela bota tudo isso para fora sabe, aquela adrenalina, aquela força que tem dentro dela, aquela energia que ela tem, então ela vem para casa toma um banho e tam... Dorme! Aí deu né! Então ta tudo bem... (Mãe Vôlei Fem).

Para o pai de praticante de Voleibol masculino, o motivo do desenvolvimento do humor geral pela prática desportiva fundamenta-se nos relacionamentos que ocorrem entre as crianças e nos exemplos de vida que cada criança traz consigo. Assim, ele considera que, na troca de experiências entre as crianças, elas acabam desenvolvendo o humor geral.

Em relação à dimensão Impressão Positiva, os pais não foram unânimes nas representações, pois 50% deles acreditam que o contexto da prática desportiva é composto por um ambiente propício para o controle da auto-impressão positiva e 50% deles acreditam que os níveis de auto-estima podem ou não ser elevados pelo contexto desportivo.

As representações dos pais que foram codificadas como Impressões Positivas podem ser observadas no Quadro 40. As frases que posicionam que a auto-impressão positiva pode ser controlada pela prática desportiva são as seguintes: *A superestima é uma coisa que, se o atleta cultivar, só vai ser prejudicado* (Mãe Basq Fem); *ela se compara com as outras meninas da equipe e ela vê que realmente ela não é a melhor do mundo, ela tem essa centralização de saber que tem melhores do que ela* (Mãe Nat Fem); *ele sabe do potencial dele, ele sabe o que ele pode fazer e o que ele não pode* (Pai Basq Masc); *cada vez que o atleta tem uma condição de superestima muito grande ele acaba levando uma rasteira no campeonato, e volta pro lugar dele* (Pai Nat Masc).

As frases que posicionam que a auto-impressão positiva pode ser controlada parcialmente pela prática desportiva são as seguintes: *sempre tem assim umas ou outras* (Mãe Vôlei Fem); *mas em relação a atletas de maneira geral, pela pessoa se destacar na atividade, e a gente sabe que atleta talentoso é*

uma coisa rara, a pessoa tem uma tendência a se colocar numa posição superior que os outros (Pai Basq Masc); Eu acho que o esporte é um campo favorável para isso, se não tomar o cuidado tanto os pais, ou cuidar dele o esporte ajuda muito a conduzir a superestima (Pai Vôlei Masc).

Dimensão	Características	Representações
Impressão Positiva		<p>1 - Mãe Basq Fem - A super estima é uma coisa que se o atleta cultivar só vai ser prejudicado, não só o atleta como qualquer pessoa como qualquer ser humano, o atleta pior ainda! Por que ele vai ser o chato da equipe, talvez as pessoas até fiquem perto dele porque ele faz parte da equipe, mas a partir do momento que ele não se faz necessário ele tá fora, ele tá fora!</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - após esses anos de pratica a super estima dela esta bem centrada, ela não se considera assim a melhor, porque ela vê que isso não é real, não é verdadeiro... ela sabe até que ponto ela pode chegar e ela se compara com as outras meninas da equipe e ela vê que realmente ela não é a melhor do mundo ela tem essa centralização de saber que tem melhores do que ela.</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - sempre tem assim umas ou outras... a minha filha eu não percebi isso.</p> <p>4 - Pai Basq Masc - vamos colocar de duas maneiras, uma analisando o meu filho em particular, ele não tem super estima, ele sabe do potencial dele, ele sabe o que ele pode fazer e o que ele não pode, ele tem ambições, mas ele nunca se colocou acima dos outros...mas em relação a atletas de maneira geral, pela pessoa se destacar na atividade, e a gente sabe que atleta talentoso é uma coisa rara, a pessoa tem uma tendência a se colocar numa posição superior que os outros</p> <p>5 - Pai Nat Masc - Eu percebo que a super estima do atleta ele, ela é muito positiva frente a um ambiente em que ele não tem atletas, e eu percebo que ela é muito regulada pros próprios campeonatos, e cada vez que o atleta tem uma condição de super estima muito grande ele acaba levando uma rasteira no campeonato, e volta pro lugar dele...dentro de uma comunidade é muito positiva essa super estima porque é o que traz importância pra ele então dentro da escola, dentro de um ambiente não desportivo, realmente eles tem o diferencial, eles se sentem e são mais importantes porque eles conseguem fazer</p> <p>6 - Pai Volei Masc - começado a praticar esporte cedo tiveram uma ascensão cedo se destacaram muito então assim uma auto estima muito elevada... mas com o tempo e vendo outras realidades outras equipes, vendo que tem outros jogadores tão bons ou melhores que eles foi diminuindo...Eu acho que o esporte é um campo favorável pra isso, se não tomar o cuidado tanto os pais, ou cuidar dele o esporte ajuda muito a conduzir a super estima.</p>

Quadro 40 – Representações dos pais em relação à dimensão Impressão Positiva.

Os motivos citados pelos 50% dos pais que consideram que a prática desportiva controla o desenvolvimento da Impressão Positiva foram variados. Para a mãe de uma atleta de Basquetebol, a prática desportiva contribui para o controle da impressão positiva por ser composta de um ambiente coletivo, no qual a supervalorização dos próprios desempenhos pelo indivíduo pode levar o grupo a isolar esse atleta que se superestima. Esta justificativa está exemplificada na seguinte citação:

A superestima é uma coisa que, se o atleta, se ele cultivar isso daí, ele só vai ser prejudicado, não só o atleta, como qualquer pessoa, como qualquer ser humano, o atleta pior ainda! Porque ele vai ser o chato da equipe, talvez as pessoas até fiquem perto dele porque ele faz parte da equipe, mas a partir do momento que ele não se faz necessário ele tá fora, ele tá fora! (Mãe Basq Fem).

Outro motivo citado pela mãe de um praticante de Natação feminina para justificar o controle da dimensão Impressão Positiva exercido pela prática desportiva está ligado à característica da própria prática desportiva. Segundo declarações dessa mãe, ela percebe que o Desporto “não mente”. O indivíduo que realiza o Desporto sabe quais são os seus limites em relação aos desempenhos, como é possível observar na seguinte afirmação:

o esporte, ele é muito direto, não é subjetivo, é totalmente objetivo, então se você não é o melhor, você não é o melhor e o esporte mostra isso, ele coloca você no teu local real, então você não tem como se superestimar se tem outras pessoas melhores que você e você vê isso acontecer (Mãe Nat Fem).

Para o pai do atleta de Basquetebol masculino, a auto-impressão positiva é criada ou desenvolvida dentro do contexto desportivo se o treinador, os pais ou os próprios amigos não estiverem atentos aos comportamentos inadequados dos atletas. Nessa declaração posiciona-se o treinador como um regulador de comportamento, o que pode ser exposto nos seguintes termos:

tem que ser trabalhada por técnico, por pai, amigo, a gente vê que o pessoal sempre, em categoria de base, os técnicos trabalham muito bem isso, de colocar a pessoa no chão junto com as outras, eu não vi até agora alguém incentivar alguém se colocar acima dos outros, né, porque alguém sobe e o técnico puxa para baixo (Pai Basq Masc).

Finalmente para o pai do praticante de Voleibol masculino, a auto-impressão positiva é controlada no contexto desportivo devido às experiências e vivências em que os atletas são envolvidos. Para exemplificar um desses momentos, o entrevistado mencionado comentou que, inicialmente, seus filhos se destacaram em relação ao grupo com que treinavam, pois possuíam estatura e habilidades motoras privilegiadas para a prática de Voleibol, mas houve uma mudança assinalada, como segue:

com o tempo e vendo outras realidades, outras equipes, vendo que tem outros jogadores tão bons ou melhores que eles com treze, quatorze, quinze anos, que tinham outros atletas viajando, melhor do que eles, foi diminuindo, mas no começo foi muito difícil controlar isso (Pai Vôlei Masc.).

Em relação à dimensão Interpessoal, como comentado anteriormente, 100% dos pais consideram que o Desporto desenvolve relacionamentos

satisfatórios. Entre as três características associadas a essa dimensão, a que se destaca nas representações dos pais é a dos relacionamentos. A característica de responsabilidade não foi lembrada pelos pais nos momentos dos relatos e a característica de empatia foi relatada pelo pai do atleta de Voleibol masculino. Esse pai explica que, para seus filhos poderem jogar Voleibol, eles tinham que sentir o que os outros companheiros estavam sentindo ou pensando em diversos momentos durante um jogo. A citação desse pai sobre empatia e as demais representações dos pais sobre a característica do relacionamento podem ser observadas no Quadro 41.

As representações que exemplificam a opinião dos pais sobre o desenvolvimento da dimensão Interpessoal da IE são as seguintes: *ela tem que se relacionar, ela tem que ter um espírito de equipe... o esporte é uma garantia de manter, nesse relacionamento, uma amizade pura, sincera* (Mãe Basq Fem); *mudou bastante os relacionamentos pessoais delas desde que ela entrou no treinamento* (Mãe Nat Fem); *ela começou a interagir com as pessoas que ela fez amizade* (Mãe Vôlei Fem); *a criança que pratica uma atividade desportiva, ela consegue ver muitas coisas que uma criança que não pratica essa atividade veja, no relacionamento ela consegue se relacionar muito melhor* (Pai Vôlei Masc).

Foram diversos os motivos declarados pelos pais para o desenvolvimento da dimensão Interpessoal. No entanto, podem ser destacados dois motivos comuns entre os eles. O primeiro motivo tem relação com o próprio contexto da prática desportiva, principalmente nos casos de desportos coletivos.

Os pais declaram que percebem em seus filhos a necessidade de bons relacionamentos devido às exigências da prática desportiva, pois os resultados de uma equipe são alcançados pela interação entre os seus componentes. As representações que podem exemplificar estas opiniões são:

O esporte promove isso porque o esporte coletivo você já precisa de um do outro. O voleibol se você recepciona uma bola mal e o levantador não consegue arrumar ele vai levantar mal, e o batador não vai bater a bola de que ele gosta e não vai ter uma equipe, e o esporte coletivo ele, um atleta pode estar não no dia bom dele e o que esse atleta vai precisar nesse dia? Ele vai precisar dos demais, é assim mesmo, vamos lá, é a mãozinha nas costas, você consegue, é isso que o esporte faz (Mãe Basq Fem).

sendo o voleibol um esporte de grupo, de equipe, aonde ele tá jogando com mais, e tem que, depende do companheiro para jogar, eu acho que isso trouxe com que ele seguisse mais, ele tem que sentir o companheiro (Pai Vôlei Masc).

Dimensão	Características	Representações
Interpessoal	Empatia	1 - Pai Volei Masc - sendo o voleibol um esporte de grupo, de equipe, aonde ele tá jogando com mais, e tem que, depende do companheiro pra jogar eu acho que isso trouxe com que ele seguisse mais ele tem que sentir o companheiro, sentir o que o companheiro esta pensando então prestar muito mais atenção nos detalhes e faz com que ele se sinta o tempo todo ligado e preocupado com o que esta acontecendo ao seu redor é isso que ajudou ele nessa atividade.
	Relacionamento	<p>1 - Mãe Basq Fem - Vamos dizer uma das principais atividades que levam a pessoa a se relacionar bem, porque ela tem que se relacionar, ela tem que ter um espírito de equipe, se ela quiser vencer, ela tem que ter um espírito de união...o esporte é uma garantia de manter nesse relacionamento uma amizade pura, sincera...a amizade que eu fiz aqui dentro do dom Bosco com essas famílias é já mais eu vou esquecer. É muito dez! O esporte nesse sentido é espetacular!</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - principalmente quando ela começou o treinamento que ela teve que desenvolver aquela coletividade, de se integrar com outras crianças, outros adolescentes, com outras pessoas ela começou a respeitar mais os indivíduos porque ela começou a sentir que os outros indivíduos não respeitavam ela, se não respeitavam ela, ela teria que respeitá-los primeiro, e isso é muito conversado, eu acho que ela realmente mudou bastante os relacionamentos pessoais delas desde que ela entrou no treinamento...eu acho que por ser um esporte individual que eles tem que ficar treinando individualmente, se desenvolve um relacionamento muito maior fora da piscina, digamos assim, a tendência das crianças que praticam essa atividade física é ter, como eu vou dizer assim, um contra balanceamento o treinamento é individual, fora da piscina eles querem ter um relacionamento coletivo, então acho que isso fica bem forte nas amizades que a minha filha tem hoje dentro da natação.</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - ela começou a interagir com as pessoas que ela fez amizade...Então, foi bom porque ela conseguiu amizades e não foi uma ou duas pessoas, foi o grupo todo de vôlei, sabe, coisa que ela não tinha antigamente né! Então eu acho que foi ótimo, muito bom!...depois que nós viemos pra cá e ela entrou no vôlei fluiu a coisa sabe...eu não me arrependo até hoje de ela ter entrado no vôlei porque a turminha das meninas é maravilhosa sabe, eu sou tiete delas sabe, aonde elas vão eu estou, levo água, bolachinha, tudo eu levo e gosto muito das meninas, então além delas terem feito amizade com a minha filha eu fiz amizade com as meninas, então até o meu circulo de amizade aumentou!</p> <p>4 - Pai Nat Masc - na natação sempre tem amizades mais homogêneas em termos de qualidade em termo de biótipo ou até intelectual...agora talvez pela natação ou não eles não formam grandes grupos de amigos, mas grupos de amigos que estão com ele sempre</p> <p>5 - Pai Vôlei Masc - antes tanto um como o outro eram muito fechados só com a família e a partir do momento que eles saíram pra jogar em outros colégios em outros clubes, abriu o leque de amizades que nem sempre foram amizades coisas, mas fez com que eles se sentissem, tivessem mais abertos a outras amizades, viesse mais amigos, convivesse com outras classes sociais... tanto o mais velho como o mais novo, fizeram grandes amigos e trouxeram pra dentro da nossa casa pessoas de cor, depois dessa amizade que eles tinham com os amigos de cor que jogavam no mesmo clube, passaram a respeitar muito mais as pessoas de cor...existe uma grande diferença, a criança que não pratica essa atividade veja, no relacionamento ela consegue se relacionar muito melhor ou mesmo em busca de outras atividades busca de novos companheiros.</p>

Quadro 41 – Representações dos pais em relação à dimensão Interpessoal.

A segunda justificativa utilizada pelos pais para explicar o desenvolvimento da dimensão Interpessoal no contexto da prática desportiva também se volta para o contexto da prática desportiva. Devido ao grande tempo que os atletas passam juntos, enfrentando as rotinas de treinamentos e competições, a convivência durante estes momentos promove, segundo os pais, o desenvolvimento da dimensão Interpessoal. Este fato é mencionado tanto nos desportos coletivos,

como nos desportos individuais. As representações que podem exemplificar este motivo são as seguintes:

É a união, é essa convivência em equipe que faz com que o atleta, no bom dia ou na má hora, se supere e passe a executar, vamos dizer assim, os objetivos e o que o técnico propôs (Mãe Basq Fem).

fora da piscina, eles querem ter um relacionamento coletivo, então acho que isso fica bem forte nas amizades que a minha filha tem hoje dentro da nataçãõ (Mãe Nat Fem).

eu acho que é pela maneira delas conviverem umas coisa assim mais, tipo, hum... Não é aquela coisa, não é aquela obrigação, sabe? Elas estão ali por divertimento e por curtir o que estão fazendo (Mãe Vôlei Fem).

E essa convivência você tá em equipe vendo que um ajuda o outro, vendo que você depende de outras pessoas e que outras pessoas dependem de você, que, se um cai, o outro sobe, né, tem esse movimento, isso presa um processo de sociabilização, isso melhora a sociabilização da criança (Pai Basq Masc).

As declarações apontam que o relacionamento entre os atletas acaba ultrapassando os limites dos ginásios, quadras e piscinas, como exemplifica a mãe de uma das praticantes de Nataçãõ: *ela tá levando, às vezes ela leva três ao mesmo tempo, para dormir lá em casa, e festinhas ela vai à casa das amiguinhas, antes ela nem pedia isso, então isso realmente mudou bastante no relacionamento, ela começou a ter um grupo de amigas.*

A prática desportiva em relação à dimensão Interpessoal, além de ultrapassar os limites das quadras, parece também extrapolar os limites das relações entre atletas, pois houve relatos de que os pais dos atletas passam a se relacionar com os colegas de equipe dos filhos e com os pais desses outros atletas. A citação da mãe de um dos praticantes de Basquetebol feminino é esclarecedora sobre esta constatação, quando comenta em dado momento da entrevista:

cinco pais fanáticos pelo Basquete acompanham os filhos e nós mesmo sem se conhecer começamos a torcer e, quando a gente viu, nós estávamos conversando um com o outro... os cinco pais estavam incluídos no mesmo objetivo que era dar aquela força para as crianças para que elas vencessem, e nos tornamos grandes amigos e hoje as comemorações de aniversário e outras datas comemorativas nós fazemos juntos! Cinco pais! Então o

relacionamento da minha filha mais nova me levou aqui em Curitiba a ter outros relacionamentos (Mãe Basq Fem).

Finalmente, uma declaração do pai de um dos atletas de Voleibol masculino chama a atenção para o aspecto de união entre raças diferentes. Embora não tenha havido outras representações sobre a questão de raça, o comentário desse pai foi registrado neste trabalho no intento de apontar outra contribuição da prática desportiva em relação à dimensão Interpessoal da Inteligência Emocional. Eis tal declaração:

jogando em equipes aonde tinham pessoas de cor... ele veio a aceitar, ele tem amizade com pessoas de cor e tanto é que, tanto o mais velho como o mais novo, fizeram grandes amigos e trouxeram para dentro da nossa casa pessoas de cor aonde seus avós vieram a conhecer melhor e achar que, ver que tem a mesma, o mesmo valor, e os avós paternos vieram a respeitar, depois dessa amizade que eles tinham com os amigos de cor que jogavam no mesmo clube, passaram a respeitar muito mais as pessoas de cor (Pai Vôlei Masc).

Na dimensão Intrapessoal, duas das quatro características foram citadas pelos pais – o respeito próprio e a auto-atualização. Para 66,7% dos pais, a prática desportiva promove o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal. As representações codificadas nos relatos dos pais como dimensão Intrapessoal podem ser observadas no Quadro 42.

Em relação à característica do respeito próprio, somente foi abordada pelo pai de um dos praticantes de Natação. O pai observou a mudança de comportamento no seu filho quando o menino riscou voluntariamente alguns itens de que gostava presentes na lista de compra de supermercado, com o objetivo de não ganhar peso. Esta atitude do atleta de Natação foi interpretada durante a análise como uma atitude de respeito próprio.

As frases que justificam a opinião dos pais na relação entre a prática desportiva e o desenvolvimento da auto-atualização, habilidade de realizar as próprias capacidades potenciais, são as que seguem: *ela se cobrava, ela exigia um desempenho melhor* (Mãe Nat Fem); *ela quer sempre fazer o melhor* (Mãe Vôlei Fem); *ele tá preocupado em jogar só livre, solto* (Pai Vôlei Masc).

Dimensão	Características	Representações
Intrapessoal	Auto- atualização	1 - Mãe Nat Fem - depois que ela entrou no treinamento ela começou a se cobrar mais e ela se cobrando ela teve que se empenhar um pouco mais já que ela se cobrava ela exigia uma desempenho melhor 2 - Mãe Volei Fem - ela quer sempre fazer o melhor, mesmo que a pessoa que esteja treinando ela esteja cobrando isso sabe...ela acha que ela não sabe, então que ela tem que trabalhar mais aquilo pra melhorar 3 - Pai Volei Masc - ele não fica nervoso não ta preocupado se o pai dele ta vendo o jogo se não ta vendo o jogo se vai afetar porque eu to lá cobrando, então ele ta preocupado em jogar só livre solto sem essa preocupação.
	Respeito Próprio	1 - Pai Nat Masc - fui pegar a lista de mercado que sou eu que faço ela tava inteira rabiscada e eu perguntei pra moça o que q tinha acontecido, porque tava rabiscada, eu não entendia e ela disse: não o teu filho riscou tudo aquilo que ele normalmente gosta, que ele pede, que ele engorda

Quadro 42 – Representações dos pais em relação à dimensão Intrapessoal.

Os motivos para o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal não são convergentes nas representações dos pais. Basicamente, cada pai tem uma visão ou percepção do motivo pelo qual a prática desportiva desenvolve a dimensão Intrapessoal em sua característica de auto-atualização. É possível mencionar entre as opiniões apresentadas a da mãe de uma atleta de Basquetebol, que considera que o motivo para o desenvolvimento é o seguinte: *O atleta, a criança que gosta do esporte, ele se integra, ele se completa no esporte.*

Para a mãe de um dos praticantes de Natação feminina, o desenvolvimento é provocado pela própria característica do Desporto (Natação) e pelas cobranças feitas a sua filha, nos seguintes termos exposto:

pela natação ser um esporte mais relacionado ao individual, eu acho que ela depende muito dela no esporte...Eu acho que de acordo com o esporte, eles estando exigindo dela uma responsabilidade de treinamento, de horário, de cobrança, da perfeição (Mãe Nat Fem).

Na mesma linha de pensamento, o pai de um dos atletas da Natação acredita que o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal em sua característica de auto-atualização se dá *pela disciplina que ela (Natação) dá como esporte, pela convivência, pela divisão de objetivos com os técnicos, com outros atletas.*

Em relação às representações dos pais na codificação “valores do Desporto”, estas podem ser conferidas no Quadro 43. Entre os valores citados, direta e indiretamente, nas representações dos pais estão *vitória, responsabilidade, perseverança e trabalho (tudo na vida você precisa lutar e para conseguir alguma – Mãe Basq Fem), disciplina, sociabilização, espírito de equipe, liderança (sabe comandar e ser comandada – Pai Basq Masc) e capacidade de*

decisão (ela tem argumentações mais rápidas para os problemas quando eles surgem – Pai Basq Masc).

Observando o relato da mãe de uma atleta de Voleibol, também pode-se verificar que está intrínseco em suas declarações um valor que pode ser denominado de *cuidado com o corpo*.

Dimensão	Representações
Valores do Desporto	<p>1 - Mãe Basq Fem - como a família já é uma família de desportista ela já vem com uma bagagem hereditária de valores como vencer, como responsabilidade, raça e o sentimento de que tudo na vida você precisa lutar e pra conseguir alguma coisa você não consegue com facilidade...Eu vou dizer que sou uma mãe muito feliz que o esporte manteve minha filha com bons conceitos e com boas atitudes...o esporte não alterou o ritmo da família, mas ele deu uma continuidade para os bons valores.</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - eu acho que o esporte ajuda muito o crescimento individual da pessoa, ela adquire outras responsabilidades</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - uma diferença que eu percebo é que a minha (filha) mais velha só praticou educação física durante todo o ano, a outra não a outra desde a quinta série já começou (desporto), o que eu percebo? A anatomia dela . A minha outra filha ela é mais gordinha, ela é mais sossegada, ela acha que levantamento de garfo é ótimo como ginástica, academia nem pensar e a outra não, a outra tem o corpo sabe, musculoso, a estrutura dela já é mais alta que essa minha filha mais velha, já está até passando da altura né... eu acho que é isso, e eu me arrependo de não ter incentivado a minha outra filha a participar um esporte qualquer.</p> <p>4 - Pai Basq Masc - o esporte é um fator muito disciplinador...eu não consigo entender como é que os educadores do Brasil não conseguem perceber todos os benefícios que o esporte, a formação esportiva pode trazer pra uma pessoa. Aqui na empresa por exemplo quando eu seleciono candidatos para o trabalho uma das perguntas que faço é se a pessoa pratica esporte coletivo e qual deles... a pessoa que pratica pode gerar um diferencial pra mim, porque a pessoa conviveu de um jeito diferente... ela se sociabiliza melhor, ela tem um espírito de equipe, ela sabe comandar e ser comandada, ela tem respostas mais rápidas para os problemas quando eles surgem.</p>

Quadro 43 – Representações dos pais em relação aos “valores do Desporto”.

Nas representações relacionadas com “Desporto e vida”, os pais acreditam que muitas características desenvolvidas no contexto da prática desportiva auxiliarão os seus filhos na idade adulta. As frases que demonstram a opinião dos pais sobre a contribuição do aprendizado proporcionado pelo Desporto para toda a vida são as seguintes: *a gente percebe nitidamente que essa garra de vencer, não só no jogo, na atividade desportiva como todas as atividades de vida é notório* (Mãe Basq Fem); *eu acho que isso, ela acabou levando para a vida dela* (Mãe Nat Fem); *ajuda que ele veja a vida diferente* (Pai Vôlei Masc).

As representações dos pais que foram codificadas como “Desporto e vida” podem ser observadas no Quadro 44.

Dimensão	Representações
Desporto e vida	<p>1 - Mãe Basq Fem - E minha filha e meus filhos, graças a Deus, a gente percebe nitidamente que essa garra de vencer, não só no jogo, na atividade desportiva como todas as atividades de vida é notório...</p> <p>2 - Mãe Nat Fem - Eu acho que de acordo com o esporte, eles estando exigindo dela uma responsabilidade de treinamento, de horário, de cobrança, da perfeição, eu acho que isso, a pessoa ela acabou levando isso pra vida dela...</p> <p>3 - Mãe Volei Fem - no primeiro mês depois que ela começou a jogar vôlei a gente já percebeu que alguma coisa tinha mudado...eu me arrependo de não ter incentivado a minha outra filha a participar um esporte qualquer.</p> <p>4 - Pai Volei Masc - o esporte ajuda, ajuda que ele veja a vida diferente, praticando o esporte ele vai ver outras realidades e tem a opção, que não é a única, mas tem a opção que ele tem de progredir na vida de fazer uma faculdade de viajar de ter de ver as outras realidades.</p>

Quadro 44 – Representações dos pais em relação à codificação “Desporto e vida”.

4.2.3 As Representações dos Treinadores

As representações dos treinadores às perguntas também foram categorizadas nas três escalas propostas na Tabela 3. A Tabela 52 apresenta a categorização individual que foi realizada com base nas representações dos treinadores.

Tabela 52 – Categorização das representações dos treinadores.

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
1 Treina. Basquete Fem	1	1	1	1	1	2
2 Treinr. Basquete Masc	1	1	1	1	1	2
3 Treina. Natação Fem	1	1	2	1	1	3
4 Treinr. Natação Masc	1	1	1	1	1	3
5 Treina. Voleibol Fem	1	1	1	1	1	1
6 Treinr. Voleibol Masc	1	1	1	1	1	1

Onde: 1 – Concorda que a prática desportiva influencia totalmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida.
 2 – Concorda que a prática desportiva influencia parcialmente no desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida
 3 – Concorda que a prática desportiva não influencia o desenvolvimento da dimensão da Inteligência Emocional referida.

Os percentuais obtidos em cada categoria com base nas representações dos treinadores em cada uma das dimensões da Inteligência Emocional podem ser observados na Tabela 53.

Tabela 53 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos treinadores em relação às dimensões da Inteligência Emocional

	Intra pessoal	Interpessoal	Gestão Estresse	Adaptabilidade	Humor Geral	Imp Positiva
Influencia Totalmente	100,0	100,0	83,3	100,0	100,0	33,3
Influencia Parcialmente	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	33,3
Não Influencia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3

Na Tabela 53 verifica-se que as representações dos treinadores possuem unanimidade em quase todas as dimensões da Inteligência Emocional, ou seja,

100% dos treinadores acreditam que o contexto da prática desportiva promove o desenvolvimento das dimensões Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade e Humor Geral. Um percentual alto (83,3%) também pode ser observado na dimensão Gerenciamento do Estresse.

Na dimensão Impressão Positiva não houve um consenso entre os treinadores, as opções de pré-codificação de representações obtiveram um valor de 33,3% cada. É interessante observar que, a depender da modalidade desportiva, a resposta obteve uma codificação. Neste sentido os treinadores de Basquetebol concordam que a prática desportiva influencia parcialmente o desenvolvimento da dimensão Impressão Positiva. Os treinadores de Natação concordam que a prática desportiva não influencia o desenvolvimento ou o controle da auto-impressão positiva. Já os treinadores de Voleibol concordam que a prática desportiva influencia totalmente no desenvolvimento ou controle dessa dimensão.

Em relação à dimensão Adaptabilidade, duas das três características foram lembradas pelos treinadores, a característica de flexibilidade e a característica de solução de problemas. As representações dos treinadores codificadas como Adaptabilidade podem ser observadas no Quadro 45.

As frases dos treinadores que demonstram a relação entre a prática desportiva e o desenvolvimento da característica da dimensão de Adaptabilidade chamada de flexibilidade – habilidade de ajustar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos para mudar situações e condições – são as seguintes: *aprende a ser um pouco mais prática* (Treina Basq Fem); *elas vão aprendendo a incrementar melhor as técnicas* (Treina Nat Fem); *aprender a lidar com o ambiente que ele vivia* (Treinr Basq Masc).

As frases dos treinadores que referem o desenvolvimento da característica de solução de problemas – habilidade de identificar e definir problemas, como foram gerados e implementar soluções potencialmente efetivas – são as seguintes: *a resolver certas situações de maneiras, eu acho que, talvez um pouco mais práticas* (Treina Basq Fem); *todo dia você tá mudando a forma de resolver problema, se não deu de um jeito, vai fazer de outro* (Treina Nat Fem); *elas chamam e conversam. Esta então é uma maneira que elas têm de resolver* (Treina Vôlei Fem); *o esporte faz com que você aprenda a resolver problema*

(Treinr Basq Masc); *com os anos de prática, ele vai ter o discernimento de resolver aquele problema técnico, nas relações interpessoais (Treinr Vôlei Masc).*

Dimensão	Características	Representações
Adaptabilidade	Flexibilidade	<p>1- Treina Basq Fem - e também aprende há ser um pouco mais prática, há ser um pouco mais direta em certas situações,</p> <p>2 - Treina Nat Fem - com o tempo elas vão começando, a saber, controlar melhor a prova, elas vão aprendendo a incrementar melhor as técnicas então isso acaba trazendo uma confiança porque na hora que elas sobem na baliza elas já não sentem aquele medo de começar uma prova elas já se controlam mais, elas não deixam que a ansiedade domine e comece daí a prejudicar a própria técnica</p> <p>3 - Treinr Nat Masc - no íntimo dela ela continuava a mesma pessoa, ela no fundo dela não tinha mudado, mas a forma de exteriorizar é assim aprender a lidar com a situação, aprender a lidar com o ambiente que ele vivia...Porque ele (desporto) coloca a pessoa em situações delicadas por diversas vezes numa temporada, às vezes em 2, 3 dias ele coloca numa situação assim delicada e você tinha uma dúvida muito grande se você se superar e quando você supera, quando acabo aquele evento, no dia seguinte, você parece outra pessoa, você tem uma forma de lidar com as coisas, de lidar com o que aconteceu de uma forma bem interessante.</p>
	Solução de Problemas	<p>1 - Treina Basq Fem - Ele muda, por que você aprende eh, a resolver certas situações de maneiras eu acho que talvez um pouco mais práticas...às vezes pra você resolver esses problemas...eu acho que aprende e também aprende há ser um pouco mais prática, a ser um pouco mais direta em certas situações...até situações fora de casa em casa.</p> <p>2 - Treina Nat Fem - todo dia você tá mudando a forma de resolver problema se não deu de um jeito vai fazer de outro, e assim vai, não só a questão dos problemas cognitivos o até problema que você tenha ah não consigo respirar desse lado vou respirar do outro, mas também problemas de relacionamentos pessoal, já sabe que se falar daquele jeito com fulano lá ele vai estourar e vai fazer isso, então você vai acabar falando de outra forma eu acho que isso, a forma de resolução de problemas com qualquer experiência ela muda</p> <p>3 - Treina Volei Fem - se fossem umas meninas estressadas elas iam sair no braço entendeu então o que elas fazem, elas chamam e conversam. Está então é uma maneira que elas têm né de resolver sem partir para a briga</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - o esporte faz com que você aprenda a resolver problema...o esporte ele te ensina, ele te faz aprender, que você precisa decidir as coisas, que você precisa resolver seus problemas, no esporte coletivo também o esporte individual muito mais, mas você tem que resolver os problemas... o esporte é a ferramenta pra que você aprenda a decidir, aprenda a resolver, muitas vezes você está sozinho, no lance livre você está sozinho, você não pode chamar ninguém pra fazer, é você e você, então você tem que decidir...muitas atletas que hoje tem certa idade, trinta, trinta e poucos anos que hoje resolvem problemas profissionais nas áreas que atuam, baseadas, e elas lembram, que quando elas jogavam elas tinham que resolver desde uniforme que elas vão colocar, coisas simples mas que fizeram com que elas tornassem uma rotina, pra resolução dos problemas, então hoje elas são mais decididas, são mais resolvidas, são mais confiantes... o esporte contribuiu, pra que elas pudessem hoje ser pessoas com mais condições</p> <p>5 - Treinr Volei Masc - com os anos de prática ele vai ter o discernimento de resolver aquele problema técnico né, nas relações interpessoais...a gente percebe que o aluno começa a ter o discernimento de fazer uma leitura da jogada, saber onde se posicionar um pouquinho melhor na quadra né, isso com relação só a parte prática...o aluno que acaba convivendo com muitas pessoas, recebendo uma carga de informação cultural muito grande, porque ele convive com, com pessoas de nível sócio econômico diferente, de raças diferentes, de religiões diferentes... é um conjunto de informações muito grande né, com essas informações acho que acaba dando um discernimento pra esse aluno de lidar com situações fora, com situações em casa...</p>

Quadro 45 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Adaptabilidade.

Os motivos relatados pelos treinadores para o desenvolvimento da Adaptabilidade promovido pela prática desportiva estão voltados basicamente para as experiências que os atletas vivenciam dentro do contexto desportivo. Muitas vezes as experiências são vivenciadas mais de uma vez. As representações que podem exemplificar este pensamento são as seguem:

eles já nadaram aquilo várias vezes, eles competem aquilo várias vezes...de repente conseguir controlar uma situação de pressão mais facilmente que uma criança que nunca sofreu essa situação antes (Treina Nat Fem).

o esporte ele te ensina, ele te faz aprender que você precisa decidir as coisas, que você precisa resolver seus problemas, no esporte coletivo também, o esporte individual muito mais, mas você tem que resolver os problemas... o esporte é a ferramenta para que você aprenda a decidir, aprenda a resolver, muitas vezes você está sozinho, no lance livre, você está sozinho, você não pode chamar ninguém para fazer, é você e você, então você tem que decidir (Treinr Basq Masc).

forma de resolver problemas muda, porque muitas vezes no esporte, se encontra, digamos assim forças muito, muito disformes (Treinr Nat Masc).

A treinadora de Natação feminina compara o ambiente de prática desportiva com um laboratório, no qual os atletas constantemente tem de confrontar com situações problemáticas e buscar soluções como o aperfeiçoamento da técnica e tática, a forma de relacionamento, o controle emocional, entre outros. A citação que exemplifica tal pensamento é a seguinte:

todo dia você tá mudando a forma de resolver problema, se não deu de um jeito, vai fazer de outro, e assim vai. Não só a questão dos problemas cognitivos, o até problema que você tenha, ah não consigo respirar desse lado vou respirar do outro, mas também problemas de relacionamentos pessoal. Já sabe que se falar daquele jeito com fulano lá, ele vai estourar e vai fazer isso, então você vai acabar falando de outra forma (Treina Nat Fem).

Na dimensão Gerenciamento do Estresse, 83,3% dos treinadores acreditam que a prática desportiva auxilia os atletas a desenvolver o controle do estresse. As duas características que compõem essa dimensão, controle dos impulsos e tolerância, foram citadas pelos treinadores, embora o controle dos impulsos tenha sido lembrado por apenas dois treinadores. As representações dos treinadores que foram codificadas como Gerenciamento do Estresse podem ser observadas no Quadro 46.

É relevante salientar que as representações observadas referentes ao controle dos impulsos foram tomadas pelos treinadores da modalidade de Voleibol. Talvez, nessa modalidade, o controle dos impulsos seja uma característica marcante. As representações que exemplificam a relação entre a prática desportiva e o desenvolvimento do controle dos impulsos são as

seguintes: *você tem que ter paciência para fazer um ponto de cada vez, então eu acredito que isso, que a criança mude (Treina Vôlei Fem); ele tem que saber se conter para que não haja ofensa com os adversários, é então acho que esta percepção muda neste sentido, ele tem que lidar com os seus sentimentos (Treinr Vôlei Masc).*

Dimensão	Características	Representações
Ger. Estresse	Controle dos Impulsos	<p>1 - Treina Volei Fem - você vai jogar um set de 25 pontos, você tem que ter paciência pra fazer um ponto de cada vez né, então eu acredito que isso, que a criança mude.</p> <p>2 - Treinr Volei Masc - o explosivo quando passa por uma derrota, ele tem que saber se conter para que não haja ofensa com seus parceiros com sua equipe , ele tem que saber se conter para que não haja ofensa com os adversários, é então acho que esta percepção muda neste sentido, ele tem que lidar com os seus sentimentos.</p>
	Tolerância	<p>1 -Treina Basq Fem - aprendi a lidar com ele mas ali vem outro, mais assim eu acho que sempre você vai prendendo a lidar com ele (estresse)</p> <p>2 - Treina Nat Fem - muita coisa muda...quando competem à primeira vez eles são imaturos, às vezes eles têm medo da prova, de começar a prova errado, muitas vezes isso acontece, e com o tempo eles vão começando a saber controlar melhor a prova, eles vão aprendendo a incrementar melhor as técnicas... a controlar melhor esses sentimentos, sentimentos de raiva, agressão e a questão de seguir as regras, e a questão também a questão da ansiedade de repente conseguir controlar uma situação de pressão mais facilmente que uma criança que nunca sofreu essa situação antes.</p> <p>3 - Treina Volei Fem - elas se tornam mais pacientes, tolerantes, aceitam determinados fatores...às vezes a gente está perdendo o jogo, eu vejo por isso, a pessoa tem que ter um controle quando está perdendo um jogo lá 14 a 10, 14 a 11, a pessoa consegue reagir, a equipe consegue reagir então acredito que mude que mude muito então e acredito que essa tolerância essa paciência que a criança tem, ela leva pra vida também, ela leva pra casa, ela leva pra escola e vai levar com ela pra vida toda.</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - resignação você aprender a lidar com a derrota com a frustração, então são varias situação que o esporte proporciona pra que você aprenda viver...a gente tem exemplos de atletas que dentro do jogo querem matar o outro só que eles aprendem que aquilo não é o melhor caminho, tem que se controlar, existem regras, que eles precisam respeitar as regras e isso vai ser pra toda vida dele...não pode ser um simples, vamos correr, vamos bater bola vamos brincar, vamos, daqui a pouco ta melhor, já passa o estresse, ele vai passar por uma série de coisas, que você tem que trabalhar, o estresse da vitória, o estresse da derrota, e isso vai acabar fazendo com que a pessoa se eduque, se forme, tenha uma formação que lá na frente na sua vida profissional, na sua vida pessoal, na sua vida amorosa, na sua vida conjugal em todos os momentos da vida depois que ela parar com o basquete, aquilo ali venha como uma lembrança boa e aquilo contribua para que ela realmente cresça na sua vida pessoal,</p> <p>5 - Treinr Nata Masc - porque coisas que eram totalmente estressantes já não são e quando a pessoas tem uma plena consciência do que ela é capaz de fazer e o que ela pode esperar dela mesma ou do grupo, ela consegue lidar melhor com a situação...Porque ele (desporto) coloca a pessoa em situações delicadas por diversas vezes numa temporada... quando acabo aquele evento, no dia seguinte, você parece outra pessoa, você tem uma forma de lidar com as coisas, de lidar com o que aconteceu de uma forma bem interessante,</p> <p>6 - Treinr Volei Masc - pais que nos procuram em idade de iniciação, que o aluno tem dificuldade de controlar suas emoções, dificuldade de controlar sua explosividade sua explosão, é o esporte através da disciplina.</p>

Quadro 46 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.

A característica da dimensão Gerenciamento do Estresse, tolerância, foi lembrada durante as representações por todos os treinadores. As frases consideradas que indicam a relação existente entre a prática desportiva e o desenvolvimento da tolerância são as que seguem: *de repente, conseguir*

controlar uma situação de pressão mais facilmente que uma criança que nunca sofreu essa situação antes (Treina Nat Fem); às vezes, a gente está perdendo o jogo, eu vejo por isso, a pessoa tem que ter um controle quando está perdendo um jogo (Treina Vôlei Fem); resignação, você aprender a lidar com a derrota com a frustração, então são varias situação que o esporte proporciona para que você aprenda viver (Treinr Basq Masc); quando a pessoa tem uma plena consciência do que ela é capaz de fazer e o que ela pode esperar dela mesma ou do grupo, ela consegue lidar melhor com a situação (Treinr Nat Masc); pais que nos procuram em idade de iniciação, que o aluno tem dificuldade de controlar suas emoções, dificuldade de controlar sua explosividade, sua explosão, é o esporte através da disciplina (Treinr Vôlei Masc).

Os motivos apontados pelos treinadores para o desenvolvimento do Gerenciamento do Estresse pela prática desportiva, mais uma vez, estão centrados na questão das experiências vivenciadas pelos atletas no contexto da prática desportiva.

Para o treinador de Basquetebol masculino, essa dimensão da Inteligência Emocional é desenvolvida na prática desportiva pela aplicação de exercícios *que envolvem atenção, exercícios que envolvem, determinação como eu já falei, resignação, você aprender a lidar com a derrota, com a frustração, então são várias situação que o esporte proporciona para que você aprenda a viver.*

Outro motivo citado pelos treinadores de Basquetebol e Vôlei tem relação com o fato de a prática desportiva ser considerada pelos atletas como uma atividade prazerosa e a participação nestas atividades fazer com que a tolerância ao estresse aumente. As representações sobre este motivo foram as seguintes: *tenho que fazer atividades que sejam prazerosas para que aquele estresse diminua (Treinr Basq Masc); a atividade física já traz em si essa sensação de prazer, então acho que é aí já seria um grande passo no controle do estresse (Treinr Vôlei Masc).*

Na dimensão Humor Geral, novamente somente uma das características foi lembrada pelos treinadores, a felicidade. Para 100% dos treinadores, a prática desportiva desenvolve nos atletas essa dimensão. Todos os treinadores fizeram relatos codificados como Humor Geral. As representações dos treinadores em relação a essa dimensão da Inteligência Emocional podem ser observadas no

Quadro 47.

Dimensão	Características	Representações
Humor Geral	Felicidade	<p>1 - Treina Basq Fem - no começo desse ano foi bem marcante com isso, que você vê alegria, é gostoso por que, ela gosta, ela ama aquilo as amigas...você aprende a trabalhar com teu humor ali, você aprende a ter o teu bom humor, sempre estar pelo menos o nível de humor satisfatório.</p> <p>2 - Treina Nat Fem - se dentro da natação você tem um ambiente agradável, que a criança vai com prazer, que ela faz atividade porque ela goste, e todo está sendo a favor, com certeza vai mudar o humor da criança ela vai chegar em casa mais alegre, mais feliz.</p> <p>3 - Trein Volei Fem - criança é alegre , você não vê criança triste e criança que procura esporte é alegre, você não vê, não tem criança triste</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - o esporte fez com que ele entendesse que ele tem valor, que ele percebesse que a deficiência dele era uma coisa, mas que ele tinha outras qualidades , ele tinha outras qualidade que podiam ser ressaltadas, muito mais que o problema dele...o esporte foi a ferramenta</p> <p>5 - Treinr Nat Masc - inicialmente era tudo festa, tudo estão bom, era tudo tão motivante e quando o nível vai subindo você começa a encarar as coisas com mais responsabilidade, as coisas não tem tanta graça assim, então se aplica uma dose de responsabilidade muito grande que tira um pouco da alegria do esporte.</p> <p>6 - Treinr Volei Masc - as pessoas ganham experiência para saber lidar com as situações, acho que isso influenciam muito no humor, então, se eu sei lidar com aquela situação meu humor vai ser melhor, acho que por isso humor do pessoal melhora com o esporte...já observei isso na prática, alunos que tinham uma dificuldade de conduta e que a gente pode relacionar em alguns momentos ao humor, que esporte trouxe uma grande mudança na vida desses.</p>

Quadro 47 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Humor Geral.

As frases codificadas que demonstram a relação entre a prática desportiva e o desenvolvimento da dimensão Humor Geral são as seguintes: *você aprende a trabalhar com teu humor ali (treinamento), você aprende a ter o teu bom-humor, sempre estar pelo menos o nível de humor satisfatório (Treina Basq Fem); com certeza vai mudar o humor da criança, ela vai chegar em casa mais alegre, mais feliz (Treina Nat Fem); você não vê criança triste, e criança que procura esporte é alegre (Treina Vôlei Fem); inicialmente era tudo festa, tudo tão bom, era tudo tão motivante (Treinr Nat Masc); alunos que tinham uma dificuldade de conduta e que a gente pode relacionar em alguns momentos ao humor, que esporte trouxe uma grande mudança na vida desses (Treinr Vôlei Masc).*

O motivo mais descrito pelos treinadores para justificar o desenvolvimento do humor geral em sua característica de felicidade foi o gosto ou prazer que a prática desportiva proporciona para o atleta. As frases que representam tal justificativa são as seguintes: *porque elas vêm buscar aquilo de que elas gostam, porque elas querem demais (Treina Basq Fem); se dentro da natação você tem um ambiente agradável, que a criança vai com prazer, ela faz atividade porque ela goste (Treina Nat Fem); porque no treinamento a criança está fazendo aquilo porque gosta, entendeu? Então ela está feliz já por estar ali (Treina Vôlei Fem).*

Outro motivo apontado para o desenvolvimento da dimensão Humor Geral refere-se ao ambiente desportivo, entendido pelos treinadores como algo bom. Os enunciados produzidos pelos treinadores entrevistados que exemplificam essa percepção são os que seguem: *dentro da natação você tem um ambiente agradável* (Treina Nat Fem); *dentro de um ambiente bom, você tá dentro de uma condição boa, onde você está aprendendo, onde você está crescendo, onde você está melhorando como pessoa* (Treinr Basq Masc).

Dois outros motivos foram descritos pelo treinador de Basquetebol masculino e pelo treinador de Voleibol masculino. O primeiro acredita que o Humor Geral se desenvolva a partir da autopercepção do atleta em relação ao seu desempenho. Sobre esse aspecto, o treinador afirma que o humor é decorrente da satisfação pessoal proporcionada pela consciência de estar fazendo o melhor de acordo com suas potencialidades, como é possível confirmar pelos seus dizeres:

Todos nós queremos nos sentir produtivos, né? Então quando ela está produzindo, e a vitória ou a derrota não é o mais importante, né? O importante é você fazer o melhor, enquanto você está fazendo o melhor de você, você está bem-humorado, ou você está bem consigo mesmo... Quantas e quantas vezes a gente sai do jogo, e achou que foi o melhor do mundo, e perdeu o jogo, mas o importante é que você sai feliz porque você fez o melhor de você (Treinr Basq Masc).

O treinador de Voleibol masculino utiliza argumentos sociais e bioquímicos para justificar o desenvolvimento do Humor Geral em seus atletas. Para esse treinador, o Humor Geral é desenvolvido pelo relacionamento:

por convivência pessoal, fora da quadra e dentro da quadra enquanto atividade física reações químicas dentro do meu organismo me traz essa sensação de prazer (Treinr Vôlei Masc).

A dimensão Impressão Positiva também não obteve unanimidade entre os treinadores. Cada uma das pré-codificações (influencia totalmente, influencia parcialmente, não influencia) obteve, entre os treinadores, o percentual de frequência de 33,3%. As representações codificadas como Impressão Positiva podem ser observadas no Quadro 48.

Dimensão	Características	Representações
Impressão Positiva		<p>1- Treina Basq Fem - provoca só que eu acho, não é assim que ela provoca, mas eu acho que você como técnico você tem que segurar e mostrar que não é tudo isso.</p> <p>2 - Treina Nat Fem - é uma atleta expoente e isso é uma coisa que pode facilmente se desdobrar em questões de se achar o super atleta o melhor de todos e as vezes o que acontece principalmente na fase da adolescência,</p> <p>3 - Treina Volei Fem - a criança se acha muito superior né, mas se você fizer um trabalho também em relação a isso, o tempo todo, desde pequeno, falar que, pra você se achar que você é muito bom, você é o bam bam bam, você vai achar que já aprendeu tudo , então se você fizer um trabalho assim que você precisa a cada dia conquistar algo novo, então a criança não vai sentir isso né.</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - então humildade quando você perde, humildade quando você ganha você aprende a lidar com respeito pela derrota, com respeito com adversario mais forte com adversário mais fraco, então tudo isso faz parte de uma aprendizado que se tem quando o atleta que pratica esporte.</p> <p>5 - Treinr Volei Masc - o fato da gente saber pelo nosso, pela nossa vivência, que dificilmente uma pessoa vai saber tudo daquele esporte, a gente sempre brinca com os atletas, acho que eu posso até fazer essa brincadeira, que a gente sempre sabe que vai ter alguém melhor do que você, se você um dia vai ser bom vai ter alguém melhor, no outro dia vai você vai ser bom vai ter alguém melhor, você nunca vai saber tudo do esporte</p>

Quadro 48 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Impressão Positiva.

As representações das treinadoras de Basquetebol e Voleibol feminino são exemplos da pré-codificação *influencia parcialmente*. Portanto, essas treinadoras admitem que, na prática desportiva, ocorrem casos de elevada Impressão Positiva nos atletas, mas um trabalho orientado pelo(a) treinador(a) tende a auxiliar no controle nos níveis de Impressão Positiva do atleta. A citação da treinadora de Natação feminina exemplifica a categorização *não influencia*, pois entende que, facilmente, o melhor atleta pode se considerar mais do que realmente é, principalmente na fase de adolescência.

Os treinadores de Basquetebol e Voleibol masculino entendem que o controle dos níveis de Impressão Positiva faz parte do aprendizado no contexto da prática desportiva. Dessa forma suas declarações enquadram-se na pré-categorização *influencia totalmente*.

Não foram apresentados motivos para o desenvolvimento da Impressão Positiva pelos treinadores. A análise pode ser feita nas representações apresentadas no Quadro 48. Em síntese, para justificar a não-influência da prática desportiva na Impressão Positiva a comparação do próprio desempenho com o desempenho de atletas com melhores resultados é apontada como um controlador natural da auto-impressão positiva. O melhor desempenho do atleta é também considerado um fator desencadeante do desenvolvimento de tal dimensão. Para justificar o desenvolvimento parcial da Impressão Positiva, observa-se que as ações do treinador, no contexto da prática desportiva, podem

auxiliar no controle dos níveis dessa dimensão. Infelizmente não foi declarado pelos treinadores que ações praticadas por eles podem exercer influência para controlar os níveis da Impressão Positiva.

A justificativa para a influência da prática desportiva sobre o desenvolvimento da Impressão Positiva apontada pelos treinadores diz respeito ao contexto da própria prática desportiva, principalmente aos valores ali envolvidos. No entanto, segundo esses entrevistados, quem faz ou exige o cumprimento do valor associado ao esporte, como por exemplo, a humildade, mencionada pelo treinador de Basquetebol, é o próprio treinador. Sendo assim, aponta-se a ação do treinador em duas pré-categorias, o que indica não haver consenso entre os treinadores a respeito de qual é o impacto de suas ações sobre o desenvolvimento da Impressão Positiva

Na dimensão interpessoal, 100% dos treinadores concordam que a prática desportiva exerce influência nessa dimensão. Das três características dessa dimensão da Inteligência Emocional, duas foram lembradas pelos treinadores, o relacionamento e a responsabilidade. Esclarece-se que esta última foi relatada somente pelo treinador de Voleibol masculino. As representações dos treinadores codificadas como dimensão Interpessoal podem ser observadas no Quadro 49.

As frases que indicam a relação entre prática desportiva e desenvolvimento da dimensão Interpessoal são as seguintes: *Mudam (relacionamentos) até pelo fato de aprender a respeitar* (Treina Basq Fem); *no esporte da nataçãõ, eu acredito que os atletas, eles têm uma tendência a serem mais unidos* (Treina Nat Fem); *às vezes, o teu melhor amigo está ali no esporte* (Treina Vôlei Fem); *o esporte as uniu e fez com que elas se tornassem hoje amigas... o esporte fez com que elas se relacionassem, foi a ferramenta para que esse relacionamento fosse duradouro* (Treinr Basq Masc); *Normalmente o esporte realmente traz isso (relacionamentos)* (Treinr Vôlei Masc); *eles começaram a perceber que eles eram uma parte de um todo (grupo)* (Treinr Nat Masc).

Dos motivos declarados para justificar o fato de a prática desportiva desenvolver relacionamentos, um deles é unanimidade entre os treinadores: a convivência e as experiências que os atletas vivenciam juntos.

Dimensão	Características	Representações
Interpessoal	Relacionamento	<p>1 - Treina Basq Fem - Mudam até pelo fato de aprender a respeitar, isso eu acho que respeitar então esse relacionamento pessoal do que eu respeito quem esta do meu lado a minha atleta até mesmo a família envolvida o respeito que tem é uma coisa que eu acho que é o principal...</p> <p>2 - Treina Nat Fem - no esporte da natação eu acredito que os atletas eles tem uma tendência a serem mais unidos porque eles acabam viajando juntos, outra característica interessante na natação é que meninas e meninos eles treinam juntos, diferentes dos outros esportes que os naipes são separados, nas competições tem os dois naipes, e nos outros esportes já é diferenciado então esse tipo de coisa ajuda a unir mais o grupo...</p> <p>3 - Treina Volei Fem - porque a criança quando você começa a fazer um treinamento, por exemplo, de três vezes por semana, você é como se fosse parte da família dela, então ali no grupo é você acaba fazendo mais amigos, às vezes o teu melhor amigo está ali no esporte...a convivência com a gente mesmo técnica ou professor também, sabe aumenta aquela confiança, aquela convivência faz com que a criança confie muito em você, vem te pedir conselho e entre elas também, acredito muito que mude...</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - eu tenho atletas hoje com trinta que se dão bem, não maravilhosamente bem, mas se dão bem justamente por causa do esporte... o esporte as uniu e fez com que elas se tornassem hoje amigas... o esporte fez com que elas se relacionassem foi a ferramenta pra que esse relacionamento fosse duradouro.</p> <p>5 - Treinr Nat Masc - as que aderem o programa, acabam não se tornando tão extrovertidas ou não tão sociáveis como as demais, mas elas começam a perceber o seu espaço dentro daquele grupo, elas começam a perceberem que elas também tem valor</p> <p>6 - Treinr Volei Masc - principalmente no histórico de alunos ou atletas de idade de início de iniciação, onde os pais normalmente nos procuram e dizem:- Ah, meu filho tem uma dificuldade em relacionamento com os colegas e a gente acha que o esporte pode trazer um relacionamento melhor. Normalmente o esporte realmente traz isso...o fato dos alunos estarem ali diariamente se relacionando com os colegas, pessoas diferentes, pessoas iguais, pessoas com emoção, com emoções diferentes, faz com que esses alunos, é, reflitam e consigam se relacionar melhor é, daí não só com esses colegas de treinamento de escola de tudo mais, mas na sua vida social em si... a gente percebe que são pessoas que ficam menos amargas, as mais pessoas que ficam mais agradáveis de lidar com outras pessoas...como por exemplo, trabalhos em grupos numa determinada disciplina, matemática, talvez um aluno que pratica o esporte, tenha mais facilidade em formar o seu grupo em dividir as funções, tenha, exerça uma liderança que eu acho que o esporte traz muito isso.</p>
	Responsabilidade	<p>1 - Treinr Nat Masc - pessoas que entraram de uma forma muito ruidosa em relação no grupo, ruidosa né, queriam ser 100% atenção, eles queriam aparecer mais do que todos, tudo tinha que ser priorizado neles e com o passar do tempo eles modificaram essas ações, eles começaram a perceber que eles eram uma parte de um todo...mas também aquele extremo extrovertido que entra no grupo achando que ele que tem que ser o sol do sistema, ele depois de um tempo, quando adere realmente permanece, ele se torna uma pessoa mais consciente, da sua participação, da sua parte, da sua passagem no grupo.</p>

Quadro 49 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Interpessoal

Por convivência, entende-se, a partir das declarações, todos os momentos nos quais os atletas se encontram juntos – no ambiente de treinamento, na parte de aquecimento corporal, no desenvolvimento das atividades de treinamento, no vestiário, nos chuveiros, etc. A citação em que se destacava a convivência no ambiente de treinamento é da treinadora de Natação feminina: *hora do chuveiro é meia hora de banho para poder colocar todo o papo em dia, isso quando eles não chegam uma hora antes do treino e vão embora uma hora depois, para poder falar*. Entre outros locais de convivência, são mencionados, no ambiente competitivo, as viagens, o ônibus, o quarto de hotel ou o alojamento. Os enunciados dos treinadores que exemplificam este motivo são:

tão sempre treinando juntos, as viagens são juntas, eles passam

horas dentro do ônibus junto, quando chega ao local é alojamento, todo mundo tem que aprender a dormir junto, se um ronca, se o outro não ronca, se um faz barulho, se um anda, então eles acabam tendo um conhecimento muito íntimo um do outro e acaba se tornando amigos (Treina Nat Fem).

a convivência com a gente mesmo técnica ou professor também, sabe? Aumenta aquela confiança, aquela convivência faz com que a criança confie muito em você, vem te pedir conselho e entre elas também, acredito muito que mude (Treina Vôlei Fem).

Eu acredito que pela convivência, essas crianças, essas garotas, muitas vezes passam 3 a 4 horas do seu dia com esses companheiros desse grupo. Isso é muito mais do que passam com seus próprios pais, e isso é muito mais que eles podem conversar com seus próprios colegas de sala de aula. (Treinr Nat Masc).

o esporte, o fato de os alunos estarem ali diariamente se relacionando com os colegas, pessoas diferentes, pessoas iguais, pessoas com emoção, com emoções diferentes, faz com que esses alunos, é, reflitam e consigam se relacionar melhor, é, daí não só com esses colegas de treinamento de escola de tudo mais, mas na sua vida social em si (Treinr Vôlei Masc).

A respeito do processo de convivência, alguns treinadores declararam que as dificuldades encontradas em conjunto e a busca por objetivos comuns contribuem para o desenvolvimento da dimensão Interpessoal, inclusive intensificando os relacionamentos. As representações das quais depende tal interpretação são as que seguem:

creio que a questão de, ah dos relacionamentos é, melhorou pelo fato de ter as dificuldades, e a gente tem que crescer junto porque, se não, não vai (Treina Basq Fem).

Eu acho que é você viver é várias experiências juntos, você sofrer na derrota, comemorar na vitória, ter o mesmo objetivo, porque elas têm o mesmo objetivo... Então é justamente por essas dificuldades que elas enfrentam o que elas passam juntas, é o que acaba fortalecendo (Treina Vôlei Fem).

Outros motivos declarados pelos treinadores parecem estar relacionados à visão e experiência de cada treinador. No entanto, alguns merecem ser apresentados devido à riqueza de conteúdo e pensamentos que podem gerar.

A treinadora de Natação, por exemplo, relatou a importância da prática desportiva dessa modalidade para o desenvolvimento da dimensão Interpessoal entre os gêneros:

outra característica interessante na natação é que meninas e meninos eles têm a... eles treinam juntos, diferentes dos outros esportes que os naipes são separados, nas competições tem os dois naipes, e nos outros esportes já é diferenciado, então esse tipo de coisa ajuda a unir mais o grupo (Treina Nat Fem).

O treinador de Basquetebol masculino relatou que o relacionamento, desenvolvido e aperfeiçoado dentro do contexto da prática desportiva, é intenso, se estendendo para a vida afora. Comentando uma experiência com um grupo feminino, o atual treinador de Basquetebol masculino relatou que as jovens se uniram após terem praticado juntas a modalidade:

eu tenho atletas hoje com trinta anos que se dão bem, não maravilhosamente bem, mas se dão bem justamente por causa do esporte. Hoje são profissionais em varias áreas, mas que se dão bem por causa do esporte, o esporte as uniu e fez com que elas se tornassem hoje amigas. Passaram a ser amigas, passaram a ser amigos a partir do esporte, o esporte fez com que elas se relacionassem, foi a ferramenta para que esse relacionamento fosse duradouro (Treinr Basq Masc).

O treinador de Natação masculino, quando se refere à convivência dentro do contexto da prática desportiva, compara esse ambiente ao ambiente familiar e justifica que este é um dos motivos de ocorrerem interações entre os praticantes e, por consequência, o desenvolvimento da dimensão Interpessoal:

muitas vezes é o primeiro ambiente de relacionamento social deles é o ambiente da prática desportiva, então essa adesão ao programa de treinamento esportivo faz com que elas tenham, nesse ambiente, uma sensação de lar, aqui no lugar, no espaço, então eu acredito que seja por essa oportunidade de convivência (Treinar Nat Masc).

O treinador de Voleibol masculino atribuiu o desenvolvimento da dimensão Interpessoal à exigência de comunicação imposta pelo Desporto aos seus praticantes, inclusive aos mais inibidos. Esse entrevistado comentou que, ao longo de sua experiência, muitos pais procuraram a prática desportiva para seus filhos para ajudar na capacidade de comunicação, para ajudar na interação social. Quanto ao valor da comunicação, esse treinador relatou que este é observado, com frequência, na desinibição:

o aluno está sendo cobrado para se comunicar, ele tem que se comunicar na quadra com seu colega, ele tem que se comunicar com o técnico, sobre o que está certo, o que está errado e que tem que melhorar, ele tem que se comunicar com ele mesmo pela

autopercepção, então, é, a primeira coisa que vem na minha cabeça é, ele se desinibe e com essa desinibição melhora a comunicação dele (Treinr Vôlei Masc).

Na dimensão Intrapessoal, 100% dos treinadores acreditam que a prática desportiva desenvolve tal dimensão da Inteligência Emocional em todas as suas quatro características – assertividade, autoconhecimento, auto-atualização e respeito próprio. Cabe esclarecer, porém, que este último foi lembrado apenas pelo treinador de Basquetebol masculino.

No Quadro 50, é possível verificar as representações dos treinadores em relação à dimensão Intrapessoal no que se refere a suas quatro características.

Dimensão	Características	Representações
Intrapessoal	Assertividade	1 - Treina Basq Fem - eu não tenho problema de confronto feminino, com tudo isso de meninas eu não tenho problemas de confronto entre elas, e quando tem alguma coisa a gente resolve numa conversa 2 - Treinr Nat Masc - os atletas experientes, com bastantes anos de prática de natação, que chegam num nível relativamente alto tomam bastante cuidado na hora de colocar para fora esses sentimentos, eu diria que eles estão sempre policiando esses sentimentos 3 - Treinr Volei Masc - eu vejo em outros esportes também, tem melhorado muito a vida desses meninos, essa desinibição, essa melhora da comunicação ela vai acontecer
	Auto-atualização	1 - Treina Basq Fem - ela quer melhorar ainda o que ela faz, ou um pouquinho mais que ela, ah mas eu consigo fazer um pouquinho melhor aqui, é isso que elas começaram a buscar, 2 - Treinr Basq Masc - eu não posso cobrar de um menino que não tem tanta condição técnica que ele faça vinte pontos no jogo, em compensação de um outro menino que tem condição técnica, tem que fazer, por que eu sei que ele pode, então cada um sabe o que pode, e essa questão de você lidar com a limitação
	Autoconhecimento	1 - Treina Nat Fem - com o tempo eles vão começando, a saber, controlar melhor a prova, eles vão aprendendo a incrementar melhor as técnicas então isso acaba trazendo uma confiança porque na hora que eles sobem na baliza eles já não sentem aquele medo de começar uma prova eles já se controlam mais, eles não deixam que a ansiedade domine e comece daí a prejudicar a própria técnica do estilo... 2 - Treinr Basq Masc - então quando você me pergunta, eles falam com os próprios sentimentos após anos de praticas desportiva se ela muda, ela muda e sempre pra melhor, sempre pra melhor... 3 - Treinr Nat Masc - Acredito que a percepção dos próprios sentimentos muda, ela começa a ser mais é, sentida, mais percebida pelos atletas 4 - Treinr Volei Masc - com o tempo ela vai aprendendo a sentir ou pelo menos a perceber o que ela está sentindo, os atletas que a gente trabalha a gente percebe que eles começam a lidar com essas sensações de formas diferentes...porque a pessoa começa a perceber o que ela está sentindo, opa o que está acontecendo comigo é houve uma derrota eu estou reagindo de tal maneira ou houve uma vitória eu estou reagindo de outra maneira, e com isso elas aprendem a lidar...
	Respeito próprio	1 - Treinr Basq Masc - ele é um menino feliz, que o esporte fez com que ele entendesse que ele tem valor, que ele percebesse que a deficiência dele era uma coisa, mas que ele tinha outras qualidades... ter uma boa auto-estima pra que ele pudesse crescer como pessoa, e o esporte foi a ferramenta

Quadro 50 – Representações dos treinadores em relação à dimensão Intrapessoal

Quanto à característica *assertividade* (habilidade para expressar sentimentos, crenças e pensamentos e para defender os próprios direitos de maneira não-destrutiva), as expressões a que se atribui esse código por relacionarem o desenvolvimento da assertividade com o contexto da prática desportiva são as que seguem: *quando tem alguma coisa (no ambiente*

desportivo) a gente resolve numa conversa (Treina Vôlei Fem); com bastantes anos de prática de natação, que chegam num nível relativamente alto tomam bastante cuidado na hora de colocar para fora esses sentimentos (Treinr Nat Masc); eu vejo em outros esportes também, tem melhorado muito a vida desses meninos, essa desinibição, essa melhora da comunicação ela vai acontecer (Treinr Vôlei Masc).

Na característica auto-atualização (habilidade para realizar as próprias capacidades potenciais), a declaração que se enquadra nessa característica da dimensão Intrapessoal é a seguinte: *ah, mas eu consigo fazer um pouquinho melhor aqui? É isso que elas começaram a buscar (Treina Basq Fem).*

O motivo mais recorrente nas declarações dos treinadores utilizadas para justificar o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal no contexto da prática desportiva tem relação, novamente, com as experiências vivenciadas pelos atletas no ambiente desportivo. As representações em que identificamos este motivo são as apresentadas na seqüência:

Então, quando eles têm um sentimento diferenciado em relação à prova, quando eles já nadaram aquilo várias vezes, eles competem aquilo várias vezes, eles começam a controlar melhor esses sentimentos que acabam não interferindo no resultado (Treina Nat Fem).

quando o atleta começa a ter essa prática desportiva, essa vivência esportiva, com o passar dos anos, ele começa a polir um pouco mais a forma de colocar para fora esses sentimentos, então eu acredito que ela muda (Treinr Nat Masc).

porque a pessoa que pratica esportes, principalmente com o passar dos anos, ela vai passar por uma série de situações que vão lidar com a emoção dela. O esporte traz muito esta questão de vitórias e derrotas, avaliações e não-avaliações, a pessoa se expõe ou não se expõe, e, com o tempo, ela vai aprendendo a sentir ou, pelo menos, a perceber o que ela está sentindo. Os atletas que a gente trabalha a gente percebe que eles começam a lidar com essas sensações de formas diferentes (Treinr Vôlei Masc).

O treinador de Basquetebol acrescenta alguns motivos aos citados por outros treinadores no que se refere à razão pela qual a prática desportiva desenvolve a dimensão Intrapessoal. Para esse entrevistado, o desenvolvimento é baseado no trabalho e nas ações do treinador que está à frente da equipe. Ele explica que, além da prática desportiva corporal no dia-a-dia, o seu trabalho é

complementado com textos que contêm mensagens e exercícios de dinâmicas de grupo. O treinador ainda enfatiza que, durante o desenvolvimento da prática desportiva, o conhecimento de como cada atleta age e reage permite ao treinador aplicar ações específicas para cada atleta e, dessa forma, melhorar a dimensão Intrapessoal.

Em relação ao entendimento de que o Desporto é uma ferramenta para o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal, cabe expor o relato do treinador de Basquetebol masculino sobre uma experiência que vivenciou com um atleta portador de necessidades especiais:

com todas as deficiências que ele tem, os problemas que ele tem. Ele é um menino feliz, que o esporte fez com que ele entendesse que ele tem valor, que ele percebesse que a deficiência dele era uma coisa, mas que ele tinha outras qualidades, ele tinha outras qualidades que podiam ser ressaltadas... baseado na sua percepção, fez ele perceber, ter uma auto-estima valorizada, ter uma boa auto-estima para que ele pudesse crescer como pessoa, e o esporte foi a ferramenta (Treinr Basq Masc).

Em relação aos valores do Desporto, os excertos da entrevista aos quais se atribuiu esse código (“valores do Desporto”) podem ser observados no Quadro 51. Vários valores desenvolvidos nas crianças no contexto da prática desportiva foram enunciados pelos treinadores.

No que diz respeito a esses valores, a treinadora de Basquetebol feminino apontou a disciplina, a treinadora de Natação feminina mencionou o desenvolvimento da capacidade de seguir regras e demonstrar condutas diferenciadas das demais crianças, no sentido de condutas positivas. Já a treinadora de Voleibol feminino comentou que a prática desportiva desenvolve responsabilidade, perseverança ou persistência, honestidade e responsabilidade. E o treinador de Basquetebol masculino referiu a habilidade para tomar decisões, a determinação, a dignidade, a honestidade e a coletividade.

Embora tenham feito menção a todos esses valores indicados no parágrafo anterior, na análise das representações, o valor *disciplina* foi o mais citado entre os treinadores e o valor *honestidade* é o segundo mais recorrente.

Dimensão	Representações
Valores do Desporto	<p>1 - Treina Basq Fem - no esporte pelo menos por que ele educa um pouco mais...um esporte, em questão de disciplina pessoal, eu acho que o esporte é uma coisa, eu vejo como um grande aliado aos pais, vejo nesse sentido, mais o esporte em geral não só o basquete, mas o esporte em geral.</p> <p>2 - Treina Nat Fem - quanto mais novo mais nítida essa diferenciação, porque a criança que faz esporte, já desde criança ela tem certa, é aquela questão de seguir as regras ela tem um conduta diferenciada, do que aquela criança que nunca participou do esporte... acho que o principal objetivo de qualquer treinamento é a formação do atleta, a formação da pessoa.</p> <p>3 - Treina Volei Fem - os próprios pais eles falam que a criança se torna mais responsável em casa, é mais educado, tanto é que quando eu falo pras meninas que elas fazem, às vezes chamo atenção aqui na escola em relação à disciplina é criança bagunceira ou algo assim eu falo assim oh você é atleta você tem que ser responsável e atleta tem que ter boas notas né também...trabalhe, sabe seja perseverante, seja persistente, seja honesto, seja responsável, tudo isso você leva pra sua vida.</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - sejam eles um exemplos como você decidir as coisa como se resolver, determinação é, dignidade honestidade coletividade nas coisas que você faz...o exercício é a ferramenta enquanto você consegue é, diferenciar a importância do exercício por a importância dos valores da vida de cada um.</p> <p>5 - Treinr Nat Masc - às vezes esporadicamente as pessoas falam assim eu nunca esqueci aquilo que aconteceu, então a gente nota que parece que isso tem uma permanência nas pessoas</p>

Quadro 51 – Representações dos treinadores em relação aos valores do Desporto

Em relação à codificação “Desporto e vida”, é interessante observar que 100% dos treinadores acreditam que o que é desenvolvido na prática desportiva contribui para toda a vida dos praticantes, não se limitando às linhas das quadras ou aos limites da piscina. As representações analisadas sob essa codificação podem ser observadas no Quadro 52.

Os excertos das declarações em que é possível identificar a relação entre o contexto da prática desportiva e a vida dos praticantes são os seguintes: *até situações fora de casa, em casa até mesmo, né?* (Treina Basq Fem); *que as coisas sempre acabam extrapolando para vida* (Treina Nat Fem); *Não é só no esporte isso, você coloca isso na vida, na escola, quando você se tornar adulto* (Treina Vôlei Fem); *you consegue tirar do esporte vários eventos para tua vida... então são várias situação que o esporte proporciona para que você aprenda viver* (Treinr Basq Masc); *então a gente nota que parece que isso tem uma permanência nas pessoas* (Treinar Nat Masc); *esporte trouxe uma grande mudança na vida desses* (Treinr Vôlei Masc).

Dimensão	Representações
Desporto e vida	<p>1 - Treina Basq Fem - até situações fora de casa em casa até mesmo né, por que as questões que às vezes acontecem convivência de ter, de participar de outros, outros tipos de problemas conviver com mais pessoas conviver com outros tipos de problema, elas acabam aprendendo a resolver os problemas delas baseado no que aconteceu com a tua companheira do lado...</p> <p>2 - Treina Nat Fem - que as coisas sempre acabam extrapolando pra vida...acho que o principal objetivo de qualquer treinamento é a formação do atleta,a formação da pessoa, se ela manter a atividade física pro resto da vida dela ela já está com um benefício enorme se ela mantém os amigos que ela tem na natação pro resto da vida...você mantém pro resto da vida, claro quando você tem um bom direcionamento uma boa orientação.</p> <p>3 - Treina Volei Fem - o que eu acho é você mostrar pra ela a importância de fazer tudo bem feito, entendeu? Não é só no esporte isso, você coloca isso na vida, na escola, quando você se tornar adulto, que você for trabalhar tudo você exemplifica assim...acredito que essa tolerância essa paciência que a criança tem, ela leva pra vida também...o que a criança leva pra vida, o que ela vai lembrar, que elas falam pra mim hoje, ai professora a melhor época da minha vida foi quando eu fazia voleibol, não é das vitórias, as vitórias era aquele momento, o nosso objetivo ali naquele momento, o que elas falam é tipo das nossas viagens que a gente fazia, sabe, de ta junto, de marcar lá sabe fora das quadras, sabe aquela convivência com as amigas, com a gente, sabe das conversas, dos conselhos, é disso que elas lembram.</p> <p>4 - Treinr Basq Masc - eu vejo o esporte como uma filosofia de vida você consegue tirar do esporte vários eventos pra tua vida...então são várias situação que o esporte proporciona pra que você aprenda viver...alunos que tinham dificuldade de respeitar regras dentro de casa através do esporte começaram aprender que tem horário pra chegar tem horário pra sair, quando a gente viaja tem horário dormir, tem horário pra comer tem que aprender a cuidar da roupa, cuidar do uniforme eles aprendem a ter certa independência aprendem a ter certa regulamento de vida, e isso serve pra vida toda deles...atleta é aquele que é completo, você sabe que está fazendo que aquilo vai ser pra vida toda...o horário que eles estão tendo pra vir pra aula, é o horário eles vão ter que ir pro trabalho deles, que a determinação que eles tem pra correr 40 minutos e determinação que eles vão ter pra fazer vestibular pra estudar pro cursinho que eles vão ter pra vida inteira, a mesma vontade que eles tem de correr atrás do adversário quando o time está perdendo eles vão ter que ter pra correr atrás da namorada pra correr atrás de</p> <p>5 - Treinr Nat Masc - às vezes esporadicamente as pessoas falam assim eu nunca esqueci aquilo que aconteceu, então a gente nota que parece que isso tem uma permanência nas pessoas.</p> <p>6 - Treinr Volei Masc - já observei isso na prática, alunos que tinham uma dificuldade de conduta e que a gente pode relacionar em alguns momentos ao humor, que esporte trouxe uma grande mudança na vida desses...ele passou por essas série de experiências né, experiências pessoais... e essa carga de informações, de pessoas que ta lidando com pessoas diferentes, de religiões raças diferentes de capacidade intelectual diferente, tudo isso ele lidou, e acho que essas são as experiências é, experiências cognitivas que o aluno leva pra sua vida.</p>

Quadro 52 – Representações dos treinadores em relação à codificação “Desporto e vida”.

4.2.4 Os Aspectos Partilhados e Distintos entre as Representações de Atletas, Pais e Treinadores

Por uma questão de organização do trabalho, optou-se por realizar as discussões e relações com a revisão de literatura com ênfase neste item, pois, muitos relatos dos atletas, pais e treinadores têm como suporte a mesma referência literária. Portanto, para não repetir cada referência nas abordagens de cada uma das representações dos atletas, pais e treinadores, optou-se por sintetizá-la em uma só seção, tornando mais claro e preciso o entendimento.

Assim sendo, cabe esclarecer que, para analisar os aspectos partilhados e distintos entre as representações de crianças, pais e professores foram consideradas as pré-categorizações no processo de atribuição das cotações numa escala (*scale-scoring*), conforme apresentado anteriormente. As comparações dos percentuais de freqüências de resposta atribuídas no processo de *scale-scoring* entre os atletas, pais e professores por cada dimensão da Inteligência Emocional podem ser observadas da Tabela 54 à Tabela 59.

Tabela 54 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores em relação à dimensão Intrapessoal.

	Dimensão Intra pessoal		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	83,3	66,7	100,0
Influencia Parcialmente	0,0	16,7	0,0
Não Influencia	16,7	0,0	0,0
Não Soube Responder	0,0	16,7	0,0

Na Tabela 54, verifica-se que os maiores percentuais das representações entre os atletas, pais e professores encontram-se na pré-categorização *influencia totalmente*, o que representa um forte indicativo, considerando a opinião dos sujeitos, de que a prática desportiva influencia o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal da Inteligência Emocional.

A unanimidade da pré-categorização *influencia totalmente* é observada somente nas representações dos treinadores. Nas representações dos pais observa-se que 16,6% se enquadram na pré-categorização *não soube responder*. Isso ocorreu porque um pai afirmou não ter condições de identificar mudanças em seu filho na dimensão Intrapessoal, já que este iniciou muito cedo na prática desportiva. No entanto, na continuação do relato, o pai admitiu que acreditava ser possível que a prática desportiva desenvolva essa dimensão da Inteligência Emocional. Na revisão de literatura já foram expostas por Goleman (1995) as vantagens de se iniciar cedo nas rotinas de treinamento. Todavia, tais benefícios não foram identificados pelo pai.

Duas características da dimensão Intrapessoal foram relatadas nas representações dos atletas: a auto-atualização e o autoconhecimento. Quanto à característica de auto-atualização, uma representação enfatiza a busca de resultados no contexto desportivo. Essa característica foi também vinculada ao esforço para aperfeiçoamento técnico e pessoal. Os pais não relacionaram

nenhuma característica em suas representações, com exceção de um pai, que abordou o respeito próprio durante os relatos. De acordo com as representações dos treinadores, as quatro características dessa dimensão – assertividade, autoconhecimento, auto-atualização e respeito próprio – são desenvolvidas no contexto do desporto.

Sobre estes apontamentos, deve-se esclarecer que o respeito próprio foi lembrado apenas por um treinador; a assertividade foi abordada pelos treinadores por estes acreditarem que a comunicação é muito importante no contexto desportivo; a auto-atualização foi relacionada com o conceito de melhorar sempre. Neste sentido, as representações entre treinadores e atletas encontram um ponto em comum: os dois grupos entendem que a auto-atualização é uma característica que está envolvida no contexto desportivo por envolver ou exigir desempenhos.

O motivo considerado pelos atletas para justificar o desenvolvimento da característica da auto-atualização no contexto do Desporto liga-se ao fato de o contexto da prática desportiva desenvolver a noção de aperfeiçoamento nos seus praticantes em busca de resultados. No caso da característica de controle, as representações focam a quantidade de prática ou o tempo de experiência na prática desportiva. O desenvolvimento também é percebido pelos atletas como uma exigência do próprio contexto desportivo.

Os motivos apresentados pelos pais para o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal são díspares. O motivo de maior recorrência nas declarações dos treinadores para justificar o desenvolvimento da dimensão agora comentada foi relacionado com as experiências vivenciadas pelos atletas no ambiente desportivo; essas opiniões acordam com a representação dos atletas.

Como observado no referencial teórico, o conhecimento e reconhecimento das emoções é amplamente debatido na literatura em Psicologia do Desporto. As representações dos atletas e treinadores estão de acordo com o preconizado na literatura (Fleury, 1998; Snyder & Ammos, 1996) sobre a quantidade de prática ou tempo de experiência no contexto desportivo, sendo esta considerada relevante para o desenvolvimento das características da Inteligência Intrapessoal. No entanto, as representações dos atletas e treinadores, considerando o autoconhecimento, não tocaram no tema da auto-estima, contrapondo-se ao

estudo de Bowker, Gadbois & Cornock (2003), que reflete uma área de pesquisa da Psicologia do Desporto.

Se confrontados os resultados apresentados no item das comparações entre todos os praticantes e não-praticantes de atividade desportiva, verifica-se que, na abordagem quantitativa, não foram observadas diferenças entre atletas e não-atletas. Esse resultado sugere que a dimensão Intrapessoal pode ser desenvolvida em diversos contextos da vida do ser humano. Nesse sentido, as representações dos atletas, pais e treinadores em relação à dimensão Intrapessoal podem servir para complementar a análise quantitativa, justificando como se dá o desenvolvimento da dimensão Intrapessoal no mundo do Desporto.

Tabela 55 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Interpessoal.

	Dimensão Interpessoal		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	100,0	100,0	100,0
Influencia Parcialmente	0,0	0,0	0,0
Não Influencia	0,0	0,0	0,0

Observando a Tabela 55, nota-se que 100% dos sujeitos, incluindo atletas, pais e treinadores, concordam que a prática desportiva influencia totalmente no desenvolvimento e aquisição da dimensão Interpessoal da Inteligência Emocional. A unanimidade de representações entre os três grupos pode ser considerada como um forte indicativo da contribuição da prática desportiva para a essa dimensão.

Conforme observado nas representações dos atletas, os relatos estão focados na característica de responsabilidade social. Para os atletas, o contexto de prática desportiva é um ambiente propício e favorável ao desenvolvimento de novas amizades e à afirmação das amizades existentes. A formação e fortalecimento desses vínculos são justificados pelos entrevistados pela referência ao tempo de convivência do dia-a-dia.

As representações dos pais em relação à dimensão Interpessoal enfatizaram a empatia, o relacionamento e a responsabilidade social. Quanto a essa última característica, pais e atletas apresentam representações semelhantes. As representações dos pais apontam que o relacionamento entre os atletas tem uma intensidade tão grande que acaba por criar vínculos de amizade

entre pais e colegas de equipe do filho e, por vezes, vínculos entre os pais dos atletas. É relevante lembrar que a representação de um pai chama ainda a atenção para a união entre raças diferentes no contexto desportivo.

Os motivos utilizados pelos pais para justificar a influência do Desporto nos níveis de Inteligência Emocional é semelhante aos dos atletas, ou seja, estão centrados no contexto próprio da prática desportiva e no tempo que os atletas passam juntos, enfrentando as rotinas de treinamento e competições.

Nas representações dos treinadores, a prática desportiva exerce influência na dimensão Interpessoal nas características de relacionamento e responsabilidade social. O motivo principal observado nas representações dos treinadores é a convivência e as experiências que os atletas vivenciam juntos.

Considerando todas as representações, é possível perceber uma semelhança entre as representações de pais, atletas e treinadores, no desenvolvimento da dimensão Interpessoal no referente à característica de responsabilidade social. As semelhanças das representações também são observadas na descrição das justificativas utilizadas pelos três grupos.

Se novamente confrontados os resultados apresentados no item das comparações entre todos os praticantes e não-praticantes de atividade desportiva da abordagem quantitativa do estudo, as representações dos três grupos confirmam as diferenças encontradas na comparação estatística entre praticantes e não-praticantes de atividade desportiva. Por conseguinte, as representações de todos os sujeitos de pesquisa servem para que se compreenda como o contexto desportivo desenvolve a dimensão Interpessoal da Inteligência Emocional.

As representações dos atletas, pais e treinadores em relação à dimensão Interpessoal confirmam alguns aspectos interessantes observados na revisão de literatura, na medida em que estão de acordo com as afirmações de Goleman (1995:13), Simó (2001:21), Shapiro (2002), Pérsico (2005:20) e de Gottman & DeClaire (2001:41). Há convergência entre todos esses estudiosos e as representações dos sujeitos no que tange à noção de que a Inteligência Emocional pode ser desenvolvida na interação em outros contextos fora do ambiente familiar. Assim sendo, também confirmam as afirmações de Brearley (2004:55), que apresenta o fato de a educação emocional ocorrer também na

escola.

As representações também estão de acordo com a afirmação de Steiner & Perry (1998:15-23) de que *a educação emocional viabiliza qualquer contato humano, seja breve ou prolongado, proporciona, amplia os relacionamentos e cria possibilidades de afeto entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade.*

As representações dos atletas, pais e treinadores acordam também com as afirmações de Cubero e col. (2006:188-189) de que a educação emocional é um processo caracterizado pela interação entre pessoas em diferentes contextos, entre eles o desportivo. As declarações dos sujeitos de pesquisa vão ao encontro também da noção defendida por Elias, Tobias & Friedlander (2001), de que crianças e adolescentes precisam fazer parte de ambientes positivos, pertencer a grupos e criar laços afetivos. Por conseguinte, fica evidenciado que o contexto desportivo parece, de fato, promover as condições preconizadas pelos autores.

Das representações analisadas também decorrem o entendimento de que os atores do contexto desportivo – atletas, pais e treinadores – possuem um compromisso em comum: produzir bons relacionamentos. Essa opinião compartilhada pelos sujeitos da investigação comunga igualmente com a idéia de Carrasco e col. (2006:74) de que os atores envolvidos no ambiente educacional, mais especificamente ou mais intensamente, neste caso, os treinadores e atletas, assumem um compromisso comum de desenvolvimento interpessoal.

Notadamente em relação à prática desportiva, as representações também confirmam alguns aspectos observados na revisão de literatura. As declarações dos pais em relação à empatia ratificam o que é apresentado por Goleman (1995:130): a empatia é desenvolvida pela sintonia física, leia-se corporal, dos envolvidos. As opiniões expressas pelos pais também sustentam a validade da afirmação de Epiphany & Albertini (2000) sobre o envolvimento do grupo em torno de objetivos e motivações em comum e o pensamento de Oberteuffer & Ulrich (1977) de que a convivência entre o grupo é criada no contato diário em treinamentos ou competições.

Na observação da Tabela 56, nota-se que não há consenso entre as opiniões de atletas, pais e treinadores em relação à dimensão Gerenciamento do

Estresse. O grupo que demonstrou ser mais heterogêneo em relação à contribuição da prática desportiva para a dimensão Gerenciamento do Estresse da Inteligência Emocional foi o dos atletas. A opinião dos atletas está igualmente dividida nas três pré-categorizações (influencia totalmente, influencia parcialmente e não influencia). As representações pré-categorizadas como *não influencia* foram aquelas cujos indivíduos relataram que o contexto desportivo é, por seu caráter próprio, estressante. Considerando a divergência de opiniões interna no grupo dos atletas e a divergência entre os três grupos, é possível inferir que a prática desportiva não exerce uma influência total sobre a dimensão de Gerenciamento do Estresse.

Tabela 56 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Gerenciamento do Estresse.

	Dimensão Gerenciamento do Estresse		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	33,3	83,3	83,3
Influencia Parcialmente	33,3	0,0	16,7
Não Influencia	33,3	16,7	0,0

Os atletas, durante as entrevistas, fizeram menção a duas características do Gerenciamento do Estresse, o controle dos impulsos e a tolerância. Nas representações dos pais, somente a tolerância foi lembrada. A disciplina imposta pelo contexto desportivo a seus praticantes foi o motivo apontado pelos pais para justificar o fato de a prática desportiva desenvolver o Gerenciamento do Estresse. A visão mais positiva do desenvolvimento dessa dimensão é relatada pelos treinadores, os quais fizeram alusão, assim como os atletas, às duas características dessa dimensão, controle dos impulsos e tolerância.

Quando confrontados os resultados apresentados no item das comparações entre todos os praticantes e não-praticantes de atividade desportiva, é possível perceber que, na abordagem quantitativa, registraram-se diferenças entre atletas e não-atletas. Essas diferenças indicam não haver influência da prática desportiva sobre o desenvolvimento da dimensão Gerenciamento do Estresse, visto que, segundo os resultados, os não-atletas controlam melhor o estresse. Esse resultado é mantido pela opinião dos atletas, pais e treinadores, uma vez que não houve um grande consenso entre os três

grupos sobre a contribuição da prática desportiva para o desenvolvimento do Gerenciamento do Estresse.

Em relação à abordagem encontrada na revisão de literatura, os resultados da abordagem quantitativa e os da abordagem qualitativa contradizem os efeitos esperados na dimensão de Gerenciamento do Estresse. Esta discussão já foi realizada na abordagem quantitativa e pode ser, igualmente, considerada para a abordagem qualitativa.

Tabela 57 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Adaptabilidade.

	Dimensão Adaptabilidade		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	33,3	100,0	100,0
Influencia Parcialmente	33,3	0,0	0,0
Não Influencia	33,3	0,0	0,0

Examinando a Tabela 57, nota-se novamente uma divergência de opiniões entre os atletas. A convergência de opiniões aparece entre os pais e treinadores. Para estes dois últimos grupos, é unânime a categoria *influencia totalmente*; em outras palavras, 100% dos pais e 100% dos treinadores crêem na influência total exercida pela prática desportiva sobre a dimensão Adaptabilidade da Inteligência Emocional.

Embora não haja consenso nas representações dos atletas, o desenvolvimento da Adaptabilidade foi observado por essas representações a partir da perspectiva da característica de solução de problemas. Os atletas indicam que alguma experiência vivenciada no ambiente do Desporto pode auxiliar na solução de problemas, inclusive em outros setores da vida.

Nas representações dos pais, o ponto marcante nos relatos também foi a característica de solução de problemas. A maioria dos pais comentou as mudanças percebidas em seus filhos quanto a essa característica da dimensão da Adaptabilidade, mencionando que as crianças passaram a agir de forma mais autônoma na resolução de problemas. As declarações dos pais também sugerem que o ambiente desportivo é um ambiente gerador de problemas, o que impulsiona os atletas a resolver, de forma autônoma, os problemas que aparecem, em prol da positividade.

As representações dos treinadores, mais aprofundadas, demonstram que a prática desportiva desenvolve as duas características da Adaptabilidade, a flexibilidade e a solução de problemas

Não foram apontadas pelos atletas justificativas que dessem conta de explicar o fato de a prática desportiva desenvolver a Adaptabilidade. Os pais o fizeram, porém, de maneira geral, indicando o contexto da prática desportiva como um ambiente propício para o surgimento e solução de problemas. Os motivos referidos pelos treinadores voltam-se, basicamente, para as experiências que os atletas vivenciam dentro do contexto desportivo.

Por suas declarações, os pais e treinadores confirmam os estudos apresentados anteriormente no referencial teórico. Por exemplo, para Goleman (1995:92), a formação da Adaptabilidade envolve o sentimento de perseverança e positividade. O autor sugere que o início precoce na atividade esportiva oferece uma vantagem de desenvolvimento na formação do sentimento de perseverança e positividade para a vida inteira. O comportamento persistente, perseverante e disciplinado, ou *volitivo*, também foi abordado por Elbe, Szymanski & Beckmann (2005), que demonstram que as habilidades volitivas são mais desenvolvidas em jovens atletas de elite do que em estudantes regulares.

Retomando os resultados apresentados no item das comparações entre todos os praticantes e não-praticantes de atividade desportiva, sob a abordagem quantitativa, é possível notar que foram identificadas diferenças significativas entre atletas e não-atletas. Tais diferenças sugerem que a Adaptabilidade é desenvolvida no contexto desportivo, pois, de acordo com os resultados, os atletas possuem maiores escores dessa dimensão do que os não-atletas.

Na observação das representações dos atletas, pais e treinadores, somente as dos dois últimos grupos confirmam e esclarecem a relação do desenvolvimento da dimensão Adaptabilidade da Inteligência Emocional. As opiniões dos atletas sobre esse aspecto, como observado, não convergem na mesma direção. A diferença entre as representações dos atletas pode ser derivada do instrumento utilizado, já que é possível que as perguntas não tenham possibilitado total compreensão dos atletas.

Na análise da Tabela 58, em relação à dimensão Humor Geral, pode ser observada uma convergência de opiniões na pré-categorização *influencia*

totalmente. Na opinião de 100% dos atletas e professores e na opinião de 83,3% dos pais, a prática desportiva influencia no desenvolvimento e aquisição da dimensão Humor Geral. Cabe lembrar que o único pai que não soube responder, argumentou que não conseguia identificar mudanças de comportamento no filho por dois motivos: primeiro, por acreditar que o humor é uma característica da família, e, segundo, porque o filho iniciou cedo na prática desportiva. A quase unanimidade das opiniões dos atletas, pais e professores, também pode ser considerada como um forte indicativo da influência da prática desportiva sobre tal dimensão da IE.

Tabela 58 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Humor Geral.

	Dimensão Humor Geral		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	100,0	83,3	100,0
Influencia Parcialmente	0,0	0,0	0,0
Não Influencia	0,0	0,0	0,0
Não Soube Responder	0,0	16,7	0,0

Os atletas citaram apenas uma das características da dimensão da Humor Geral: a felicidade. Esta característica é marcante nos atletas. Esses entrevistados não esclareceram quais os motivos de a prática desportiva promover o desenvolvimento do Humor Geral. Mediante quatro representações foram identificadas duas possíveis justificativas: (1) os sujeitos fazem uma atividade de que gostam e (2) o contexto do desporto é composto por um ambiente positivo.

Os pais fizeram alusão somente a uma característica, o otimismo. Sendo assim, parece não haver uma relação entre as representações dos atletas e dos pais. Os motivos atribuídos pelos pais para a prática desportiva desenvolver o humor em seus praticantes são: (1) a criança se envolve no contexto do Desporto por gostar do que faz (2) no ambiente desportivo a criança extravasa a sua energia e troca experiências com outras crianças.

Na representação dos treinadores, foi referida apenas uma característica do Humor Geral, a felicidade. Nesse sentido, as representações de atletas e treinadores assemelham-se. O motivo recorrente nas declarações de treinadores para justificar o desenvolvimento do Humor Geral em sua característica de

felicidade foi o gosto ou prazer que a prática desportiva proporciona para o atleta. Também nesse ponto, pode-se afirmar que as representações dos atletas, pais e treinadores se assemelham. Outra razão apontada pelos treinadores refere-se ao caráter benéfico do ambiente ou contexto desportivo. Além destes, dois outros motivos foram descritos por treinadores diferentes: um deles acredita que o Humor Geral se desenvolva a partir da autopercepção positiva do atleta em relação ao seu desempenho; o outro acredita que as relações sociais e a bioquímica cerebral implicada pela atividade desportiva desenvolvem tal domínio da Inteligência Emocional.

As representações dos atletas, pais e treinadores ratificam o que foi observado no referencial teórico, confirmando a afirmação de Bar-On & Parker (2002:267) de que o Humor Geral envolve otimismo e felicidade, e também a concepção de Elias, Tobias & Friedlander (2001:85-86) de que o humor envolve energia positiva e otimismo. Em relação aos motivos apresentados em todas as representações, o mais recorrente se refere ao gosto pela prática desportiva, ao prazer que a atividade desportiva proporciona.

As representações ainda corroboram para a afirmação dos estudos de Pérsico (2005:302) e Jackson (2002:137), que entendem que as atividades promotoras de aprendizagem emocional são aquelas que proporcionam à pessoa prazer e diversão. Neste mesmo sentido, as declarações dos sujeitos de pesquisa mantêm válidas as afirmações de Gaertner (2007:211) em relação à integração mente, emoção e corpo que produz a sensação de bem-estar e de felicidade, e a de Sanmartín (2003:27) de que o Desporto fomenta, entre outras características, a diversão.

Quando os relatos são confrontados com os resultados quantitativos apresentados no item destinado às comparações entre todos os praticantes e não-praticantes de atividade desportiva, verifica-se que na abordagem quantitativa não foram observadas diferenças significativas entre atletas e não-atletas na dimensão Humor Geral. Essa igualdade indica que tal dimensão da IE pode ser desenvolvida em qualquer contexto. Contudo, as representações dos atletas, pais e treinadores são esclarecedoras a respeito do que ocorre no contexto desportivo e suas contribuições para a dimensão Humor Geral.

Ao examinar a Tabela 59, identifica-se mais uma divergência de opiniões

sobre a contribuição da prática desportiva, desta vez, para a dimensão Impressão Positiva. Nos três grupos internamente e entre os três grupos não houve um consenso sobre a contribuição do Desporto. As duas orientações opostas apontaram que a prática desportiva é composta por um contexto que impulsiona o desenvolvimento da auto-impressão positiva, pelo fato de o atleta se sentir superior aos demais, e, ao mesmo tempo, trata-se de um contexto que controla o desenvolvimento de uma superestima, quando o atleta compara seu desempenho e seus resultados com os obtidos por outros atletas de maior relevo.

Tabela 59 – Percentuais obtidos em cada categoria nas representações dos atletas, pais e treinadores, em relação à dimensão Impressão Positiva.

	Dimensão Impressão Positiva		
	Atletas	Pais	Treinadores
Influencia Totalmente	33,3	50,0	33,3
Influencia Parcialmente	50,0	50,0	33,3
Não Influencia	16,7	0,0	33,3

Essa divergência de opiniões entre atletas, pais e professores pode ser considerada forte indicativo de que a prática desportiva não exerce uma influência total em seus praticantes no que concerne aos níveis de auto-impressão positiva.

As representações dos atletas, pais e treinadores não são esclarecedoras no que tange à relação entre a prática desportiva e a dimensão Impressão Positiva. Também não ocorre convergência entre as opiniões expressas pelos três grupos. De maneira geral, é possível traçar dois caminhos para as representações apresentadas.

Um caminho indica que a prática desportiva eleva os níveis de impressão positiva, ou seja, produz um efeito “negativo” nos praticantes nesse aspecto. O motivo apresentado está focado no fato de o atleta ser o centro das atenções e se diferenciar de outros pelas qualidades físicas, técnicas e táticas. Por conseguinte, quando muitos êxitos surgem ao mesmo tempo, existe uma tendência de a Impressão Positiva aumentar.

O outro caminho conduz ao entendimento de que a prática desportiva controla os níveis de Impressão Positiva, ou seja, produz um efeito “positivo” nos indivíduos. Nesse entendimento, quando ocorre o aumento da Impressão Positiva, o contexto desportivo trata de posicionar cada sujeito em seu lugar,

conforme foi relatado, evidenciando que existem atletas melhores e piores quando utilizamos um outro atleta para comparação. Assim, a prática desportiva é repleta de êxitos e fracassos e essas experiências funcionam bem para diminuir a Impressão Positiva.

O treinador é entendido como importante agente nas duas perspectivas apresentadas, ou seja, pode exercer influência sobre os atletas por suas atitudes, em favor ou contra o desenvolvimento de Impressão Positiva.

Conforme observado na abordagem quantitativa, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre praticantes e não-praticantes, o que é também confirmado pelas opiniões divergentes entre-grupos e intra-grupos de atletas, pais e treinadores, na abordagem qualitativa.

A literatura, como anteriormente exposto, não aborda o tema, por um lado, impossibilitando qualquer indicação ou suposição da relação entre a prática desportiva e, por outro lado, deixando um vasto campo aberto para futuros estudos.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Com o propósito de tornar a conclusão mais esclarecedora e congruente com os objetivos gerais e específicos do presente estudo, a lógica de apresentação das conclusões adotada foi orientada pela apresentação dos objetivos descritos no terceiro capítulo do trabalho. Nesse momento, obedecerão a ordem dos objetivos específicos para os objetivos gerais, pois as conclusões dos objetivos específicos respondem com maior qualidade aos objetivos gerais do estudo. Cada objetivo apresentado é seguido das conclusões mais importantes que foram despertadas pela análise dos dados. Outra lógica de apresentação adotada para facilitar a compreensão dessa exposição foi descrever primeiramente os objetivos do estudo quantitativo seguido das conclusões do estudo qualitativo.

O primeiro objetivo específico foi o de traçar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Desporto Escolar. Os resultados da análise da frequência apontam que, em cinco dimensões, os percentuais são maiores na classificação média: na dimensão Intrapessoal, com 55,75%; na dimensão Interpessoal, com 53,8%; na dimensão Adaptabilidade, com 56,1%; na dimensão Humor Geral, com 57,5%; e na dimensão Impressão Positiva, com 44,8%. Somente uma dimensão possui maior percentual nas classificações abaixo da classificação média, a dimensão Gerenciamento do Estresse, com 51,6%. Em relação ao total de QE, o maior percentual encontrado foi na classificação média, com 70,1%.

Comparando os percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, o grupo de praticantes possui maiores percentuais nas dimensões Interpessoal (24,9%), Adaptabilidade (25,8%), e Impressão Positiva (30,8%) – lembrando que este percentual reflete um comportamento inadequado em relação a essa última dimensão. As dimensões que apresentaram maiores percentuais abaixo da média, quando comparados com os percentuais acima da média, foram Gerenciamento do Estresse, com 51,6%, e Humor Geral, com 34,4%. No total de QE, o maior percentual entre as classificações abaixo e acima da média foi observado nessas últimas classificações, com 19,9%.

Na estatística descritiva os escores médios encontrados para as dimensões foram as seguintes: 14,54 para a Intrapessoal; 39,57 para a Interpessoal; 29,32 para o Gerenciamento do Estresse; 29,48 para Adaptabilidade; 44,19 para Humor Geral; e 15,49 para a Impressão Positiva. O total de QE foi de 55,56. A média do total de QE dos praticantes está abaixo dos valores médios que foram encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos.

Ainda nesse objetivo, para efetivar uma comparação entre diferentes grupos; pretendia-se traçar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos não-praticantes de Desporto Escolar. Os resultados da análise da frequência apontam que, em todas as dimensões, os maiores percentuais se localizaram na classificação média: dimensão Intrapessoal, com 51,9%; dimensão Interpessoal, com 54,5%; dimensão Gerenciamento do Estresse, com 52,4%; dimensão Adaptabilidade, com 49,4%; dimensão Humor Geral, com 63,1%; e Impressão Positiva, com 49,4%. O maior percentual de QE também foi observado na classificação média, com 57,9%.

Comparando os percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, o grupo de não-praticantes possui maiores percentuais em todas as dimensões e no total de QE abaixo da classificação média. Todavia, é relevante salientar que, em relação à dimensão Impressão Positiva, 27,5% dos sujeitos encontram-se em classificações adequadas para esta dimensão.

Na estatística descritiva, os escores médios encontrados para as dimensões foram: 14,25 para a Intrapessoal; 38,09 para a Interpessoal; 30,41 para o Gerenciamento do Estresse; 28,08 para a Adaptabilidade; 43,91 para o Humor Geral; e 14,82 para a Impressão Positiva. O total de QE foi de 54,43. A média do total de QE dos não-praticantes também está abaixo dos valores médios encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos.

O segundo objetivo específico foi o de comparar o perfil do Quociente Emocional apresentado por crianças de 12 a 14 anos praticantes de Desporto com o perfil apresentados por crianças não-praticantes da mesma faixa etária. Na análise estatística inferencial foram observadas cinco diferenças estatisticamente significativas, são elas: na dimensão Interpessoal, com um sig. (2-tailed) igual a 0,001; na dimensão Gerenciamento do Estresse, com um sig. (2-tailed) igual a

0,006; na dimensão Adaptabilidade, com um sig. (2-tailed) igual a 0,003; e na dimensão Impressão Positiva, com um sig. (2-tailed) igual a 0,007. Em relação ao total de QE também foi observada uma diferença com um sig. (2-tailed) igual a 0,032. Todas as diferenças observadas possuem uma probabilidade de erro de 5%. Não foram observadas diferenças significativas entre as dimensões Intrapessoal e Humor Geral.

É importante salientar que os praticantes possuem maiores médias e, portanto, melhores comportamentos na dimensão Interpessoal, na dimensão Adaptabilidade e no total de QE. Nas dimensões de Gerenciamento do Estresse e Impressão Positiva, o grupo de não-praticantes possui melhores comportamentos. Apesar de os atletas possuírem maiores médias nas dimensões Intrapessoal e Humor Geral, as diferenças entre as médias não são estatisticamente significativas.

De acordo com o interesse de comparar os perfis do Quociente Emocional de crianças praticantes de diferentes modalidades desportivas, apresentado no terceiro objetivo específico, era necessário traçar o perfil do QE de cada um desses grupos, iniciando com o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Basquetebol.

A análise de freqüência demonstrou que em cinco dimensões e no total de QE, os maiores percentuais encontram-se na classificação média, sendo os percentuais os que seguem: 50,8% na dimensão Intrapessoal, 70,8% na dimensão Interpessoal, 61,5% na dimensão Adaptabilidade e 36,9% na Impressão Positiva. O percentual na classificação média no total de QE foi de 78,5%. Destacam-se os grandes valores percentuais na classificação média na dimensão Interpessoal e no total de QE.

Utilizando a classificação média como ponto de corte, foi observado que cinco dimensões possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte quando comparados com os percentuais da mesma dimensão acima do mesmo ponto. Essas dimensões são a Intrapessoal, com 27,7%; a Interpessoal, com 16,9%; Gerenciamento do Estresse, com 53,8% (observando que este foi o maior percentual encontrado nesta dimensão); Humor Geral, com 33,8%; e Impressão Positiva, com 35,4%. No que tange a esta última dimensão, os valores percentuais abaixo do ponto de corte representam os sujeitos que apresentam

comportamento adequado para esta dimensão. A única dimensão em que foi observada uma predominância na classificação acima do ponto de corte foi a da Adaptabilidade, com 26,2% dos sujeitos. Em relação ao total de QE, a predominância também está abaixo do ponto de corte, com 15,4%.

Na estatística descritiva, os escores médios encontrados para as dimensões foram: de 14,51 para a Intrapessoal; de 39,06 para a Interpessoal; de 30,51 para o Gerenciamento do Estresse; de 29,18 para a Adaptabilidade; de 44,08 para o Humor Geral; e de 15,52 para a Impressão Positiva. O total de QE foi de 55,67. A média do total de QE dos praticantes de Basquetebol também está abaixo dos valores médios que foram encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos.

Ainda dentro do mesmo objetivo, foi necessário traçar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Natação. A análise de frequência percentual dos resultados demonstrou que em três dimensões os percentuais são maiores na classificação média: na dimensão Intrapessoal, com 53,5%; na dimensão Interpessoal, com 41,9%; e na dimensão Humor Geral, com 67,4%. Nas dimensões Impressão Positiva e Adaptabilidade, os percentuais se apresentam maiores e iguais na média e na somatória das classificações acima da média, com 46,5% e 41,9%, respectivamente.

Os praticantes de Natação apresentaram somente um percentual maior nas classificações abaixo da classificação média, na dimensão Gerenciamento do Estresse, com 58,1%. Em relação ao total de QE, o maior percentual (72,1%) encontrado foi na classificação média. Considerando a classificação média como ponto de corte, abaixo da classificação média, somente identificou-se um percentual (16,3%) na dimensão Humor Geral. Acima da classificação média foram observadas duas dimensões, a Intrapessoal (27,9%) e a Interpessoal (30,2%).

Na estatística descritiva, os escores médios encontrados para as dimensões foram: de 14,63 na Intrapessoal; de 39,60 na Interpessoal; de 28,40 no Gerenciamento do Estresse; de 32,28 na Adaptabilidade; de 46,05 no Humor Geral; e de 16,21 na Impressão Positiva. O total de QE foi de 56,66. A média do total de QE dos praticantes de Natação também está abaixo dos valores médios que foram encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos.

Ainda de acordo com o terceiro objetivo específico, foi necessário traçar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Voleibol. As análises de frequência das classificações demonstraram que os percentuais são maiores na classificação média na dimensão Intrapessoal, com 59,3%, na Interpessoal, com 48,7%, no Gerenciamento do Estresse, com 51,3%, na Adaptabilidade, com 56,6%, no Humor Geral, com 51,3%, e na Impressão Positiva, com 50,4%.

Utilizando a classificação média como ponto de corte, verificou-se que três dimensões possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte, quando comparados com os percentuais da mesma dimensão acima do ponto de corte, são elas: a dimensão Gerenciamento do Estresse, com 47,8%; Adaptabilidade, com 25,7%; e Humor Geral, com 39,8%. Acima da classificação média foi observado que duas dimensões possuem maiores percentuais: a dimensão Interpessoal, com 30,1%, e a Impressão Positiva, com 28,3%.

Na estatística descritiva, os escores médios encontrados para as dimensões foram: Intrapessoal – 14,52; Interpessoal – 39,86; Gerenciamento do Estresse – 28,98; Adaptabilidade – 28,59; Humor Geral – 43,56; e Impressão Positiva – 15,19. O total de QE foi de 55,08. A média do total de QE dos praticantes de Voleibol também está abaixo dos valores médios que foram encontrados por Harrod & Scheer (2005) em jovens americanos.

O quarto objetivo específico foi comparar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos, por gênero, entre os praticantes de Basquetebol, Voleibol, Natação e não-praticantes. Na análise de frequência dos resultados na dimensão Intrapessoal, foi observado que os maiores percentuais encontrados em todos os grupos estão na classificação média.

O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Voleibol (58,1%) e, entre o gênero feminino, na classificação média para o grupo da Natação (71,4%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Natação (34,5%) e, entre o gênero feminino, para o grupo de Voleibol (22,9%). O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes (33,6%) e, entre o gênero feminino, para o grupo de Basquetebol (30,6%). Quando comparados os valores

percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Natação possui valores superiores nas classificações acima da média, e, no gênero feminino, somente o grupo de Voleibol possui valores superiores nas classificações acima da média.

Na análise de frequência dos resultados da dimensão Interpessoal, os maiores percentuais encontrados entre os grupos estão na classificação média, com exceção do grupo de Natação feminino, cujo maior percentual está nas classificações acima da classificação média (42,9%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Basquetebol (75,9%) e, no gênero feminino, também na classificação média para o grupo de Basquetebol (66,7%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Natação (24,1%) e, entre o gênero feminino, também para o grupo de Natação (42,9%). O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de Voleibol (44,2%) e, entre o gênero feminino, para o grupo de Natação (21,4%). Comparando os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino, somente o grupo de Basquetebol possui valores superiores nas classificações acima da média, e, no gênero feminino, somente o grupo de Basquetebol não possui valores superiores nas classificações acima da média.

Na análise de frequência dos resultados na dimensão Gerenciamento do Estresse, os maiores percentuais encontrados estão divididos entre a classificação média e as classificações abaixo da classificação média. O maior percentual encontrado no gênero masculino foi nas classificações abaixo da classificação média para o grupo de Basquetebol (58,6%), e, no gênero feminino, nas classificações abaixo da classificação média para o grupo de Natação (78,6%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de não-praticantes (6,6%), e, no gênero feminino, também para o grupo de não-praticantes (4,5%). O maior percentual encontrado abaixo da classificação média para o gênero masculino está no grupo de Basquetebol (58,6%) e para o gênero feminino está no grupo de Natação (78,6%). Se comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, em nenhum dos gêneros são observados valores superiores

nas classificações acima da média, sendo possível inferir que todos os grupos se caracterizam como maus gerenciadores dos fatores estressantes.

Na análise de frequência dos resultados na dimensão Adaptabilidade, verificou-se que os maiores percentuais encontrados estão na classificação média, com exceção do grupo de Natação, cujo maior percentual encontrado (57,1%) está nas classificações acima da classificação média para o gênero feminino. O maior percentual encontrado entre os obtidos pelo gênero masculino está na classificação média para o grupo de Basquetebol (69%), e entre os percentuais obtidos pelo gênero feminino está na classificação média também para o grupo de Basquetebol (61,1%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Natação (41,4%) e, entre o gênero feminino, também para o grupo de Natação (57,1%). O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes (30,3%); também entre os percentuais obtidos pelo gênero feminino o maior percentual encontra-se no grupo de não-praticantes (31,5%). Fazendo a comparação dos valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, nos dois gêneros, somente os grupos de Basquetebol e Natação possuem valores superiores nas classificações acima da média.

Na análise de frequência dos resultados na dimensão Humor Geral, é possível observar que os maiores percentuais encontrados estão na classificação média, com exceção do grupo de Voleibol feminino (47,1%), cujo maior percentual está nas classificações abaixo da média. Na observação dos percentuais obtidos pelo gênero masculino, o maior percentual encontra-se na classificação média para o grupo de Basquetebol (65,5%). Na observação do gênero feminino, o maior percentual está na classificação média para o grupo de Natação (78,6%). Acima da classificação média, o maior percentual encontrado entre o gênero masculino (10,3%) e também entre o feminino (14,3%) foi para o grupo de Natação. O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes (38,9%) e, entre o gênero feminino para o grupo de Voleibol (47,1%). Comparando os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, no gênero masculino não foram observados valores superiores nas classificações acima da média; já no gênero

feminino, somente o grupo de Natação possui valores superiores nas classificações acima da média.

Na análise de frequência dos resultados na dimensão Impressão Positiva, foi observado que os maiores percentuais encontrados na maioria dos grupos estão na classificação média. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Voleibol (46,5%), e, no gênero feminino, na classificação média para o grupo de Natação (57,1%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Natação, e, no gênero feminino, também para o grupo de Natação. Abaixo da classificação média, o maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi para o grupo de Basquetebol (44,8%); igualmente, o maior percentual do gênero feminino também encontra-se no grupo de Basquetebol (36,1%). Se comparados os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, entre os grupos do gênero masculino, somente o grupo de Natação possui valores superiores nas classificações acima da média, e, entre os do gênero feminino, somente o grupo de Basquetebol não possui valores superiores nas classificações acima da média.

Na análise de frequência dos resultados na dimensão Impressão Positiva verificou-se que os maiores percentuais encontrados em todos os grupos para o total de QE estão na classificação média. O maior percentual encontrado entre o gênero masculino foi na classificação média para o grupo de Basquetebol (86,2%), e, entre o gênero feminino, na classificação média também para o grupo de Basquetebol (80,6%). O maior percentual encontrado entre o gênero masculino acima da classificação média foi para o grupo de Basquetebol (10,3%) e, entre os grupos do gênero feminino, para o grupo de Natação (21,4%). O maior percentual encontrado abaixo da classificação média entre o gênero masculino foi para o grupo de não-praticantes (43,4%), e, no gênero feminino, também para o grupo de não-praticantes (20,7%). Ao comparar os valores percentuais obtidos acima e abaixo da classificação média, nota-se que, no gênero masculino, somente o grupo de Basquetebol possui valores superiores nas classificações acima da média, e, no gênero feminino, somente o grupo de Natação possui valores superiores nas classificações acima da média.

No cotejo entre os grupos com o teste de ANOVA One Way tipo I,

identificou-se que nas dimensões Interpessoal (Sig. 0,05), Gerenciamento do Estresse (Sig. 0,001), Adaptabilidade (Sig. 0,000), Humor Geral (Sig. 0,035) e Impressão Positiva (Sig.0,007) as diferenças entre as três médias são significativas estatisticamente. O teste de *Tukei* demonstrou que ocorreu apenas uma diferença estatisticamente significativa entre as médias, na dimensão Interpessoal. A diferença é favorável ao grupo de praticantes de Voleibol, em comparação com o grupo de não-praticantes. Na dimensão Gerenciamento do Estresse, o grupo de não-praticantes possui maior média, o que posiciona os praticantes de Natação e Voleibol como grupos com menor Inteligência Emocional para controlar os fatores estressantes.

Na dimensão Adaptabilidade, o grupo de Natação demonstrou possuir maior capacidade de adaptação do que todos os outros grupos. Na dimensão de Humor Geral, o grupo de Natação é mais bem-humorado do que o grupo de Voleibol e do que o grupo de não-praticantes. Em relação à Impressão Positiva, o grupo de Natação possui comportamento inadequado quando comparado com o grupo de não-praticantes.

Estes resultados podem sugerir que os níveis de Inteligência Emocional estão relacionados com o tipo de prática desportiva. Parece que o contexto de cada prática pode influenciar de forma diferente os níveis e dimensões da IE. No entanto, a partir de uma perspectiva geral, as diferenças são, na maior parte dos casos, favoráveis aos grupos de atletas de uma ou outra modalidade desportiva.

O quinto objetivo específico foi o de comparar o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos, de acordo com os gêneros, praticantes de cada uma das modalidades abordadas na presente investigação. Iniciamos pela comparação, por gênero, entre os praticantes de Basquetebol. A comparação demonstrou que, nesse desporto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros em todas as dimensões e no total de QE. A ausência de diferenças se contrapõe aos estudos comentados no segundo capítulo deste estudo. Dessa forma, sugerimos que outros estudos sejam reproduzidos com esta modalidade em diferentes idades.

Ainda de acordo com o mesmo objetivo, foi necessário comparar, de acordo com os gêneros, o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Natação. A comparação demonstrou que nesse deporto

também não ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre o gênero masculino e o feminino em todas as dimensões e no total de QE. Novamente a ausência de diferenças se contrapõe aos estudos abordados. Por esse motivo, é importante que se realizem outros estudos sobre essa modalidade em diferentes idades.

Inerente ao quinto objetivo específico ainda é o procedimento adotado de comparar, de acordo com o gênero, o perfil do Quociente Emocional de crianças de 12 a 14 anos praticantes de Voleibol. A comparação demonstrou que nesse desporto não ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre o gênero masculino e o feminino em todas as dimensões e no total de QE. Mais uma vez, a ausência de diferenças se contrapõe aos estudos referidos, o que indica a necessidade de se realizar outros estudos em relação a mais essa modalidade em diferentes idades.

Os aspectos apresentados acima se referem à análise e discussão dos dados de ordem quantitativa. Entretanto, entendemos como pertinente fazer alguns comentários relevantes para finalizar as considerações sobre nossa análise com base na abordagem quantitativa.

Constata-se, pois, que a caracterização dos níveis de Inteligência Emocional difere-se de um tipo de prática desportiva para a outra. Nas comparações realizadas a cada prática desportiva, fica evidente que uma modalidade tem algumas características em comum com as outras, mas possui características próprias. Por conseguinte, é possível inferir também que a Inteligência Emocional sofre influência do tipo de modalidade desportiva em questão. Como esse aspecto não foi abordado nos objetivos, tal possibilidade pode ser examinada em futuros estudos.

Da mesma forma que as modalidades desportivas possuem características particulares em relação aos níveis de Inteligência Emocional, a comparação entre gêneros de cada modalidade desportiva também é idiossincrática, ou seja, não foi observado um padrão comum para todas as comparações entre os gêneros. Essa condição de instabilidade constatada nos resultados reforça a idéia de que cada modalidade ou contexto produz diferentes efeitos no que diz respeito ao nível de Inteligência Emocional em relação aos diferentes gêneros. De certa forma a

hipótese operacional apresentada na metodologia do estudo, que os praticantes de Desporto do gênero feminino possuem níveis diferentes das dimensões de IE, quando comparados com praticantes do gênero masculino, foi parcialmente confirmada.

Outro aspecto relevante dos dados analisados e que merece destaque refere-se ao procedimento selecionado para o cotejo entre os atletas, reunidos em um único grupo, e os não-praticantes. Nesse caso, as diferenças entre os dois grupos em relação às diferentes dimensões da IE são mais visíveis. Possivelmente, esse fato possa ser justificado pela aproximação do número de n testado nos dois grupos. Os resultados desse cotejo parecem proporcionar indícios mais precisos para entender o fenômeno da relação entre a prática desportiva como um todo e os níveis de Inteligência Emocional.

Grande parte dos resultados é confirmada por um ou outro estudo realizado em áreas próximas. A única característica que não se apresentou em consonância com a literatura foi a do Gerenciamento do Estresse. Este fato também pode ser foco de futuros estudos para maiores esclarecimentos do fenômeno.

Quanto aos objetivos específicos concernentes à abordagem qualitativa realizada nesta investigação, passamos a apresentar as inferências despertadas pela análise anteriormente apresentada.

O sexto objetivo era o de identificar as principais contribuições do Desporto para as competências da Inteligência Emocional apontadas por treinadores, pais ou responsáveis e crianças, e de que maneira isto ocorre na prática diária. Iniciemos, pois, pelas considerações a respeito das representações dos treinadores.

As representações dos treinadores são as mais positivas (considerando as representações de atletas e pais) e indicam que o desenvolvimento da Inteligência Emocional tem relação direta com o contexto desportivo. As declarações dos treinadores apontam haver o desenvolvimento pela prática desportiva das seguintes dimensões da Inteligência Emocional: Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade e Humor Geral.

Se as representações dos treinadores são as mais positivas, os pais

possuem a segunda posição. Dito de outro modo, nas representações dos pais, o contexto desportivo é capaz de desenvolver algumas dimensões da Inteligência Emocional, nomeadamente: Interpessoal, Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade e Humor Geral.

Seguindo ainda o sexto objetivo, procurou-se identificar também a perspectiva das crianças (atletas) em relação às principais contribuições do Desporto para as competências da IE e como acontece essa contribuição na prática diária. No grupo dos atletas, as representações não foram consensuais entre os seis relatos. A falta de consenso e de informações pode ter sido gerada pelo modo de expressão e explanação das idéias próprio de crianças ou adolescentes, com uma argumentação mais simples, ou por, talvez, o instrumento utilizado não obter informações suficientes dos sujeitos. De qualquer forma, nesse ponto apresentam-se oportunidades para novos estudos. Nas representações dos atletas, a prática desportiva desenvolve as seguintes dimensões da Inteligência Emocional: Interpessoal; Intrapessoal e Humor Geral.

O último objetivo específico foi o de conhecer estratégias inovadoras de intervenção pedagógico/didática que envolvam relações de Inteligência Emocional. Infelizmente, as representações de todos os sujeitos, apesar das insistências e de certa condução para o desencadeamento do processo de cognição por processos de intervenção, não foram suficientes para esclarecer este aspecto tão importante do estudo. Seria possível, por esse processo, indicar formas e métodos de trabalhos percebidos ou vivenciados pelos sujeitos, para suportar futuros estudos. Talvez a ausência de representações mediante as respostas tenha ocorrido por falha na formulação das perguntas semi-estruturadas do questionário. De qualquer forma, fica ainda um campo muito vasto a ser explorado.

Nesse ponto, também cabem alguns comentários mais aprofundados sobre a abordagem qualitativa realizada na presente investigação, para finalizar a apresentação das considerações a respeito dos objetivos específicos concernentes a esse tipo de análise.

De maneira geral, foi observado que as representações dos atletas foram as mais difíceis de examinar, quando comparadas com as representações dos adultos. Talvez a dificuldade tenha sido gerada, como já mencionado, pela

capacidade limitada de formulação e expressão de idéias próprias da idade em questão ou devido a uma formulação inadequada das perguntas do instrumento da abordagem qualitativa. Sendo assim, o presente estudo abre a possibilidade para novas pesquisas com esta população, propondo o aperfeiçoamento do instrumento utilizado.

Um ponto marcante na abordagem qualitativa foi a observação das representações em prol da prática desportiva dos sujeitos. No que se refere a esse ponto, entre os três grupos analisados, o dos treinadores apresenta mais recorrentemente respostas positivas em relação à prática desportiva e ao desenvolvimento da Inteligência Emocional. As representações positivas dos treinadores talvez possam ser justificadas pelo ato inconsciente de defesa e afirmação da própria profissão ou pelo tempo de envolvimento dentro do contexto que os indivíduos observados possuem.

Consideramos neste estudo, a segunda possibilidade, em particular, por observar que o segundo grupo de indivíduos que apresentou representações positivas no referente à relação entre prática desportiva e Inteligência Emocional foram os pais. Acrescentemos a essa realidade a constatação de que os pais podem ser considerados os indivíduos que, apesar de fazerem parte do processo no contexto desportivo, mantém o distanciamento necessário para julgar e analisar o fenômeno, uma vez que fazem a observação “de fora” do ambiente e contexto propriamente dito.

Em uma observação mais abrangente, as declarações dos sujeitos da investigação confirmam os resultados encontrados na abordagem quantitativa. Nas dimensões Interpessoal e Adaptabilidade, as representações complementam a análise quantitativa dessas mesmas dimensões. Quanto às dimensões Intrapessoal e Humor Geral, ao passo que, na abordagem quantitativa, não foram observadas diferenças nos escores entre atletas e não-atletas, na abordagem qualitativa, as representações dos atletas, pais e treinadores demonstram que a prática desportiva desenvolve estas dimensões. No que tange à dimensão Gerenciamento do Estresse, as representações dos atletas, pais e treinadores são compatíveis com o que é demonstrado pela literatura, ou seja, a prática desportiva é capaz de desenvolver o Gerenciamento de Estresse em seus praticantes. Entretanto, esses dados podem ser contrastados aos resultados

quantitativos.

Finalmente, voltamo-nos agora para os objetivos gerais. Conforme exposto anteriormente, o primeiro objetivo geral do estudo, direcionado para a abordagem quantitativa, foi o de determinar qual a contribuição do Desporto para a aquisição e desenvolvimento das dimensões relacionadas com a Inteligência Emocional, tendo como base a proposta de QE de Bar-On & Parker (2000). Para tanto, havia a necessidade de fazer comparações entre atletas do mesmo gênero e de diferentes desportos, entre atletas de gêneros diferentes e de um mesmo desporto, e entre atletas e não-atletas.

Os resultados demonstram que cada modalidade desportiva produz um efeito distinto nas dimensões da Inteligência Emocional, possivelmente, por ser composta por um contexto próprio. Quando considerado o grupo dos atletas, reunindo os três grupos, no cotejo com os não-atletas, as comparações estatísticas demonstraram haver diferenças estatisticamente significativas com um $p= 0,05$ nas dimensões Interpessoal e Adaptabilidade e no total de QE em favor das maiores médias dos atletas. Os resultados também demonstraram que ocorrem diferenças estatisticamente significativas com um $p= 0,05$ nas dimensões Gerenciamento do Estresse e Impressão Positiva, em favor das médias dos não-atletas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Intrapessoal e do Humor Geral, o que sugere que tais dimensões possam ser desenvolvidas em qualquer contexto, inclusive no desportivo. Desta forma, a hipótese geral apresentada no capítulo da metodologia, que a prática desportiva desenvolve bons níveis das dimensões da Inteligência Emocional nas crianças ou jovens, foi comprovada considerando por exemplo a diferença estatística que ocorre no total de QE e considerando a abordagem qualitativa, pelos resultados já apresentados. No entanto a segunda hipótese apresentada no capítulo de metodologia como operacional, que a criança que é envolvida na prática desportiva possui níveis de desenvolvimento das dimensões da IE melhores do que aqueles apresentados pelas crianças não-praticantes, foi comprovada parcialmente na abordagem quantitativa por um lado, uma vez que os melhores níveis foram observados em duas das seis dimensões da inteligência emocional, ou seja, nas dimensões Interpessoal e Adaptabilidade. E por outro lado na abordagem qualitativa a hipótese, considerando principalmente os relatos

dos treinadores e pais, foi comprovada.

As diferenças não observadas nas dimensões Intrapessoal, Humor Geral e a diferença observada no Gerenciamento do Estresse se contrapõem ao que era anunciado na literatura. Este fenômeno aponta para a característica de microcosmo social, no qual o Desporto se enquadra. Nesse sentido, podem ter ocorrido outras variáveis, não passíveis de ser controladas, que influenciaram os resultados. De qualquer modo, se recomenda que futuros estudos possam ser realizados abordando, separadamente, cada dimensão.

O segundo objetivo geral do estudo, voltado para a abordagem qualitativa, foi o de identificar, a partir da perspectiva da criança (atleta), dos pais e de treinadores, qual a contribuição dos Desportos e suas representações e práticas para a formação de aptidões e competências da Inteligência Emocional. De uma maneira geral, as representações identificadas nas declarações dos atletas, pais e treinadores apresentam haver influência da prática desportiva no desenvolvimento das dimensões Intrapessoal, Interpessoal, Gerenciamento do Estresse, Adaptabilidade e Humor Geral. Além desta contribuição, as representações também apontam para o desenvolvimento de valores humanos, sociais e psicossociais no ambiente desportivo, o que implica as relações de algumas aptidões aprendidas no Desporto e sua aplicação para a vida do ser humana.

REFERÊNCIAS

- ASENSIO, J. M., N; ACARIN; e ROMERO, C. (2006) — Emociones, Desarrollo Humano y Relaciones Educativas. In: ASSENSIO, J. M.; CARRASCO, J. G.; CUBERO, L. N. & LARROSA, J. *La vida emocional, las emociones y la formación de la identidad human*. Barcelona: Editorial Ariel. pp. 23-70.
- ARÁNDIGA, A. V. (2007) — *Inteligência Emocional Para La Convivência Escolar*. Editora EOS: Madrid.
- AUSTIN, E. J. (2005) — Emotional Intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences* 39, pp.407-414.
- BARBETTA, P. A. (2002) — *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 5. ed. Florianópolis: UFSC.
- BAR-ON, R. & PARKER, J. D. A. (2002) — *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em casa, na escola e no trabalho*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed.
- BECKER, F. R. (2006) — *Demografia e educação no Brasil: as desigualdades sociais*. Comunicação apresentada no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais - ABEP. Realizado em Caxambu, Minas Gerais - Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.
- BENGOECHEAA, E. G. & STREAN, W. B. (2007) — On the interpersonal context of adolescents' sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise* 8, pp. 195-217.
- BENTO, J. (1989) — A Criança no treino e o Desporto de Rendimento. *Kinesis*, Janeiro - Julho 1989, pp. 9-35.
- BOWKER, A.; GADBOIS, S. & CORNOCK, B. (2003) — Sports Participation and Self-Esteem: Variations as a Function of Gender and Gender Role Orientation. *Sex Roles* 49, 1/2 (Julho), pp. 47-58.
- BREARLEY, M. (2004) — *Inteligência Emocional na Sala de Aula*. São Paulo: Madras.
- BRENNER, E. & SALOVEY, P. (1999) — Controle emocional na infância: considerações interpessoais, individuais e de desenvolvimento. In: SALOVEY, P. & SLUYTER, D. J. *Inteligência Emocional na Criança: Aplicação na Educação e Dia-a-Dia*. 1. ed. São Paulo: Editora Campus, pp. 214-244.

BRIDOOUX, D.; MERLEVEDE, P. E. & VANDAMME, R. (2004) — *Manual de Inteligência Emocional: Curso Intensivo com Exercícios Práticos*. 1. ed. São Paulo: Madras.

BRIEGHEL-MÜLLER, G. (1999) — *Eutonia e Relaxamento*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial.

CAMILO CUNHA, A. (2001) — Desporto na Rota da Inteligência Emocional - Uma Introdução. *Revista da APEF de Castelo Branco* 2, pp. 19-21.

CAPRA, F. (2001) — *A teia da Vida*. 6. ed. São Paulo: Cultrix.

CARRASCO, J. G.; CANAL, R.; BERNAL, A. & MARTÍN, A. V. (2006) — El Desequilibrio del Sistema Emocional y su Repercusión en la Teoría y la Práctica de la Educación. In: ASSENCIO, J. M.; CARRASCO, J. G.; CUBERO, L. N. & LARROSA, J. *La vida emocional, las emociones y la formación de la identidad human*. 1. ed. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 71-170.

CERINA, E. & BARNETT, A. (2006) — A processual analysis of basic emotions and sources of concerns as they before and after a competition. *Psychology of Sport and Exercise* 7, pp. 287-307.

CLAYES, U. (1987) — Juventude e "Fair Play". *Revista Desporto e Sociedade*, 3-23, 73, pp. 3-23.

COATSWORTH, J. D. & CONROY, D. E. (2006) — Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and exercise* 7; pp.173-192.

Conselho Federal de Educação Física. (2002) — Resolução CONFEF 046/2002. CONFEF. *Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional*. Disponível em http://confef.org.br/extra/resoluções/conteúdo.asp?cd_resol=82 _ Acesso em 25 de novembro de 2005.

CRATY, B. (1983) — *Psicologia no Desporto*. Rio de Janeiro: Editora Prentice/Hall do Brasil.

CUBERO, L. N.; ALZINA, R. B.; MONTEAGUDO, J. G. & MOAR, M. C. G. (2006) — Emociones y Educación: Una Perspectiva Pedagógica. In: ASSENCIO, J. M.; CARRASCO, J. G.; CUBERO, L. N. & LARROSA, J. (coord.) *La vida emocional, las emociones y la formación da la identidad human*. 1. ed. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 171-222.

DANCEY, C. P. & REIDY, J. (2006) — *Estatística sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

DULEWICZ, V. & HIGGS, M. (2004) — Can Emotional Intelligence be developed?. *International Journal of Human Resource Management*, 15, Fevereiro, pp. 95-111.

EISENBERG, N.; FABES, R. A. E. & LOSOYA, S.(1999) — Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e sociabilização. In: SALOVEY, P. & SLUYTER, D. J. *Inteligência Emocional na Criança: Aplicação na Educação e Dia-a-Dia*. 1. ed. São Paulo: Editora Campus, pp. 165-208.

ELBE, A.; SZYMANSKI, B. & BECKMANN, J. (2005) — The development of volition in young elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise* 6, pp. 559-569.

ELIAS, M.; TOBIAS, S. E. & FRIEDLANDER, B. S. (2001) — *A adolescência e a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

EPIPHANIO, E. & ALBERTINI, P. Acompanhamento Psicológico Junto a Uma equipe de Vôlei Feminino: Relato de uma Experiência. *Revista Brasileira de Ciências do Desporto* 21, 2/3.

FARIA JR., A. G. (1988) — *Fundamentos Pedagógicos - Educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

FLEURY, S. (1998) — *Competência Emocional - O caminho para a vitória para equipes de Futebol*. São Paulo: Editora Gente.

GAERTNER, G. (2007) — Metaexperiências no Campo Esportivo: Fluxo e Meditação. In: GAERTNER, G. (org) *Psicologia e Ciências do Esporte*. 1. ed. Curitiba: Juruá Editora, pp. 183-211.

GARDNER, H. (1995) — *Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

GOLEMAN, D. (1997) — *Equilíbrio mente e corpo*. Rio de Janeiro: Campus.

_____ (1995) — *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

GOTTMAN, J. & DECLAINE, J. (1999) — *A inteligência emocional na Educação*. 1. ed. Caisais: Pegaminho.

HARROD, N. R. & SCHEER, S. D. (2005) — An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence* (Fall) 40, 159, pp. 503-512.

HILL, M. M. & HILL, A. (2002) — *Investigação por Questionário*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo.

JACKSON, S. A. (2000) — Joy, Fun and Flow State in Sport. In: HANN, Y. L.(Ed.) *Emotions in Sport*. Champaign: Human Kinetics, pp. 135-156.

JEONG, Y.; HONG, S.; SOO LEE, M.; PARK, M. (2005) — Dance Movement Therapy Improves Emotional Responses And Modulates neurohormones in Adolescents with Mild Depression. *International Journal of Neuroscience*, 115, pp. 1711-1720.

JONES, J. W.; NEUMANN, G.; ALTMANN, R. & DRESCHLER, B.(2001) — Development of The Sports Performance Inventory: A Psychological Measure of Athletic Potencial. *Journal of Business and Psychology*, 15, 3, Spring 2001, pp. 491-503.

JOWETT, S. & WILLEMANN, P. (2006) — Interpersonal relationships in sport and exercise settings: Crossing the chasm (editorial). *Psychology of Sport and Exercise*, 7, pp. 119-123.

JUSTICIA, J. M. (2005) — *Análisis Cualitativo de Datos Textuales con Atlas.ti 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

KARBE.(1995) — *Manual de Estudios para Estrangero Uma la Materia de Medicina del Deporte*. Leipzig: Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, 1995.

KERKOSKI, M. J. (2001) — *Esporte e Inteligência Emocional*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

MAROCO, J. (2003) — *Análise Estatística, com utilização do SPSS*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo.

MÄRTIN, D. & BOECK, K. (2004) — *EQ: Que és Inteligência Emocional*. 2 ed. Madrid: Editorial EDAF.

MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1999) — O que é Inteligência Emocional. In: SALOVEY, P. & SLUYTER, D. J. *Inteligência Emocional na Criança: Aplicação na Educação e Dia-a-Dia*. São Paulo: Editora Campus, pp. 15-45.

- McGEEA, R.; WILLIAMS, S.; HOWDEN-CHAPMAN, P.; MARTIN, J.; KAWACHI, I. (2006) — Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 1-17.
- MOTA, E. (1998) — *O Prazer da Vitória*. 1. ed. São Paulo: Editora Gente.
- OBERTEUFFER, D. & ULRICH, C. (1977) — *Educação Física: Princípios*. São Paulo: E.P.U. EDUSP.
- PÉREZ, G.; CRUZ, J. & ROCA, J. (1995) — *Psicología y Deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- PERLINI, A. H. & HALVERSON, T. R. (2006) — Emotional Intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 2, pp.109-119.
- PÉRSICO, L. (2005) — *Inteligencia Emocional: Técnicas de Aprendizaje*. 1. ed. Madrid: Editorial Libsa.
- PETRIDE, K. V. & FURNHAM, A. (2000) — Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 5/6, pp. 449-461.
- ROALES-NIETO, J.; NOGUEIRA, M. (1994) — *Psicología y Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- ROOY, D. L. V.; ALONSO, A. & VISWESVARAN, C. (2005) — Group Differences in emotional Intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, pp. 689-700.
- SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (1997) — *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Disponível em www.eqi.org/salovey.htm.
- SAMULSKI, D. (1992) — *Psicología do Desporto*. 1. ed. Belo Horizonte: Imprensa Uniersitária/ UFMG.
- SANMARTÍN, M. G. (2003) — *Manual sobre Valores uma la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SCHUKTZ, J. H. (1991) — *O treinamento autógeno*. São Paulo: Editora Manole.
- SHAPIRO, L. E. (2002) — *La inteligencia emocional de los Niños: Una Guia para Padres e Maestros*. 4. ed. Bilbao: Grafo.

SILVA, E. & MENEZES, E. (2001) — *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, J. & BERND Jr. (1998) — *O Método Silva de Controle Mental*. Rio de Janeiro: Record.

SIMÕES, R. P.; BÖHME, M. T. S. & LUCATO, S. (1999) — A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. *Revista Paulista de Educação Física*, 13 (Jan/Jul), pp. 34-45.

SNNYDER, E. E. & AMMOS, R. (1993) — Baseball's Emotions Work: Getting Psyched to Play. *Qualitative Sociology*, 16, 2, pp. 111-132.

STEINER, C. & PERRY, P. (1998) — *Educação Emocional: Um Programa Personalizado para Desenvolver Sua Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda.

SUINN, R. (1998) — *Sete Etapas para Performance de Pico*. São Paulo: Editora Manole.

TABERNERO, B. & MÁRQUEZ, S. (1996) — Efectos de Un Programa de Gimnasia de mantenimiento Sobre El Perfil de Estados Emocionales. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 46, pp. 19- 25.

THILL, E.; THOMAS, R.; CAJA, J. (1989) — *Manual do Educador Desportivo: Ciências Humanas Aplicadas ao Desporto*. Lisboa: Dinalivro.

THOMAS, A. (1983) — *Desporto, Introdução à Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico.

TOMAS, J. R. & NELSON, J. K.(org.) (2002) — *Manual de pesquisa em atividades físicas*. 3. ed. Trad. PETERSEN, R. Porto Alegre: Artmed.

TRITSCHLER, K. A. (2003) — *Medida e Avaliação em Educação Física e Esportes*. 5. ed. São Paulo: Editora Manole.

TUCKMAN, B. W. (2002) — *Manual de Investigação em Educação*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ULRICH-FRENCH, S. & SMITH, A. L.(2006) — Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes.” *Psychology of Sport and Exercise*, 7, pp. 193-214.

VALLERAND, R. J. & BLANCHARD, C. M. (2000) — The study of Emotion in Sport and Exercise-Historical, Definitional and Conceptual Perspectives. In: HANN, Y. L.(Ed.) *Emotions in Sport*. Champaign: Human Kinetics, pp. 3-38

VIRGOLIM, A. M. R. (2005) — *O Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli*. ISMART. Disponível em http://www.ismart.org.br/downloads/20050905_conceitos_fundamentais.pdf - Acesso em 16 de julho de 2008.

ZIZZI, S. J.; DEANER, H. R. & HIRSCHHORN, D. K. (2003) — The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among College Baseball Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, pp.262-269.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Complemento à Revisão de Literatura – Discussão dos Conceitos de Inteligência Emocional

ANEXO B - Modelo do termo de consentimento esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e pela criança para aplicação do questionário.

ANEXO C - Questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua inglesa.

ANEXO D - Questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua portuguesa, validado para o presente estudo e contexto.

ANEXO E - *Item-Total Statistics*, contendo o *Cronbach's Alpha* para cada pergunta do questionário de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua portuguesa

ANEXO F - Cartas de validação, assinadas por especialistas, do roteiro (guião) do instrumento entrevista.

ANEXO G – Carta de apresentação, enviadas aos pais e treinadores para se apresentar como pesquisador, esclarecer sobre a pesquisa e a entrevista.

ANEXO H – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista da criança.

ANEXO I - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista dos pais e treinadores.

ANEXO J – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de Basquetebol

ANEXO K – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de Voleibol

ANEXO L – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de Natação.

ANEXO M – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de todos os Desportos (Basquetebol, Voleibol e Natação).

ANEXO N – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos não-praticantes de Desporto.

ANEXO O – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de todos os Desportos e pelos não-praticantes.

ANEXO A – Complemento à Revisão de Literatura – Discussão dos Conceitos de Inteligência Emocional

Indicamos duas concepções opostas quando nos referíamos à Inteligência Emocional, uma que considera que as emoções são desvinculadas dos processos de pensamento, funcionando como guias essenciais para os hominídeos, e outra que entende que as emoções são inerentes aos processos de pensamento, fazendo parte da tomada de decisão

Parece que nenhum dos conceitos está totalmente errado ou totalmente correto, se adotarmos a perspectiva da teoria do processamento da informação, utilizada para explicar os fenômenos que ocorrem nos Desportos, apresentada no curso internacional de treinadores na Universidade de Leipzig (Figura 6). Podemos observar (ver Figura 6) um T, onde se abrem nas partes laterais, duas lâminas. Uma para explicar o caminho anatômico de um estímulo e outra para explicar o nível de processamento de informação daquele estímulo. Procura-se o entendimento se esse estímulo é um reflexo primário, um movimento automatizado, ou um movimento elaborado a partir de processos superiores de análise da informação.

O primeiro aspecto que aparece (ver Figura 6) e que fornece informações de entrada para o processamento da informação, são os estímulos/informações – entenda-se aqui que não se trata do conceito sensorial de estímulo, como expresso pela teoria behaviorista.

Estes estímulos são divididos por Samulski & Chagas (1991 *apud* Samulski 1992:136), entre os que induzem necessidades primárias, os que exigem desempenho, os que envolvem aspectos sociais e, por fim, outros tipos de estímulos. No Quadro 53, é possível visualizar alguns exemplos de estímulos em cada divisão. É consenso que, atualmente, aqueles que exercem maior influência nas sociedades modernas e pós-modernas são os três últimos apresentados, embora não se descarte os dois primeiros, por fazerem parte do dia-a-dia de cada ser humano.

Estes estímulos (ver Figura 6) são recebidos pelos receptores, conduzidos até o cérebro pelos nervos aferentes, passando pela medula espinhal e pela região subcortical. O caminho de volta é representado pelo trajeto inverso, até

chegar ao mecanismo efetor, representado, no caso do Desporto, pelos músculos.

Estímulos	Exemplos
Externos	<ul style="list-style-type: none">• Hiper-Estimulação por Barulho• Luz, odor• Situação de Perigo
Estímulos que induzem necessidades primárias	<ul style="list-style-type: none">• Alimentação• Água• Sono
Desempenho	<ul style="list-style-type: none">• Superexigência• Subexigência• Falha• Crítica• Elevada responsabilidade
Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Isolamento Social• Conflitos interpessoais• Mudança de hábito• Morte de parentes
Outros	<ul style="list-style-type: none">• Conflitos• Falta de decisão• Incerteza

Quadro 53 – Classificação e exemplos dos estímulos que afetam o ser humano segundo Samulski & Chagas (1991)
Fonte: Samulski e Chagas (1991)

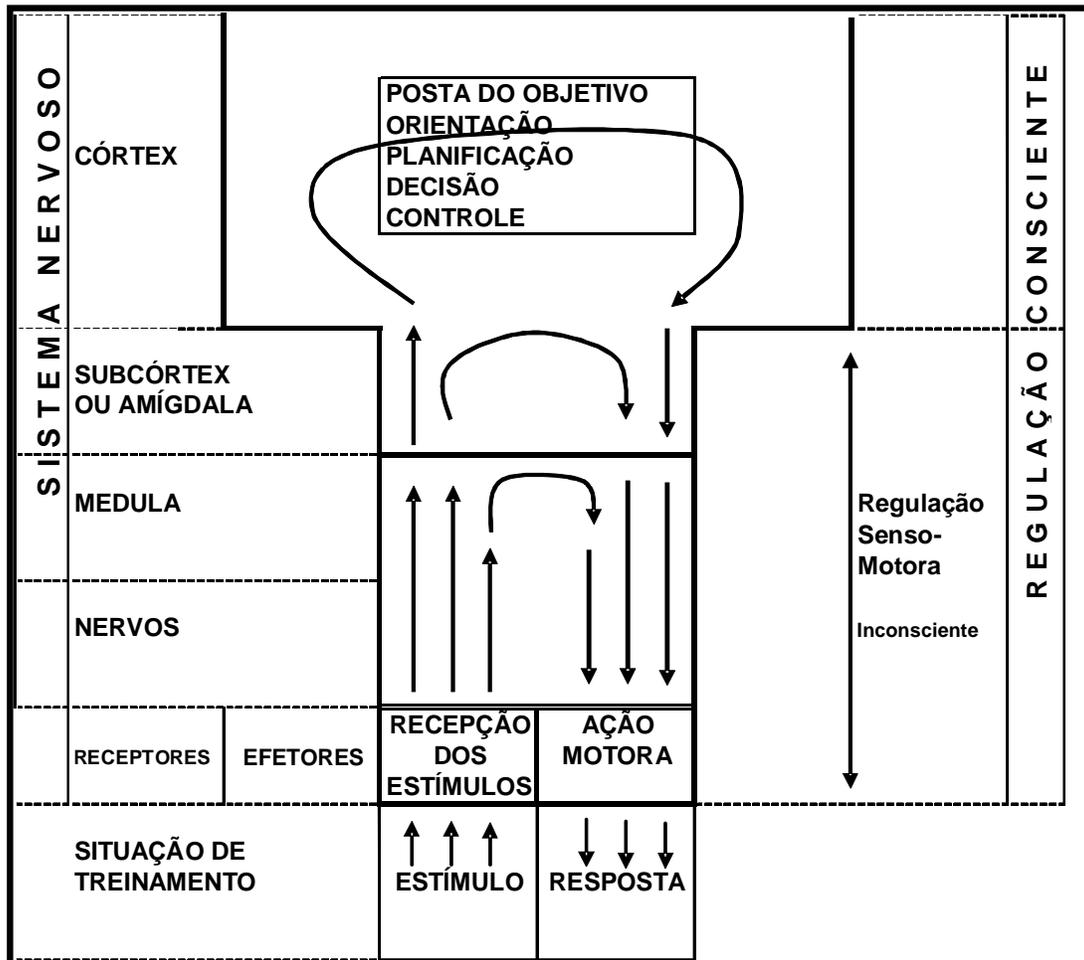


Figura 6– Modelo de processamento da informação

Neste percurso, observando o centro (ver Figura 6) e o lado direito, verifica-se que existem três níveis de regulação motora. A primeira, realizada de forma inconsciente, é identificada, por exemplo, quando os estímulos são recebidos pelos órgãos tendinosos de Golgi, localizados nos tendões, e se refletem na medula provocando, desta forma, o movimento de reflexo patelar.

O segundo nível de regulação motora, também inconsciente, é representado quando estes estímulos ultrapassam a medula e encontram a solução para a resposta em níveis subcorticais. Essas reações ou movimentos são denominados de *movimentos automatizados*.

Para que um movimento se torne automatizado, ele deve ser aprendido e repetido com um número, qualidade e intensidade de vezes suficiente para o

padrão que se procura buscar. Um bom exemplo deste nível de regulação motora é representado pelo tônus muscular, quando nos encontramos parado em pé (equilíbrio estático). Não é preciso pensar em como posicionar as pernas, o quanto contrair os músculos dos membros inferiores, assim como os do tronco, para que possamos permanecer em pé ou realizar as devidas adaptações, enquanto caminhamos de um lado para outro.

O terceiro nível é caracterizado pelos estímulos quando atingem a córtex cerebral e, dependendo do tipo de estímulo, são analisados por regiões distintas da córtex, em particular nos lobos pré-frontais. Por ser um nível em que ocorrem os movimentos mais elaborados, são esses movimentos que precisam de uma análise mais sofisticada para serem respondidos. Ocorrem comparações, partindo da memória de longa duração (MLD), para o novo planejamento mais adequado da resposta e, após o movimento, também é responsável pelos ajustes e controle dos seguintes movimentos ou ações.

Com base nesta lógica cerebral, pode-se realizar uma comparação com os conceitos vistos sobre Inteligência Emocional e aceitar as duas interpretações: (a) as emoções são guias essenciais para o ser humano e são desvinculadas dos processos de pensamento e (b) as emoções fazem parte da tomada de decisão nos processos de pensamento (podem ser apresentadas pelo modelo da Figura 6).

A amígdala cerebral é construída por duas estruturas ativas desde o nascimento. Segundo Greenberg & Snell (1999:132) essa *estrutura em forma de amêndoa, com múltiplas conexões com outras regiões do cérebro* possui as funções de *interpretar a informação sensorial recebida*, nos denominados seqüestros emocionais. Nesses assaltos há reação instantânea e muito rápida a um estímulo entendido como perigoso. Produto, segundo estudiosos evolucionistas, da memória da humanidade representando o instinto de sobrevivência, são reações inconscientes, exatamente como aqueles movimentos que foram apresentados no primeiro e segundo nível do controle motor, o reflexo primário ou produto automatizado da raça humana.

Mas existem também situações em que estas emoções devem fazer parte de uma análise mais aprofundada, para então ocorrer uma resposta. Neste sentido as emoções percebidas podem ultrapassar para o terceiro nível e sofrer

uma análise cognitiva, no qual planos ou estratégias são traçadas para a mais adequada resposta a uma informação relacionada a um determinado estímulo ou situação ambiental.

Desta forma, no presente trabalho, a Inteligência Emocional, é entendida à vista destes dois conceitos como fazendo parte de uma única estrutura de reação humana, por vezes sendo controlada e planejada e, por vezes, sendo realizada de forma automática ou reflexiva. Nesse sentido de análise, Shapiro (2002:260-261) apresenta que as nossas emoções se transmitem e controlam com grande velocidade e participam deste processo todas as estruturas já citadas, enfatizando que estudiosos atribuem à racionalização das emoções ao lóbulo frontal ou lobo do córtex cerebral. A amígdala, consenso entre diversos autores, em situações emocionais intensas, é responsável para disparar o sistema hormonal, para preparar o corpo para a reação.

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e pela criança para aplicação do questionário



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Inteligência Emocional faz parte da formação integral do indivíduo proporcionando auto-conhecimento e entendimento para lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros, entender como esta formação ocorre nas variantes do processo escolar serve para aperfeiçoar métodos de ensino com vista a educação de alta qualidade. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo verificar a relação entre o Desporto e a Inteligência Emocional. Sendo assim, solicitamos a autorização para o seu filho (a) participar desta pesquisa que será realizada da seguinte forma:

1 – Para a realização desta pesquisa de doutoramento, seu filho (a) participará de uma coleta de dados que consiste em responder um questionário especialmente elaborado para crianças de BarOn e Parker (2000), denominado de BarOn EQ i YV, composto de 60 questões breves e de fácil entendimento que avalia o nível de Inteligência Emocional de crianças de 07 à 18 anos.

2 – Não existem qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição de seu filho (a). A entrevista será conduzida pelo Professor Mestre Márcio José Kerkoski e gravada na forma de áudio para análises posteriores. Lembro também, que mesmo aceitando participar da pesquisa, o seu filho (a) poderá abandonar os procedimentos a qualquer momento.

3 – Esta pesquisa faz parte da tese de Doutorado do Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade do Minho, da cidade de Braga em Portugal e tem como objetivo verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança.

4 – Todo o material e informações obtidas relacionadas a seu filho (a) poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, o nome de seu filho (a), não será identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador e do Instituto de Estudos da Criança e sob a guarda dos mesmos.

5 – Observando a legislação Brasileira e ética para pesquisa com seres humanos solicitamos a Vossa Senhoria que assine o termo de consentimento abaixo e o encaminhe para o pesquisador por intermédio de seu filho (a). Coloque-me a inteira disposição para eventuais dúvidas.

Prof. Ms. Márcio José Kerkoski
marciok@cefetpr.br fone: 9157 –3100

Eu, _____ portador do
RG: _____ pai/responsável autorizo, meu
filho(a) _____ a
participar dos procedimentos de coleta de dados para a realização da pesquisa acima relatada e
concordo com os termos propostos.

Pai ou responsável

Curitiba ____/____/2005

Testemunha

Aluno (a)

ANEXO C – Questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua inglesa.

BarOn EQ-i:YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D.

Client ID: _____ Age: _____ Gender: **Male** **Female**
(Circle One)

Birth Date: / / Today's Date: / /
Month Day Year Month Day Year

Instructions: Read each sentence and choose the answer that best describes you. There are FOUR possible answers. 1 = Very Seldom True of Me; 2 = Seldom True of Me; 3 = Often True of Me; and 4 = Very Often True of Me. Tell us how you feel, think, or act MOST OF THE TIME IN MOST PLACES. Choose one, and only ONE answer for each sentence, and circle the number that matches your answer. For example, if your answer is "Seldom True of Me," you would circle the number 2 on the same line as the sentence. This is not a test; there are no "good" or "bad" answers. Please circle an answer for every sentence.

	Very Seldom True of Me	Seldom True of Me	Often True of Me	Very Often True of Me
1. I enjoy having fun.	1	2	3	4
2. I am good at understanding the way other people feel.	1	2	3	4
3. I can stay calm when I am upset.	1	2	3	4
4. I am happy.	1	2	3	4
5. I care what happens to other people.	1	2	3	4
6. It is hard to control my anger.	1	2	3	4
7. It is easy to tell people how I feel.	1	2	3	4
8. I like everyone I meet.	1	2	3	4
9. I feel sure of myself.	1	2	3	4
10. I usually know how other people are feeling.	1	2	3	4
11. I know how to keep calm.	1	2	3	4
12. I try to use different ways of answering hard questions.	1	2	3	4
13. I think that most things I do will turn out okay.	1	2	3	4
14. I am able to respect others.	1	2	3	4
15. I get too upset about things.	1	2	3	4
16. It is easy for me to understand new things.	1	2	3	4
17. I can talk easily about my feelings.	1	2	3	4
18. I have good thoughts about everyone.	1	2	3	4
19. I hope for the best.	1	2	3	4
20. Having friends is important.	1	2	3	4
21. I fight with people.	1	2	3	4
22. I can understand hard questions.	1	2	3	4
23. I like to smile.	1	2	3	4
24. I try not to hurt other people's feelings.	1	2	3	4
25. I try to stick with a problem until I solve it.	1	2	3	4
26. I have a temper.	1	2	3	4
27. Nothing bothers me.	1	2	3	4
28. It is hard to talk about my deep feelings.	1	2	3	4
29. I know things will be okay.	1	2	3	4
30. I can come up with good answers to hard questions.	1	2	3	4

Items continued on back page...

Copyright © 2000, Multi-Health Systems Inc. All rights reserved. In the U.S.A., P.O. Box 950, North Tonawanda, NY 14120-0950 (800) 456-3003.
 In Canada, 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H 3M6, (800) 268-6011. Internationally, +1-416-492-2627. Fax, +1-416-492-3343 or (888) 540-4484.
 E-mail, customer.service@mhs.com

BarOn EQ-i:YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D.

Instructions: Read each sentence and choose the answer that best describes you. There are FOUR possible answers. 1 = Very Seldom True of Me; 2 = Seldom True of Me; 3 = Often True of Me; and 4 = Very Often True of Me. Tell us how you feel, think, or act MOST OF THE TIME IN MOST PLACES. Choose one, and only ONE answer for each sentence, and circle the number that matches your answer. For example, if your answer is "Seldom True of Me," you would circle the number 2 on the same line as the sentence. This is not a test; there are no "good" or "bad" answers. Please circle an answer for each sentence.

	Very Seldom True of Me	Seldom True of Me	Often True of Me	Very Often True of Me
31. I can easily describe my feelings.	1	2	3	4
32. I know how to have a good time.	1	2	3	4
33. I must tell the truth.	1	2	3	4
34. I can come up with many ways of answering a hard question when I want to.	1	2	3	4
35. I get angry easily.	1	2	3	4
36. I like doing things for others.	1	2	3	4
37. I am not very happy.	1	2	3	4
38. I can easily use different ways of solving problems.	1	2	3	4
39. It takes a lot for me to get upset.	1	2	3	4
40. I feel good about myself.	1	2	3	4
41. I make friends easily.	1	2	3	4
42. I think I am the best in everything I do.	1	2	3	4
43. It is easy for me to tell people what I feel.	1	2	3	4
44. When answering hard questions, I try to think of many solutions.	1	2	3	4
45. I feel bad when other people have their feelings hurt.	1	2	3	4
46. When I am mad at someone, I stay mad for a long time.	1	2	3	4
47. I am happy with the kind of person I am.	1	2	3	4
48. I am good at solving problems.	1	2	3	4
49. It is hard for me to wait my turn.	1	2	3	4
50. I enjoy the things I do.	1	2	3	4
51. I like my friends.	1	2	3	4
52. I do not have bad days.	1	2	3	4
53. I have trouble telling others about my feelings.	1	2	3	4
54. I get upset easily.	1	2	3	4
55. I can tell when one of my close friends is unhappy.	1	2	3	4
56. I like my body.	1	2	3	4
57. Even if things get hard, I do not give up.	1	2	3	4
58. When I get angry, I act without thinking.	1	2	3	4
59. I know when people are upset, even when they say nothing.	1	2	3	4
60. I like the way I look.	1	2	3	4

Thank you for completing the questionnaire.

ANEXO D – Questionário de Bar-On EQ-i: YV (Bar-On Emotional Questionnaire inventory: Young Version) de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua portuguesa, validado para o presente estudo e contexto.

BarOn EQ-i : YV				
by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.				
Nome: _____		Idade: _____		Sexo: Masculino Feminino
Data de Nascimento: ____/____/____		Data de hoje: ____/____/____		(circule um)
<p>Instruções: Leia cada sentença e escolha a resposta que melhor te descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente verdadeiro para mim, 2= raramente verdadeiro para mim, 3= Frequentemente verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente verdadeiro para mim. Nos conte como se sente, pensa ou age NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. Escolha uma e apenas UMA resposta para cada sentença e circule o número que corresponde com sua resposta. Por exemplo: se sua resposta é "raramente verdadeiro para mim", você deve circular o número 2 na mesma linha da sentença. Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas. Por favor circule uma resposta para cada sentença.</p>				
		Muito raramente verdadeiro para mim.	Raramente verdadeiro para mim.	Frequentemente verdadeiro para mim.
		1	2	3
		4		
1.	Eu gosto de me divertir	1	2	3
2.	Eu sou bom em entender como as pessoas se sentem	1	2	3
3.	Eu consigo ficar calmo quando estou chateado	1	2	3
4.	Eu sou feliz	1	2	3
5.	Eu me importo com o que acontece com outras pessoas	1	2	3
6.	É difícil controlar minha raiva	1	2	3
7.	É fácil contar para as pessoas como eu me sinto	1	2	3
8.	Eu gosto de todos que conheço	1	2	3
9.	Eu me sinto seguro sobre mim mesmo	1	2	3
10.	Eu geralmente sei como as outras pessoas estão se sentindo	1	2	3
11.	Eu sei como me manter calmo	1	2	3
12.	Eu tento responder perguntas difíceis de maneiras diferentes	1	2	3
13.	Eu acho que a maior parte das coisas que faço vão acabar bem	1	2	3
14.	Eu sou capaz de respeitar outras pessoas	1	2	3
15.	Eu fico muito chateado com as coisas	1	2	3
16.	É fácil para mim entender coisas novas	1	2	3
17.	Eu consigo falar sobre meus sentimentos facilmente	1	2	3
18.	Eu tenho bons pensamentos sobre todo mundo	1	2	3
19.	Eu espero pelo melhor	1	2	3
20.	É importante ter amigos	1	2	3
21.	Eu brigo com as pessoas	1	2	3
22.	Eu consigo entender perguntas difíceis	1	2	3
23.	Eu gosto de sorrir	1	2	3
24.	Eu tento não magoar os sentimentos de outras pessoas	1	2	3
25.	Me prendo a um problema até que consiga resolver	1	2	3
26.	Eu sou uma pessoa que age ou reage de acordo com o meu estado de humor	1	2	3
27.	Nada me incomoda	1	2	3
28.	É difícil de falar sobre meus sentimentos profundos	1	2	3
29.	Eu sei que as coisas vão ficar bem	1	2	3
30.	Eu consigo pensar em boas respostas para perguntas difíceis	1	2	3



Copyright 2000, Multi-Health Systems Inc. All rights reserved. In the U.S.A., P.O. Box 950, North Tonawanda, NY 1420-0950 (800) 456-3003.
 In Canada, 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H3M6, (800) 268-6011. Internationally, +1-416-492-2627. Fax, +1-416-492-3343 or (888) 540-4484.
 E-mail, customer.service@mhs.com

BarOn EQ-i : YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.

Instruções: Leia cada sentença e escolha a resposta que melhor te descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente verdadeiro para mim, 2= raramente verdadeiro para mim, 3= Frequentemente verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente verdadeiro para mim. Nos conte como se sente, pensa ou age NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. Escolha uma e apenas UMA resposta para cada sentença e circule o número que corresponde com sua resposta. Por exemplo: se sua resposta é "raramente verdadeiro para mim", você deve circular o número 2 na mesma linha da sentença. Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas. Por favor circule uma resposta para cada sentença.

	Muito raramente verdadeiro para mim	Raramente verdadeiro para mim	Frequentemente verdadeiro para mim	Muito frequentemente verdadeiro para mim
31. Eu consigo descrever meus sentimentos facilmente	1	2	3	4
32. Eu sei como me divertir	1	2	3	4
33. Eu devo dizer a verdade	1	2	3	4
34. Quando eu quero, eu consigo achar várias maneiras de responder uma pergunta difícil	1	2	3	4
35. Eu fico bravo facilmente	1	2	3	4
36. Eu gosto de fazer coisas para os outros	1	2	3	4
37. Eu não sou muito feliz	1	2	3	4
38. Eu consigo facilmente usar diferentes maneiras de resolver problemas	1	2	3	4
39. Leva muito tempo para eu ficar chateado	1	2	3	4
40. Eu me sinto bem comigo mesmo	1	2	3	4
41. Eu faço amigos facilmente	1	2	3	4
42. Eu me considero o melhor em tudo que faço	1	2	3	4
43. Para mim é fácil contar para as pessoas como eu me sinto	1	2	3	4
44. Quando tenho que responder perguntas difíceis, eu tento pensar em várias soluções	1	2	3	4
45. Eu me sinto mal quando as outras pessoas são magoadas	1	2	3	4
46. Quando estou bravo com alguém, fico bravo por bastante tempo	1	2	3	4
47. Eu sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou	1	2	3	4
48. Eu sou bom em resolver problemas	1	2	3	4
49. Para mim é difícil ter que esperar minha vez	1	2	3	4
50. Eu gosto das coisas que faço	1	2	3	4
51. Eu gosto dos meus amigos	1	2	3	4
52. Eu não tenho dias ruins	1	2	3	4
53. Eu tenho dificuldade em contar para os outros sobre meus sentimentos	1	2	3	4
54. Eu me chateio facilmente	1	2	3	4
55. Eu consigo dizer quando um dos meus melhores amigos não está feliz	1	2	3	4
56. Eu gosto do meu corpo	1	2	3	4
57. Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto	1	2	3	4
58. Quando eu fico bravo, eu ajo sem pensar	1	2	3	4
59. Eu sei quando as pessoas estão chateadas, mesmo quando elas não dizem nada	1	2	3	4
60. Eu gosto da minha aparência	1	2	3	4
Obrigado por completar o questionário				

ANEXO E – Item-Total Statistics, contendo o Cronbach's Alpha para cada pergunta do questionário de Bar-On & Parker (2000) – versão na língua portuguesa

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
pergunta1	163,91	189,578	,302	,805
pergunta2	164,82	185,163	,417	,802
pergunta3	165,10	188,280	,190	,807
pergunta4	164,06	187,678	,371	,804
pergunta5	164,42	184,752	,401	,802
pergunta6	165,29	192,322	,018	,812
pergunta7	165,51	184,092	,347	,803
pergunta8	164,88	189,305	,153	,808
pergunta9	164,73	183,244	,481	,800
pergunta10	164,91	187,288	,271	,805
pergunta11	164,83	191,197	,073	,810
pergunta12	165,24	184,545	,341	,803
pergunta13	164,81	185,940	,386	,803
pergunta14	164,21	188,282	,250	,806
pergunta15	165,14	195,930	-,124	,815
pergunta16	164,83	187,023	,264	,805
pergunta17	165,52	184,309	,326	,803
pergunta18	165,02	187,500	,269	,805
pergunta19	164,18	189,004	,248	,806
pergunta20	163,73	190,070	,338	,806
pergunta21	165,61	195,051	-,089	,814
pergunta22	165,07	188,531	,227	,806
pergunta23	164,17	184,009	,432	,801
pergunta24	164,24	186,766	,336	,804
pergunta25	164,86	184,583	,345	,803
pergunta26	165,21	193,761	-,034	,813
pergunta27	165,70	191,096	,094	,809
pergunta28	165,11	197,271	-,152	,819
pergunta29	164,69	183,751	,538	,800
pergunta30	165,01	182,833	,462	,800
pergunta31	165,38	183,223	,414	,801
pergunta32	163,99	188,043	,369	,804
pergunta33	164,37	186,422	,378	,803
pergunta34	164,62	185,977	,369	,803
pergunta35	165,17	193,110	-,011	,813
pergunta36	164,88	187,248	,276	,805
pergunta37	166,20	200,017	-,308	,819
pergunta38	165,06	184,119	,456	,801
pergunta39	165,37	186,060	,271	,805
pergunta40	164,50	185,585	,358	,803
pergunta41	164,47	184,207	,381	,802
pergunta42	165,72	186,276	,310	,804
pergunta43	165,61	182,920	,378	,802
pergunta44	164,76	183,777	,386	,802
pergunta45	164,47	186,004	,309	,804
pergunta46	165,52	191,338	,065	,810
pergunta47	164,27	184,124	,465	,801
pergunta48	164,98	184,369	,440	,801
pergunta49	165,22	191,812	,042	,811
pergunta50	164,35	187,157	,347	,804
pergunta51	163,94	185,924	,459	,802
pergunta52	165,32	188,061	,220	,806
pergunta53	165,22	198,808	-,215	,819
pergunta54	165,40	195,199	-,091	,815
pergunta55	164,34	187,907	,245	,806
pergunta56	164,88	188,204	,160	,808
pergunta57	164,55	182,612	,474	,800
pergunta58	165,04	190,984	,066	,811
pergunta59	164,45	186,553	,274	,805
pergunta60	164,78	184,591	,301	,804

ANEXO F – Cartas de validação, assinadas por especialistas, do roteiro (guião) do instrumento *entrevista*.



Universidade de Minho
Instituto de Estudos da Criança

Braga, 20 de Fevereiro de 2006

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após realizar análise, discussão e indicar algumas sugestões para o roteiro (guião) do instrumento entrevista, que será utilizado pelo Doutorando Prof. Márcio José Kerkoski, na recolha de dados em seu estudo, no Doutoramento do Instituto de Estudos da Criança (IEC), na área de Educação Física – Lazer e Recreação, envolvendo os fenómenos do Desporto e da Inteligência Emocional.

Declaro para os devidos fins, que o roteiro (guião) está formatado respeitando as características da perspectiva qualitativa da investigação científica, tais como, aspectos técnicos, éticos e científicos. Declaro ainda que o roteiro (guião) possibilita a recolha de informações pertinentes para atender os objectivos da investigação pretendida, no contexto do Desporto e da Inteligência Emocional.

Judite Maria Zamith Cruz
juditezc@iec.uminho.pt



Universidade do Minho
Instituto de Ciências da Criança

Curitiba, 28 de Abril de 2006

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre o guião do instrumento de entrevista a ser utilizado pelo Doutorando Prof. Márcio José Kerkoski, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos fenómenos do Desporto e da Inteligência Emocional, inscrito no Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física – Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto do Desporto e da Inteligência Emocional.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marilda'.

Dr. Marilda Aparecida Behrens
Marilda.aparecida@pucpr.br

Diretora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR



Curitiba, 28 de Abril de 2006

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre o guião do instrumento de entrevista a ser utilizado pelo Doutorando Prof. Márcio José Kerkoski, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos fenómenos do Desporto e da Inteligência Emocional, inscrito no Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física – Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto do Desporto e da Inteligência Emocional.


Dr. Patricia Lupion Torres
patorres@pucpr.br
Diretora de Educação à Distância da PUCPR



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Cuiúba, 28 de Abril de 2006

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre o guião do instrumento de entrevista a ser utilizado pelo Doutorando Prof. Márcio José Kerkoski, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos fenómenos do Desporto e da Inteligência Emocional, inscrito no Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física – Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto do Desporto e da Inteligência Emocional.

Dr. Carlos Alberto Afonso
carlos.afonso@uecpr.br
Diretor do Curso de Educação Física da PUCPR

De acordo

Prof. Dr. Carlos Alberto Afonso
Diretor do Curso de Educação Física
30/03/06



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Braga, 13 de Fevereiro de 2006

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões sobre o guião do instrumento de entrevista a ser utilizado pelo Doutorando Prof. Márcio José Kerkoski, na recolha de dados para a sua investigação acerca dos fenómenos do Desporto e da Inteligência Emocional, inscrito no Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física – Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto do Desporto e da Inteligência Emocional.

António Camilo Teles Nascimento Cunha
camilo@iec.uminho.pt
Professor Auxiliar – IEC – Universidade do Minho

ANEXO G – Carta de apresentação, enviadas aos pais e treinadores para se apresentar como pesquisador, esclarecer sobre a pesquisa e a entrevista.



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro Senhor (a)

Visando um primeiro contato e apresentação pessoal, encaminho a Vossa Senhoria, através do coordenador de Esportes da Escola de seu filho, a presente carta de apresentação.

Meu nome é Márcio José Kerkoski, sou professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Coordenador de Esportes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Minha formação acadêmica é Licenciatura em Educação Física em 1992 pela Puc-Pr. Especialização em Fisiologia do Esforço em 1991 pela Fafcla; em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Ensino da Educação Física em 1993 pela Puc-Pr e Treinamento Desportivo em Voleibol em 1995 pela Universität Leipzig – Alemanha. Mestrado em Engenharia da Produção com ênfase em Mídia e Conhecimento em 2001 pela UFSC. Desde 2005, sou Doutorando do Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Para mais detalhamento do meu currículo, convido Vossa Senhoria à acessar o sistema de currículo lattes.

A pesquisa do trabalho de tese que venho desenvolvendo nos últimos anos, está focada em dois fenômenos, o Desporto e a Inteligência Emocional. Os dois fazem parte da formação integral do indivíduo, proporcionando entre outros, auto-conhecimento e entendimento para lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros. Neste sentido a busca da pesquisa, procura entender como esta formação ocorre nas variantes do processo de desporto escolar.

Para realizar uma parte da pesquisa, com o objetivo de verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança do ponto de vista de pais, treinadores e da própria criança, estou realizando entrevistas.

A seleção dos entrevistados se dá por indicação dos coordenadores de esportes e dos treinadores. Sendo assim, Vossa Senhoria foi indicada, como um indivíduo que possui potencial para contribuir com o estudo.

Para a realização da pesquisa de doutoramento, Vossa Senhoria, **caso aceite contribuir para o estudo**, participará de uma coleta de dados que consiste em uma entrevista, previamente agendada, com roteiro elaborado com base no campo da Inteligência Emocional, principalmente nos conceitos de BarOn e Parker (2000). Composta de 6 questões básicas, abertas e de fácil entendimento, busca avaliar as relações entre prática desportiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Alguns dias após a entrevista, Vossa Senhoria, participará de uma segunda entrevista (mais curta), também previamente agendada, para ler a transcrição da primeira entrevista e acrescentar ou retirar informações, e também, para esclarecer eventuais dúvidas do pesquisador.

Não existem qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição de Vossa Senhoria. A entrevista será conduzida por mim e gravada na forma de áudio para análises posteriores. Lembro também, que mesmo aceitando participar da pesquisa, Vossa Senhoria poderá abandonar os procedimentos a qualquer momento.

Todo o material e informações obtidas relacionadas a Vossa Senhoria, poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, o seu nome, não será identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador e do Instituto de Estudos da Criança e sob a guarda dos mesmos.

Para formalizar o processo, no momento do primeiro encontro Vossa Senhoria assinará um termo de consentimento livre e esclarecido com informações semelhantes com as contidas nesta carta.

Finalmente solicito que releia atentamente este documento e caso tenha alguma dúvida, por favor, entre em contacto. Em alguns dias estarei contactando com Vossa Senhoria para saber se poderá participar da pesquisa e desta forma agendar a primeira entrevista.

Prof. Ms. Márcio José Kerkoski

marciok@cefetpr.br fone: 9157 –3100



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CARTA DE APRESENTAÇÃO (crianças)

Caro Senhor (a),

Visando um primeiro contato e apresentação pessoal, encaminho a Vossa Senhoria, através do coordenador de Esportes da Escola de seu filho, a presente carta de apresentação.

Meu nome é Márcio José Kerkoski, sou professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Coordenador de Esportes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Minha formação acadêmica é Licenciatura em Educação Física em 1992 pela Puc-Pr. Especialização em Fisiologia do Esforço em 1991 pela Faficla; em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Ensino da Educação Física em 1993 pela Puc-Pr e Treinamento Desportivo em Voleibol em 1995 pela Universität Leipzig – Alemanha. Mestrado em Engenharia da Produção com ênfase em Mídia e Conhecimento em 2001 pela UFSC. Desde 2005, sou Doutorando do Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Para mais detalhamento do meu currículo, convido Vossa Senhoria à acessar o sistema de currículo lattes.

A pesquisa do trabalho de tese que venho desenvolvendo nos últimos anos, está focada em dois fenômenos, o Desporto e a Inteligência Emocional. Os dois fazem parte da formação integral do indivíduo, proporcionando entre outros, auto-conhecimento e entendimento para lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros. Neste sentido a busca da pesquisa, procura entender como esta formação ocorre nas variantes do processo de desporto escolar.

Para realizar uma parte da pesquisa, com o objetivo de verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança do ponto de vista de pais, treinadores e da própria criança, estou realizando entrevistas.

A seleção dos entrevistados se dá por indicação dos coordenadores de esportes e dos treinadores. Sendo assim, seu filho (a) foi indicado (a), como um indivíduo que possui potencial para contribuir com o estudo.

Para a realização da pesquisa de doutoramento, seu filho (a), **caso aceite contribuir para o estudo**, participará de uma coleta de dados que consiste em uma entrevista, previamente agendada, com roteiro elaborado com base no campo da Inteligência Emocional, principalmente nos conceitos de BarOn e Parker (2000). Composta de 6 questões básicas, abertas e de fácil entendimento, busca avaliar as relações entre prática desportiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Alguns dias após a entrevista, seu filho (a), participará de uma segunda entrevista (mais curta), também previamente agendada, para ler a transcrição da primeira entrevista e acrescentar ou retirar informações, e também, para esclarecer eventuais dúvidas do pesquisador.

Não existem qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição para o (a) seu (sua) filho (a). A entrevista será conduzida por mim e gravada na forma de áudio para análises posteriores. Lembro também, mesmo que seu filho (a), aceite participar da pesquisa, poderá abandonar os procedimentos a qualquer momento.

Todo o material e informações obtidas relacionadas ao seu filho (a), poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, ele (a), não será identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador e do Instituto de Estudos da Criança e sob a guarda dos mesmos.

Para formalizar o processo, no momento do primeiro encontro, Vossa Senhoria deverá assinar um termo de consentimento livre e esclarecido com informações semelhantes com as contidas nesta carta e encaminhar juntamente com seu (sua) filho (a) ao pesquisador.

Finalmente solicito que releia atentamente este documento e caso tenha alguma dúvida, por favor, entre em contacto. Em alguns dias estarei contactando com Vossa Senhoria e seu (sua) filho (a) para saber se poderá participar da pesquisa e desta forma agendar a primeira entrevista.

Prof. Ms. Márcio José Kerkoski

marciok@cefetpr.br fone: 9157 –3100

ANEXO H – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista da criança.



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

A Inteligência Emocional faz parte da formação integral do indivíduo proporcionando auto-conhecimento e entendimento para lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros, entender como esta formação ocorre nas variantes do processo escolar serve para aperfeiçoar métodos de ensino com vista a educação de alta qualidade. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança do ponto de vista da criança. Sendo assim, solicitamos a autorização para o seu filho (a) participar desta pesquisa que será realizada da seguinte forma:

1 – Para a realização desta pesquisa de doutoramento, seu filho (a) participará de uma coleta de dados que consiste em uma entrevista, previamente agendada com o pesquisador do presente estudo, com roteiro especialmente elaborado com base na teorização do campo da Inteligência Emocional, principalmente nos conceitos de BarOn e Parker (2000). Composta de 6 questões básicas, abertas e de fácil entendimento, que busca avaliar as relações entre prática desportiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Além disto seu filho (a), após a entrevista, participará de uma segunda entrevista (mais curta), também previamente agendada com o pesquisador, para ler a transcrição da primeira entrevista e acrescentar ou retirar informações, e também, para esclarecer eventuais dúvidas do pesquisador.

2 – Não existem qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição de seu filho (a). A entrevista será conduzida pelo Professor Mestre Márcio José Kerkoski e gravada na forma de áudio para análises posteriores. Lembro também, que mesmo aceitando participar da pesquisa, o seu filho (a) poderá abandonar os procedimentos a qualquer momento.

3 – Esta pesquisa faz parte da tese de Doutoramento do Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade de Minho, da cidade de Braga em Portugal e tem como objetivo verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança, sob o ponto de vista da criança.

4 – Todo o material e informações obtidas relacionadas a seu filho (a) poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, o nome de seu filho (a), não será identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador e do Instituto de Estudos da Criança e sob a guarda dos mesmos.

5 – Observando a legislação Brasileira e ética para pesquisa com seres humanos solicitamos a Vossa Senhoria que assine o termo de consentimento abaixo e o encaminhe para o pesquisador por intermédio de seu filho (a). Coloco-me a inteira disposição para eventuais dúvidas.

Prof. Ms. Márcio José Kerkoski
marciok@cefetpr.br fone: 9157 –3100

Eu, _____ portador do RG: _____ pai/responsável autorizo, meu filho(a) _____ a participar dos procedimentos de coleta de dados para a realização da pesquisa acima relatada e concordo com os termos propostos.

Pai ou responsável

Curitiba ____/____/2006

Testemunha

Aluno (a)

ANEXO I – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista dos pais e treinadores.



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

A Inteligência Emocional faz parte da formação integral do indivíduo proporcionando auto-conhecimento e entendimento para lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros, entender como esta formação ocorre nas variantes do processo escolar, sob o ponto de vista de treinadores, pais e crianças, serve para aperfeiçoar métodos de ensino com vista a educação de alta qualidade. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança do ponto de vista de pais e treinadores. Sendo assim, solicito a Vossa Senhoria autorização para participar desta pesquisa que será realizada da seguinte forma:

1 – Para a realização desta pesquisa de doutoramento, o Senhor (a) participará de uma coleta de dados que consiste em uma entrevista, previamente agendada com o pesquisador do presente estudo, com roteiro especialmente elaborado com base na teorização do campo da Inteligência Emocional, principalmente nos conceitos de BarOn e Parker (2000). Composta de 6 questões básicas, abertas e de fácil entendimento, que busca avaliar as relações entre prática desportiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Além deste procedimento, após a entrevista, Vossa Senhoria, participará de uma segunda entrevista (mais curta), também previamente agendada com o pesquisador, para ler a transcrição da primeira entrevista e acrescentar ou retirar informações, e também, para esclarecer eventuais dúvidas do pesquisador.

2 – Não existem qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição de Vossa Senhoria. A entrevista será conduzida pelo Professor Mestre Márcio José Kerkoski e gravada na forma de áudio para análises posteriores. Lembro também, que mesmo aceitando participar da pesquisa, Vossa Senhoria poderá abandonar os procedimentos a qualquer momento.

3 – Esta pesquisa faz parte da tese de Doutoramento do Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade do Minho, da cidade de Braga em Portugal e tem como objetivo verificar a contribuição do Desporto para a Inteligência Emocional da criança, sob o ponto de vista de pais e treinadores.

4 – Todo o material e informações obtidas relacionadas a Vossa Senhoria, poderão ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, o seu nome, não será identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador e do Instituto de Estudos da Criança e sob a guarda dos mesmos.

5 – Observando a legislação Brasileira e ética para pesquisa com seres humanos solicitamos a Vossa Senhoria que assine o termo de consentimento abaixo. Coloco-me a inteira disposição para eventuais dúvidas.

Prof. Ms. Márcio José Kerkoski
marciok@cefetpr.br fone: 9157 –3100

Eu, _____ portador do RG: _____, declaro que estou consciente dos procedimentos de coleta de dados para a realização da pesquisa acima relatada e concordo com os termos propostos.

Assinatura

Curitiba ____/____/2006

Nome:

Testemunha

ANEXO J – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de Basquetebol

Na AED (Análise Exploratória de Dados), mediante técnicas gráficas, os resultados percentuais, considerando a classificação média como ponto de corte e as obtidas abaixo e acima do ponto de corte, de todos os praticantes de Basquetebol, assim como dos praticantes do gênero masculino e feminino podem ser observados nos Gráficos 4, 5 e 6. A apresentação gráfica contém a classificação de duas ou no máximo três dimensões da Inteligência Emocional para melhor visualização do fenômeno observado.

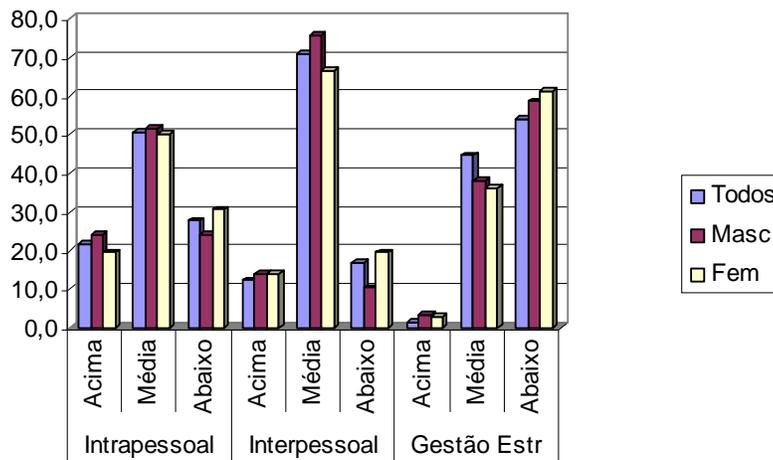


Gráfico 4 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Basquetebol aplicado ao ponto de corte nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

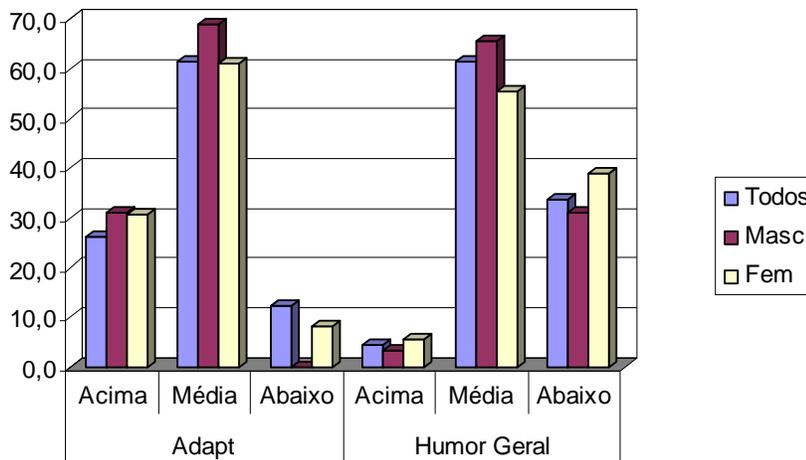


Gráfico 5 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros

de Basquetebol aplicado ao ponto de corte nas dimensões Adaptabilidade e Humor Geral.

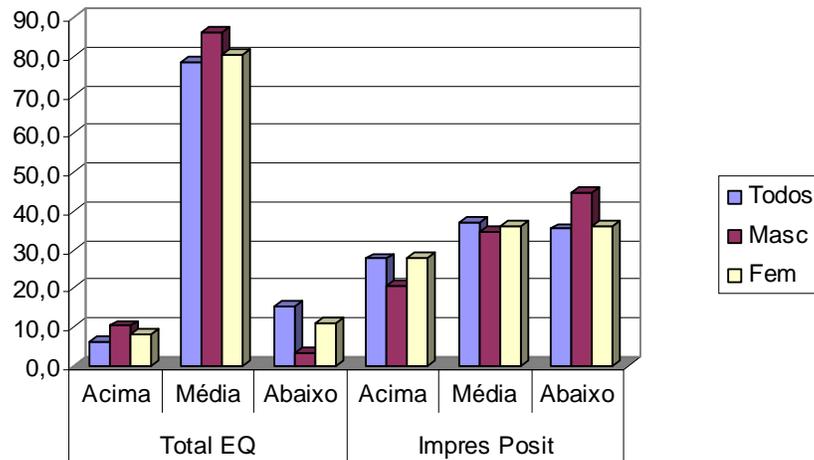


Gráfico 6 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Basquetebol aplicado ao ponto de corte da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

Os gráficos representam, de forma visual, o que foi observado nos percentuais das classificações apresentadas nas discussões da Tabela 5, Tabela 6 e Tabela 7. Observando o Gráfico 4, fica evidente que o comportamento dos sujeitos de ambos os gêneros, se comparado com todos os sujeitos praticantes de Basquetebol, possui algumas semelhanças. No Gráfico 4, verifica-se que as colunas das dimensões Intrapessoal e Interpessoal são semelhantes, ou seja, existe uma distribuição parecida para as classificações na média, acima do ponto de corte e abaixo do ponto de corte entre os gêneros. Na dimensão Gerenciamento do Estresse esta semelhança repete-se, ou seja, ambos os sexos apresentam maiores percentuais para classificações abaixo do corte. Este desenho parece sugerir que ambos os gêneros possuem um comportamento semelhante, ou seja, não possuem um bom controle do estresse na prática desportiva de Basquetebol.

No Gráfico 5 a semelhança de comportamento entre os gêneros repete-se no Humor Geral. Observa-se, pois, que os dois gêneros encontram-se com maiores percentuais abaixo da classificação média, quando comparados aos identificados acima do ponto de corte, ou seja, ambos os gêneros possuem maiores percentuais na classificação média. Na dimensão Adaptabilidade, pode ser identificada uma diferença nas classificações abaixo do ponto de corte entre

os dois gêneros. Neste caso, nota-se que o gênero masculino não possui nenhuma classificação abaixo da média, o que indica que o gênero masculino possui maior domínio da Adaptabilidade.

No Gráfico 6, existe uma diferença na classificação do total de QE, ou seja, o gênero feminino possui maiores percentuais nas classificações abaixo da média, ao passo que o gênero masculino possui maiores classificações percentuais acima da média. Em relação à dimensão Impressão Positiva, o comportamento é muito parecido entre os dois gêneros e para o grupo na sua totalidade, com destaque ocorrem maiores percentuais abaixo do ponto de corte, indicando, assim, comportamentos adequados em relação a esta dimensão em ambos os gêneros.

ANEXO K – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de Voleibol

Na AED (Análise Exploratória de Dados), pelo emprego de técnicas gráficas, os resultados percentuais de todos os praticantes de Voleibol e dos praticantes do gênero masculino e feminino podem ser observados nos Gráficos 7, 8 e 9. Os gráficos também contêm a classificação de duas ou no máximo três dimensões para melhor visualização do fenômeno observado.

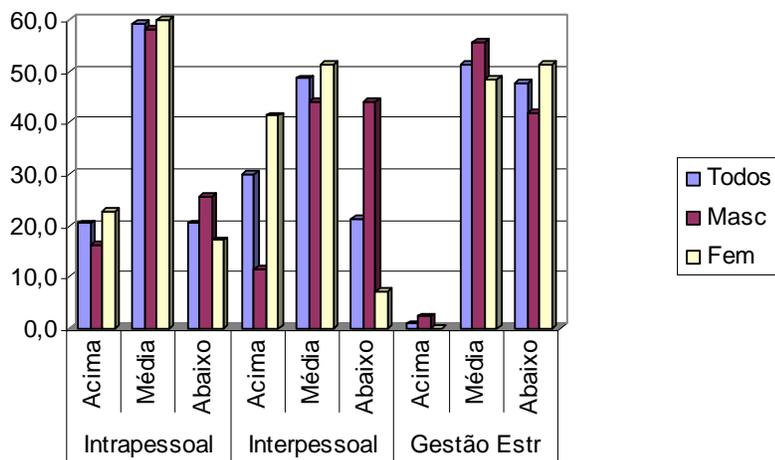


Gráfico 7 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Voleibol aplicado ao ponto de corte nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

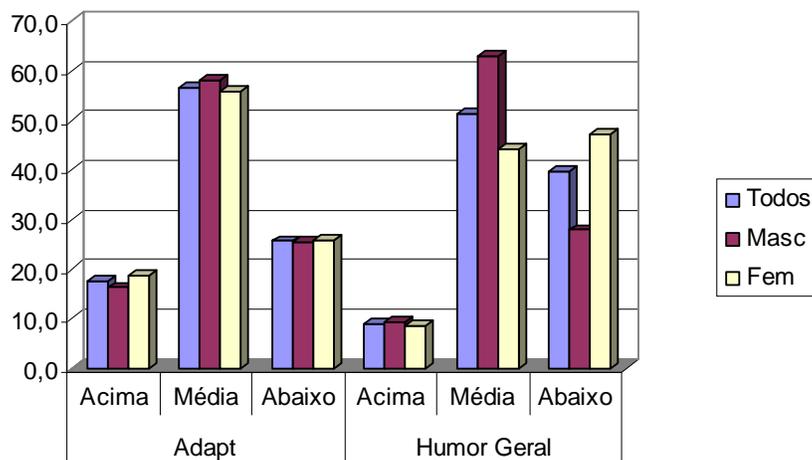


Gráfico 8 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Voleibol aplicado ao ponto de corte nas dimensões Adaptabilidade e Humor Geral.

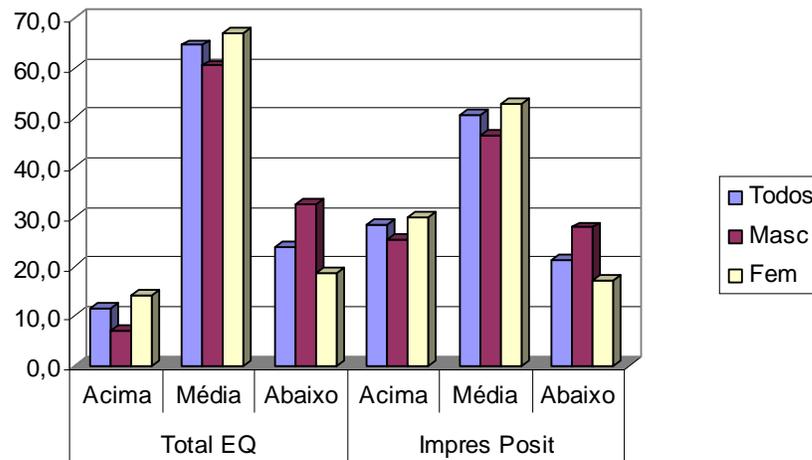


Gráfico 9 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Voleibol aplicados ao ponto de corte da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

Os gráficos representam, de forma visual, o que foi observado nos percentuais das classificações apresentadas nas discussões da Tabela 12, Tabela 13 e Tabela 14. Observando o Gráfico 7, fica evidenciado, por um lado, que ocorrem semelhanças nas classificações da dimensão Intrapessoal e do Gerenciamento do Estresse. Por outro lado, observa-se que a classificação na dimensão Interpessoal apresentou diferenças entre a caracterização dos gêneros. A diferença é marcada por comportamentos gráficos opostos. O gênero feminino possui maiores percentuais de classificação acima do ponto de corte e menores percentuais de classificação abaixo do ponto de corte; já o gênero masculino comporta-se exatamente de maneira contrária. A amostra de praticantes de Voleibol, ao ser comparada com a dos praticantes de Basquetebol, possui singularidades.

No Gráfico 8, a semelhança entre os dois gêneros no comportamento gráfico é idêntica, destacando que para a dimensão Humor Geral, os dois gêneros possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte.

No Gráfico 9, também ocorrem semelhanças nos comportamentos gráficos dos dois gêneros. Quando comparados aos praticantes de Basquetebol, observa-se que os praticantes de Voleibol, possuem maiores classificações abaixo do ponto de corte.

ANEXO L – Análise dos percentuais apresentados pelos dois gêneros de praticantes de Natação.

Os resultados percentuais de todos os praticantes de Natação, assim como dos praticantes do gênero masculino e feminino, considerando a classificação média como ponto de corte, podem ser observados nos Gráficos 10, 11 e 12. Os gráficos contêm a classificação de duas, ou no máximo três dimensões, para melhor visualização do fenômeno observado.

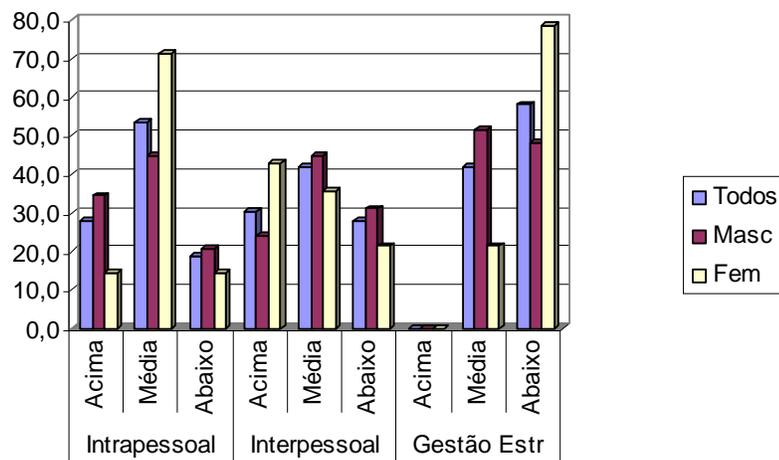


Gráfico 10 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Natação aplicados ao ponto de corte nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

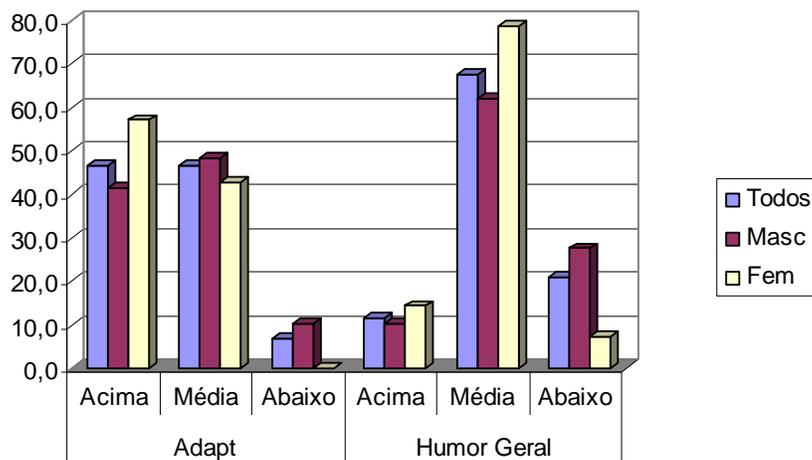


Gráfico 11 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Natação aplicados ao ponto de corte nas dimensões Adaptabilidade e Humor Geral.

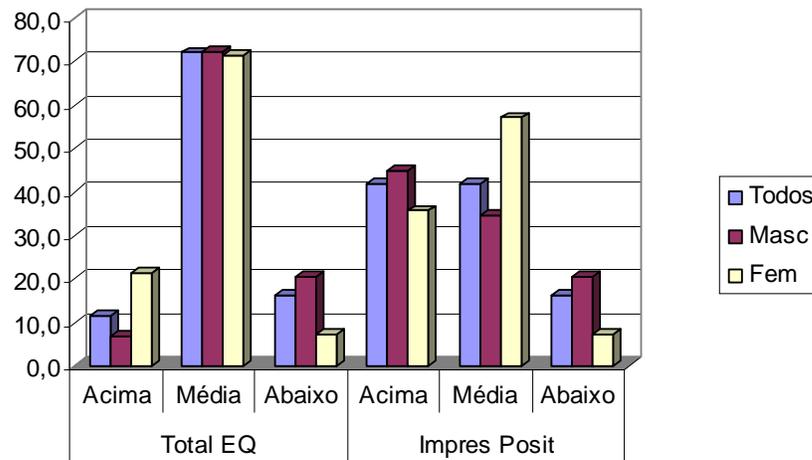


Gráfico 12 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de Natação aplicados ao ponto de corte da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

Os gráficos representam o que foi observado nos percentuais das classificações apresentadas nas discussões da Tabela 19,

Tabela 20 e Tabela 21. Observando o Gráfico 10, percebe-se que na dimensão Intrapessoal o gênero masculino possui maior percentual nas classificações acima da média quando comparado ao gênero feminino. Na dimensão Interpessoal este comportamento é invertido, ou seja, o gênero feminino possui maior percentual nas classificações acima da média, quando comparado ao gênero masculino. Na dimensão de Gerenciamento do Estresse, é interessante destacar que ambos os gêneros só apresentam percentuais nas classificações abaixo da média, com uma tendência do gênero feminino de possuir maiores percentuais nestas classificações, quando comparado ao gênero masculino.

No Gráfico 11, constata-se que ocorre uma semelhança entre os dois gêneros no comportamento gráfico na dimensão Adaptabilidade. Na dimensão Humor Geral, o gênero masculino apresentou maior percentual nas classificações abaixo da média quando comparado ao gênero feminino.

No Gráfico 12, ocorrem diferenças nos comportamentos gráficos dos dois gêneros no total de QE. É possível notar que o gênero masculino apresenta maiores percentuais nas classificações abaixo da média do que nas

classificações acima da média. No gênero feminino, este comportamento é oposto, ou seja, apresenta maiores percentuais nas classificações acima da média do que nas classificações abaixo da média. Na dimensão Impressão Positiva, os dois gêneros possuem comportamentos semelhantes, destacando que os maiores percentuais observados estão acima da classificação média, o que indica que os praticantes de Natação apresentam comportamento inadequado nesta dimensão.

ANEXO M – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de todos os Desportos (Basquetebol, Voleibol e Natação).

Na AED (Análise Exploratória de Dados), mediante técnicas gráficas, os resultados percentuais de todos os praticantes e dos praticantes do gênero masculino e do feminino podem ser observados nos Gráficos 13, 14 e 15. Os gráficos contêm a classificação de duas, ou no máximo três, dimensões para melhor visualização do fenômeno observado.

Os gráficos representam os percentuais das classificações apresentadas nas discussões da Tabela 26, Tabela 27 e Tabela 28

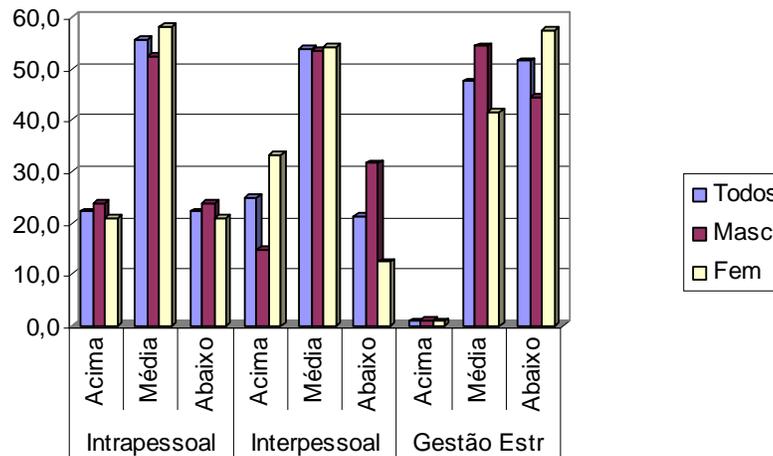


Gráfico 13 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de praticantes, aplicados ao ponto de corte, nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

Observando o Gráfico 13, o comportamento de ambos os gêneros é semelhante nas dimensões Intrapessoal e Gerenciamento do Estresse. Nesta última dimensão, aliás, justifica-se destacar que ocorrem maiores percentuais para baixo da classificação média com o gênero feminino, se feita a comparação com o gênero masculino. Os valores encontrados posicionam o grupo de praticantes como sujeitos que não conseguem lidar muito bem com o estresse. Na dimensão Interpessoal, o gênero feminino possui maior percentual nas classificações acima da média, quando comparado ao gênero masculino, indicando que aquele possui maiores habilidades sociais do que este último.

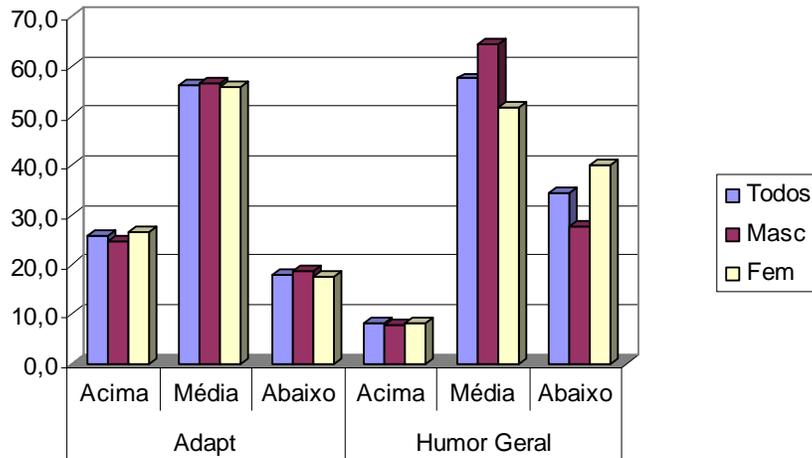


Gráfico 14 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de praticantes, aplicados ao ponto de corte, nas dimensões Adaptabilidade e Humor Geral.

No Gráfico 14, constata-se que ocorre uma semelhança entre os dois gêneros no comportamento gráfico nas dimensões de Adaptabilidade e do Humor Geral. Quanto a esta última, parece relevante salientar que ambos os gêneros possuem maiores percentuais de classificação abaixo do ponto de corte, o que sugere que ambos sejam mal-humorados, com uma diferença ligeiramente maior em favor do gênero feminino. Por outras palavras, os dois grupos são mal-humorados, ainda que o gênero feminino seja ligeiramente mais mal-humorado, quando comparado ao gênero masculino.

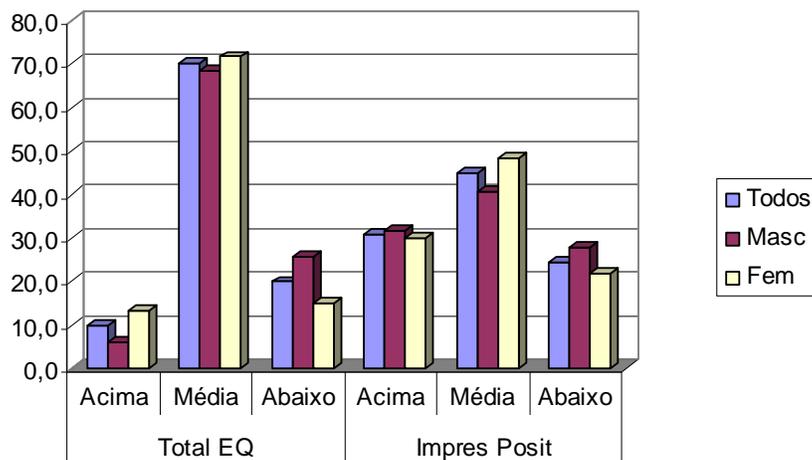


Gráfico 15 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes e de ambos os gêneros de praticantes, aplicados ao ponto de corte, da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

No Gráfico 15, ocorrem diferenças nos comportamentos gráficos dos dois gêneros no total de QE. Pode ser observado que o gênero masculino apresenta maiores percentuais nas classificações abaixo da média do que nas classificações acima da média. No gênero feminino, este comportamento é oposto, ou seja, apresenta maiores percentuais nas classificações acima da média do que nas classificações abaixo da média.

Na dimensão Impressão Positiva, os dois gêneros possuem comportamentos semelhantes, destacando que os maiores percentuais observados estão acima da classificação média, o que aponta para o entendimento de que os praticantes possuem comportamento inadequado nessa dimensão.

Comparando a distribuição das freqüências entre os dois gêneros, o grupo feminino parece possuir maiores habilidades interpessoais, ser mais mal-humorado e possuir maiores níveis de QE.

ANEXO N – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos não-praticantes de Desporto.

Os resultados percentuais, considerando a classificação média como ponto de corte e as classificações obtidas abaixo e acima do ponto de corte de todos os não-praticantes, dos não-praticantes do gênero masculino e do gênero feminino, podem ser observados nos Gráficos 16, 17 e 18. Os gráficos contêm a classificação de duas, ou no máximo três, dimensões para melhor visualização do fenômeno observado.

Os gráficos representam o que foi observado nos percentuais das classificações apresentadas nas discussões da Tabela 33, Tabela 34 e Tabela 35.

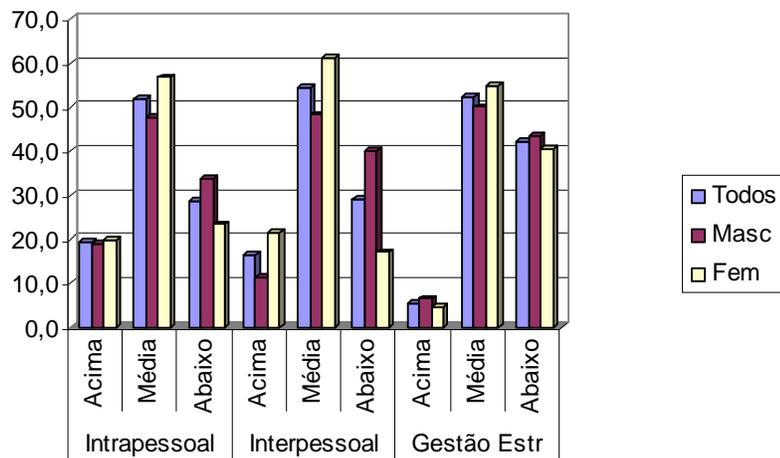


Gráfico 16 – Demonstração gráfica da classificação de todos os não-praticantes e de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Gerenciamento do Estresse.

Observando o Gráfico 16, os comportamentos nas dimensões Intrapessoal e Gerenciamento do Estresse são semelhantes para ambos os gêneros. Na dimensão Interpessoal, a diferença está marcada no maior percentual apresentado pelo gênero masculino nas classificações abaixo da média. A diferença na dimensão Interpessoal é evidenciada por comportamentos gráficos opostos: enquanto o gênero feminino possui maiores percentuais de classificação acima do ponto de corte e menores abaixo do ponto de corte, o gênero masculino

comporta-se exatamente de maneira contrária, ou seja, apresenta maiores percentuais abaixo da classificação média e menores acima da mesma classificação. A amostra de não-praticantes, ao ser comparada com os praticantes apresentam semelhanças nas três dimensões acima referidas.

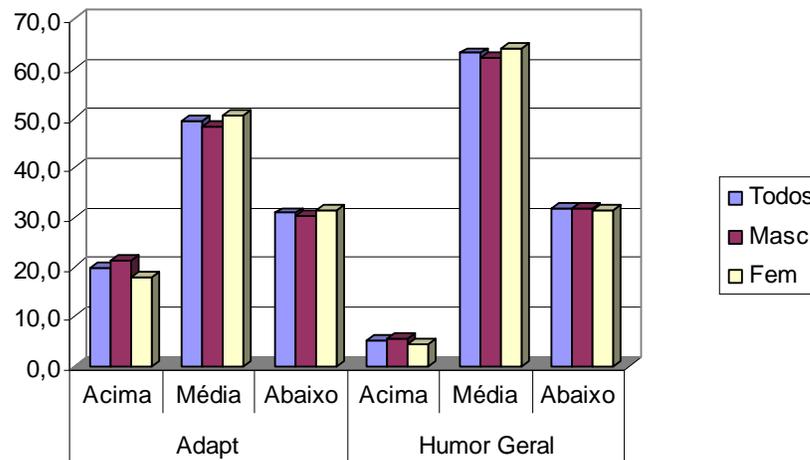


Gráfico 17 – Demonstração gráfica da classificação de todos os não-praticantes e de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte, nas dimensões Adaptabilidade e Humor Geral.

No Gráfico 17, o comportamento apresentado pelos dois gêneros é idêntico. Destaca-se que, para a dimensão Humor Geral, os dois gêneros possuem maiores percentuais abaixo do ponto de corte. Quando comparado com o grupo de praticantes o comportamento é similar.

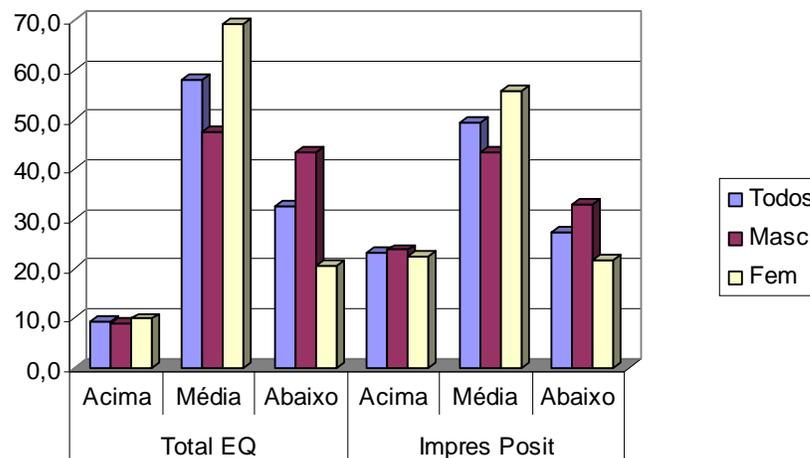


Gráfico 18 – Demonstração gráfica da classificação de todos os não-praticantes e de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte, da dimensão Impressão Positiva e do total de QE.

No Gráfico 18, as diferenças entre os dois gêneros são evidenciadas no maior percentual, abaixo do ponto de corte, apresentado pelo gênero masculino no total de QE e na dimensão Impressão Positiva. Quando comparado ao grupo de praticantes, observa-se que os comportamentos do grupo de não-praticantes, novamente, são semelhantes em relação ao total de QE.

ANEXO O – Análise, por gênero, dos percentuais apresentados pelos praticantes de todos os Desportos e pelos não-praticantes.

Na AED (Análise Exploratória de Dados), utilizando técnicas gráficas, os resultados percentuais dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, do gênero masculino e feminino, por dimensão da Inteligência Emocional, podem ser observados desde o Gráfico 19 até ao 25. Os gráficos contêm a classificação originada a partir dos valores obtidos na classificação média, da somatória de valores obtidos nas classificações acima do ponto de corte (média) e da somatória de valores obtidos nas classificações abaixo do corte.

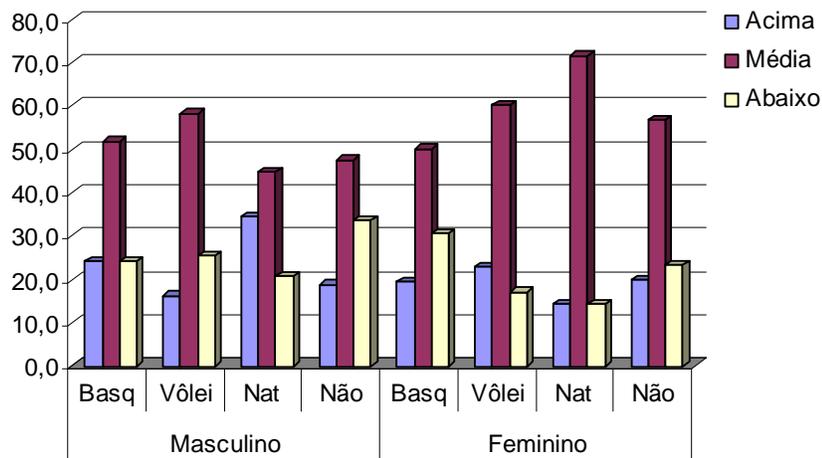


Gráfico 19 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte da dimensão Intrapessoal.

Analisando o Gráfico 19, observa-se que o maior percentual na classificação média na dimensão Intrapessoal entre os grupos e os dois gêneros é o do grupo da Natação feminina. O maior percentual acima da classificação média é do grupo de Natação masculina e o maior percentual abaixo da classificação média é do grupo de não-praticantes do gênero masculino. O comportamento gráfico de cada grupo é idiossincrático; no entanto, existe uma semelhança entre todos os grupos: o maior percentual de cada grupo está posicionado na classificação média.

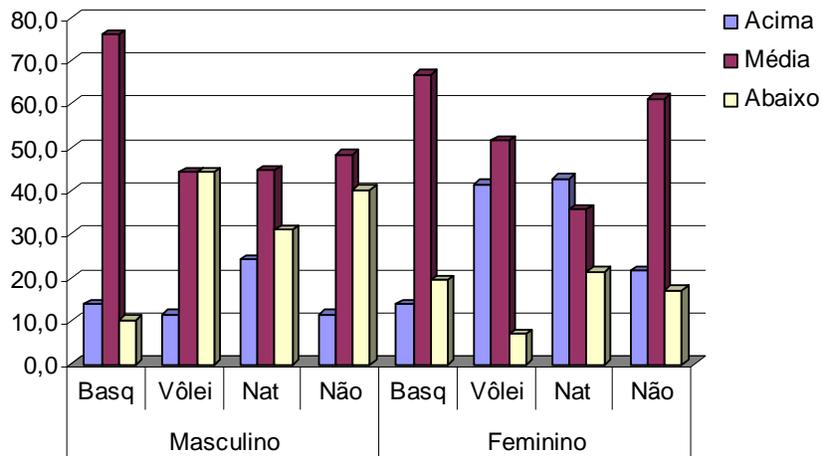


Gráfico 20 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte da dimensão Interpessoal.

Examinando o Gráfico 20, pode ser observado que o maior percentual na dimensão Interpessoal entre os grupos e os dois gêneros é o do grupo da Natação feminina nas classificações abaixo da classificação média. O comportamento gráfico dos grupos possui uma semelhança: existem poucos valores nas classificações acima da classificação média e uma predominância de percentual nas classificações abaixo da média e na classificação média.

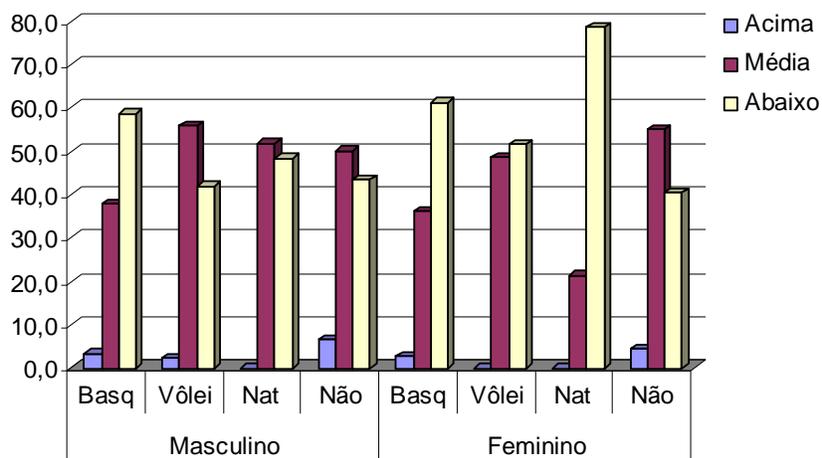


Gráfico 21 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte da dimensão Gerenciamento do Estresse.

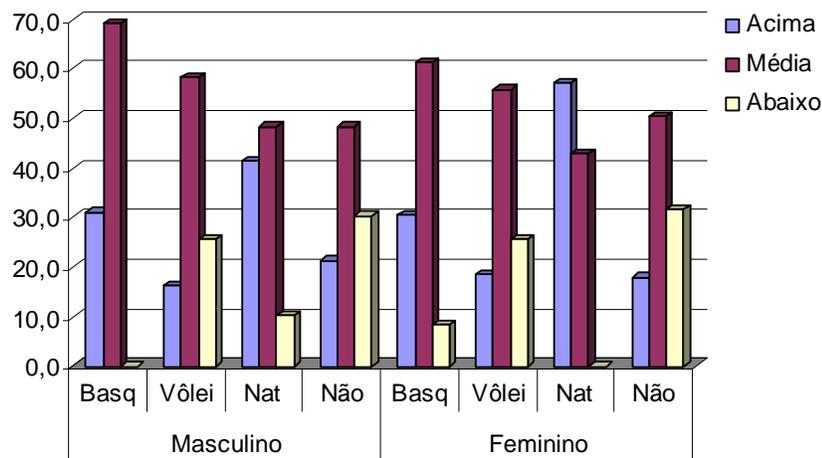


Gráfico 22 – Demonstração gráfica da classificação de todos os praticantes de Desportos e de não-praticantes de ambos os gêneros aplicado ao ponto de corte da dimensão Adaptabilidade.

Analisando o Gráfico 22, pode ser observado que o maior percentual encontrado na dimensão Adaptabilidade, entre os grupos e os dois gêneros, é o do grupo de Basquetebol masculino na classificação média. O comportamento gráfico de cada grupo também é idiossincrático, destacando-se o comportamento gráfico do grupo da Natação feminina, que não possui percentuais localizados nas classificações abaixo da média e possui o maior percentual entre os grupos e gêneros nas classificações acima da média.

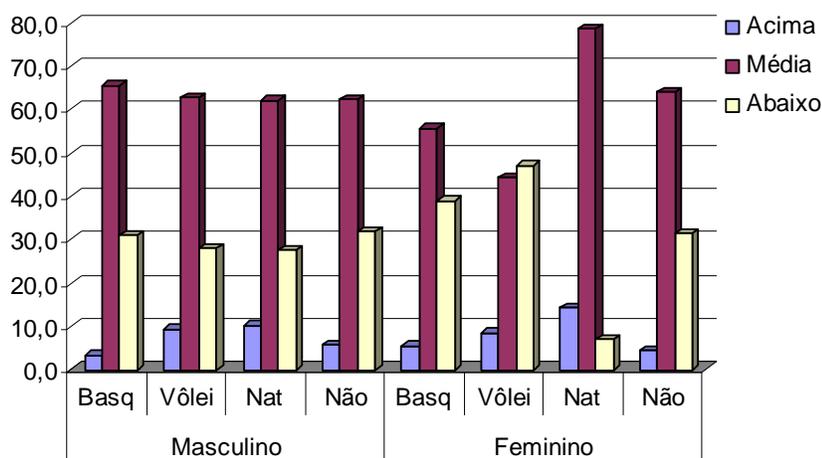


Gráfico 23 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte da dimensão Humor Geral.

Observando o Gráfico 23, nota-se que o maior percentual encontrado na dimensão Humor Geral, entre os grupos e os dois gêneros, é o do grupo de

Natação feminina na classificação média. O comportamento gráfico de cada grupo também é idiossincrático. Entretanto, a semelhança entre os grupos é identificada nos baixos valores encontrados nas classificações acima da classificação média e na predominância dos percentuais na classificação média e na predominância dos percentuais na classificação média sobre os percentuais nas classificações abaixo da média.

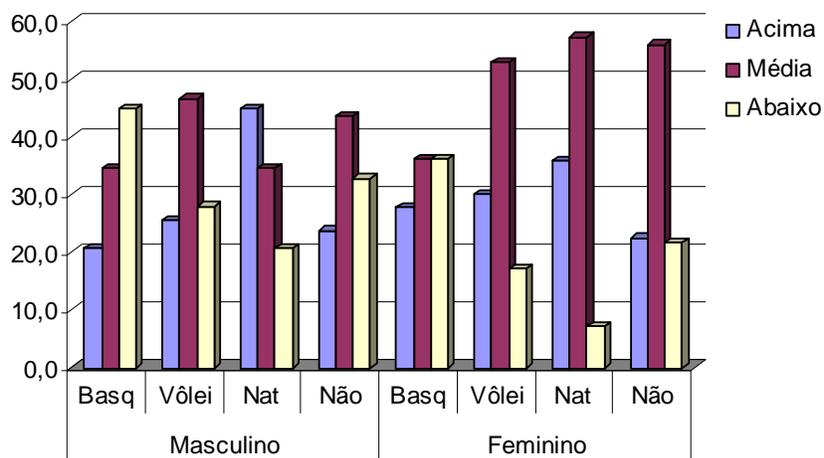


Gráfico 24 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte da dimensão Impressão Positiva.

Ao averiguar as informações inseridas no Gráfico 24, percebe-se que o maior percentual observado na dimensão Impressão Positiva, entre os grupos e os dois gêneros, é o do grupo de Natação feminina na classificação média. O comportamento gráfico de cada grupo também é idiossincrático. No gênero feminino, parece haver uma predominância dos percentuais na classificação média sobre as outras classificações.

No Gráfico 25, pode ser observado que o maior percentual identificado no total de QE, entre os grupos e os dois gêneros, é o do grupo de Basquetebol masculino na classificação média. O comportamento gráfico de cada grupo também é idiossincrático. A semelhança observada entre os grupos e gêneros reside na predominância dos percentuais na classificação média.

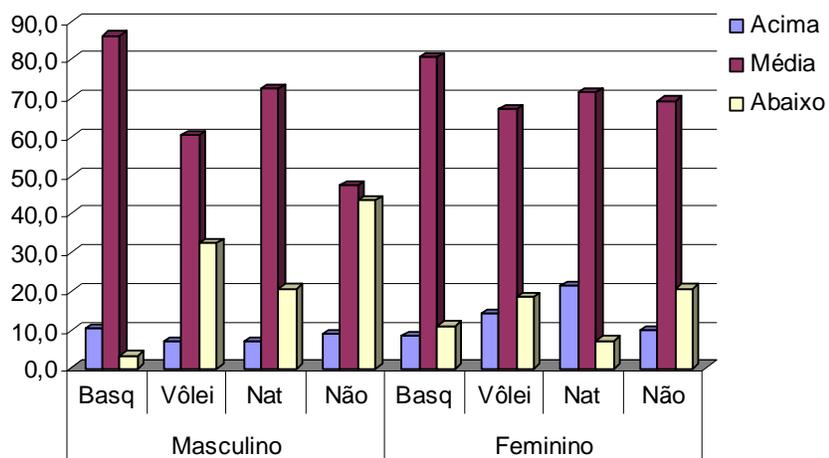


Gráfico 25 – Demonstração gráfica da classificação dos praticantes de todos os Desportos e dos não-praticantes, de ambos os gêneros, aplicado ao ponto de corte do total de QE.