



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA E DEPORTIVA

AS EMOCÕES COMO
CONDICIONANTE DIDÁTICO NO
ENSINO DOS DEPORTES SOCIOMOTORES
DE COLABORAÇÃO – OPOSIÇÃO:
ESTUDO DOS PROBLEMAS AFETIVOS
LIGADOS AO CONTACTO EN
RUGBY, ANDEBOL E VOLEIBOL

TESE DE DOUTORAMENTO PRESENTADA POR:

José Ignacio Salgado López

DIRIGIDA POR:

Dra. Inmaculada Canales Lacruz

Dr. José Andrés Sánchez Molina

MONFORTE DE LEMOS, 2014

INFORME DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

Don José Andrés Sánchez Molina, Doctor en Educación Física y Profesor Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidade da Coruña y D^a Inmaculada Canales Lacruz, Doctora en Educación Física y Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza,

HACEN CONSTAR:

Que el Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte D. José Ignacio Salgado López ha realizado bajo su dirección el trabajo titulado “As emocións como condicionante didático no ensino dos deportes sociomotores de colaboración-oposición: Estudo dos problemas afectivos ligados ao contacto em Rugby, Andebol e Voleibol” el cual reúne todas las condiciones para ser defendido y optar al grado de Doctor por la Universidade de A Coruña.

Y para que así conste, firman el presente documento en A Coruña, a veintitrés de Septiembre de dos mil catorce.

Dr. D. José Andrés Sánchez Molina


Dra. D^a Inmaculada Canales Lacruz

*à minha Ola
que mo da todo
deixando o seu mar
para vir a minha terra*

“on ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

“Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás”

(Flora Davis)

“Lo realmente importante es que la felicidad es la ausencia de miedo”

(Eduard Punset)

Agradecimentos:

Á hora de escrever esta parte do documento sabia que não ia ser fácil, o que não calculara é que emocionalmente quase fosse tanto como o desenvolvimento de toda a tese. Neste caso não é um tópico dizer que a lista de pessoas que deveria citar é inabordável. Certamente, um trabalho desenvolvido durante mais de 20 anos fai que conviva com moita gente e que as dévedas de gratitude cresçam aritmeticamente e, o mais importante, a amizade exponencialmente. Porém e ainda sabendo que a bom seguro quedarão moitas sem citar (espero que mo saibades perdoar), é de justiça citar a algumas delas, sem as que este “projeto vital” não veria a luz.

Em primeiro lugar tenho que agradecer a sua implicação e cumplicidade aos meus diretores de tese Inma Canales, companheira de desventuras universitárias, pela sua insitência para convencer-me de que *“la comunidad científica internacional necesita”* este trabalho; e José Andrés Sánchez, hai anos professor e agora grande amigo, que sempre tem o acerto de levar-me a contrária, polo que suas valiosas (e infinitas) discussões críticas elevarom a qualidade do documento final mas, sobre todo, por suportar e calmar o meu descontento com o estamento universitário.

Entre os moitos colegas que nalgum momento das suas vidas participaram desta utopia tenho que lembrar a:

- A Manolo Miranda, professor da Universidade de Santiago de Compostela em Lugo, re-fundador do Rugby galego e responsável de que se me metera na cabeça o verme dos problemas afetivos do contacto.
- Pedro Luis Vázquez García, “Piter”, companheiro de aulas e campos de Rugby, com o que comecei o primeiro trabalho aló pelo 1993 e que ainda não entende como podo perder um verão na tradução ao galego ainda que cum *“dejalo, es Inhaqui”* sabe como ninguém explicá-lo.
- Juan Carlos Rodríguez López, “Pulgui”, companheiro de vicissitudes e discussões que fizeram continuar o trabalho que rematou num primeiro projeto de tese que casem ninguém foi capaz de entender.
- Cristina López Villar, “Cris”, que me “obrigou” a exilar-me em Aragon, iniciando uma das etapas mais intensas da minha vida, e me brindou as indicações necessárias para o desenvolvimento da metodologia que permitiu realizar este estudo.
- Gloria Rovira Baillo, “Gló”, companheira de “cuchitril” e do G.I.P.I. na *Fac. de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca*. Precisaria um livro de agradecimentos inteiro já que com ela botou a andar parte do Estudo Piloto, ao que não duvidara em sumar-se, demostrando “saber investigar” melhor que mim. Ademais mostrou-me o valor de “fluir” e do “mundo das flores” que chegarom a competir com a constância na investigação, “obrigando-me” a fazer de “taxista” nas suas viagens às juntanças do Grupo de Estudios Praxiologicos de Lleida.
- Carlos Mariño Pego, “Carlinhos”, primeiro amigo, logo aluno e agora mestre, que não duvidou um intre quando lhe propusera realizar o trabalho de campo cos seus estudantes e que soubo estar quanto tinha que estar a pesar de botá-lo em falta noutras moitas ocasiões.

- Aos componentes do Grupo de Estudios Praxiologicos de Lleida, que me acolherom e me tratarom como a um mais, ofertando-me o luxo duma formação de primeira ordem de jeito totalmente desinteressada. Especialmente Pere Lavega i Burgués e Paco Lagardera Otero, que sacudirom a minha cabeça constantemente ate fazer-me compreender a necessidade da praxeologia nesta tese e nas Ciências da Motricidade Humana em geral. Sem as suas aportações a bom seguro não encontraria o sentido final desta tese.

É preciso agradecer a implicação de todos os estudantes que “passarom” polas minhas mãos e dos que aprendim dia a dia a importância da consideração das emoções e do contacto como um aspeto fundamental no professo educativo na EF. Especialmente estou eternamente em dívida cos estudantes que participarom no estudo, perdendo parte do seu tempo escrevendo os diários e assistindo às entrevistas necessárias para poder desenvolver o trabalho de campo. Gostaria de pôr os vossos nomes como homenagem e gratitude, mas poderia romper com isso o meu compromisso de confidencialidade. De todos jeitos, o tempo não vai poder borrar o que levo no meu coração.

A Lorezna Garcia, que compreende melhor que ninguém a força dum abraço e artelhou o desenho gráfico das portadas dos documentos finais.

Tenho tamém que agradecer aos componentes das distintas “Comissões da Inquisição” dos cursos 2011-12 e 2013-14 a sua insistência para que fizera a tese perfeita, a pesar de que na minha cabeça isso seja impossível, e que me obrigarom a aprender mais, a ser mais ambicioso, e sobre todo a depositar a tese que eu realmente queria e para a que pensava já não tinha folgos para fazer.

As raízes são as que nos fortalecem e as minhas estão mesturadas e enriquecidas com as de outras moitas pessoas as que, mais que a tese, lhes devo como são, se lês esto e não te vês refletido na relação que segue, sabes que não foi por mal, senão por esse mal dos meus problemas de memória que já moitas vezes me perdoastes: Teté que viu nascer todo isto, Susana Losada, Iris, Nano, Ernesto, Clara, Jacobe, Nuria, Fran Varela, Gonzalo, Fermin, Javier, Gus, Fletch, Jasus, Tito, Julio Pablo, José, Christian, Helmut, Fran, Estela, Vicky, Lesmes, Marcos, Manolo, Jusé, Charly, Alf, Xurxo, Marta, Sandra, Meme, Iria, Iban, Fernando, Maria... a todos graças por tentar entender o meu distanciamento nas moitas ocasiões que me isolava. Ademais dos anteriores, a Raquel deu-lhe por botar-me uma mão com a tradução do resume ao inglês, ainda que de todo o que levamos passado isto é o que menos lhe teria que agradecer.

A Manolo e Meli, dos que não sei separar os nomes, com os que começou todo este lio meu da EF e, ainda que não vão compreender nem partilhar a opção linguística, sei que viverão este processo com a intensidade duns pais.

Para rematar é de lei nomear aos membros da instituição que conheço que, proporcionalmente, deu mais apoio e financiamento à formação e a investigação científica no nosso país: a minha família. Os meus abós e aboas, Oti, Mati, Pepe “o Músico” e Rogelio, e os meus padrinhos, Roge e Candi, que sempre estiverom prestes a ajudar; o meu irmão, que representa a conexão com a Universidade e a Ciência “de verdade”; e, especialmente, os meus pais, Tino, do que, ademais de botar uma mão com a estatística, continuo aprendendo dia a dia que o importante é deixar as cousas, quando menos, um pouco melhor de como estavam e que a idade é um estado mental transitório que não deve durar mais que o tempo que leve soprar as velas; e a minha mai, Loli, que me deu e me dá todo e, entre outras moitas cousas, representa a força da loita diária.

RESUMO:

Partindo da conceptualização dos “problemas afetivos derivados do contacto” estuda-se a sua influência na aprendizagem em Rugby, Andebol e Voleibol. Este conceito agrupa emoções ligadas ao mantimento da integridade física (“medo ao contacto físico”, “medo à pelota”, “medo à caída”,...), junto com outras ligadas a aspetos sociais (“vergonha”, “nojo”).

O trabalho aborda três estudos no marco do paradigma qualitativo, mediante o método de análise de conteúdo e com o apoio de estratégias quantitativas dentro dos “Métodos Mixtos”. Os dois primeiros foram realizados no âmbito universitário e o terceiro no escolar.

O primeiro desses trabalhos serviu para estabelecer a metodologia dentro da “análise de conteúdos de documentos pessoais”; o segundo permitiu um estudo prospectivo dos dados, a descrição da realidade a estudar no âmbito universitário e o refinamento da metodologia, centrando-a no método de “análise de diários com entrevista sobre os diários” com apoio de ferramentas informáticas de análise qualitativo (CAQDAS); no terceiro replica-se o estudo anterior no âmbito escolar incorporando sociometria e questionários.

Os principais achados são: confirma-se a presença dos problemas afetivos derivados do contacto no ensino dos deportes estudados; constata-se a influência negativa destas emoções nos processos de ensino-aprendizagem; descrevem-se quais são os tipos de contactos que geram máis problemas; e analisam-se os factores a ter em conta para o seu controle.

ABSTRACT:

Starting from the conceptualization of emotional problems related to contact, we study its influence

in the learning of Rugby, Handball and Volleyball. This concept groups emotions related to the maintenance of physical integrity: fear of physical contact, fear of falling, fear of the ball, etc together with other emotions related to social aspects such as embarrassment or disgust.

This thesis broaches three studies in the frame of qualitative research through the method of analysis of content assisted with quantitative strategies within the Mixed Methods. The two first were carried out at the university sphere and the third one at the school setting.

The first of these studies was used for establishing a methodology within the “analysis of content in personal documents”. The second one was a prospective study which allowed the description of the reality in study at the university level and the refinement in methodology. So, the method focused on the “analysis of diaries with interviews about them” together with the support of computer tools of qualitative analysis (CAQDAS). The third of these studies replies the former one at the school setting and it also incorporates sociometrics and questionnaires.

The main finds are: the presence of emotional problems related to contact in the teaching of the studied sports is confirmed; the negative influence of these emotions in the teaching-learning process is validated; the types of contacts which generate more problems are described as well as the factors to take into account to control those problems.

STRESZCZENIE:

Wychodząc od konceptualizacji “problemów emocjonalnych wynikających z kontaktu” autor przeanalizował ich wpływ na proces uczenia się rugby, piłki ręcznej i siatkówki. Koncepcja ta obejmuje emocje związane z utrzymaniem integralności fizycznej (strach przed kontaktem fizycznym, strach przed upadkiem, strach przed piłką, ...) oraz uczucia powiązane z aspektami społecznymi (wstyd, wstręt).

Niniejsza praca opiera się na trzech badaniach, dwóch wykonanych w środowisku uniwersyteckim oraz jednym w środowisku szkolnym, przeprowadzonych w ramach paradygmatu jakościowego. Wykorzystano w nich metody analizy treści wspierane dodatkowo strategiami ilościowymi w zakresie metod mieszanych.

Pierwsze studium posłużyło opracowaniu metodologii z zakresu analizy treści dokumentów osobistych. Kolejne pozwoliło na prospektywną analizę danych oraz opis rzeczywistości będącej podstawą badania na poziomie uniwersyteckim. Możliwe było ponadto udoskonalenie metodologii; autor skupił się na metodzie “analizy dzienników uzupełnionej wywiadami dotyczącymi dzienników”, przy zastosowaniu komputerowego wspomaganie analizy danych jakościowych (CAQDAS). Ostatnie badanie było powtórzeniem poprzedniego, przeniesionym na poziom szkolny oraz uzupełnionym o metody socjometryczne i kwestionariusze.

W ramach najważniejszych wniosków niniejszej pracy należy podkreślić, że przeprowadzone badania pozwoliły na potwierdzenie obecności problemów emocjonalnych wynikających z kontaktu w procesie nauczania wybranych dyscyplin sportowych, a także negatywne oddziaływanie tych emocji na proces nauczania – uczenia się. Określono ponadto, które rodzaje kontaktu generują najwięcej problemów i jakie czynniki należy brać pod uwagę by móc kontrolować ich występowanie.

RESUMEN:

Partiendo de la conceptualización de los “problemas afectivos derivados del contacto” se estudia su influencia en el aprendizaje de Rugby, Balonmano y Voleibol. Este concepto agrupa emociones relacionadas con el mantenimiento de la integridad física (“miedo al contacto físico”, “miedo a la caída”, “miedo al balón”,...), junto con otras, vinculadas a los aspectos sociales (“vergüenza”, “asco”).

El trabajo aborda tres estudios en el marco del paradigma cualitativo, mediante el método de análisis de contenido y con el apoyo de estrategias cuantitativas, dentro de los “Métodos mixtos”. Los dos primeros fueron realizados en el ámbito universitario y el tercero en el escolar.

El primero de estos trabajos sirvió para establecer la metodología dentro del “análisis de contenidos de documentos personales”. El segundo permitió un estudio prospectivo de los datos, la descripción de la realidad a estudiar en el ámbito universitario y el refinamiento de la metodología, que finalmente fue centrada en el método de “análisis de diarios con entrevista sobre los diarios” con el apoyo de herramientas informáticas de análisis cualitativo (CAQDAS). En tercer trabajo se replicó el estudio anterior en el ámbito escolar incorporando además sociometría y cuestionarios.

Las principales conclusiones a destacar son: se confirma la presencia de los problemas afectivos derivados del contacto en la enseñanza de los deportes analizados; se constata la influencia negativa de estas emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se describen cuáles son los tipos de contacto más conflictivos y se analizan los factores a tener en cuenta para su control.

Índice

A modo de prólogo	XVII
Aspectos preliminares	XXI
Considerações linguísticas	XXII
• Por um galego científico ou por que escrever estudos científicos em galego?	XXII
• Questões formais: a normativa utilizada	XIV
• Por um léxico galego das Ciências da Motricidade Humana	XXV

Capítulo 1: O problema a investigar

1.1. INTRODUÇÃO	3
1.2. OBJETO DE ESTUDO	5
1.3. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	7
1.4. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	12
1.5. ESTRUTURA DA TESE	13

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	17
2.1.1. A comunicação em relação com o contacto	17
<i>2.1.1.1. Introdução ao conceito de comunicação</i>	17
<i>2.1.1.2. Comunicação e contacto</i>	19

2.1.1.3. <i>O contacto como limite espacial e afetivo: A territorialidade</i>	21
2.1.1.4. <i>Contacto e cultura</i>	24
2.1.1.5. <i>Contacto e indivíduo: Ontogénese do contacto.</i>	31
2.1.1.6. <i>Funções do contacto</i>	33
2.1.1.7. <i>Tipos de contacto</i>	35
2.1.2. Contacto e emoções	37
2.1.2.1. <i>Classificação das emoções</i>	39
2.1.2.2. <i>O medo</i>	42
2.1.2.2.1. <i>O medo à lesão por contacto físico com outro indivíduo.</i>	46
2.1.2.2.2. <i>O medo à lesão por caída: o medo de cair</i>	47
2.1.2.2.3. <i>O medo à lesão por efeito dum objeto: o medo à pelota</i>	47
2.1.2.3. <i>A vergonha</i>	48
2.1.2.4. <i>O nojo</i>	49
2.1.3. Definição conceptual.	50
2.1.3.1. <i>Problemas terminológicos</i>	50
2.1.3.2. <i>Análise léxica: medo/aversão</i>	61
2.1.3.3. <i>Análise léxica: tato/contacto</i>	63
2.1.3.4. <i>Proposta terminológica justificada</i>	65
2.1.3.5. <i>Definição do conceito “problemas afetivo derivados do contacto”</i>	68
2.1.3.6. <i>Desencadeantes de problemas afetivos derivados do contacto</i>	68

2.2. ESTADO DA QUESTÃO	71
2.2.1. Estudos centrados em problemas afetivos derivados do contacto social sem risco lesivo	73
2.2.2. Estudos centrados em problemas afetivos derivados do contacto com perigo para a integridade física do indivíduo.	79
2.2.3. Fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto.	90
<i>2.2.3.1. Fatores relacionados com o indivíduo</i>	96
2.2.3.1.1. O género	96
2.2.3.1.2. A idade	100
2.2.3.1.3. A constituição física/corpulência	102
2.2.3.1.4. Las experiências prévias	103
2.2.3.1.5. As lesões	105
2.2.3.1.6. O controle corporal	106
2.2.3.1.7. O cansaço	106
2.2.3.1.8. O carácter/personalidade do sujeito: auto-confiança e auto-eficácia	106
2.2.3.1.9. A motivação	109
2.2.3.1.10. O nível de atenção	110
2.2.3.1.11. A confiança nos demais	111
2.2.3.1.12. O conhecimento do material	112
2.2.3.1.13. O conhecimento do médio	112
2.2.3.1.14. A condição física	112
2.2.3.1.15. A atitude cara o próprio corpo	112
2.2.3.1.16. As deficiências sensoriais	113

2.2.3.2. <i>Fatores relacionados com o desenho da tarefa</i>	113
2.2.3.2.1. A altura	113
2.2.3.2.2. A carga da tarefa	114
2.2.3.2.3. A técnica	114
2.2.3.2.4. A velocidade	115
2.2.3.2.5. A massificação: o número de participantes	116
2.2.3.2.6. As regras	117
2.2.3.2.7. A vinculação lúdica	118
2.2.3.2.8. O material	118
2.2.3.2.9. O espaço de jogo (amplitude)	121
2.2.3.2.10. A complexidade da tarefa	121
2.2.3.2.11. O grau de incerteza	123
2.2.3.2.12. O risco da tarefa	124
2.2.3.2.13. As ajudas	125
2.2.3.2.14. As partes do corpo implicadas na ação	127
2.2.3.2.15. A trajectória de caída	128
2.2.3.2.16. A permissividade das ações de contacto	128
2.2.3.3. <i>Fatores relacionados com a ação docente</i>	128
2.2.3.3.1. A progressão proposta	128
2.2.3.3.2. A disposição espacial	130
2.2.3.3.3. A demonstração/modelagem	130
2.2.3.3.4. Oferecer segurança: a persuasão verbal e a implicação afectiva	132

2.2.3.3.5. A prática imaginada e os pensamentos positivos	133
2.2.3.3.6. Distrair a atenção antes da execução	133
2.2.3.3.7. O feedback	134
2.2.3.3.8. O uso de recompensas	134
2.2.3.4. <i>Fatores relacionados com o professor</i>	135
2.2.3.5. <i>Fatores relacionados com o grupo</i>	136
2.2.3.5.1. Os companheiros	136
2.2.3.5.2. A homogeneidade do grupo	136
2.2.3.5.3. O clima da sala de aula	137
2.2.3.6. <i>Fatores relacionados com o entorno.</i>	137
2.2.3.6.1. A instalação	137
2.2.3.6.2. O ambiente no que se desenvolve a prática	138
2.2.3.6.3. Influências de agentes externos	138
2.3. IMPORTÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO NO ENSINO	139
2.3.1. Ponto de vista Teoria da Comunicação	139
2.3.2. Ponto de vista da Aprendizagem Motora	141
2.3.3. Ponto de vista da Didática da Educação Física	143
2.3.4. Ponto de Vista Educativo	147
2.4. O CONTACTO NA AÇÃO DE JOGO DOS DEPORTES SOCIOMOTORES DE COLABORAÇÃO-OPOSIÇÃO	151
2.4.1. Caracterização praxeológica dos deportes analisados	151
2.4.2. Análise da comunicação praxica	156
2.4.3. Análise da estratégia motriz	157

2.4.3.1. <i>Estudo dos róis e sub-róis em Rugby</i>	160
2.4.3.2. <i>Estudo dos róis e sub-róis em Andebol</i>	161
2.4.3.3. <i>Estudo dos róis e sub-róis em Voleibol</i>	164
2.4.4. Situações de contacto na ação de jogo dos deportes sociomotores de colaboração-oposição.	166
2.4.4.1. <i>O contactos na ação de jogo em Rugby</i>	167
2.4.4.2. <i>O contacto na ação de jogo em Andebol</i>	169
2.4.4.3. <i>O contacto na ação de jogo em Voleibol</i>	172

Capítulo 3: Estudo Piloto

3.1. INTRODUÇÃO	177
3.2. PRIMERA PARTE DO ESTUDO PILOTO	178
3.2.1. Contextualização	178
3.2.1.1. <i>A Facultad de Educación de Zaragoza</i>	178
3.2.1.2. <i>Plano de estudos no que se enquadra a investigação</i>	179
3.2.1.3. <i>Disciplina vinculada com o estudo</i>	180
3.2.1.4. <i>Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação</i>	181
3.2.2. Objetivos	185
3.2.3. Hipóteses	185
3.2.4. Sujeitos	185
3.2.5. Marco metodológico	186
3.2.5.1. <i>Desenho da investigação</i>	186
3.2.5.2. <i>Instrumentos de recolhida de dados: O Diário de Sensações</i>	187

3.2.5.3. <i>Construção do sistema de categorias</i>	189
3.2.5.4. <i>Definição das categorias estabelecidas</i>	191
3.2.5.5. <i>Análise dos dados</i>	192
3.2.5.6. <i>Material</i>	193
3.2.6. Resultados	193
3.2.7. Discussão	194
3.2.8. Conclusão	196
3.3. SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO PILOTO	197
3.3.1. Contextualização	197
3.3.1.1. <i>A Facultad de CC. Humanas y de la Educación de Huesca</i>	197
3.3.1.2. <i>Plano de estudos no que se enquadra a investigação</i>	198
3.3.1.3. <i>Disciplina vinculada com o estudo</i>	199
3.3.1.4. <i>Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação</i>	200
3.3.2. Objetivos	201
3.3.3. Hipóteses.	201
3.3.4. Sujeitos	202
3.3.5. Marco metodológico	202
3.3.5.1. <i>Desenho da investigação</i>	203
3.3.5.2. <i>Instrumentos de recolhida de dados</i>	203
3.3.5.3. <i>Sistema de categorias</i>	204
3.3.5.4. <i>Análise dos dados</i>	204
3.3.5.5. <i>Qualidade dos dados.</i>	205
3.3.5.6. <i>Material</i>	207

3.3.6. Resultados e discussão	207
3.3.7. Conclusão	214

Capítulo 4: Estudo Base

4.1. INTRODUÇÃO	219
4.1.1. Contextualização	219
4.2. HIPOTHESES E PREGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	219
4.3. SUJEITOS	221
4.3.1. Caracterização dos sujeitos por género	224
4.3.2. Caracterização antropométrica dos sujeitos	225
4.3.3. Integração percebida	225
4.3.4. Centros de estudos prévios	226
4.3.5. Caracterização das experiências motrizes prévias	227
4.4. MARCO ÉTICO	229
4.4.1. Em quanto ao rol do investigador	229
4.4.2. Em quanto aos estudantes participantes no estudo	229
4.5. MARCO METODOLÓGICO	231
4.5.1. Justificação do método empregado	231
4.5.2. Desenho da investigação	236
4.5.3. Instrumentos de recolhida de dados	237
4.5.3.1. O Diário de Sensações	237

4.5.3.2. <i>A entrevista</i>	239
4.5.4. Análise de dados: a análise de conteúdo de documentos pessoais.	244
4.5.5. Sistema de Categorias	245
4.5.5.1. <i>Revisão do sistema de categorias</i>	246
4.5.5.2. <i>Definição das categorias estabelecidas</i>	247
4.5.5.3. <i>Agrupamento das tarefas</i>	251
4.5.6. Processamento dos dados	252
4.5.6.1. <i>Codificação</i>	252
4.5.6.2. <i>Tratamento dos dados e exploração de relações</i>	256
4.5.7. Qualidade dos dados	257
4.5.7.1. <i>Limitações da investigação</i>	261
4.5.8. Materiais	262
4.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO:	263
4.6.1. Os problemas afetivos em função do tipo contacto	264
4.6.2. Relação entre categorias e deportes	273
4.6.3. Relação entre categorias e tarefas postas em prática	279
4.6.3.1. <i>Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Rugby</i>	285
4.6.3.2. <i>Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Andebol</i>	288
4.6.3.3. <i>Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Voleibol</i>	290
4.6.3.4. <i>Relação entre número de referências por categoria e Jogos Predeportivos</i>	293

4.6.4. Relação entre categorias e género	295
4.6.4.1. <i>Relação entre categorias e género por diários</i>	295
4.6.4.2. <i>Relação entre categorias e género por número de referências</i>	297
4.6.5. Relação entre tarefas e género	302
4.6.6. Relação entre categorias e sujeitos participantes no estudo	305
4.6.7. Relação entre tarefas e sujeitos participantes no estudo	308
4.6.8. Relação entre categorias e corpulência	311
4.6.8.1. <i>Relação entre contactos interpessoais bruscos e corpulência</i>	312
4.6.9. Relação entre problemas afetivos e tipo de centros de estudo de procedência	316
4.6.10. Fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto.	318
4.6.10.1. <i>As experiências motrizes prévias</i>	320
4.6.10.2. <i>O material utilizado</i>	322
4.6.10.3. <i>A motivação</i>	328
4.6.10.4. <i>O rol desenvolvido na situação motriz</i>	334
4.6.10.5. <i>A velocidade na execução motriz</i>	338
4.6.10.6. <i>A confiança entre os participantes na tarefa motriz</i>	341
4.6.10.7. <i>O género dos participantes na tarefa motriz</i>	345
4.6.10.8. <i>As partes do corpo implicadas no contacto</i>	349
4.6.10.9. <i>A instalação na que se leva a cabo a tarefa motriz</i>	350
4.6.10.10. <i>A progressão de aprendizagem empregada</i>	354
4.6.10.11. <i>A altura de caída</i>	356
4.6.10.12. <i>A corpulência dos participantes na situação motriz</i>	358

<i>4.6.10.13. A vinculação lúdica da situação motriz</i>	359
<i>4.6.10.14. A complexidade da conduta motriz a desenvolver</i>	362
<i>4.6.10.15. A amplitude do espaço no que se desenvolve a situação motriz</i>	364
<i>4.6.10.16. A efetividade do quecimento</i>	366
<i>4.6.10.17. O clima da sala de aula</i>	367
<i>4.6.10.18. A apresentação da tarefa motriz</i>	368
<i>4.6.10.19. O carácter da pessoa</i>	369
<i>4.6.10.20. O conhecimento do material</i>	370
<i>4.6.10.21. A idade dos sujeitos</i>	371
<i>4.6.10.22. O número de jogadores</i>	372
<i>4.6.10.23. A atenção nas explicações por partes dos estudantes</i>	373
<i>4.6.10.24. A realização de ajudas</i>	374
<i>4.6.10.25. A desinibição</i>	374
<i>4.6.10.26. A capacidade visual do sujeito</i>	375
<i>4.6.10.27. Diferencias nos fatores encontrados por género</i>	375
4.6.11. Relação entre categorias e fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto	378
4.7. CONCLUSÕES	380

Capítulo 5: Estudo Aplicado

5.1. INTRODUÇÃO	387
5.1.1. Contextualização.	387
<i>5.1.1.1. O Instituto de Educação Secundaria Leliadoura</i>	387
<i>5.1.1.2. Currículo no que se enquadra a investigação.</i>	388
<i>5.1.1.3. Disciplina vinculada ao estudo</i>	389
<i>5.1.1.4. Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação</i>	389
5.2. HIPOTHESES E PREGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	390
5.3. SUJEITOS	391
5.3.1. Caracterização dos sujeitos por género	393
5.3.2. Caracterização antropométrica	393
5.3.3. Dinâmica do grupo	394
5.3.4. Centros de estudos prévios	399
5.3.5. Caracterização das experiências motrizes prévias	399
5.4. MARCO ÉTICO	402
5.4.1. Em quanto ao investigador	402
5.4.2. Em quanto aos estudantes participantes no estudo	403
5.5. MARCO METODOLÓGICO	404
5.5.1. Justificação do método empregado	404
5.5.2. Desenho da investigação.	406
5.5.3. Instrumentos de recolha de dados	407

5.5.3.1. <i>O questionário.</i>	407
5.5.4. Análise de dados	408
5.5.5. Sistema de categorias	408
5.5.6. Processamento dos dados.	408
5.5.6.1. <i>Codificação</i>	408
5.5.6.2. <i>Tratamento de dados e exploração de relações</i>	410
5.5.7. Qualidade dos dados	410
5.5.7.1. <i>Limitações da investigação.</i>	411
5.5.8. Materiais	412
5.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	413
5.6.1. Os problemas afetivos em função do tipo contacto	413
5.6.2. Relação entre categorias e tarefas postas em prática	417
5.6.2.1. <i>Relação entre categorias e tarefas de Rugby</i>	419
5.6.2.2. <i>Relação entre categorias e Jogos Predeportivos</i>	422
5.6.3. Relação entre categorias e género	423
5.6.3.1. <i>Relação entre categorias e género por diários.</i>	423
5.6.3.2. <i>Relação entre categorias e género por número de referências</i>	427
5.6.4. Relação entre tarefas e género	430
5.6.5. Relação entre categorias e sujeitos participantes no estudo	432
5.6.6. Relação ente tarefas e sujeitos participantes no estudo	438
5.6.7. Relação entre contactos interpessoais bruscos e corpulência	441
5.6.8. Fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto	444

5.6.8.1. <i>Diferenças encontradas nos fatores por género.</i>	447
5.6.8.2. <i>Análise dos fatores por sujeito.</i>	448
5.7. CONCLUSÕES	450

Capítulo 6: A modo de Conclusão: o contacto como condicionante didático na aprendizagem deportiva.

5.1. CONCLUSÕES GERAIS	456
5.2. LINHAS DE FUTURO	461
Bibliografia	463

ANEXOS

ANEXO 1	Programa base da disciplina de <i>Deportes de Equipo</i> da <i>Facultad de Educación de Zaragoza</i> (ano académico 2002-03).	
ANEXO 2	Adaptação do temário base da disciplina de <i>Deportes de Equipo</i> da <i>Facultad de Educación de Zaragoza</i> (ano académico 2002-03).	
ANEXO 3	Avaliação da disciplina de <i>Deportes de Equipo</i> da <i>Facultad de Educación de Zaragoza</i> (ano académico 2002-03).	
ANEXO 4	Programa base da disciplina de <i>Deportes de Equipo</i> da <i>Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca</i> (ano académico 2003-04).	
ANEXO 5	Tábela de experiências motrizes prévias dos participantes no <i>Estudo Base</i> (anos académicos 2005-06 e 2006-07).	
ANEXO 6	Pautas para o desenvolvimento do diário, entregadas aos estudantes da disciplina de <i>Deportes de Equipo</i> da <i>Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca</i> (anos académicos 2005-06 e 2006-07).	

- ANEXO 7** Descrição dos grupos de tarefas tipo utilizados na análise de dados do *Estudo Base*.
- ANEXO 8** Controle de assistência à disciplina *Deportes de Equipo* (anos académicos 2005-06 e 2006-07)
- ANEXO 9** *U.D. de Iniciação ao Rugby* desenvolvida no *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 10** Sistema de avaliação para 1º de Bacharelato (*Departamento de Educação Física, I.E.S. Leliadoura*).
- ANEXO 11** Questionário Sociograma. *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 12** Centros de estudos prévios dos estudantes do *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 13** Experiências motrizes prévias dos estudantes do *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 14** *Folha de consentimento informado* para os estudantes do *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 15** Questionário sobre factores a ter em conta. *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 16** Controle de assistência à *U.D. de Rugby* do *I.E.S. Leliadoura*
- ANEXO 17** Gráficas de dispersão dos resultados das categorias de contacto do Estudo Base por género (anos académicos 2005-06 e 2006-07)
- ANEXO 18** Vocabulário Deportivo Galego-Português-Espanhol

A modo de prólogo

Gostaria, antes de começar com o apartado científico e sabendo ainda que a inclusão deste ponto está fora dos cânones estabelecidos nas apresentações de teses de doutoramento, e quando menos para satisfazer minimamente a minha veia literária, abrir-me ao leitor e fazê-lo participe, no possível, e tentarei brevemente, sobre as vicissitudes que guiaram a realização deste pequeno trabalho que espero não seja o de toda a minha vida, ainda que si, ao menos, o da que levo vivida (em boa parte na sua companhia).

Não tenho moi claro quando começou a minha preocupação por esta historia, que não esta tese, acerca do contacto físico e a sua relação com a iniciação deportiva. Os que me conhecem tal vez opinem que me vem de toda a vida. Agora bem, o que si pode é aventurar-me em certos indícios.

Nunca compreendim moi bem, nos meus tempos de aprendiz de frustrado “baloncestista”, por que havia pessoas que eram incapazes de jogar debaixo do aro e menos ainda se as suas condições físicas era melhores que as minhas (maior altura, corpulência, etc...). Esta curiosidade foi-se ampliando grandemente quando da mão do professor Manolo Miranda começava a tropeçar nos contrapés do Rugby, pouco antes de começar minha etapa no INEF. Foi justo neste momento quando escoltei, seica por vez primeira, os termos de “medo ao contacto” e “problemas psico-afectivos derivados do contacto”.

Esta introdução repentina entroncava com a minha mais fonda curiosidade juvenil polo incompreensível, junto, tal vez, com a meu gosto por sacar e melhorar o rendimento dum jogador de onde todo o mundo pensava que não o havia. Ademais, todo isto uniu-se no momento em que, durante um improvisado curso de “Educación Física de Base” no INEF, se nos pediu que desenháramos por grupos uma sessão que se relaciona-se com a matéria. Trás comentar-lhe a ideia inicial ao agora Prof. Lic. Pedro García, este mostrou todo o seu apoio á minha proposta (por algo jogávamos ambos ao Rugby no IGRUC). Assi, não sabendo moi bem como nin por que, fomos capazes de convencer e liar ás outras membros daquele grupo (as agora agora Prof.

XVIII

Lic. Maria Varela Bardanca e Lic. Mónica Rodríguez Ares) e o que foi mais importante e certamente impensável, á própria professora da matéria, a agora Dra. María Castillo, que substituiu ao Dr. Vicente Romo.

De feito, e ainda que nós mesmos afirmávamos então que “se nos prantexou un tema que nos pareceu, en principio novedoso, e coma tal fóra dos obxectivos desta área” (a “Educación Física de Base”), moitas veces pensei que se não fosse por aquela arrogância da inconsciência ou ignorância juvenil, se não fora por aquele apoio dos meus companheiros e companheiras a jogar a qualificação da matéria a um “órdago” que certamente era de “chica”, se não fora por aquela confiança ou tal vez curiosidade daquela professora, provavelmente nunca teria presentado esta tese ou tal vez polas vicissitudes da vida teria presentada outra com outro tema mais simples e mais “rápida” de fazer, mas que, certamente, não me encheria tanto.

Quando três anos despois tive a possibilidade de desenvolver os estudos de doutoramento, não duvidei por um momento que a minha tese versaria sobre os aspetos conflituosos do contacto. Esta decisão estivo animada pela boa acolhida duma proposta de integração do Judo no eido escolar em base à superação do medo ao contacto, presentado o curso anterior como trabalho á Mestría em Judo sendo professores os agora Dr. Xurxo Dopico e Dr. Eliseo Iglesias. Curiosamente este trabalho o presentara logo de que uma boa amiga, Marta Rodríguez me fizera ver, numa simples charla de tarde de verão, a minha paixão polo tema (que eu mesmo desconhecía). Todo isto a pesares de que as minhas inclinações daquelas corriam mais parhas cara o estudo da coeducação em Educación Física e, sobre todo, ainda que não tinha nem ideia de como afrontá-lo.

Assi andei divagando case um ano, ata que a boa vontade dalguns dos meus professores pujo-me diante da realidade de decidir seguir com o meu tema ou cambiar cara outro mais acessível e que assegurara a finalización do trabalho conducente ao grado de doutor. A primeira oferta dentro do próprio INEFG da mão do Dr. Vázquez Lazo, centrada no Rugby, era um caramelinho difícil de rejeitar para um estudante que fora capaz de plantar os estudos no mês de maio para organizar um torneio desse deporte “de tolos” no seu derradeiro curso de licenciatura. Mais ainda quando não era quem de encontrar a alguém que me orientasse e pudesse tutorizar a tese. Tenho que

fazer aqui menção á Dr. Milagros Ezquerro, que provavelmente foi a única que lhe encontrava algum sentido a toda a nebulosa mental tinha por aquele então. Porém, as forças são fracas quando as dúvidas são moitas e rematei abandoando o meu tema.

Embarquei-me diste jeito na errática travessia cara o “Velocino de Ouro” da tese, o que junto com problemas pessoais mais ou menos graves para mim, levou-me a alongar a concreção daqueles trabalhos em algo crível quase que “per sécula seculorum”, chegando a cambiar três vezes mais de tema de tese, algum com mais ou menos trabalho feito, abandonados sempre por aspetos circunstanciais ás mesmas, que impossibilitavam a sua realização: uma observação de ações motrizes em Rugby não observáveis nas retransmissões existentes na época, como sabiamente me repetia o Mestre Celso Carrera; a retirada duma beca da Federación Espanhola de Rugby para a realização dum estudo durante o Campeonato do Mundo de Rugby Feminino de Barcelona a cargo do Dr. David Carrerras do I.N.E.F.C. de Lleida; a impossibilidade de conseguir as programações didácticas dos departamentos de Educação Física dos I.E.S. de Galicia, a pesar de contar cum “espia índio” infiltrado na Conselleria de Educación....

Ainda assi, coma bom filho dos meus pais, representantes ambos de familias de teimosia comprovada, durante todo esse tempo nunca abandonei a minha curiosidade sobre o tema que fora o meu primeiro projeto de tese, o que chamava a minha “Tese Hoobie”. De feito, seguim recopilando moito material que logo foi a base fundamental da que partiu realmente o trabalho. Deste jeito, todo o que caía daquela nas minhas mãos ou incluso na de companheiros (como é o caso das Dras. e sobre todo amigas, Cristina López Villar e Glória Rovira Bahillo), era recolhido num ficheiro com o nome de “medo ao contacto”, que percorreu comigo moitos pisos compartidos, moi distinto do baldeiro arquivo de “Tese”, perdido nalgum rocho da casa patrucia de Monforte.

Assi chegamos ao momento crucial estando já na minha aventura aragonesa, quando começamos a falar a citada Dr. López Villar e mais eu de possibilidades de teses (as suas reais de facto), e quando aparece a metodologia baseada nos diários dos participantes como possibilidade de arrinque dum projeto viável dentro do meu tema “estrela”.

O germe já estava sementado. Será o pulo dado pola Prof. e tamén amiga Dra.

XX

Gloria Rovira, naquele despacho “cuchitril” que fazia que compartíramos praticamente o pouco de vida que nos deixava o sono (ou tal vez deveria dizer insónia) no nosso primeiro ano em Huesca, o que desencadeará todo o processo para adicar-me “em sério” á tese.

Dos primeiros intentos errados do projeto de colaboração de Departamentos Universitários com I.E.S. financiado pola D.G.A. passamos ao desenho desse mesmo projeto, sem financiamento nos colégios Sagrado Corazón de Jesus de Castinheiras (Riveira) e Escolapias de Logronho, onde trabalhavam os meus “irmãos” Lic. Carlos Marinho Pego e Lic. José Manuel Montes Lasheras. Nesta andaina descobrimos de novo a realidade da Educação Física escolar (que pronto se esquecem as cousas), e chocamos de novo com outro atranco. Mais desta vez não foi o suficientemente grande coma para deitar as ganas de levar a porto o trabalho.

Os fracassos anteriores nos fizeram ver que o único jeito de desenvolver a metodologia com garantias era que o mesmo investigador fora o docente. Devido a isto vimo-nos obrigados a realizar os estudos iniciais na população universitária, onde desenvolvía a minha labor docente naquele momento. De todos jeitos sempre nos quedaron as ânsias de levá-lo à prática num contexto de E.F. escolar, onde sabíamos, por experiência própria, que mais necessário poderia ser um tratamento específico dos conflitos relativos ao contacto.

Foi finalmente na minha volta do “auto-exílio” quando podem concretizar o desenvolvimento do projeto no eido para o que estava desenhado, ao aterrar “forçosamente” num IES que agora é como a minha segunda casa. Logo de “estrumar” o terreno durante vários cursos, quando por fim comecei a analisar os documentos dos estudantes dei-me conta que passaram 20 anos desde o primeiro trabalho com o que “aráramos” no ermo dos problemas afectivos derivados do contacto.

Ribeira a 22 de junho de 2014

*Volver...
con la frente marchita
las nieves del tiempo
platearon mi sien...*

Aspetos preliminares

Antes de começar com o desenvolvimento do trabalho em si cremos que é necessário fazer algumas precisões acerca do estilo empregado na redação do documento:

- Com o fim de agilizar a exposição e evitar uma leitura confusa e pesada, tendo em conta a extensão e natureza do texto, empregará-se o masculino genérico para referir tanto os indivíduos de género feminino como os de género masculino, ainda que sendo conscientes dos efeitos do sexismo na linguagem. Precisamente para evitá-lo, procurará-se usar sempre que seja possível sinónimos de género neutro.

- Dada a minha directa implicação com o objeto de estudo, na redação utilizaremos formas impessoais, como recurso que favoreça o afastamento emocional, para de paliar, dentro do possível, os efeitos da inevitável subjetividade na análise.

- Os registros recolhidos nos diários foron transcritos respeitando totalmente as expressões dos sujeitos participantes no estudo (incluídos os erros ortográficos, expressões coloquiais, etc...) com o fim de mostrá-los com a máxima fidelidade possível. Ao tratar-se de referências literais, e para evitar resultar repetitivo não consideramos necessário sinalá-los com a expressão “sic”.

- Os nomes dos sujeitos de investigação são inventados para assi salvaguardar a sua privacidade. Deste jeito, preferimos “re-batizar” aos estudantes que participaram no estudo, em troques da tradicional e “científica” numeração, com o fim de não afastar-nos da visão humanista que impregna o todo o trabalho.

- Devido ao maremagnum terminológico existente dentro do objeto de estudo a tratar, optou-se por manter as denominações que cada autor utiliza, o que obrigou nalguns momentos a, talvez, abusar das citas textuais. Somos conscientes de que isto pode fazer mais pesada a leitura, mas preferimos manter a interpretação dos conceitos o mais fiel possível ao original. Por isto mesmo optou-se por não traduzir as citas textuais das referencias bibliográficas forâneas.

- Todos os quadros e tábelas são de elaboração própria, agás aquelas nas que se indique o contrário.

Considerações linguísticas

■ Por um galego científico ou por que escrever estudos científicos em galego?

Hoje em dia é aceitado que, na prática, o idioma da científico por excelência é o inglês, que se converte, deste jeito, numa língua franca. Polo tanto, o feito de questionarmo-nos a pergunta que dá título a esta epígrafe tem que partir inevitavelmente da crítica a esta realidade sociolingüística. Neste sentido, os espanhóis-falantes acostumam defender a utilização da sua língua em função do seu número de usuários. Agora bem, esquecem que esses falantes estão concentrados maioritariamente em países pouco desenvolvidos no campo da ciência, o que empobrece tal justificação.

O caso do galego é claro que não se pode comparar ao do espanhol, já que está circunscrito unicamente ao âmbito geográfico galego. Porém, a importância fundamental da “ciência em galego” é a de colaborar a normalizar a nossa língua em todos os âmbitos da sociedade. Este aspeto ademais cobra especial relevância ante a falta de interesse por parte do governo da *Xunta de Galicia* em avançar na normalização do galego no campo científico, como mostra o *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo*, que proíbe o uso do galego nas áreas científicas dentro do ensino não universitário. Neste sentido, o nosso objetivo é superar esta visão e colaborando à normalização da nossa língua neste campo.

Ademais, é obvio que o galego oferece uma vantagem competitiva de importância frente a outras línguas minoritárias ou minorizadas, como é a possibilidade de abrir-se á comunidade lusófona. Isto permite-nos fazer uma justificação do uso do galego nos estudos científicos paralela á que podem realizar do espanhol ou francês em quanto a número de falantes. Assi, como dissemos, desde o nosso ponto de vista, hoje por hoje, está claro que os usos científicos converterom o inglês em língua franca na ciência e única que, talvez, assegure certo impacto internacional tal como estão marcados os estândaes neste eido (sendo mais claro esto numas áreas que em outras). Polo tanto, no campo concreto da EF pode ter tanto valor o uso do espanhol como o do galego, sempre e quando se aproxime ao português (outra questão seria a relativas as normas que cada publicação mantém).

Porém, a realidade é outra bem distinta. A redação de estudos científicos no campo das *Ciências da Actividade Física e do Deporte* é realmente insignificante. A

mostra mais clara é o número de teses de doutoramento defendidas na nossa língua dentro da *Universidade da Corunha* e da *Universidade de Vigo*, únicas com estudos superiores de EF com programas de doutoramento, é tan só de quatro, dum total de 79, o que a situa incluso por debaixo do português (ver fig. A)¹.

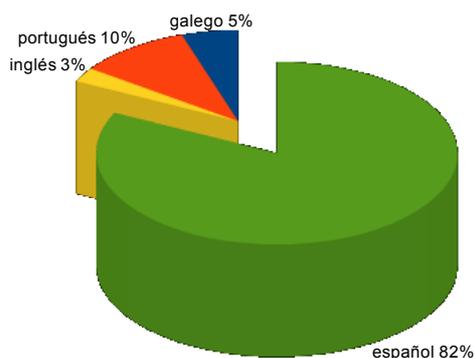


fig. A.- Línguas empregadas nas teses de doutoramento dentro das CC. da Actividade Física e do Deporte nas universidades galegas.

Aprofundando nos dados pode-se observar que os resultados nas duas universidades são moi parelhos, se bem na de Vigo há uma maior produção em português (ver táboa A):

TÁBOA A: Número de teses do âmbito da Motricidade lidas em cada universidade galega.

	Departamento ou programa	total	galego	português	inglês	espanhol
UdC	Ciências da Atividade Física e do Deporte	8	1			7
	EF, Deporte e Educación para a Saúde	13	0	2	1	10
	Departamento de EF e Deportiva	17	1	2		14
	total udC	38	2	4	1	31
UV	Departamento de Didáticas Especiais	41	2	4	1	34
	total geral	79	4	8	2	65

Esta situação é mais desalentadora que os dados que presentam a nível geral na universidade onde por exemplo, segundo o seu *Servizo de Normalización Lingüística* (2014b), na *Universidade de Santiago de Compostela*, as teses defendidas em espanhol

¹ Estos datos toman como fonte a base de datos *Teseo* do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* consultado-se os departamentos e programas de doutoramento directamente implicados com as áreas de conhecimento de *Educación Física y Deportiva* e *Didáctica de la Expresión Corporal*.

no 2013 foram um 64% e em galego tão só um 7% (historicamente estas nunca superaram o 15%). Agora bem, neste caso estos dados estão moi influenciados polas teses realizadas no eido da filologia galega e que, ademais, presenta um índice superior de teses defendidas em inglês (20%).

Seja como for, o que queda claro é que, no eido científico, os investigadores não tenhem em mente o uso do galego como médio de comunicação dos seus achados, a pesar de poder contar com a colaboração linguística dos S.N.L. das respectivas universidades que incluso convocam anualmente ajudas económicas para os trabalhos redactados em galego.

■ **Questiões formais: a normativa utilizada**

Vista a justificação anterior é fácil compreender que as opções normativas utilizadas estarão encaminhadas cara a inserção do trabalho no âmbito lusófono. Deste jeito, utilizamos a norma reintegrada para superar o isolamento ao que estaria condenada a tese em caso de utilizar a norma da R.A.G.-I.L.G.A². Agora bem, o uso de esta norma estivo condicionada por umas peculiaridades.

- O objetivo do uso desta norma é, como dizemos, o de ampliar as possibilidades de comunicação da tese, por esto mesmo optamos por utilizar a norma ortográfica portuguesa estabelecida no *Novo Acordo Ortográfico* de 1990 e de recente implantação no país irmão.
- A decisão anterior não condicionou a morfossintaxe da redação. Deste jeito, o léxico utilizado parte da proposta estabelecida dentro do *Dicionário Estraviz*³, respaldado pela A.G.A.L.⁴ e a F.A.G.L.⁵ e o *Modelo Lexical Galego*⁶, optando-se polas soluções que permitissem a melhor compreensão do texto tanto dentro como fora da Galiza. Para isto buscamos, sempre que foi possível, sinónimos comuns o que reduziu as possibilidades léxicas (por exemplo: “pelota” fronte à “balón” comum no galego-espanhol ou “bola” em português). Para o contraste

2 Real Academia Galega e Instituto da Língua Galega.

3 Dicionário em linha acessível em: <http://www.estraviz.org/>

4 Associassom Galega da Língua.

5 Fundação Academia Galega da Língua.

6 Garrido Rodríguez, C. (coord.) (2012).- *O Modelo Lexical Galego. Fundamentos da codificação lexical do galego-português da Galiza*. Ed: Através Editora. Santiago de Compostela.

com o português utilizamos os dicionários da *Editorial Porto*⁷ e o *Aurélio*⁸.

- Pese o anterior, remarcamos que o cerne léxico da escrita é o galego, mantendo as formas patrimoniais fronte a outras que podem parecer estranhas ao utente (p. ej: “home” fronte a “homem”), se bem estas fôrom mínimas. Neste sentido, ademais das anteriores obras sobre léxico citadas, foi fundamental o uso do *Dicionario da Real Academia Galega*⁹.
- Do mesmo jeito, mantivemos a morfologia verbal galega, em base a norma reintegrada seguindo o critério estabelecido pola *Comissão Lingüística* da A.G.A.L. Utilizamos como referencia o conjugal 2.0 de Peres Rodríguez (2003) aplicação informática para flexionar verbos, elaborada segundo o recolhido no *Guia Prático de Verbos Galegos Conjugados*¹⁰ (1988) e o *Estudo Crítico das “Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego”* (ILG-RAG, 1982)¹¹ da citada comissão da A.G.A.L.

■ Por um léxico galego das Ciências da Motricidade Humana

Um dos problemas aos que nos temos que enfrentar á hora de definir um léxico galego dentro do campo científico da Motricidade Humana é a influência que nele tem o feito deportivo, sobre todo na língua coloquial. Esta situação parte, em grande medida, dos médios de comunicação como conformadores do idioma. Estes médios, no nosso país, estão maioritariamente em espanhol, e os poucos que existiram totalmente em galego, começaram a sua publicação tardiamente e nunca chegaram a ser maioritários. Como exemplo, Vázquez Morandeira (2012, 310)¹² cita que o primeiro jornal deportivo em galego de difusão em toda Galicia foi *Terceiro Tempo* que editado por primeira vez em 1993. Isto, se bem não é único nesta área de estudo, si mostra uma influência significativamente maior que em outros campos ao ser o deporte um fenómeno de

7 Dicionário em linha acessível em: <http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online>

8 Dicionário em linha acessível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

9 Dicionário em linha acessível em: <http://www.realacademiagalega.org/dicionario#inicio.do>

10 Comissom Lingüística da AGAL (1989).- *Guia Prático de Verbos Galego Conjugado*. Ed: Associação Galega da Língua. Santiago de Compostela.

11 Comissom Lingüística da AGAL (1989).- *Estudo Crítico das “Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego”* (ILG-RAG, 1982). Ed: Associação Galega da Língua. Santiago de Compostela.

12 Vázquez Morandeira, G. (2012). *A prensa deportiva en Galicia. Historia, modelos e tipoloxía (1909-2009)*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago. Consultada o 08/07/2014 em: <http://hdl.handle.net/10347/6261>

massas (Cagigal, 1985)¹³, o que pode dificultar o necessário carácter “universal” da linguagem científica (Garrido e Riera, 2011)¹⁴.

Esta necessidade de “universalização” vai ser precisamente o nosso critério básico, já que desde o ponto de vista do usuário da língua galega, o feito de optar por um léxico “castelanizante” dificultará ainda mais a penetração dos nossos trabalhos científicos na comunidade internacional (o exemplo está já no título desta tese ao usar “Andebol” frente a “Balonman”). É dizer, um espanhol-falante recusará os estudos feitos em galego por ser uma língua estranha (e incluso, talvez, por desprestigiada no eido científico) e os lusófonos por mostrar uma ortografia e léxico alheio. Agora bem, pensamos que o problema ortográfico pode ser menor se os investigadores que se achem aos nossos estudos compreendem o texto ao utilizar uma terminologia similar. Um exemplo claro disto seria a diferencia de nível de compreensão, para um especialista, entre um texto técnico da sua área e um literário numa língua considerada franca como o inglês.

Frente a esta situação a realidade é a total falta dum léxico deportivo galego. Neste sentido, Álvarez Villar (2007, 131)¹⁵ já ressaltara que não existe uma proposta terminológica para o campo léxico do deporte na língua galega, salvo as contribuições de Fernández Salgado (1988a¹⁶ e 1988b¹⁷), Novo Folgueira (1988)¹⁸ e Novo Folgueira, Rivas Casal e Pérez Froiz (1998)¹⁹. A estas haveria que juntar agora as expostas pela própria Álvarez Villar (2007) e as recolhidas na web www.galego.org para o âmbito do Fútbol; as de Álvarez Villar (2010)²⁰ no campo léxico dos deportes náuticos; o léxico multilíngue da bicicleta coordenado por Célestin e Darras (2012)²¹ e as propostas

13 Cagigal, J.M. (1985). *Deporte, espectáculo y acción*. Ed: Salvat. Col: Temas clave, Vol. 22. Barcelona.

14 Garrido, C. e Riera, C. (2011).- *Manual de galego científico*. Ed: Através Editora. Santiago de Compostela

15 Álvarez Villar, N. (2007). “Léxico deportivo en lingua galega: os préstamos no fútbol”. *Interlingüística*, nº 17 (pp. 130-139).

16 Fernández Salgado, B. (1988a). *Vocabulario galego do futbol*. Educación en Galicia. 0 (pp. 20-22).

17 Fernández Salgado, B. (1988b). *Xogando ó basquet. Vocabulario galego-castelán-francés de baloncesto*. Educación en Galicia 2, p. 19.

18 Novo Folgueira, P. (1988). *Vocabulario elemental dos deportes*. Ed: Dirección Xeral de Política Lingüística. Xunta de Galicia.

19 Novo Folgueira, P.; Rivas Casal, J.M. e Pérez Froiz, S. (1998). *Vocabulario do deporte*. Ed: Lea. Santiago

20 Álvarez Villar, N. et al. (2010). *Vocabulario: no meu mar, na miña lingua*. Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística, IES Félix Muriel. Rianxo.

21 Célestin, T. e Darras, X (coords) (2012). *Vocabulaire palatin du vélo*. Ed: Office québécois de la langue française (OQLF). Gouvernement du Québec. Consultado o 15/07/2014 em:

realizadas desde um ponto de vista genérico de Pérez Froiz (2006)²² junto com as recolhidas no “*buscatermos*”²³ do *Servizo de Normalización Lingüística* (2014a) da *Universidade de Santiago de Compostela*.

Agora bem, se nos fixamos nos trabalhos de tipo geral, não centrados numa modalidade específica vemos que as propostas resultam totalmente insuficientes tanto polo número de termos como polo enfoque dos mesmos. Assi, os três trabalhos nos que participaram Novo Folgueira, Rivas Casal, e Pérez Froiz mostram um claro enfoque cara o seu uso jornalístico. De feito, o primeiro deles realizara-se para dar resposta ás necesidades surtidas com a aparición das retransmissões deportivas na T.V.G. nos finais dos anos 80.

Por outra banda, as soluções aportadas polo “*buscatermos*” tampouco podem satisfacer as necesidades dos profesionais do campo da motricidade já que:

- por um lado, o seu número é moi exíguo (a 24/07/2014 eram 240 entradas na área temática geral de “*Deporte e lecer*” e tan só 180 na área temática específica de “*Deporte*”); e,
- por outro, algumas das soluções não semelham as mais ajeitadas. Por exemplo, a proposta do termo “estiradas” polo inglés “stretching” para referir-se a exercicios de alongamento muscular, ignorando as recomendacións marcadas pola *Real Academia Galega* (R.A.G.) no prefácio das *Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego* (N.O.R.M.I.G.) do 2003 em canto á referencia do português para os termos técnicos, neste caso “alongamento”²⁴. Outros exemplos são, quando menos, criticáveis desde o ponto de vista técnico, como seria o caso do termo “poldro” mescla a definición de dous aparelhos ginásticos distintos que em português se definem como “bock” e “cabalo de saltos” e em espanhol como “potro” e “caballo de saltos”.

Esta situación contrasta fortemente com a existente em Catalunya que possui desde há anos um forte desenvolvemento terminolóxico no eido da EF e do deporte. Isto pode dever-se à influencia da celebración das Olimpíadas de 1992 em Barcelona, onde se

http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/panlatin_velo2012.pdf

22 Pérez Froiz, S. (2006). *Profesionaliza a túa lúgua: Deportes*. Ed: Universidade da Corunha.

23 Recurso em linha que pode ser consultado em:

<https://aplicacions.usc.es/buscatermos/publica/index.htm>

24 É mais o Dicionario em linha da RAG não recolhe a acepción de “estiradas” neste sentido.

utilizou o catalão como língua co-oficial em todos os eventos, e, sobre todo, pela existência de uma instituição como é o *Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña* (I.N.E.F.C.) vinculado desde a sua criação com a normalização do catalão no eido científico da E.F. e o Deporte. Mostra deste compromisso é a revista bilingue catalão-espanhol *Apunts de educació física i sports* publicada pelo I.N.E.F.C. desde o ano 1985 e que é hoje uma das mais prestigiadas neste campo em Espanha.

Exemplo da grave situação a nível do léxico específico em Galiza é a inexistência de linhas editoriais claras nestes âmbitos, fora da desaparecida *Editorial Lea* que nos anos noventa botara a andar a Biblioteca Básica do Deporte, coleção que contava com uma importante subvenção da *Xunta de Galiza*, ainda que praticamente não teve distribuição comercial. Junto com esta, dentro da E.F. escolar houve três editoriais que se interessaram por elaborar manuais escolares em galego. Uma delas, *Baía Edicións*, tan só publicou o manual para o primeiro curso da Educação Secundária Obrigatória (E.S.O.). Outra editorial pioneira foi Galinova Editorial, que mantém a edição de manuais para os quatro cursos da E.S.O. Por último, existe uma última editorial, Kip Ediciones de Salamanca, que mantém no seu catálogo um manual de EF em galego conjuntamente para para 1º e 2º da ESO.

A realidade da EF e do deporte está a demandar desde os anos oitenta a possibilidade do uso do galego no seu âmbito. As poucas respostas que surgiram neste tempo parecem que vinheram motivadas mais pela urgência (aparição da R.T.V.G., publicação de manuais de E.F. em galego, etc) que por uma reflexão pausada das consequências que as opções tomadas puderam ter. Isto implica que, a dia de hoje, a maior parte dos termos específicos fossem tomados da tradução directa do espanhol, o que afasta a nossa língua do padrão português o que tem como consequência:

- entorpece-se a difusão dos estudos científicos que neste âmbito se puderam desenvolver,
- em relação com o anterior, ao ter uma difusão restringida ao âmbito galego, os investigadores recusam a utilização do galego nos seus estudos,

- dificulta-se a aprendizagem da língua portuguesa aos estudantes galegos, que têm que aprender três termos diferentes para um mesmo conceito: um galego próximo ao espanhol, outro espanhol e, finalmente, mais um português,
- por último, no caso de querer modificar um termo previamente adoptado pode-se favorecer um rejeitamento cara a língua galega, ao vê-la como arbitrária e um “constructo académico” afastado da realidade.

Em base a todo o anterior os critérios para o desenvolvimento do léxico específico utilizado do documento final desta tese de doutoramento baseia-se em:

- considerar como neologismos todo o léxico deportivo galego a utilizar, salvo contadas exceções como os termos “deporte”, “fútbol” ou “portaria”, fortemente implantados a nível social e que não dificultam a comunicação dentro da C.P.L.P ao responder a fenómenos de âmbito mundial. Isto implica não tomar em conta os vocabulários desenvolvidos até o momento pelas razões comentadas mais arriba,
- respeitar escrupulosamente a recomendação da R.A.G. recolhida no prefácio nas N.O.R.M.I.G em quanto a considerar o português como referência fundamental para a construção do léxico. Isto implica, de facto, a adaptação do léxico português neste campo o que facilitará em último termo a abertura dos resultados da tese à C.P.L.P.

Somos conscientes das dificuldades às que nos enfrentamos e das críticas que estas decisões podem gerar. Porém, baixo o nosso ponto de vista, tão importante são os pequenos achados que a tese pode aportar como que a forma de transmiti-los favoreça a normalização da nossa língua e a o mantimento da nossa cultura.

Com o fim de facilitar a compreensão, e como proposta e começo de revisão do léxico deportivo galego, introduzimos no derradeiro ANEXO do documento um vocabulário dos termos utilizados com as suas correspondências no Dicionário da Real Académia Galega, assim como as portuguesas e espanholas.

XXX

Para rematar, e como reflexão final visto o anterior exposto, pensamos que é urgente a abordagem duma proposta de vocabulário no campo das *Ciências da Motricidade Humana* séria desde o ponto de vista científico, artelhada com a realidade linguística da C.P.L.P. e na que deveriam estar implicados os técnicos e profissionais que usam este campo léxico. A supervivência da língua está na sua capacidade de adaptação ás novas realidades, com o que, se pretendemos que a nossa língua perdue as mil primaveras cunqueiranas, todos temos que aportar o nosso conhecimento, não podemos esperar mais.

“La atomización investigadora, que ha aportado a las ciencias de la educación tantos materiales, ha significado, sin embargo cierto olvido de los grandes fines de la educación, que es la persona misma, con su adaptabilidad (no adaptación) a la vida en general, su asunción jerarquizada de valores. A muchos investigadores de campo, esto les suena a abstracto, a “metafísica”, dicen peyorativamente con indudable autodelación de estrechez cultural; y por eso, irresponsablemente, se deja que se pierda de vista”.

(José M^a Cagigal)

“A crítica, e a Dúbida son as pernas máis firmes para avanzar sobre elas, pero se as grandes palabras: Revolución, Liberdade, Cultura xa nos veñen un pouco grandes, ou sabemos que non as poderemos alcanzar, iso non significa que haxa que renunciar a pensar que as cousas deben ser transformadas, nin a intentalo unha e outra vez, e menos aínda a que outros con máis fe e entusiasmo ousen intentalo”

(Lois Pereiro)

Capítulo 1:

O problema a investigar

1.1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual são variadas as atividades, tanto laborais como de ócio, que implicam um contacto físico direto, sendo estas moitas vezes rejeitadas ou assumidas plenamente segundo a pessoa. Deste feito surge o interrogante que motiva o presente trabalho: por que a umas pessoas lhes resulta impossível ou molesto entrar em contacto com outras? Ou polo contrário, por que a outras lhes resulta tão fácil? Profundando neste tema reparamos que o contacto entre indivíduos já tinha sido objeto de estudo desde finais dos anos 50, abrindo portas ao que depois se conheceria como linguagem corporal.

Já em 1959, Hall (2003) falava da importância do uso do espaço polo ser humano, feito corroborado posteriormente por infinidade de autores que tomarom como base os seus trabalhos, como veremos posteriormente no apartado referido à literatura sobre o tema. Destaca-se assi a grande importância comunicativa e expressiva que tem na nossa sociedade o contacto físico entre pessoas.

Está claro que o contacto não só está relacionado com as interações entre pessoas, não obstante, moi poucos desses autores centrarom a sua atenção no estudo do contacto e os problemas que representa desde um ponto de vista mais geral, tendo em conta tamém os contactos estabelecidos entre um indivíduo e o solo e/ou os objetos (como pode ser o móbil). Todo isto vê-se moi claramente na actividade física e deportiva, tanto em deportes institucionalizados, como os deportes sociomotores (por exemplo os colaboração-oposição ou “de equipa”, como o Andebol, Rugby, Polo-aquático,... ; ou os de oposição ou “de combate” como o Judo, Karate, etc...), ou os psicomotores (Ginástica Artístico-Deportiva, nalgumas modalidades do Atletismo como o salto em altura, etc...), como tamém noutras atividades motrizes não institucionalizadas (por exemplo as expressivas). De feito, as condutas de “evitação” ou “busca” do contacto apreciam-se claramente, ademais, nos processos de iniciação e aprendizagem dessas atividades.

Porém, o problema na iniciação deportiva pode ser, ao nosso entender, mais fundo, tanto se é específica dum deporte em concreto como se está integrada nalgum programa como puderam ser os da Educação Física escolar (E.F.). Assi, como veremos no desenvolvimento do trabalho, estes problemas ou “medos” associados ao contacto

são de diferentes tipos segundo quem ou que intervenha, as experiências prévias, o entorno no que se produzam, etc., e podem representar uma fonte de frustrações e/ou obstáculos na aprendizagem e evolução dum indivíduo dentro duma prática motriz concreta, entorpecendo ao mesmo tempo a evolução da sua motricidade.

Pese a esta profundidade e complicação ou, precisamente por isto, não encontramos na literatura específica mais que algumas referências a estes tipos de problemas desde a óptica da praxe docente. É mais, só em moi contadas ocasiões, aparece alguma proposta para superá-los, a jeito de “receita”, em situações concretas (como é o caso da placagem em Rugby, os remates desde o extremo em caída em Andebol, etc...), tendo muitas destas propostas, ademais, características similares, que em princípio poderiam ser generalizáveis e sistematizadas para outros tipos de tarefas similares.

Assi, baixo o nosso ponto de vista, não se pode apreciar a importância real do contacto se não somos conscientes do verdadeiro valor educativo que tem, não só polas suas conotações a nível afetivo, emocional e de relação social com os demais senão também em quanto a sua contribuição à riqueza motriz, a consciência e controle corporal ou incluso com a segurança do indivíduo.

Deste modo, o presente trabalho parte de outros anteriores (Salgado López, Vázquez García, Varela Bardanca e Rodríguez Ares, 1994; Salgado López e Rodríguez López, 1998; Salgado López e López Villar, 1999; Salgado López, Sangiao Novo e López Villar, 2001; Salgado López, Montes Lasheras, Mariño Pego e Eslava Oriol, 2003; Salgado López e Rovira Bahillo, 2004 e Salgado López, 2007) e pretende analisar e sistematizar, na medida do possível, a aparição dessas condutas de evitação do contacto e descrever a sua influência nos processos de ensino-aprendizagem produzidos em entornos de iniciação deportiva.

Para isto presentaremos no apartado do trabalho de campo três estudos levados a cabo durante os anos académicos 2002-03, 2003-04, 2005-06 e 2006-07, com estudantes matriculados na disciplina de *Deportes de Equipo* da especialidade de E.F. da *Diplomatura de Magisterio* da *Universidad de Zaragoza*, centrando a nossa atenção nos processos desenvolvidos nas sessões de aprendizagem de três deportes sociomotores de colaboração-oposição: Rugby, Andebol e Voleibol. A estes estudos prospetivos seguirá-lhe outro com um carácter mais aplicado, realizado durante o ano académico 2012-13

com estudantes de Bacharelato do *Instituto de Educación Secundaria* (I.E.S.) *Leliadoura* de Ribeira (A Corunha), dentro duma Unidade Didática (U.D.) de Rugby desenvolvida na disciplina de E.F.

Pensamos, polo tanto, que será necessário clarificar primeiro o nosso objeto de estudo, que, como costuma acontecer no nosso campo epistemológico, nace empiricamente das experiências dos diversos autores e profissionais, o que implica uma multiplicidade de pareceres que em absoluto ajudam à resolução do problema.

1.2. OBJETO DE ESTUDO.

Ao longo deste trabalho presentaremos e debulharemos as sensações, emoções e sentimentos¹ vivenciados por um grupo de estudantes no momento da aprendizagem dumas práticas motrizes concretas, como são o Rugby, Andebol e Voleibol.

Adentramo-nos desta maneira na esfera subjetiva do indivíduo com a fim de compreender, ainda que seja parcialmente, a realidade das condutas motrizes dentro da iniciação a esses deportes.

É importante assinalar, como caracterização da investigação a desenvolver, que este objeto de estudo obriga a centrarmo-nos na parte subjetiva do conceito “conduta motriz”, superando a visão mecanicista derivada da tradição na nossa área. Assím, como aclaração terminológica básica para a compreensão do alcance do trabalho, devemos ter em conta que, em palavras de Parlebas (2001, 85) que cunhou o termo no seu Léxico de praxeologia motriz, “la conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado”. É dizer, representa a união dum comportamento motor junto com a vivência que o mesmo gera no sujeito. Isto implicará certas limitações que repercutirão na metodologia a utilizar já que, em palavras do mesmo autor:

“una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa. (...) De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa” (Parlebas, op. cit.).

¹ A utilização destes três termos véu determinada pola dificuldade de fazer entender aos estudantes a natureza do trabalho que se lhes pedia realizar. Ademais, as diferenças entre “emoção” e “sentimento” não são claras na linguagem habitual (Bisquerra Alzina, 2000, 65; Damasio, 2006, 172), polo que pensamos que a inclusão de vários termos de significados próximos favoreceria a compreensão do objeto a desenvolver no diário. O termo “sensações” foi utilizado mais com o significado de “impressões”.

Manifestamos polo tanto, a impossibilidade de abranger todo o problema desde um ponto de vista sistémico, razão pola que o presente trabalho estará centrado no estudo do indivíduo como elemento básico e componente dum sistema interactivo e dialético.

É por isto necessário partir da premissa de que “la información que cada alumno revele puede originar mayor conocimiento sobre las consecuencias prácticas de las situaciones motrices” propostas (Rovira Bahillo, 2010, 26).

Em todo caso, a multiplicidade de dados que poderiam resultar, dada a realidade pluridimensional das práticas motrizes propostas, fai necessário a precisão dum objeto de estudo, como é:

A influência das reações emocionais ligadas ao contacto na aparição de condutas motrizes desajustadas em situações práticas de aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição (nomeadamente em Rugby, Andebol e Voleibol).

Dada a confusão terminológica que parece existir ao redor deste objeto de estudo, preferiu-se não utilizar os termos existentes na sua redação, deixando para mais adiante a justificação da opção elegida no título do presente trabalho.

Agora bem, conscientes precisamente desta confusão, cremos necessário clarificar aqui o objeto de estudo, ainda que seja de maneira vaga para evitar visões parciais do mesmo, feito comum na bibliografia manejada.

Deste jeito, e como acabamos de dizer, o nosso objeto de estudo parte duma situação concreta comum nos deportes sociomotores de colaboração-oposição, como é o contacto, para profundar nas reações afetivas que este produz. A priori, estas reações podem proceder do contacto gerado com cada uma das fontes de incerteza nas práticas motrizes segundo a classificação de Parlebas (2001): companheiros, adversários ou entorno. No nosso caso, estas fontes concretam-se com as existentes nos deportes sociomotores de colaboração-oposição:

- os companheiros,
- os adversários e,
- os componentes do entorno, dos que podemos diferenciar:

- o solo, que pode ser de distinta natureza em função do deporte ou a instalação (parquê, cêspede, etc...),
- o móbil,
- outros materiais (portaria, suportes de redes, etc...).

Cada um deles ademais representa em si mesmo distintas dimensões em função da origem das reações afetivas, estando a maioria vinculados à parte subjacente do indivíduo, é dizer, em relação com processos cognitivos de carácter automático não totalmente acessíveis à consciência do sujeito (fig.1). Estas dimensões podem ser enquadrar-se em:

- o medo a lesionar-se
- os instintos territoriais
- os condicionamentos sociais

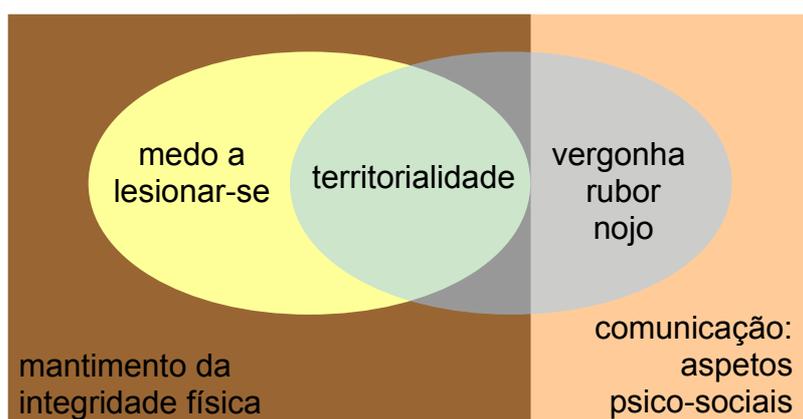


fig.1.- Dimensões do objeto de estudo.

1.3. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Como já quedou recolhido na introdução deste trabalho, a motivação para a sua realização parte das experiências pessoais do doutorando inicialmente como deportista, e, mais tarde, como preparador, educador e treinador de distintas modalidades deportivas, tanto em níveis de iniciação, escolar ou competição.

Foi precisamente a aparição de interrogantes vinculados com a nossa labor profissional o que nos fijo indagar na necessidade de estabelecer uma progressão no tratamento dos conteúdos e tarefas vinculadas com o contacto nas suas distintas vertentes. Estas reflexões concretizaram-se num primeiro trabalho (Salgado López et al.

1994) no que se tentava sistematizar na medida do possível, e desde uma reflexão sobre a praxe docente, essa progressividade necessária para a correta assimilação de condutas motrizes vinculadas ao contacto.

Ao longo dos muitos anos de maturação destas ideias, fomos encontrando que o nosso interesse e preocupação pessoal era compartilhado por outros profissionais ou incluso autores especialistas em distintas modalidades deportivas. Este interesse não só era recolhido já na iniciação deportiva das modalidades que implicam contacto físico direto, senão também noutras práticas motrizes com situações nas que emergem emoções similares com resultados parelhos na aprendizagem, como pode ser a expressão motriz, a dança, a escalada, etc... nas que profundaremos mais adiante.

Porém, o que para alguns era-nos tão claro desde o ponto de vista empírico, não era respaldado, como veremos, com a mesma produção a nível científico, e ainda menos nos níveis de aprendizagem que precisamente centravam mais nossa atenção. Assim, unicamente encontramos alguma luz sobre o tema a nível empírico em bibliografia sobre a iniciação deportiva específica de cada modalidade deportiva.

Veremos também como alguns dos autores estudados asseguram, desde um ponto de vista totalmente empírico, que a relação do aprendiz com as situações motrizes que implicam contacto é plenamente natural e auto-gestionável, sem necessidade duma intervenção específica que minimize a aparição de emoções cara a prática. Isto pode ser certo se temos em conta que as práticas motrizes às que faziam referência estes estudos estavam dentro do nível “voluntário” do participante, e onde existe uma forte motivação cara a prática das mesmas previamente ao início do programa formativo. Porém, assaltam-nos dúvidas sobre a veracidade destas afirmações quando esta motivação inicial não exista, como é o caso das práticas motrizes desenvolvidas em entornos escolares, como podem ser as realizadas na E.F. escolar, ou as distintas disciplinas práticas existentes nos programas de formação de titulados relacionados com a *Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas*.

De feito, temos encontrado contradições nalgum caso, como o de Collinet e Nérin (2006, 50), quando asseguram que os contactos bruscos entre jogadores duma escola de Rugby não constituem um grande problema que haja que resolver, dado que, segundo a sua experiência, “los jugadores se auto-regulan entre sí cuando hay una confrontación” e “hay pocas carreras frontales de gran velocidad” (o que diminui a

aparição destes problemas); porém, desenham uma “escala de contacto” na que estabelecem uma progressão para “aceptar e integrar o aspecto «contacto» del juego” (Collinet e Nérin, 2006, 94).

Outros autores, igualmente desde publicações técnico-docentes, admitem a existência de reações emocionais negativas relacionadas com o contacto, mais não desenvolvem forma alguma de superação das mesmas. Seria o caso de:

- Pérez Turpin e Suárez Llorca (2006, 83): *“Hay que tener el coeficiente adecuado de agresividad, tanto física como mental. No tener miedo al contacto”*.
- Sampaio Sadi (2008, 137): *“Para comprender o medo é preciso identificá-lo. Para isso o autor elenca os tipos de medo: medo de cair, medo de se machucar, ...”*.
- Aguilar Aguilar (2012, 48): (referido ao bloco em Andebol) *“Este elemento hay que aprenderlo en etapa de iniciación y hay que progresar lentamente, procurando que los niños no le tengan miedo al balón, precisamente cerrando los ojos, pues impide la ubicación del balón en un momento muy importante de la defensa y puede ser peligroso un posible golpe en la cara”*.

Por outra banda, há quem assegura que as situações motrizes associadas com contactos nos processos de iniciação deportiva podem derivar em experiências negativas que dificultem o processo de aprendizagem (Thomas, Launder e Nelson, 2001, 47; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 24; Cogan, 2006, 654; Coelho e Fielitz, 2006, 615; Griffey e Housner, 2007, 46), ou que fazem menos estável a aderência do sujeito à prática do mesmo.

Para alguns a existência destas situações motrizes de contacto representa um condicionamento para a interação positiva entre estudantes de E.F. escolar de distinto género (Moreno Murcia, Martínez Galindo e Alonso Villodre, 2006, 22) ou incluso uma barreira para a prática nalgumas populações concretas (Preboth, 2000; Parks, Housemann e Brownson, 2003, 34; SPARC, 2006, 2 e 2007, 4; Young et al., 2006; Ampong, 2008, 82; Severinsen, 2011, 260). Em relação com isto, temos encontrado

propostas que asseguram que a modificação de certos parâmetros da tarefa relacionados com o contacto, como por exemplo o tipo de material ou o “timing”, podem facilitar que a atividade seja mais inclusiva (Lieberman e Houston-Wilson, 2009, 63).

Encontramos também preocupação sobre este tema dentro do âmbito da competição, com casos que mostram que a aparição de “fear of injury²” afeta negativamente à performance do deportista (Dunn e Nielsen, 1993, 460; Slobounov, 2008, 289), ou que incluso pode chegar a ser uma causa para o abandono da prática no caso de ginastas de alto nível (Chase, Magyar e Drake, 2005, 466).

Uma variante do conceito anterior é a de “fear of reinjury”. Heil (2000, 256) utiliza ambos para descrever os processos pelos que esta emoção pode gerar efeitos psicológicos e fisiológicos que cheguem a interferir tanto na performance como na própria evolução da recuperação do indivíduo depois duma lesão, tal como se mostra na fig. 2.

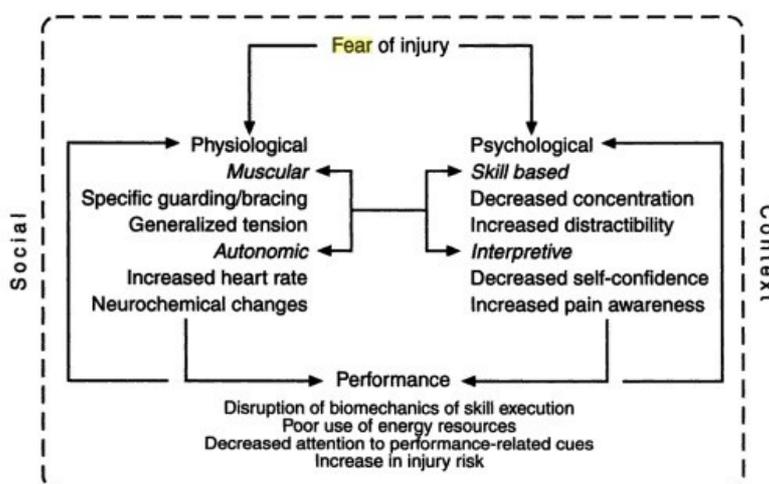


fig. 2.- Influência do medo a lesionar-se nas execuções motrizes (Heil, 2000, 257)

A pesar da existência de numerosos trabalhos centrados no conceito de “medo à lesão”, o certo é que o interesse despertado a nível geral pelo tema dos problemas afetivos ligados ao contacto é fundamentalmente desde um ponto de vista empírico, dentro de aspetos didáticos do ensino das distintas práticas motrizes. Desta forma, não encontramos o mesmo respaldo e interesse por aprofundar no tema a nível científico, feito já ressaltado por Canales (2006, 11) na sua tese de doutoramento centrada nas

² Literalmente a tradução do termo ao galego corresponderia com o “medo a lesionar-se” ou “medo à lesão” que, como veremos mais adiante, representa um dos componentes associados às situações motrizes de contacto geradoras de reações emocionais negativas.

“consecuencias pedagógicas de la mirada y o tacto³” em sessões da disciplina de *Expresión y Comunicación Corporal* dentro dos estudos de Magistério da especialidade de E.F. da *Universidad de Zaragoza*.

Em todo caso, e seguindo a Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002), Cartoni, Massaro, Minganti e Zelli (2002, 25) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24), os estudos de carácter científico que se interessaram minimamente por aspetos relacionados com os problemas afetivos derivados do contacto⁴ fizeram-o associando-o à ansiedade fronte à competição. Mais ainda, como assinala Slobounov (2008, 289):

“The emotion of fear has not been excluded from research on general orthopedic injuries, but it has not been highly considered among athletes. Athletes are generally perceived as warrior type individuals who do not harbor emotions such as fear”.

Ata o momento vimos justificando a investigação desde o ponto de vista do interesse gerado na bibliografia, fundamentalmente a nível empírico e a necessidade de abordar o nosso objeto de estudo desde um prisma científico.

Agora bem, este objeto de estudo é realmente importante para a praxe docente?

Ainda que profundaremos mais adiante queremos parar-nos nesta reflexão já que representa o ponto de vista ideológico subjacente no presente trabalho.

Partimos do feito de que o ensino de qualquer prática motriz deve ser inclusiva, sobre todo na suas etapas iniciais, e especialmente as referidas à E.F. escolar. É mais, compartimos totalmente a afirmação de Tinning (1992, 89) em tanto que: “aunque hubiera solo un niño en una clase que se sintiera fuera de lugar en educación física, seguiria sosteniendo que hay que hacer cambios para remediar la situación”. Ou como este mesmo autor afirma desde um ponto de vista mais radical (p. 135):

“si se acepta que dos o tres chicos de la clase no disfruten de su experiencia de la educación física sin tratar de averiguar por qué, entonces no sólo se ha traicionado a esos chicos, sino que pueden haberse ignorado otras cosas que están afectando a otros chicos de una manera menos evidente”.

³ Preferimos manter os termos originais utilizados pola autora na sua investigação, pese a que, ao nosso entender, é mais correto falar de “contacto” para o tema ao que nos vimos referindo, como defenderemos mais adiante, no apartado referido aos problemas terminológicos.

⁴ Estes autores, como a prática totalidade, aproximam-se ao nosso objeto de estudo de forma parcial. Assi, neste caso centram o seu interesse na influência do medo na aprendizagem motora.

Deste jeito, centrando-nos na E.F. escolar, objetivo último deste trabalho, pensamos firmemente que o modelo pedagógico deve aspirar a uma formação integral do indivíduo, finalidade utópica mais que não por isso deveria deixar de ser a nossa guia. Polo tanto, nossa praxe como docentes buscará a variação frente à repetição de estereótipos, a multiplicidade de vivências e experiências que permitam aprofundar em sensações e emoções frente a um modelo mecanicista e de rendimento motor. Todo isto ademais, sem esquecer o sentido lúdico inerente a toda prática motriz e buscando multiplicar as situações aprazíveis com a fim última de buscar a educação de seres felizes, livres, criativos e integrados no seu entorno socioeconómico.

Por todo isto, não podemos admitir que qualquer estudante que passe por nossas mãos possa sentir-se excluído nas práticas desenvolvidas, feito que a dia de hoje nos parece impossível, como mostram diferentes trabalhos (Kunesh, HasBrook e Lewthwaite, 1992; Treanor, Graber, Housner e Wiegand, 1998; Moreno Murcia et al., 2006).

A justificação final do nosso trabalho é pois, a de começar, humildemente a indagar no contacto como uma das variadas causas que podem determinar que uma prática docente seja realmente inclusiva no campo da ensino das práticas motrizes e, como consequência, aprofundar nas emoções geradas nas situações nas que esse contacto aparece.

1.4. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Os objetivos são a guia que nos marcam o caminho em todo processo, no nosso caso o da investigação. A continuação enumeramos os definidos para o presente estudo:

- Comprovar a existência de problemas afetivos derivados do contacto em tarefas e/ou situações sociomotrizas propostas durante sessões de ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição, nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol.
- Concretizar que tipos de contactos podem produzir a aparição de problemas afetivos derivados do contacto no ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição, nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol.
- Descrever as influências que os problemas afetivos derivados do contacto produzem na aprendizagem de tarefas motrizes de ensino de deportes

sociomotores de colaboração-oposição, nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol.

- Indagar que tipo de tarefas motrizes são suscetíveis de serem geradoras de processos que desencadeiem problemas afetivos derivados do contacto.
- Definir e descrever uma proposta de fatores didáticos a terem em conta na gestão da aparição de problemas afetivos derivados do contacto no ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição, nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol.
- Propor um desenho de investigação que permita abordar o estudo dos problemas afetivos derivados do contacto em contextos de ensino de práticas sociomotrizes.

1.5. ESTRUTURA DA TESE.

Este documento representa a memória de tese de doutoramento na que se reflete o desenvolvimento da investigação, de tal jeito que se organiza nos seguintes apartados:

- *Capítulo Primeiro*: Representa esta introdução, na que se expõe o objeto de estudo da investigação assi como as razões que justificam o seu desenvolvimento. Enunciam-se ademais os objetivos gerais de todo o processo.
- *Capítulo Segundo*: Corresponde ao marco teórico da investigação, dividido à sua vez em três grandes apartados:
 - Um primeiro grande apartado no que se abordará a *Definição do Problema* a investigar e se descreverá a influência do contacto no processo comunicativo. Esta descrição profunderá na visão do contacto tanto desde o ponto de vista sócio-cultural como desde o do próprio indivíduo. Pararemo-nos na caracterização das funções do contacto assi como nos distintos tipos de contacto descritos na bibliografia específica. Posteriormente abordaremos as relações entre contacto e emoções, centrando a atenção nas emoções que se associam a contactos produzidos dentro de práticas motrizes. Por último, deteremo-nos a analisar os termos usados na bibliografia para descrever o nosso objeto de estudo, para, finalmente, realizar nossa própria proposta terminológica.
 - Un segundo apartado, centrado na análise da bibliografia específica do nosso campo de estudo, que representa a descrição do *Estado da*

Questão. Nele centraremos-nos em apresentar unicamente as conclusões proporcionadas pelos estudos científicos em relação com o objeto de estudo. Só exporemos contribuições empíricas da bibliografia à hora de abordar a descrição dos fatores didáticos que devem ser tidos em conta para a abordagem de tarefas que impliquem contacto físico.

- Um terceiro apartado no que abordamos a importância das práticas motrizes que implicam contacto dentro de nossa concepção da E.F. Este apartado representa pelo tanto o nosso ponto de vista pessoal no que se apoia o desenvolvimento de toda a investigação.
 - E finalmente, um quarto apartado no que se descrevem as práticas motrizes sobre as que se desenvolveu a investigação (é dizer, o Rugby, o Andebol e o Voleibol). Para isso ajudaremos-nos das ferramentas que nos facilita a *Praxeologia Motriz*, adentrando-nos na estrutura funcional destes deportes. Tentaremos justificar assi a necessidade de incluir tarefas motrizes que implicam contacto dentro dos processos de ensino destes deportes.
- *Capítulo Terceiro:* Representa o começo do trabalho de investigação, onde se apresenta o *Estudo Piloto* realizado como passo prévio ao aprofundamento no objeto de estudo. Este capítulo divide-se à sua vez em dous grandes apartados, um para cada uma das partes nas que se dividiu o citado estudo. Ademais, ao igual que nos dous seguintes, exporemos todos e cada um dos apartados clássicos numa investigação (*Hipótese, Material e Método, Resultados, Discussão e Conclusões*) e justificam-se as decisões tomadas em cada uma delas.
 - *Capítulo Quarto:* Corresponde ao que denominamos como *Estudo Base*, no que se desenvolve toda a investigação com o seu desenho definitivo. Este estudo desenvolveu-se, como diremos no seu momento, dentro do âmbito do ensino universitário.
 - *Capítulo Quinto:* Representa a descrição da réplica do *Estudo Base* realizado no âmbito da E.F. escolar, pelo que o denominamos *Estudo Aplicado*.
 - *Capítulo Sexto:* Corresponde-se com a parte final desta memória na que se enumeram as *Conclusões Gerais* e as *Linhas de futuro*.

Capítulo 2:

Marco Teórico

2.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

2.1.1. A comunicação em relação com o contacto

2.1.1.1. Introdução ao conceito de comunicação

Todo processo educativo é um processo comunicativo, se bem no caso do ensino de tarefas motrizes deve cumprir com umas peculiaridades já que “tiene que servir para ayudar al individuo a tomar unas decisiones correctas respecto a su movimiento corporal” (Sanchez Bañuelos, 1990, 197). Deste jeito, segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1962, 307), a comunicação é “the interchange of meanings between people, primarily accomplished through the use of conventional symbols”.

Ata há relativamente pouco tempo, o estudo sistemático da comunicação estava fortemente dominado pelo sesgo verbal e lógico da cultura ocidental. Foi a partir dos anos 60 quando alguns científicos empezaram a sentirem-se atraídos polo tema da comunicação não verbal (Davis, 1987, 243).

Ata esse momento, desde o ponto de vista científico só se considerava como relevante para a comunicação um dos canais sensoriais (o audio-acústico) e um único médio (a fala) (Montagu e Matson, 1989, 13). Porém, esta é uma visão simplista do conceito de comunicação como quedara de manifesto em infinidade de estudos de diversos autores de campos tão diversos como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a etologia, etc... (Hall, 1989 e 2003; Sommer, 1974; Montagu e Matson, 1989; Fast, 1994; Davis, 1987). Assi, esta visão deixa de lado aspetos tão importantes para a compreensão do processo comunicativo como os devidos aos gestos e posturas, a mirada, o uso do espaço, o contacto, ou que poderíamos relacionar em definitiva e seguindo a algum dos autores antes citados, como “lenguaje corporal”, “comunicación no-verbal” (Rizzi, 1989, 43; Argyle, 1990) o “comunicación corporal” (Descamps, 1990, 12).

Como mostra da complexidade do atual conceito de comunicação, frente à tradicional visão linguística, Descamps (1990, 11) afirma que o corpo tem ademais duas formas de expressar-se, uma espontânea e outra intencionada.

Para Rizzi (1989, 43):

“la comunicazione non verbale, nella sua accezione più ampia, comprende l'espressione del viso, le inflessioni della voce, il ritmo e la cadenza de la parola; il significato più ristretto si riferisce:

- *al contatto corporeo (...)*
- *alla distanza interpersonale (...)*
- *all'orientamento, la disposizione delle persone nello spazio (...)*
- *alla postura (...)*
- *al comportamento motorio gestuale qui utilizza i movimenti di parti piccole del corpo.”*

Polo tanto, podemos dizer que a “comunicación es o nombre que le damos a las innumerables formas que tienen los humanos de mantenerse en contacto, no sólo a las palabras y la música, las pinturas y las letras de molde, sino también a los gritos y los susurros, las inclinaciones de cabeza y las señas, las posturas y los atuendos: a todo movimiento que capte o ojo de alguien y cualquier sonido que tenga eco en otro oído” (Montagu e Matson, 1989, 11), ao que nós uniríamos qualquer forma de contacto físico entre um indivíduo e o seu entorno (Fast, 1994).

De feito, de forma geral aceita-se que mais do 75 % de toda comunicação humana é de tipo não verbal, o que adicionado ao feito de que “cuando el individuo está en armonía consigo mismo y hay congruencia entre lo que dice y lo que expresa mediante el lenguaje verbal, el mensaje vocal y el ritmo corporal, abre una mayor posibilidad de comunicación” (Medina, 1982, 45) dá uma imagem da tremenda importância que tem este tipo de expressão humana, maior ainda se tomamos em consideração que “lo no verbal es omnipresente e ineliminable. No se puede no comunicar” (Descamps, 1990, 12).

O problema que presentamos tem uma estreita relação com esta concepção da comunicação em tanto que relacionada com o feito educativo, dentro do campo da iniciação deportiva. Assi, centraremos-nos nas relações de comunicação não verbal estabelecidas entre os participantes num determinado processo de iniciação deportiva e função aos contactos produzidos entre esses indivíduos, mais concretamente na iniciação aos deportes sociomotores de colaboração-oposição, de campo compartido e participação simultânea.

Polo tanto, dentro de todas as possibilidades que poderíamos estudar num processo tão complexo como é o da comunicação humana, fixaremos a nossa mirada

única e exclusivamente no estudo do “contacto” ou “contactos” que podem ser fonte de informação e, como tal, causa de modificação da conduta (inclusive no caso de que essas informações não provenham de outro ser humano, senão dum objeto ou do próprio solo).

2.1.1.2. Comunicação e contacto

Partimos do feito, já estabelecido por outros autores, como introduzimos de maneira superficial ao começo deste capítulo, de que o processo educativo, em tanto que processo comunicativo, vê-se imbuído de mais fatores que os simplesmente verbais, dispondo-se de outros canais de comunicação que são de igual ou incluso, em determinadas ocasiões, maior importância. Ou dito de outro jeito, devemos ter em mente que o maior axioma em quanto à comunicação não verbal é que “no se puede no comunicar” (Davis, 1971, 29; Descamps, 1990, 12), do que não podem liberar-se os processos de ensino-aprendizagem.

Assi, Fast (1994, 13), remarcava que “en el intercambio entre dos personas, o en el seno de un grupo, los mensajes no sólo se comunican a través de lo que se dice, sino también a través de la dinámica subyacente de lo que se dice: o subtexto”. Este “subtexto” ou “sub-lenguaje” é definido por este autor como “una especie de lenguaje oculto, que puede añadirse al texto hablado, subrayándolo o reforzándolo. O puede, también, contradecir al texto eliminando promesas o acuerdos”. Este subtexto está formado por diversos elementos (a postura corporal, o uso do espaço, etc...) mais de todos eles, este autor afirma que “ninguno es tan íntimo como el tacto⁵. Si se emplea correctamente, el tacto puede derribar barreras, borrar enfados y crear un sentimiento de confianza y calor humano. Si se usa sin sabiduría, puede erigir barreras, causar fastidio y enfado, y traicionar tanto la fe como la confianza” (Fast, 1994, 65). A modo de exemplo, assinala um estudo sociológico, realizado numa biblioteca, no que se comprovava que os indivíduos que foram tocados pelo bibliotecário quando eram atendidos descreviam-no como “servicial y considerado”, enquanto que os que não o foram “no presentaban, hacia o bibliotecario, ni sentimientos negativos ni positivos” (Fast, 1994, 66-67).

Nesta mesma linha Argyle (1990, 228) presenta numerosas experiências nas que o simples feito de estabelecer um contacto corporal facilita a um sujeito obter a ajuda ou

⁵ Mantemos o termo utilizado na tradução do texto original ao espanhol. Agora bem, pesamos que esta é uma tradução pouco acertada no nosso âmbito já que o termino original “touch” deveria ser traduzido como “contacto”, como justificaremos mais adiante.

informação que lhe solicita a outro. Ante isto a sua justificação não pode estar mais vinculada ao processo comunicativo: “perhaps touch simply strengthens the message, or perhaps the assertive component of touch adds influence”.

Esta utilização do contacto depende, como veremos, do ambiente cultural no que se encontram os indivíduos, mais também das características da relação existente entre esses indivíduos, assi , “cuanto más íntimo sea el sentimiento que experimentamos hacia una persona, más dispuestos estamos a permitir que esa persona nos toque, y más afectuoso será el subtexto de ese contacto físico” (Fast, 1994, 68).

De feito, uma das questões que acostuma fazer problemáticos os contactos entre pessoas vem determinado pelo significado que lhes são habitualmente atribuídos, já que “un aspecto que debe recordarse es que tras el acto de tocar, hay una marcada implicación sexual”, sobre todo nos contactos realizados entre pessoas de sexos opostos, que sempre estão determinados por um marcado subtexto sexual (Fast, 1994, 69).

Porem, Argile (1990, 231) afirmava que se bem podiam encontrar-se diferenças individuais nos comportamentos relacionados com o contacto, também se podiam diferenciar três tipos de atitudes cara o contacto, como são:

- *“Touching non-intimates, liking to touch and be touched by strangers, new acquaintances, friends, and relatives.*
- *Non-sexual touching with spouse, lover, or most intimate friend.*
- *Sexual touching with spouse, lover, or most intimate friend.”*

A importância comunicativa do contacto dentro do esporte já foi posta de manifesto por Weinberg e Gould (1996, 258), que, centrando-se numa das dimensões que posteriormente analisaremos, opinam que:

“el contacto es un método poderoso de comunicación no verbal que puede utilizarse para tranquilizar o expresar afectos u otros sentimientos, según la situación. En los últimos años nos hemos liberado cada vez más en el uso del contacto en el deporte, incluyendo los abrazos entre hombres, lo cual tiempo atrás era socialmente menos aceptado. A menudo, palmear cariñosamente la espalda o rodear a otro con el brazo pueden ser acciones eficaces en la transmisión de atención y empatía”.

2.1.1.3. O contacto como limite espacial e afetivo: a territorialidade

Uma das discussões mais estabelecidas ao longo da história das teorias da aprendizagem no ser humano é a relacionada com que aspetos da conduta são inatos e quais são adquiridos mediante a aprendizagem.

As destrezas comunicativas, em tanto que condutas humanas, tampouco quedarom fora desta discussão, aceitando-se em geral que uma parte destas destrezas comunicativas são inatas “resultado de la adaptación evolutiva; pero la mayor parte es con mucho adquirida, resultado de la transmisión cultural, aunque a aprendizaje sea informal y la actuación en gran medida inconsciente” (Montagu e Matson, 1989, 13).

Dentro destas discussões sobre as contribuições inatas ao comportamento humano, e moi relacionado com o tema do contacto e a sua relação com a comunicação, está o conceito de “territorialidade”: De feito o reconhecimento das “esferas espaciales de intimidad” ou das “burbujas personales” foi alentado polo uso dado a este conceito (Montagu e Matson, 1989, 27).

Hall (1989, 58) definiu a territorialidade como “el término técnico que se usa para describir la toma de posesión, utilización y defensa de un territorio por parte de los organismos vivos”. Para este autor a territorialidade chega a “todos los rincones y entresijos de la vida” e, de feito, “el espacio (o territorialidad) se mezcla muy sutilmente con o resto de la cultura de muchas formas distintas.”

Moitos autores, como por exemplo Hall (1981, 11), Hernández Moreno (1994, 58) ou Bayer (1986), ressaltaram a importância do conceito de territorialidade baseando-se em trabalhos de etólogos como Konrad Lorenz ou Eiblebesfeldt. Estes últimos mostraram as relações que se podem chegar a estabelecer entre o comportamento animal e o humano em quanto ao uso do espaço. Neste sentido, estes autores afirmam, por exemplo, que a agressão é um ingrediente necessário para a vida. Tanto é assi que de não existir a agressão a vida não seria possível tal e como a conhecemos hoje, já que, normalmente, a agressão origina o devido espalhamento entre grupos de animais, para que o seu número não destrua o seu médio e desapareçam eles mesmos com ele. Isto mostra claramente a relação entre “territorialidade” e “agressão”: quando a acumulação é demasiado grande a consequência dos aumentos bruscos da povoação, as ações recíprocas intensificam-se, e a tensão stressante é cada vez maior.

Incluso dentro do âmbito da iniciação deportiva, Bayer (1986, 38) também relacionava as ações de conquista e defensa dentro da campo de jogo (território) nos

“deportes colectivos”⁶, com os estudos de etólogos (como o já citado de Eiblebesfeldt), afirmando que “este comportamiento de mantenimiento de distancia está basado en la pulsión agresiva”. Desta forma, estabelecia uma vinculação direta entre a competição deportiva e a canalização, civilizada e inofensiva, dessa agressividade devida ao conceito de territorialidade inerente a qualquer animal, e, polo tanto, ao ser humano. Este mesmo autor, assinala ademais as três opções que um animal usa em situação de perigo ante a proximidade de outro: “si es el más fuerte ataca, si es el más débil huye o se somete dando prueba de **inhibición motriz**”, y ante la necesidad absoluta de hacer frente al enemigo, contraataca” (Bayer, 1986, 38-39).

Queremos ressaltar que resulta curioso que o ser humano mantenha também claramente estas atitudes. Não há mais que fixar-se no uso que se lhe dá à corporalidade ante uma discussão acalorada, e sobre todo nas ações bloqueio ou de evitação de contacto que produzidas ante a ameaça de sofrer contactos bruscos, como por exemplo, um principiante ante uma placagem em Rugby, onde a integridade do indivíduo queda em compromisso.

Para Hall (1989, 50), a territorialidade é um exemplo de “actividad infracultural”, é dizer, um “comportamiento que precedió a la cultura pero que después el hombre convirtió en cultura tal como la conocemos hoy” dando-lhe tal importância que a insere dentro dos denominados “Sistemas de Mensaje Primario” (S.M.P.). Estes sistemas são formas de comunicação de igual importância na compreensão da cultura, ressaltando que só uma, a primeira, é de tipo linguístico. Os “Sistemas de Mensaje Primario” são:

1. *Interacción*
2. *Asociación*
3. *Subsistencia*
4. *Bisexualidad*
5. *Territorialidad*
6. *Temporalidad*
7. *Aprendizaje*
8. *Juego*
9. *Defensa*
10. *Explotación (uso de materiales)*

⁶ Respeitamos aqui a terminologia utilizada polo autor para referir-se aos deportes sociomotores de colaboração-oposição.

⁷ O tipo de letra “negrito” é nosso.

A concepção deste autor em quanto à importância da territorialidade e a sua importância cultural levará-lhe a estudar, já a finais dos anos 50, o uso do espaço que realizam diferentes culturas (Hall, 1989). Desde esse ponto de partida, posteriormente, estabelecerá por primeira vez, o conceito de “espacio personal”, diferenciando-o do “espacio público”, com uma série de distâncias sobre as que profundaremos no seguinte apartado (Hall, 2003⁸, 139).

Pese a todo o exposto, devemos aclarar que esta visão não é compartilhada por todos os autores que estudaram o tema do uso do espaço pelo indivíduo. De feito, Montagu e Matson (1989, 27) assinalam que ainda que “unos pocos científicos sociales han luchado por una «perspectiva zoológica» que implique una sencilla extrapolación del presunto instinto territorial de animales y hombres, la mayor parte de aquellos que emplean el término lo consideran simplemente una metáfora útil para describir modelos de conducta establecidos, no por instinto o impresión, sino por cultura o aprendizaje”.

De todas formas, metáfora ou realidade, o certo é que este conceito é tradicionalmente aceiteado como válido em grande parte. Mostra disto são as contribuições feitas por Wallon e Lurçat (1962, 32) desde o ponto de vista da psicologia, ao propor a existência duma série de “espaços” que interatuam com a realidade corpórea do sujeito de jeito “morfo-dinâmico”, entre os que se encontra o “espace affective”, que definia como:

*“c'est un espace qui peut déborder l'espace postural proprement dit, c'est un espace défensif, de contact possible avec le monde extérieuril existe chez quiconque éprouve une **appréhension du contact**⁹. Il est comme une extra-vasion dans l'espace ambiant d'une sensibilité intime, il s'observe chez des sujets qui éprouvent une répugnance à se laisser approcher de trop près, comme si leur zone de sécurité était violée. Il existe à l'état aigu chez certains névropathes, il existe aussi chez le petit enfant qui ne veut pas se laisser approcher et qui crie lorsque ses eaux territoriales sont violées. Au contraire, l'approche de certaines personnes de son entourage peut lui être comme une caresse véritable”.*

Podemos dizer, em consequência, que está definindo implicitamente a existência de grande parte do nosso objeto de estudo: uma série de comportamentos de recusa ao contacto dependendo da pessoa implicada ou do sujeito ou objeto exterior que entra

⁸ Queremos aclarar que ainda que as citas recolhidas são de 1989 e 2003 (sendo esta última a 21ª edição em espanhol), correspondem-se com as versões em inglês de 1959 e 1966 respetivamente. Isto dá mostras, ao nosso modo de ver, de que o interesse suscitado por estes temas não é recente.

⁹ O tipo de letra “negrito” é nosso.

dentro desse espaço. Será precisamente esta concepção do espaço a que originará abundantes reflexões e estudos, sobre todo desde o ponto de vista da antropologia, aos que se referirão como “esferas pessoais” ou “espaços pessoais” moi influenciados polos aspetos culturais como veremos a continuação.

2.1.1.4. Contacto e cultura

Como adiantávamos no apartado anterior, a vinculação entre “contacto” e “cultura” é inegável e tem sido posta de manifesto por numerosos autores. Incluso nós mesmos podemos ver de forma empírica as relações tão estreitas que existem entre estes dous conceitos a cotio, sobre todo no que se refere às relações entre pessoas de diferentes entornos socioculturais, que se bem estão revestidas de certo carácter de “tópicos”, representam realmente uma mostra do já descrito de forma científica polos autores citados.

Como mostra não podó de deixar de mencionar o choque que me produziu ver, quando nos encontrávamos no processo de elaboração deste texto, o saúdo, mediante um efusivo abraço entre os dirigentes do chamado Eixo Franco-Alemão: o presidente Chirac e o chanceler Schröder. Nas imagens televisionadas, o abraço próximo do presidente francês chocava abertamente com a posição do chanceler alemão, que se bem aproximava fortemente a parte superior do seu corpo cara a do seu homólogo, os seus pés situavam-se praticamente a um metro de distância, o que parecia fazer-lhe manter um equilíbrio certamente instável.

Este exemplo, como dizíamos, parece mostrar um feito assinalado por numerosos autores seguindo o caminho iniciado por Hall a princípios dos anos 60. Como mostra disto Fast (1994, 72) afirma que a “práctica del tacto depende siempre de la peculiaridad del contexto cultural”. Assinala, desta forma, que algumas culturas, como as da ribeira mediterrânea ou as suas antigas colónias (hispano-americanos, italianos, franceses, árabes, israelitas, etc...) são favoráveis ao contacto, enquanto que outras parecem evitá-lo (seriam as culturas do norte de Europa, alemã, sueca, anglo-saxónica, etc...).

Há, como dissemos, moitos exemplos que mostram as diferenças culturais em quanto ao uso do espaço. De feito, os livros dos autores citados estão cheios de episódios ilustradores disto, postos de manifesto quando duas pessoas de culturas dispaes entram em contacto. Pode-se afirmar polo tanto, sem medo a enganar-nos, que

“casi todas las culturas tienen sus propias reglas de uso del espacio, y en cada una de ellas se transmite un subtexto diferente al invadir el espacio ajeno” (Fast, 1994, 240).

Noutras palavras, e citando um poema de W. Anden (no Prólogo da obra *The Birth of Architecture*, citado por Hall 2003, 139 e Fast, 1994, 240):

“A unas treinta pulgadas de mi nariz está la frontera de mi persona, y todo el aire intacto que hay en medio es mi privado pagus solariego. Extraño, a menos que con ojos íntimos te haga yo señas fraternales, cuidado, no lo pases rudamente: que no tengo cañón, pero sí escupo”.

É tempo pois, de adentrar-nos num conceito apresentado tamém no ponto anterior, o de “espaço pessoal”, fixado por Hall a finais dos anos 50 estabelecendo com isto um novo campo de estudo em quanto à utilização do espaço por parte do ser humano: a “proxémica”.

Hall definiu este novo âmbito científico como “las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de cultura” (Montagu e Matson, 1989, 21). Com isto, como veremos no seguinte apartado, estabeleceu uns graus básicos de distanciamento entre os indivíduos. Dito de outro jeito, em palavras do próprio Hall (1963, 1003):

“Proxemics, the study of how man unconsciously structures microspace -the distance between men in the conduct of daily transactions, the organization of space in his houses and buildings, and ultimately the layout of his towns.”

Como vemos, Hall ressalta que o feito proxémico é quase imperceptível para os indivíduos, pondo-se de manifesto mais claramente quando este cambia de entorno cultural (já seja por viagens devidos ao trabalho, turismo, etc...), momento no que se produz a dialéctica entre os seus próprios aprendizagens culturais fronte aos da cultura que visita.

Deste modo, Hall estabelece já em 1963 umas linhas básicas para desenvolver uma metodologia científica própria desta nova área da ciência, fixando oito dimensões a estudar pola proxémica (Hall, 1963, 1010):

- 1) *postural-sex identifiers*
- 2) *sociofugal-sociopetal orientation (SFP axis)*
- 3) *kinesthetic factors*
- 4) *touch code*
- 5) *retinal combinations*

6) *thermal code*

7) *olfaction code*

8) *voice loudness scale*

De entre elas, são de especial interesse para nós a terceira e quarta dimensões, referidas respetivamente à codificação do uso dos espaços entre os indivíduos e às formas em que estabelecem contacto.

Um dos primeiros estudos com os que Hall tentou sistematizar a organização que os indivíduos fazemos do nosso espaço, realizou-no em base às distâncias usadas especificamente em função de determinados tons de voz e ao conteúdo da mensagem transmitida (tabela 1). O estudo, publicado em 1959 e realizado em população norte-americana, serve de primeiro indicador da comunicação que implica o simples uso do espaço (Hall, 1989, 194):

TÁBELA 1.- Distâncias em função do tom de voz e do conteúdo da mensagem (elaboração própria a partir de Hall, 1989)

Distâncias	Tons de voz
Muy cerca (de 7,5 a 15 cm.)	Susurro suave; muy secreto
Cerca (de 20 a 30 cm.)	Susurro audible: muy confidencial
Cercano (de 20 a 50 cm.)	En interior, voz suave; en exterior, voz llena; confidencial.
Neutral (de 50 a 90 cm.)	Voz suave, volumen bajo; asunto personal
Neutral (de 135 a 150 cm.)	Voz llena; información de tipo no personal
Distancia Pública (de 165 a 245 cm.)	Voz llena ligeramente alta; información pública para que la oigan otros
De un extremo a otro de la habitación (de 2,45 a 6 m.)	Voz alta; hablando a un grupo
Alcanzando los límites de la distancia	En interior, de 6 a 7,30 m; hasta 30,5 m. en exterior; saludos, despedidas

Agora bem, é necessário mencionar a importância de relativização dos dados anteriores a uma população determinada, posto que o espaço e as suas formas de ocupação e uso está influenciado pelo entorno cultural no que se desenvolvem as ações. Assi, por exemplo, este mesmo autor aclara que este estudo se realizara com norte-americanos brancos, e que em latino-américa “la distancia de interacción es mucho menor que en Estados Unidos” (Hall, 1989, 194).

Posteriormente, ao longo dos seus estudos, baseados precisamente em comparações entre diferentes culturas (especialmente anglo-saxónica, latina, árabe e asiática), estabelece uns tipos de organização (fixa, semifixa ou informal), em função da possibilidade de modificação da mesma. De entre eles, é de especial interesse o

denominado “espacio informal” já que é no que entram em jogo as “distancias que se mantienen en los encuentros con otras personas”, com “un significado tan hondo (aunque tácito) que forman parte esencial de la cultura” (Hall, 2003, 138).

Chegamos assi à formulação duns graus básicos de distanciamento entre os indivíduos dentro do espaço informal. Formulação que partia da constatação das modificações do tom de voz em função da distância, como presentamos mais arriba e que finalmente reduziria a quatro básicas (Hall, 2003, 140) que serão a base de multitude de estudos publicações sobre o tema do espaço humano¹⁰. Estas distâncias foram estabelecidas como uma extrapolação dum estudo sobre a população norte-americana, quedando fixados tal e como se recolhe na tabela 2.

TÁBELA 2.- Distâncias pessoais (elaboração própria a partir de Hall, 2003, 140)

Distâncias		Separação
íntima	cercana o de contacto	en contacto
	lejana	hasta 40 cm.
personal		de 40 a 120 cm.
social		de 120 a 360 cm.
pública		mayor de 360 cm.

Dentro tamém do campo da proxémica, Sommer (1974, 64) estabelece em 1969 uma distinção sobre os usos dos espaços no ser humano. Usa, não obstante, uma terminologia diferente, definindo a “distancia individual” como “el espaciamento característico de los miembros de la especie”, de tal jeito que “sólo cabe hablar de distancia individual cuando se hayan presentes dos o más individuos de la misma especie”. É dizer, e seguindo a Montagu e Matson (1989, 23), Sommer equipara o seu conceito de “distancia individual” ao de “distancia personal” de Hall com propósito de distinguir essa ampla zona social do conceito “espacio personal”.

Desta forma, este autor realiza uma analogia do “espacio personal” como “*territorio portable*, pues o individuo lo lleva consigo dondequiera que vaya”, um área com limites invisíveis que rodeia o corpo duma pessoa (Sommer, 1974, 65).

¹⁰ Como mostra da importância dos trabalhos de Hall cabe assinalar que temos encontrado citas dele em Sommer (1974), Bernard (1985), Davis (1987), Montagu e Matson (1989), Descamps (1990), Hernández Moreno (1994), Fast (1994), Canales (2006). É habitual ver referências suas em livros centrados no estudo da linguagem corporal desde a perspectiva empresarial, tales como Huber (2003) ou Pease e Pease (2006).

Em resumo, para Sommer só existem realmente dous “perímetros defensivos” ao redor de cada quem (frente aos quatro propostos por Hall), de tal jeito que “la violación de la distancia individual constituye una infracción de las expectativas del grupo social” enquanto que “la invasión del espacio personal constituye una intrusión en los límites propios de la persona” (Sommer, 1974, 65).

De todas formas, o ênfase que autor anterior põe nos usos espaciais persoais foi posto em dúvida por outros científicos sociais, que assinalarom que o estabelecimento de limites pode ser uma questão flexível, de negociação entre persoas, com variações segundo a situación (Montagu e Matson, 1989, 24). De feito, já Hall (1989) mostrara, as variações significativas entre culturas no que ao uso do espaço se refere, pondo de relevo incluso a existência de diferenzas individuais dentro duma mesma cultura em función da personalidade do individuo. Esta idea, denominada “personalidad situacional” intenta descrever o estilo individual de gestión do espaço e das transações associadas com alguma das quatro zonas de distâncias por ele estabelecidas (ver tábelas 2). Como exemplo expõe que “algunos individuos jamás desarrollan la fase pública de su personalidad y por ello no pueden llenar espacios públicos; son muy malos oradores, presidentes o árbitros”, ou polo contrário, “como saben muchos psiquiatras, otras personas tienen problemas con las zonas íntimas y personales y no toleran la proximidad de los demás” (Hall, 2003, 141).

Outro dos factores de índole cultural que afecta ao modo em que se producen os contactos no noso entorno occidental, está determinado polo status ou categoría social dos suxeitos (Davis, 1987, 179), ou como afirma Fast (1994, 70), “la corrección del contacto físico está, en nuestra sociedad, ampliamente determinado por la condición social. Una persona de condición más elevada puede tocar a alguien de condición inferior”, o que non sempre é posíbel à inversa.

De feito, e dentro dum aspeto que se relaciona directamente com o noso estudo, Méndez et al. (2003, 18) afirmam que os factores culturais se presentan como “un elemento de especial relevancia en el estudio y comprensión del origen de los miedos infantiles”, entre os que recollen os medos ao contacto físico e os medos físicos¹¹.

¹¹ Este autor diferenza entre “miedo al contacto físico” que representa “como besar o acariciar a mi madre” e frente a “miedos físicos” relacionados com o mantimento da integridade física do individuo.

Centrando-nos no campo das práticas motrizes, como fenómeno cultural que são, tampouco podem fugir desta realidade, a pesar de que certos autores como Argyle (1990, 125) afirmem que, na nossa cultura, os contactos corporais são permitidos nos deportes e na Dança. Se bem pode ser certo que nestes casos existe uma maior permissividade ou compreensão a nível social, também é certo que estes âmbitos não são alheios às influências que a cultura marca ao redor do contacto. Podemos citar como exemplo disto o trabalho de Ortiz Camacho, Delgado Noguera e Linares Girela (2000a, 84-85), no que se estuda a intencionalidade no uso de espaço e o contacto de mestres de E.F. em formação.

Como mostra desta relação entre contacto, cultura e práticas motrizes, e para remarcar a fonte inesgotável de experiências pessoais que pode originar o nosso tema de estudo, é a referida por um antigo estudante dum seminário católico, que ao organizar um “inocente” partido de Rugby num dos descansos de trabalho foi imediatamente levado a falar com o reitor da instituição eclesiástica que escandalizado interrogava-lhe sobre as causas da prática dum jogo que permitia “semejantes tocamientos”, a todas luzes pecaminosos, entre indivíduos do mesmo sexo.

Esta pequena relato, com maior o menor graça, não é um caso isolado mais bem é uma mostra da visão do corporal dentro da religião católica, de forte influência na nossa cultura. De feito, é um dos argumentos atribuídos para explicar o abandono deste deporte por parte das instituições católicas de educação em França a partir de 1907 (Bodis, 1999, 202): “c'est probablement en raison du caractère charnel, sensuel du jeu, voire des attouchements”.

O anterior não fai senão pôr de manifesto um feito como é a vinculação do contacto com o sexo que fai a sociedade ocidental já expressado por Davis (1987, 179) e que é a razão primordial da recusa do contacto físico interpessoal dentro desta sociedade.

De feito, esta não é mais que uma deriva da visão dualista do indivíduo que impregna toda a nossa cultura desde a sua mesma origem. Referimo-nos à separação entre corpo e alma iniciada já na filosofia de Platão e que chega ata os nossos dias, a través da poderosa tradição judeu-cristã e a visão da filosofia cartesiana, convertida na separação corpo-mente, psico- /fisio-, etc... eliminando toda visão holística do ser humano (Canales 2006, 25). Em palavras de Davis (1987, 181):

“los norteamericanos tienden a pensar en términos dicotómicos -blanco o negro, bueno o malo, verbal o no verbal- y en general insisten en plantear una distinción ilógica entre la mente y el cuerpo. Inevitablemente consideran que todo lo que proviene de la mente es bueno, digno de fe y limpio, mientras que lo que proviene del cuerpo se hace sospechoso y susceptible de desprecio”

A jeito de resumo podemos dizer que os diferentes autores que tratarom os temas relacionados com o uso do espaço polo ser humano e as formas de contacto que delas se podem derivar, coincidem em estabelecer uma série de distâncias que são geradoras de situações mais ou menos stressantes dependendo do indivíduo e da cultura na que estea integrado. Coincidem tamém em que a sociedade ocidental moderna¹² tende a diminuir as possibilidades de contacto interpessoal segundo vai evolucionando, primando a individualidade sobre o coletivo e chegando a afirmar que o ser humano atual está “descorporeizado” ao tender a desaparecer os nossos corpos do campo da nossa experiência. Para Davis (1989, 177), isto é mais exagerado no caso dos homens, já que parece que a partir de certa idade só se permite o contacto na prática deportiva, o que está de acordo com o estabelecido por Argyle (1990, 225) e comentado anteriormente. É mais, Alkemeyer (2004), referindo-se às multiplicidade mostras emotivas no Fútbol de alto nível afirma que: “This abandonment of both restraint and the otherwise prevalent fear of physical contact can be seen both in the players and in the spectators”. Isto seria estranho numa sub-cultura tão fortemente masculinizada como a do Fútbol, se não fora pola ritualização do jogo que assi o legitima.

Este feito abre a porta às reflexões de certos investigadores citados por Davis (1989, 177) que descreveram um fenómeno próximo ao de “hambre de piel” como

¹² Deve-se ter em conta que estes autores referem-se maioritariamente a publicações dos anos 60-70 que descreviam a sociedade do momento, que representa como é sabido um ponto de ruptura frente às visões tradicionais sobre o corpo (Bernard, 1985, 13) sobre todo a partir do maio do 68 e do auge dos pontos de vista existencialistas (com Sartre, Simone de Beauvoir, Kierkegaard, Camus, Heidegger à cabeça, destacando Merleau-Ponty sobre todo nos temas relacionados com a corporalidade). Todo isto deu pé precisamente à aparição de numerosas investigações que rachavam com o paradigma existente ata o momento sobre o corpóreo.

Assi a todo, podemos comprovar facilmente como a situação não evolucionou tanto na atualidade, por não dizer que no campo das práticas motrizes está-se dando um novo processo involutivo nestes aspectos como mostram os planos de estudo das Licenciaturas, Graos e Postgraos em Ciências da Actividade Física e do Deporte, nas que continuam predominando matérias baseadas num ponto de vista mecanicista (Canales, 2006, 38) ou incluso nos conteúdos dos distintos currículos da E.S.O. (Salgado López et al. 2003). Assi, os poucos conteúdos não relacionados com esse ponto de vista são referidos a uma visão da Expressão Corporal centrada na produção artística com bases rítmicas, caracterizada maioritariamente pola reprodução mimética de estereótipos, o que tamém está mais associado ao ponto de vista mecanicista (aprendizagem da técnica) que a uma integração comunicativa do indivíduo com o grupo.

resposta a uma necessidade que a sociedade tinha desacreditado, como é a do contacto entre iguais.

2.1.1.5. Contacto e indivíduo: Ontogénese do contacto

Sommer (1974, 69) afirma que “los estudios realizados sobre el comportamiento animal ponen de relieve que la distancia individual es algo que se aprende en los primeros años de vida”, remarcando que os indivíduos que são privados da aprendizagem do ajeitado distanciamento (por exemplo, mediante o isolamento), desenvolvem posteriormente comportamentos erróneos neste aspeto.

Desta forma o uso que um sujeito realiza do espaço também tem um matiz individual ademais do ponto de vista cultural, que vimos de expor no apartado anterior.

Assi, Fast (1994, 112) aclara que “la manera como las personas reaccionan a las invasiones de su espacio personal depende de su percepción de ese espacio”. Neste sentido afirma que “algunas personas tienen ideas patológicamente distorsionadas sobre sus propias zonas de intimidad”, mostrando como exemplo o trabalho do Dr. Augustus F. Kinzel, especialista em ciências sociais, que num trabalho realizado com presidiários concluiu que alguns desses presidiários eram inclinados à violência porque a sua zona normal de privacidade, que deveria estar aproximadamente no 1,20 m., tinha-se expandido até alcançar 1,80 m. ou mais, pelo que, “cuando alguien llega a lo que ellos perciben como «demasiado cerca», reaccionan con pánico, y por lo tanto, con violencia”.

Este mesmo autor cita outro trabalho no que se mostra que a necessidade pessoal do espaço está vinculada com a personalidade. O Dr. William E. Peipold examinou os graus de introversão e extraversão de varias pessoas, medindo, entre outras provas, a distância à que se colocavam do entrevistador. “Observó que los introvertidos se sientan más lejos de los demás que los extravertidos. Al ser elogiadas, las personas se colocaban más cerca, y las que sufrían un trauma emocional se apartaban. Cuanto más estimulante resulta una persona a otra, menor es la distancia que los separa” (Fast, 1994, 113).

Estas apreciações em quanto à influência do nível de introversão do sujeito no seu uso do espaço já foram adiantadas por Sommer (1974, 70), que apresentava entre outros, uma tese doutoramento de 1963 de Jonh L. Williams na que demonstrava que os indivíduos introvertidos tinham inclinação a manter a qualquer interlocutor a uma distância maior que os extravertidos.

Centrando-nos na evolução da atitude cara o contacto no indivíduo, Ortiz Camacho et al. (2000a, 62-63) afirmam que há estudos “en los que se demuestra que los contactos desaparecen progresivamente en las diferentes etapas escolares (Infantil, Primaria y Secundaria) y cómo, a partir de la adolescencia, las experiencias táctiles vuelven a ser cada vez más importantes”. Esta evolução é também apresentada de forma similar por outros autores, como Argyle (1990, 214).

Exemplo de estes estudos são as descrições que realizam Fast (1994, 74) ou Davis (1987, 176-178) da evolução das experiências de contacto dos indivíduos. Ambos parecem recolher fases similares, polo que as mostramos conjuntamente para evitar reiteraões já que as diferenças são mínimas:

- Ao princípio da nossa vida, temos uma necessidade extraordinária de contacto. Os recém-nascido exploram o entorno mediante o sentido do tato. Assi, estabelecem fortes relações afetivas com a sua nai a través do contacto, do que não devem ser privados.
- Nestas primeiras etapas de vida, o indivíduo aprende que há objetos, e partes do corpo (tanto seu como doutras pessoas), que se podem tocar e outras que não. Isto está relacionado com a aprendizagem dos róis masculino e feminino.
- À idade de 5 ou 6 anos, na nossa sociedade, o contacto debilita-se um pouco, tocando e sendo tocados menos.
- Na puberdade reaparece a necessidade de contacto, quando o “subtexto” é sexualmente “perigoso”. Assi, a sociedade permitirá umas formas de contacto ou outras em função do género do indivíduo. Neste ponto Davis (op. cit) especifica que “para los varones sólo parece posible mediante la práctica de deportes- y luego con los del sexo opuesto”. Isto Fast (op. cit) complementa-o afirmando: “Entre los adolescentes, la lucha deportiva y los demás deportes que involucran contacto y que son de su agrado, satisfacen algunas de sus necesidades de contacto físico”.
- Durante a madureza subsiste certa necessidade de contacto físico, dependendo da cultura na que se integre o sujeito serão mais ou menos evidentes. De todas formas, é normal que nesta etapa “pasemos por alto” as situações de contacto porque sucedem em episódios concretos moi naturais e normalmente com um único significado.

2.1.1.6. Funções do contacto

Conhecidos são por todos os diferentes efeitos que se podem produzir a nível orgânico quando duas pessoas se aproximam, miram-se aos olhos ou se abraçam. Neste sentido, poderíamos dizer que entre elas estabelece-se um “campo de resonancia” que dá como resultado algum tipo de resposta física profunda de ordem fisiológica. Como refere Medina (1982, 42):

“la aproximación a otra persona cambia el tono muscular (...) y se producen modificaciones en la tasa de hormonas que entran en el torrente sanguíneo, en los procesos enzimáticos, en los niveles de atención, en la percepción y, para decirlo en una sola palabra, en la totalidad del organismo”.

A um nível mais geral, Fromm (1994, 58) estabelece que o contacto físico entre duas pessoas facilita a superação da “separatidad” entre elas, referendo-se com este termo ao sentimento de desamparo frente às forças da natureza e a sociedade, o que facilita ata certo ponto a sua inter-relação íntima. Isto pode-nos valer para compreender a causa de muitos comportamentos de evitação do contacto tanto a nível social como, mais centrados no nosso âmbito profissional, a nível das atividades motrizes de expressão. É dizer, entrar em contacto com alguém implica numa forma ou outra, o estabelecimento numa afetividade entre ambos, feito que pode ser tomado como uma violação da intimidade por quem não aceite esse contacto.

Porém, ademais das funções de comunicação que citamos anteriormente, e com relação ao contacto, pode este produzir efeitos fisiológicos com uma função clara no organismo humano?

Pensamos que certamente si, já que, como afirma Medina (1982, 46):

“cuando una persona se siente acariciada y deseada por otra, refuerza un sentimiento de autoestimación. Valoriza su cuerpo como algo agradable, capaz de despertar deseo y brindar placer. simultâneamente puede despertar deseo sexual como respuesta a las caricias (...). En el aspecto orgánico se inician, (...) una serie de procesos neuroendocrinos elevadores del tono vital”

Aprofundando mais neste aspeto, Medina (1982) cita outros autores que nos facilitam uma visão sobre as funções do contacto:

- Rolf assinala a importância das carícias na formação da imagem corporal, por exemplo no ato expressivo do abraço.

- Schilder afirma que, as zonas erógenas desempenham um papel moi importante na estrutura do esquema corporal. Deste jeito, as repressões sofridas por um indivíduo durante a sua primeira infância produzem zonas cegas ou insensíveis dentro do seu esquema corporal.

Neste mesmo ordem de cousas, Medina (1982, 54) cita trabalhos experimentais centrados no estudio de monos e realizados por Harlow e Harlow, que demonstraram que a estimulação táctil-cinestésica, tanto com a própria mãe como com outros companheiros da sua mesma idade, é fundamental para o desenvolvimento das crias. De tal forma que os monos criados com mães “sustitutas” de fio de arame, desenvolviam comportamentos mais neuróticos que os criados com mães “sustitutas” revestidas com pel. Ademais, os monos que jogavam com outros monos da sua mesma idade desenvolviam-se dum jeito mais saudável que os que só tinham contacto com as suas mães.

Nesse mesmo trabalho de Medina, recolhe-se tamém outro trabalho experimental sobre a resistência ao stresse em ratas, no que Levine demonstrou que as ratas que não foram acariciadas ou tocadas na sua primeira infância mostram uma adaptação moito mais defeituosa aos estímulos nocivos.

Pola sua parte Spitz (1981, 109-116), desde um ponto de vista psicanalista e estudando os síndromes clínicos que produz a falta de afetividade na primeira infância, descobriu que os nenos institucionalizados nos seus primeiros meses de vida e faltos de afecto materno, experimentam danos irreversíveis no aspeto motor, afetivo, da linguagem e do desenvolvimento intelectual, que podem incluso desencadear mais facilmente enfermidades infantis, chegando a relacionar esta falta de afeto com o incremento da sua índice de mortalidade.

Nesta mesma ordem de cousas estão as afirmações de Ribble (cit. por Medina, 1982, 55), destacando a importância de acariciar e pressionar suavemente como um dos três tipos de estimulação sensorial fundamentais para o desenvolvimento do neno (estimulação táctil, cinestésica e auditiva). Esta postura é tamém, em certa medida, mantida por Fast (1994, 68) ao afirmar que “los niños privados de contacto físico no pueden desarrollarse adecuadamente, no pueden aprender a responder al amor y afecto”.

Beach e Baynes (cit. por Medina, 1982, 55) num estudo com animais, argumentam também que para o desenvolvimento do indivíduo não só é importante o tipo e a quantidade de estimulação sensorial, senão que a idade em que o carinho é proporcionado influi igualmente no seu comportamento.

Desta forma, Medina (1982, 47) afirma que a falta de carícias produz sérias distorções da imagem corporal, pelo que o contacto poderia ser usado incluso com uma função terapêutica em determinados casos, com o fim de viver a nossa corporeidade numa maneira mais plena, como expressão real da nossa identidade, sem alienação entre corpo e emoções, corpo e mente ou corpo e alma, superando desta forma a tradicional dualidade greco-judeu-cristiã. É mais, a falta de contacto pode chegar a ser causa de transtornos dermatológicos de origem psicossomático, ou pelo contrário a falta de contacto devida ao padecimento por parte dum indivíduo de enfermidades dermaticas, do tipo psoríase, vitiligem,... pode ser geradora de transtornos de ordem psico-afetivo no doente, como organização caótica dos afetos, temor ao abandono, fobias, problemas sexuais, etc.

Neste mesmo sentido, Soler (1989) assinala que se a um neno se lhe restringem as suas experiências tácteis poderia chegar a ter problemas associados ao pensamento abstrato, o que implicará ademais problemas de aprendizagem.

Por último, desde o ponto de vista da motricidade, o contacto associado com o seu sentido perçetivo correspondente, o tato, será básico na conformação do indivíduo. Como vimos no ponto anterior, o tato é o sentido predominante nas primeiras etapas da vida, o que lhe permitirá ao sujeito reconhecer os seus diferentes segmentos, configurando desta forma o seu esquema corporal. Pode-se dizer, pelo tanto, que o tato e o contacto, proporcionam ao neno as informações necessárias para constituir o seu “eu”, diferenciando a fronteira que o divide do exterior (Álvarez Reinares, 1997).

2.1.1.7. Tipos de contacto

Num trabalho anterior (Salgado López et al., 2003, 35), já adiantáramos empiricamente e baseando-nos na nossa experiência que não todos os contactos são iguais nem produzem os mesmos efeitos sobre o indivíduo. De feito considerávamos que “hay contactos que son más fáciles de superar que otros, algunos de los que, según el individuo, pueden llegar a no superar nunca, aunque puedan suavizar sus efectos sobre la toma de decisión”.

A dia de hoje não pudemos encontrado trabalho algum com rigorosidade científica que enfoque o tema desde o ponto de vista da Ciências da Motricidade Humana¹³, se bem o contacto foi abordado numa ou outra forma em distintos campos, confirmando todos eles, como veremos, as afirmações antes realizadas.

Knapp (1980, 217) presenta um estudo no que se analisam as partes do corpo habitualmente mais tocadas, e quais são os tipos de contacto que se permitem em cada uma dessas partes (tabela 3).

TÁBELA 3.- Tipos de contactos permitidos em função da parte do corpo implicada (elaboração própria a partir de Knapp, 1980)

TIPO DE CONTACTO	ZONAS CORPORAIS TÍPICAMENTE IMPLICADAS
Palmejar	cabeza, espalda
Abofetear	cara, manos, nalgas
Dar puñetazos	cara, pecho
Pellizcar	mejillas
Acariciar	cara, cabello, parte superior del cuerpo, rodillas, genitales
Sacudir	manos, hombros
Besar	boca, mejillas, pechos, manos, pies, genitales
Lamer	cara, genitales
Sostener	manos, brazos, rodilla, genitales
Guiar	mano, brazo
Abrazar	hombros, cuerpo
Enlazarse	brazos
Apoyar sobre	manos

Knapp (1980, 219) expõe também um trabalho de Heslin no que se classificam os diversos tipos de contacto de acordo com as mensagens comunicados. Nesta classificação mostrava-se ademais uma organização dos contactos do mais público ao mais pessoal:

- **Funcional-Profesional:** desejo de fazer cumprir alguma tarefa, executar um serviço.

¹³ O único trabalho que pudemos localizar desde o ponto de vista das Ciências da Motricidade Humana corresponde a Turrán Eguren (2011), no que publica um resumo do trabalho de investigação levado a cabo como parte da disciplina de *Prácticum da Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* da *Universidad de Zaragoza* e que fora tutorizado pelo doutorando. Se bem somos conscientes das limitações que o trabalho presenta, será empregado dentro deste ponto dada a ausência doutras referências nas que apoiar-nos.

- **Social cortés:** afirmar a identidade da outra pessoa como pertencente à mesma espécie. O “apretão de mãos” é o melhor exemplo deste tipo de contacto.
- **Amistoso-calidez:** reconhecer o carácter único do outro e expressar afeto por essa pessoa. É o contacto que mais se executa.
- **Amor-intimidad:** a outra pessoa é o objeto dos nossos sentimentos de intimidade ou amor.
- **Excitação sexual:** o contacto como expressão de excitação física.

Combinando os trabalhos antes citados recolhidos por Knapp (1989), encontramos-nos numa pequena investigação de Turrán Eguren (2011) no campo das Ciências da Motricidade Humana centrada nos “problemas psico-afectivos derivados del contacto” em atividades de Bailes de Salón. Se bem profundarmos neste trabalho mais adiante, de jeito resumido podemos dizer que, comprovava que a zona de contacto (cabeça, braço, antebraço, peito, abdome...) varia consideravelmente em função do tipo de contacto realizado (funcional profissional, amistoso, social, amor-intimidade e excitação sexual).

2.1.2. Contacto e emoções

Ata agora levamos analisado o contacto desde o seu ponto de vista mais cultural e comunicativo, porém, nas práticas motrizes, tanto nas mais institucionalizadas (como são as desportivas com as suas competições regulamentadas), como nas não institucionalizadas (e polo tanto com um matiz mais recreativo), aparece outra característica que converte o contacto em fonte geradora de ansiedade e inquedança.

Referimo-nos às emoções que surgem a causa de experiências negativas de contacto, nas que a imagem, a integridade física, etc... pode ver-se comprometida baixo a perspectiva do próprio sujeito.

Com anterioridade, diversos autores ressaltaram a importância dos aspetos emocionais no ensino de tarefas motrizes (Parlebas, 1970 e 2001; Lavega Burgués, March Llanes e Filella Guiu, 2013a; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu e Ochoa, 2013b; Etxebeste Otegi et al., 2014; Oiarbide Goikoetxea et al., 2014); com todo, neste ponto intentaremos dar uma visão das intrincadas relações entre as distintas variantes de

contactos produzidos nas situações de aprendizagem dos deportes sociomotores de colaboração-oposição e as emoções que cada uma delas pode gerar.

Damasio (2006, 179) define a emoção como “la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el cerebro (...) que producen cambios mentales adicionales”. Diferença ademais emoção de sentimento, que seria a “experimentación” e a “percepción de todos los cambios que constituyen la respuesta emocional”. Assi, este autor, recolhe como “emociones universales básicas” as centradas na “Felicidad, Tristeza, Ira, Miedo y Asco” e como secundárias, pequenas “variaciones sutiles” das cinco anteriores, entre elas, por exemplo, cita o “pánico” e a “timidez” como variações do medo.

De jeito similar, Bisquerra Alzina (2003, 12) define o conceito de emoção como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

Se bem o processo emocional é moito mais complexo, como ponhem de manifesto Damasio (2006, 153-195) e LeDoux (1996 e 2012), para Bisquerra Alzina (2003, 12), de forma resumida, a emoção produz-se da seguinte forma:

1. Umas informações sensoriais chegam aos centros emocionais do cérebro.
2. Como consequência começa uma resposta neurofisiológica.
3. O neocórtex interpreta a informação.

Em todo caso, ambos autores assumem a influência que a emoção tem na atitude e consciência corporal, relacionadas com o que Damasio (2006, 158-167) denomina como “estado corporal emocional”, e LeDoux (2012) “emotional estate”. Pola sua parte, Bisquerra Alzina (2003, 12) representa o conceito de emoção a partir dos componentes “neurofisiológico”, “comportamental” e “cognitivo” que influem diretamente numa “predisposición para la acción” determinada (ver fig.3).

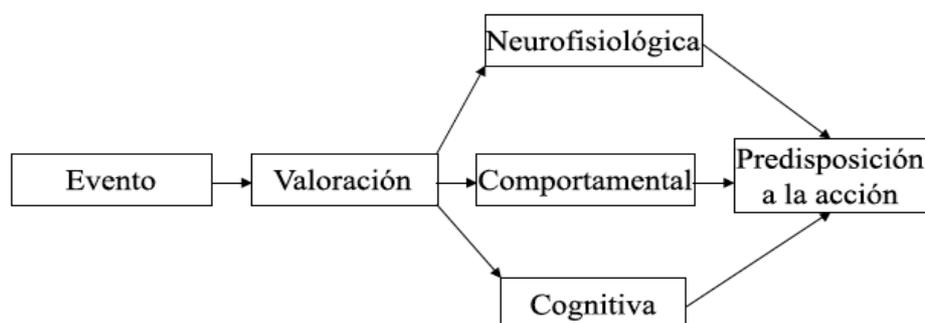


fig. 3.- Conceito de Emoção (Bisquerra Alzina, 2003, 12)

2.1.2.1. Classificação das emoções

Aprofundando no estudo das emoções, Lazarus (2000, 232) classifica as emoções em “«negatively toned emotions,» such as anger, anxiety, fright, sadness, guilt, shame, envy, jealousy, and disgust” e “«positively toned emotions,» such as relief, hope, happiness/joy, pride, love, gratitude, and compassion”. Agora bem matiza que, ainda que a classificação parece conceder a cada emoção um valor positivo ou negativo, baixo certas condições uma emoção do grupo negativo pode ter um efeito positivo, citando como exemplo “when the negative judgment motivates an athlete to seek a more constructive pattern of attention and concentration or to abandon a losing strategy for one that works”.

De acordo com o anterior, por exemplo, Damasio (2006, 158) considera o medo como necessário para a supervivência do ser humano, em tanto que representa um sistema de alerta básico ante perigos para a integridade do indivíduo. No caso da vergonha La Taille (2002, 14) mantém que “a vergonha deve ser um sentimento fundamental, não apenas para a conduta moral dos homens, mas também para o desenvolvimento moral da criança e do adolescente”. Em consequência, seguindo aos autores anteriores, podemos dizer que todas as emoções são imprescindíveis, chegando incluso a influir na saúde do sujeito, como assinala Goleman (2005, 196-212). Sobre isto Bisquerra (2003, 29) aponta que a psiconeuroimunologia assinala que as emoções afetam à saúde, de tal jeito que “las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan”.

Adentrando-nos na concreção dum “repertorio” de emoções Lazarus (2000, 232) expõe que qualquer proposta é pode ser argumentada, no que coincide com outros

autores (Bisquerra Alzina, 2000, 95; Damasio, 2006, 179), citando como exemplos de cada um dos grupos as seguintes (tabela 4):

TÁBELA 4.- Temas centrais de cada emoção propostas por Lazarus (2000, 234)

Emoção	Tema
Anger	A demeaning offense against me and mine.
Anxiety	Facing uncertain, existential threat.
Fright	An immediate, concrete and overwhelming physical danger.
Guilt	Having transgressed a moral imperative.
Shame	Failing to live up to an ego-ideal.
Sadness	Having experienced an irrevocable loss.
Envy	Wanting what someone else has and feeling deprived of it but justified in having it.
Jealousy	Resenting a third party for loss or threat to another's affection or favor.
Happiness	Making reasonable progress toward the realization of a goal.
Pride	Enhancement of one's ego-identity by taking credit for a valued object or achievement either one's own or that of someone or group with whom one identifies.
Relief	A distressing goal-incongruent condition that has changed for the better or gone away .
Hope	Fearing the worst but yearning for better and believing the improvement is possible.
Love	Desiring or participating in affection, usually but nor necessarily reciprocated.
Gratitude	Appreciation for an altruistic gift that provides personal benefit.
Compassion	Moved by another' s suffering and wanting to help .

De forma similar e, em parte derivada da anterior, sem querer entrar na complexidade da descrição de cada uma delas e das suas variantes, Bisquerra Alzina (2000, 95-111) recolhe os seguintes tipos de emoções, categorizando-as em positivas, negativas, neutras ou estéticas¹⁴:

¹⁴ Vistas as contribuições antes citadas de Lazarus, Damasio e La Taille, baixo o nosso ponto de vista não compartimos esta opção terminológica por confusa, ainda que é certo que o próprio autor assinala que o termo “positivo/negativo/neutro” não indica uma gradação na que o negativo seja “malo” e deva evitar-se. Pensamos que seria mais ajeitado diferenciar entre “aprazíveis/não aprazíveis/neutras” com o fim de não levar a erros de compreensão . É mais, pudera ser que o uso destes termos provenham duma confusão na interpretação dos termos ingleses “positively/negatively **toned** emotions”, citados por exemplo no caso de Lazarus (2000, 232) e que não correspondem exatamente com a noção “positivo/negativo” em espanhol. De feito, o próprio Bisquerra Alzina (2000, 91) assinala ao expor esta categorização que os diferentes intentos de classificação levados a cabo coincidem em que “las emociones están en un eje que va del placer al displacer”, dito de outro modo, “se puede distinguir entre emociones agradables e desagradables”.

- **Emoções positivas:** são emoções aprazíveis, agradáveis. Experimentam-se ao lograr uma meta. Entre elas figuram¹⁵:
 - **Alegría.-** entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
 - **Humor.-** Provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.
 - **Amor.-** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
 - **Felicidad.-** Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
- **Emoções negativas:** são emoções desagradáveis, que se experimentam quando se bloqueia uma meta, ante uma ameaça ou uma perda. Podem-se concretizar em:
 - **Ira.-** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
 - **Miedo.-** Temor, horror, pánico, pavor, desasosiego, susto, fobia.
 - **Ansiedad.-** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
 - **Tristeza.-** Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
 - **Vergüenza.-** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
 - **Aversión.-** Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.
- **Emoções ambíguas:** são aquelas que podem considerar-se emoções positivas ou negativas em função das circunstâncias: *sorpresa, esperanza, compasión*.
- **Emoções estéticas:** dão-se quando se “reacciona emocionalmente” ante certas manifestações artísticas como a literatura, pintura, escultura, música, etc.

¹⁵ Mantemos os termos originais em espanhol para evitar perdas de significado na tradução.

Centrando-nos na relação entre as emoções e as distintas práticas motrizes, Lavega Burgués, March Llanes e Filella Guiu (2013a) desenvolveram e validaram, partindo da classificação das emoções proposta por Bisquerra Alzina (2000), uma ferramenta para o estudo das emoções que suscitam os jogos deportivos em cada um dos domínios de ação motriz existentes: psicomotor, de cooperação, de oposição e de cooperação-oposição (Parlebas, 2001).

Como se esperava, na aplicação desta ferramenta em dous estudos distintos observaram que as relações entre emoções e práticas motrizes são moi amplas e intrincadas, com diferenças segundo qual fora o domínio de ação baixo o que se encontrava a prática motriz em questão. Do mesmo jeito, manifestavam-se uns índices mais elevados de “emoções positivas” frente às “negativas” para todos os domínios de ação. Obtiveram-se também, valores mais elevados de “emoções negativas” nas práticas motrizes do domínio que é objeto deste trabalho: o de colaboração-oposição (Lavega Burgués et al., 2013a, 158; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu e Ochoa, 2013b, 356; Lavega, Araújo e Jaqueira, 2013c, 10).

Dentro destas “emoções negativas” do domínio de ação de colaboração-oposição, as que se associem com ações motrizes que impliquem contacto e ademais dificultem a praxe e/ou gerem uma conduta motriz desajustada, converteram-se no nosso objeto de estudo: os problemas afetivos derivados do contacto.

Passamos a continuação a descrever as principais emoções geradoras de conflito afetivo em função da bibliografia revisada.

2.1.2.2. O medo

Se bem profundaremos posteriormente na definição completa deste conceito, podemos adiantar agora que desde um ponto de vista da geral o termo “medo” representa “una turbación del ánimo, fuerte y espontánea en presencia de un peligro real o imaginario” (Siquier, 1987, 26), sendo ademais segundo este autor “una consecuencia ante un hecho nuevo”. Ainda que veremos que isto último não tem por que ser assi, coincidimos com este autor em que são precisamente nestes casos onde mais habitualmente se manifestam os diferentes “medos” em toda a sua extensão.

Por outro lado, Hongler (1988, 21) descreve o medo como “un estado emocional que el sujeto percibe de forma desagradable” aparecendo sempre e quando:

- “*un individuo no es capaz dentro de una situación que él juzga amenazante (estresante)*”,
- “*se suprime la amenaza mediante acciones motrices adecuadas (abandonar el terreno, agredir)*”,
- “*se producen modificaciones de la observación (negar la amenaza) y de las interpretaciones*”.

Desta forma, este mesmo autor afirma, que os fenómenos de stress e medo podem ser identificados em três níveis diferentes:

- *Fisiológico*: centrado em aspetos que podem ser medidos mediante provas de laboratório, como podem ser as variações bioquímicas, de frequência cardíaca e respiratória, incremento da actividade cerebral...
- *Motor*: mediante a existência de contrações musculares adjacentes à realização motriz, por exemplo, gestos, expressões, mobilidade parasita, hipertonicidade, etc, ou a aparição de comportamentos destinados a modificar ou a suprimir o estado de stress como balanços, oscilações, etc.
- *Verbal*: referido às expressões verbais de todos os mecanismos perceptivos, cognitivos e emocionais que podem ser vividos subjetivamente numa situação.

Dado que, como veremos, medo e ansiedade são conceitos próximos, podemos assumir que vão a mostrar os mesmos sintomas. Assi, Ochoa e De La Puente (1991, 712) expõem uns sintomas semelhantes aos anteriores, diferenciando-os segundo o sistema funcional implicado:

- *Sistema motor*: a manifestação motora mais frequente é a conduta de escape ou evitação, pela que o indivíduo intenta não enfrentar-se ao estímulo gerador de ansiedade. Em ocasiões pode manifestar-se como um estado de inibição motriz, onde o indivíduo queda paralisado.
- *Sistema cognitivo*: o indivíduo sente-se “preocupado, temeroso, inquieto, con pensamientos e catástrofe, de que «algo va a pasar»”, com dificuldades de atenção e concentração.
- *Sistema fisiológico*: produz-se uma sobreactivação do Sistema Nervoso Central como resultado dum maior estado de alerta. Como consequência incrementa-se a frequência cardíaca e respiratória, a condutância da pel, etc...

Se nos centramos nos aspetos relacionados com a aprendizagem motora, Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2003, 26) assinalam que o medo:

“... es una emoción que aparece frecuentemente en el aprendizaje motor. Cuyas consecuencias pueden ser perjudiciales, pudiendo desencadenar rechazos, fobias y situaciones estresantes para el alumno. Sin embargo, ha recibido poca atención por parte de los investigadores que se han centrado, casi exclusivamente, en la ansiedad ante la competición.”

Se bem para outras emoções falaremos de forma mais geral, no caso do medo circunscrevemos a um específico, o “medo à lesão”, ao ser este segundo a bibliografia revisada, o que tem uma vinculação mais estreita com o contacto e polo tanto, com o nosso objeto de estudo.

Assi como noutros aspetos deste estudo a bibliografia localizada é bastante exígua, no que respeita à relação do contacto com o mantimento da integridade física do indivíduo é onde temos encontrado um maior número de trabalhos dentro duma grande amplitude de campos. A variedade de pontos de vista fai que exista tamém uma multitude de termos que agrupam esta dimensão do nosso objeto estudo, sendo os mais comuns¹⁶ os de “medo a lesionar-se”, “medo a fazer-se dano”, “medo à caída”, “medo à pelota”, etc... o que, a pesar disso, não resta importância ao tema, como mostra Slobounov (2008, 289):

“The sports professionals have become aware of the integral role that psychological factors play in the injury occurrence and recovery processes. For this reason, such constructs like «perceiving fear» and «confidence in avoiding injury», «fear of pain» and «fear of injury» have become important factors to consider when dealing with injured athletes”.

Agora bem, devemos matizar que não todo o “medo a lesionar-se” tem relação direta com uma ação de contacto com outro indivíduo, com um objeto ou com algum elemento do médio. Os casos mais claros que nos podemos encontrar na bibliografia sobre este aspeto são as denominadas “overuse injury”, ou “no traumatic injury” (Petersen et al., 2005; Taylor e Kress, 2006, 326; Slobounov, 2008, 199) e que se podem definir da seguinte forma:

“An injury was categorized as overuse if no traumatic event could be identified. The classification of an injury as caused with or without contact with another player was based on information about the

¹⁶ Introduzimos aqui só uma pequena mostra de termos traduzidos ao galego, para uma maior precisão dos termos localizados e os seus nomes originais ver o apartado seguinte.

circumstances of the injury given by the player” (Petersen et al., 2005, 617).

Tamém encontramos estudos que se centram no conceito de “medo à caída” tanto em pessoas de idade avançada ou em convalescentes de certas lesões¹⁷, como em diferentes deportes desenvolvidos no entorno natural como a Escalada (Wuo Pereira, 2010) ou o Ciclismo de Montanha (Lavoura, 2007); “medo a lesionar-se” em diferentes deportes que vão tamém desde os desenvolvidos no médio natural como o já mencionado sobre Escalada, a Canoagem (Lavoura, 2007),... ata os mais convencionais como o Hóquei sobre gelo (Dunn e Nielsen, 1993; Dunn e Causgrove, 2001), a Ginástica Artística (Chase et al. 2005), o Fútbol (Dunn e Nielsen, 1993), etc...

Vemos, polo tanto, que o contacto aparece agora vinculado já não só à comunicação, senão tamém às emoções, sendo em moitos casos, como já dissemos, fonte de turbações e inquietações que, seguindo a bibliografia, poderíamos agrupar dentro do conceito “medo”.

Mostra-se agora duma forma mais clara a necessidade de estudos sobre os emoções ligadas ao contacto nas atividades motrizes, tanto em competição como na aprendizagem, apartado este olvidado maioritariamente polos estudiosos (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago 2003, 24). É mais, está constatado que o medo à lesão é uma das principais causas de abandono da prática deportiva, sobre todo em certas populações, como são as de mulheres ou adultos a partir de certa idade (Moreno Murcia et al., 2006, 22; Severinsen, 2011, 260). Ademais, tamém é percebido como uma barreira para a participação, sobre todo entre a população feminina (Preboth, 2000; Parks et al., 2003, 34; SPARC, 2006, 2 e 2007, 4; Young et al., 2006; Ampong, 2008, 82; Severinsen, 2011, 260), chegando a influir incluso na consecução duma E.F. escolar realmente coeducativa (Treanor et al., 1998, 51).

Não obstante, devemos ser conscientes que é precisamente a aparição destas emoções o que resulta chamativo para certos indivíduos nalguns casos e em determinadas práticas motrizes. Seria, por exemplo, o caso da Escalada, onde o risco converte-se num aliciente para a participação, como comenta Wuo Pereira (2010, 73):

“A congruência entre prazer e dor, objetivo e liberdade, constantes na prática, são vividas como partes essenciais do jogo de vertigem, pois ela traz o medo e esse dá prazer. O medo como tempero

¹⁷ Entraria em jogo aqui o conceito de “re-injury” ou recaída numa lesão prévia (Slobounov, 2008, 289)

do movimento de subida é o próprio prato principal, isto é, produz a vontade de arriscar-se e arriscando-se sentimos mais necessidade de sentir o medo novamente.

A organização entre prazer e dor e entre medo e coragem são as virtudes vividas na escalada como recompensas.”

Pelo tanto, dentro do ponto de vista do mantimento da integridade física do indivíduo, relacionado com o contacto, podemos ver três diferentes dimensões segundo que o quem se implique na ação traumática (fig. 4).

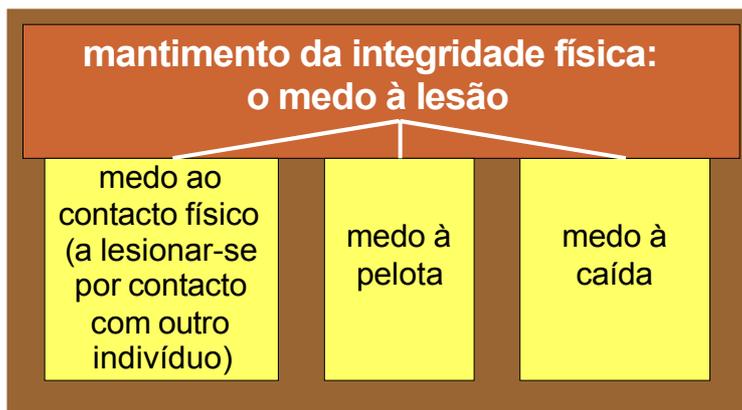


fig. 4.- Dimensões do conceito “medo à lesão” desde o ponto de vista do contacto

Entremos agora a definir cada uma das dimensões anteriores.

2.1.2.2.1. O medo à lesão por contacto físico com outro indivíduo

Esta primeira sub-categoria do “medo à lesão” centra-se precisamente nas emoções surgidas de enfrentamentos que comportam um perigo real e imediato para a integridade física dum indivíduo. Uma situação motriz típica na que surgem este tipo de emoções são as ações “corpo a corpo” em Rugby.

Como veremos no apartado de Estado da Questão, este é o conceito sobre o que mais citas bibliográficas encontramos, tanto a nível empírico, fundamentado na prática da docência das distintas práticas motrizes, como a nível científico.

Ao igual que nas demais dimensões do objeto de estudo que tratamos, existe uma grande proliferação terminológica acerca deste conceito, sendo denominado ademais de como “medo à lesão”, tamém como “medo ao contacto”, “medo ao contacto físico”, “problemas afectivos ligados ao contacto”, etc¹⁸ ...

¹⁸De novo, fazemos menção aqui duma pequena mostra de termos traduzidos ao galego. Para uma maior relação dos termos localizados e os seus nomes originais veja-se o apartado seguinte.

2.1.2.2.2. O medo à lesão por caída: o medo de cair

Este é outro dos vértices desde o que se podem estudar os temores dos deportistas a lesionar-se. Neste caso o contacto originador do medo à possível lesão é produzido pelo solo, considerado deste modo como um elemento de perigo, em função, por exemplo, da altura à que se situe a cabeça do indivíduo como ponto de referência ou da natureza do solo com o que contacte.

Os estudos que falam deste tipo de medo de forma específica centram-se fundamentalmente na Ginástica Artística (Snyder, 1990; Cartoni, Damassa, De Pero, Minganti, 2001; Cartoni et al. 2002; Chase et al. 2005), se bem é também comum encontrar referências a nível empírico e didático em Judo (Roquette, 1994; Santos e Melo, 2003, 36) ou Rugby, associado sobre todo ao ensino da ação técnica da “placagem” (Rugby Football Union, 1985, 41; Rutherford, 1993, 90; Usero Martín, 1993, 251; Collinet, 2000, 13; Lemaitre et al., 2003; A.R.U., 2011; Damasceno, 2012;).

Por último, ao igual que no caso anterior, a terminologia é variada, ainda que em menor grau neste caso, encontrando-se propostas que vão desde visões genéricas como “medo a lesionar-se” ou “problemas afetivos ligados ao contacto”, até opções concretas como “medo de cair” ou “temor a fazer-se dano ao cair”.

2.1.2.2.3. O medo à lesão por efeito dum objeto: o medo à pelota

O último elemento que configura o medo à lesão em relação com o contacto é o que está associado aos temores gerados pelos objetos que se utilizam na prática motriz. Dada a variedade de materiais que podem ser utilizados em cada uma dessas práticas motrizes, nós preferimos centrar este ponto unicamente num material usado maioritariamente nos deportes sociomotores de colaboração-oposição e o único material não fixo existente nos deportes nos que se centra este trabalho: a pelota.

Neste caso, o exemplo mais claro de situação motriz geradora de “medo à pelota” encontra-se referido ao rol de guarda-redes em Andebol. Tanto é assi que alguns autores como Bárcenas e Román (1991, 152) e Silva (2006, 227) consideram fundamental que os jogadores que desenvolvam este rol mostrem um nível baixo nesta emoção.

Dentro do âmbito do Voleibol, Bonnefoy, Lahuppe e Né (2000, 96) utilizam o termo “medo ao contacto” para descrever as reações que surgem ante situações nas que os aprendizes “evitam encontrarse con los balones” para não ter que golpear-los.

2.1.2.3. A vergonha

Se bem para alguns autores esta emoção seria uma forma de medo que, por exemplo, Lavoura e Machado (2007, 64) denominam “medo da exposição”, nós preferimos estabelecer um apartado específico dentro da nossa exposição já que possui uma característica peculiar com respeito ao contacto que a diferencia do resto de “medos” vistos no apartado anterior. Esta diferença vem marcada, como é óbvio, porque a vergonha não compromete a integridade física do indivíduo nem, polo tanto, a sua sobrevivência. mais bem, como afirma Lavoura (2007, 56) a vergonha é “um sentimento (desde que se tenha sua percepção) de desconforto” que em todo caso pudiera “comprometer o relacionamento do indivíduo socialmente e de seu equilíbrio interior”.

Em quanto à evolução da vergonha no indivíduo La Taille (2002, 24) a associa diretamente com a consciência moral do sujeito. Assi, afirma que esta emoção passa dum fase na que “a vergonha-exposição é a mais forte para outra na qual ela associa-se cada vez mais a valores”. Como exemplo descreve como para um “meninho de ata seis anos” o pior dos castigos pode ser quedar-se sem recreio, enquanto que para um de maior idade, fundamentalmente a partir dos nove anos, resulta mais doloroso um apercebimento verbal. Transforma-se assi a percepção do castigo cara um “decair perante os olhos da pessoa respeitada”.

Centrando-nos nas práticas motrizes, Espartero Casado e Gutiérrez García (2004, 4) assinalam desde um ponto de vista empírico que, no caso do Judo, “el pudor o el posible sentimiento de vergonzante” gerado polo contacto “es uno de los resquemores a los que se puede enfrentar el alumno en este tipo de actividades”, dificultando-lhe inicialmente a aprendizagem.

É mais, Grieser et al. (2006,7) assinalam que a vergonha (“embarrassment”) pode ser assinalada como barreira para a participação em atividades físico-deportivas em mulheres adolescentes, se bem a sua incidência parece ser muito menor que no caso do “medo à lesão”.

2.1.2.4. O nojo

Esta emoção faz referência à aversão ou repugnância que nos produz uma ação, um acontecimento, um ser ou uma coisa, etc... que nos desagradam profundamente já seja pela vivência de uma experiência real ou imaginada. Agora bem, apesar de ser considerada como uma das “emociones universales básicas” por Damasio (2006, 179), não fomos quem de encontrar uma boa referência bibliográfica que nos respalde na inclusão desta dimensão dentro do nosso objeto de estudo. É mais, apesar de basear-se na proposta de emoções de Bisquerra (2000), Lavega, March e Filella (2013) não temos em conta o “asco” (em espanhol) como emoção a investigar num trabalho no que descrevem as propriedades psicométricas de uma ferramenta para o estudo das emoções em práticas motrizes de diferentes domínios práticos, e que aplicaram posteriormente noutros estudos.

Porém, ademais da importância que lhe atribui Damasio (op. cit.), não queremos deixar de lado os indícios empíricos que nos mostra a nossa carreira profissional no ensino de atividades físico-deportivas, que nos assinalam que esta emoção aparece de cotio nas nossas aulas. Assim, por exemplo, pensamos que é bastante comum que os nossos estudantes experimentem nojo quando lhes pedimos que realizem alguma tarefa no solo, lhes toca realizar alguma tarefa que implique um contacto com um companheiro excessivamente suado ou insuficientemente asseado; ou incluso, roçando o racismo, quando se relacionam indivíduos de diferentes etnias entre si, como tristemente observamos quando numa aula convivem indivíduos procedentes de exogrupos sociais. Agora bem, somos conscientes de que esta hipótese deveria ser contrastada mediante procedimentos científicos para poder fazer qualquer afirmação definitiva ao respeito.

2.1.3. Definição conceptual

2.1.3.1. Problemas terminológicos

Antes de adentrarmo-nos nas possíveis definições do conceito objeto de estudo deste trabalho, queremos ressaltar que a inexistência dum termo único que defina este conceito foi um dos maiores problemas ao que nos tivemos que enfrentar ao realizar este trabalho de investigação, sobre todo no que se refere à pesquisa bibliográfica. Tanto é assi que encontramos trabalhos relativamente próximos ao nosso nos que se cita literalmente: “the term fear of injury is sometimes used but without being defined” (Kleinert, 2002, 2). Ou pior ainda, noutro trabalho fazia-se ver que a definição confusa do termo modificava de forma substancial os resultados entre dous estudos similares sobre ansiedade e risco percebido realizados em deportes distintos (Dunn e Syrotuik, 2003, 279).

Cremos que este feito vem dado pola característica multidimensional do objeto de estudo (fig. 5), que intentamos ressaltar no ponto anterior, e que já fora tratada por Mundina Gómez, Ortega Andrés e González Moreno (1999, 884) no caso concreto dos problemas de contacto interpessoais.

Por tanto, poucas parecem ser as referências que abordam os problemas gerados polo contacto desde um ponto de vista global, talvez porque são poucos tamém os que o estudiarom desde um ponto de vista didático, como um elemento distorcedor na aprendizagem.

Assi, encontram-se termos e estudos diferentes em função dos três elementos citados na exposição do objeto de estudo (o mantimento da integridade física, a territorialidade e os aspectos sociais relacionados com a vergonha e o nojo), junto com os agentes implicados no contacto com o indivíduo (outro indivíduo, um objeto ou o solo).

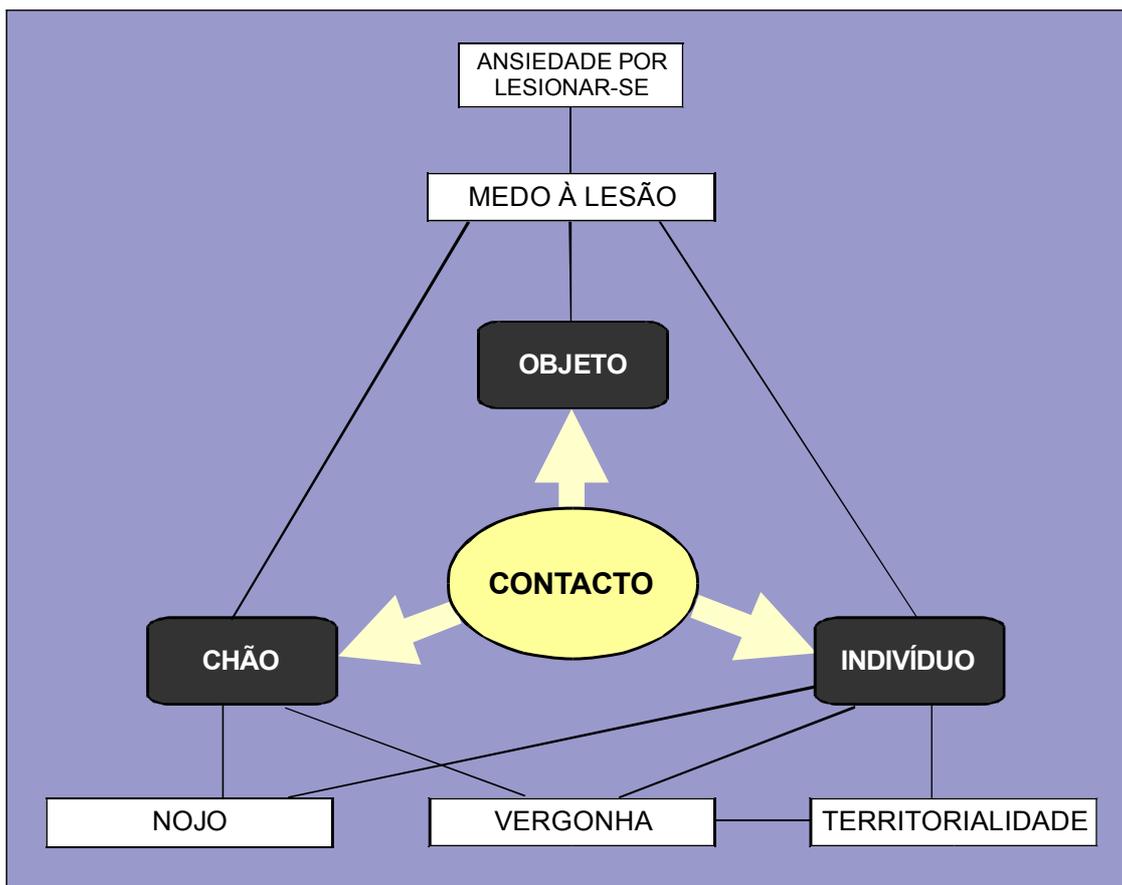


fig. 5.- Representação do carácter multidisciplinar do conceito objeto de estudo.

Deste jeito, a primeira dúvida que nos assaltou foi se o objeto de estudo se centra sobre o conceito “medo” ou “ansiedade”, ainda que lhe atopamos uma rápida resposta. Assi, a grandes rasgos, é comum na bibliografia consultada definir o primeiro conceito como uma emoção estreitamente ligada aos estímulos que a geram, que implica um perigo físico evidente e que conduzirá moitas vezes a uma ação de escape ou evitação; enquanto que o segundo centra-se na antecipação dum futurível, na imaginação dum perigo indefinido e incerto, sendo a sua causa mais vaga e menos compreensível (Lazarus, 2000, 234; Kleinert, 2002, 2; Lavoura, 2007, 95). A relação entre ambos conceitos é tal que às vezes “la ansiedad ha sido definida como miedo sin objeto, y a su vez el miedo como la ansiedad ante un estímulo determinado” (Ochoa e De La Puente, 1991, 710)

Aprofundando nesta diferenciação entre o conceito “medo” e “ansiedade”, Lavoura (2007, 95) realiza uma interessante discussão depois duma ampla revisão da literatura existente sobre ambos termos. Assi, fixa a sua posição, que também será a nossa, na seguinte diferenciação:

- *“o medo constitui-se por estímulos desencadeadores claros e óbvios, necessitando o indivíduo, ter a percepção desses estímulos e a conscientização da ameaça ou perigo, e conseqüentemente tendo respostas psicofisiológicas, provenientes da mudança do estado de ativação do corpo;”*
- *“a ansiedade é manifestada sem a presença de estímulos desencadeadores claros e óbvios, caracterizando-se por um estado difuso, confuso e indefinido, podendo vir também à tona por uma antecipação ou predisposição ao medo, que também provoca respostas psicofisiológicas”*

Desde este ponto de vista, nos últimos 15 anos começaram a aparecer trabalhos nos que este conceito é considerado como rasgo do constructo de “ansiedade competitiva” (Dunn, 1999, 273; Dunn e Causgrove, 2001, 427; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago 2003, 22), já que pode surgir tanto antes como durante a própria ação competitiva e que pode implicar em certos casos, polo tanto, uma indefinição do estímulo gerador de tal estado. É mais, Kleinert (2002, 2) expõe que a utilização do conceito “fear of injury” é errado, propondo no seu trabalho “sport injury trait anxiety”, definindo-a como “a widely stable and indefinite concern or worry to sustain an injury in different sport situations” (p. 9). Ainda assi, reconhece que esta diferenciação não é tão evidente como a simples vista pode parecer.

Com todo, para nós é claro que o nosso objeto de estudo, dentro da dimensão que se relaciona com a posta em compromisso da integridade física do indivíduo, move-se maioritariamente no âmbito do medo¹⁹. É dizer, estudamos uma emoção ligada a um estímulo ocorrido numa situação motriz concreta, como pode ser uma placagem, uma caída, ou uma ação de guarda-redes de Andebol. Agora bem, somos conscientes que em casos mais graves poderia ser incluso gerador de ansiedade.

Desde a nossa perspectiva, ainda que é certo que existe a influência de fatores ligados à aprendizagem (experiências prévias, cultura, ...), pensamos que tamém há outros relacionados com a própria filogénese e ontogénese humana já que esta emoção pode ser considerada tanto primária como secundária (Damasio, 2006, 158).

Tendo em conta todo o anterior, pensamos, ainda que se escapa ao objetivo do presente trabalho, que o termo elegido deve mostrar a amplitude necessária para abarcar toda a complexidade do mesmo, incluindo diferentes níveis de gradação das

¹⁹ De feito, como veremos mais adiante, um dos termos de uso comum na bibliografia revisada sobre problemas comportamentais associados ao contacto foi o de “fear of injury” ou “medo à lesão”.

manifestações dos problemas associados ao contacto.

Agora bem, a definição do conceito dentro do termo “medo”, longe de facilitar a clarificação do mesmo, complica-o mais. Deste jeito, a confusão não parte agora unicamente do nosso campo de estudo, senão que provem do próprio léxico galego, adoptado de forma geral pola Psicologia, sendo isto comum nas línguas ocidentais que maioritariamente utilizamos na nossa pesquisa bibliográfica (galego, português, espanhol, inglês, francês e em menor medida italiano). De feito, Marina (2009, 30) destaca-o, dedicando um apartado completo do seu livro *Anatomía del miedo* à aclaração terminológica dum dos componentes dos distintos termos utilizados na busca bibliográfica, como é o de “miedo”. Para este autor, “el léxico del miedo es riquísimo, y a veces no está bien definido”. Palavras como “estrés”, “ansiedad”, “miedo”, “conductas de evitación”, “vergüenza” e moitas outras “suelen usarse sin definir las adecuadamente”.

Como intento de solução este autor propõe, e cito textualmente, “mientras se inventa otra cosa” a seguinte “cartografía léxica” para que sirva de faro a terminológico (fig. 6):

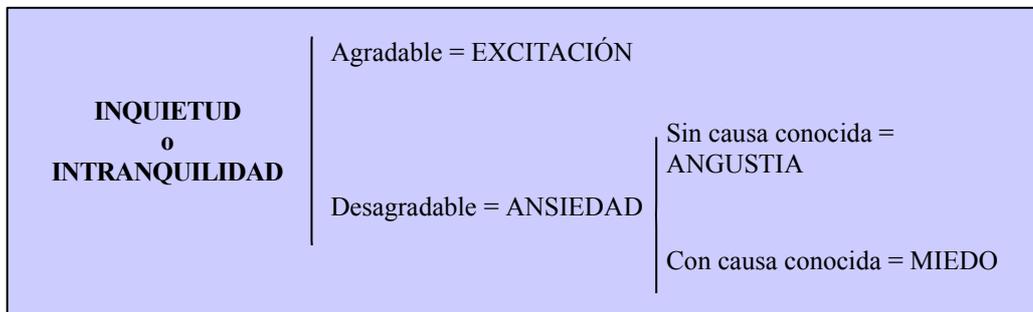


fig. 6.- Cartografía léxica sobre o concepto “miedo” (Marina, 2009, 33)

A opção terminológica que utilizamos neste trabalho pretende superar estes problemas. Porém, o termo “problemas afetivos derivados do contacto”, não é uma expressão de uso comum para os poucos autores que falam do conceito. Isto comporta uma dificuldade intrínseca à hora da sua definição, já que não é um termo único. Por todo isto, deixaremos esta definição para um ponto específico ao final do presente apartado.

De feito, o termo mais estendido entre os profissionais consultados e que agrupa todas as dimensões do conceito é o de “medo ao contacto”, ainda que isto não se reflète

igualmente na bibliografia analisada. É, precisamente, dalgumas destas fontes bibliográficas de onde surge o termo “problemas afectivos” utilizado por Bayer (1986²⁰, 98), Usero Martín (1993, 251) e Lemaitre et al. (2003) todos eles pertencentes ao âmbito francófono ou influenciados por ele. Ainda assi, temos que dizer que, em geral, é moi pouca a literatura específica existente sobre o tema, ou quando menos a que pudemos localizar, centrando-se esta simplesmente em aspetos relacionados com a segurança da execução ao ensinar tarefas motrizes de contacto, sem entrar numa análise mais polo miúdo.

Para ter uma ideia mais clara das dificuldades terminológicas que pretendemos explicar, recolhemos na tabela 5 todos os termos localizados junto com os autores que os utilizam e os aspetos gerais aos que se referem.

TÁBELA 5.- Termos relacionados com o objeto de estudo encontrados na bibliografia

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Canetti (1960)	“temor a ser tocado” “aversión al contacto”	Filosofia Antropologia	Distâncias pessoais Autodefensa	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Rugby Football Union (1985, 41)	“fear of physical contact” “confidence in the contact situation”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Rutherford (1993, 90)	“confidence in contact”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Bayer (1986, 98)	“problemas afectivos” “miedo a ser agredido”	Ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição.	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Christina e Corcos (1988, 58-60)	“fear of injury” “fear of falling”	Aprendizagem Motora	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO

²⁰ Ainda que sem delimitar o termo, Bayer (1986, 98), é o primeiro autor da nossa revisão bibliográfica que fala de “problemas afectivos” dentro do âmbito dos deportes sociomotores de colaboração-oposição. A única descrição que realiza reduz-se a dizer que podem aparecer no “comportamiento defensivo de algunos jugadores que rehúsan el contacto, por lo que se apartan o se desplazan sistemáticamente para evitar el balón”. Esta falta de conceptualização vê-se claramente na instabilidade do termo, já que utiliza tamém o termo “miedo a ser agredido” para descrever o conceito anterior no rol de jogador atacante com pelota.

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Bilbao (1988)	“conducta motora inhibida”	Aprendizagem Motora / Ginástica Artística	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Connes et al. (1988)	“miedo al contacto” “problema afectivo”	Ensino do Rugby na EF	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS.
Feltz (1988, 154 y 160)	“fear of physical pain” “fear of physical harm”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Robertson (1991, 213)	“haphophobia” “haphophobia” “haphophobia” “haptophobia” “haptophobia”	Linguística	Fobias	CONTACTOS INTERPERSOAIS
Peys (1991, 233)	“blocages émotionnels du débutant”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS.
Hall (citado por Castañer Barcells, 1992, 157)	“búsqueda y evasión del contacto corporal”.	Proxémica	Distâncias pessoais	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Miranda (1992)	“problemas psico-afectivos derivados del contacto”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO, CORPO - OBJETO
Dunn e Nielsen (1993)	“fear of injury / physical danger / physical harm”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO, CORPO - OBJETO
Rutherford (1993, 90)	“contact”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
	“confidence in contact”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Usero Martín (1993, 251)	“miedos” o de “problemas afectivos”,	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO, CORPO - OBJETO

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Roquette (1994)	"problemas de medo e desmotivação" "medo ou apreensão da queda"	Iniciação ao Judo	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Harrington Elster (1996, 160)	"phobia of touching or being touched" "aphephobia" "haphophobia" "haptophobia" "haptophobia" "thixophobia"	Linguística	Fobias	CONTACTOS INTERPERSOAIS
Hurrelmann e Klocke (1997, 96)	"fear of physical contact"	Educação Física Escolar	Controle emocional	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, SUAVES
Yagüe Cabezón e Lorenzo Caminero (1997, 26)	"miedo al contacto con el balón"	Ensino do Fútbol em EF	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Heinemann e Puig (1997)	"aversió pel contacte corporal"	Sociologia do Deporte	Emoções	CONTACTOS INTERPERSOAIS
Torres Tobío (1998, 136)	"temor a la caída"; "temor a hacerse daño al caer"	Ensino do Andebol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - SOLO
Roffé (1999),	"miedo a lesionarse y/o trabar con el rival".	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Mundina Gómez et al. (1999, 887)	"miedo" / "problema afectivo"	Ensino do Rugby em EF	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS.
Bonnefoy, Lahuppe e Né (2000, 96)	"miedo al contacto"	Iniciação ao Voleibol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Collinet (2000, 13)	"réticences aux contacts", "réticences affectives ou cognitives au contact"	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO, CORPO - OBJETO
Heil (2000, 256-257)	"fear of reinjury", "fear of injury"	Estudo das emoções	Mantimento da integridade física	
Ortiz Camacho et al. (2000, 62-63)	"contacto físico"	Didática da Educação Física Escolar	Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Preboth (2000)	“fear of injury”	Educação Física Escolar	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO - OBJETO
Wehmeier (2000, 265)	“fear of physical contact”	Linguística	Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Fortanasce, Ouelette e Robinson (2001, 55)	“fear of the ball”	Ensino do Futebol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Cartoni, Damassa, De Pero e Minganti (2001)	“paura del trauma”	Ginástica Artística.	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - SOLO
Teixeira Vaz (2001)	“problemas no plano afectivo”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS CORPO - SOLO
Thomas, Launder e Nelson (2001, 47)	“fear of injury”	Iniciação Deportiva	Mantimento da integridade física	
Cartoni, Massaro, Minganti e Zelli (2002)	“paura dell'infortunio”	Ginástica Artística.	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - SOLO
Drauchke (2002, 86)	“miedo al balón” “miedo a caerse”	Iniciação ao Voleibol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO, CORPO – OBJETO
Viviani Brochado (2002)	“medo de se machucar” “medo de pasar vergonha”	Educação Física	Mantimento da integridade física	
Kleinert (2002)	“sport injury trait anxiety”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	
Robertson (2003, 95)	“haphophobia” “haphophobia” “hapnophobia” “haptophobia” “haptophobia” “aphephobia”	Linguística	Fobias	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Parks, Housemann e Brownson (2003, 34)	“fear of injury” “afraid of injury”	Epidemiologia (estudo da prática deportiva)	Mantimento da integridade física	

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Dunn e Syrotuik (2003)	“fear of injury or physical danger”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Méndez et al. (2003)	“miedo al contacto físico”	Psicologia	Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Lemaitre et al. (2003)	“problèmes affectifs liés au contact”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003)	“miedo por inseguridad física” “miedo a hacerse daño”	Ciências da Atividade Física e do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO, CORPO – OBJETO
	“miedo a hacer el ridículo social”		Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS
Berra (2003a, 109)	“acceptation de l’anffrontement physique”	Ensino da loita no médio escolar	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Berra (2003a, 122)	“appréhension du contact avec le tapis et peur de se fair mal”			
Berra (2003a, 139)	“appréhension de la chute non decide car plus difficile à anticiper”			
Berra (2003b, 221)	“appréhension physique et/ou affective”	Ensino do Voleibol em médio escolar	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Bischops e Gerards (2003, 29)	“fear of the ball”	Ensino do Fútbol feminino	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Ruiz Munuera (2003, 367)	“miedo al contacto físico”	Ensino do Rugby em EF	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Santos e Melo (2003, 36)	“medo de cair” “receio de cair”	Treinamento de Judo	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Gutiérrez Santiago e Cancela Carral (2004)	“miedo a caer” “miedo a las caídas”	Ensino do Voleibol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Short et al. (2004)	“perceived risk of injury”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	
Cartoni et al. (2005)	“fear of injury” “fear of physical injury”	Psicologia do Deporte (Ginástica Artística)	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Mégrot (2005)	“appréhension du contact”	Ciências da Atividade Física e do Deporte	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Chase, Magyar e Drake (2005)	“fear of injury”	Ginástica Artística	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Cogan (2006, 654)	“fear of injury”	Psicologia do Deporte (Ginástica Artística)	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Collinet e Nérin (2006, 49).	“miedo a tacklear”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Hanson (2006, 163)	“fear of physical injury”	Psicologia do Deporte (Basebol)	Mantimento da integridade física	(especialmente) CONTACTOS CORPO - OBJETO
Monsma y Feltz (2006, 442)	“fear of falling or injuring a partner”	Psicologia do Deporte (Patinagem)	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Pérez Turpin y Suárez Llorca (2006, 83)	“miedo al contacto”	Iniciação ao Basquet	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Silva (2006, 227)	“fear of the ball”	Psicologia do Deporte (Andebol)	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Taylor e Kress (2006, 336 y 337)	“fear of physical harm” “fear of bodily injury”	Psicologia do Deporte (Ciclismo)	Mantimento da integridade física	
Young et al. (2006)	“fear of injury”	Promoção da At. Físico-Deportiva	Mantimento da integridade física	
Rumin (2006, 37)	“miedo al contacto”	Iniciação ao Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Chapple (2007)	“fear of the ball”	Iniciação ao Voleibol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Griffey e Housner (2007, 46)	“fear of injury”	Educação Física Escolar	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO

AUTOR	TERMO	ÂMBITO	ASPETO RELACIONADO	CATEGORIAS RELACIONADAS
Lavoura (2007)	“medo de cair” “medo de se machucar” “medo da lesão”	Psicologia do Deporte. Estudo de emoções	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS, CORPO – SOLO
Peitersen (2007, 59)	“miedo al balón”	Treinamento de Fútbol juvenil	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Stuart-Hamilton (2007, 31)	“aphophobia”	Psicologia	Léxico	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Slobounov (2008)	“fear of injury” “fear of re-injury”	CC. Atividade Física e Deporte.	Recuperação de lesões	
Troya Montañez e Cuéllar Moreno (2008)	“miedo al contacto con los otros”	Educação Física Escolar	Expressão e Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Dobránszky (2001, citado por Lavoura, 2008).	“medo de contusão”	Psicologia do Deporte. Estudo sobre medo	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS
Lieberman e Houston-Wilson (2009, 63)	“fear of injury”	Educação Física Escolar	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO
Heinen, Pizzera e Cottyn (2009)	“fear of injury”	Ginástica Artística	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO – SOLO
Doctor, Adamec y Kahn (2010, 61 e 88)	“aphenphobia” “fear of beaing touched” “fear of physical contact” “haphophobia”	Psicologia, Psiquiatria	Fobia social	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
Walker, Thatcher y Lavallee (2010)	“re-injury anxiety”	Psicologia do Deporte	Mantimento da integridade física	
Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 625)	“aversão ao contato corporal”	Educação Física Escolar (Bailes de Salão)	Comunicação	CONTACTOS INTERPERSOAIS SUAVES
A.R.U. (2011)	“confidence in contact”	Treinamento de Rugby	Mantimento da integridade física	CONTACTOS INTERPERSOAIS BRUSCOS CORPO – SOLO
Aguilar Aguilar (2012)	“miedo al balón”	Iniciação ao Andebol	Mantimento da integridade física	CONTACTOS CORPO - OBJETO

Numa ligeira análise do representado na tabela antes citada podemos ver:

- Por uma banda, existe uma forte tendência anglo-saxónica centrada no denominado como “fear of injury” (ou “medo a lesionar-se”), com grande importância dos estudos de corte psicológico, centrados unicamente nos aspetos que se referem ao mantimento da integridade física do indivíduo.
- Por outra, há também um elevado número de referências ao conceito desde outros âmbitos, científicos (antropologia, filosofia, proxémica, psicologia...) que tratam fundamentalmente os aspetos mais psico-morais relacionados com o tema e com uma forte tendência cara a dimensão comunicativa.
- Por último, num campo intermédio, e moi centrados no nosso âmbito de estudo, aparecem uma série de autores que poderíamos definir como “corrente francesa” que se fixam nos aspetos práticos do tema, desde um ponto de vista global, mais sem investigação científica relevante que os sustente.

Visto o mare magnum terminológico anterior, pensamos que para chegar a uma definição do conceito objeto de estudo devemos inicialmente justificar mediante uma pequena análise léxica o termo polo que temos optado, “problemas afetivos derivados do contacto”, frente a outros como “medo ao contacto” ou “aversão ao contacto”.

Diferençaremos inicialmente duas partes no termo a definir:

- uma parte genérica, referida à emoção, diferenciando “medo” ou “aversão”
- uma específica referida ao “contacto”, matizando a diferença deste termo e o de “tacto”, utilizado amplamente em certa linha da bibliografia.

2.1.3.2. Análise léxica: medo/aversão

Começaremos inicialmente tentando justificar a escolha da parte genérica do termo, a primeira, como: “problemas afetivos”, partindo do termo mais usado nas fontes consultadas, o “medo”.

Assi, na tabela 6 realizamos uma comparação entre as definições dos termos correspondentes a “medo” e “aversão” em distintos dicionários²¹ dos idiomas usados principalmente na pesquisa bibliográfica.

²¹ A consulta destes dicionários realizou-se on-line ao longo do ano 2013 nos seguintes endereços web:

- Dicionário Electónico Estraviz: www.estraviz.org
- Dicionario da Real Academia Galega: www.realacademiagalega.org/diccionario#inicio_do
- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/>
- Dicionario de la lengua española: www.rae.es
- English Oxford Dictionary: <http://www.oxforddictionaries.com/es>

TÁBELA 6.- Definições dos termos “medo” e “aversão” em diferentes línguas

	MEDO	AVERSÃO
E S T R A V I Z	MEDO (1) Turvaçom do ânimo, principalmente forte e súbita, na presença de um perigo real ou imaginário: tremer de medo, as trevas metiam-lhe medo. (2) Apreensom, suspeita de que aconteça algo contrário do que se deseja ou que é prejudicial: tenho medo de cair, de morrer, de perder.	AVERSOM Sentimento que nos aFasta de alguma cousa ou pessoa que consideramos má: tem aversom aos carros. Sinóns. repugnância, ódio, antipatia, nojo. (Do latim <i>averisione</i>)
R A G	MEDO 1. Sentimento de inquietude que se experimenta ante a presencia, real ou imaxinaria, dun perigo. O gato tenlle medo ó can. Non lle metas medo ó neno. Unha película de medo. 2. Receo que se sente por culpa de algo que pode causar algunha molestia ou ter un algún efecto contrario ó esperado. Levantouse cedo por medo a perde-lo tren. SIN. temor. Aviseino cun telegrama, porque tiña medo de que non lle chegase a tempo a carta. s Meter medo. V. meter.	AVERSIÓN Sentimento de repugnancia e actitude desfavorable ou hostil [cara a algo ou alguén]. Ten aversión a tan bárbaro costume. SIN. noxo. É notorio que sente certa aversión por min. SIN. animadversión, animosidade, antipatía, hostilidade, malevolencia, manía. CF. odio, rancor, resentimento, teima, xenreira, zuna.
P O R T O	MEDO 1. sentimento de inquedaça que surge com a ideia de um perigo real ou aparente 2. terror; susto 3. receio; temor 4. apreensão 5. popular fantasma; alma do outro mundo; a medo com hesitação (Do latim metu-, «idem»)	AVERSÃO 1. sentimento que nos aFasta de alguma pessoa ou coisa que julgamos má 2. repugnância 3. antipatia 4. ódio (Do latim <i>aversiōne-</i> , «aFastamento»)
R A E	MIEDO (Del lat. metus). 1. m. Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario. 2. m. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea.	AVERSIÓN (Del lat. <i>aversiō</i> , -ōnis). 1. f. Rechazo o repugnancia frente a alguien o algo. Aversión A los espacios cerrados, HACIA las serpientes, POR la impuntualidad.
O X F O R D	FEAR an unpleasant emotion caused by the threat of danger, pain, or harm:	AVERSION a strong dislike or disinclination

Segundo o mostrado, podemos ressaltar que o aspeto comum entre ambos termos centra-se na “turbação do ânimo” ou rejeitamento em maior o menor grau a um estímulo externo, se bem, à nossa forma de ver, com uma distinção de gradação:

- “**medo**” implica uma resposta de baixo nível, que no nosso campo poderíamos associar a uma diminuição da atenção, concentração ou rendimento.
- “**aversão**”, polo contrário, implica uma resposta elevada, e em certa maneira fora de medida, que pode produzir bloqueio ou rejeitamento.

É por isto que pensamos que é necessário um termo que agrupe a ambos para não eliminar a possibilidade de gradação que existe entre ambos.

2.1.3.3. Análise léxica: tato/contacto

No tocante ao uso da parte específica do termo, encontramos também certa diferenciação, variando, segundo os autores, entre “tato” e “contacto”. Ao igual que no ponto anterior, mostramos na tabela 7 uma comparação das contribuições dos distintos dicionários com respeito a estes dous últimos termos.

TÁBELA 7.- Definições dos termos “tacto” e “contacto” em diferentes línguas

	TATO	CONTACTO
E S T R A V I Z	<p>TACTO</p> <p>(1) Aquele dos cinco sentidos que nos faz conhecer, polo contacto directo de certos órganos, a forma, dureza e estado exterior dos corpos, e reside nas terminações nervosas da epiderme e na espessura da derme.</p> <p>(2) Sensação causada polos objectos, quando os apalparamos.</p> <p>(3) O acto de apalpar.</p> <p>(4) fig. Conhecimento do que convém: ter bom tacto.</p> <p>(5) Habilidade: ter tacto para os negócios.</p> <p>(6) Disposição intelectual e moral daquele que se comporta como que instintivamente com os outros de maneira a non feri-los.</p>	<p>CONTACTO</p> <p>(1) Acto de exercer o sentido do tacto. Toque.</p> <p>(2) Estado ou situação dos corpos que se tocam: há doenças que se transmitem por contacto.</p> <p>(3) Relação de frequências, de proximidade, de influência: o contacto do vício.</p> <p>(4) Relação pessoal.</p> <p>(5) Astron. Posição aparente de dous astros no instante em que parecen tocar-se.</p> <p>(6) Geom. Propriedade de duas curvas que, tendo um ponto comum, têm nas vizinhanças desse ponto polo menos $m + 1$ pontos comuns, sendo num inteiro positivo.</p>
R A G	<p>TACTO</p> <p>1. Sentido polo que percibimos, ó contacto coa superficie das cousas, determinadas calidades destas, como a temperatura, consistencia, condición suave ou áspera, seca ou húmida, lisa ou rugosa, etc. Recoñece perfectamente as cousas polo tacto. CF. tento.</p> <p>2. Sensación producida polos obxectos cando os apalparamos. O veludo ten un tacto suave.</p> <p>3. Habilidade para tratar persoas ou asuntos delicados de maneira axeitada, sabendo o que se debe facer e o que cómpre evitar. É un problema difícil que hai que resolver con tacto. Tes que ter un pouco mais de tacto coa xente. SIN. delicadeza, tento, tino.</p> <p>4. Med. Exploración cos dedos dunha cavidade orgánica. Tacto vaxinal. Tacto rectal.</p>	<p>CONTACTO</p> <p>1. Relação entre cousas que se tocan e estado ou situación desas cousas entre si. Punto de contacto. Unha enfermidade que se comunica por contacto. O galego e o castelán son dúas linguas en contacto.</p> <p>2. Relação de convivencia entre persoas. Coñézoo desde neno, pero hai anos que perdín todo contacto con el. Teño que poñerme en contacto con el. SIN. comunicación. CF. trato.</p>

	TATO	CONTACTO
P O R T O	<p>TATO</p> <p>1. FISILOGIA sentido ou forma de sensibilidade correspondente à receção de estímulos mecânicos (sensibilidade passiva de contacto e de pressão, e ativa ou exploratória de palpação)</p> <p>2. figurado atitude daquele que se comporta com os outros de maneira a não os ferir; delicadeza moral</p> <p>3. figurado discricção</p> <p>4. figurado discernimento; tino</p> <p>5. figurado habilidade; vocação (Do latim tactu-, «idem»)</p>	<p>CONTACTO (Po)/CONTATO (Br)²²</p> <p>1. estado de dois corpos que se tocam; toque</p> <p>2. relação de proximidade ou de influência</p> <p>3. convívio; relações pessoais; relacionamento</p> <p>4. semelhança; carácter comum</p> <p>5. pessoa pertencente ou infiltrada num determinado meio e de quem se podem obter informações ou serviços (Do latim contactu-, «idem»)</p>
R A E	<p>TACTO (Del lat. tactus).</p> <p>1. m. Sentido corporal con el que se perciben sensaciones de contacto, presión y temperatura.</p> <p>2. m. Acción de tocar o palpar.</p> <p>3. m. Manera de impresionar un objeto el sentido táctil.</p> <p>4. m. Prudencia para proceder en un asunto delicado.</p> <p>5. m. Med. Exploración, con las yemas de los dedos, de una superficie orgánica o de una cavidad accesible.</p>	<p>CONTACTO (Del lat. contactus).</p> <p>1. m. Acción y efecto de tocarse dos o más cosas.</p> <p>2. m. Conexión entre dos partes de un circuito eléctrico.</p> <p>3. m. Artificio para establecer esta conexión.</p> <p>4. m. enlace (ll persona que tiene relación con otras, especialmente dentro de una organización).</p> <p>5. m. Relação o trato que se establece entre dos o más personas o entidades.</p> <p>6. m. Fotogr. Impresión positiva, obtenida por contacto, de un negativo fotográfico.</p>
O X F O R D	<p>TOUCH</p> <p>1 an act of touching someone or something.</p> <p>2 a small amount; a trace.</p> <p>3 [in singular] a distinctive manner or method of dealing with something.</p> <p>4 [in singular] Rugby & Soccer the area beyond the sidelines, out of play.</p> <p>5 [in singular] informal, dated an act of asking for and getting a loan or gift from someone.</p> <p>6 Bell-ringing a series of changes Shorter than a peal.</p> <p>7 [in singular] archaic a thing that tests the worth or character of something.</p>	<p>CONTACT</p> <p>1 [mass noun] the state of physical touching.</p> <p>2 [mass noun] the action of communicating or meeting.</p> <p>3 [count noun] a connection for the passage of an electric current from one thing to another, or a part or device by which such a connection is made.</p>

Tradicionalmente parece que a literatura específica sobre o contacto em espanhol empregou maioritariamente o termo “tacto” para traduzir o inglês “touch”. Agora bem, segundo o mostrado na tabela 7, as aceções do termo “tato” nos idiomas galego-português e espanhol são claramente diferentes das do inglês, em tanto que a primeira refere expressamente o sentido que recolhe as informações surgidas quando um indivíduo toca a outro, a um objeto ou a qualquer elemento externo a ele. Por contra em inglês o significado principal do termo “touch” corresponde cos significados principais

²² Assinalamos as duas opções ortográficas em função das variantes portuguesas europeia (Po) e brasileira (Br). Ressaltar tamém que temos encontrado na bibliografia brasileira o termo “toque” como sinónimo de “contato”, sendo isto recolhido no mesmo dicionário de português que citamos na tabela.

do termo “contacto” nos outros idiomas e, em todo caso, a utilização em espanhol de “tacto” com o mesmo sentido que em inglês representaria uma segunda aceção.

Visto o anterior, desde o nosso ponto de vista, o termo de uso correto dentro do nosso objeto de estudo para as línguas romances analisadas deveria ser o de “contacto”. Assi, o vocábulo “tacto” seria exclusivo do sentido que percebe as sensações produzidas ao tocar qualquer parte do corpo humano entre si ou com outro corpo exterior.

Todo isto é mais claro ainda se temos em mente que o objetivo último do trabalho enquadra-se dentro dum processo didático. Isto obriga a realizar toda a investigação desde o ponto de vista de ações comprováveis, de forma que permita, em todo caso, desenvolver ferramentas que sejam ajudas válidas para os docentes para o desenho de tarefas motrizes que impliquem contacto. Isto seria impossível se nos centramos no “sentido humano” provavelmente ainda mais carregado de subjetividade.

2.1.3.4. Proposta terminológica justificada.

Ainda que o título do presente trabalho aparece já decantado cara uma opção terminológica ao citar abertamente “problemas afetivos derivados do contacto”, parece necessário justificar a nossa decisão antes de passar à definição concreta do conceito.

Antes de profundar na justificação queremos sublinhar que não nos parece correto referir-se ao conceito objeto deste estudo com o termo isolado de “contacto”, ainda que é comum encontrar expressões como: “el contacto no constituye un gran problema que haya que resolver”, “aceptar e integrar el aspecto «contacto» del juego” (Collinet e Nerin, 2006, 50, 61...) ou “grado de aceptación al contacto” (Rumin, 2006, 75), etc... Assi o uso deste termo pode resultar confuso já só descreve “la acción de tocar”, o “toque”, sem quedar associada a uma emoção determinada (medo, vergonha e/ou nojo).

À vista das definições de “contacto” anteriormente expostas, é evidente que o contacto não tem por que ser estático, podendo estar em movimento um ou incluso todos os corpos implicados. É também evidente, que uma vez que os corpos entram em contacto não tenham por que permanecer imóveis. Isto poderia-nos assinalar, em princípio, que incluso o andar ou correr são tipos de contacto, agora bem, em caso algum parece que estas ações sejam geradoras de ansiedade ou originadores de algum

tipo de problemas afetivos devidos a esses contactos com o solo.

Por esta razão, e para delimitar um pouco mais o termo, teremos que incorporar ao vocábulo anterior outro referido à turbacão do ânimo ou ansiedade gerada num indivíduo quando, baixo certas circunstâncias, entra em contacto com outra pessoa, objeto ou incluso o mesmo solo. Ou o que é o mesmo, devemos introduzir um termo que faça referência aos “problemas”, “medos” ou “aversões” que produzem esses contactos.

Em primeiro lugar, e centrando-nos na nossa proposta terminológica, vimos que os termos referidos a “medo” ou “aversão” implicam em si mesmos certo aspeto de gradação, polo que é necessário um termo que os agrupe.

Assi, em trabalhos anteriores²³ optamos inicialmente pola denominação “miedo al contacto” maioritária a nível empírico, por ter uma ampla aceitação popular. Porém, agora pensamos que deve ser estabelecido um termo que supere tamém a confusão existente dentro deste, tanto se se refere unicamente a aspetos relacionados com a invasão do espaço pessoal, aos de mantimento da integridade física como consequência dos contactos entre indivíduos ou, finalmente, se integra a ambos. Ademais, tradicionalmente, o termo “medo ao contacto” deixava fora o ponto de vista representado polas emoções surgidas doutras fontes importantes nos deportes sociomotores de colaboração-oposição como são o espaço (solo) e os objetos (como por exemplo o móbil). Por último, eliminava tamém, a possibilidade da sua gradação como citamos anteriormente ao falar da distinção entre “medo” e “aversão”.

Analisada a bibliografia, optamos por utilizar a proposta que nós denominamos “corrente francesa”, de onde se nutrira inicialmente este trabalho e que foi génese do mesmo, é dizer: “problemas afetivos”. Esta decisão vem apoiada tamém pola visão didática do trabalho a desenvolver, marcando desta forma a influência negativa para a optimização da aprendizagem motora no caso de aparecer estas emoções. Isto diferencia o conceito objeto de estudo das emoções que o geram (medo, vergonha ou nojo) que, como vimos anteriormente, não podem ser consideradas em si mesmas como negativas, dado que são necessárias para a supervivência do sujeito ou a sua integração social

²³ Baixo esta denominação aparece nos nossos anteriores trabalhos: Salgado López, et al. (1994); Salgado López e Rodríguez López (1998); Salgado López e López Villar (1999); Salgado López; Sangiao Novo e López Villar (2001); Salgado López, Montes Lasheras, Mariño Pego e Eslava Oriol (2003), e incluso recomendávamos o seu uso no último trabalho desenvolvido (Salgado López, 2007), que representa o *Estudo Piloto* no que se apoia o presente estudo, ao ter encontrado grande quantidade de termos referidos a “medo” nos diários dos sujeitos analisados.

(Lazarus, 2000; La Taille, 2002, 14; Bisquerra Alzina, 2000 y 2003, 61; Goleman, 2005; Damasio, 2006).

Em segundo lugar, centrando-nos nas decisões tomadas para optar pelo termo “contacto”, somos conscientes que existem outros termos possíveis e conhecidos tanto na literatura científica como no âmbito da praxe do ensino das atividades motrizes, como podem ser “medo a lesionar-se” (em inglês, “fear of injury”), “medo à pelota” (em espanhol “miedo al balón” e em inglês “fear of the ball”), “medo de cair” (em português “medo ou apreensão da queda”, em espanhol “miedo a la caída”), etc.²⁴ De feito, a tendência de separar os distintos problemas afetivos em diferentes termos dá-se incluso dentro dum mesmo autor. Assi, por exemplo, Viviani Brochado (2002, 71) associa o conceito de “medo de se machucar” com a Ginástica Artística e o de “medo de passar vergonha” com a Dança. Baixo o nosso ponto de vista, todos eles representam parcialmente ao objeto de estudo que nos importa e que em todo caso, como veremos, poderiam definir as distintas dimensões do mesmo.

Devemos aclarar que o feito de introduzir o vocábulo “derivados”, ademais de estar respaldado pola bibliografia da “corrente francesa” antes citada, não deixa de ser senão uma necessidade sintática para dar sentido completo ao termo frente a um possível “problemas afetivos do contacto” que soa totalmente estranho no nosso idioma.

A derradeira justificação que nos resta é a referida à supressão de certos qualificativos que algum dos anteriores autores introduziam referidos ao “contacto” como “físico” (Ortiz Camacho et al., 2000a, 62-63; Méndez et al. 2003), “physical” em inglês (Wehmeier, 2000, 265; Doctor, Adamec e Kahn, 2010, 61 e 88), ou “corporal” (Lagardera Otero, 1999, 451). Ante estas propostas podemos dizer que é redundante em todos os casos, já que todo contacto é realizado no mundo “físico” e com o “corpo” do indivíduo implicado na ação. Baixo o nosso ponto de vista, estes termos representam novamente uma preponderância da visão dual do indivíduo frente à holística, froito da nossa tradição cultural e em ningum caso compartilhada polo autor. Ademais, esta reiteração converte o termo em reducionista, ao referir-se todos eles a um só tipo de contacto: os que se dão entre indivíduos e que nós denominaremos mais adiante como “interpersoais”, com o que não abarcam todos os possíveis contactos existentes nas práticas motrizes.

²⁴ Para um tratamento mais exaustivo ver a tabela 5.

2.1.3.5. Definição do conceito “problemas afetivos derivados do contacto”.

É o momento agora de expor uma proposta de definição do conceito, falando genericamente de **problemas afetivos derivados do contacto**, que integre os aspetos que se referem a contactos que podam parecer, em princípio, comprometedores para a integridade física do indivíduo implicado, associados então ao “medo”, ou geradores de outro tipo de emoções como a “vergonha” ou o “nojo”, associadas a aspetos sociais ou morais. Sendo, em todo caso, como dissemos, um conceito cum matiz negativo desde a perspetiva didática, em tanto que interfere no processo de aprendizagem motora, limitando sua optimização.

Em síntese, desde a visão da Pedagogia das condutas motrizes, podemos definir o conceito *“problema afetivo derivado do contacto”* como uma *“dificuldade de ordem didático, que influi negativamente na aprendizagem motora dum indivíduo devido a uma reação emocional associada a uma ação de contacto com outros indivíduos, objetos ou solo, que interfere na fase de toma de decisão e pode dar como resultado uma conduta motriz desajustada.”*

2.1.3.6. Desencadeantes de problemas afetivos derivados do contacto.

Á hora de taxonomizar os diferentes tipos de problemas afetivos optamos por tomar como referência o contacto gerador do problema (é dizer, a causa), não a conduta motriz do sujeito, que seria o resultado da ação motriz de contacto (efeito). Com isto seguimos novamente aos autores da corrente francesa que, ademais, em geral mantêm a denominação de “problemas afetivos”.

Desta forma, Usero Martín (1993, 251) e Collinet (2000, 13-14) assinalam a existência de problemas afetivos em função do contacto com:

- O solo.
- Os companheiros
- Os adversários.
- A pelota.

Esta classificação, procedente do âmbito do Rugby, permite-nos estabelecer um constructo teórico que agrupa todas as possibilidades encontradas na bibliografia (e pensamos que incluso outras que pudessem aparecer) no relacionado com os problemas

afetivos associados ao contacto, se bem nós preferimos agrupar os contactos entre adversários e companheiros dentro do mesmo apartado já que baixo o nosso ponto de vista podem produzir efeitos similares a nível geral. Deste jeito, a nossa proposta concreta-se na tabela 8.

TÁBELA 8.- Tipos de problemas afetivos em relação com o contacto

PROBLEMAS AFETIVOS DERIVADOS DO CONTACTO	INTERPERSOAL
	CORPO – SOLO
	CORPO - OBJETO

Pola sua parte, na tabela 9 relacionamos cada um dos tipos de problemas afetivos associados com o contacto antes citados com os termos aparecidos na bibliografia, como mostra da meticulosidade e complexidade da pesquisa.

TÁBELA 9.- Relação entre os tipos de problemas afetivos propostos e os termos utilizados pola bibliografia localizada

Tipo de problema afetivo	Termo da bibliografia
INTERPERSOAL (CORPO - CORPO)	“problemas psico-afectivos derivados del contacto” “miedo al contacto” “miedo al contacto físico” “miedo por inseguridad física” “miedo a hacerse daño” “temor a ser tocado” “aversión al contacto” “miedo a ser agredido” “miedo a lesionarse y/o trabar con el rival” “miedo a tacklear” “miedo a hacer el ridículo social” “búsqueda y evasión del contacto corporal” “aversão ao contato corporal” “medo de contução” “medo de se machucar” “medo da lesão” “appréhension du contact” “problemas no plano afectivo” “problèmes affectifs liés au contact” “blocages émotionnels du débutant” “réticences affectives ou cognitives au contact” “acceptation de l'anffrontement physique” “afraid of injury” “fear of physical contact” “fear of injury” “fear of reinjury” “fear of physical danger” “fear of physical harm” “confidence in contact” “contact” “perceived risk of injury”

CORPO – SOLO	<p> “problemas psico-afectivos derivados del contacto” “conducta motora inhibida” “temor a la caída” “temor a hacerse daño al caer” “miedo por inseguridad física” “miedo a hacerse daño” “miedo a caerse” “medo de se machucar” “medo ou apreensão da queda” “medo de cair” “receio de cair” “medo da lesão” “medo de contusão” “paura del trauma” “paura dell’infortunio” “appréhension du contact avec le tapis et peur de se fair mal” “appréhension de la chute” “problèmes affectifs liés au contact” “réticences affectives ou cognitives au contact” “afraid of injury” “fear of falling” “fear of falling or injuring a partner” “fear of physical pain” “fear of injury” “fear of reinjury” “fear of physical danger” “fear of physical harm” “fear of physical injury” “confidence in contact” “contact” </p>
CORPO - OBJETO	<p> “problemas psico-afectivos derivados del contacto” “miedo al balón” “miedo al contacto” “miedo al contacto con el balón” “appréhension physique et/ou affective” “réticences aux contacts” “réticences affectives ou cognitives au contact” “fear of injury” “fear of physical danger” “fear of physical harm” “fear of the ball” </p>

2.2. ESTADO DA QUESTÃO

Nos apartados anteriores apresentamos o objeto de estudo referenciando a bibliografia que o aborda tanto desde um ponto de vista científico como empírico ou incluso a nível ensaístico.

É agora o momento de deter-nos nos estudos que abordam o tema desde um ponto unicamente científico, para definir claramente o estado da questão. Não obstante, é necessário aclarar que isto, em parte, já fora iniciado no ponto anterior ao afirmar a confusão terminológica existente e as dificuldades de delimitação do próprio objeto de estudo.

A primeira questão que podemos expor neste ponto é precisamente a escassa bibliografia encontrada sobre o tema, que ademais na sua maior parte centrada na competição, relacionado com a ansiedade competitiva ou com situações stressantes associadas a ela, como já adiantaram Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 72).

Mostra disto é a figura 7 na que pretendemos resumir os resultados da pesquisa bibliográfica realizada, com o número de documentos revisados.

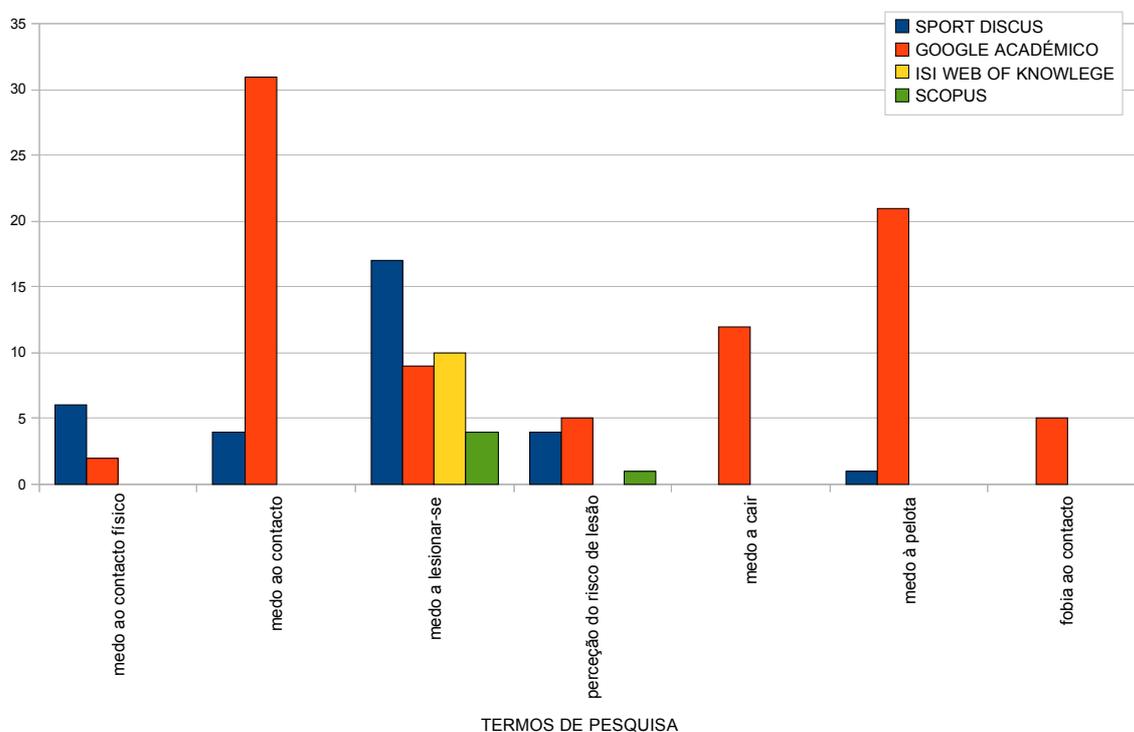


fig. 7.- Resumo dos resultados da busca bibliográfica por termos

Podemos observar que para os termos buscados²⁵ apenas encontramos bibliografia nas bases de dados científicas de uso comum como Web of Knowledge, Scopus ou Sport Discus, sendo em todo caso esta última a que mais referências nos proporcionou.

Com todo, devemos fazer menção ao uso de outro recurso para a busca bibliográfica como é Google Scholar, que se revelou como a maior fonte de referências das provadas, se bem é certo que muitas delas carecem da qualidade científica mínima necessária. Este feito compensa-se, não obstante, com a proposta de fontes bibliográficas empíricas, que não figuram noutras bases de dados e que enriquecem a revisão desde o ponto de vista da praxe docente.

Para terminar esta exposição a nível geral queremos assinalar que, de sacado as investigações realizadas por Salgado López e Rovira Bahillo (2004a; 2004b) e Salgado López (2007), não se encontraram estudos científicos enfocados ao objeto de estudo de forma completa, é dizer, centrados nos problemas afetivos derivados do contacto relacionado com o processo de aprendizagem de alguma das três práticas motrizes do nosso estudo (Rugby, Andebol e Voleibol) e associado às diferentes dimensões do contacto vistas anteriormente.

²⁵ Devemos assinalar que os termos mostrados na gráfica surgem do agrupamento de outros muitos, já citados antes. Esta agrupamento foi realizado da forma seguinte:

- *medo ao contacto físico*: “miedo al contacto físico”, “fear of physical contact”, “acceptation de l’affrontement physique”
- *medo ao contacto*: “fear associated to contact”, “fear of being touched”, “confidence in contact”, “miedo al contacto”, “problemas psico-afectivos derivados do contacto”, “problemas psico-afectivos derivados del contacto”, “aversión al contacto”, “appréhension du contact”, “problèmes affectifs liés au contact”, “réticences affectives ou cognitives au contact”
- *medo a lesionar-se*: “fear of injury”
- *perceção do risco de lesão*: “perceived risk of injury”
- *medo a cair*: “medo a queda/da queda/de cair”, “aprensão da queda”, “appréhension de la chute”
- *medo à pelota*: “miedo al balón”, “miedo/temor+balon/pelota”, “fear of the ball”, “peur de la balle”
- *fobia ao contacto*: “haphophobia”, “fear of being touched”, “aphenphobia”, “haptophobia”, “haptophobia”, “hapnophobia”, “haphophobia”, “thixophobia”, “phobia of touching”, “phobia of being touched”.

Ademais, na interpretação da gráfica, deve-se ter em conta que, na maior parte dos casos, as referências encontradas numa base de dados repetiam-se nas que mostram um maior número de resultados.

2.2.1. Estudos centrados nos problemas afetivos derivados do contacto social sem risco lesivo.

Dentro dos poucos estudos encontrados sobre os problemas afetivos derivados do contacto social vinculados com as práticas motrizes, ressaltam duas teses de doutoramento de corte qualitativo centradas na mesma metodologia que pretendemos usar para o nosso trabalho: a análise de conteúdo de diários de sessões de práticas motrizes.

O primeiro estudo centra a sua atenção na “mirada” e o “tacto²⁶” em práticas motrizes de expressão (Canales, 2006), e realiza um estudo com uma amostra de 34 estudantes da matéria de *Expresión y Comunicación Corporal* do plano de estudos de *Maestro especialista en E.F.* da *Facultad de Educación* da *Universidad de Zaragoza*.

No referido ao tato, esta autora parte da categorização dos tipos de contactos exposta no apartado anterior e a adapta para o desenho dum sistema categorial que fundamente a sua análise em função da perspetiva do emissor, do recetor e mista, resultando as categorias que se recolhem na tabela 10.

TÁBELA 10.- Categorias do tato (Canales, 2006, 123).

EL TACTO	El tacto desde la perspectiva del emisor/a	Emisión del tacto con objetos
		Emisión del tacto interpersonal
	El tacto desde la perspectiva del receptor	Recepción del tacto a partir de objetos
		Recepción del tacto interpersonal
		Recepción del tacto a partir del suelo y/o paredes
	El tacto mixto	Alternancia emisor-receptor del tacto interpersonal

Entre os feitos constatados neste trabalho cabe ressaltar, polo interesse que geram para o nosso estudo, os seguintes (Canales, 2006, 293):

a) desde o ponto de vista do “emisor”:

- Constataram-se bloqueios e inquedanças nas situações de tocar a um companheiro/a nas tarefas expressivas.
- As reflexões expressadas polos sujeitos no tocante ao tato, dependem da tarefa motriz desenvolvida sendo proporcional ao nível de contacto experimentado nas mesmas.

²⁶ Mantemos aqui o termo usado pola autora pese ao recolhido no apartado da análise léxica sobre “tacto” e “contacto” (termo da nossa preferência).

- A presença de bloqueios tamém é proporcional à “sexualización” da zona a tocar.
- Outros fatores que condicionam o “estar del emisor del tacto” são o grau de amizade entre os implicados e a prudência na manipulação (preocupação por magoar ao companheiro/a).

b) desde o ponto de vista do “receptor”:

- A zona corporal tocada é determinante para a vivência experimentada polo recetor.
- Ser tocado reporta em geral satisfação, em contraposição com as vivências do emisor que não sempre eram positivas.
- Outros fatores que influem na perceção táctil por parte do recetor são “la presión del tacto”, “la confianza en el compañero”, “la ejecución suave y lenta” e “las diferencias de género”

Como vemos a maior parte das contribuições são solidárias com outras encontradas em grande parte da bibliografia que aborda o tema do contacto, tanto desde o ponto de vista social como desde o da motricidade.

Agora bem, a grande contribuição deste estudo é a constatação dum paradoxo entre as vivências do emissor e do recetor: o primeiro coibido polas normas sociais e a privacidade do tato, e o segundo centrado na satisfação e o prazer de entrar em contacto com outro, como mostra a figura 8 extraída da própria tese.

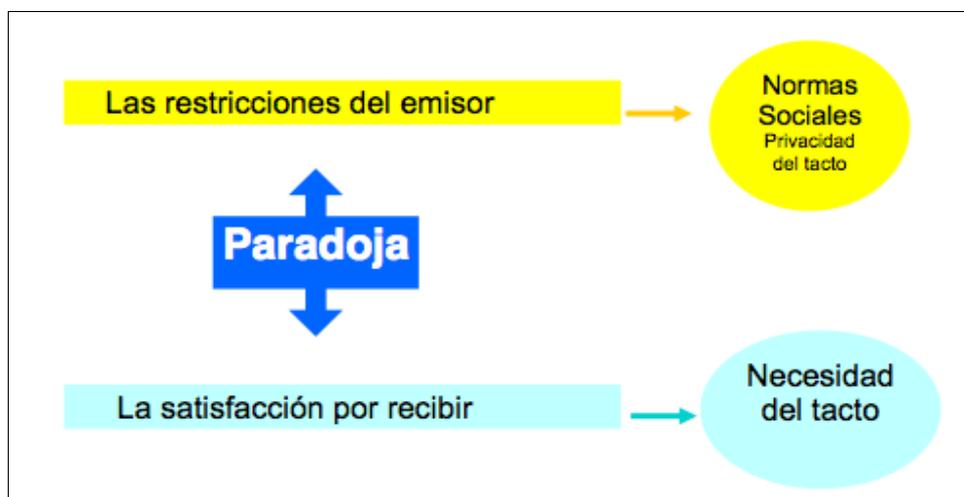


fig. 8.- O paradoxo do tato (Canales, 2006, 123).

A segunda das teses resenhadas ao começo desta epígrafe (Rovira Bahillo, 2010), centra-se num estudo de casos realizado para aprofundar na consciência sensitiva dentro da formação de *Maestro especialista en Educación Infantil* na *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* de Huesca.

Na mesma, dentro duma linha de investigação-ação e baixo o prisma da *Praxeologia Motriz*, analisa-se a proposta docente levada a cabo, procurando indagar nas vivências corporais dos estudantes ante práticas introjetivas que permitam reencaminhar a proposta de cara a uma optimização da consciência sensitiva dos participantes nas sessões da matéria de *Desarrollo Psicomotriz*.

Ainda que não aborda o tema do contacto de forma sistemática, si podemos encontrar, ao longo do texto, contínuas referências a problemas associados a ele, tanto por insegurança, por exemplo situações nas que um indivíduo pensa “que pueden actuar «mal» e incomodar al compañero” (p.177), como por aversão, por exemplo ao contacto com os pés (p.179), o que estaria em relação ao “nojo” como emoção que antes presentamos. Em todo caso, todas elas solidárias com as contribuições da tese anterior que si abordava o tema do contacto em concreto.

É mais, a importância que lhe atribui aos problemas gerados pelo contacto interpessoal é tal que no primeiro dos níveis propostos para a melhora da consciência sensitiva a través das práticas introjetivas assinala que:

“en la cooperación motriz introyectiva emergen también algunas dificultades particulares, haciéndose patente la inseguridad en las propias acciones motrices, la aprensión y vergüenza a ser tocado o el rechazo a tocar a los demás, fruto de los temores, la vergüenza y los prejuicios en relación a la interacción motriz establecida con el otro. Se trata de una interacción motriz de fuertes implicaciones emocionales, y por tanto exige superar prejuicios y resistencias, llenarse de confianza y respeto mutuos. Interacción motriz ante la que llegan a desatarse algunas reacciones emocionales adversas, rechazo al contacto corporal, vergüenza, nerviosismo, reacciones que informan sobre la necesidad de plantearse como objetivo didáctico prioritario que los estudiantes sean capaces de sentir a través del contacto²⁷ y la mirada de los demás” (Rovira Bahillo, 2010, 291).

O feito de que um estudo aborde o conceito dos problemas afetivos ligados ao contacto sem citar nenhum termo que o identifique é algo bastante comum nos estudos

²⁷ O tipo de letra negrito é nosso.

que tratam sobre o contacto sem risco lesivo devido à própria indefinição do mesmo, o seu carácter multidimensional e a confusão terminológica existente.

Ademais das duas teses anteriores temos encontrado uma série de artigos de investigação centrados sobre todo no estudo do espaço pessoal e o contacto em situações motrizes expressivas cooperativas, como é o caso concreto dos Bailes de Salão.

O primeiro deles é o elaborado por Garijo de Oliveira, Volp, Mayumi Otaguro e De Souza Paiva (2002) no que se realiza um estudo de proxémica sobre o espaço interpessoal no contexto do ensino universitário de E.F. em Brasil. Nele parte-se da dúvida, gerada durante as práticas de ensino de Bailes de Salão, acerca de se “o contato corporal exigido na dança de salão é confortável e desejável para todos”, dado que desde o ponto de vista educativo das autoras, de existir tal problema, o professor deveria minimizar esse “desconforto” de cara a uma optimização do processo de ensino-aprendizagem. Isto gera uma série de questões iniciais entre as que destaca uma próxima às formuladas por nós ao começo deste trabalho em quanto a “quais seriam os possíveis fatores que poderiam «tranqüilizar» este contato?”.

Assi, o principal resultado que extraímos deste trabalho está centrado em que “a relação aproximação/distanciamento do(a) parceiro(a) na dança de salão está intimamente ligada ao gostar ou não do(a) parceiro(a) e do quanto ele (ela) é considerado(a) bom (boa) dançarino”, o que representa, como veremos mais adiante um fator a ter em conta à hora de afrontar o ensino de atividades de contacto.

Moi próximo a este trabalho, Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011), desenvolverom outro estudo centrado no contacto corporal entre adolescentes brasileiros no ensino de Bailes de Salão dentro da E.F. escolar.

Num dos apartados deste estudo descreve-se o nível de participação durante sessões de E.F. nas que se põem em prática tarefas de aprendizagem de Bailes de Salão, e como este vai descendendo a medida que o contacto aumenta, chegando a quedar só as rapazas bailando juntas. Curiosamente, a pesar de que um 30% dos participantes manifestaram sentir vergonha, em nenhum momento se associa esta emoção ao conceito que vimos utilizando neste trabalho. Isto não deixa de ser confuso

já que a vergonha pode proceder doutras fontes ademais das próprias situações de contacto que nós descrevemos, como já refletira com anterioridade Canales (2006) no caso da olhada.

De todas maneiras este estudo assinala aspetos interessantes com respeito ao contacto, como são:

- os problemas de contacto geram distanciamento entre os componentes das parselhas, o que dificulta a execução dos movimentos, produzindo-se o que nós denominamos uma conduta motriz desajustada.
- destaca a importância que tem a confiança entre os participantes na situação motriz do contacto, ao preferir maioritariamente tanto rapazes como rapazas bailar com amigos ou familiares. É mais só um 4% das rapazas manifestam que o fariam com desconhecidos (p. 624).
- assinala umas diferenças claras no tocante à forma de afrontar a atividade segundo o género (p. 625): deste jeito, por um lado, houve um maior número de rapazes que recusaram realizar a atividade, se bem é verdade que no caso das rapazas houve mais referências a sensações negativas (“ruim”) durante a mesma (sem entrar a valorar a que eram devidas); por outro, entre os que não qualificaram a experiência negativamente também aparecem diferenças de género, já que os rapazes expressaram sentir vergonha em maior medida (mais dum 25%) frente às rapazas que relatam uma maior quantidade de sensações positivas (mais do 30%).

Para terminar este apartado, introduzimos um pequeno estudo realizado por Turrán Eguren (2011), como projeto de investigação dentro da disciplina de *Prácticum da Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte da Universidad de Zaragoza*. Somos conscientes de que um estudo destas características não lhe confere a priori garantia alguma de cientificidade, não obstante, o feito de estar o doutorando involucrado como tutor do mesmo gera-nos a suficiente confiança acerca da sua rigorosidade como para que mostremos uma série de conclusões de interesse para o nosso estudo.

Ao igual que no caso anterior, este trabalho está centrado no estudos dos problemas afetivos derivados do contacto em práticas motrizes de Bailes de Salão, ainda que agora no âmbito recreativo. Ademais esses resultados som relacionados com os

obtidos noutro estudo paralelo sobre os contactos dos participantes realizavam de cote na sua vida diária. Desenhado como estudos de casos, conta com uma amostra de 6 sujeitos (3 homes e 3 mulheres). As ferramentas utilizadas para a extração dos dados foram entrevista, observação e planilha de contactos desenhada para o trabalho baseando-se noutras de Fast (1988, 100-101) e Argyle (1990, 218).

Entre as conclusões mais destacadas podemos ressaltar (Turrán Eguren, 2011, 37):

- *“En ambos casos, en el baile y en situaciones de la vida cotidiana, las zonas de contacto más comunes son las extremidades superiores”.*
- *“Tanto en situaciones de la vida cotidiana, como en un espacio destinado al baile, la relación personal que existe entre dos sujetos hace que influya en la zona de contacto”.*
- *“Existen problemas referentes a los problemas afectivos derivados del contacto corporal en actividades de Bailes de Salón”.*
- *“Existen diferencias referentes a los problemas afectivos derivados del contacto corporal en un espacio destinado al baile frente a situaciones en la vida real de 6 sujetos observados”.*
- *“La zona de contacto (cabeza, brazo, antebrazo, pecho, abdomen...) varía considerablemente en función del tipo de contacto realizado (funcional profesional descendente, funcional profesional ascendente, amistoso, social, amor intimidad y excitación sexual)”.*
- *“Se produce mayor contacto cuando existe una relación de tipo amistoso-cariñoso”.*
- *“Las chicas estudiadas ejecutan un mayor número de contactos que los chicos en situaciones de la vida cotidiana”.*
- *“Los chicos estudiados ejecutan mayor número de contactos que las chicas en un espacio destinado al baile”.*

Para finalizar devemos ressaltar que, pese ao rudimentar do estudo, os resultados obtidos em nada contradizem o aceiteado maioritariamente pola literatura específica, apresentando ademais a novidade de ser aplicado num campo, o do baile recreativo, no que não se tinha desenvolvido nenhum estudo deste tipo.

2.2.2. Estudos centrados em problemas afetivos derivados do contacto com perigo para a integridade física do indivíduo

Neste apartado deteremo-nos na análise dos estudos sobre dos problema afetivos derivados do contacto que comportam um perigo para o indivíduo, já seja este real (objetivo) ou imaginado (subjeto). Para isto fixaremos-nos nas referências encontradas trás a busca de termos como “miedo al contacto”, “fear of physical contact”, “fear of injury”, “fear of physical danger”, “medo da lesão”, “medo de cair”, etc...

Agora bem, como já adiantamos antes, dentro destes termos agrupam-se, nalguns casos, três conceitos diferentes ainda que a miúdo usados sem uma ajeitada diferenciação e que, para nós, tenham significados diferentes:

- Por um lado está o próprio conceito de “medo à lesão em si” sem influência duma lesão anterior, como efeito do instinto primário de conservação da integridade física. Dentro de este, à sua vez, podem-se diferenciar dous aspetos:
 - o “medo à lesão traumática”, é dizer a uma lesão produzida por ação fortuita ocasionada por um contacto brusco com outro indivíduo, um móbil ou o solo. Seria o caso duma contusão num choque, uma caída ou um pelotaço.
 - o “medo a outro tipo de lesão”, é dizer cuja causa geradora é distinta duma colisão com outro indivíduo, um móbil ou o solo. Exemplos destas seriam as lesões musculares e articulares por efeito fisiológico ou biomecânico. Este aspeto está, polo tanto, fora do nosso foco de interesse.
- Por outro, está o conceito que a bibliografia anglo-saxónica deu em denominar “fear of reinjury”, que corresponde com o temor a voltar a sofrer uma leão da que o indivíduo já se tinha recuperado. É precisamente neste aspeto onde a bibliografia é mais extensa e centrada sobre todo na recuperação psicológica de deportistas de alta competição, feito polo qual é tangencial ao tema do nosso estudo.

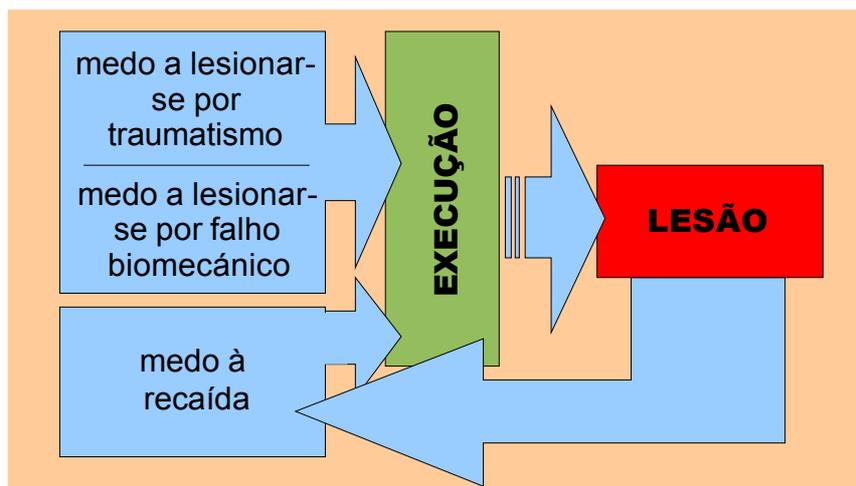


fig. 9.- Problemas afetivos com perigo para a integridade física do indivíduo

Antes de entrar nos estudos científicos específicos queremos deter-nos no trabalho de Siquier (1987) centrado nos aspetos relacionados com a segurança, em processos de ensino-aprendizagem de práticas motrizes. Este autor não fala do conceito “medo ao contacto” ou “medo à lesão” como tal, senão que simplesmente afirma a existência de dificuldades ou incluso rejeitamentos ante a aprendizagem duma determinada tarefa motriz que poda implicar um risco, real ou imaginário, ao executante, devido ao “miedo” (nomeando-o simplesmente de forma genérica), que esta produza no indivíduo.

É interessante tamém o feito de que vincula o “grado de miedo que se tenga, es decir, la intensidad”, com o tempo que se tardará “en conseguir la conducta deseada” (Siquier, 1987, 26). Para evitar isto, simplesmente propõe três aspetos ou fatores “condicionantes” a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem destas tarefas, como são:

- o entorno (segundo o autor a mais difícil de controlar)
- o método de aprendizagem e,
- o material

Pese ao anterior, e ainda que não de forma explícita, Siquier (1987) assinala tamém outros fatores que influirão na superação com êxito desses “medos” como são: o professor, o tipo de experiências vividas polo indivíduo, a confiança que o executante tenha em si mesmo, a idade e o carácter do indivíduo, o seu nível de atenção à tarefa e a motivação que se lhe transmita ao aprendiz.

Se nos centramos no conceito de “medo à lesão” vemos que as primeiras referências são antigas, como põhem de manifesto Dunn e Nielsen (1993) que citam os trabalhos de Endler e Okada (1975), Paterson e Neufeld (1987), Thompson (1981) ou Vitelli e Frisch (1982) estudos genéricos de psicologia centrados no conceito de “ansiedade rasgo”.

Assi, Kalashnikov (1978) estudou de forma experimental a influência dum perigo físico leve em certos parâmetros de execução duma tarefa motriz como a velocidade, a força e a agilidade. Para isso definiu-se uma tarefa que, realizada desde um cavalo sem arcos, implicava um certo risco²⁸ e comparou-se com a mesma tarefa realizada no solo. Os resultados mostraram que “the element of danger caused a decrease in the angle of the turn as well as in kinesthesia and strength endurance”, incrementando-se também a frequência cardíaca como sintoma de ansiedade. Porém, três dias depois melhorou a execução nas mesmas provas, ainda que a tarefa no cavalo continuava sendo menos precisa.

Da mesma maneira, Lynch (1988, 161) presentava já umas “*Practical Guidelines for Assisting Athletes*” em 1988, onde recolhia a influência das lesões no rendimento posterior do deportista, se bem não se falava tampouco do termo “medo à lesão”, senão simplesmente dum genérico “fear”.

Centrado mais no nosso foco de interesse, Snyder (1990) desenvolve um estudo sobre emoções no deporte realizado sobre uma amostra de 10 ginastas de nível universitário americanas. Nele, a través de entrevistas nas que se lhes mostravam certas fotografias de execuções motrizes, pretendia evocar as sensações que lhes produziam antes, durante e depois das mesmas. Neste estudo aparece o “fear of pain and injury” como uma das emoções às que se devem enfrentar estas deportistas e que pode ser causa de dificuldades ou rejeitamentos na aprendizagem motora (Siquier, 1987, 26) podendo incluso chegar a desencadear fobias ou situações stressantes para o praticante (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002 e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 26).

Uma das contribuições mais significativas deste estudo foi constatar que as emoções experimentadas frente a uma mesma ação dependem em grande medida do sujeito que as experimente, tanto por influência da sua própria personalidade como pola

²⁸ A tarefa é descrita como “a standing jump from a long horse with a one-half turn”

existência ou não duma lesão prévia (p. 261). Por contra, uma das principais críticas desde o ponto de vista metodológico é que a mesma seleção das imagens pode condicionar a direção do estudo, como a própria autora afirma (Snyder, 1990, 269). Esta última questão deveria ser considerada à hora de definir a nossa proposta metodológica. Dentro deste ponto, é importante ressaltar outra contribuição, já que como afirma esta autora “emotions are complex and changeable, and several emotions may be experienced at the same time” (p. 268), o que representará um handicap também a ter em conta na concreção do método a empregar na investigação.

Dentro do Andebol, Torres Tobío (1998) cita indiretamente os “temores a la caída” dentro dum estudo mais geral sobre o conhecimento didático do remate em salto com caída desde o extremo, no qual foram perguntados sobre este aspeto tanto expertos como treinadores e jogadores.

Neste estudo, a maioria de jogadores questionados (62,2%) afirmavam ter-se magoado na fase de caída durante a aprendizagem desta técnica. Para este autor isto está relacionado com a aparição de certo temor na execução desta ação:

“El temor a producirse daño en la caída parece ser un factor muy condicionante en la ejecución de esta técnica de lanzamiento; y que puede provocar cierta inhibición o inseguridad para lanzar; debido a que el jugador, en el momento del lanzamiento, puede pensar más en la caída que en el propio lanzamiento” (p. 501).

Este ponto de vista sustenta-se precisamente em que o “miedo a producirse daño en la caída, el temor a la caída” parece ser a principal complicação na aprendizagem nas três populações investigadas (expertos, treinadores e jogadores) (p. 504).

Ademais, os resultados assinalam que os próprios treinadores “encuentran bastantes dificultades en la enseñanza de este lanzamiento”, maioritariamente centradas na fase de caída (p. 507). A principal justificação deste pensamento do treinador está em que “los entrenadores, generalmente, no han recibido enseñanza y probablemente, no han recibido una formación adecuada sobre el lanzamiento en salto con caída desde el extremo” (p. 512).

Assi, o próprio autor resalta a coincidência entre as dificuldades mostradas polos treinadores para o ensino desta técnica específica e as dos jogadores para a sua aprendizagem, centradas em ambos casos no “Miedo a hacerse daño en la caída. Temor a la caída” e “Preocuparse más de la caída (mirar al suelo) que de lanzar” (p. 509).

Todo isto dá como resultado que “a pesar de la importancia que los expertos le conceden al dominio de las técnicas de caída para facilitar el aprendizaje de este lanzamiento; sin embargo, parece que en la programación de enseñanza no se fomentan habitualmente ejercicios de aprendizaje de las técnicas de caída” (p. 497). É mais, o autor assinala que, uma vez analisadas as respostas dos treinadores sobre as estratégias metodológicas que habitualmente usam para o ensino do remate em caída desde o extremo, tende “a pensar que, fundamentalmente, se promueve una enseñanza global de este lanzamiento” (p. 524). A isto junta que os resultados mostram que não existe “una cohesión sobre el orden o secuencia lógica en la que se sugieren los objetivos de las sesiones de enseñanza de este lanzamiento” nem entre os treinadores, nem entre os expertos, nem entre ambos grupos (p. 529).

A situação descrita no parágrafo anterior leva ao autor a propor umas pautas para o ensino do remate em caída desde o extremo, ainda que ao nosso modo de ver, isto excede os objetivos do trabalho de investigação e não deixa de ser uma proposta empírica. Assi a todo, esta proposta é de especial interesse para o nosso estudo, já que representa a primeira referência específica sobre um tratamento didático do “temor a la caída” especificamente em Andebol, ou o que é o mesmo, desde o nosso ponto de vista, a primeira referência a uma proposta de superação de problemas afetivos derivados do contacto referida a este deporte.

Deste jeito, o autor recolhe claramente o sentido deste mesmo estudo:

“A nuestro entender, el proceso de enseñanza de la técnica del lanzamiento en salto con caída desde el extremo debería pasar primero por una fase de reducción del riesgo de lesiones y de eliminación de la incertidumbre en el lanzamiento, provocados por el temor a la caída” (p.529).

Para lograr o anterior assinala como prioritária “la enseñanza de las técnicas de caída” já que, segundo ele, “parece más coherente para facilitar el aprendizaje, iniciar la secuencia metodológica por los factores que dificultan y limitan el mismo”. A concreção dessa “secuencia metodológica” baseia-se em realizar “una progresión inversa al orden de ejecución del lanzamiento” (p. 530) e pode resumir-se em:

- 1) *“Realización global de lanzamientos sin caída.*
- 2) *Ejercicios de adaptación y agilidad en el suelo.*
- 3) *Aprendizaje de las técnicas de caídas específicas del extremo (volteo, plancha, deslizamiento de espalda).*
- 4) *Aprendizaje centrando los objetivos operativos en las fases de lanzamiento, vuelo, batida y desplazamiento.*
- 5) *Trabajo de táctica individual.*

- 6) *Perfeccionamiento físico-técnico.*
- 7) *Perfeccionamiento táctico para mejorar la toma de decisión”.*

Dentro da E.F. escolar, Treanor et al. (1998) realizaram um estudo baseado num questionário passado a 466 estudantes que assinalava que os alunos de ambos géneros mostraram uma maior preferência por uma E.F. segregada frente à coeducativa, aludindo, entre as causas que o justificariam, que dessa forma sofreriam menos medo a lesionar-se (“fearfull of injury”).

Desde outro ponto de vista, um dos autores que encontramos com uma maior produção no tema do medo à lesão (“fear of injury”) é de Dunn, que bem em solitário ou em colaboração com outros investigadores tem profundado nos medos em distintos deportes sociomotores de colaboração-oposição com forte componente de contacto, como são o Canadian Football, o Hóquei sobre gelo e o Fútbol. Todos eles no âmbito da competição e em relação com o constructo da “ansiedade competitiva”.

Precisamente num dos seus trabalhos estabelece-se o medo à lesão (“fear of injury or physical danger”) como uma das fontes potenciais a ter em conta no estudos e superação da ansiedade competitiva (Dunn e Nielsen, 1993), feito constatado num estudo no que estabelecia as dimensões da ansiedade competitiva (Dunn, 1999). Neste último estudo, afirma que ainda que o medo à lesão não é principal em Hóquei sobre gelo, dado os jogadores que sofrem mais estes problemas abandonam o deporte antes do nível de rendimento estudado, representa uma fonte importante de ansiedade antes ou durante a competição (p. 275).

Este interesse reafirmou-se mais tarde noutra artigo no que presentavam um estudo sobre deportistas de Hóquei sobre gelo de nível de competição (Dunn e Causgrove, 2001, 427) no que mostrava o “medo à lesão” como uma dimensão do rasgo de ansiedade competitiva (CTA) feito que para eles reforça a necessidade de desenvolver “instruments that directly measure fear of injury as part of the CTA construct”.

Estas descobertas parecem ser válidos tamém para o Canadian Football (Dunn e Syrotuik, 2003). Todo isto parece indicar que a preeminência dos fatores associados ao “medo à lesão” dentro do CTA dependem tanto do deporte desenvolvido como do nível de competição:

“It is possible that high performance athletes competing in high contact sports such as hockey and football have become desensitized to

the physical dangers that exist within these sports". Dunn e Syrotuik (2003, 278).

Ou dito de outro jeito, chegado a certo nível, e em certos deportes donde o risco físico é moi patente, a aparição do medo a lesionar-se diminui polo efeito da aceitação voluntária por parte do indivíduo. Ainda assi, segue-se manifestando como uma fonte de ansiedade nos deportistas, polo que é necessário, desde o seu ponto de vista, realizar novas investigações em diferentes níveis de competência.

Dentro da Psicologia do Deporte, e num estudo centrado na descrição das tipologias de personalidade entre deportistas praticantes de deportes de contacto, deportistas de outros deportes e não deportistas, McKelvie, Lemieux e Stout (2003, 6) afirmam não encontrar diferenças significativas entre deportistas praticantes de deportes de contacto e outros deportistas em quanto a extraversão e neuroticismo. Agora bem, provavelmente estes resultados estiveram influídos polo feito de que, dentro dos deportes considerados como de não-contacto, estavam os de Basebol e Voleibol nos que baixo o nosso prisma teórico si existem problemas afetivos derivados do contacto²⁹. Assi, a forma de agrupar os deportes realizada poderia modificar os resultados, já seja por variações à hora da escolha do deporte por parte dos participantes (hipótese gravitacional) ou bem pola própria evolução da personalidade do indivíduo em contacto com esse deporte.

Este mesmo conceito pode ser relacionado com o de “risco de lesão percebido” (“perceived risk of injury”), utilizado num estudo realizado com 434 deportistas norteamericanos de diferentes categorias de três deportes que implicam contacto (“contact sports”): Hóquei sobre gelo, Fútbol e Fútbol americano (Short, Reuter, Brandt, Short, e Kontos, 2004) do que podemos extrair uma série de conclusões interessantes para o nosso estudo:

- A perceção do risco a sofrer uma lesão por parte dum indivíduo está relacionado positivamente com as lesões prévias, presentando tamém menor confiança na sua própria habilidade para evitá-lo.

²⁹ De feito encontramos autores em ambos deportes que falam de “medos” que nós agrupamos baixo o conceito problemas afetivos. Assi, por exemplo:

- em Voleibol: Drauchke (2002, 86) e Chapple (2007) se referem respetivamente ao “miedo al balón” e “fear of the ball”.
- em Basebol: Leonard e Golenbock (1998), Bennett (2010, 7) e Thurston (2000, 44, 56 y 58) falam de “fear of the ball”

- Esta percepção estava condicionada pelo género do indivíduo, menor no caso dos homes já se lesionaram previamente ou não.

Centrados no estudos do “significado, importância, gosto e desconforto (físico e psicológico)” das caídas em Judo, Santos e Melo (2003) desenvolveram um trabalho, a través duma entrevista semi-estruturada, no que, de entre 86 judocas, 23 responderom sentir “medo e/ou receio de cair”, estando esta percepção relacionada com o “risco de lesões”. Um achado curioso é que afirmam que o “medo de cair” pode conviver com o deportista ao longo da sua carreira. Como conclusões de interesse, e na mesma linha do nosso trabalho, cabe assinalar que ressaltam que “a metodologia utilizada para o ensino e treinamento dos «ukemis» deve ser repensada, haja vista o gosto, o desconforto e a dor percebidos pelos atletas”.

Tamém centrado nas caídas e entre os poucos trabalhos que pudemos localizar dentro do âmbito do Voleibol, encontramos com o de Gutiérrez Santiago e Cancela Carral (2004) que levarom a cabo um estudo experimental com uma amostra de 12 jogadoras de entre 14 e 15 anos, constatando que “el conocimiento previo de las caídas de judo facilita el posterior aprendizaje de las caídas de voleibol” apreciando a existência de transferencia positiva das primeiras cara às segundas.

Desde o ponto de vista da Ginástica Artística, Chase et al. (2005) realizaram um estudo centrado já totalmente no conceito de “medo a lesionar-se” (“fear of injury”), mediante entrevistas a 10 ginastas femininas norte-americanas de entre 12 e 17 anos que previamente tinham sofrido algum tipo de lesão. Devemos assinalar que talvez seja este, junto com o citado Dunn, uma das referências que encontramos mais vezes repetida nas bibliografias dos trabalhos revisada sobre o tema.

Desta forma, no estudo profunda-se nas respostas de “medo à lesão” como uma das potenciais fontes disruptivas que afeta diretamente à atenção do deportista e, polo tanto, à sua execução, tanto desde o ponto de vista fisiológico como psicológico (p. 466). Ressalta-se, deste jeito, a importância de implementar estratégias específicas dirigidas a superar a negatividade e a evitação. Presenta, ademais, uma série de propostas para a superação do “medo ao contacto”, que nós incluiremos dentro do

apartado da revisão bibliográfica sobre os fatores a ter em conta para evitar a sua aparição. É importante assinalar que este trabalho faz especial finca-pé em que, ante uma lesão, os treinadores devem superar a tentação de forçar aos deportistas a retornar de forma prematura à prática completa da atividade, já que “by placing the athlete in this situation, the coach may actually further perpetuate the fears the athlete is experiencing” (p.474).

Mais recentemente, Coelho e Fielitz (2006) apresentam um estudo baseado na técnica do incidente crítico (“critical incident technique”) no que estudaram 176 cadetes duma escola militar americana com o objetivo de investigar acerca das perceções experimentadas num curso de E.F. (“gymnastics course”). O resultado mais interessante para o nosso estudo é constatar a existência do medo à lesão (“fear of injury”) como fonte de problemas à hora de afrontar a aprendizagem de certas tarefas motrizes (p. 618).

Centrando-nos no campo do estudo das emoções no desporto, e concretamente numa visão mais geral dos aspetos relacionados com o medo, encontramos uma investigação qualitativa mediante a técnica de “historias de vida” e “análise de conteúdo” numa amostra de 10 sujeitos masculinos (Laboura, 2007). Nele pretende-se investigar “as situações ou acontecimentos que podem desencadear nos atletas o sentimento de medo, como tais indivíduos reconhecem tal sentimento em seus contextos desportivos, e lidam com ele para que o mesmo não prejudique ou interfira na performance desportiva”.

Novamente, neste caso, a atenção recai no âmbito competitivo masculino, se bem as práticas motrizes nas que se centra são a Canoagem e o Ciclismo de montanha. Isto separa-o do nosso objeto de estudo, em tanto a que pertencem a um nível taxonómico completamente diferente dentro da classificação praxeológica (ausência de companheiros e adversários diretos, e aparição de incerteza no médio).

Entre as conclusões mais interessantes para o nosso estudo, encontra-se a lista de “medos” reconhecidos entre os participantes Laboura (2007, 327), entre os quais seis tinham uma relação direta com o mantimento da integridade corporal e relacionando-se na sua maior parte com situações de contacto (“medo de cair”, “medo de se machucar”, “medo de descida”, “medo de ser atropelado”, “medo de se acidentar, medo de morrer”). É de assinalar ademais, que o próprio autor relaciona o conceito de “medo de

cair” com o de “medo da lesão”, o que nos deixa uma clara margem para manter o constructo multidimensional que apresentamos anteriormente e que nós associávamos de forma mais geral com os problemas afetivos ligados ao mantimento da integridade física do indivíduo.

De novo no campo das práticas motrizes de colaboração-oposição, Roffé (1999), inclui dentro dos medos mais comuns aparecidos nas avaliações psicológicas dos Fútbolistas o “miedo a lesionarse y/o trabar con el rival”.

Baseado neste trabalho encontramos-nos outro do mesmo autor (Roffé, 2006) com 200 Fútbolistas e jogadoras da seleção argentina de hóquei, no que se estudavam as “presiones” e “miedos” que percebiam como mais influentes na sua performance, comparando-os ademais por entorno cultural, em função de três nacionalidades (Argentina, Paraguay e España). No estudo enumera-se uma lista de medos e se lhe pedia aos sujeitos participantes que elegeram inicialmente os 5 medos mais influentes para elas, para posteriormente reduzir a possibilidade de escolha a 3 e 1. Os resultados obtidos mostram-nos dous feitos claros:

- por um lado, o medo a lesionar-se está sempre presente nos deportes estudados,
- por outro, este tipo de medo não sempre é considerado como fundamental no desenvolvimento da praxe do deportista.

Não obstante, isto choca com as conclusões assinaladas por Lavoura, Mello e Machado (2007, 84 e 2008, 33) num estudo sobre emoções no âmbito deportivo, centrado no medo e a vergonha realizado mediante questionário no âmbito do voleibol feminino, sobre uma amostra de 11 sujeitos. Desta forma assinalavam que “o grande medo que perturba as participantes da pesquisa é justamente uma das situações que desperta esse sentimento em grande parte dos atletas e praticantes de atividade física, conforme visto na literatura apresentada. Tal sentimento origina-se justamente pelo «medo de se lesionar»”. Isto pode-nos fazer ver como ademais das peculiaridades individuais assinaladas anteriormente, também o género e o tipo de prática motriz a desenvolver podem influir de jeito notório na aparição deste tipo de problemas. Polo tanto, será conveniente ter em conta estas variáveis no desenvolvimento e análise do nosso estudo.

Pola sua parte, Heinen, Pizzera e Cottyn (2009) elaboraram um trabalho centrado na análise da efetividade do uso de “manual guidance” (ajuda manual) na aprendizagem de tarefas motrizes de Ginástica Artística, em concreto o mortal adiante desde barra de equilíbrio e a roda lateral em barra de equilíbrio. Para isso desenvolveram um estudo experimental com 52 nenas de entre 8 e 10 anos de igual nível desportivo (2 anos de treinamento e nível regional alemão), divididas em dois grupos: experimental e controle.

Ao longo do experimento constatarom que os níveis de “fear of injury” incrementam-se quanto maior é a dificuldade da tarefa a realizar. Agora bem, as ginastas do grupo experimental com as que se usou a ajuda manual durante a fase de aprendizagem pontuaram mais baixo na sua perceção do medo à lesão. Ademais, encontraram-se diferenças na auto-eficácia percebida, de tal jeito que no grupo controle diminuía a medida que se incrementava a dificuldade, enquanto que no experimental se mantinha.

Para terminar citamos, ao igual que no apartado anterior, um pequeno trabalho de investigação desenvolvido por Pina Blanco (2013) como *Memoria de Master de Profesorado en E.F.* presentado na *Universidad de Zaragoza* e pendente de publicar. Este trabalho toma como ponto de partida os nossos trabalhos anteriores para centrar-se no “miedo al contacto³⁰” percebido por estudantes de 1º de E.S.O³¹ em situações motrizes de aprendizagem de Voleibol. Temos de remarcar as limitações do estudo, em quanto a pertencer ao âmbito da formação inicial dos profissionais da E.F. A isto haveria que acrescentar-lhe o exíguo número de participantes (6 alunas e 4 alunos), junto com a ausência de medidas de qualidade do dado (triangulação, revisões, etc...). Com todo, o feito de estar supervisionado, ao igual que esta tese, pola Dra. Canales permite-nos confiar na rigorosidade dos resultados.

O desenho da investigação baseou-se na análise de conteúdo dos Diários de Sensações dos estudantes. Dos resultados obtidos neste trabalho, os principais aspetos que podem ser do nosso interesse centram-se em:

³⁰ Respeitamos a terminologia usada pola autora para a identificação do conceito “problemas afetivos ligados ao contacto” e que nós mesmos recomendamos o seu uso em trabalhos anteriores, se bem logo da análise léxica defendida mais arriba vemos necessário re-pensar a sua formulação por restritiva.

³¹ Educação Secundária Obrigatória.

- O 80% dos estudantes analisados recolheram nos seus diários comentários codificáveis como de “miedo al contacto”. Entre eles, os contactos com a pelota foram geradores destes medos em maior medida que os contactos com outros indivíduos. De todas formas, isto último é significativo ao ser um deporte de campo dividido e participação simultânea. Respeito a isto a autora comenta:

“El miedo al contacto interpersonal en partidos se da cuando varios alumnos del mismo equipo van a darle a la pelota al mismo tiempo, por inseguridad de si va hacia ellos mismos o hacia otro compañero” (p. 25).

- Também o 80% dos estudantes associam o “miedo al contacto” com a força do impacto com a mesma, de tal jeito que um maior impacto suscita um maior medo.
- As situações de “miedo a contacto” são maioritárias no género feminino frente ao masculino.
- Por último, conclui que “el miedo al contacto en situaciones motrices de voleibol, en sus diferentes variables, es una realidad, y que a los alumnos les afecta en su aprendizaje” (p. 26).

2.2.3. Fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto.

Os estudos anteriores centravam a sua atenção, fundamentalmente, na descrição da influência das emoções na prática motriz, deixando de lado às propostas didáticas que puderam extrair-se para o seu controle na aula, tão abundantes, por outro lado, desde o ponto de vista empírico.

Esta falta de indicações didáticas fijo que no ano 2003 nos atrevêramos a realizar uma proposta empírica sobre alguns aspetos que poderiam ser tidos em conta de cara a controlar a aparição de problemas afetivos no ensino de tarefas motrizes de contacto (Salgado López et al., 2003).

Os fatores propostos agruparam-se em dous grandes bloques, em função de se faziam referência ao indivíduo o ao entorno (ver tabela 11).

TÁBELA 11.- Factores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes que impliquem contacto (Salgado López et al., 2003)

FACTORES REFERIDOS AL INDIVIDUO	EL SEXO	
	LA EDAD	
	LA CONSTITUCIÓN FÍSICA	
	LAS EXPERIENCIAS PREVIAS	<ul style="list-style-type: none"> • experiencias motrices • las lesiones
	O CONTROLE CORPORAL	
	LA FATIGA	
	LA ALTURA DE CAÍDA	
	LA TÉCNICA	
	FACTORES PSICOLÓGICOS	
	LA MOTIVACIÓN	
	EL NIVEL DE ATENCIÓN	
FACTORES REFERIDOS AL ENTORNO	LA VELOCIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • de impacto • de toma de decisión
	LA INSTALACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • tipo de suelo • proximidad de peligros • amplitud de espacios
	EL NÚMERO DE PRACTICANTES	
	EL TIPO DE CONTACTO	<ul style="list-style-type: none"> • interpersonales (cuerpo-cuerpo) • cuerpo-suelo • cuerpo-objeto
	EL PROFESOR	
	EL AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente familiar • ambiente de enseñanza
	LAS REGLAS	
	EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO	

Pensamos agora que é tempo de revisar esta proposta com uma justificação mais miúda, incorporando as contribuições que foram surgindo na bibliografia especializada desde então, ainda que, como adiantávamos antes, partam de postulados empíricos na sua maior parte.

A importância deste apartado reside em que cada um destes fatores representa uma possibilidade de abordagem do controle dos problemas afetivos ligados ao contacto

já seja desde um ponto de vista comportamental, no que se assegurem experiências positivas que reafirmem práticas motrizes de contacto ajustadas a través unicamente das condições de realização; ou bem, como desde um ponto de vista cognitivista, procurando que as perspetivas baixo as que se vem as tarefas de contacto sejam reais, de tal jeito que as interpretações e avaliações da situação não produzam bloqueios³².

Deste jeito, e antes de passar a definir cada um deles, enumeramos resumidamente na tabela 12 os diferentes fatores ou aspetos que parecem influir na aprendizagem das tarefas motrizes de contacto tratados polos autores encontrados.

TÁBELA 12.- Relação de autores que citam cada fator de influência na aparição de problemas afetivos derivados do contacto.

	FATOR	AUTOR
I N D I V Í D U O	o género	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do Deporte: Cartoni et al. (2001, 29; 2002, 26 e 2005, 13); Viviani Brochado (2002, 73); Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23); Short et al. (2004); Slobounov (2008, 296, 372); Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 625) • Desde a EF: Treanor et al.(1998, 51); Moreno Murcia et al. (2006, 22); Pina Blanco (2013, 25) • Desde a Expressão Motriz: Canales (2006, 206 e 2007, 206-211)
	a idade	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 29); Mundina Gómez et al. (1999, 887). • Desde a Psicologia do deporte: Snyder (1990, 260); Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23); Cartoni et al. (2005, 9 e 13).
	a corpulência	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887); Canales (2007, 206, 208-211) • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 42 e 50); Rutherford (1993, 93); Usero Martín (1993, 254); Corless (1995, 27); Collinet (2000). • Desde a Neurociência: Damasio (2006, 158).
	as experiências prévias	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Bayer (1986, 21); Siquier (1987, 27); Mundina Gómez et al. (1999, 885) • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). • Desde a Psicologia do deporte: Hongler (1988, 24); Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Cartoni et al. (2002, 23); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23); Short et al. (2004, 42). • Desde o Voleibol: Gutiérrez Santiago e Cancela Carral (2004). • Desde a Ginástica Artística: Chase et al. (2005, 474). • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 47 e 50); Rutherford (1993, 93); Hendricks e Lambert (2010, 129).
	as lesões	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia: Lynch (1988); Kleinert (2002, 5); Short et al. (2004); Cogan (2006, 655); Slobounov (2008, 296-97); Walker et al. (2010). • Desde a Ginástica Artística: Chase et al. (2005). • Desde o Rugby: Hendricks e Lambert (2010, 129).
	o controle	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Andebol: Torres Tobío (1998, 136).

³² Pode-se encontrar uma explicação mais extensa sobre isto em Viviani Brochado (2002)

FATOR	AUTOR	
corporal (a agilidade)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). 	
o cansaço	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). • Desde as Práticas introjetivas: Rovira Bahillo (2010, 178). 	
a personalidade e a auto-confiança	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 155). • Desde a Psicologia do esporte: Hongler (1988, 23); Kleinert (2002, 5); Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Cartoni et al. (2001, 29; 2002, 23 e 2005, 13); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 22). • Desde a Psicologia: McKelvie et al. (2003, 24); Sohrabi et al. (2011). • Desde o Andebol: Bárcenas e Román (1991, 266). 	
a motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 29). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23). • Desde o Rugby: Hendricks e Lambert (2010, 125). 	
o nível de atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 29). 	
confiança (nos outros)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Christina e Corcos (1988, 59); Garijo de Oliveira et al. (2002, 42). • Desde a Psicologia do Deporte: Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 624). • Desde a Expressão Motriz: Canales (2006, 205 e 2007, 206-211). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 156 e 158). 	
o conhecimento do material	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154 e 159). 	
o conhecimento do médio	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 156). 	
condição física	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rutherford (1993, 91); Hendricks e Lambert (2010, 129). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887). 	
atitude cara o próprio corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003; 22). 	
deficiências sensoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). 	
T A R E F A	a altura	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 47); Rutherford (1993, 93); Corless (1995, 27); Collinet (1995, 54 e 2000, 75), Damasceno (2012). • Desde as Atividades de Loita: Torres (1990, 47). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51). • Desde o Andebol: Torres Tobío (1998, 136).
	a carga da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Futebol: Fortanasce et al. (2001).
	a técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Judo: Santos e Melo (2003, 36). • Desde as Atividades de Loita: Torres (1990, 47). • Desde o Andebol: Torres Tobío (1998, 136). • Desde o Rugby: Rutherford (1993, 101), Usero Martín (1993, 265).
	a velocidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Christina e Corcos (1988, 59); Mundina Gómez et al. (1999, 887); Ruiz Pérez (2001, 76); Pina Blanco (2013, 25). • Desde a Expressão Motriz: Canales (2007, 207).

FATOR	AUTOR
	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 47 e 50); Connes et al. (1988, 31); Peys (1991, 233); Rutherford (1993, 93); Usero Martín (1993, 254); Corless (1995, 27); Collinet (1995, 54 e 2000); Hendricks e Lambert (2010, 129), Damasceno (2012). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51). • Desde o Andebol: Torres Tobío (1998, 136). • Desde o Voleibol: Drauchke (2002).
a massificação (o nº de participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 50); Usero Martín (1993, 254). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154).
as regras	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Connes et al. (1988, 33); Usero Martín (1993, 265); Rodríguez Cougil (2013).
vinculação lúdica	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 50); Rutherford (1993, 101); Corless (1995, 27) • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 889).
o material	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 29); Christina e Corcos (1988, 59); Viviani Brochado (2002, 73); Griffey e Housner (2007); Lieberman e Houston-Wilson (2009); • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154) • Desde o Voleibol: Chapple, A. (2007); Palao e Guzmán (2007, 176); Buck e Harrison (1990, 43 e 48) • Desde o Judo: Santos e Melo (2003, 42) • Desde o Fútbol: Fortanasce et al. (2001, 55); Peitersen (2007, 59) • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 47 e 50); Rutherford (1993, 93); Corless (1995, 27)
o espaço de jogo (amplitude)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887). • Desde o Rugby: ; Connes et al. (1988, 31); Peys (1991, 233); Usero Martín (1993, 254)
complexidade da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 47); Rutherford (1993, 93); Usero Martín (1993, 254); Collinet (1995, 54; 2000, 75); Hendricks e Lambert (2010, 125) • Desde o Voleibol: Vargas Rodríguez (1991, 143-201); Drauchke (2002) • Desde a Ginástica Artística: Heinen et al. (2009, 18), Chase et al. (2005, 474). • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24).
o grau de incerteza	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887); Hendricks e Lambert (2010, 125). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51).
o risco da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do esporte: Siquier (1987, 26); Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24); Short et al. (2004). • Desde a Didática da EF: Sanchez Bañuelos (1990, 74); Galera (2001, 155); Delignières (1991).
as ajudas	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27); Christina e Corcos (1988, 58-60). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 157). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51). • Desde a Ginástica Artística: Heinen et al. (2009), Chase et al. (2005, 474).
as partes do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Andebol: Torres Tobío (1998, 136). • Desde a Expressão Corporal: Canales (2007, 206); Turrán Eguren (2011, 37).

	FATOR	AUTOR
		<ul style="list-style-type: none"> • Desde as Práticas introjetivas: Rovira Bahillo (2010, 179). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51).
	a trajetória de caída	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Judo: Roquette (1994, 51).
	a permissividade	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887).
A Ç Ã O D O C E N T E	a progressão	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27); Christina e Corcos (1988, 58). • Desde a Ginástica Artística: Chase et al. (2005, 474). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 157). • Desde o Rugby: Rugby Football Union (1985, 42); Rutherford (1993, 92); Peys (1991, 233); Usero Martín (1993, 254); Corless (1995, 65); Collinet (1995, 54 e 2000, 75); Mundina Gómez et al. (1999, 887); Collinet e Nérin (2006, 94); Hendricks e Lambert (2010, 129); Damasceno (2012). • Desde o Voleibol: Vargas Rodríguez (1991, 143-201); Borroto Downer, Ramos Leiva, Herrera Delgado e Bernal Puertas (1992, 69-70); Drauchke (2002, 86); Gutiérrez Santiago e Cancela Carral (2004).
	a disposição espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 158).
	a demonstraçã o/ modelado	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27); • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 25). • Desde a Ginástica Artística: Chase et al. (2005, 474); Zubiaur González (2005).
	oferecer segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27); Christina e Corcos (1988, 58); Viviani Brochado (2002). • Desde a Ginástica Artística: Hongler (1988, 24); Chase et al. (2005, 474); Cogan (2006, 654). • Desde o Rugby: Peys (1991, 234).
	a prática imaginada/ pensamento positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Sampaio Sadi (2008, 137); Viviani Brochado (2002). • Desde a Psicologia do esporte: Cogan (2006, 654). • Desde a Ginástica Artística: Cartoni et al. (2001, 30); Chase et al. (2005, 474).
	distrair a atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do esporte: Cogan (2006, 654).
	reforço positivo (feedback)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 27). • Desde a Psic. do esporte: Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 25). • Desde a Ginástica Artística: Cartoni et al. (2001, 30).
	usar recompensas	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do esporte: Cogan (2006, 654).
P R O F E S S O R	o professor	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Mundina Gómez et al. (1999, 887). • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 155). • Desde o Rugby: Connes et al. (1988, 33); Hendricks e Lambert (2010, 129).
G R U	os companheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do esporte: Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 156).

	FATOR	AUTOR
P O	homogeneidade do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 154). • Desde o Rugby: Usero Martín (1993, 254), Mundina Gómez et al. (1999, 887).
	o clima da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Fútbol: Bischops e Gerards (2003, 29).
E N T O R N O	a instalação	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a EF: Siquier (1987, 29). • Desde a Didática da EF: Galera (2001, 155). • Desde o Judo: Roquette (1994, 51). • Desde as Atividades de Loita: Torres (1990, 47). • Desde o Rugby: Rutherford (1993, 93).
	o ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o Fútbol: Bischops e Gerards (2003, 29). • Desde a EF: Siquier (1987, 28); Ruiz Pérez (coord) e outros (2001, 50).
	a influência de agentes externos	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a Psicologia do deporte: Ruiz Pérez (coord) e outros (2001, 50); Viviani Brochado (2002, 73); Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24). • Desde a Ginástica Artística: Chase et al. (2005, 474). • Desde a Psicologia do deporte: Cogan (2006, 654).

2.2.3.1. Fatores relacionados com o indivíduo

2.2.3.1.1. *O género*

A discussão neste aspeto é antiga no que se refere a se existem diferenças por género em quanto ao medo percebido à hora de realizar tarefas que impliquem certo risco. Assi, Feltz (1988, 162) informa de estudos já desde os anos 70 do passado século neste sentido, afirmando: “consistent with previous literature on competitive anxiety (Gackenbach, 1982), fear of physical harm (Lewis et al., 1982), and other anxieties related to achievement (Maccoby e Jacklin, 1974), females reported bigger levels of state anxiety and perceived autonomic arousal than males did” (p. 160), ainda que matizando que era só durante o primeiro intento, com o que parece que a diferenciação por género não é tão clara nestes casos concretos.

Deste jeito, e como já citamos, Short et al. (2004) afirmam que tanto em geral como depois duma lesão, os homes apresentam uma menor perceção de risco que as mulheres na mesma situação. Isto mesmo fora antecipado por Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002 ou tamém Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23) ao afirmar que “parece que las mujeres informan de mayores temores que los hombres; se perciben como más miedosas cuando se enfrentan a una tarea motriz que se podría considerar arriesgada”.

No mesmo sentido assinalam os resultados do estudo desenvolvido por Méndez et al. (2003) no que descreviam que:

“Consistentemente con otros estudios epidemiológicos previos (Essau, Conradt y Petermann, 1999; Schneier, Johnson, Horning, Liebowitz y Weissman, 1992; Thyer, Parrish, Curtis, Nesse y Cameron, 1985; Wittchen, Essau, von Zerssen, Krieg y Zaudig, 1992), el porcentaje de niñas que mostraron miedos fóbicos fue superior al de niños, excepto en el factor de miedo al contacto físico³³, en el que son los chicos los que obtienen las mayores puntuaciones”.

Centrados num estudo sobre a Ginástica Artística, Cartoni et al. (2002, 25) assinalam também que “proprio quest'emozione, sembra essere vissuta in maniera sensibilmente differente dai maschi e dalle femmine”. De tal jeito que estes autores observaram uma correlação clara entre o medo e os indicadores de experiência prévia de lesão, sensação de segurança pessoal e a auto-eficácia; porém, esta correlação não se encontrou no caso masculino. Ademais, ao estudar as possíveis causas dos “blocos psicológicos” encontraram também diferenças em quanto ao género, de tal maneira que no caso masculino os bloqueios eram fundamentalmente devidos a estados de preocupação geral enquanto que no caso feminino adicionava-se ademais a emoção do “medo”.

Não obstante, algumas das anteriores afirmações foram postas em dúvida pouco tempo depois por um grupo de investigadores composto por três dos quatro autores que realizaram o estudo sobre Ginástica Artística italiana antes citado e que já fora publicado parcialmente em italiano com anterioridade (Cartoni et al., 2001). Nestes estudos diferenciava-se a ansiedade percebida³⁴ do medo à lesão³⁵. Isto levou-lhes a afirmar que, se bem os resultados mostravam certa influência do género no tocante à ansiedade (o que estava em linha com a bibliografia específica), não era assi no referido ao medo ante uma situação específica. mais bem, por contra, encontraram que:

“male and female gymnasts did not differ on their average levels of fear of physical injury” justificándolo con el razonamiento de que “gymnastics probably tends to attract athletes who are willing to overcome these risks” (Cartoni et al., 2005, 13).

³³ Fazemos ver que o uso do termo “miedo al contacto” que utiliza este autor não se refere aos aspectos centrados no mantimento da integridade física do indivíduo, senão que está relacionado com aspetos psico-sociais (nós o denominaremos “problema afetivo ligado a contactos suaves”).

³⁴ Do italiano “ansia”, traduzido como “anxiety” em inglês.

³⁵ Do italiano “paura del trauma”, traduzido como “fear of injury” em inglês.

De forma similar, num estudo mais recente e centrado no nosso objeto de estudo, Slobounov (2008, 297) assinala que “female athletes reported higher levels of injury related-fear related due to movement than male subjects regardless of injury status”.

Agora bem, se revisamos as investigações que fundamentam as afirmações anteriores, podemos comprovar que muitas delas unicamente descrevem um feito, sem ter em conta por um lado, a diferenciação existente tanto a nível social como de experiências motrizes prévias, a força dos estereótipos físico-sociais (Moreno Murcia et al. 2006), a aprendizagem dos rôis masculino e feminino (Davis, 1987, 176), a diferente socialização de cada grupo (Cartoni et al., 2001 e 2002, 26; Short et al., 2004, 42), as pautas educativas familiares que fomentam comportamentos dependentes nas mulheres (Méndez et al., 2003), etc... e, por outro lado, a pressão social que facilita por exemplo que os nenos manifestem menos medos dos que sentem em realidade porque é o que se espera deles (Méndez et al., 2003; Slobounov (2008, 297 e 372).

Devemos ter em conta, tal como afirma Viviani Brochado (2002, 73) que “a relação entre medo e sexo tem implicações culturais. Em nossa sociedade ainda se espera que o menino ou homem não tenha ou reprima seus medos”. Isto, a o nosso modo de ver, dificulta a claridade dos resultados em quanto ao binómio medo-género. De tal jeito que, segundo o anterior, a génese dessas diferenças na perceção do “medo” poderiam ser devida mais a fatores sociais (reprodução de estereótipos sexistas na educação e sociedade, diferenças na apreciação das práticas motrizes segundo o género, etc...) que a questões relacionadas com as características particulares de cada género. Se isto fora certo, não deixaria de ser uma diferença a ter em conta em função do indivíduo.

Ao filo do anterior estariam os resultados obtidos por Pina Blanco (2013) no ensino de Voleibol na E.F. escolar de 1º da E.S.O. parecem mostrar que as alunas assinalam em maior medida situações de “miedo al contacto” durante a realização das tarefas motrizes de aprendizagem que os alunos estudados.

Agora bem, frente ao anterior, Cartoni et al. (2005, 14) assinalam por contra que “different processes of socialization that male or female gymnasts experience in their younger years with respect to physical activity, exercise, or sport do not produce significant differences in how they psychologically confront and deal with their daily performances, fears, or physical exercise tasks”.

Não obstante, se cambiamos de óptica, deixando de lado as atividades motrizes que comportem um risco físico, para centrarmo-nos nas que apresentam um matiz mais comunicativo sem possibilidade lesiva, como podem ser as relacionadas com práticas de Expressão motriz, a situação é claramente ao contrário.

Assi, Canales (2006 e 2007) assinala que o género influi nas vivências dos sujeitos participantes. Segundo esta investigadora, e ainda que nós não compartimos esta diferenciação, tanto atuando como emissores como quando são recetores do contacto, os sujeitos masculinos participantes no estudos mostravam-se “muy reticentes” durante a sua realização. Com isto, poderia quedar mais patente a influência socio-cultural na aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto. É mais, esta autora recolhe que “la casi totalidad del género masculino expone la evidente restricción que le supone el interaccionar con una compañera, mientras que, las mujeres de la muestra, obvian diferencias significativas a la hora de compartir un ejercicio de tacto con un género u otro” (Canales, 2006, 206). Isto leva-lhe a dizer pouco depois que “resultado de estas diferencias de género es que se deben respetar los bloqueos ocasionados por parte del género masculino, y favorecer la constitución de grupos o parejas del mismo género si así lo prefiere el alumnado”.

Do mesmo jeito, no estudo de Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 625) sobre a introdução dos Bailes de Salão na escola anteriormente apresentado, assinalam-se umas diferenças de género em quanto a que os homes recusavam mais claramente realizar a atividade (11%). Agora bem, ainda que não recusaram inicialmente o baile, o certo é que as rapazas caracterizaram a experiência como “ruim, péssimo, horrível” em maior medida (mais dum 15%) evidenciando nas suas respostas ao questionário uma maior “aversão ao contato corporal”. A pesar disso, o grupo que não chega a qualificar como “ruim” a atividade também mostram diferenças de género, em tanto que os rapazes reconhecem sentir mais vergonha (mais dum 25%) e as rapazas são maioritariamente as que assinalam sentir emoções positivas durante a realização da atividade (mais do 30%). Se bem neste caso não se aclara a relação destas emoções com o contacto.

O que si parece estar claro é que os executantes não percebem de igual jeito as práticas realizadas com companheiros do seu mesmo género que com os do outro, como já citamos anteriormente (Treanor et al. 1998, 51) o que fai que podamos questionar-nos

o tratamento coeducativo no ensino das práticas motrizes de contacto, como um fator de dificuldade a ter em conta no desenho das tarefas.

Por último, e como assinala Slobounov (2008, 373), deve-se ter em conta as diferenças de género à hora de analisar a informação que os executantes transmitem, já que o facto de que um jovem deportista não manifeste exteriormente nenhum signo de medo, não quer dizer que não o sofra interiormente, com a consequente influência negativa na execução ou no retorno à competição em caso de provir dum estado de lesão.

2.2.3.1.2. *A idade*

Usero Martín (1993, 254) assinala, desde um ponto de vista empírico, que os problemas afetivos associados ao contacto “son problemas que cuanto más joven sea el practicante, más fáciles son de eliminar”, sendo que os trabalhos científicos parecem confirmar esta afirmação.

Assi, em geral, os estudos longitudinais sobre medo dentro da área da Psicologia citados por Méndez et al. (2003), parecem assinalar um descenso dos medos físicos com a idade (animais, tormentas, dano, etc...), acentuando-se ao mesmo tempo os medos sociais (ridículo, rejeitamento, falar em público, etc...). Agora bem, também assinalam que a relação entre idade e distintos tipos de medo não é tão simples, sendo necessário “determinar con mayor precisión que fases evolutivas se asocian más específicamente a los distintos tipos de miedos”, como assinala também Laboura (2007, 86) quando matiza que esta evolução depende também da origem do “medo”.

No referido à idade, o único estudo que encontramos próximo ao campo específico do nosso objeto de estudo é o de Cartoni et al. (2005, 13) que assinalam que “very young gymnasts, reported greater anxiety and fear of physical injury than adolescent gymnasts”. Agora bem, aclaram que estas diferenças estão centradas num grupo concreto do estudo realizado, como é o de “Italian gymnasts who are in the early stage of their professional career and typically participate in regional competitions”. Como dizemos isto não se cumpre noutros níveis do estudo como é o caso da alta competição, onde segundo estes autores ocorre o contrário: “the oldest gymnasts were the most fearful of physical injury among the more experienced, national-level, athletes” (p. 9).

Se nos centramos no campo concreto das Ciências da Motricidade Humana, seguindo a Siquier (1987), Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002), Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23) e Snyder (1990, 261) encontramos que:

- Por um lado, se nos referimos aos medos associados ao dano físico, parece ser admitido que, a nível geral, a maior idade, mais probabilidade de aparição de problemas afetivos. A justificação maioritária disto é que a consciência do risco aparece com os anos vividos, associado com outro fator que veremos mais adiante: as experiências prévias. Deste modo, o feito de existir um desvio com respeito à evolução geral antes mencionada pode dever-se precisamente a que no caso dos estudos deste campo, os entornos de investigação centram-se em populações praticantes de atividades de risco real (em maior ou menor grau), enquanto que os do âmbito da Psicologia estuda maioritariamente entornos sociais não deportivos, donde as situações de risco real são maioritariamente acidentais.
- Por outro, no relacionado com os medos sociais, os adolescentes, ademais duma maior perceção de risco físico, sentem uma maior pressão social “siendo mucho más sensibles a las evaluaciones de los demás, teniendo más miedo a la crítica, al ridículo o al fracaso” (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23). A isto engade-se que na adolescência acostumam-se dar os níveis mais altos de insatisfação corporal, à que se lhe pode associar uma maior ansiedade (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 22). Isto justificaria que, por exemplo, os problemas afetivos ligados aos “contactos suaves” moi provavelmente resultem conflituosos a partir da pre-adolescência (Méndez et al., 2003), sobre todo entre indivíduos de distinto género.

Ademais disto, há que tomar em conta que as atividades motrizes de contacto devem estar adaptadas à idade biológica do sujeito, polo que as tarefas devem estar adaptadas com precaução em volume e intensidade às características dos participantes (Mundina Gómez et al., 1999, 887).

2.2.3.1.3. *A constituição física/corpulência*

Não pudemos encontrar estudos científicos que respaldem a importância deste aspeto como fator a ter em conta desde um ponto de vista didático no ensino de tarefas que impliquem contacto. Agora bem, desde outro ponto de vista, Damasio (2006, 158), reconhecido experto em Neurociência, reconhece que os seres humanos estamos “conectados” de maneira inata “para responder con una emoción, de manera preorganizada, cuando se perciben determinadas características de los estímulos del mundo o de nuestro cuerpo”. Entre essas características cita o “tamaño” e a “envergadura”, em certa medida relacionadas com a corpulência. Assim, segundo Damasio, “dichas características, de forma individual o en conjunto, serían procesadas y después detectadas por un componente del sistema límbico del cerebro, digamos que la amígdala; sus núcleos neuronales poseen una representación disposicional que dispara la promulgación de un estado corporal característico de la emoción miedo”. Deste jeito, o autor reconhece o medo como uma emoção primária, inata e dependente de, entre outras, as características do estímulo em quanto a tamanho e envergadura. Não obstante, como di mais adiante na mesma obra, todo isso será reorganizado e mediatizado ao entrar em funcionamento o córtex superior, onde as experiências previamente vividas jogam um fator fundamental.

A argumentação anterior parece dar amparo à tradição empírica da E.F. neste aspeto que é bastante clara. Assim, segundo a Rugby Football Union (1985, 42 e 50), Rutherford (1993, 93), Corless (1995, 27) ou Collinet (2000) em trabalhos sobre a iniciação ao Rugby no entorno dos clubes; ou Usero Martín (1993, 265) e Mundina Gómez et al. (1999, 887) ao introduzir situações motrizes de contacto na E.F. escolar, propõem inicialmente que as tarefas motrizes que impliquem contactos interpessoais que podam comprometer a integridade física do indivíduo se afrontem com sujeitos de características morfológicas similares e passar, progressivamente e segundo a evolução da aprendizagem, a outro tipo de enfrentamento uma vez que o problema afetivo fosse superado.

2.2.3.1.4. *As experiências prévias*

Antes de começar com a exposição deste apartado, queremos fazer menção à seguinte cita de Rutherford (1993, 93) centrada no ensino do Rugby, na que, cremos, recolhe perfeitamente a importância de desenvolver uma programação diligente dentro da aprendizagem das atividades motrizes de contacto, prestando especial atenção às vivências dos jogadores:

"For every younger who likes contact I will name five who are put off initially by it and quickly leave the game. Contact is all about confidence and confidence takes time to develop".

Dentro do mesmo deporte e seguindo esta linha, encontramos outros autores como a Rugby Football Union (1985, 47 e 50), Mundina Gómez et al. (1999, 885) ou Hendricks e Lambert (2010, 129).

Se nos adentramos na aprendizagem motora, poderíamos considerar a teoria fenómeno-estrutural da transferência (Bayer, 1986, 21), que afirma que a posta em prática duma tarefa pode ver-se favorecida pelo reconhecimento de características comuns a outra similar.

Desde a E.F., Siquier (1987) expressa, ainda sem citá-lo como um fator em si mesmo, a importância de que os estudantes vivenciem experiências positivas durante as práticas motrizes. De outro jeito, a função da própria E.F. perverte-se ao não cumprir-se um dos seus princípios fundamentais, como é estabelecer de hábitos deportivos, como mostra por exemplo a instituição neozelandesa *Sport And Recreation* nos seus estudos de 2006 e 2007 (SPARC 2006; SPARC, 2007), assinalando os temores às lesões ou ao dano físico como uma das razões para o abandono da prática deportiva na população adolescente de desse país.

Com um enfoque mais didático, Galera (2001, 143) considera que a aparição de “cierta aprensión hacia algunos tipos de tareas” deve-se “en buena parte a malas experiencias anteriores de las personas alumnas, resultado de un amplio conjunto de factores”.

Neste sentido, Gutiérrez Santiago e Cancela Carral (2004) recomendam a prática de quedas de Judo como passo prévio à aprendizagem das ações de “juego acrobático” em Voleibol, estas “no deben ser ejecutadas de cualquier forma, ya que el alumno podría sufrir graves lesiones así como adquirir miedos, y consecuentemente una actitud reticente a la realización posterior de dicha acción motriz acrobática”.

Outros autores (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Cartoni et al. 2002, 23; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23) assinalam outro ponto de vista neste aspeto, ao relacioná-lo com a percepção de auto-eficácia. Assim, o modo em que se tenham percebido as experiências como êxitos ou fracassos, a dificuldade percebida da tarefa, o esforço realizado, a ajuda obtida, etc... aumentarão ou diminuirão a percepção de eficácia do sujeito.

Um caso concreto e extremo que influencia na execução de uma tarefa motriz é o denominado “fear of re-injury” ou medo de sofrer de novo uma lesão da que o sujeito já se tinha recuperado. Neste sentido, no estudo centrado em praticantes de Hóquei sobre gelo, Fútbol e Fútbol americano de Short et al. (2004, 42) anteriormente citado, ressaltam que “*perceived risk of injury was positively related to previous injury*”.

Dentro da Ginástica Artística, Chase et al. (2005, 474) expõem num estudo sobre medo à lesão em ginastas, que “*if a gymnast experiences a serious injury performing a particular gymnastic skill, there is a strong possibility that the gymnast may develop an aversion or fear about performing that skill in the future*”. Assinalam ademais que a informação sobre realizações prévias (“performance information”) é uma das fontes mais importantes que usam os deportistas para desenvolver a sua percepção de auto-eficácia de cara a superar o medo associado às execuções motrizes (p. 470).

Como vimos anteriormente, estes casos abrem as portas à bibliografia específica que aborda o problema da reinserção desportiva do sujeito depois de uma lesão como por exemplo Dunn, 1999; Slobounov, 2008; Walker et al., 2010; etc... e na que não profundaremos mais por representar uma visão tangencial a o nosso objeto de estudo.

Agora bem, não sempre a experiência representa uma carga negativa à hora de afrontar uma situação stressante, como manifesta Hongler (1988, 24) ao afirmar que “los deportistas veteranos han aprendido a adaptarse a su miedo; como están también

mejor preparados para estimar los riesgos, muestran así un estado de miedo más apropiado a la amenaza del momento”.

Em resumo, pode-se afirmar que as experiências prévias podem influir em duas direções opostas segundo sejam:

- negativas, dificultando a aprendizagem, podendo incluso levar ao abandono da prática em questão; ou,
- positivas, reforçando as aquisições e a confiança, sendo esta maior quanto maior é o desafio superado.

2.2.3.1.5. As lesões

Este apartado fai referência aos aspetos afetivos associados às lesões previamente sofridas e das que o sujeito já se tem recuperado fisicamente.

Entronca-se polo tanto dentro do “fear of re-injury” tratadas amplamente na bibliografia específica de Psicologia, sobre todo em quanto aos aspetos de recuperação psicológica de deportistas lesionados, como já citáramos no epígrafe 2.2. referido ao *Estado da Questão*.

Não obstante, aqui nos centraremos naqueles autores que nomearam este aspeto como um dos que poderíamos ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto.

Desde este ponto de vista, Hendricks e Lambert (2010, 129) citam as “lesões prévias” como um dos fatores didáticos a ter em conta à hora de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem da ação técnica da placagem em Rugby.

É mais, Slobounov (2008, 296) presenta um estudo no que afirma que o desenvolvimento do medo a uma nova lesão pode-se ver afetado pola gravidade das lesões anteriores em relação com o tempo de recuperação, independentemente do género, de tal jeito que os atletas com lesões moderadas reportarom os níveis mais baixos de medo. Por contra, os que sofreram três ou mais lesões no passado experimentaram um maior temor a uma nova lesão.

Por último, indicar que Kleinert (2002, 5) presenta o “historial de lesões” como um dos fatores de influência na aparição do que el denomina “sport injury trait anxiety” e que como dissemos recolhe parcialmente o nosso objeto de estudo.

2.2.3.1.6. O controle corporal

Em certa medida os aspetos de controle corporal estão relacionados com o ponto anterior, em tanto que um maior número de experiências motrizes variadas prévias facilitam a aprendizagem doutras novas segundo as hipóteses baseadas na “variabilidad en la práctica” (Oña Sicilia, 1999).

O controle corporal é citado como um aspeto importante a ter em conta no caso da aprendizagem do remate desde o extremo em caída por Torres Tobío (1998, 136), referindo-se a ele como “adaptación y agilidad en el suelo”. Dá a entender que um indivíduo ágil terá mais facilidade para afrontar este tipo de práticas motrizes.

Na mesma linha, Galera (2001, 154) opina que “un desarrollo parcial o incompleto de las capacidades perceptivo-motrices o de las coordinativas, especialmente las más relacionadas con las tareas no habituales, es el factor más evidenciable como riesgo objetivo”.

2.2.3.1.7. O cansaço

Para Galera (2001, 154) “una deficiente planificación escolar o curricular puede hacer que las alumnas lleguen cansadas física o psicológicamente a la práctica de E.F., lo que disminuye mucho su capacidad de atención y de coordinación neuromuscular. Así, se ha observado una mayor incidencia de las lesiones en el gimnasio en las últimas horas de la mañana y de la tarde”.

Mais centrada em situações motrizes que requerem de contacto, neste caso nas práticas introjetivas, Rovira Bahillo (2010, 178) recolhe que os estudantes participantes no seu estudo manifestavam não sentir-se “demasiado predispuestos a realizar los masajes o manipulaciones al compañero después de haberlas recibido”, já que “esta circunstancia supone para ellos un esfuerzo y agotamiento superiores por el estado de relajación tan profundo en el que han llegado a sumergirse”.

2.2.3.1.8. O carácter/personalidade do sujeito: auto-confiança e auto-eficácia

Os aspetos de personalidade e auto-confiança (confiança em si mesmo), já aparecem citados, ainda secundariamente e desde um ponto de vista empírico por Siquier (1987, 27) e Galera (2001, 155) centrados no ensino da E.F. escolar, ou incluso no modelo proposto por Kleinert (2002, 5) dentro do conceito “sport injury trait anxiety”. Fora do âmbito desportivo, Hall (1989) e Fast (1994) assinalaram com anterioridade a existência de diferenças individuais no uso do espaço dentro duma

mesma cultura em função da personalidade do indivíduo, como já citamos no ponto 2.1.1.4. de *Contacto e Cultura*. Agora bem, não cremos que este seja o lugar indicado para adentrar-nos nos complexos mundos da personalidade do indivíduo e os estudos científicos que tratam de explicar a sua realidade. Procuraremos, pelo tanto dar só uma pequena pincelada dos autores que citam estes fatores relacionando-os com os problemas afetivos que vimos tratando.

Assi, de forma genérica, Hongler (1988, 23) afirma que “dos personas diferentes reaccionan de forma distinta a estresantes parecidos”, ilustrando deste jeito que a personalidade “interpreta los estresantes y le atribuye a éste uno u otro significado”. Afirma ademais que “las personas muy tímidas (miedosas) encuentran que el mundo es mucho más peligroso y amenazante que aquellas que lo son menos”.

Dentro destes aspetos, McAuley (1985, 292) num trabalho no que se intentava confirmar a *Teoria da auto-eficácia* de Bandura dentro da aprendizagem motora, afirma que “high self-efficacy expectations were negatively correlated with anxiety and positively related to performance scores”. Confirmava-se assi que a “auto-eficácia” podia ser considerada como um predictor significativo da execução do indivíduo.

Concretizando ainda mais as contribuições da *Teoria da auto-eficácia* de Bandura em relação com o medo, Cartoni et al. (2001, 29; 2002, 23 e 2005) afirmam tamém que a perceção de auto-eficácia resulta de vital importância na aparição de medos no aprendiz e que, ademais, isto influi naqueles aprendizes que sentem medo, não só físico, senão tamém de outro tipo, como medo ao fracasso, a fazer o ridículo, etc... (Cartoni et al. 2001, 29; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002 e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 22). Isto parece reafirmar-se com os achados de Cartoni et al. (2005, 13) ao assinalar que “fear of physical injury may partially rise in athletes who tend to experience anxiety and who do not have or engage in self-reassuring cognitions about their own abilities”. Em consequência, parece que a relação entre medo e auto-eficácia é estável entre os diferentes grupos de indivíduos estudados em função do género, idade e nível de experiência deportiva.

Ademais, Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 22), citando estudos de ansiedade competitiva, assinalam que ante uma situação que poda ser considerada como perigosa o ameaçante tanto física

como psicologicamente, um principiante responderá com maiores níveis de medo ou ansiedade quanto mais elevado seja o seu rasgo de ansiedade³⁶.

Ademais do anterior, expõem estudos nos que se relaciona o constructo introversão/extroversão com o autocontrole emocional, afirmando que, “las personas introvertidas difieren de los extrovertidos porque tienen niveles más altos de temerosidad”.

Por outro lado, centrados também no estudo das dimensões da personalidade, McKelvie et al. (2003, 24), obtiveram resultados diferentes num estudo entre praticantes de desportos de contacto, de desportos sem contacto e não desportistas. As evidências encontradas neste estudo não permitiam descrever diferenças nas dimensões de extraversão e neuroticismo entre as amostras de praticantes dos distintos desportos, agora bem, também assinalaram certos aspetos que poderiam falsear os resultados devido a variáveis estranhas na conformação das amostras.

Aprofundando neste tema, mais recentemente, Sohrabi, Atashak e Aliloo (2011, 638) parecem confirmar a hipótese das diferenças de personalidade entre os praticantes de desportos de contacto (neste caso de oposição dual: Boxe e Karate) frente aos de desportos individuais (Ginástica e Natação). Tendo isto em conta, e de ser certa a hipótese gravitacional, segundo a que “there are pre-existing differences that draw participants into different sports” (McKelvie et al., 2003, 20), pode-se extrapolar do mesmo jeito, que a personalidade influirá dalgum jeito na vivência das sensações produzidas pelas situações motrizes de contacto, se bem, obviamente isto deveria corroborar-se com mais exatidão.

Para terminar, indicar que, desde um ponto de vista empírico, Bárcenas e Román (1991, 266) técnicos de reconhecido prestígio no mundo do Andebol espanhol, realizaram uma afirmação no tocante à formação do guarda-redes que bem poderia ser enquadrada dentro da hipótese anterior. Assim, para estes autores, ainda que nas etapas

³⁶ Estes autores definem “ansiedad rasgo” como:

“la forma relativamente estable de percibir un amplio rango de estímulos como amenazantes o peligrosos, distinguiéndolo de la ansiedad como estado, que supone un estado emocional transitorio que depende de la situación, varía en su intensidad y fluctúa en el tiempo. Una persona que puntúe alto en ansiedad como rasgo es más probable que en situaciones concretas que pueden generar temor sus respuestas sean más elevadas, es decir reaccione con niveles más altos de ansiedad estado”.

iniciais todos os jogadores devem passar por este posto específico serão realmente as “cualidades, no precisamente físicas”, senão as relacionadas com “la personalidad, los índices de riesgo y las reacciones innatas” as que decidam a ocupação deste posto em etapas subsequentes. Qualidades similares são citadas também por Silva (2006, 213) como necessárias para um guarda-redes de Andebol: “The goal keepers in handball must be flexible, agile, quick and fearless. They must also have a very high pain tolerance and an ability to play bruised and hurt”. Este autor ressalta também que ao avaliar o nível de jovens guarda-redes de Andebol, é essencial buscar a falta de “fear of the ball”, que poderia ser traduzido por “medo à pelota”.

2.2.3.1.9. *A motivação*

Ao igual que no apartado anterior, antes de aprofundar neste aspeto queremos mencionar que não pretendemos fazer uma revisão profunda da influência dos aspetos motivacionais na aprendizagem motora, senão centrar-nos mais bem naqueles autores que os relacionam com os problemas afetivos, especialmente os vinculados com o contacto.

Assi, a motivação aparece já citada em trabalhos dos anos 80 como um aspeto fundamental no trabalho do docente com o fim de minimizar os medos associados a tarefas motrizes (Siquier, 1987, 29). É mais, para alguns autores dentro da Didática da E.F. este fator é fundamental para alcançar uma aprendizagem significativa, sendo a labor do professor fundamental para logrã-lo, como se vê claramente refletido na reflexão inicial de Florence (1991, 11) e que resume o conteúdo do seu livro: “*Estar motivados a motivar*”.

Centrando-nos no nosso estudo, Hendricks e Lambert (2010, 125) citam a motivação como um aspeto a ter em conta positivamente na aprendizagem da placagem em Rugby, se bem não entra a valorar em que medida influi.

Agora bem, não podemos cair no erro de que a motivação atua sempre em sentido positivo na aprendizagem de tarefas motrizes, como assinala Galera (2001, 154) ao afirmar que uma motivação excessiva pode “producir una percepción errónea de la dificultad de una tarea, induciendo a la persona «performante» a realizarla por encima de sus posibilidades reales”.

De feito, como citam Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23) existem estudos dentro da *Teoría das metas de logro* que associam uma maior probabilidade de sofrer ansiedade a indivíduos orientados ao *ego* que aos orientados à *tarefa*, sobre todo no caso de ter uma baixa perceção de auto-eficácia. Ademais, estas orientações de meta “se van a ver influidas por el clima motivacional³⁷ generado en el entorno de la persona, que le va a predisponer hacia una meta u otra”.

Por outra banda, associado também aos aspetos motivacionais encontram-se os aspetos relacionados com desenhos lúdicos e/ou competitivos, porém estes os trataremos mais adiante num apartado específico relacionado com o desenho das tarefas.

2.2.3.1.10. O nível de atenção

Siquier (1987, 29) assinala que “si el niño se distrae fácilmente (...) se pierde la explicación, y aumenta o riesgo en el momento de realizar a tarea porque no ha escuchado las medidas de prevención”. Com todo, para nós este aspeto tem duas opções associadas: uma referida à fase pre-activa, durante a explicação da tarefa motriz, e outra na própria execução da tarefa (Salgado López et al., 2003, 36):

- No momento pre-activo, quando se estabelecem as normas para desenvolver a tarefa motriz, qualquer falta de atenção, pode dar como consequência a não assimilação da informação transmitida pelo docente, ou quando menos de parte dela, o que em situações de tarefas motrizes que impliquem contactos bruscos pode ser causa de acidentes. Agora bem, devemos ter em conta que esta falta de atenção pode estar relacionada com outros fatores como a desmotivação, o professor, um ambiente não ajustado, etc...
- Algo semelhante podemos dizer no momento da realização da atividade previamente proposta. Na fase activa do processo de ensino-aprendizagem se o indivíduo realiza a tarefa motriz de contacto sem prestar a atenção devida na sua execução, põe em perigo a sua própria integridade física e/ou incluso a dos demais.

³⁷ “Los climas motivacionales hacen referencia al clima psicológico criado por padres, entrenadores y profesores que va a afectar las ejecuciones de los niños” (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 24)

2.2.3.1.11. A confiança nos demais

Christina e Corcos (1988, 59) citam a necessidade de que o executante de tarefas acrobáticas de Ginástica Deportiva deve ter suficiente confiança no companheiro que lhe está a realizar a “ajuda manual”. É mais, Galera (2001, 156) reconhece a falta de confiança na pessoa que realiza a “ajuda” como causa de riso subjetivo ante este tipo de práticas.

No âmbito da expressão motriz, Canales (2006, 205) assinala que para a realização de tarefas expressivas que impliquem contacto, “el vínculo afectivo entre las parejas o grupos resulta trascendental para establecer un adecuado clima de trabajo el que los alumnos/as responden generalmente con cierto agrado y satisfacción”. Noutras palavras, “realizar las tareas de tacto con compañeros/as desconocidos incrementa notablemente el desazón por la práctica” (Canales, 2007, 211).

Isto mesmo é assinalado também noutros âmbitos da motricidade expressiva como são os Bailes de Salão. Neste sentido Garijo de Oliveira et al. (2002, 40) afirmam que a confiança influi na execução do baile, em tanto que “há uma aproximação dos casais quando o par é o «melhor dançarino» ou é a pessoa «com quem mais se gosta de dançar», e também que há um distanciamento dos casais quando o par é o «pior dançarino» ou é a pessoa «com quem menos se gosta de dançar»”.

Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 624) confirmam estas mesmas apreciações dentro do âmbito escolar, especificando que “o distanciamento entre o casal dificultou a execução dos movimentos”. Ademais, neste estudo profundaram nas preferências de escolha de parilha à hora de bailar destacando que “tanto homens como mulheres preferem bailar com amigos ou familiares e apenas 4% das meninas relataram dançar com desconhecido enquanto nenhuma resposta do gênero masculino”. Isto parece reafirmar novamente a importância da confiança na pessoa a tocar à hora de afrontar práticas motrizes de contacto.

Finalmente, também Rovira Bahillo (2010, 291) incide na importância da confiança à hora de realizar tarefas de cooperação motriz introjetiva, sendo necessário “llenarse de confianza y respeto mutuos” para evitar “reacciones emocionales adversas”.

2.2.3.1.12. O conhecimento do material

Galera (2001, 154 e 159) assinala a importância de que o executante conheça previamente as características do material que vai utilizar, pondo como exemplo o uso do minitrampolim na E.F. escolar, onde muitas vezes pela urgência de tempo para realizar a tarefa, esquece-se o período de adaptação necessário para que os alunos se sintam seguros ante as reações mecânicas do aparelho. Deste jeito assinala como orientação didática para a atenuação do risco que antes de propor tarefas motrizes de certa complexidade temos que garantir aos principiantes uma fase de adaptação ao novo material.

2.2.3.1.13. O conhecimento do médio

Neste sentido também Galera (2001, 156) assinala que “la práctica en instalaciones o lugares poco conocidos o con material nuevo puede generar en algunas personas una inseguridad en la performance de las tareas difíciles”.

2.2.3.1.14. A condição física

De novo Galera (2001, 156) indica que certas tarefas motrizes requerem um nível de condição física determinado do executante. O feito de não possuí-lo “pueden generar aprensión, al darse cuenta la persona alumna de su deficiencia”, pelo que o considera um “factor objetivo de riesgo”.

Mais em concreto Rutherford (1993, 91) afirma que “before formal tackling is taught, the coach should ensure that the player have enough upper-body strength to cope”. Desta forma, assegura que um nível de força ajeitado nos membros superiores representa uma boa proteção do aprendiz. Este aspeto será depois corroborado por Hendricks e Lambert (2010, 129) num artigo de revisão sobre as estratégias de treinamento e prática da placagem em Rugby.

Em todo caso, e como assinalam Mundina Gómez et al. (1999, 887) a carga da tarefa deve estar adaptada em volume e intensidade a idade biológica do sujeito.

2.2.3.1.15. A atitude cara o próprio corpo

Segundo Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 22) “los sentimientos negativos hacia el propio cuerpo generan ansiedad”, sendo este “un factor importante que afecta al miedo sobre todo en

las chicas”. Deste jeito, estes autores afirmam que “cuando una persona está satisfecha con su cuerpo, muestra también alta autoeficacia y baja ansiedad”.

2.2.3.1.16. As deficiências sensoriais

Galera (2001, 154) considera as deficiências sensoriais como um fator de risco objetivo dado que as “dificultades auditivas o visuales pueden afectar a su capacidad de comprensión de la tarea y/o a su capacidad de performance” e polo tanto, desde o nosso ponto de vista, deveriam ter-se presentes à hora da realização de atividades motrizes de contacto com populações que presentem diversidade funcional.

2.2.3.2. Fatores relacionados com o desenho da tarefa

O desenho da tarefa será um dos aspetos onde mais facilmente poderemos influir para intentar evitar, ou polo menos controlar, a aparição de problemas afetivos no ensino de tarefas motrizes de contacto. Neste apartado exporemos as contribuições da bibliografia em quanto aos parâmetros que seriam suscetíveis de modificação de cara a propor situações motrizes baixo certo controle dos aspetos emocionais relacionados com o contacto.

2.2.3.2.1. A altura

Este aspeto fai referência à apreciação que o indivíduo tem da altura ante uma situação de perda de equilíbrio e que normalmente está em relação com a distância física do solo à cabeça (devido principalmente às referências visuais).

Assi, a altura mostra-se como um fator fundamental para que a progressão na aprendizagem das caídas se produza de forma contínua e sem que esta se veja entorpecida polos problemas afetivos. Neste sentido é recolhido em numerosas publicações acerca do ensino deportivo, já seja em geral desde as Atividades de Loita (Torres, 1990, 47) ou o Judo (Roquette, 1994, 51), ou desde os deportes de equipa como o Rugby (Rugby Football Union, 1985, 47; Rutherford, 1993, 93; Corless, 1995, 65; Collinet, 1995, 54 e 2000, 75; Damasceno, 2012) ou o Andebol (Torres Tobío, 1998, 136).

Em toda a bibliografia consultada a constante é que a uma maior altura existe uma maior dificuldade à hora de realizar uma tarefa que implique um contacto com o solo, já seja realizada voluntariamente, por exemplo num remate em caída desde o

extremo em Andebol, ou de forma involuntária, ao sofrer uma placagem dum oponente em Rugby. Polo tanto, segundo estas propostas, inicialmente é necessário diminuir ao máximo possível a altura para incrementá-la progressivamente, segundo as aprendizagens técnicas melhoram e desaparecem as dúvidas na fase de toma de decisões.

2.2.3.2.2. A carga da tarefa

Um excessivo número de repetições em determinadas tarefas motrizes pode ser origem de moléstias ou dores que com o tempo podam fazer aparecer reticências à hora de repetir tarefas similares. Assi, por exemplo, Fortanasce, Ouelette e Robinson (2001, 55) recomendam num livro sobre a iniciação ao Fútbol que “when a real soccer ball is used to practice heading, the coach should limit the length and repetitions of the drills”.

2.2.3.2.3. A técnica

Ao igual que noutras ações motrizes, à hora de afrontar uma situação motriz de contacto a forma de executar o gesto técnico a desenvolver pode definir o resultado e a eficácia do mesmo, podendo, no nosso caso, gerar novos problemas afetivos se a experiência fora negativa, como citamos antes.

Assi, Santos e Melo (2003, 36) afirmam que quando não existe um domínio nas técnicas de caída em Judo “as chances de lesões são maiores e conseqüentemente pode-se desenvolver aversão às quedas”.

Tamém centrado nas caídas, mais com uma visão global das mesmas Torres (1990, 47) propõe uma série de ações a realizar para minimizar a intensidade da colisão com o solo, denominadas como “técnicas de amortecimento” por Santos e Melo (2003, 36). Deste jeito, “aumentar el rozamiento mediante las rodaduras, aumentar la superficie de contacto para distribuir el impacto, descargar energía mediante el golpeo previo con una parte resistente del cuerpo o proteger delicadas zonas anatómicas de la superficie de contacto; son estrategias válidas para evitar a lesión y disfrutar de tan peculiar acto motriz”.

Pola sua parte, ainda que sem entrar em profundidade nelas, Torres Tobío (1998, 136) cita o “volteo, deslizamiento plancha y deslizamiento espalda” como aspetos, ou variáveis da técnica a ter em conta nas situações vivenciais da prática na fase de caída dos remates desde o extremo em Andebol.

Finalmente, no caso do Rugby, Usero Martín (1993, 265) assinala que as técnicas bem executadas protegem ao jogador. mais em concreto, podemos assinalar novamente o caso da placagem, onde Rutherford (1993, 101) ressalta a importância da técnica ao afirmar que “so many players, at all levels, are beaten not because they do not understand how to tackle or because they lack courage, but because they do not know how to put themselves in the best position in order to tackle”.

2.2.3.2.4. *A velocidade*

Este aspeto refere-se à rapidez com a que se realiza uma ação, sendo um dos mais recolhidos na bibliografia, sobre todo a nível empírico.

Assi, já em 1988 Christina e Corcos (1988, 59) citavam, num livro sobre ensino de tarefas motrizes, exemplos de adaptações de tarefas de placagem a realizar a distintas velocidades (andando, ao 60% da velocidade real e ao 100%) como uma medida para minimizar o “fear of injury”.

A ideia anterior, com pequenas modificações referidas à modulação da velocidade nos jogos de contacto, é defendida também em bibliografia específica de Rugby como as de Rugby Football Union (1985, 47 e 50); Connes et al. (1988, 31); Peys (1991, 233); Rutherford (1993, 93); Usero Martín (1993, 254); Corless (1995, 27); Collinet (1995, 54 e 2000), Hendricks e Lambert (2010, 129) ou Damasceno (2012).

Do mesmo jeito, aparece recolhido por Roquette (1994, 51) como um dos seus “Níveis de dificuldade” na aprendizagem de “ukemis” (caídas) em Judo.

Mais centrado num dos deportes abordados no presente estudo, Torres Tobío (1998, 136) contempla a velocidade da caída como uma das “variables de la técnica” a ter em conta para a posta em prática do remate desde o extremo em Andebol.

Desde o ponto de vista da aprendizagem motora, no referido à apreensão e intercetação de móveis Ruiz Pérez (2001, 76) assinala que a velocidade do mesmo joga um papel fundamental na sua aquisição. Isto é devido a que a capacidade de processar a informação por parte do neno é menor que no adulto, o que fai que o seu tempo de reação seja maior. Assi, para este autor, “balones lanzados directamente a velocidades inadecuadas pueden favorecer conductas de rechazo”.

Neste mesmo sentido, ainda que centrado no ensino do Voleibol, estão as formulações de Drauchke (2002, 86), que propõe realizar “defensa de balones con diferente dureza de golpeo” para evitar o “miedo al balón”. Estas apreciações empíricas vem-se respaldadas polos resultados obtidos por Pina Blanco (2013, 25) que encontrou

que a força de impacto da pelota era um fator primordial para a presença do “medo ao contacto” durante a realização de tarefas de aprendizagem de Voleibol por estudantes de E.F. de ensino secundário.

Por último, mais centrado no âmbito deste trabalho, a proposta metodológica para “superar las acciones de contacto” de Mundina Gómez et al. (1999, 887) contempla a “modulación de velocidades” dentro do parâmetro “disminuir el riesgo físico alterando los parámetros del juego”.

Em resumo, este fator tem duas visões diferenciadas:

- A velocidade de execução pode incrementar a percepção de risco para a integridade do executante ao sofrer um contacto com maior violência. Um claro exemplo seriam as placagens de Rugby onde normalmente intervem as velocidades de carreira de dois jogadores, sendo estas ademais em sentidos opostos.
- A velocidade na toma de decisão, que se vincularia diretamente com o fator referido à complexidade da tarefa. De feito atua no seu mesmo sentido, é dizer, ante um menor tempo para tomar decisões, maior complexidade na tarefa e maior probabilidade de aparição de problemas afetivos. Isto põe-se de manifesto em ações como as dos remates desde o extremo em Andebol que impliquem caídas, onde apenas existe tempo para decidir a forma de afrontá-las.

2.2.3.2.5. A massificação: o número de participantes

A massificação pode ser considerada tanto desde o ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem como desde a óptica do próprio desenvolvimento da ação de jogo em si.

Assi, se miramos o primeiro aspeto antes citado, o número de jogadores influi no número de estímulos a atender por parte de cada jogador, ao complicarem-se as redes de comunicação e contracomunicação motriz. Um maior número de estímulos aos que atender na execução da tarefa é considerado tradicionalmente como um dos fatores que dificultam a aprendizagem da mesma (Sánchez Bañuelos, 1990, 67; Famose, 1992). Este aspeto está, polo tanto, também relacionado com os fatores referidos à complexidade da tarefa que veremos noutra apartado de forma mais concreta.

Do mesmo jeito, desde o ponto de vista da Didática da E.F., Galera (2001, 154) assinala a massificação como um dos fatores objetivos de risco a controlar para evitar malas experiências que dificultem a aprendizagem. Assim afirma que:

“La práctica de actividad física en grupos numerosos supone, para la mayoría de las personas alumnas, entre otras, las siguientes desventajas:

- *menor accesibilidad al profesor o profesora,*
- *menos posibilidades de recibir correctamente el mensaje docente”*

Mais centrados na visão da própria ação de jogo e relacionado com o nosso tema, a Rugby Football Union (1985, 50) considera que na aprendizagem de situações de contacto direto como podem ser a placagem, maul, ruck, etc..., “can be practised in small groups gradually introducing more and more opposition to make the situation more realistic. Once they become confident then try to introduce a competitive fun element into each small group aspect”. Deste jeito, ao diminuir inicialmente o número de jogadores intenta-se favorecer a não aparição de reticências ao contacto (Usero Martín, 1993, 254).

2.2.3.2.6. As regras

Usero Martín (1993, 265), afirma que o regulamento deve estar escrito “para dar seguridad a los jugadores, evitando en lo posible los riesgos”. Pelo tanto, as regras e normas dos jogos devem ser adaptadas à capacidade motriz real que desenvolvem os sujeitos. Exemplos de modificações regulamentares em Rugby são as propostas por este mesmo autor, as do “New Image Rugby” da Rugby Football Union (RFU), o “Bitoque-Raguebi” da Federação Portuguesa de Rugby (FPR) ou as diferentes propostas para a sua introdução no âmbito escolar, como por exemplo o “Tag rugby” de Nick Leonard³⁸ ou a de Rodríguez Cougil (2013).

Agora bem, existem autores (David, 1987, 28; Connes et al., 1988, 31) que criticam as propostas de aprendizagem nas que se limita o contacto ao considerar que separa ao aprendiz da realidade do deporte, em este caso Rugby. Agora bem, esta tendência parece ter desaparecido nas publicações mais atuais sobre a iniciação a este deporte como são as mostradas no parágrafo anterior.

³⁸ Se bem foi codificado inicialmente para a sua introdução a nível escolar, foi desenvolvido com posterioridade pela RFU como médio de competição em idades precoces (ver mais em: <http://www.rfu.com/thegame/formsorugby/tag>)

2.2.3.2.7. *A vinculação lúdica*

Como já adiantáramos, a visão lúdica e/ou competitiva com a que o sujeito perceba a tarefa a realizar está vinculada directamente com os aspetos motivacionais do indivíduo. Nesta linha encontramos as propostas da Rugby Football Union (1985, 50 e 56), Rutherford (1993, 101), Corless (1995, 27) ou mais em concreto Mundina Gómez et al. (1999, 889) que ressaltam a “importancia de los juegos como metodología para la superación de problemas en las acciones de contacto directo en Rugby”.

2.2.3.2.8. *O material*

Este é provavelmente outro dos fatores mais nomeados na literatura e ao mesmo tempo um dos mais óbvios.

Já nos anos 80 do passado século Siquier (1982, 29) falava da importância do material à hora de evitar a aparição de medos nas práticas motrizes escolares da E.F. Deste modo matizava três pontos importantes em quanto ao material: “que sea elástico dentro de los límites necesarios (...), que no sea peligroso y que sea adaptado a las necesidades del grupo y en función de las edades”. Estes aspetos básicos serão tratados posteriormente de jeito diverso por numerosos autores.

Com respeito à primeira consideração anterior, Christina e Corcos (1988, 59) propunham também o uso de material amortecedor para reduzir o “fear of falling” (medo de cair).

Neste sentido, Viviani Brochado (2002, 73) considera o uso de material como “auxílios metodológicos” que segundo ela podem ser usados para eliminar o estímulo que causa medo. De forma similar, Santos e Melo (2003, 42) assinalam a importância de dispor de “tatames que propiciassem menor desconforto” na prática de caídas em Judo de cara a minimizar a dor na sua execução, conseguir uma maior segurança e assi, “mais gosto para esta prática imprescindível”.

A perigosidade do material é assinalada por Galera (2001, 153-159) como fonte de malas experiências que podem desembocar em medos nos executantes. Assi, expõe como fatores de risco que o material seja defeituoso, sem o necessário mantimento ou com uma utilização não ajeitada. Desde esta perspectiva encontramos as propostas da Rugby Football Union (1985, 47 e 50), Rutherford (1993, 93) e Corless (1995, 27) que proponhem que os aprendizes realizem as tarefas motrizes de placagens sem as clássicas chuteiras de Rugby, utilizando sapatilhas de treinamento ou simplesmente descalços.

Ademais do anterior, tanto Galera (2001, 153-159) como Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) mantêm que a prática com material novo pode gerar nalgumas pessoas temor ao rejeitamento à hora de realizar certas tarefas motrizes.

No tocante à necessidade de adaptar o material ao nível dos aprendizes dentro da E.F. escolar, Griffey e Housner (2007, 46) afirmam desde um ponto de vista empírico que “smaller, lighter, and softer balls, such as Nerf balls, can be used effectively in decreasing the **fear of injury** that accompanies the use of harder, heavier, «regulation» balls and equipment”³⁹.

Centrado também no ensino do Voleibol, Chapple (2007) propõe realizar ações de batimento com pelotas brandas incrementando a dureza do batimento depois de 10-12 passes.

Aprofundando um pouco mais neste aspeto, Palao e Guzmán (2007, 176) realizaram um estudo sobre o efeito da rede, a interação, e o tipo de pelota sobre a participação e a perceção do aprendiz na iniciação ao passe de dedos em Voleibol. Neste estudo, os autores chamavam a atenção sobre o feito de não ter encontrado resultados diferentes na participação em função das moléstias ocasionadas pela dureza da pelota oficial, o que poderia dever-se à idade dos participantes no estudo (19-20 anos), afirmando que poderia ser diferente de realizar-se com nenos pequenos de 10-12 anos.

De igual modo, e ainda que não tratam diretamente o nosso objeto de estudo, Buck e Harrison (1990, 43) descreviam perfeitamente as ações de evitação do contacto com a pelota por parte de aprendizes com pouca habilidade (“low-ability”): “During game play the low-ability students seemed to back off and avoid hitting the ball and, if required to hit it, they appeared to panic”. Ante esta situação recomendavam cambiar o tipo de pelotas e introduzir outros de treinamento (“training balls”).

Paralelamente, o uso de material adaptado também é assinalado na iniciação ao Fútbol à hora da aprendizagem do jogo de cabeça. Assi, Fortanasce et al. (2001, 55) assinalam: “proper techniques can first be learned through the use of the rag, Nerf, and inflate balls, and an underinflated soccer ball, thus avoiding unnecessary, repetitive heading of regulation soccer ball”. Nesta mesma linha estão as contribuições de

³⁹ O tipo de letra negrito é nosso

Peitersen (2007), que propõe o uso de bolas ligeiras, pondo como exemplo os de Voleibol.

Tamém desde um ponto de vista empírico, Lieberman e Houston-Wilson (2009, 63) propunham a modificação dos parâmetros temporais como um dos pontos a ter e conta para desenvolver uma E.F. adaptada à realidade dos estudantes, pondo como exemplo “replacing a hockey puck with a Frisbee, which moves much more slowly and does not provoke the **fear of injury**”⁴⁰.

Por último, Torres Tobío (1998, 542) mostra num estudo centrado na aprendizagem do remate em caída desde o extremo em Andebol que entre os expertos preguntados existe certa divisão em quanto à utilização de tapetes de ginástica para a aprendizagem desta técnica. Deste jeito, aproximadamente a metade dos expertos eram partidários do seu uso (50% para colchões de caída⁴¹ e 57,1% para tapetes), enquanto que a outra metade mostrava-se reticente já que “consideran que la utilización de las colchonetas, aunque motiva a la caída, no tiene transferencia a la técnica del propio lanzamiento”. Isto leva a que o autor mostre o seu ponto de vista ao respeito, baseando-o na sua experiência como professor de Andebol do I.N.E.F. de Galicia⁴² durante 10 anos, afirmando que para evitar “la incertidumbre de lanzar con caída” é necessário realizar “una adecuada enseñanza de la agilidad en el suelo y de las técnicas de caída en el propio suelo (sin colchonetas) para eliminar el temor y la inseguridad en la propia acción del lanzamiento”.

A pesar deste ponto de vista, no mesmo estudo mostra-se que uma grande parte dos treinadores preguntados utilizam (65%) ou utilizaram (78,3%) tapetes de ginástica nas suas propostas de tarefas motrizes de aprendizagem da técnica do remate em salto com caída em Andebol. O que parece contradizer a opinião anterior. Agora bem, o que si é certo é que o uso de colchões de caídas é certamente menor já que só é utilizado por um 11% desses treinadores, ainda que o 44% afirmam tê-lo usado com anterioridade⁴³.

⁴⁰ O tipo de letra negrito é nosso

⁴¹ O autor utiliza o termo “colchoneta gruesa” se bem nós variamo-lo polo termo “colchões de caída” (ou “quitamedos”) atualmente moito mais estendido e que não permite possibilidade de confusão por matizes de quantificação do tamanho.

⁴² *Instituto Nacional de Educación Física de Galicia*, antiga denominação do centro de ensino superior da *Universidade d'A Corunha*. Atualmente denomina-se *Faculdade de Ciencias do Deporte e a Educación Física*.

⁴³ Fazemos ver que na tese citada o autor não especifica se todos os treinadores tenham disponibilidade deste tipo material, o que poderia incidir na interpretação destes resultados.

2.2.3.2.9. O espaço de jogo (amplitude)

A amplitude do espaço de jogo é citada como um dos fatores a manejar para reduzir o risco dos contactos interpessoais no desenho das tarefas para a aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição de campo compartilhado e participação simultânea.

O problema aparece à hora de decidir como fazê-lo, já que as modificações de espaço não só influem no controle do risco senão também noutros fatores de tipo didático que poderiam influir negativamente na aprendizagem da tarefa a realizar. Deste jeito, dentro do âmbito do Rugby, algum autor não aclara em que sentido deve ser modificado este parâmetro (Mundina Gómez et al., 1999, 887). Outros como Connes et al. (1988, 31), afirmam, desde uma visão tradicional, que de cara a resolver o problema afetivo é conveniente utilizar campos estreitos, para favorecer assi o enfrentamento. Deste mesmo parecer são Peys (1991, 233) e Usero Martín (1993, 254), se bem estes últimos autores matizam que os espaços reduzidos evitam que os jogadores adquiram velocidade com grandes corridas.

2.2.3.2.10. A complexidade da tarefa

Se bem algum dos fatores que estamos citando poderia considerar-se como componentes da dificuldade da tarefa (grau de incerteza, número de participantes, amplitude do espaço de jogo, etc...), preferimos apresentar um ponto específico que recolha este aspeto já que a complexidade e os problemas afetivos encontram-se numa tensão dialéctica recíproca. Assi, como veremos, a complexidade influi na probabilidade de aparição de problemas afetivos, porém estes mesmos problemas afetivos podem ser considerados como elemento de complexidade. Agora bem, somos conscientes de que esta afirmação choca com a tradição na valoração da dificuldade da tarefa, realizada sempre em função de critérios medíveis e observáveis exteriormente (velocidade de execução, número de estímulos, etc...). Porém, pensamos, junto com Delignières (2004), que existem certos aspetos subjetivos, entre eles as emoções, que podem dificultar ou, pola contra, facilitar as execuções motrizes dum sujeito.

Uma clara mostra da afirmação anterior a podemos encontrar nas ações motrizes desenvolvidas num baile em paréllhas básico, por exemplo uma valsa, onde a complexidade é relativamente baixa e, a pesar disso, como vimos antes, podem aparecer bloqueios que dificultem a aprendizagem ao realizar esta tarefa com uma paréllha desconhecida (Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi, 2011, 623).

Centrando-nos em como influi a complexidade da tarefa na aparição de problemas afetivos encontramos os trabalhos de Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) nos que se recolhe claramente:

“las tareas muy difíciles pueden suponer un reto para algunos, motivándoles en su aprendizaje, sin embargo otros lo ven como un imposible fuera de sus capacidades, sintiéndolo como una amenaza psicológica, pudiendo provocar miedo”.

Esta vinculação entre complexidade e medo foi comprovada experimentalmente no tocante ao “fear of injury” por Heinen et al. (2009, 18), ao incrementar-se o temor à lesão a medida que aumentava a dificuldade dum tarefa motriz de aprendizagem dum elemento técnico de Ginástica Deportiva.

Pola sua parte Chase et al. (2005, 474) proponhem fragmentar as tarefas em partes que sejam acessíveis aos ginastas para evitar os problemas associados ao “fear of injury”. Isto ademais reportaria-lhes experiências positivas que reforcem a sua perceção de auto-eficácia de cara à aprendizagem.

No caso concreto do Rugby, Usero Martín (1993, 254) ressalta claramente que “si es un problema «afectivo», propondremos juegos y ejercicios que familiaricen al principiante con el contacto, actividades que irán desde simples ejercicios de lucha por parejas hasta juegos más complejos, encaminados a adaptar al jugador con el medio”.

De forma similar manifesta-se Collinet (1995, 54 e 2000, 75) que propõe dentro das suas “variables d'evolution” para a aprendizagem da placagem a velocidade, a incerteza e a introdução paulatina dum pelota. Ainda que não aparece claramente desenvolvidas, estas propostas de níveis de dificuldade correspondem-se tamém com as propostas de introdução da placagem e outras tarefas de contacto como o maul ou o ruck da Rugby Football Union (1985, 47) e Rutherford (1993, 93).

Para terminar com o referido a Rugby e tamém sobre a placagem, podemos citar as contribuições de Hendricks e Lambert (2010, 125) que assinalam a importância de manter controlada a dificuldade das tarefas de aprendizagem desta técnica de cara a evitar lesões.

Finalmente, se nos adentramos no que respeita às ações defensivas em caída de Voleibol, Drauchke (2002) e Vargas Rodríguez (1991, 143-201) propõem também dividir as tarefas em partes mais simples, separando o batimento da pelota da ação de “aterragem” que seria praticada antes de forma cerrada para ir introduzindo pouco a pouco outros elementos do jogo real (pelota, oponente, companheiros...).

2.2.3.2.11. O grau de incerteza

Este fator faz referência ao número de estímulos que um sujeito tem que atender à hora de realizar uma tarefa motriz assim como ao nível de controle que tenha sobre eles. No nosso caso, a fonte de incerteza virá marcada pelo domínio praxomotor no que se movem as práticas motrizes estudadas (Parlebas, 2001, 161), é dizer o domínio sociomotor de colaboração-oposição, existindo, pelo tanto duas fontes de incerteza principais: o companheiro e o adversário.

Estamos falando pelo tanto, e como já adiantámos antes, dum dos aspetos que incidem na dificuldade da tarefa já que quanto maior é a incerteza maior é a dificuldade da mesma.

Assim, muitas das referências encontradas já foram adiantadas no ponto anterior, como é o caso de todas as propostas de aprendizagem da placagem em Rugby ou as ações defensivas com caída em Voleibol.

De todos jeitos, queremos ressaltar a importância que o grau de incerteza tem para nós, mantendo um apartado próprio, já que é recolhido por alguns autores de forma específica.

Assim, no caso da introdução dos aspetos de contacto durante o desenvolvimento de sessões de Rugby dentro da E.F. escolar, Mundina Gómez, Ortega Andrés e González Moreno (1999, 887) assinalam especificamente que “el grado de incertidumbre debe incrementarse paulatinamente” para evitar a aparição de problemas afetivos.

Pela sua parte, Hendricks e Lambert (2010, 125) propõem desenvolver uma progressão desde tarefas cerradas, semicerradas, abertas e, por último, simulação de jogo real para a aprendizagem da placagem em Rugby em condições de segurança.

Finalmente, Roquette (1994, 51) assinala o “nível de incerteza” como um dos “níveis de dificuldade” para a aprendizagem das caídas em Judo. Deste jeito, este autor propõe: “quedas individuais voluntárias; quedas provocadas por um companheiro com

consentimento; quedas provocadas por um adversário sem consentimento; cair com os olhos vendados;...”

2.2.3.2.12. *O risco da tarefa*

Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) assinalam que o feito de que a tarefa implique “un riesgo físico real puede generar miedo a la seguridad física”. Se bem matizam que este “miedo” está em função de se o executante considera a tarefa motriz realmente perigosa ou não.

De forma similar, desde a Didática da E.F., Sánchez Bañuelos (1990, 74) assinalava que o “nivel de riesgo” que comporta a decisão a tomar pode dificultar a execução da tarefa, diferenciando risco real ou objetivo frente ao risco subjetivo, considerando-o em ambos casos como um fator de complexidade a ter em conta na fase de “toma de decisão” duma tarefa motriz. Ao anterior, Galera (2001, 155) assinala também, de forma mais concreta, que a “desorientación espacial” é um fator de risco subjetivo já que “la adopción de posiciones no habituales produce una información sensorial ante la que la «performante» tal vez no sepa reaccionar en el momento adecuado”.

Entramos assi dentro da subjetividade do indivíduo, já que uma tarefa determinada pode ser percebida como perigosa por uma pessoa sem que realmente o seja. Em efeito, como já indicáramos, Siquier (1987, 26) recolhe na sua definição de “miedo” que o desencadenante é um “peligro real o imaginario”. Isto determinou a aparição do termo “risco percebido” frente ao “risco real”, como já comentáramos anteriormente ao apresentar o trabalho de Short, et al. (2004) na revisão da literatura centrada nos problemas afetivos derivados de contactos com risco lesivo.

Neste sentido Delignières (1991) diferencia as exigências próprias da tarefa “stricto sensu” dos fatores contextuais “liés à l'environnement lointain, matériel, institutionnel ou affectif”. Para este autor, serão precisamente estes últimos os que darão à tarefa a sua significação real, mediante a determinação do êxito o fracasso final. Ademais, diferencia também o “risque objectif” frente ao “risque subjectif” que define como “une évaluation subjective et personnelle de la situation”. Além disso, a estes dous incorpora outro conceito a ter em conta: “l'acceptation du risque ou prise de risque” que define como “la préférence d'un sujet”, que marca “son choix ou sa décision de prendre un risque d'une certaine grandeur dans une situation donnée”. Todo isto leva-lhe a afirmar que “l'acquisition d'une habileté motrice dans un contexte risqué semble

requérir un traitement didactique particulier?”. Deste modo, vê a necessidade ter em conta os aspetos de risco à hora de definir as tarefas (ver fig. 10), de tal jeito que estes se convertam em fatores de dificuldade que permitam controlar a sua progressividade.

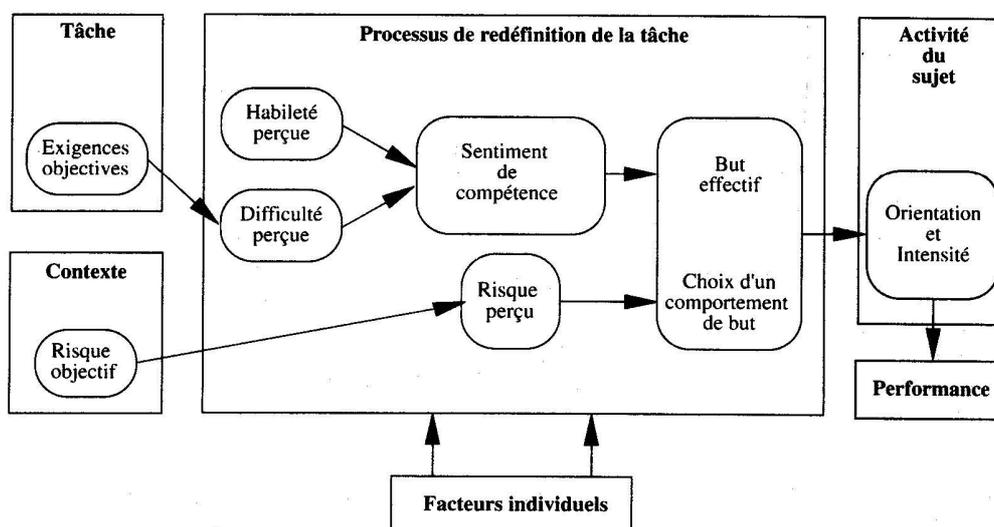


fig. 10.- Influência dos fatores de risco sobre a realização da tarefa (Delignières, 1991).

2.2.3.2.13. *As ajudas*

Sánchez Bañuelos (1990, 214) define “ayuda manual” como um procedimento didático pelo que o professor guia a ação motriz do executante permitindo-lhe tomar consciência sobre uma série de sensações que, este deve associar com a execução correta do movimento. A sua principal vantagem reside em que permite que o executante obtenha um feedback imediato das suas sensações durante a realização de tarefas motrizes percebidas como arriscadas, sendo a execução em condições de segurança.

A importância das ajudas para reduzir o risco tanto real como percebido mereceu a atenção de numerosos autores já nos anos 80 do passado século, entre eles Siquier (1987, 27) e Christina e Corcos (1988, 58-59). Estes últimos advogavam por implicar aos próprios aprendizes ensinando-lhes “the safety maneuvers related to the sport skill before they learn the skill”, se bem assinalam também que estas ajudas devem ser suprimidas paulatinamente para evitar dependência e facilitar a progressão na aprendizagem.

Mais recentemente também Galera (2001, 157) expressa claramente que o uso correto das ajudas evita muitos acidentes durante práticas não habituais. Para este autor, as ajudas deveriam ser realizadas também pelos companheiros do aprendiz matizando o risco que isto representa, posto que uma ajuda deficiente poderia ser origem de risco objetivo.

As ajudas foram moi utilizadas tradicionalmente nas atividades físicas que implicam acrobacias, como é o caso da Ginástica Artística. Tanto é assi que é neste âmbito onde encontramos os únicos trabalhos de investigação que relacionam o nosso objeto de estudo com a realização de ajudas.

Neste sentido, Chase et al. (2005, 474) assinalam que “one major issue that may be present during the initial stages of guided mastery is the use of spotting, or providing physical support so that the athlete may accomplish modified versions of the task”, relacionando-o com o uso de ajudas nos momentos iniciais de reingresso à prática deportiva depois de sofrer uma lesão, como forma de superar o medo a volver a lesionar-se.

Tamém neste âmbito, Heinen et al. (2009) vincularam a realização de ajudas com a redução do “fear of injury” assi como um aumento na “self-efficacy”, sugerindo ademais uma série de contribuições metodológicas, já que como outros autores adiantaram empiricamente o seu uso não sempre beneficia a aprendizagem:

“First, and generally speaking, guidance is a powerful technique for influencing the acquisition of more complex motor skills in gymnastics (...). Depending on the task, there are direct influences on the movement structure itself or more indirect influences on fear of injury or self-efficacy (...). Second, guidance should be integrated in such a way that the motor system receives specific feedback which can be useful as a reference value: compared to intrinsic feedback, when the learner encounters a retention or transfer situation. The correct amount of guidance and the task requirements should be determined by the coach and is dependant on the participant’s mastering of the skill level”.

Para terminar este apartado, e centrando-nos no Judo, Roquette (1994, 53) assinala os “aspectos críticos” nos que tanto o que projeta (“tori”) como o treinador poderiam ajudar:

“colocação óptimal da posição do seu corpo durante a trajectória da queda; regulação e controlo da velocidade da queda; protecção das zonas mais sensíveis do corpo (e.g. protecção da nuca e dos membros superiores) e criação de apoios intermediários durante a trajectória aérea”.

2.2.3.2.14. *As partes do corpo implicadas na ação*

Este fator faz referência à predisposição que tem um sujeito a realizar um contacto determinado em função da parte do corpo implicada na ação. Fundamentalmente mostra a sua importância nos contactos interpessoais, onde o componente social e pelo tanto os preconceitos são maiores, como já adiantámos nos pontos nos que relacionávamos o contacto com a comunicação.

Podemos recordar aqui que Turrán Eguren (2011, 37), seguindo a Knapp (1980), encontrou que a zona de contacto varia consideravelmente em função do tipo de contacto realizado (*“funcional profesional descendente”*, *“funcional profesional ascendente”*, *“amistoso”*, *“social”*, *“amor intimidad”* e *“excitación sexual”*).

Pela sua parte, Rovira Bahillo (2010, 179) categoriza baixo o termo *“aversión”* o *“desagrado y rechazo que suscita el contacto directo en la interacción motriz”*, assinalando como exemplo *“el rechazo tan profundo que despierta en algunos alumnos tocar los pies a otra persona”*, *“demostrando tener instalados ciertos prejuicios en relación a esta parte corporal, a su aspecto, su olor, su tacto (...)”*.

Depois de constatar a *“incomodidad”* que produz nos estudantes *“tocar según que zonas corporales”*, Canales (2006, 206) marca também as partes do corpo a tocar como um aspeto a valorar à hora de desenhar as tarefas que implicam contacto em sessões de expressão motriz. Deste jeito assinala que inicialmente o *“tacto interpersonal se limite a aquellas zonas corporales que posean menor compromiso social”* propondo incluso que podam ser elegidas polo próprio *“emisor do tato”*. Todo encaminhado a que repercute positivamente na *“comodidad”* que sujeito experimenta para, a partir delas, ampliar os objetivos destas ações.

Outro aspeto importante, ainda que não no âmbito dos contactos interpessoais senão centrado na aprendizagem dos remates em caída em Andebol, é o citado por Torres Tobío (1998, 136) que assinala a importância da ordem na que cada parte do corpo contacta com o solo, priorizando primeiro os contactos com as pernas e mãos para amortecer o impacto.

Falando sobre as caídas em Judo, Roquette (1994, 51) cita de jeito similar a *“posição de aterragem”* como um aspeto a ter em conta à hora de desenhar níveis de dificuldade.

2.2.3.2.15. *A trajetória de caída*

A trajetória de caída é outro dos níveis de dificuldade que Roquette (1994, 51) assinala a ter em conta no ensino das caídas em Judo. Deste jeito as gradua em função de: “grande ou pequena amplitude; ângulo com que o corpo alcança o solo; trajetórias circulares, helicoidais, horizontais, verticais,…”

2.2.3.2.16. *A permissividade das ações de contacto*

Por último, para terminar os aspetos relacionados com o desenho da tarefa apresentamos as contribuições de Mundina Gómez et al. (1999, 887) que recolhe que se poderia alterar os parâmetros do jogo em quanto à “permissibilidad⁴⁴ en acciones de contacto” de cara a “disminuir el riesgo físico”.

2.2.3.3. Fatores relacionados com a ação docente

Outro dos aspetos nos que podemos influir à hora da busca de controle sobre a possível aparição de problemas afetivos ligados ao contacto são os relacionados com a nossa própria intervenção como docentes. A continuação apresentamos os aspetos de ação docente que a bibliografia assinala como importantes para minimizar a aparição de problemas afetivos durante o ensino de tarefas motrizes de contacto.

2.2.3.3.1. *A progressão proposta*

Este é um dos aspetos onde a bibliografia mostra-se mais firme, com pequenas variações do ponto de vista, sobre todo em função da especificidade da ação motriz a que se refira. Em qualquer caso, todas as referências encontradas assinalam a importância de que a progressão seja ajeitada e centrada nas possibilidades reais do aprendiz.

Neste sentido Galera (2001, 157) propõe dentro das suas “*Orientaciones didácticas para la atenuación del riesgo*” que deve existir uma “programación suficiente” dos conteúdos que impliquem risco para os aprendizes e que as tarefas devem ser ajeitadas “al nivel de habilidad motriz y al estado de disposición de las alumnas en el momento de realizarlas”. De feito fai finca-pé nisto último, ao assinalar

⁴⁴ Consultado o *Diccionario electrónico* da *Real Academia Española*, cabe assinalar que este termo é incorreto, sendo o ajeitado o do título do presente apartado, ainda que preferimos manter a cita textual dos autores.

que “es un error didáctico diseñar las actividades concretas de enseñanza/aprendizaje con más de dos semanas de antelación”.

Em igual sentido falam Christina e Corcos (1988, 58) e Siquier (1987, 27), precisando este último que as tarefas motrizes devem ser ajeitadas em “función de las características de esta tarea, de la personalidad del ejecutante, así como de la disponibilidad del grupo y del equipamiento deportivo en cuestión”.

De jeito similar e falando especificamente de formas para evitar a aparição de “fear of injury” Chase et al. (2005, 474) põem de manifesto a importância duma correta progressão no ensino de tarefas motrizes de Ginástica Artística.

Desde outro ponto de vista, exemplos de progressões na aprendizagem das ações de contactos em Rugby as encontramos em Rugby Football Union (1985, 42), Rutherford (1993, 92), Corless (1995, 65), Collinet (2000, 75) e Damasceno (2012) todas elas similares, mediante o manejo de variáveis como a altura, a velocidade, a incerteza, etc... Outras propostas, menos elaboradas ainda que ressaltam a importância da progressão, propondo outros parâmetros a ter em conta, são as de Peys (1991, 233), Usero Martín (1993, 254), Mundina Gómez et al. (1999, 887), Collinet e Nérin (2006, 94) e Hendricks e Lambert (2010, 129).

Dentro do Voleibol, Borroto Downer, Ramos Leiva, Herrera Delgado e Bernal Puertas (1992, 69-70) assinalam que na maior parte dos jogadores que sentem “cierto temor a caer en el piso a través de la lucha por el balón” a origem vem determinada por “deficiencias en los pasos a seguir en la enseñanza de este fundamento”, propondo que antes de ensinar a caída na defesa de campo é necessário introduzir exercícios acrobáticos.

De forma similar também em Voleibol podemos citar, como exemplo, propostas de progressões para a aprendizagem da defesa em caída em Vargas Rodríguez (1991, 143-201) e Drauchke (2002, 86). Outro ponto de vista neste deporte é o mostrado por Gutiérrez Santiago e Cancela Barral (2004) que afirmam que “el conocimiento previo de las caídas de judo facilita el posterior aprendizaje de las caídas de voleibol”, polo que proponhem ensiná-las e practicá-las antes de centrar-se nas próprias deste último deporte.

Para terminar este apartado, devemos citar de novo o ponto de vista de Torres Tobío (1998, 543) que ressaltava a importância da progressão na aprendizagem para o

controle da aparição de temores associados ao remate em salto desde o extremo com caída, sendo esta incluso superior à utilização de materiais amortecedores.

2.2.3.3.2. A disposição espacial

Outro dos parâmetros da fase “pre-activa” do processo de ensino-aprendizagem, de cara a conseguir um clima de confiança que facilite aos aprendizes desenvolver práticas comprometedoras desde o ponto de vista do contacto é o que se refere à organização dos participantes e o material no espaço. Assi, Galera (2001, 158) recolhe como aspetos importantes:

- *“Prever todos los procedimientos de seguridad pasiva: la colocación de los aparatos, la fijación de las colchonetas, la separación de objetos peligrosos, la previsión de espacios de seguridad son aspectos de estos procedimientos imprescindibles en la práctica de tareas no habituales como las acrobacias.*
- *Prever posibles interferencias: el grupo debe estar organizado de tal manera que no exista riesgo de interferencia de unas alumnas sobre otras (circulaciones, detenciones coyunturales de la actividad, etc.).*
- *Colocarse en el lugar adecuado: para desarrollar correctamente su función docente, la profesora debe saber colocarse en el lugar apropiado para proporcionar ayuda manual inmediata o supervisar las interacciones alumna-alumna”.*

2.2.3.3.3. A demonstração/modelagem

A modelagem consiste em mostrar ao sujeito que está aprendendo uma imagem real o gravada que representa a tarefa motora a aprender. Esse modelo pode ser outro companheiro, o próprio professor, uma imagem de vídeo, etc... podendo mostrar-se a tarefa de forma total ou por partes (Oña Sicilia et al., 1999, 208; Fonseca y cols., 2008, 62). Agora bem, esta última parte da definição não é estável entre todos os autores. Assi, ainda que não fala de “modelagem” em si, Sánchez Bañuelos (1990, 207) assinala três diferentes modalidades de transmissão da mensagem docente mediante o canal visual: a “demostración”, a “ayuda visual” e os “medios visuales auxiliares”. Para este autor, esta via implica uma série de vantagens, como ser uma forma rápida de dar imagem da tarefa motriz a realizar, produzir grande motivação e ser moi efetivo em ações pouco complexas.

Centrando-se especificamente no ensino de tarefas motrizes que podam implicar algum tipo de medo, Siquier (1987, 27) assinala tamém como vantagem que a demonstração oferece ao aprendiz parte da segurança necessária para levar a cabo a tarefa.

Por contra, as principais desvantagens centram-se em não permitir uma atenção selectiva, o perigo da reprodução de erros do executante e a dificuldade de implementação ante movimentos complexos. Ademais das anteriores, tradicionalmente também se considerava uma desvantagem o facto de que não sempre é possível realizá-la devido ao envelhecimento do professor. Porém, hoje em dia é de amplo uso a figura do “alumno aventajado”, é dizer, aquele que seja capaz, com a ajuda e guia do professor, de realizar o movimento em questão. De feito Oña Sicilia (1999, 208) expõe que:

“los modelos cercanos son más eficaces que los lejanos, así un compañero de clase produce más aprendizaje cuando es utilizado como modelo que el profesor, y éste más que un atleta de competición. El papel como modelo del profesor, sacralizado en otros tiempos, no parece hoy el más importante, por lo menos en lo que respecta a la ejecución de la habilidad completa, como profesores utilizaremos el modelado a través de nosotros más bien para ejecuciones parciales de la habilidad o para llamar la atención en ciertas posiciones o fases del gesto. Los modelos de mayor perfección, como el profesor o el deportista de alta competición son más eficaces en fases avanzadas de aprendizaje, para fases iniciales o compañero es el mejor modelo.”

Aprofundando mais nestes aspetos, Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 25) assinalam, utilizando o termo “modelado”, que esta é uma das técnicas mais utilizadas ante situações de medo. Se bem, os efeitos parecem estar condicionados pela percepção que o aprendiz tenha de “ciertas características del modelo, como la edad, el género, y el nivel de habilidad”. Assi, e de acordo com Weiss, McCullagh, Smith e Berlant (1998, 392) os modelos mais próximos às características do sujeito (observados em vivo ou mediante vídeo) parecem ser mais eficazes à hora de afrontar tarefas geradoras de problemas afetivos como poderia ser o medo.

No âmbito de Ginástica Artística, Chase et al. (2005, 474) propunham também usar a modelagem no caso concreto de regresso à atividade desportiva depois duma lesão para evitar o superar bloqueios relacionados com o “fear of injury”. Para isso assinalam duas condições importantes: uma, já mencionada, que o modelo seja realizado por um companheiro de habilidade similar; e outra, que o treinador enfatize a importância educativa da observação do modelo “to minimize the influence of social comparison, which has the potential to undermine motivation in athletes”.

Para terminar, e evitando aprofundar mais no tema, assinalar como recolhe Zubiaur González (2005) que a eficácia da modelagem depende da idade evolutiva dos

aprendizes. Desta forma, com sujeitos com uma menor evolução cognitiva poderia ser indicada a combinação do modelo com outras estratégias que lhes facilitem a aprendizagem observacional.

2.2.3.3.4. Oferecer segurança: a persuasão verbal e a implicação afetiva

“*Dar confianza*” é uma das categorias de informação que pode ser transmitida na “*Fase de introducción de la tarea*” (Florence, 1991, 76). Esta informação torna-se fundamental no caso das tarefas associadas a um problema afetivo, sendo necessário oferecer aos aprendizes a máxima segurança (Siquier, 1987, 27), explicando e demonstrando que estão preparados para realizar a tarefa em questão (Christina e Corcos, 1988, 58).

São muitas as formas de transmitir segurança, e o próprio método de ensino é uma delas, como acabamos de ver no ponto anterior à hora de falar da demonstração. Porém, todas elas devem basear-se numa implicação afetiva que vincule ao docente e ao aprendiz. Neste sentido Galera (2001, 156) afirma que um estilo docente com pouca interação afetiva pode bloquear o mecanismo de confiança que os estudantes estabelecem com o docente, o qual segundo este autor é básico nas tarefas não frequentes.

Uma das vias para dar confiança ao executante que encontramos em maior medida na bibliografia consultada é a utilização da “persuasão verbal”, bem seja baixo esta denominação ou outras. A forma mais básica de usar esta estratégia seria a citada por Viviani Brochado (2002, 73) em tanto que “o treinador convence ao atleta de que os oponentes também «são gente, como todo mundo», para diminuir o medo”.

Pela sua parte, para Hogler (1988, 24) não se centra exclusivamente numa “charla”, senão que afirma que “crear la confianza significa, dar seguridad al deportista mediante el optimismo, reconociendo su consideración, sin olvidar incluir sugerencias críticas de índole positivo”.

Uma situação similar é a proposta por Chase et al. (2005, 474) para quem o importante é estabelecer conversações positivas com os deportistas para evitar espirais de pensamentos negativos recorrentes (“rumination”), sobre todo antes duma execução.

Esta é a mesma ideia que Cogan (2006, 654) maneja como uma das estratégias para superar bloqueios mentais devidos ao “fear of injury” quando o deportista retorna à prática. Assi, ao igual que outros autores o faziam para tarefas de aprendizagem, assinala a importância de fazer-lhe ver ao deportista que está preparado para a tarefa a

realizar, o improvável duma lesão e tentando em todo momento afastar da sua mente pensamentos negativos.

Centrado no nosso objeto de estudo, Peys (1991, 234) enfatiza na necessidade de “sécuriser l'enfant en lui parlant en l'aidant à résoudre ses problèmes”, para o que deve existir uma verdadeira “osmosis” entre o educador e os seus jogadores. Cita como exemplos estratégias tão básicas como chamá-los pelo seu nome, valorar as ações positivas, compartilhar as suas emoções, etc. Em resumo, o que ao princípio deste apartado denomináramos implicação afetiva do docente.

2.2.3.3.5. *A prática imaginada e os pensamentos positivos*

Para Oña Sicilia et al. (1999, 207) representa “aprender una habilidad motora sin moverse, sin ejecutarla directamente por el sistema neuromuscular” (...) “El proceso de imaginación supone una vuelta a la memoria de bloques de información almacenados y el moldeamiento de los mismos hasta formar imágenes significativas. Es parecida a una experiencia sensorial real pero realizada a nivel interno”.

Há numerosos estudos que consideram a prática imaginada como indicada para situações de stress e ansiedade, incluso relacionadas com terapias psicológicas de enfrentamento e superação de medos (Viviani Brochado, 2002).

Mais em concreto, Sampaio Sadi (2008, 137) recolhe que as estratégias para superar o medo (entre os que cita “medo de cair” e “medo de se machucar”) consistem em “relembrar bons resultados das competições, buscar o pensamento positivo, relaxar, procurar sentir-se seguro”.

Nesta mesma linha, Cartoni et al. (2001, 30), Chase et al. (2005) e Cogan (2006, 654) enfatizam a importância do uso de estratégias de prática imaginada para a superação dos bloqueios produzidos pelo “medo à lesão” em Ginástica Artística.

2.2.3.3.6. *Distrair a atenção antes da execução*

Como já recolhemos previamente, ante um bloqueio produzido pola aparição de “fear of injury” em ginastas Cogan (2006, 654) recomenda distrair a atenção do sujeito antes da execução. Deste jeito põe como exemplos o uso de música motivante, realizar cálculos mentais, pedir a um companheiro que formule uma pergunta ao executante justo antes de que realize a tarefa ou contar “1, 2, 3, Go” e realizar a tarefa imediatamente. Com isto procura “to distract the mind from thinking about difficulties with the skill”.

2.2.3.3.7. *O feedback*

O feedback é também denominado como “retroacción” (Pieron, 1999, 120). Uma das referências básicas na definição deste conceito dentro da Didática da E.F. é a de Fishman e Anderson (1971)⁴⁵ para os que “feedback” es:

“a teaching behavior dependent upon the motor response of one or more students and intended to provide information related to the acquisition or performance of a motor skill”.

Não é objeto deste ponto entrar a desenvolver a complexidade e influência deste fator didático nos processos de ensino, senão simplesmente valorá-lo em relação com o nosso objeto de estudo. Assi, quando é necessário implementar feedback com função avaliativa em geral, recomenda-se que os aspetos positivos prevaleçam sobre os negativos com o fim de favorecer a aprendizagem num clima de sala de aula positivo (Pieron, 1999, 129). Pieron (1988, 153) incluso quantificava a relação entre um e outro em 4/1 para os positivos.

Do mesma jeito, tanto Siquier (1987, 27), como Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 25) assinalam que os feedbacks positivos são uma potente ferramenta nos casos em que o medo limite a aprendizagem motora, já que como assinalam estes últimos autores “consiguen estados emocionales más positivos”.

Nesta mesma linha Cartoni et al. (2001, 30) assinalam a importância do uso do feedback com sentido positivo como um aspeto a ter em conta para incrementar os níveis de auto-eficácia dos ginastas ressaltando que “far si che anche un momento negativo sia vissuto come un momento utile di esperienza ed evoluzione”.

2.2.3.3.8. *O uso de recompensas*

Outra das estratégias a utilizar ante bloqueios devidos ao “fear of injury” em ginastas é o uso de recompensas (Cogan, 2006, 654). Assi, este autor considera que incentivos positivos poderiam levar ao deportista na direção desejada, propondo como medida motivacional que este realize uma “list of treats” que irá conseguindo em função dos seus avances. Como exemplos de aspetos que poderia conter esta lista cita um jakuzzi, uma massagem, um CD, uma película... se bem matiza que os incentivos económicos dos padres não são aconselháveis. Como é óbvio, se o sujeito é capaz de superar o bloqueio ou realizar a tarefa, permite-se escolher um dos desejos da lista.

⁴⁵ Esta referência será da que partirão posteriormente Pieron (1988) e Garrigós (2005, 62)

2.2.3.4. Fatores relacionados com o professor

Galera (2001, 155) enumera seis aspetos relacionados com o professor que poderiam ser fonte de riscos no processo de ensino-aprendizagem dum tarefa motriz e polo tanto, fonte de problemas afetivos. Estes são textualmente:

- *“Insuficiente formación o experiencia. Un conocimiento deficiente de las tareas no habituales como las acrobacias o una falta de experiencia en su práctica docente son factores de riesgo de primer orden en el marco escolar.*
- *Deficiente conocimiento de las alumnas. Plantear tareas sin conocer suficientemente las características de las alumnas puede llevar a errores peligrosos.*
- *Vigilancia negligente. Una profesora debe estar en contacto físico y/o visual permanente con las personas que practican tareas no habituales.*
- *Deficientes técnicas de ayuda. La correcta aplicación de las técnicas de ayuda manual ayuda a evitar muchos accidentes en la práctica de tareas no habituales.*
- *Escasez de normas de seguridad. Descuidar o desconocer aspectos relacionados con las consecuencias de una performance incorrecta y, por tanto, no informar sobre ello a las personas alumnas favorece la frecuencia de las situaciones de riesgo objetivo.*
- *Errores pedagógicos. En general, es cualquier error relacionado con una deficiente estructuración didáctica de las tareas no habituales”.*

Centrando-nos no Rugby, Hendricks e Lambert (2010, 129) encontraram que os jogadores deste deporte mostravam “to be more confident and believed more in their ability (self-efficacy) to execute a skill when they perceived their coaches to have thorough knowledge of technique and implementing this knowledge”.

Pola sua parte, Mundina Gómez et al. (1999, 887) chamam a atenção de novo sobre a importância da “observación del profesor” na sua proposta metodológica de superação das ações de contacto direto em Rugby a través do jogo. Assi, afirmam que não deve valorar-se em excesso o resultado final, senão respeitar o ritmo de aprendizagem dos jogadores para passar dum nível a outro.

Para terminar, e mais centrados na Psicologia, Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) relacionam este fator com os aspetos motivacionais antes citados, dado que “los entrenadores y profesores son responsables del clima motivacional”. Neste mesmo sentido, Connes e cols. (1988, 33) afirmavam que, no ensino do Rugby, a importância do professor de cara a facilitar a superação dos problemas afetivos radica na sua capacidade de realizar um grande apoio afetivo, sendo a sua função a dum autêntico “animador”. A afetividade

mostra-se assim fundamental no ensino de tarefas que podem ser origem dos problemas objeto de estudo deste trabalho, como vimos em apartados anteriores. Precisamente já citáramos a Galera (2001, 156) em quanto à necessária interação afetiva entre docente e aprendiz. Do mesmo jeito, Hongler (1988, 24) assinala que “el entrenador no crea la confianza, a no ser que él mismo esté dotado de una personalidad fuerte y equilibrada. Debe ser capaz de observarse y corregir sus propios errores haciéndose autocrítica”.

2.2.3.5. Fatores relacionados com o grupo

2.2.3.5.1. Os companheiros

O comportamento das pessoas que nos rodeiam influem no nosso próprio, como já pusera de manifesto Bandura (1982) dentro da sua *Teoria da aprendizagem social*. Neste sentido, e desde um ponto de vista didático Galera (2001, 156) afirma que as sensações associadas ao medo podem-se acentuar se entre o grupo de praticantes se encontram pessoas “conflictivas u hostiles hacia la práctica que se esté desarrollando”.

De forma similar, Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) centram no conceito de auto-eficácia a relação entre a influência dos companheiros e os aspetos associados ao medo na aprendizagem motora. Deste jeito assinalam que “los compañeros actúan reforzando la percepción de eficacia o disminuyendo aún más la poca que se tiene”, sendo, para estes autores, esta influência mais marcada na adolescência.

2.2.3.5.2. A homogeneidade do grupo

De forma similar ao caso anterior, Galera (2001, 154) assinala que a existência de “multiplicidad de niveles” de execução numa mesma sessão representa um risco objetivo dentro da prática, já que o docente tem mais complicado dar a “necesária atención” a cada um dos estudantes.

Ademais disto, em Rugby, Usero Martín (1993, 254) afirma que “juegos en equipos homogéneos, tanto de nivel como de tamaño y de fuerza facilitarán experiencias positivas”. Nesta mesma linha, Mundina Gómez et al. (1999, 887) propõem realizar inicialmente “confrontaciones de características morfológicas similares” na sua proposta para superar o “miedo al contacto” mediante jogos de loita, mantendo-se estes agrupamentos enquanto não se supere o problema afetivo.

2.2.3.5.3. *O clima da sala de aula*

Para Siedentop (1998, 41) o “clima de la clase se refiere a la actitud positiva, neutra o negativa adoptada por el profesor y los alumnos”. Como vimos antes, relaciona-se diretamente com a aplicação de feedbacks numerosos e fundamentalmente positivos (Pieron, 1999, 129). Sobre este aspeto Bischops e Gerards (2003, 29) afirmam que é importante estabelecer um clima positivo (“training and playing atmosphere”) na iniciação ao Futebol feminino, mostrando como questões relevantes que a treinadora (referenciada em feminino polos autores) deve facilitar a superação dos problemas de medo à pelota e ao oponente mediante as suas próprias experiências positivas.

2.2.3.6. Fatores relacionados com o entorno

2.2.3.6.1. *A instalação*

A consideração da instalação como fator está diretamente vinculada com a segurança dos executantes, podendo-se falar principalmente de aspetos relacionados com:

- A inadequação/deficiência: “Una instalación o un material mal construidos o en deficiente estado de mantenimiento son factores de riesgo importante en la práctica de tareas no habituales” (Galera, 2001, 155). Exemplos disto são a excessiva proximidade de colunas, pingueiras, etc... que dificultam moito a superação de certos medos relacionados de forma direta com as caídas ou incluso geram outros em tarefas habituais nas que existem mudanças de lugar.
- A amplitude dos espaços: seria um caso concreto do apartado anterior. Assi, por exemplo, um espaço excessivamente reduzido poderia dar como consequência dificuldades na progressão das caídas, já que o indivíduo tem que ter presente ademais da execução motriz, o feito de não sair-se desse espaço.
- o solo: a natureza do mesmo parece indicar que é causa da aparição de moitos conflitos no caso das caídas (Torres, 1990, 47; Rutherford, 1993, 93; Roquette, 1994, 51), dependendo da sua dureza, rugosidade, etc... Em princípio, e segundo os autores anteriores, nas tarefas motrizes que impliquem caídas deve-se intentar que o solo seja o mais mole possível (por exemplo com tapetes de ginástica, céspede húmido, etc...) e sem rugosidades.
- As possíveis fontes de distração: Siquier (1987, 29) adverte que os comportamentos dos nenos variam ao sentir-se observados, como acostuma

acontecer nos casos nos que pessoas conhecidas por parte do neno (pais, parentes, amigos, etc.) tenham acesso às instalações nas que se realiza a atividade.

2.2.3.6.2. O ambiente no que se desenvolve a prática.

Siquier (1987, 28) agrupa baixo a denominação de “entorno” as características e circunstâncias nas que se realiza a tarefa motriz. Assi, num ambiente cerrado, e sem distrações será muito mais fácil trabalhar estes conteúdos que noutro onde a presença doutras pessoas, contínuas interrupções, etc... (aos que nós, desde a nossa experiência juntaríamos os relacionados com o clima atmosférico), podem fazer perder a atenção do aprendiz, com o perigo que isso implica, tanto pola perda de informação na fase de explicação da tarefa, como pola falta de concentração na mesma durante a sua realização. Assi, este autor mostra, como exemplo disto, que os nenos ou nenas ocultam às vezes os sentimentos de medo com uma “valentía ficticia” ante a presença dos seus pais.

Estes problemas de atenção devidos ao entorno, podem producir-se, ao nosso entender e de forma geral, em todo tipo de contactos, já que se nuns comporta um perigo direto para a integridade física do executante, noutros as sensações individuais do tipo de “vergonha”, “timidez”, etc... podem ver-se reforçadas.

No mesmo sentido, Ruiz Pérez (2001, 50) assinala que o entorno joga um importante papel no desenvolvimento do “comportamiento motor rudimentario” e mais especificamente nos que se referem aos deslocamentos. Assi, é precisa “una atmósfera de seguridad para que el niño despliegue sus potencialidades motrices de forma fluida”, especificando ademais que “el temor, el miedo a que pueda hacerse daño, se traslada al pequeño y limita sus posibilidades de acción, esos temores se eliminan estableciendo las condiciones de seguridad necesarias para que pueda moverse en libertad”.

2.2.3.6.3. Influências de agentes externos

Um dos agentes externos que parece que pode influir na aparição de problemas afetivos são os pais dos aprendizes (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 24), incluso desde moi pronta idade. Assi, Ruiz Pérez (2001, 50) assinala que na aprendizagem dos “comportamientos motores rudimentarios” nos primeiros anos de vida “es necesaria una atmósfera de seguridad para que el niño despliegue sus competencias motrices de forma fluida. El

temor, el miedo a que pueda hacerse daño se traslada al pequeño y limita sus posibilidades de acción”.

Aparece aqui um campo por explorar, como é o da influência do processo socializador na aparição dos medos do sujeito, já iniciado em investigações não específicas se bem, no âmbito do deporte, ainda está por ser estudada (Viviani Brochado, 2002, 73).

Desde outro ponto de vista e centrando-se na Ginástica Artística, Chase et al. (2005, 474) e Cogan (2006, 654) consideram que a intervenção de outros agentes externos (outros treinadores, pais e médicos) pode resultar positiva de cara a que podam ajudar a ganhar confiança ao deportista que intenta reincorporar-se à prática deportiva.

2.3. IMPORTÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO NO ENSINO

2.3.1. Ponto de vista da Teoria da Comunicação

Vimos ao princípio do *Marco Teórico*, neste este *Capítulo 2*, que a comunicação pode entender-se essencialmente como um intercâmbio de significados entre pessoas (Krech et al. 1962, 307). Dizíamos ademais, que desde este ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado, basicamente, como um feito comunicativo, se bem, com as peculiaridades devidas a uma finalidade específica (Sánchez Bañuelos, 1990, 197).

Neste sentido, as teorias pedagógicas de finais do século XX, influenciadas pela cibernética, assimilaram como válido o modelo proposto pela *Teoria da Comunicação* de Shannon (1957) para descrever o processo educativo. Este modelo, tal como se presenta no esquema da figura 11, está configurado entre outros aspetos por uma “fonte de informação”, que, desde uma visão tradicional do processo educativo pode-se associar diretamente ao papel do professor e polo “destinatário da mensagem” que corresponderia ao do estudante.

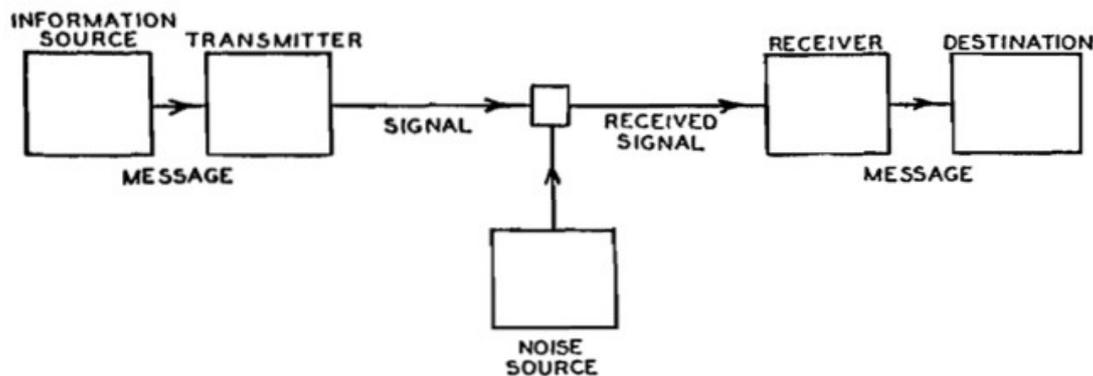


fig. 11.- Modelo da Teoria da Comunicação de Shannon (1957, 7)

Se bem cremos que esta visão tradicional não é válida na educação atual, como demonstra a proliferação de métodos de ensino democráticos nos quais professorado e estudantes intercambiam frequentemente os rôis, si nos resulta útil para o propósito do nosso estudo. Assi, mantém-se o feito de que seja quem seja o actor, o esquema de Emissor – Recetor subsiste, do mesmo jeito que o resto dos componentes que aparecem no esquema anterior.

Centrando-nos mais pormenorizadamente no nosso objeto de estudo, devemos parar-nos e fixar a nossa atenção especialmente num dos componentes do citado esquema: o denominado “ruído”. Na *Teoria da Comunicação*, o “ruído” é definido como qualquer elemento que dificulte a transmissão da mensagem ou a sua receção de tal forma que “the received signal is not necessarily the same as that sent out by the transmitter” (Shannon, 1957, 32).

Baixo este prisma, para nós parece claro que os problemas afetivos derivados do contacto podem representar um “ruído”, em tanto que interferem na transmissão ou receção da mensagem docente em maior ou menor medida, como seria o caso por exemplo da influência do medo.

De feito, segundo Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2003, 22) “el niño anticipa mentalmente el daño que puede sufrir y esto le crea miedo” o que pode produzir desvios da atenção que dificultem o processo de receção da mensagem elaborada polo emissor. Todo isto será, como veremos mais adiante, o princípio dum círculo vicioso que pode facilmente terminar numa experiência negativa (como poderia ser uma lesão), já que ao diminuir a atenção poderiam-se perder tamém os pontos importantes a ter em conta para evitá-la.

Se bem no exemplo anterior nos movemos fundamentalmente dentro da esfera do conceito “medo”, também, como dizíamos anteriormente, poderíamos ter em conta outras emoções, como a vergonha ou o nojo.

Desde este ponto de vista, parece claro que o controle dos fatores que facilitem a aparição de problemas afetivos na aprendizagem de tarefas motrizes que impliquem contacto, poderia facilitar positivamente a assimilação de condutas motrizes ajustadas aos objetivos dessa tarefa, em tanto que se minimizarão os aspetos que podam interferir na mesma desde um ponto de vista negativo.

2.3.2. Ponto de vista da Aprendizagem Motora

A visão tradicional dos estudos centrados na Aprendizagem Motora, assumia até há pouco como básicos os modelos propostos por Marteniuk ou Welford (Sánchez Bañuelos, 1990, 51) influenciados das teorias cibernéticas dos anos 70 do século passado. Estes modelos denominados como “*Teorías del Proceso de Información*” intentam explicar de alguma forma as ações desencadeadas internamente até que um sujeito desenvolve uma ação motriz determinada. De jeito resumido, todos centram a sua atenção em três mecanismos básicos: percepção, toma de decisão e execução. A visão atual dos dois primeiros mecanismos deixou de ser meramente cognitivo para valorar a influência de fatores afetivos, como já adiantara Parlebas baseando-se nos estudos de Piaget (1970, 70).

Assi, entre as informações que o processo de percepção associa às informações sensoriais (Rigal, 1987, 200) deveremos ter em conta a experiência afetiva do sujeito com respeito ao objeto dessa percepção. Em palavras de Parlebas (1970, 71) baseando-se em trabalhos de psicólogos experimentais:

“La perception n'est donc pas une pure réception passive mais une élaboration active fortement imprégnée d'éléments émotifs”

Em quanto ao segundo, também a toma de decisão deixou de ser considerada como um processo preferencialmente cognitivo, em linha com o marcado por Parlebas (1970, 74) que afirma que “l'homme décide en fonction de sa propre subjectivité”. Neste sentido, certos autores como Ruiz e Graupera (2005) manifestam a influência de certos aspetos subjetivos (como são no nosso caso as emoções), nesta fase da construção da conduta motriz do indivíduo.

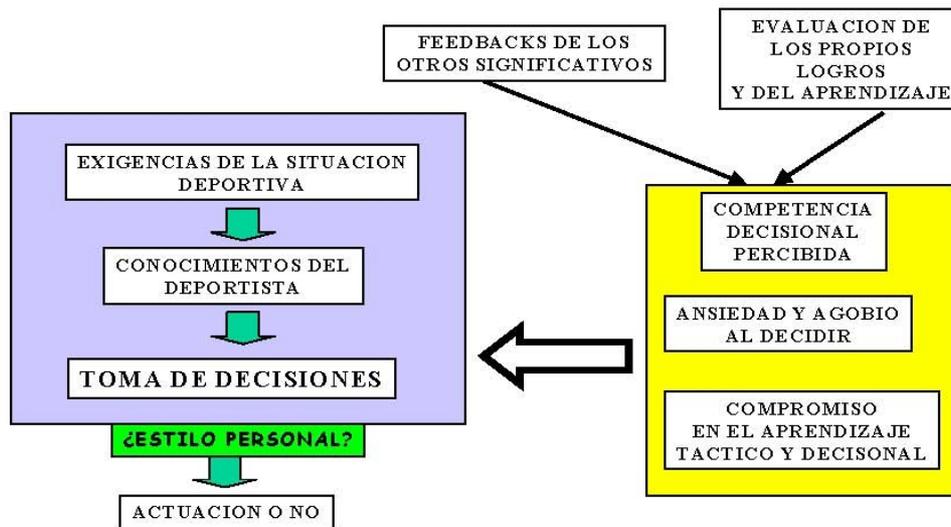


fig. 12.- Modelo da dimensão subjetiva na toma de decisões (Ruiz e Graupera, 2005)

Deste jeito, estes autores assinalam a existência de fatores associados ao “miedo, el temor, el nerviosismo o la duda” que pode provocar que o sujeito não decida de forma ajeitada ante determinadas situaciones de riesgo (fig. 12). Assi, este feito pode levar-lhe a uma experiência negativa que lhe induza a não querer realizar a atividade de novo (Parlebas, 1970, 74; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2003, 22).

A isto temos-lhe que juntar o já assinalado no tocante às experiências prévias, que no caso de ser negativas podem condicionar a aprendizagem doutras novas, num bucle como o mostrado na figura 13, com o que intentamos representar o processo de aprendizagem motora em base às contribuições de Rigal (1987), Oña Sicilia (1999) e Ruiz Pérez (2001).

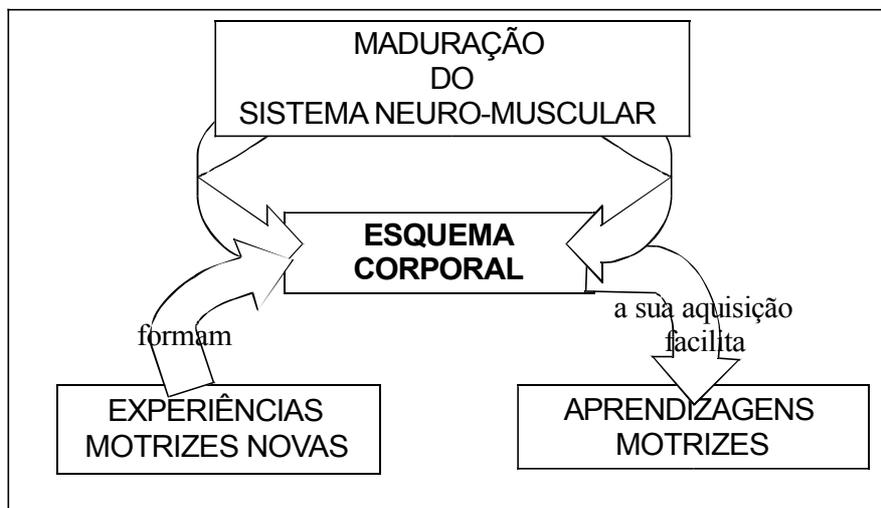


fig. 13.- Influência do desenvolvimento e a estimulação motriz na aquisição de aprendizagens motrices (elaboração própria a partir de Rigal, 1987; Oña Sicilia, 1999 e Ruiz Pérez, 2001).

2.3.3. Ponto de vista da Didática da Educação Física

Tradicionalmente no ensino da E.F. e em concreto dos deportes sociomotores de colaboração-oposição prestou-se pouca atenção aos problemas gerados polo contacto. De feito as primeiras referências que encontramos foram a partir dos anos 90, normalmente associadas ao ensino do Rugby, dentro do que denomináramos anteriormente como “corrente francesa”.

Esta despreocupación polas consecuencias didáticas do contacto não é de estranhar dado que ata quase finais do século XX eram praticamente nulas as menções às emoções nos procesos de ensino-aprendizagem das práticas motrizes, deixando-as na sua maior parte como aspetos nos que a didática pouco ou nada podía atuar. Exemplo do anterior são afirmações como as de David (1987, 28) que num trabalho sobre a iniciação ao Rugby em níveis básicos afirmava que “se debe someter a los niños de forma inmediata a las «cargas» (placajes), aunque en condiciones facilitadoras”. Este autor especifica ademais que “el «rugby tocado», en el que el placaje está prohibido, no ayuda en nada al niño temeroso, y simplemente rechaza el momento de afrontar los problemas”.

Nesta mesma linha está o trabalho de Connes et al. (1987) se bem neste caso profunda-se na contradição: por um lado afirma que é necessário “hacer una educación del contacto, del enfrentamiento y no de la evitación” criticando os jogos modificados nos que se troca a placagem por um “agarre por la cintura” ou por “quitar pañuelos” que os jogadores levam pendurados tamém da cintura; por outro, reconhece a existência de “miedo al contacto” nos principiantes, que pode incluso chegar a bloqueá-los emocionalmente, polo que propõe uns factores para o seu controle.

Dentro do Andebol, podemos citar tamém um trabalho de Bárcenas e Román (1991, 152) no que, quando presentavam a “forma de establecer las caídas” nos distintos remates a portaria, afirmavam que “la experiencia ha demostrado que cada jugador adapta su cuerpo para amortiguar el choque”, sem chegar a estabelecer polo menos a técnica mais ajeitada e moito menos uma progressão de aprendizagem concreta.

Fora do âmbito dos deportes sociomotores de colaboração-oposição encontramos esta mesma problemática. Assi, por exemplo, em Judo, Espartero Casado e

Gutiérrez García (2004, 4) asseguram que “los alumnos «superan» de manera inconsciente las posibles reticencias al contacto corporal, aceptando la práctica del judo y las actividades de lucha sin que este prejuicio se evidencie con carácter general”. Claro que falam dum deporte que fundamentalmente se nutre de pupilos que “voluntariamente” buscam a atividade, com o que a motivação será sempre diferente à dos estudantes de E.F. escolar que devem realizar a atividade “obrigatoriamente”, seja ou não da sua preferência. Ademais, esta afirmação a realizam num trabalho no que analisam quatro propostas de iniciação ao Judo diferentes, citando-se em três delas de forma específica os aspetos referidos ao contacto interpessoal como um fator a introduzir progressivamente.

Podemos encontrar outros exemplos mais próximos no tempo em afirmações como as mantidas polo Prof. Parra Bollero (2001) que assegurava que no caso da iniciação às atividades de risco todo dependia da apresentação da tarefa e a motivação que se transmiti-se nessa fase; ou como as de Sampaio Sadi (2008, 137) referindo-se ao ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição, em quanto que a estratégia para superar o medo consiste simplesmente em buscar pensamentos positivos.

Ainda assi, está claro que no exposto dá-se a entender a existência dos problemas afetivos derivados do contacto, ainda que a forma de abordá-los desde o ponto didático não fosse, ao nosso parecer, mais que incompleta.

Para aclarar mais a influência que estes fatores emocionais podem ter no ensino das atividades que nos concernem podemos-nos ajudar do prisma da *Praxeologia Motriz*, segundo a qual, os comportamentos motores de “evitação do contacto” (tipicamente produzidos polos problemas afetivos derivados dos contactos que se produzem, no nosso caso, dentro das tarefas de ensino-aprendizagem do Rugby, Andebol ou Voleibol), poderiam ser considerados como “conductas motrices desajustadas” (Lavega Burgués, 2002; Lavega Burgués, 2004, 167), em tanto que “el protagonista se aleja en sus respuestas motrices de lo que exige la lógica interna de la práctica física”. Com isto, parece claramente descrita a importância que desde o ponto de vista didático tem a superação destes problemas originadores de comportamentos de “evitação”. Agora bem, dado que em palavras deste mesmo autor, “la función del docente consiste precisamente en detectar estas conductas y en reconducirlas” como profissionais devemos ser capazes

de ter competências suficientes para evitar no possível a aparição destes problemas à hora de desenhar as tarefas motrizes de ensino, ou bem para a localização e modificação da conduta motriz não desejada no caso de que apareçam durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em consequência, a importância da superação destes problemas afetivos, previamente incluso à proposta da própria atividade, é a de permitir a otimização do processo de ensino-aprendizagem (fig. 14), posto que de aparecer, a progressão dentro da atividade físico-deportiva, pode verse entorpecida. Estamos falando duma mudança no foco didático, adaptando a tarefa ao sujeito em função também das suas características emocionais, como anunciava Parlebas já em 1970:

“L'éducateur en doit pas se réfugier dans l'analyse rassurante des phénomènes logiques et bio-mécaniques; celle-ci est précieuse mais à condition de la replacer dans le contexte signifiant à forte implication émotive” (Parlebas, 1970, 74).

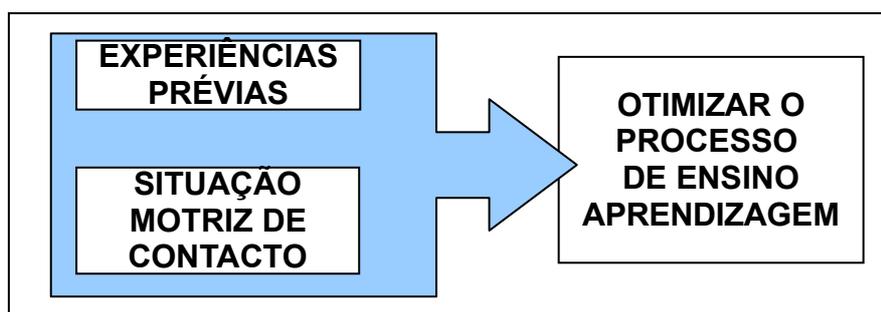


fig. 14.- Importância da superação dos problemas afetivos desde o ponto de vista didático .

De feito, existem investigadores especializados na ação docente na aula que assinalam que a perceção de risco numa tarefa pode incluso ser causa de conflito na aula. Neste sentido, Pieron (1999, 259) afirma que se as tarefas “no presentan necesariamente un carácter peligroso para la seguridad y si no duran mucho tiempo, tampoco constituyen una fuente muy clara de perturbación”. De aqui podemos deduzir que é moi provável que as tarefas que apresentem um risco real ou, sobre todo percebido polos aprendizes, podam ser fonte de problemas de controle e conflitos na aula. Neste caso, isto chocaria diretamente de novo com o conceito de otimização do processo de ensino-aprendizagem ao que antes fazíamos referência.

Aprofundando na origem da conflituosidade na E.F. escolar e mais em concreto no conceito de conflito motor⁴⁶, Sáez de Ocáriz (2011, 121) assinala que as condutas desajustadas podem representar um dos “agentes generadores” deste tipo de conflitos. Em trabalhos posteriores (Sáez de Ocáriz e Lavega, 2014, 552) exemplificará como condutas motrizes originadoras de condutas conflituosas em jogos sociomotores de cooperação-oposição o: “protagonizar acciones motrices ineficaces al actuar con inseguridad, apatía o miedo en la interacción motriz con los compañeros y los adversarios”. Esta descrição ajusta-se perfeitamente, como dissemos, às condutas motrizes desajustadas surgidas ante a aparição de problemas afetivos derivados do contacto, com o que se justifica novamente um tratamento específico sobre o nosso objeto de estudo desde um ponto de vista didático.

Se ao anterior unimos o constatado na prática por Hongler (1988, 24) em quanto a que “la resistencia al stress puede ser mejorada por una adaptación bien dosificada a los estresantes” parece claro que é necessária uma progressão que facilite a aproximação paulatina dos estudantes às distintas situações de contacto.

Por último, ainda que centrados só no Rugby, Mundina Gómez et al. (1999, 885) assinalam um aspeto que pensamos que é válido para qualquer situação motriz. Assim, estes autores afirmam que “un tratamiento didáctico equivocado que provoque una asociación psicológica del tipo «placaje = dolor», puede derivar en un incorrecto aprendizaje, o incluso en el abandono del deporte”. Baixo o nosso ponto de vista, se bem isto poderia representar um problema no processo de iniciação desportiva, onde a participação é voluntária, não é aceitável baixo nenhum conceito na E.F. escolar, ao ser esta obrigatória em todos os níveis educativos.

Em resumo, os sujeitos familiarizados com a resolução de tarefas que impliquem um certo nível de risco, responderão de forma diferente que aqueles que não o estão.

⁴⁶ Sáez de Ocáriz (2011, 119) centra a definição do conceito de “conflicto motor” nos seguintes termos:

“El conflicto motor surge en el marco de una situación motriz que implica la modificación de la lógica interna de la tarea motriz propuesta en alguno de los sectores de la acción motriz al producirse un conducta motriz desajustada, una conducta motriz perversa, o una conducta verbal asociada al pacto, que implica la interacción de dos partes integradas por una o más personas y que siempre acarrea algún tipo de agresión verbal, física o mixta”.

Isto deveria lograr diminuir em grande medida os problemas de controle de grupo devido à percepção de risco por parte dos estudantes, dado que, as experiências prévias aparecem como um fator potencial a ter em conta para o controle emocional que evite a aparição de condutas motrizes desajustadas por parte dos aprendizes.

2.3.4. Ponto de vista de Educativo

Hoje em dia resulta óbvio que quando se desenha um processo de ensino-aprendizagem é preciso partir duns fines e uns objetivos a alcançar. Dentro destes fines existem diversas possibilidades à hora de enfrentar a aprendizagem duma modalidade deportiva, tanto dentro como fora da E.F. escolar.

Nós somos partidários duma E.F. realmente integral da pessoa, o que necessariamente passa polo reconhecimento da *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Garner (1999) e da importância da chamada “educación emocional” (Bisquerra Alzina, 2000 e 2003; Goleman, 2005), cujo ponto de partida é precisamente a consciência emocional e na qual deveriam ser tratadas, entre outras, as emoções referidas ao medo, vergonha, nojo, etc...

Agora bem quando esse processo de ensino-aprendizagem inclui uma atividade que implique um risco de aparição dos problemas afetivos aos que nos estamos a referir, moitos profissionais afirmam, como vimos anteriormente, que a superação dos mesmos é inerente à própria atividade, polo que não fazem um tratamento diferenciado nem progressivo das atividades que os produzem.

Porém, opinamos, partindo da nossa experiência, que a formulação em idades precoces de ações específicas e progressivas encaminhadas a evitar a aparição destes medos, vai favorecer, de jeito moi positivo, o processo de ensino-aprendizagem que dessa atividade comprometedora levemos a cabo. Isto vê-se confirmado na afirmação que Siquier (1987) realiza no tocante à existência duma série de fatores que influirão no processo de ensino-aprendizagem das ações que impliquem “contactos” aos executantes, alguns dos quais podem ser controlados polo docente na busca duma optimização do tempo.

Deste jeito, cremos firmemente na importância pedagógica deste tipo de atividades. É mais, como afirma Delignières (1991):

“L'Education Physique peut à ce titre proposer un véritable apprentissage de la sécurité, porteur d'habiletés spécifiques, de méthodes et d'attitudes transférables à d'autres secteurs d'activités”

É por isso que fazemos nossa a afirmação da *Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive* (AEEPS, 1995, 129) de que “éduquer au risque c’est impliquer les enfants dans la recherche de leur propre sécurité”. Ao que se junta o feito de que afrontar e superar medos favorece positivamente a desenvolver competências para gerir esta emoção noutras situações (Coelho e Fielitz, 2006, 615). É dizer, o risco mostra-se como um “remarquable valeur dans le développement d'une personnalité” (Parlebas, 1970, 74).

Como exemplo, Espartero Casado e Gutiérrez García (2004, 4) justificam a inclusão do Judo na E.F. escolar em base a aspetos atitudinais como a “asimilación del contacto como un hecho natural⁴⁷”. Assi, a través do contacto corporal das atividades de loita transmite-se “no solamente la fuerza, sino también componentes de tipo afectivo y emotivo”. Isto converte ao Judo num método educativo “que permite a los jóvenes mejorar su control afectivo”.

Esta postura é compartilhada por outros profissionais que opinam, por exemplo, que a superação dos problemas associados ao contacto “es de gran interés para el desarrollo personal del alumno” (Mundina Gómez et al., 1999, 884). De igual forma, este mesmo ponto de vista pode ver-se refletido na afirmação de Troya Montañez e Cuéllar Moreno (2008) segundo a qual a introdução da Dança na E.F. escolar favorece o desenvolvimento de habilidades sociais a través da “perdida del miedo al contacto con los otros”. Para estes autores todo isto é parte integrante da “Competencia social y ciudadana” a alcançar nas etapas de ensino obrigatório segundo o estabelecido nos currículos desta área⁴⁸.

⁴⁷ Os autores referem-se unicamente ao contacto interpessoal, não fazem referência ao corpo-solo nem corpo-objeto.

⁴⁸ Para a *Educação Primária: Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio*; para a *Educação Secundária Obligatoria: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*.

Por outro lado, se realmente se pretende desenvolver uma praxe docente coeducativa e realmente inclusiva, devemos ser conscientes que as atividades de contacto implicam uma série de dificuldades que as fazem difíceis de implementar e que devem ser tidas em conta e gestionadas de forma diligente com o fim de alcançar os objetivos perseguidos.

De outro jeito, os efeitos da nossa ação docente poderiam ser incluso contrários aos nossos objetivos. Um exemplo claro seria as consequências do citado estudo de Treanor et al. (1998, 51), sobre as percepções que os estudantes de educação secundária norte-americanos têm das suas aulas de EF, nas que tanto rapazas como rapazes mostravam preferência por realizar as sessões de EF de forma segregada, argumentando entre as razões para isto, um menor medo a lesionar-se.

Igualmente, numerosos estudos têm mostrado que na nossa sociedade existe na atualidade uma tendência clara em quanto às preferências de atividades físico-deportivas em função do género do praticante. Assi, Moreno Murcia et al. (2006) concluem, logo de analisar numerosa bibliografia sobre o tema, que:

“que las preferencias de los varones hacia la práctica físico-deportiva corresponden a actividades colectivas y competitivas, tales como el fútbol y el baloncesto, mientras que las adolescentes y mujeres muestran, tanto en la etapa educativa como post-educacional, actitudes positivas hacia actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, actividades no ofertadas, en la mayoría de los casos, en las clases de Educación Física”.

Esta realidade não deixa de ser, em certa medida, resultado das formulações da E.F, atual, que realiza uma transmissão de estereótipos de género que legitimam o masculino e o feminino. Assi, em geral os estudantes atribuem aos rapazes atividades mais ativas, agressivas ou de risco e centradas em qualidades físicas de força e resistência; e às rapazas atividades de ritmo, expressão, elasticidade, flexibilidade e coordenação. (Blandez Ángel, Fernández García e Sierra Zamorano, 2007, 18; Canales-Lacruz e Rey-Cao, 2014, 170).

Se bem não queremos estender-nos nestes aspetos que são tangenciais ao objeto deste estudo, si queremos expressar umas dúvidas que nos surdem de todo isto:

- Deveríamos questionar-nos a segregação das sessões de E.F. para evitar a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto?

Isto que no nosso país pode parecer estranho, ou, como moito, uma opção dentro do ensino privado, noutros países do nosso entorno é norma (Reino Unido, Polónia,...) e é citado como uma opção metodológica por alguns autores “evitando el enfrentamiento entre chicos y chicas en clases mixtas” (Moreno Murcia et al., 2006, 32).

Se a isto juntamos que o gosto polas aulas de E.F. e o deporte mingua paulatinamente nas alunas de secundária⁴⁹, frente às preferências dos seus companheiros masculinos que continuam elevadas (Treanor et al., 1998, 24), encontramos-nos com um dos maiores problemas a nível didático que se encontram os profissionais deste campo.

- Quais são as causas desta variação de tendência? Por que esse abandono da prática deportiva na adolescência?

A infinidade causas possíveis vai desde a influência reprodutora da sociedade e a escola (Moreno Murcia et al., 2006, 22), e polo tanto inabordáveis de forma completa desde a praxe dum docente, a aspetos moi concretos como são o clima da sala de aula e as experiências que nela tenhem os estudantes (Kunesh, HasBrook e Lewthwaite, 1992; Moreno Murcia et al. 2006, 28), e dentro disto, de forma moi concreta, diversos autores citam a aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto como barreira para a participação (Preboth, 2000; Parks, Housemann e Brownson, 2003, 34; Moreno Murcia et al., 2006, 23; SPARC, 2006, 2 e 2007, 4-5; Young et al., 2006; Ampong, 2008, 82; Severinsen, 2011, 260)

Polo tanto, desde o nosso ponto de vista, abordar um tratamento didático rigoroso à hora de desenvolver tarefas motrizes que impliquem contacto deveria favorecer a eliminação dos problemas afetivos que se geram nelas, beneficiando-se com isto a participação e a integração no processo educativo.

⁴⁹ Se bem começam a surgir estudos que mostram uma mudança de tendência graças em parte á troca dos conteúdos da E.F. (Alvariñas Villaverde, Fernandez Villarino e López Villar, 2009, 120), o nosso trabalho diário indica-nos que esta transformação ainda está moi longe de ser satisfatória.

2.4. O CONTACTO NA AÇÃO DE JOGO DOS DEPORTES SOCIOMOTORES DE COLABORAÇÃO-OPOSIÇÃO

Devido a que o objeto de estudo deste trabalho centra a sua atenção nas situações motrizes de contacto produzidas no processo de ensino-aprendizagem numa série de desportos, cremos necessário realizar uma esclarecimento de por que é necessário ter em conta esses contactos no processo de aprendizagem. Isto implica clarificar as características das situações analisadas, neste caso as produzidas nos desportos estudados. Assim, nos seguintes apartados exporemos uma ligeira análise que ilustre as características que justificam a necessidade da presença do contacto na ação de jogo e, pelo tanto, nos processos de ensino-aprendizagem. Nesta pequena caracterização utilizaremos as ferramentas que nos proporciona a Praxeologia Motriz.

2.4.1. Caracterização praxeológica dos desportos analisados

Para começar este ponto devemos realizar uma esclarecimento terminológica. A denominação da disciplina na que se centrará o estudo no âmbito universitário como *Desportos de Equipa* procede da classificação dos desportos proposta por Durand (1969, cit. por Hernández Moreno, 1994, 20), que desenhou uma taxonomia em base a:

- Desportos Individuais
- Desportos de Equipa
- Desportos de Combate
- Desportos na Natureza

Dada esta forma de classificar, é facilmente compreensível que a definição de “Desportos de equipa” poderia incluir desportos nos que as equipas foram de dois ou mais componentes, pelo que se poderiam incluir atividades tão dispares como os desportos de raqueta o pala por pares (Ténis, Badminton, Ténis de mesa,...), como os denominados “de invasión” (Devis e Peiró, 1992), nos que participam duas equipas com numerosos componentes para lograr deixar um objeto numa zona determinada (Fútbol, Rugby, Básquet...) ou incluso os denominados de “bate y carrera” (Devis e Peiró, 1992).

Esta aparente indefinição choca diretamente com a tradição no tocante à terminologia assumida dentro da E.F. e os desportos do nosso país, onde se considera

“Deportes de Equipo” aos representados polo Fútbol, o Voleibol, o Rugby, o Andebol, o Básquet, etc... frente aos identificados como “Individuais” ou “De parellas”.

Ante a multipolaridade do concepto “Deportes de Equipo”, na formulación da proposta pedagóxica da materia decidimo-nos por seleccionar tres deportes facilmente identificábeis como pertencentes a este grupo, tanto desde o punto de vista da tradición científica como empírica, como são: o Rugby, o Andebol e o Voleibol.

Agora bem, debemos dizer, que nós preferimos a clasificación proposta por Parlebas (2001, 58), em tanto que este grupo pertencería aos denominados como “sistemas praxiológicos interactivos de cooperación y oposición” (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003, 127), é dizer pertencente ao dominio de acción⁵⁰ representado por CAI, que presentan “situaciones motrices con interacción motriz de cooperación y oposición, pero realizadas en un medio sin incertidumbre” (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003, 86). Dentro deste dominio de acción, Hernández Moreno junto com Blázquez Sánchez (Hernández Moreno, 1994, 27) proponhem já no ano 1983 una diferenciación introduzindo dous novos elementos: “uno referido a la forma de utilizar el espacio y el otro a la participación de los jugadores”; diferenciando quatro sub-grupos, em função de se a acción de xogo se realiza em espaço “separado” ou “común”, ou se a participación dúas equipas na acción de xogo é “simultanea” ou “alternativa”.

De tal xeito que os deportes que citamos mais arriba como os seleccionados para o seu ensino e que serán objeto da nosa investigación estarían clasificados segundo a táboa 13.

TÁBELA 13.- Caracterización dos deportes sociomotores de colaboración-oposición objeto da investigación (a partir de Hernández Moreno, 1994, 27).

ESPAÇO	PARTICIPACIÓN	
	SIMULTÁNEA	ALTERNATIVA
COMUN	Rugby, Andebol	
SEPARADO		Voleibol

Como podemos observar, esta última clasificación vai ser reveladora no noso estudo, em tanto que ilustra as posibilidades de contacto entre os participantes que se poderían producir num ou outro grupo, aspecto este que virá determinado polo concepto de “Distancia de Enfrentamiento Motor”. Este concepto é definido por Parlebas (2001, 150) como a “distancia codificada (media) que separa a dos adversarios de un juego

⁵⁰ Um dominio de acción é um “campo en el que las prácticas corporales son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz” (Parlebas, 2001, 161).

deportivo en un momento de su enfrentamiento directo”, aclarando o próprio autor que esta distância “depende de la forma de «contacto⁵¹» permitida” polo regulamento.

Dentro deste conceito se diferenciam duas formas características de expressão em função do tipo de prática:

- “*distancia de guardia*”, nos duelos sociomotores entre dous adversários fronte a fronte.
- “*distancia de carga*”, que será a que nos importe no nosso estudo, por fazer referência, entre outros aos jogos deportivos institucionalizados como o Rugby, Andebol e Voleibol.

Assi, para Hernández Moreno (1994, 128) a distância de carga “regula el tipo de contacto que se puede efectuar entre los jugadores de equipos adversarios”, sendo polo tanto “una de las características esenciales de cada deporte en particular”. Segundo Parlebas (2001,149) pode-se definir como a “distancia de enfrentamiento motor que separa a dos adversarios en un juego deportivo, cuando uno de ellos «carga» contra el otro (el que tiene la pelota)”. Este último autor relaciona este conceito com o tipo de contacto em função da sua violência, de tal jeito que “cuanto menor es dicha distancia, mayor es la violencia del contacto”. Em todo caso, ambos autores distinguem, com pequenas modificações terminológicas, três tipos de deportes em função da distância de carga:

- **Deportes nos que a distância de carga é case nula:** a carga realiza-se no corpo a corpo, sem distância (placagem e formação ordenada em Rugby).
- **Deportes nos que a distância de carga é pequena:** o contacto está a vezes proibido ou só é possível com moitas restrições (Andebol e Fútbol). O enfrentamento realiza-se assi no “espazo próximo” dos jogadores.
- **Deportes nos que a distância de carga é grande:** a presença duma rede impede o contacto e põe aos jogadores em plena possessão do seu território. A distância de enfrentamento pode alcançar vários metros (Voleibol e Badminton, e tamém Ténis de mesa e Ténis).

Todo o anterior permite-nos representar uma distribuição dos deportes sociomotores em base à dimensão distância de carga (fig. 15), como mostra duma

⁵¹ Chamamos a atenção do uso que fai este autor sobre o termo “contacto”, com o que se refere unicamente aos produzidos entre os participantes, o que na nossa categorização denominamos “interpersoais”.

característica importante da lógica interna de cada jogo (Parlebas, 1988, 139 e 2001, 150). Esta organização pode adiantar-nos certas hipóteses para o nosso estudo, vinculadas com uma possível maior aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto em deportes como o Rugby, frente a outro como o Voleibol de maior distância de carga.

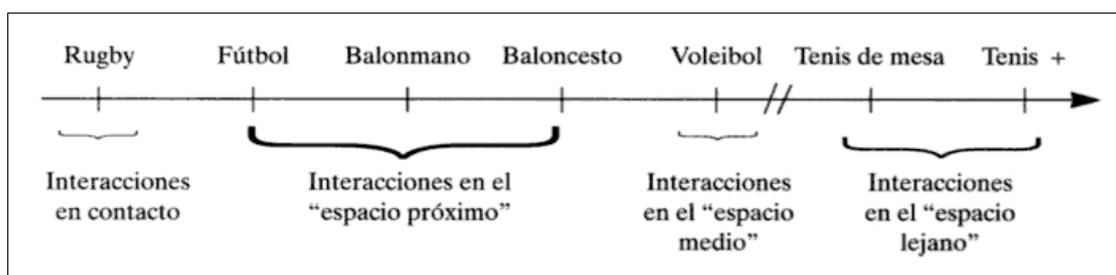


fig. 15.- Deportes de equipa distribuídos segundo "distancia de carga" (Parlebas, 2001, 150)

Antes de finalizar este apartado, vemo-nos na obrigação de recordar que, ademais de toda a análise anterior, referida unicamente aos contactos produzidos entre os participantes nos jogos deportivos, no nosso estudo trataremos tamém outro tipo de contactos que podem ser geradores de problemas afetivos como são os derivados do contacto com o móbil e com o solo.

Para Olivera (1992,36) o conceito de distância de carga é consequência do espaço total de jogo, do regulamento que delimita as características do contacto e de outro conceito cunhado tamém por Parlebas (1988, 140 e 2001, 193): o espaço individual de interação⁵², que se define como o cociente obtido de dividir a superfície total do campo de jogo polo número de praticantes que participam simultaneamente no jogo. Este conceito será tamém fundamental para a compreensão da necessidade da aparição de contactos nos deportes sociomotores, já não só entre os participantes, senão tamém com o solo.

Na tábela 14 mostramos os espaços individuais de interação para os deportes objetos deste trabalho. Nele incluimos os dados de superfície total de cada deporte nos que cada autor baseou os seus cálculos, já que estes podem variar dentro do regulamento do mesmo deporte.

⁵² Hernández Moreno (1994, 128) denomina-o "espacio de acción interindividual".

TÁBELA 14.- Espaço de interação individual para os deportes de Voleibol, Andebol e Rugby

		Parlebas (1988, 142)	Olivera (199,36)	Hernández Moreno (1994, 128)
Superfície total (m²)	Voleibol	180	18 x 9 = 162	(9x9) + (3x3) = 90
	Andebol	820	40 x 20 = 800	40 x 20 = 800
	Rugby	8.847	120 x 70 = 8400	-
Espaço individual de interação	Voleibol	15	13,5	15
	Andebol	59	57	57,2
	Rugby	295	280	-

Como pode observar-se, ainda com distintas variações segundo o autor, o Rugby apresenta um espaço interindividual de jogo moi superior ao dos outros. Isto dá como consequência que o regulamento permita um uso ilimitado da pelota para lograr o objetivo (jogo à mão ou ao pé), ao tempo que permite uma distância de carga case nula para facilitar as ações de defesa para neutralizar as facilidades de transporte da pelota.

No polo oposto o Voleibol é o deporte com o menor espaço interindividual, o que implica que cada jogador deva responsabilizar-se dum menor espaço a defender. Agora bem, a limitação de uso da pelota unicamente a batimentos junto com a velocidade que se lhe pode imprimir ao mesmo ocasiona a aparição de ações motrizes defensivas específicas que permitam actuar eficazmente nos limites desse espaço interindividual: o chamado “juego acrobático” (Gutiérrez Santiago e Cancela Carral, 2004) ou simplesmente “caídas y planchas” (Vargas Rodríguez, 1991, 143).

Pese ao anterior, é preciso assinalar que uma menor distância de carga não implica necessariamente a existência dum maior risco lesivo para os participantes, como poderia parecer a simples vista. De feito, Collard (1998, 120) demonstrou que a incidência de lesões em Rugby é moito menor do que indica o “sentido comum”, presentando em realidade um risco menor que outras práticas motrizes como o Andebol ou o Voleibol (fig. 16).

CICLISMO > EQUITAC.> ESQUÍ > ANDEBOL + BALONCESTO + VOLEIBOL > FÚTBOL > RUGBY >
GIMNASIA > ATLETISMO > JUDO + KARATE > TENIS

fig. 16.- Classificação de 9 deportes ou grupos de deportes segundo a sua frequência de acidentes (adaptado de Collard, 1998, 121)

Por outro lado, neste mesmo trabalho se definiam uma série de categorias de “risque sportifs” em função das características da lógica interna das práticas motrizes (Collard, 1998, 212). Dentro desta classificação, os deportes nos que centramos este trabalho (Rugby, Andebol e Voleibol), se corresponderiam com a categoria de “risques à enjeux compétitifs, où les probabilités d'echec sont associées aux interactions avec adversaire(s)”.

2.4.2. Análise da comunicação praxica

A comunicação praxica es definida por Parlebas (2001, 82) como “interacción motriz esencial”. Para este autor, existe comunicação praxica quando “durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de un individuo influye de manera observable en el de otro o varios de los demás participantes”, de tal jeito que esse comportamento motor influenciador forma parte constituinte da realização instrumental dessa tarefa motriz, e é executada polos participantes previstos explicitamente para este efeito polas normas do jogo (Parlebas, 2001, 269 y 272).

É tal a importância deste conceito que foi uma das pedras angulares na construção da classificação dos jogos deportivos por parte de Parlebas (2001, 82), em quanto à diferenciação dos deportes que apresentam comunicação praxica dos que não, representada graficamente com as duas primeiras letras do conhecido CAI (Parlebas, 2001, 60).

Para o nosso trabalho centraremos-nos na análise da rede de comunicação motriz, dado que este “universal ludomotor” é o que nos permite mais facilmente caracterizar a comunicação praxica que existe dentro das situações motrizes que se produzem nos deportes de referência para o nosso estudo. Assi, tanto no Rugby como no Andebol ou no Voleibol, podemos encontrar uma série de características comuns em base a uma similar estrutura da sua lógica interna em quanto à comunicação motriz, já que em todos eles se dão situações motrizes de comunicação motriz e de contracomunicação motriz. É dizer, em todos eles existem situações de colaboração entre os jogadores participantes dentro duma mesma equipa e, ademais, também de oposição sobre a outra equipa participante (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003, 141-142).

Esta estrutura de comunicação motriz poderia representar-se graficamente como “grafo”, tal como se recolhe na figura 17.

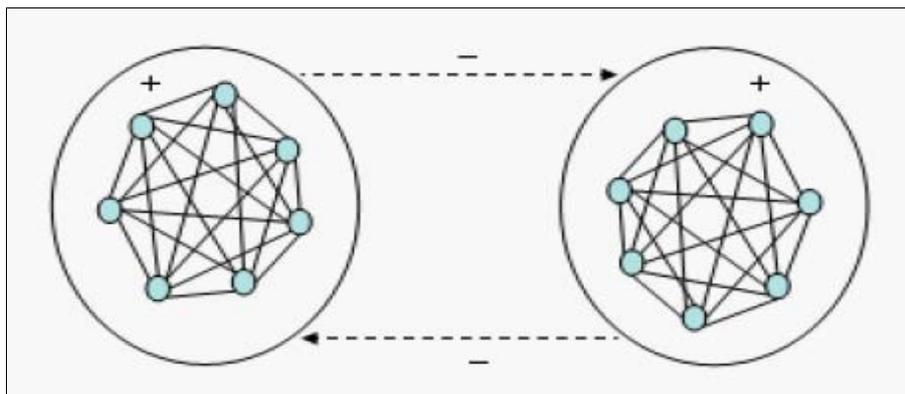


fig. 17.- Representação da rede de comunicação e contracomunicação em Andebol⁵³ (González Ramírez, 2009)

Para definir totalmente a comunicação praxica, ademais desta representação gráfica, é importante ter em conta outro tipo de características das redes de comunicação dos desportos a estudo, como são as de “exclusividade” e “estabilidade”. Isto quer dizer que não se pode ser ao mesmo tempo companheiro e adversário, e que, ademais, as relações de comunicação que se estabelecem durante o jogo não variam durante o transcurso do mesmo (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003, 147-149).

Ademais de isso, dentro das possíveis tipologias de “redes exclusivas estables”, este tipo de desportos integram-se dentro das chamadas “redes 2-exclusiva estable de individuos o por equipos” (Lagardera Otero e Lavega Burgués, 2003, 153-154), dado que existem duas partes, neste caso equipas em oposição, predominando claramente o antagonismo.

2.4.3. Análise da estratégia motriz

O estudo da estratégia motriz dentro da Praxeologia é um dos pontos de maior controvérsia e diferenciação entre as duas tendências maioritárias dentro da mesma, devido fundamentalmente às definições de rol das que parte cada uma delas. Tanto é assi que se tenhem marcado umas ligeiras diferenças terminológicas, em tanto que Parlebas (2001, 399) fala de “roles sociomotores” e Hernández Moreno de “roles praxiomotores⁵⁴” (Hernández Moreno e Rodríguez Ribas, 2004, 94).

⁵³ Introduzimos unicamente como exemplo a representação da rede de comunicação e contracomunicação motriz básica do Andebol, em situação de “igualdade numérica” (sem exclusão), com o fim de não estender-nos em cada um dos desportos tratados. Assi, no caso do Rugby e do Voleibol tão só diferem o número de jogadores representados (15x15 no primeiro e 6x6 no segundo).

⁵⁴ Inicialmente o próprio Hernández Moreno os denomina “Roles Sociomotores” (1994, 97), “Roles Socio-práxicos” (1994, 168) ou “Roles Estratégicos” -termo este cunhado por Lasierra Aguilá (1993, 44) para diferenciar as contribuições de Parlebas e Hernández Moreno.

Deste jeito, Parlebas (2001, 399) define “rol sociomotor” como o “conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto”. É dizer, nos deportes a estudo seriam: para Rugby: “jogador de campo”; para Andebol: “jogador de campo” e “guarda-redes” e para Voleibol: “sacador”, “jogador de zona de ataque”, “jogador de zona defensiva” e “líbero”⁵⁵.

Não obstante, para Hernández Moreno e Rodríguez Ribas (2004, 94) un “rol praxiomotor” é “aquele uso que la persona hace de las condiciones y objetivos explicitados por un estatuto praxiomotor, por ejemplo, de un reglamento deportivo. Debido a su complejidad, un rol praxiomotor se compone de roles praxiomotores parciales o subroles praxiomotores, que hacen referencia a ciertos aspectos de la situación y del estatuto”. De igual jeito, nos casos que dim ao respeito deste estudo seriam agora iguais para Rugby, Andebol e Voleibol: “jogador com pelota”, “jogador com pelota da equipa que o possui” e “jogador sem pelota”⁵⁶.

Como vemos, a diferença fundamental entre ambos é que Parlebas centra o conceito de “rol sociomotor” no regulamento (estatuto sociomotor), enquanto que Hernández Moreno, ao definir “rol praxiomotor”, fixa-se nas condutas que podem desenvolver cada um dos jogadores em base às diferentes situações possíveis. É dizer, em palavras de Hernández Melián (1998, 25)⁵⁷:

“Cuando Parlebas define rol, lo hace como estatus dinamizado, siendo éste el conjunto de derechos y deberes que el reglamento describe para cada jugador, mientras que para Hdez. Moreno esto no le parece suficientemente definidor de la intervención del mismo en la lógica del juego, y lo define a partir de la situación de juego, la cual de acuerdo con la dinámica del deporte que se trate, genera un conjunto de comportamientos claramente definidos y diferenciados del jugador.”

A modo de ilustração destas diferenças, mostramos na tabela 15 as propostas de rôis de ambas tendências praxeológicas, é dizer sociomotores e praxiomotores, para os casos concretos dos deportes que serão tratados no estudo.

⁵⁵ Os exemplos de rôis sociomotores aportados correspondem às propostas de Parlebas (2001), se bem, no caso do Voleibol atualizamo-la devido às mudanças regulamentares aparecidas desde a sua formulação original e na que aprofundaremos no apartado seguinte.

⁵⁶ Como veremos mais adiante, dependendo dos autores, pode haver diferentes apreciações à hora de incluir ou não o rol estratégico de “guarda-redes” no caso do Andebol desde o ponto de vista da corrente próxima às contribuições de Hernández Moreno.

⁵⁷ Esta diferenciação já tinha sido adiantada anteriormente polo próprio Hernández Moreno (1994, 97), antes incluso de estabelecer a diferenciação terminológica, num apartado denominado “*Algunas consideraciones al concepto de rol y subrol*”.

TÁBELA 15.- Propostas de róis sociomotores e estratégicos para Rugby, Andebol e Voleibol (elaboração própria a partir de Lasierra Aguilá, 1993)

DEPORTE	ROL SOCIOMOTOR	ROL ESTRATÉGICO ⁵⁸
RUGBY	<ul style="list-style-type: none"> • jugador de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • jugador con balón • jugador sin balón del equipo que lo posee • jugador sin balón
ANDEBOL	<ul style="list-style-type: none"> • portero • jugador de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • jugador con balón • jugador sin balón del equipo que lo posee • jugador sin balón
VOLEIBOL⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> • sacador • jugador de zona de ataque • jugador de zona defensiva 	<ul style="list-style-type: none"> • jugador con balón • jugador sin balón del equipo que lo posee • jugador sin balón

Por outra parte, dado que o concepto subrol está asociado directamente ao anteriormente exposto sobre o concepto de rol e aínda que neste caso non hai diferenzas conceptuais, debemos aclarar que tamén existen certas matizacións terminolóxicas, em función da corrente praxeolóxica utilizada.

Deste modo, Parlebas (2001, 430) define “subrol sociomotor” como a “secuencia ludomotriz de un jugador considerada como unidad comportamental básica para el funcionamiento estratégico de un juego deportivo”. Ou como o propio autor explica “las múltiples maneras que un jugador tiene de pasar la pelota a un compañero (...) se agruparán en un mismo subrol que etiquetamos como «pasar»”. O subrol é considerado, polo tanto, como “la unidad mínima de interacción táctica del funcionamiento operatorio del juego deportivo” (Parlebas, 2001, 431).

Pola súa parte, Hernández Moreno (2004, 95) utiliza o termo “subrol estratégico motor” para referir-se ao concepto anterior, se bem hai que dicir, que nos seus primeiros escritos utilizava a mesma terminoloxía que a proposta por Parlebas (Hernández Moreno, 1994, 96).

⁵⁸ O termo “rol estratégico” foi proposto por Lasierra Aguilá (1993, 44) para diferenciar as contribucións de Hernández Moreno em cuanto ao concepto de “rol” das de Parlebas. O concepto de “rol praxiomotor” será proposto polo propio Hernández Moreno posteriormente (Hernández Moreno e Rodríguez Ribas, 2004, 94).

⁵⁹ A presente tábelas respeta totalmente as propostas realizadas polo autor no seu momento. É por iso que, no caso da proposta de róis do Voleibol de Lasierra Aguilá (1992), non figura o rol de líbero, posto que esta é unha modificación incorporada ao regulamento con posterioridade à publicación do citado traballo.

2.4.3.1. Estudos dos róis e sub-róis em Rugby

Poucos são os trabalhos que tenham tratado o Rugby desde o ponto de vista praxeológico. Dentro deles devemos fazer menção obrigada à tese de doutoramento do Dr. Vázquez Lazo, uma das primeiras no nosso país que versa sobre este deporte (lida no I.N.E.F. de Galicia en 1999). Nela, presenta-se uma proposta de róis e sub-róis já adiantada noutra publicação anterior de escassa difusão (Vázquez Lazo, 1998), seguindo a corrente praxeológica iniciada por Hernández Moreno, anteriormente citada. Na tábelas 16 presentamos a citada proposta.

TÁBELA 16.- Roles e sub-róis em Rugby (elaboração propia a partir de Vázquez Lazo, 1998, 1999).

ROLES	SUBROLES
JUGADOR CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Poner el balón en juego. • Progresar • Dar continuidad. • Finalizar jugada (ensayar) • Finalizar jugada (drop/bote pronto) • Engañar • Ralentizar el juego. • Proteger con el cuerpo el balón • Alejar el balón de la zona defensiva propia. • Ocupar espacio libre • Ampliar espacio • Participar en el juego agrupado
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Engañar. • Orientarse hacia el balón • Ocupar espacio libre. • Esperar • Ampliar espacio • Progresar • Participar en el juego agrupado
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO SIN POSESIÓN ANTE JUGADOR CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el pase. • Lateralizar al jugador con balón • Evitar el drop/bote pronto • Recuperar la posición. • Desposeer del balón. • Violar el reglamento. • Engañar • Parar la progresión del jugador. • Participar en el juego agrupado. • Anticiparse en el pase (interceptar).
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO SIN POSESIÓN ANTE JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO POSEEDOR	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el pase. • Evitar el drop/bote pronto • Esperar • Colaborar/ayudar en defensa. • Violar el reglamento. • Recuperar la posición. • Anticiparse en el pase (interceptar).

2.4.3.2. Estudo dos róis e sub-róis em Andebol

Para o desenvolvimento deste ponto vamos a basear-nos fundamentalmente em dous dos autores que trabalharam e realizaram propostas sobre a descrição da organização e estruturação dos róis e sub-róis sociomotores e estratégicos em Andebol: por um lado Lasierra Aguilà (1993) e por outro Hernández Melián (1998). Agora bem, existem outras contribuições nas que não vamos a entrar já que o objetivo deste apartado não é o de realizar uma discussão sobre as distintas propostas de análise praxeológico del Andebol. A justificação desta decisão apoia-se em que estes dous autores foram os que realizaram as primeiras propostas sobre estes aspetos e foram nas que se basearom outras mais complexas⁶⁰.

Antes de começar a profundar nas contribuições de cada um, é necessário comentar que o primeiro deles é professor do *I.N.E.F.C.* e colaborou ativamente no *Grupo de Estudios Praxiológicos* (G.E.P.) de Lleida, polo que se integra dentro da órbita das propostas de Parlebas, ainda recolhendo alguns dos postulados da corrente encabeçada por Hernández Moreno. Pola sua parte, a segunda autora, pertence ao *Grupo de Estudios e Investigación Praxiológica* (G.E.I.P.) da *Universidad de las Palmas de Gran Canaria*, grupo encabeçado polo já citado Hernández Moreno. Estes aspetos circunstanciais vão a dar como consequência certas diferenças em ambas propostas na definição de róis, tanto é assi que o próprio Lasierra Aguilà (1993, 44) afirma que:

“la visión de roles del profesor Hernández Moreno parece (...) la más específica para el tratamiento de los deportes de equipo. Se debería, sin embargo, hacer notar que posiblemente las dos opciones no son ciertamente contrapuestas, sino que representan dos niveles distintos de concreción en que desde una concepción más general, el rol sociomotor del profesor Parlebas, se deriva otra, propuesta por Hernández Moreno, a la que podríamos conferir el término de rol estratégico”

A pesar disto, o feito de que as contribuições de Hernández Melián (1998) sejam vertidas desde o próprio seno do grupo liderado por Hernández Moreno e ademais

⁶⁰ Não queremos entrar nestas outras propostas já que consideramos que superam os objetivos deste apartado. Ainda assi, como exemplo dessas novas propostas podemos assinalar a realizada por López Graña (2008, 116) na que diferencia róis de ataque ou defesa (em função da possessão ou não da pelota), especificando ademais dentro deste último, como outra novidade, os róis de: “portero”, “defensor del jugador con balón”, “defensor del jugador sin balón próximo a zona de balón” ou “defensor del jugador sin balón alejado a zona de balón”.

posteriores às de Lasierra Águila (1993) parece indicar que o grupo de Las Palmas não reconhece como válida esta proposta, justificando-o do modo seguinte:

“Es decir, no es lo mismo desplazarse desde el reglamento para crear una definición, que hacerlo desde los comportamientos o subroles sociomotores, lo que hace que uno incluya el Rol del portero en determinados deportes y el otro no.

Por ejemplo, tal como lo define Parlebas, el reglamento permite a un portero de fútbol coger el móvil con las manos realizando acciones con modelos que los jugadores de campo no pueden realizar sin infringir las reglas, mientras que para Hdez. Moreno el portero no realiza ningún comportamiento diferenciado, puesto que su intención puede ser interceptar el balón, independientemente de que el reglamento permita realizarlo con distintas partes do cuerpo, en este caso con las manos, lo que motiva la realización de modelos técnicos distintos, pero con igual intención que los jugadores de campo, interceptar el móvil

Nuestra posición está motivada hacia el significado de rol estratégico, por lo que no incluimos al portero de balonmano como rol específico, sin desmerecer la utilidad que puede tener el desglosar las acciones de éste desde el reglamento, para facilitar el análisis de dicho puesto específico” Hernández Melián (1998, 25).

Devido a este feito, e dado que supera os fines deste trabalho a definição duns parâmetros concretos para cada um dos deportes estudados, vemo-nos na obriga de apresentar ambas, que de jeito resumido poderíamos ver na tábela 17:

TÁBELA 17.- Propostas de róis no Andebol

Lasierra Aguilà (1993)	Hernández Melián (1998).
<ul style="list-style-type: none"> • portero • jugador con pelota • jugador sin pelota del equipo que la tiene • jugador sin pelota del equipo que no la tiene 	<ul style="list-style-type: none"> • jugador con balón • jugador sin balón del equipo con balón • jugador sin balón del equipo sin balón

Do mesmo jeito, na tábela 18, resumimos as propostas de sub-róis dos dous autores que estamos a analizar. É necessário fazer menção que Lasierra Águila (1993), estabelece umas “situaciones de origen” e “situaciones finales” que fazem referência aos “cambios de rol” e que polo tanto não são considerados realmente como sub-róis⁶¹.

⁶¹ Isto vai a dar como consequência que existam certas diferenças com a proposta de Hernández Melián. Por exemplo, no caso do jogador sem pelota da equipa que a tem, a receção da pelota é uma “situación final” de troco de róis para Lasierra Águila e, não obstante, para Hernández Melián representa claramente um subrol.

TÁBELA 18.- Propostas de sub-róis no Andebol

	Lasierra Aguilà (1993)	Hernández Melián (1998).
JUGADOR CON PELOTA	<ul style="list-style-type: none"> • Pone la pelota en juego • Evita, engaña al adversario • Finaliza la acción de ataque • Da continuidad al juego • Amplia espacios • Ocupa espacio libre • Protege la pelota • Hace transición • Ralentiza el juego • Controla la pelota 	<ul style="list-style-type: none"> • Progresar • Botar • Poner el balón en juego • Desmarcarse • Fintar • Ampliar espacio • Reducir espacio • Proteger el balón • Perder el balón • Lanzar a portería • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Pasar el balón • Temporalizar • Situarse en posición de sistema
JUGADOR SIN PELOTA DEL EQUIPO QUE LA POSEE	<ul style="list-style-type: none"> • Engaña, evita al oponente • Busca la orientación hacia la pelota • Ocupa el espacio libre • Amplía espacios utilizando su cuerpo • Amplía espacios con su desplazamiento • Hace la transición • En espera 	<ul style="list-style-type: none"> • Progresar • Desmarcarse • Fintar • Ampliar espacio • Reducir espacio • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Temporalizar • Situarse en posición de sistema • Recibir el balón
JUGADOR SIN PELOTA DEL EQUIPO QUE NO LA POSEE	<ul style="list-style-type: none"> • Engaña a su oponente • Concentra su atención en la línea de pase • Concentra su atención en la línea de tiro • Privilegia la recuperación de la pelota • Colabora con sus compañeros • Hace la transición • En espera • Lucha con el oponente por ocupar el espacio • Controla al oponente • Detiene el juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcarse • Fintar • Ampliar espacio • Reducir espacio • Interceptar el balón • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Recuperar el balón • Temporalizar • Situarse en posición de sistema
PORTERO	<ul style="list-style-type: none"> • Se orienta en función de la línea y ángulo de lanzamiento • Engaña con su cuerpo • Engaña con su situación • Detiene la trayectoria de la pelota • Recupera la pelota • Ralentiza el juego • Inicia la acción de salida del área • Inicia la acción de pase • Finaliza la acción de ataque • Colabora 	

Para finalizar este apartado, devemos assinalar que o guarda-redes é definido como rol noutras análises praxeológicas do Andebol mais recentes (López Graña, 2008, 116), o que parece conferir-lhe entidade suficiente como para ser considerado por separado na nossa análise.

2.4.3.3. Estudo dos róis e sub-róis em Voleibol

De novo encontramos-nos com escassas referências bibliográficas sobre a análise dos róis e sub-róis próprios do Voleibol. É mais, as duas únicas referências encontradas não nos parecem totalmente corretas devido às modificações regulamentares introduzidas a partir da aparição da figura do “líbero”, como jogador regulamentado com umas características específicas.

De feito, expunha-se ao início deste apartado o trabalho de Lasierra Aguilà (1992), que propunha como róis deste deporte:

- *sacador*
- *jugador de zona de ataque*
- *jugador de zona defensiva*

Esta proposta corresponde-se com a realizada por Parlebas (2001, 239), que presenta, ainda que sem ser dentro dum apartado claramente referido a uma análise do Voleibol, o “grafo” da rede de troco de rol sociomotor em função dos mesmos róis de Lasierra Aguilà (1992), se bem com matizações terminológicas:

- *jugador de saque*
- *delantero*
- *zaguero*

Agora bem, ainda que o caso da obra de Parlebas si é posterior à mudança regulamentar ao que nos estamos a referir em Voleibol, cremos que devido a que é uma tradução ao espanhol duma obra publicada com anterioridade em francês, não se modificou este exemplo em função da nova regulamentação, transmitindo-se este erro à edição espanhola. É necessário contar, polo tanto, com a figura do “libero” como “rol sociomotor” com entidade própria. Dado que não encontramos outros autores que realizaram este estudo expomos na tábela 19 a nossa proposta de róis e sub-róis extraído dum trabalho presentado ao *X Seminario de Praxeologia Motriz* (Salgado López, 2006)

TÁBELA 19.- Proposta de sub-róis sociomotores em Voleibol (Salgado López, 2006, 93).

ROL SOCIOMOT.	SUBROL SOCIOMOTOR	EJEMPLOS DE ACCIONES ⁶²
sacador	Poner el balón en juego	Sacar
jugador de zona de ataque (delantero)	Ampliar espacio	Amagar remate para atraer al bloqueo hacia una zona distinta de la del verdadero ataque
	Reducir espacio-Defender	Cubrir las posibles zonas de remate Desplazarse hacia las zonas donde el contrario realizará los remates
	Fintar	Fintar en desplazamiento Fintar en el remate
	Situarse en posición de sist.	Colocarse en la posición establecida en el sistema
	Avanzar hasta la red	Desplazarse hacia la red para atacar
	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañ.
	Bloquear	Desviar un balón situado por encima de la red procedente de un golpe de ataque del contrario
	Apoyar	Cubrir los espacios próximos de los rematadores o bloqueadores
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.
	Intentar conseguir punto.	Pasar a campo contrario.
jugador de zona defensiva (zaguero)	Ampliar espacio	Amagar remate para atraer al bloqueo hacia una zona distinta de la del verdadero ataque.
	Reducir espacio-Defender	Cubrir las posibles zonas de remate. Desplazarse hacia las zonas donde el contrario realizará los remates.
	Fintar	Fintar en desplazamiento. Fintar en el remate.
	Situarse en posición de sist.	Colocarse en la posición establecida en el sistema.
	Avanzar hasta la red	Desplazarse hacia la red para atacar.
	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañero
	Apoyar	Cubrir los espacios próximos de los rematadores o bloqueadores
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.
		Intentar conseguir punto.
libero	Ampliar espacio	Dejar una zona sin cubrir para atraer los remates.
	Reducir espacio-Defender	Cubrir las posibles zonas de remate Desplazarse hacia las zonas donde el contrario realizará los remates
	Fintar	Fintar en desplazamiento
	Situarse en posición de sist.	Colocarse en la posición establecida en el sistema
	Avanzar hasta la red	Desplazarse hacia la red para participar en el ataque
	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañ.
	Apoyar	Cubrir los espacios próximos de los rematadores o bloqueadores
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.
		Intentar conseguir punto.

⁶² Incluímos una columna com exemplos de ações motrizes para uma melhor compreensão da categorização dos sub-róis sociomotores.

Seguindo a corrente iniciada por Hernandez Moreno dentro dos estudos praxeológicos citada anteriormente, Hernández Sánchez e Jiménez Jiménez (2008) realizaram pola sua parte outra proposta de organização em função dos rôis e sub-rôis estratégicos, tal como se mostra na tábela 20.

TÁBELA 20.- Roles estratégicos, sub-rôis estratégicos e gestualidade em Voleibol (Hernández Sánchez e Jiménez Jiménez, 2008)

Roles estratégicos	Subroles estratégicos	Gestualidad técnica
Jugador con balón	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar juego • Finalizar • Iniciar juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Pase dedos /antebrazos • Remate/finta/dedos/antebrazos • Saque.
Jugador sin balón del equipo con balón	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar espacios/reducir espacios • Amagar • Continuar el juego • Apoyar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamientos • Desplazamientos con cambio de ritmo/dirección • Desplazamientos.
Jugador del equipo sin balón	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupar espacios • Bloquear • Amagar • Interceptar el balón 	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamientos • Bloqueo ofensivo y defensivo • Desplazamientos con cambios de dirección/ritmo. • Planchas/caída

Nesta proposta integra-se uma relação de aspetos técnicos associados aos sub-rôis estratégicos de especial interesse para o nosso trabalho, já que apresentam os “mergulhos/caídas” como ações necessárias para o desenvolvimento do jogo. Isto dá como consequência que no nosso estudo deveremos ter em conta as emoções surgidas ante o contacto com o solo na aprendizagem destas ações.

2.4.4. Situações de contacto na ação de jogo dos deportes sociomotores de colaboração-oposição

Despois da breve caracterização dos deportes exposta no apartado anterior, neste apartado intentaremos justificar a necessidade dos distintos tipos contactos nos deportes a estudar. É dizer, pretendemos compreender as razões que obrigam à aparição dos contactos nos deportes de Rugby, Andebol e Voleibol.

2.4.4.1. O contacto na ação de jogo em Rugby

Em Rugby a aparição das ações de contacto dependem diretamente do regulamento, tal como assinala Carreras i Villanova (2003, 265) ao afirmar que “las acciones motrices de los jugadores se caracterizan por el alto nivel de contacto físico permitido”. Neste sentido, este mesmo autor quantifica as regras associadas ao contacto entre jogadores:

“Los jugadores de rugby, con el fin de asegurar la mayor continuidad, pueden mantener un nivel elevado de contacto físico con los otros protagonistas (el 10,5% de las reglas de la lógica interna permiten este tipo de interacciones entre participantes). Pero en el momento en que dos jugadores interaccionan entre sí, la prioridad de las reglas tiende a velar por su integridad física, de tal forma que penaliza cualquier tipo de acción motriz resultante de un nivel de contacto físico no permitido o del uso de la violencia (el 40,6% de las reglas sancionables tienden a garantizar la «seguridad»)” (p. 268).

Pelo tanto, podemos ver que mais do 50% das regras deste deporte estão associadas dum ou outro jeito ao contacto interpersonal. Esta permissividade dará como consequência o já anunciado em quanto a uma nula distância de guardia e, pelo tanto, à aparição de ações que exteriormente podem revestir certa violência tanto pela magnitude dos impactos entre os indivíduos como pelas caídas que poderiam dar como consequência. O exemplo mais claro disto temo-lo na ação técnica da “placagem”, que caracteriza os tópicos existentes sobre este deporte e no que se produz uma colisão entre dous oponentes, que por norma geral termina com ambos no solo .

Se nos centramos na análise dos sub-róis sociomotores que podem implicar algum tipo de contacto baseando-nos na proposta vista anteriormente, podemos ver que os contactos possíveis neste deporte não revistem unicamente as características de “violência” antes aludida (ver tábela 21).

Como em todos os deportes sociomotores de colaboração-oposição, o próprio móbil é objeto de contacto e pelo tanto poderia gerar problemas afetivos. Estes contactos aparecem recolhidos em sub-róis como os de “dar continuidad” (mediante passes), “evitar pase” ou “evitar el drop/bote pronto”.

TÁBELA 21.- Subróis implicados em contactos em Rugby (elaboração própria a partir de Vázquez Lazo, 1998, 1999).

ROLES	SUBROLES
JUGADOR CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Poner el balón en juego. • Dar continuidad. • Finalizar jugada (ensayar) • Proteger con el cuerpo el balón • Ampliar espacio • Participar en el juego agrupado
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el juego agrupado
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO SIN POSESIÓN ANTE JUGADOR CON BALÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el pase. • Evitar el drop/bote pronto • Desposeer del balón. • Parar la progresión del jugador. • Participar en el juego agrupado. • Anticiparse en el pase (interceptar).
JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO SIN POSESIÓN ANTE JUGADOR SIN BALÓN DEL EQUIPO POSEEDOR	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el pase. • Evitar el drop/bote pronto • Colaborar/ayudar en defensa. • Anticiparse en el pase (interceptar).

Ademais, o Rugby presenta a particularidade de permitir o “jogo agrupado” no que se desenvolvem contactos entre os jogadores que para nada resultam violentos em quanto à magnitude dos impactos, porém si o podem ser desde o ponto de vista moral do sujeito. O exemplo mais claro disto aparece no chamado “agarre de segunda” na formação ordenada, no que os “segundas linhas” devem agarrar a camisola dos “pilares” (primeiras linhas) metendo o braço de agarre entre as pernas destes.

Em resumo e para terminar com este apartado, os contactos possíveis neste deporte estão centrados em:

- as colisões entre sujeitos, podendo ser estas incluso a máxima velocidade;
- os contactos interpessoais em máxima proximidade, sem perceção de violência física e que podem implicar chegar a tocar zonas consideradas íntimas, ou próximas a elas, de algum dos participantes;
- as caídas, podendo ser tanto efetuadas de forma voluntária, como fortuitas ou provocadas pola ação dum contrário;
- os contactos com o móbil fundamentalmente em forma de receções, ainda que também podem produzir-se em forma de batimento involuntário.

2.4.4.2. O contacto na ação de jogo em Andebol

No caso do Andebol, Rosal Asensio (2013, 61) realiza uma análise de conteúdo do regulamento no referido ao “vocablo contacto” diferenciando cinco significados no tocante a ele:

- *Referente al contacto con el balón.*
- *Referente al contacto del pie del jugador con el suelo.*
- *Referente a la relación con otros componentes.*
- *Referente al contacto físico como conducta antideportiva.*
- *Referente al contacto corporal⁶³ en la acción de juego.*

Centrando-nos no contacto interpessoal, Parlebas (2001, 150) concede ao Andebol uma maior distância de carga que ao Rugby. De forma similar López Graña (2008, 83) qualifica a distância de carga de “pequeña”. Agora bem, há algum autor especialista em Andebol que afirma atualmente que, ao igual que em Rugby, esta distância é nula (Rosal Asensio⁶⁴, 2013, 58). Entre outras referências, este autor apoia a afirmação anterior num estudo epidemiológico sobre as lesões em Andebol, no que se reflete que a maior parte das lesões neste deporte som produzidas por contacto interpessoal (tanto com adversários como com companheiros), seguidas das ações de salto e caídas (Luig e Henke, 2011, 82). Seja como for, e seguindo à citada López Graña (2008, 83), o certo é que esta distância é mínima, o que “obliga a un buen control y manejo del balón, orienta el trabajo específico de las capacidades condicionales, sobre todo en lo referente a la fuerza de lucha y velocidad de desplazamiento”.

Como mostra da importância do contacto interpessoal em Andebol, Rosal Asensio (2013, 181) assinala que “se debe considerar el contacto como un recurso técnico-táctico defensivo individual para responder a las acciones de ataque, y como tal se ha de entrenar específicamente”.

⁶³ Este autor utiliza indistintamente os termos “contacto físico” e “contacto corporal” para referir-se aos contactos produzidos entre distintos sujeitos e que nós denominamos “contactos interpessoais”.

⁶⁴ Citando textualmente a este autor seria: “en el balonmano, dado que el espacio de interacción es nulo, el contacto se convierte en uno de los rasgos diferenciales”. Desde o nosso ponto de vista, da redação se entende que o termo “espacio de interacción” corresponde-se com o de “distancia de guardia” parlebasiano.

Aprofundando mais alá dos contactos interpersoais, na tábelas 22 centramo-nos nos sub-róis que podem implicar algum tipo de contacto, ao igual que fizéramos no caso do Rugby.

TÁBELA 22.- Subróis implicados em contactos em Andebol (elaboração própria a partir dos autores citados).

	Lasierra Aguilà (1993)	Hernández Melián (1998).
JUGADOR CON PELOTA	<ul style="list-style-type: none"> • Finaliza la acción de ataque • Da continuidad al juego • Amplia espacios • Protege la pelota • Controla la pelota 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcarse • Ampliar espacio • Reducir espacio • Proteger el balón • Lanzar a portería • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Pasar el balón
JUGADOR SIN PELOTA DEL EQUIPO QUE LA POSEE	<ul style="list-style-type: none"> • Amplía espacios utilizando su cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcarse • Ampliar espacio • Reducir espacio • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Recibir el balón
JUGADOR SIN PELOTA DEL EQUIPO QUE NO LA POSEE	<ul style="list-style-type: none"> • Concentra su atención en la línea de pase • Concentra su atención en la línea de tiro • Privilegia la recuperación de la pelota • Lucha con el oponente por ocupar el espacio • Controla al oponente • Detiene el juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcarse • Ampliar espacio • Reducir espacio • Interceptar el balón • Hacer falta • Recibir/provocar falta • Recuperar el balón
PORTERO	<ul style="list-style-type: none"> • Detiene la trayectoria de la pelota • Recupera la pelota • Inicia la acción de salida del área • Inicia la acción de pase 	

Ademais dos contactos interpersoais assinalados em róis como: “Lucha con el oponente por ocupar el espacio” ou “Recibir/provocar falta”, pode-se observar que existem certos sub-róis asociados ao manejo dum móbil, como “Controla la pelota” ou “Recupera el balón” e, polo tanto, ligados a um contacto com ele, que como dissemos é comum a todos os deportes sociomotores. Agora bem, o caso do Andebol tem uma particularidade com relação aos outros dous deportes estudados, como é a representada polo rol do guarda-redes.

Se nos centramos no rol do guarda-redes, poderia-se pensar que os sub-róis asociados nesta proposta poderiam ser válidos a outros róis, não obstante, a particularidade fundamental é que o objeto deste rol é precisamente a defensa da marca,

é dizer “detener trayectorias” fundamentalmente de remates. Isto a diferença de outros róis que têm associados outros sub-róis que dão sentido a dita diferenciação. Polo tanto, os contactos com a pelota neste caso não vão estar vinculados com receções de passes ou a batimentos fortuitos esporádicos, bem ao contrário, serão os batimentos realizados de forma voluntária os que mais habitualmente se produzam neste caso.

No relativo aos contactos com o solo, Luig e Henke (2011, 82) assinalaram, como citamos anteriormente, a importância das caídas como fonte de lesão, o que indiretamente lhe confere relativa presença a este tipo de contactos na ação de jogo. Se deixamos de lado às caídas fortuitas, produzidas como consequência das ações de oposição direta ante um rival, e nos centramos nas caídas realizadas de forma voluntária polo sujeito, aparecem as ações técnicas específicas de remate em caída.

Dentro destes remates, Torres Tobío (1998) estudou especificamente os realizados em salto com caída desde o extremo. Neste estudo, fixou a importância dos mesmos dentro da ação de jogo afirmando que esta “es una habilidad técnica específica de frecuente utilización en el juego de balonmano, y a la que se le concede una relevante importancia en el desarrollo del mismo como contenido técnico de especialización” (p. 488). Nomeadamente cita que este tipo de remates são realizados “con bastante frecuencia (9,25%), entre el 4º y 5º lugar en relación al total de los 12 tipos de lanzamiento frecuentes en el juego”. Ademais, encontrou que a maioria dos expertos consultados (13 expertos – 92,85%) e de treinadores (77,7%) atribuíam-lhe muita ou bastante importância como conteúdo de especialização em Andebol. Por último assinala que o 83,9% dos jogadores consultados executaram-no alguma vez, e o 39,9% regularmente.

Assi, em síntese, parece claro que no Andebol se produzem os seguintes contactos:

- Colisões com o oponente ou companheiro já sejam fortuitas ou não.
- Caídas realizadas voluntariamente como consequência doutra ação ou casuais devido por exemplo a uma das colisões antes citadas.
- Contactos com a pelota, já sejam associados aos passes ou aos remates. Neste último caso o batimento da pelota pode ser fortuito ou buscado polo próprio sujeito (como é o caso do guarda-redes).

2.4.4.3. O contacto na ação de jogo em Voleibol

No caso do Voleibol realizamos também uma análise dos róis e sub-róis relacionados com algum tipo de contacto, tal como se recolhe na tabela 23.

TÁBELA 23.- Subróis implicados em contactos em Voleibol (elaboração própria a partir de Salgado López, 2006, 93).

ROL SOCIOMOTOR	SUBROL SOCIOMOTOR	EJEMPLOS DE ACCIONES⁶⁵
sacador	Poner el balón en juego	Sacar
jugador de zona de ataque (delantero)	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañero
	Bloquear	Desviar un balón situado por encima de la red procedente de un golpe de ataque del equipo contrario
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.
jugador de zona defensiva (zaguero)	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañero
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.
libero	Pasar el balón	Golpear el balón para que lo juegue otro compañero
	Recibir	Controlar un balón que viene de campo contrario.

Como pode observar-se na tabela 23, os contactos esperados neste deporte estão determinados pola sua característica praxica como jogo de campo dividido e participação alternativa. Isto limita a possibilidade de contactos interpessoais que em principio parecem reduzir-se a colisões acidentais entre companheiros.

Do mesmo jeito, observa-se que o principal contacto esperado será o associado à pelota, com a limitação ao batimento do mesmo devido o estabelecido a nível regulamentar para o seu manejo. Em todo caso, estes batimentos poderão ser executados de maneira voluntária polo sujeito como parte da ação de jogo, se bem poderiam aparecer também como resultado dum feito fortuito no transcurso da mesma.

Ademais destes dous tipos de contacto definidos claramente dentro da estrutura praxica do Voleibol, deveremos ter em conta os contactos referidos ao solo. Estes contactos podem estar, ao igual que no caso anterior, relacionados com a ação de jogo e,

⁶⁵ Incluímos uma coluna com exemplos de ações motrizes para uma melhor compreensão da categorização dos sub-róis sociomotores.

polo tanto, executados voluntariamente polo sujeito, ou ser o resultado dum feito imprevisível.

Com respeito à primeira opção, os contactos associados com o solo realizados de forma voluntária durante a ação de jogo centram-se nas ações técnicas de caídas e mergulhos que Callejón Lirola (2006) relaciona, no caso do líbero, com a “defensa del saque”, a “defensa del ataque”, a “defensa de los free-ball⁶⁶”, a “cobertura del ataque propio” e o “pase de colocación” com diferente incidência em cada una. É dizer, que se podem produzir em qualquer momento da ação de jogo tanto com intenção defensiva como ofensiva. Este mesmo autor assinala a importância deste tipo de ações técnicas para o jogador que desenvolve este rol afirmando que “las recepciones de saque en situación de desequilibrio como son las caídas y las planchas, son mayoritariamente realizadas por el jugador «líbero»” (p. 375).

Resumindo, os contactos que podemos esperar-nos em Voleibol são:

- Colisões fortuitas entre companheiros.
- Batimentos com a pelota, principalmente executados de forma voluntária polo sujeito, se bem poderiam aparecer outros de forma imprevista.
- Caídas realizadas como parte da ação de jogo ou bem acidentalmente.

⁶⁶ Refere-se à defesa dos também chamados em espanhol “balones fáciles”, resultado por exemplo duma mala construção do ataque do oponente ou uma incorreta receção.

Capítulo 3:

Estudo Piloto

3.1. INTRODUÇÃO

Antes de começar com a exposição dos estudos principais realizados para o desenvolvimento deste trabalho, é necessário deter-nos no *Estudo Piloto* prévio, levado a cabo em duas partes⁶⁷, durante os anos académicos 2002-03 e 2003-04.

No ano 2002, conhecemos a metodologia de análise de conteúdo utilizando como ferramenta de investigação *Diários de Sensações*, que já fora utilizada com êxito no nosso campo de estudo por um grupo de investigação liderado pelo Dr. Francisco Lagardera Otero no *I.N.E.F.C.* de Lleida. Aprofundando neste método, com o tempo demo-nos conta que o nosso desconhecimento anterior vinha determinado pelo pouco estendido do seu uso. De feito, justo naquele momento produzia-se uma generalização importante dentro das metodologias de investigação narrativa em ciências sociais, porém ainda hoje em dia “ha tenido poco eco en la educación física y las ciencias del deporte” (Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith e Sparkes, 2011). A causa de todo isto, vimos por fim a possibilidade de desenvolver um estudo científico viável e com garantias dentro do campo dos problemas afetivos derivados do contacto.

Desta forma, e dado que a nossa realidade laboral nos tinha afastado da E.F. escolar vimo-nos na obriga a desenvolver este primeiro intento com os nossos próprios estudantes da matéria de *Deportes de Equipo* da *Facultad de Educación* de Zaragoza.

Pode-se dizer que, sem lugar a dúvidas, estes estudos prévios tenham uma grande importância para a realização da presente tese de doutoramento já que, graças a eles, conseguimos fixar a metodologia definitiva a levar a cabo e limitar no possível os problemas que pudessem surgir no desenvolvimento da investigação principal.

Assi, os resultados permitiram estabelecer a validação da categorização principal na que se basearam os estudos principais, assi como adiantar os resultados dalguma das hipóteses propostas neles.

Ademais, como veremos, os trabalhos realizados durante estes anos académicos ressaltaram a multiplicidade e indefinição dos termos que dão nome aos conceitos

⁶⁷ A justificação de que o *Estudo Piloto* fosse realizado em duas partes vem determinada pelo feito de que no ano académico 2002-03 tão só se entregaram 3 diários. Assi, ao realizar o estudo, preferimos separar estes resultados dos do ano académico 2003-04 dado que os estudantes pertenciam a Faculdades distintas, o que representava um entorno distinto (instalações, materiais, etc...). A razão desta mudança de faculdades esteve determinada pola instabilidade laboral do doutorando dentro da *Universidad de Zaragoza* naquele momento. Não obstante, esta experiência permitiu melhorar a apresentação do estudo nos anos académicos seguintes e variar os incentivos para aumentar a implicação dos estudantes na investigação.

usados no nosso estudo e que era uma das barreiras, como citamos antes, para realizar uma busca bibliográfica eficiente.

Finalmente devemos assinalar que este *Estudo Piloto* foi defendido parcialmente em vários congressos internacionais em forma de comunicação livre (Salgado López e Rovira Bahillo, 2004a y 2004b; Salgado López, 2007) e como parte do Seminário “Os problemas psico-afectivos derivados do contacto” na *II International Week-Open Doors to Erasmus Partner’s* da *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco* em Portugal.

3.2. PRIMEIRA PARTE DO ESTUDO PILOTO

3.2.1. Contextualização

Neste apartado descreveremos o contexto no que se desenvolveu o estudo, com especial finca-pé nas condições materiais como condicionantes do mesmo.

3.2.1.1. A Facultad de Educación de Zaragoza

O presente trabalho foi desenvolvido na *Facultad de Educación* da *Universidad de Zaragoza* durante o ano académico 2002-03. Esta faculdade tem a sua origem na *Escuela Normal de Maestros*, fundada em 1844.

Os estudos de magistério alcançaram o nível universitário graças à *Ley General de Educación* de 1970, estudos com os que naquele momento se conseguia o título de “*Profesor de E.G.B.*”, pelo que a *Escuela Normal* de Zaragoza foi transformada em *Escuela Universitaria* em 1972.

Finalmente, durante o ano académico 2001-2002 esta *Escuela Universitaria* é transformada agora em *Facultad* ao incorporar a licenciatura em *Psicopedagogía*. No momento da realização deste estudo tinham docência nela nela as seguintes titulações:

Diplomatura Magisterio Especialidad de Audición y Lenguaje.

Diplomatura Magisterio Especialidad de Educación Especial.

Diplomatura Magisterio Especialidad E.F.

Diplomatura Magisterio Especialidad en Lengua Extranjera.

Diplomatura Magisterio Especialidad en Educación Musical

Diplomatura Magisterio Especialidad Educación Primaria

Licenciatura en Psicología

Naquele momento, a sede da *Facultad de Educación* estava situada no edifício da antiga *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B*, na rua *San Juan Bosco n.º 7*. A sua estrutura mantinha o modelo tradicional nas *Escuelas Normales*, com uma escola na parte baixa. Localizada em pleno centro urbano, no lado leste do *Campus de San Francisco* da *Universidad de Zaragoza* estava em ótimas condições para a utilização do *Pabellón Polideportivo Universitario* durante as aulas. Esta instalação tem aulas, balneários e uma pista de material sintético com cortinas de separação, o que permitia dividi-lo em três partes iguais. Ademais desta instalação, na que se desenvolviam de forma habitual as sessões práticas, também se utilizou o campo de futebol/rugby do *Estadio Universitario*, situado no próprio recinto do *Campus*.

3.2.1.2. Plano de estudos no que se enquadra a investigação

A proposta pedagógica na que se assenta o presente estudo foi posta em prática como parte da atividade docente da disciplina de *Deportes de Equipo* da titulação de *Diplomado en Magisterio, especialidad de E.F.*

O *Plan de Estudios de Maestro-Especialidad E.F.* da *Facultad de Educación* de Zaragoza, foi aprovado mediante resolução da *Universidad de Zaragoza*⁶⁸, estabelecendo-se a seguinte estrutura:

- Um ciclo de três anos.
- 207 créditos de carga letiva global, dos quais, 32 são do *Prácticum* e o 11% a “Créditos de Libre Configuración”.
- Os créditos das matérias repartem-se entre os três anos de duração do ciclo, deixando o primeiro ano sem carga de disciplinas optativas e distribuindo o *Prácticum* entre o segundo e terceiro ano.

Na tabela 24 podemos ver de jeito resumido qual é a distribuição dos créditos das distintas disciplinas por ano académico, segundo o sue carácter de troncais, obrigatórias e optativas:

⁶⁸ *Resolución de 23 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza*, publicado no BOE n.º 23, de 27 de janeiro de 1998

TÁBELA 24.- Distribuição dos créditos da Dip. de Maestro especialista em E.F. na Facultad de Educación da Universidad de Zaragoza (ano académico 2002-03)

Ciclo	Curso	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Créditos Libre Configuración
I	1º	46	24	0	23
	2º	42	7	18	
	3º	43	4		

Devemos assinalar, que o feito de que as “materias optativas”⁶⁹ e “de libre configuración”⁷⁰ apareçam na tábelas 24 vinculadas a vários anos académicos deve-se a que, nestes casos, os estudantes tinham a possibilidade de escolher o número de créditos a matricular de cada uma delas em cada ano, ainda que sempre, como mínimo, deveriam ter superado os créditos fixados na tábelas anterior para poder titular. Desta forma um estudante podia não cursar nenhum crédito de “libre configuración” nos dous primeiros anos da titulação, devendo então, superar os 23 estabelecidos no terceiro se desejava rematar os estudos em três anos. Isto dará como consequência que podam existir matriculados na matéria procedentes de várias turmas distintas. Devido a isto, podia dar-se o caso de que alguns estudantes não tivera nenhum tipo de relação com os demais, o que poderia influir na sua integração no grupo.

3.2.1.3. Disciplina vinculada com o estudo

Como já adiantamos, este trabalho prévio realizou-se dentro da disciplina de *Deportes de Equipo* da titulação de *Diplomado en Magisterio, especialidad de E.F.* Esta matéria tem carácter “optativo” para os da citada titulação e de “libre configuración” para os doutras. Ademais, é parte dos “complementos de formación”⁷¹ que devem cursar os alunos e alunas que desejem cursar a *Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* com posterioridade à consecução da citada diplomatura⁷². Isto,

⁶⁹ As disciplinas “Optativas” representam as matérias incluídas livremente por cada universidade nos seus planos de estudos, e das que os estudantes podem eleger um número de créditos determinado ao realizar a sua matrícula em função dos seus interesses persoais (*R.D. 1267/1994, de 10 de junio*).

⁷⁰ As disciplinas de “Libre Configuración” geralmente pertencem a outra titulação. São matérias que os estudantes pode escolher livremente em função da área de especialização desejada, devendo acreditar um mínimo de créditos cursados dentro desta categoria ao finalizar os estudos (*R.D. 1267/1994, de 10 de junio*).

⁷¹ Na *Orden de 11 de octubre de 1994* estabelecem-se os créditos correspondentes às matérias “Troncales” que devem ser cursados como complementos de formação dos *Maestros especialistas en Educación Física* que desejem aceder à *Lic. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. No nosso caso, a disciplina *Deportes de Equipo* (de 6 créds.) da *Fac. de Ciencias Humanas y de la Educación da Universidad de Zaragoza* forma parte da matéria troncal de *Fundamentos de los deportes* (de 20 créds.).

⁷² Os *Complementos de formación* para o acesso ao segundo ciclo da *Lic. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* podiam ser cursados antes ou despois da finalização dos estudos de *Magisterio* (*R.D. 1267/1994, de 10 de junio, Art. 5 apart. 3 e O. de 11 de octubre de 1994*). No caso de Huesca os estudantes de *Magisterio* que pretendiam aceder à licenciatura os realizavam normalmente ao mesmo tempo que os estudos da *Diplomatura*. Isto dará como consequência que o matriculado em *Deportes de*

como veremos, concede-lhe um carácter especial dentro da titulação de *Magisterio*, ao não estar enfocada unicamente a o ensino da E.F. na *Educación Primaria*.

A disciplina está constituída por 6 créditos⁷³ de formação, que à sua vez estão organizados em 2 de carácter teórico e 4 práticos, que se desenvolvem durante o primeiro quadrimestre do ano académico (de setembro a janeiro).

Este estudo centra-se unicamente nos créditos práticos, por tratar-se dum estudo vivencial sobre as sensações e emoções que têm os indivíduos durante a aprendizagem dumas determinadas tarefas motrizes.

Os créditos práticos foram desenvolvidos em duas instalações diferentes dependendo da atividade a realizar em função da programação a mesma e da disponibilidade horária para o uso dessas instalações. Desta forma utilizarom-se de forma geral:

- El *Pabellón Polideportivo Universitario* situado nas proximidades da *Facultad de Educación*, dentro do *Campus de San Francisco* de Zaragoza e que foi a instalação principalmente utilizada.
- O campo de céspe de exterior do *Estadio Universitario*, também dentro do *Campus de San Francisco*, utilizada unicamente para a derradeira sessão de Rugby.

3.2.1.4. Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação:

O descritor da disciplina de *Deportes de Equipo* assinala que os conteúdos tratarão sobre os “Fundamentos técnicos, tácticos y metodológicos de deportes de equipo”. A *Área de Didáctica de la Expresión Corporal* do *Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal* concretizou este descritor num temário base publicado na web da *Universidad de Zaragoza*⁷⁴ (ver ANEXO 1), que se considerava devia ser adaptado pelo professor ao cargo da disciplina anualmente⁷⁵. Desta forma, a nossa visão da matéria baseou-se em considerar os “deportes de equipo” a ensinar como os pertencentes ao domínio de ação de colaboração-oposição, tal como adiantamos no

Equipo era fundamentalmente um estudante com baixa motivação cara o ensino no ensino primário (competência da titulação) e com as suas expectativas fixadas na *Licenciatura* antes comentada.

⁷³ 1 crédito = 10 horas de docência

⁷⁴ <http://psfunizar7.unizar.es/acad/epAsignaturas.php?id=2428&p=1>

⁷⁵ Esta limitação na “liberdade de cátedra” vinha motivada polo carácter do contrato de trabalho do professor ao cargo da docência da disciplina, que se encontrava cobrindo uma substituição do titular da mesma.

apartado 5.1 do capítulo anterior, sobre a caracterização praxeológica dos deportes analisados. A justificação desta decisão parte do próprio programa base da disciplina no que se recolhe como primeiro conteúdo o referido a “Interacciones de colaboración y oposición” e como último “Aplicaciones a dos deportes concretos: balonmano y voleibol”.

Na nossa proposta didática optamos por manter os objetivos gerais propostos, modificando a organização dos conteúdos e a proposta de avaliação, tal como se recolhe no ANEXO 2, incorporando ademais, como justificaremos mais adiante, o Rugby aos dous deportes marcados como base da programação citados no parágrafo anterior.

Estas modificações foram marcadas fundamentalmente pola necessidade de concretizar mais os conteúdos didáticos, o que nos obrigou a uma reflexão sobre o sentido da disciplina dentro do plano de estudos. Assi, o feito de que a matéria tivera a consideração de complemento de formação para poder realizar a *Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* obriga, ao nosso parecer, a desenhar os conteúdos disciplinares desde um ponto de vista mais amplo que o que corresponderia a uma visão centrada unicamente no ensino da E.F. na *Educación Primaria*. Isto é devido a que esta matéria seria a única na que se tratariam este tipo de práticas motrizes para os estudantes da citada *Licenciatura* que procederam de *Magisterio*, o que, a todas luzes, parece insuficiente com uma visão centrada unicamente no ensino regrado na *Primaria*.

Devido à reflexão anterior a nossa adaptação tentou dar resposta a três aspetos fundamentais em função das competências das titulações com as que estava relacionada a disciplina:

1. Os deportes de equipa dentro do ensino da EF. em Primária, aspeto básico ao ser esta a competência única da titulação na que se oferta a matéria. Neste sentido fijo-se um grande finca-pé nas formas jogadas e estratégias de ensino compreensivo deste tipo de deportes.
2. Os deportes de equipa dentro do ensino da EF. em Secundária, e a iniciação deportiva em idades de formação, dentro dos processos de educação não formal. Estas competências, associadas à licenciatura, obrigam a estabelecer uns conteúdos mínimos referidos à técnica específica de cada deporte.

3. Os deportes de equipa dentro do ensino dos *Ciclos Formativos da Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas*, as *Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial* e o treinamento deportivo, competências tamém do licenciado, e que exigiam certa profundidade em aspectos de tecnificação, sendo este o aspeto no que se profundou menos polas limitações temporais existentes.

Desta forma, e de forma resumida, as principais variações na proposta pedagógica foram as seguintes:

- Concretizaram-se mais os conteúdos a ministrar, com uma agrupamento baseada no discurso epistemológico dos mesmos.
- Reduziram-se os requisitos de aprendizagem técnico-tático de cada um dos deportes, profundando nas competências associadas à programação, análise e avaliação. Assi, introduzimos conteúdos de Praxeologia Motriz como ferramentas básicas para isto.
- No referido às práticas baseamos a apresentação de cada um dos deportes na seguinte estrutura:
 - Uma ou duas sessões iniciais de uso de Jogos Predeportivos como base para a aprendizagem do deporte correspondente. Para que os estudantes experimentaram as relações existentes entre os deportes a tratar (Rugby, Andebol e Voleibol), decidiu-se começar sempre polo mesmo Jogo Predeportivo (“Pelota Retida”).
 - Durante os quecimentos das sessões seguintes continuavam-se a realizar Jogos Predeportivos com o fim de incrementar o repertório deste tipo de tarefas.
 - Durante a parte principal dessas sessões, desenvolvía-se um programa didático específico para cada deporte mediante uma metodologia global em base aos “Principios de Juego” de Bayer (1986). Para isso utilizavam-se como médios específicos os chamados “minideportes”, em concreto: Image Rugby, MiniAndebol e MiniVoleibol.

- Nas últimas sessões, a medida que avançava o ano académico, iam-se introduzindo uma maior complexidade técnica, o que requeria um maior uso de metodologias analíticas de corte técnico-táctico. Isto permitia explicar as diferenças entre ambos modelos de iniciação.
 - Finalmente, na última sessão se realizava-se uma prática real do deporte completo, mantendo a estrutura formal de competição.
- Introduziu-se o Rugby como deporte prévio ao Andebol, ao possuir inicialmente o primeiro um menor requerimento técnico e uma lógica interna que facilita a compreensão da ação de jogo do segundo. Tal estratégia parte da premissa de que o Rugby permitiria adentrar aos estudantes na compreensão da aparição das condutas motrizes desajustadas devidas ao contacto, ao vivenciar situações motrizes potencialmente geradoras delas.
 - Como consequência do anterior, reorganizou-se equitativamente o número de sessões programadas de cada um dos deportes, estabelecendo 7 sessões para cada deporte. Agora bem, por questões numéricas tivemos que conceder uma sessão mais a um dos deportes, decidindo-nos polo Andebol ao considerar que era o mais fácil de implementar no ensino primário.
 - Finalmente, incorporou-se um apartado específico sobre “*Problemas afectivos derivados del contacto*” no Tema 2, *El proceso de iniciación en los deportes sociomotores de colaboración-oposición*, dentro do apartado 2.3. *Aspectos a tener en cuenta*.

No ANEXO 3 recolhe-se uma descrição resumida do sistema de avaliação no que figura um apartado dum 10% sobre a qualificação final que podia ser obtido a través da realização de “*trabajos complementarios o voluntarios*”, entre os que figurava o *Diário de Sensações*, que como diremos mais adiante, será a ferramenta básica para realizar o presente trabalho de investigação.

3.2.2. Objetivos

Os objetivos que nos propuséramos para este estudo foram:

- Desenvolver as competências necessárias no investigador para levar a cabo análises de conteúdos.
- Construir uma proposta de sistema categorial dos problemas afetivos derivados do contacto de forma indutiva-dedutiva que fora válida para futuros estudos.

3.2.3. Hipóteses

Se bem pensamos, junto com Carvajal Llamas (2001, 257), que “el objetivo de las investigaciones exploratorias (...) no es la prueba de hipótesis predeterminadas por los investigadores, sino el desarrollo y posterior refinamiento de categorías e hipótesis sustentadas en la información”, cremos tamém que não é incorreto aventurar certas hipóteses de partida que nos formulamos inicialmente à hora de planificar este trabalho.

Assi, na realização do presente estudo nos formulamos uma única hipótese de partida:

- Nas tarefas e/ou situações sociomotrizes propostas durante as sessões de ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol, produzem-se problemas afetivos devidos ao contacto.

3.2.4. Sujeitos

Os sujeitos participantes neste estudo foram três estudantes a disciplina de *Deportes de Equipo* da *Facultad de Educación* de Zaragoza. Neste caso, o critério de seleção estivo marcado pola entrega do Diário de Sensações, que fora solicitado de forma voluntária. Isto deu como consequência uma baixa participação, já que só duas alunas e um aluno entregaram o diário, sendo o total de matriculados na disciplina de 73. Esta baixa implicação dos estudantes na investigação pode interpretar-se de vários modos:

- por um lado, o feito de ser um professor de recente incorporação à faculdade implicava que a vinculação afetiva com os estudantes era nula. Isto poderia ter limitado as possibilidades de empatizar com eles pessoalmente, o que pensamos que resulta fundamental para o desenvolvimento duma investigação deste tipo, na que se solicita aos sujeitos um trabalho diário durante meses.

- o anterior viu-se agravado pela temporalização da disciplina no primeiro quadrimestre, não existindo tempo material para a implicação dos sujeitos.
- em geral, naquele momento não existia uma “cultura investigadora” claramente visível no campo da E.F. dentro da faculdade, com o que formulações de estudos como o presente poderiam resultar estranhos aos estudantes.
- para terminar, e talvez como aspeto mais influente, a forma de apresentação do projeto pode que não fosse a mais ajeitada, tanto pela motivação cara a mesma como polos incentivos. Em quanto a isto último, estudos posteriores como os de Canales (2006) ou Rovira (2010, 86)⁷⁶, com metodologia similar, obtiveram melhores acolhidas polos estudantes devido fundamentalmente a que a qualificação da matéria estava representada num alto percentagem pela entrega dos diários. Agora bem, naquele momento, baixo o nosso ponto de vista pensávamos que este tipo de ações poderia desvirtuar o processo formativo, polo que se decidiu propor a participação na investigação de forma voluntária.

3.2.5. Marco metodológico

Neste apartado realizaremos a exposição e justificação das decisões tomadas em quanto ao desenho da investigação, instrumentos de recolha de dados, definição das categorias e por último os recursos materiais utilizados.

3.2.5.1. Desenho da investigação

A metodologia elegida neste trabalho, entroncaria-se dentro do paradigma interpretativo, já que se busca uma análise e compreensão da realidade que permita posteriormente actuar sobre ela (Del Villar Álvarez, 1994, 27). Trata-se duma investigação de carácter exploratório na que se pretende o desenvolvimento e posterior refinamento de categorias e hipóteses sustentadas na informação (Carvajal Llamas, 2001, 257).

Polo tanto, ao tratar-se dum estudo prospetivo e descritivo, sem intenções de generalização, o desenho de investigação elegido foi o de “Estudio de Casos” (Anguera, 1997, 181) já que era o que melhor se adaptava às finalidades do trabalho e às circunstâncias e dificuldades que foram surgindo ao redor do mesmo, tanto desde um

⁷⁶ No caso de Canales (2006) representava um 35% e no de Rovira o 40% da qualificação final da disciplina.

ponto de vista científico (falta dum termo conceptual único e um desenvolvimento bibliográfico específico), como material (a falta de financiamento impossibilitava desenvolvimentos mais complexos), pessoal (a instabilidade contratual do investigador dificultava a repetição do estudo com um maior número de casos), etc...

Dado que o objeto de estudo está relacionado com aspetos subjetivos do comportamento do indivíduo, decidimo-nos por uma recolhida de informação mediante o uso duma ferramenta de investigação qualitativa, o diário, que descreveremos no apartado seguinte.

3.2.5.2. Instrumentos de recolhida de dados: O Diário de Sensações

A ferramenta para a extração de dados foi o *Diário de Sensações*. A nível geral, o diário é descrito por Plummer (1989, 20) como “el documento personal por excelencia”, o que o fai idóneo para a recolhida da informação que procuramos dado que entra na parte subjetiva da conduta motriz do sujeito. A justificação da sua escolha vem determinada polo feito de que os dados que realmente nos interessam neste estudo e que são objeto de investigação tem que ver com a ordem subjetiva dos actores, é dizer dos próprios estudantes, com os seus pensamentos, nalguns casos íntimos e polo tanto difíceis de objetivar por um medio externo que não tenha em conta a própria peculiaridade dos mesmos. Devido a isto e seguindo a Sicilia Camacho (1999, 27), tínhamos que optar por uma ferramenta que encontra a sua essência em “la importancia que concede al elemento subjetivo o interno”. Por outro lado, esta escolha tamém é justificada já que este mesmo autor afirma que “el diario del estudiante es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que el alumno realiza en el aula, y en general del mundo exterior que le rodea”.

Outra das razões para a escolha deste instrumento está determinada pola sua característica de “documento íntimo”. Assi, para Sicilia Camacho (1999,30) “el diario se presenta como una técnica que fuerza menos la intimidad del sujeto, permitiendo una mayor autonomía ante el investigador”, o que é fundamental para a veracidade dos dados a recolher.

Ademais disso, um aspeto a ressaltar do diário é a possibilidade de “realizar una lectura diacrónica sobre los acontecimientos” (Zabalza Beraza, 2004, 19). Isto

permitirá-nos estudar a evolução dos processos desencadeados nos sujeitos participantes.

A nível metodológico, resulta de vital importância a proximidade da recolha dos dados imediatamente depois dos acontecimentos vividos, o que lhe confere uma menor possibilidade de erro que a utilização única de outras ferramentas qualitativas, já sejam documentais ou não (Sicilia Camacho, 1999, 27), se bem, nalguns casos, poderiam ser de grande apoio para contrastar os dados do próprio diário⁷⁷.

Desde uma visão formal e seguindo a García Ruso (1996, 129), cremos que “el diario en su calidad de documento personal, no mantiene una estructura o forma determinada”. É mais esta forma de pensar vê-se mais justificada dado que o tipo de diário que se lhes requereu foi o denominado “*Introspective writing*” no que “el contenido del diario se vuelva sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc...)” (Zabalza Beraza, 2004, 18).

Pelo tanto, no caso que nos ocupa, solicitou-se aos participantes na investigação a realização dum diário no que recolheram as “sensações, emoções e sentimentos” que lhes produzia a execução das distintas tarefas motrizes propostas em cada uma das sessões da disciplina. A justificação da inclusão destes três termos esteve determinada, como adiantámos ao princípio deste trabalho, pela dificuldade de fazer entender aos estudantes a natureza do documento que se lhes pedia realizar, devido, fundamentalmente, a que as diferenças entre “emoção” e “sentimento” não são totalmente claras na linguagem habitual (Bisquerra Alzina, 2000, 65; Damasio, 2006, 172). Pela sua parte, o significado com o que usamos o termo “sensações” estava relacionado com as suas “impressões” sobre a prática desenvolvida. Desta forma, pensamos que a inclusão de vários termos de significados próximos favoreceria a compreensão do objeto a desenvolver no diário⁷⁸.

No nosso caso, solicitamos aos estudantes que voluntariamente estiveram dispostos a participar na investigação que realizaram este tipo de documento, indicando-lhes verbalmente as características do mesmo ao começo do ano académico. Ademais,

⁷⁷ Precisamente por isso, como veremos, uma das mudanças surgidas a partir da realização destes primeiros estudos exploratórios foi a incorporação da entrevista em base ao diário para contrastar a codificação dos estudos posteriores.

⁷⁸ Precisamente por esta razão, a coerência obriga a referirmo-nos aos três termos (“sensações, emoções e sentimentos”), quando nos centremos nos dados extraídos dos diários, e não implemente de emoções, como corresponderia ao objeto de estudo determinado.

concordou-se com os participantes que os nomes dos autores de cada um dos diários seriam unicamente conhecidos pelo professor da disciplina, como aspeto necessário para qualificar a matéria. Desta forma, foi compromisso do investigador que nenhuma pessoa participante na investigação acederia à identidade dos autores. Este aspeto de anonimato já fora marcado por Sicilia Camacho (1999, 30), como fundamental para definir o compromisso dos participantes. É por isso que os nomes utilizados para referirmo-nos aos autores dos diários serão fictícios.

A dificuldade com a que nos encontramos à hora de desenhar o trabalho a realizar nos diários foi que, salvo as pautas citadas no parágrafo anterior, estes tinham que ser totalmente abertos. De outro jeito, se marcávamos um tema específico no que centrar-se, correríamos o risco de que a informação proporcionada fora sesgada, já que, como dissemos, o objeto de estudo não possui um termo com uma definição clara, simples e única na literatura consultada.

Por último, assinalar de novo que para assegurar a implicação dos estudantes advertiu-se, também ao começo de ano académico, que a entrega do diário se teria em conta na qualificação final da disciplina dentro do apartado de “*trabajos complementarios*” com um máximo dum 10% sobre a nota final.

3.2.5.3. Construção do sistema de categorias

Um sistema de categorias possibilita “la clasificación de las distintas unidades de información presentes en los textos objeto de análisis. Dicho de otro modo, la categorización sería una tarea simultanea a la separación en unidades cuando ésta se realizase atendiendo exclusivamente a criterios temáticos” (Del Villar Álvarez, Ramos Mondéjar e Fuentes García, 2001, 12).

Antes de começar com a explicação do processo seguido para o desenho do sistema de categorias, devemos fazer finca-pé em que o nosso objeto de estudo é uma entidade abstracta e suposta, de ordem subjetivo e polo tanto não observável diretamente. É por isso, que no desenho das categorias não se fai menção diretamente aos problemas afetivos objeto do estudo, senão aos contactos que originam estes problemas. Isto ademais tem uma justificação mais claramente compreensível desde uma visão didática, já que os tipos de contactos possíveis nas tarefas de ensino são

facilmente observáveis pelos profissionais que puderam levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem, com o que lhes poderia resultar mais simples o controle dos seus possíveis efeitos.

Assi, para o desenho das planilhas para a análise de conteúdo de diários utilizaram-se as categorias de registro que agrupam os problemas afetivos em base aos tipos de contactos que puderam ser causa da aparição desses problemas. Estas categorias estabeleceram-se em trabalhos anteriores (Salgado López e Rodríguez López, 1994; Salgado López, Sangiao Novo e López Villar, 2000; Salgado López et al., 2003). e cumpre os princípios gerais propostos por Anguera (1997, 56) em quanto a definição conceptual e fiabilidade. É dizer, no referente à definição conceptual partiu-se duma “*estrategia racional*”, na que o investigador começa definindo inicialmente os conceitos, para logo escolher os indicadores, construir um índice e standardizar e validar o instrumento. Por outra banda, em quanto à fiabilidade, cumpre a regra de utilizar as menores categorias possíveis, com definições precisas, com baixo grau de inferência para que os dados obtidos sejam fiáveis (Anguera, 1997, 56-57).

Aprofundando um pouco mais no processo seguido para a definição do sistema categorial, é preciso dizer que este combinou “estrategias deductivas o racionales” baseadas na revisão bibliográfica prévia, com “estrategias inductivas o empíricas, caracterizadas por el descubrimiento, a partir de los distintos documentos y con la perspectiva de los diferentes colaboradores, de nuevas categorías de análisis, así como su reformulación y clasificación” (Del Villar Álvarez et al., 2001, 12). Ademais, para a definição dessas categorias de análise seguiu-se em grande medida as fases propostas por Del Villar Álvarez et al. (2001, 13):

1ª) Revisão bibliográfica no tocante aos temas de estudo (carácter dedutivo).

2ª) Elaboração duma lista de categorias.

3ª) Discussão dos significados com um grupo de expertos (carácter dedutivo).

Nesta fase participaram Lic. Pedro Vázquez García e Lic. Juan Carlos Rodríguez López ambos expertos em processos de ensino aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição.

4ª) Reestruturação de categorias e elaboração duma segunda lista (no nosso caso não foi necessário).

3.2.5.4. Definição das categorias estabelecidas:

A precisão das categorias estabeleceu-se tal como se mostra na tabela 25:

TÁBELA 25.- Sistema de categorias do Estudo Piloto

DIMENSÕES (TIPOS DE CONTACTO)	CATEGORIAS
CONTACTOS INTERPERSOAIS (CORPO - CORPO)	Bruscos
	Suaves
CONTACTOS CORPO – SOLO	Voluntários
	Involuntários
CONTACTOS CORPO - OBJETO	recepções
	Batimentos

a) Contactos Interpersoais ou corpo-corpo:

Esta categoria agrupa as citas que se centram nos problemas afetivos gerados polos contactos entre dous indivíduos. Deste jeito, diferenciamos dous tipos de contactos interpersoais:

- **Bruscos:** Descrevem ações que produzem problemas afetivos a partir de contactos nos que a componente força e velocidade (e polo tanto potência) é um fator importante. Exemplos deste tipo de problemas podem sê-los surgidos nos empurrões e trações, cargas, placagens... em Rugby.
- **Suaves:** Neste caso o componente afetivo e comunicativo é fundamental no contacto gerador do problema afetivo. Um exemplo claro pode proceder dos contactos desenvolvidos polos jogadores de Rugby ao realizar uma formação ordenada, sobre todo no tocante aos agarres entre os jogadores da segunda e primeira linha. O conflito gera-se mais no ordem social, em função dos preconceitos persoais, o âmbito cultural, etc... sem que o contacto implique risco lesivo em nenhum momento.

b) Contactos corpo-solo:

Baixo esta epígrafe recolhem-se os problemas afetivos gerados polos contactos, já sejam batimentos ou fricções, que se produzem entre um indivíduo e o solo. Dentro

deste tipo de contactos corpo-solo podemos considerar outras duas categorias diferentes em função da intervenção da toma de decisão do próprio sujeito, como são:

- **Caídas involuntárias:** De carácter fortuito, podendo ser devidas ou não à intervenção de outro participante na tarefa motriz. Seriam exemplos delas as sofridas por um sujeito ao ser placado o simplesmente as sofridas como consequência dum tropeção.
- **Caídas voluntárias:** Neste caso o indivíduo decide realizar a caída para conseguir algum objetivo. Exemplos deste tipo seriam as caídas de Voleibol ou as devidas aos remates desde o extremo em Andebol.

c) Contactos corpo-objeto:

Com esta categoria se codificam os problemas afetivos produzidos pelo contacto entre um indivíduo e algum objeto, normalmente um móbil. Diferenciamos neste caso:

- **Receções:** Neste caso realiza-se uma recolhida voluntária do objeto em questão, lançado normalmente por outro indivíduo.
- **Batimentos:** Tratam-se de desvios das trajetórias dos objetos de forma voluntária, realizando uma ação de semi-controle sobre o mesmo, ou involuntárias. Um exemplo deles são os problemas que podem surgir como consequência das ações técnicas desenvolvidas em Voleibol ou dos pelotaços que pode sofrer em zonas não desejadas um guarda-redes em Andebol.

3.2.5.5. Análise dos dados:

Uma vez estabelecidas as categorias, a análise dos dados consistiu na codificação e quantificação das referências que apareciam de cada uma delas ao longo dos distintos diários proporcionados polos sujeitos.

3.2.5.6. Material:

O material necessário para a realização deste estudo foi:

- Material informático:
 - Computador Portátil PC com sistema operativo Windows XP
 - Software Microsoft Office.
 - Impressora
 - Reprodutora-gravadora de DVD
- Material específico de E.F. para o desenvolvimento das sessões práticas.

3.2.6. Resultados

Os resultados obtidos a nível quantitativo recolhen-se na tabela 26.

TÁBELA 26.- Resultados da codificação dos diários em função das categorias de contacto (ano académico 2002-03)

Categoria	Sujeitos	Referências
bruscos	3	14
suaves	2	7
caídas voluntárias	3	13
caídas involuntárias	2	4
receções	0	0
batimentos	3	12
	total	50

O primeiro resultado a observar é que foram codificados extratos dos diários em cada uma das categorias estabelecidas, exceto na de “receções”. Ademais, os resultados de cada uma dessas categorias foi diferente, sendo citadas pelos três sujeitos participantes no estudo as associadas a problemas derivados de “contactos bruscos”, “caídas involuntárias” e “batimentos”.

Agora bem, para uma melhor compreensão destes dados é necessário vinculá-los com cada um dos casos a estudo, dado que de outro modo poderiam mostrar uns resultados sesgados. Deste jeito, na tabela 27 relacionamos os resultados de cada um dos casos com cada categoria.

TÁBELA 27.- Número de referências de cada categoria por sujeito (ano acadêmico 2002-03)

Categoria	Sujeitos		
	Alba	Jaquim	Cruz
bruscos	9	2	3
suaves	0	3	4
caídas voluntárias	9	2	2
caídas involuntárias	3	1	0
recepções	0	0	0
batimentos	5	4	3
total	26	12	12

3.2.7. Discussão

Segundo os resultados obtidos, parece que na iniciação aos deportes sociomotores produzem-se problemas afetivos devidos a contactos interpersonais, corpo-solo ou corpo-objeto, confirmando-se a hipótese formulada e coincidindo com a bibliografia consultada. Deste jeito, e à espera de estudos posteriores que permitam uma descrição mais fiável do objeto de estudo parece que:

- as categorias que mostram mais problemas são as que se referem a problemas afetivos derivados de contactos “bruscos”, “caídas voluntárias” e “batimentos”;
- ademais, destaca a existência de problemas afetivos relacionados com “contactos suaves”, feito que não aparecia na bibliografia consultada dentro dos deportes sociomotores de colaboração-oposição.

Ademais do anterior, os resultados obtidos permitem uma descrição do problema a estudo em função da sua incidência em cada um dos casos a estudo.

Deste jeito pode-se observar como o caso de Alba, é quantitativamente o que mais problemas assinala, mantendo ademais uma distribuição paralela à comentada para cada uma das categorias anteriores.

Pola sua parte, nos casos de Joaquim e Cruz os resultados são parecidos, o que poderia pôr em dúvida as contribuições no tocante às diferenças de género existentes à hora de afrontar situações de risco (Feltz; 1988, 162; Cartoni et al., 2002, 25; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23; Méndez et al., 2003; Slobounov, 2008, 297). De todos jeitos isto deve ser estudado em maior profundidade e com amostras maiores, já que o caso de Alba parece reproduzir as diferenças mostradas na bibliografia antes citada.

Dentro desta perspectiva de género, de novo os resultados de Jaquim e Cruz, agora em relação com os “contactos suaves”, parecem pôr em questão as contribuições da bibliografia já que diferentes autores assinalam aos homes como mais relutantes a este tipo de contactos (Canales; 2006 e 2007; Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi; 2011, 625).

Em relação com o sistema de categorias proposto, a principal crítica que poderíamos fazer é que o segundo nível não responde a um único critério de classificação idêntico para todas, o que permitiria comparações entre elas. Longe disso, o sistema definido responde a uma característica multidimensional do objeto de estudo, feito este que não invalida a adequação da proposta (Anguera, 1997, 65 e 71-72) já que não queda unidade alguma “nao clasificável”. Ademais, só existe uma categoria que recolhe “valor 0”, a de “receções”, da existem numerosas referências bibliográficas que justificam a sua inclusão (Siquier, 1987; Usero Martín, 1993, 251; Yagüe Cabezón e Lorenzo Caminero, 1997, 26; Bonnefoy, Lahuppe e Né, 2000, 96; Collinet, 2000, 13; Fortanasce et al. 2001, 55; Drauchke, 2002, 86; Bischops e Gerards, 2003, 29; Chapple, 2007; Griffey e Housner, 2007, 46; Peitersen; 2007, 59). É dizer, se bem é certo que o objeto de estudo é único (os problemas afetivos derivados do contacto), podemos considerar que existem três dimensões do mesmo em função dos tipos de contactos possíveis com os elementos do entorno (outros indivíduos, solo ou móbeis). Agora bem, dentro de cada uma delas podem-se classificar umas ações associadas a tipos de contactos (facilmente identificáveis) como geradoras desses problemas em cada dimensão. É por isso que o critério seguido para a categorização deste segundo nível não guarda relação entre as distintas dimensões.

Com respeito a isto, o caso mais controvertido seria o critério que fai referência à voluntariedade-involuntariedade, aspeto que só se contempla no caso dos “contactos corpo-solo”, dado que presenta um matiz característico. Assi, é certo que algumas das outras categorias poderiam ser divididas à sua vez mediante este critério (por exemplo, os “contactos bruscos” podem ser voluntários ou involuntários ao igual que os “batimentos”), porém, nestes casos os contactos produzem-se de forma acidental e polo tanto incontrolável desde um ponto de vista didático. Porém, os contactos corpo-solo involuntários (caídas) podem ser devidos a fatores acidentais (um tropeção) e, polo tanto não controláveis, ou a ações de jogo devidas a outro indivíduo, polo geral

adversário (seria o exemplo do jogador que vai sofrer uma placagem). Neste segundo caso resulta pertinente dado que desde um ponto de vista didático poderia-nos resultar interessantes os dados obtidos no tocante a estas ações.

3.2.8. Conclusão

A principal conclusão deste trabalho foi confirmar a existência de problemas afetivos derivados do contacto nos deportes sociomotores de colaboração-oposição, tal como se recolhia na hipótese de partida.

Ademais disso, dado o seu carácter exploratório tanto no objeto de estudo como na metodologia a utilizar, é importante enumerar uma série de aspetos que deveríamos ter em conta à hora de aprofundar noutros novos trabalhos sobre o tema. Estas considerações podem ser resumidas nas seguintes:

- Para poder desenvolver a metodologia base da investigação a través dos diários de práticas dos estudantes, haveria que introduzir esta ferramenta de investigação como parte da avaliação final da disciplina, com um peso específico suficiente que nos assegurasse a implicação dos participantes na sua elaboração. Assim, se bem inicialmente tínhamos contemplado este aspeto, o peso dentro da qualificação era ínfimo, como citamos anteriormente. Ademais os estudantes podiam aceder à mesma pontuação pela participação noutras propostas⁷⁹ que eram mais do seu agrado e requeriam um menor esforço.
- Deve-se melhorar a explicação da realização do diário ao começo do ano académico, realizando alguma recolhida intermédia, sobre todo depois das primeiras sessões, que permita resolver as dúvidas que surgem durante a realização do mesmo.
- É necessário motivar periodicamente aos estudantes para que não desistam da realização do diário.
- Deve-se facilitar a realização do mesmo entregando ao final da sessão quando menos os nomes das tarefas realizadas, deixando um tempo mínimo para que

⁷⁹ Durante este mesmo ano académico 2002-03 desenvolvera-se desde a disciplina de *Deportes de Equipo* um projeto de participação nas competições de *Deporte Universitario* da *Universidad de Zaragoza* (Proyecto S.A.D.). Este projeto surgiu ante a necessidade de aumentar a “cultura” sobre os deportes sociomotores de colaboração-oposição dos estudantes e pela exígua carga letiva da matéria. Por isso, ao igual que a entrega dos diários, valorou-se a sua participação dentro do 10% de “*actividades complementarias*” sempre e quando estabeleceram ademais uns treinamentos das equipas num horário que permitira a sua supervisão por parte do professor.

anotem as impressões “in situ”. Isto, ademais de favorecer a participação, melhorará a qualidade dos documentos e a sua veracidade.

- A nível metodológico é necessário melhorar os aspetos de credibilidade da investigação, tanto na recolha de dados (triangulação) como na análise. Ademais, é necessário validar a ferramenta, talvez mediante a análise dos diários por investigadores independentes (Anguera, 1992, 84).
- Por último, os resultados em quanto ao género assinalam que pode ser interessante profundar na incidência dos problemas afetivos ligados ao contacto em função deste aspeto.

3.3. SEGUNDA PARTE DO ESTUDO PILOTO

Neste apartado recolhemos o segundo trabalho desenvolvido como estudo prévio à investigação principal desta tese de doutoramento. O presente trabalho foi desenvolvido na *Facultad de Ciencias de Humanas y de la Educación* da *Universidad de Zaragoza* durante o ano académico 2003-04.

3.3.1. Contextualização

3.3.1.1. A Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

A *Facultad de Ciencias de Humanas y de la Educación* tem a sua origem na *Escuela Normal Elemental de Maestros*, fundada em 1842 por *Mariano Carderera y Potó*, sendo a primeira de Aragón. Ao igual que a faculdade de Zaragoza, a *Escuela Normal* de Huesca transformou-se em *Escuela Universitaria* em 1972, logo da aprovação da *Ley General de Educación* de 1970. Finalmente, durante o ano académico 2001-2002 esta *Escuela Universitaria* transforma-se em *Facultad* ao incorporar a licenciatura em Humanidades.

No momento da realização do estudo desenvolvia as seguintes titulações:

- *Diplomado Magisterio Especialidad Educación Infantil*
- *Diplomado Magisterio Especialidad E.F.*
- *Diplomado Magisterio Especialidad Educación Primaria*
- *Licenciado en Humanidades*

A sede⁸⁰ da *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* encontra-se no edifício da antiga *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.*, localizado na rua *Valentín Carderera n.º 4*, inaugurado em 1931, seguindo a sua estrutura o modelo tradicional nas *Escuelas Normales*, uso ao que estava destinado inicialmente, com uma escola de nenos e nenas na parte baixa (a chamada “*Escuela aneja*”, atualmente *CEIP “El Parque”*). A sua situação em pleno centro urbano e com a maior fachada orientada cara o *Parque Municipal de Miguel Servet*, a dotam doutra “instalação” mais, junto com as existentes dentro do entorno da faculdade, como é o parque mesmo. Esta localização, permitirá ademais, a utilização do *Pabellón Municipal de Deportes* (integrado dentro do próprio parque) como outra instalação onde levar a cabo as sessões práticas da disciplina na que se desenvolveu o estudo, devido a que as instalações da faculdade não presentavam umas características idóneas para a docência da matéria.

3.3.1.2. Plano de estudos no que se enquadra a investigação

A proposta pedagógica na que se baseia foi posta em prática como parte da atividade docente da disciplina de *Deportes de Equipo* da titulação de *Diplomado en Magisterio, especialidad de E.F.*

O *Plan de Estudios de Maestro-Especialidad E.F.* da *Facultad de Ciencias de Humanas y de la Educación* de Huesca (então *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.*), foi aprovado mediante resolução da *Universidad de Zaragoza*⁸¹, estabelecendo-se a seguinte estrutura:

- Um ciclo de três anos.
- 207 créditos de carga letiva global, dos quais, 32 estão destinado ao *Prácticum* e o 10% a créditos de libre configuración.
- Os créditos das matérias repartem-se entre os três anos de duração do ciclo, deixando o primeiro ano sem carga de disciplinas optativas e distribuindo o *Prácticum* entre o segundo e terceiro ano.

⁸⁰ No momento da realização do trabalho, a faculdade disponha ademais das instalações da *Fac. de Ciencias de la Salud y del Deporte* para a docência das matérias da titulação de *Lic. en Humanidades*, ainda que este é um feito irrelevante para o estudo.

⁸¹ *Resolución de 10 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza*, publicado no BOE n.º 12, de 14 de janeiro de 1998.

A distribuição dos créditos das distintas disciplinas por ano académico, segundo o seu carácter de “troncales, obligatorias y optativas” coincide com a apresentada na tabela 24.

Ao igual que sucedia no plano de estudos da *Facultad de Educación* de Zaragoza, o feito de que as matérias optativas e de “libre configuración” apareçam vinculadas a vários anos académicos, deve-se a que os estudantes tenham a possibilidade de escolher o número de créditos a matricular-se de cada uma delas em cada ano académico. Agora bem os requisitos para titular são também os mesmos que na citada faculdade, o que possibilita, como mencionamos antes, que dentro da disciplina convivam estudantes procedentes de distintas turmas com o que isto implica em quanto a dinâmica de grupo.

3.3.1.3. Disciplina vinculada com o estudo

Como dissemos mais arriba, o presente estudo enquadra-se dentro da disciplina de *Deportes de Equipo* da titulação de *Diplomado en Magisterio, especialidad de E.F.* Ao igual que a matéria do mesmo nome da *Facultad de Educación* de Zaragoza, esta disciplina é de carácter optativo para os da citada titulação e de “libre configuración” para os doutras, formando parte, ademais, dos *Complementos de formación* que devem realizar os estudantes que desejem cursar a *Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* com posterioridade à rematar a citada *Diplomatura*.

A disciplina está constituída por 6 créditos de docência, que à sua vez estão organizados em 2 de carácter teórico e 4 práticos, que se desenvolvem durante o primeiro quadrimestre do ano académico (de setembro a janeiro).

Ao igual que no estudo anterior, centraremos-nos unicamente nos créditos práticos, por tratar-se duma investigação sobre condutas motrizes, onde o aspeto vivencial converte-se em objeto de estudo, sobre todo centrado nas sensações, emoções e sentimentos que emanam dos indivíduos durante a prática de tarefas motrizes de aprendizagem.

Os créditos práticos foram desenvolvidos em três instalações diferentes dependendo da atividade a realizar em função da programação da mesma e da disponibilidade horária para o uso dessas instalações. Deste jeito utilizarom-se de forma geral:

- O *Pabellón Municipal de Deportes* de Huesca para os apartados de Rugby e Andebol.
- O campo de céspede interior das *Pistas de Atletismo de la “Ciudad Deportiva del Perpetuo Socorro”* de Huesca para Rugby.
- O ginásio da *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* da *Universidad de Zaragoza* no *Campus de Huesca* para Voleibol.

3.3.1.4. Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação

Devido às similitudes entre ambas matérias tanto nos descritores dos *Reales Decretos* que definiam os planos de estudo, como nas programações base facilitadas polo *Departamento* encarregado da docência a começo de ano académico⁸², decidimos manter a mesma proposta pedagógica que a desenvolvida na *Facultad de Educación* de Zaragoza, com as adaptações necessárias devido às diferentes instalações com as que se dispunha. Começaram-se ademais as ações necessárias para a aprovação da nossa proposta didática como programa da disciplina, dado que naquele momento já possuíamos uma vinculação contratual indefinida com a universidade, o que permitia a estabilização da matéria.

Esta proposta pedagógica já quedou exposto anteriormente no apartado homónimo do desenvolvimento da primeira parte deste *Estudo Piloto*.

⁸² O temário de base da disciplina de *Deportes de Equipo* da *Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación de Huesca* está recolhido no ANEXO 4. Ainda que inicialmente parecem existir numerosas diferenças com o da *Facultad de Educación de Zaragoza* (ver ANEXO 1), uma análise profunda mostra uns conteúdos similares tratados desde pontos de vista distintos.

3.3.2. Objetivos⁸³

Os objetivos que nos propuséramos para o desenvolvimento deste estudo foram:

- Pôr a prova a validade da metodologia utilizada no estudo anterior, de tal jeito que permita aprofundar no campo dos problemas afetivos relacionados com o contacto em estudos posteriores.
- Descrever que tipos de contactos podem produzir a aparição de problemas afetivos nos processos de iniciação aos desportos sociomotores de colaboração-oposição.
- Descrever qual é a incidência dos problemas afetivos derivados do contacto em função do género.
- Indagar nos termos utilizados pelos estudantes de *Magisterio de E.F.* para referir-se ao conceito de “problemas afetivos derivados do contacto”.

3.3.3. Hipóteses

Antes de começar com a exposição das nossas hipóteses de partida, é necessário aclarar que na sua formulação optamos por uma redação interrogativa, com a intenção de mostrar mais claramente o seu carácter descritivo (Hayman, 1984, 42), sendo conscientes de que ao formulá-las desta forma poderíamos perder parte do poder que apresenta a fórmula declarativa .

As hipóteses de partida que nos formulamos neste trabalho foram:

- Quais são os tipos de contacto originadores em maior medida da aparição de problemas afetivos derivados do contacto na iniciação aos desportos sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos do Rugby, Andebol e Voleibol?
- Qual é a incidência do género dos sujeitos na vivência de problemas afetivos derivados do contacto surgido em tarefas motrizes de aprendizagem de desportos sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos do Rugby, Andebol e Voleibol?

⁸³ Os Objetivos e Hipóteses formuladas nestes apartados são distintos dos recolhidos nas comunicações sobre o *Estudo Piloto* publicadas nas actas dos distintos congressos às que foram enviadas (Salgado López e Rovira Bahillo, 2004a e 2004b; Salgado López, 2007). Isto é devido a que nas comunicações antes citadas refundiram-se as dos dois estudos realizados como parte deste Estudo Piloto devido aos requerimentos formais em quanto a espaço de texto exigidos. Ademais naquelas comunicações eliminara-se o Objetivo e as Hipóteses referidas aos aspectos de género já que estava prevista a sua publicação como artículo, feito que não chegou a consumir-se.

- Existe um termo de uso comum que agrupe o conceito associado aos problemas afetivos derivados do contacto entre os universitários dos estudos de formação do professorado de E.F. e nos casos concretos do Rugby, Andebol e Voleibol ?

3.3.4. Sujeitos

Os sujeitos participantes no estudo foram seleccionados entre os estudantes da disciplina de *Deportes de Equipo*, optativa da titulação de *Maestro Especialista en E.F.*, da *Fac. de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza. Campus de Huesca)*.

A seleção dos sujeitos vem determinada por dous requisitos:

- a entrega do *Diários de Sensações*, ao finalizar a disciplina.
- a assistência quando menos ao 80 % das sessões práticas.

A justificação destes critérios estivo determinada em primeiro lugar, pelo feito de que o diário era a ferramenta fundamental da que se extrairiam os dados; e em segunda, em quanto à assistência, por ser esta percentagem o mínimo marcado legalmente na *Normativa de exámenes de la Universidad de Zaragoza* para ter direito a ser avaliado pelo procedimento ordinário.

Em total foram 8 os sujeitos analisados, dos que 6 eram homes e 2 mulheres, o que se considera suficiente para os objetivos marcados neste Estudo Piloto.

3.3.5. Marco metodológico

A continuação resumimos os materiais e o método empregados para a realização do estudo. É necessário assinalar, que ao ser esta a segunda parte do *Estudo Piloto*, este apartado é, na sua grande maioria, uma réplica do estudo anterior. Por isso, moitas das descrições e justificações das decisões tomadas serão omitidas para evitar uma excessiva extensão e reiteração. De todos jeitos, assinalaremos em cada caso onde se encontram essas descrições e justificações, ressaltando ademais as adaptações realizadas se as houvera.

3.3.5.1. Desenho da investigação

Dado que este estudo representa uma continuação do exposto mais arriba, optou-se por replicar o desenho da investigação, centrado num “Estudo de Casos” mediante o uso da análise de conteúdo de documentos pessoais.

3.3.5.2. Instrumentos de recolha de dados

A ferramenta para a extração de dados foi, como dissemos antes, o *Diário de Sensações*. Para isso, ao igual que nos trabalhos prévios, solicitamos aos estudantes que voluntariamente estiveram dispostos a participar na investigação que realizaram este tipo de documento, indicando-lhes verbalmente as características do mesmo ao começo de ano académico. Nesta ocasião se inverteu-se a prática totalidade da sessão de apresentação da disciplina na explicação do diário, de tal jeito que:

- Fizemos especial finca-pé em que neste diário deviam recolher as emoções, sentimentos e sensações que lhes produziam cada uma das tarefas motrizes utilizadas para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina.
- Além disso, incidiu-se em que deviam identificar claramente cada uma dessas tarefas motrizes, bem pelo nome utilizado nas aulas pelo professor ou bem por uma ligeira descrição da mesma, para que quedara claro que não omitiam alguma por esquecimento.
- Ademais, sublinhou-se que as emoções ou sensações deviam estar associadas de forma explícita com cada uma das tarefas, para evitar problemas à hora da sua codificação.
- Cabe ressaltar que se acordou com os estudantes que os nomes dos autores de cada um dos diários seriam unicamente conhecidos pelo professor da disciplina, como aspeto necessário para qualificar a mesma. Desta forma, foi compromisso do investigador que nenhuma pessoa participante na investigação acederia à identidade dos autores. Este aspeto de *anonimato* já fora marcado por Sicilia Camacho (1999, 30), como fundamental para definir o compromisso dos participantes.
- Por último, assinalar que para assegurar-nos a implicação dos estudantes advertiu-se que a entrega do diário teria-se em conta na qualificação final da disciplina dentro do apartado de “*trabajos complementarios*” com um máximo dum 10% da nota final.

A justificação de não incrementar o valor do diário na qualificação dos estudantes, pese aos negativos resultados do anterior estudo, vem dado por dous motivos:

1. Desde o nosso ponto de vista, naquele momento pensávamos que incrementar de forma significativa a percentagem do diário dentro da avaliação da matéria desvirtuava dalgum jeito a mesma, ao não ser objeto da sua aprendizagem⁸⁴.
2. Em todo caso, durante o presente ano académico limitou-se a possibilidade de aceder a essa pontuação, ao ofertar a realização do diário como único “*trabajo voluntario*” a valorar⁸⁵.

3.3.5.3. Sistema de categorias

Para a realização da análise dos diários, utilizamos o sistema categorial desenhado em base aos tipos de contactos que potencialmente podem ser causa geradora da aparição dos problemas afetivos, e que fora construído e posto a prova na primeira parte deste *Estudo Piloto*.

3.3.5.4. Análise de dados

Ao igual que no estudo precedente, a análise dos dados consistiu numa análise de conteúdo frequencial, realizado nesta ocasião por dous investigadores independentemente.

Para a extração dos dados dos diários para a sua posterior análise, elaboraram-se umas planilhas individualizadas para cada um dos diários, com dous apartados:

- um cerrado, no que se quantificava a aparição dos distintos tipos de contacto originadores de problemas afetivos, em base às categorias expostas no apartado anterior; e,

⁸⁴ Este ponto de vista variaria posteriormente devido às valorações positivas que sobre realização do diário que nos fizeram chegar os distintos sujeitos que o desenvolveram nos estudos realizados tanto no ambiente académico (Licenciatura, Diplomatura e Bacharelato) como no não académico (Curso monográfico de Rugby).

⁸⁵ Desta forma, e a pesar que fora um êxito notável, vimo-nos na obriga de priorizar o estudo frente ao mantimento do *Proyecto S.A.D.*, que como comentamos antes ampliava as práticas motrizes dos estudantes em deportes sociomotores de colaboração-oposição fora do horário letivo.

- outro aberto, com um matiz mais qualitativo e prospetivo, no qual registrávamos as palavras chave que apareciam em cada um dos diários analisados, relacionadas com a definição de problemas afetivos derivados do contacto.

Uma vez concretizadas estas planilhas, analisaram-se os diários quantificando todas as referências que puderam ser codificáveis em cada uma das categorias ao longo do texto. Dita análise foi realizada independentemente por dous investigadores, o próprio autor e a agora Dra. Rovira Bahillo. O objetivo desta dobre codificação era o de comparar os resultados para pôr a prova a sua fiabilidade, como assinalaremos no seguinte apartado. Ademais desta estratégia metodológica, tomamos outras precauções de cara melhorar os valores de fiabilidade do estudo e que também serão expostos a continuação.

Ademais do anterior, foram anotados todos os termos utilizados na redação dos diários que se referiram a aspetos relacionados com o conceito de “problemas afetivos derivados do contacto”. É necessário dizer, que neste caso consideraram-se como válidos todos os termos encontrados por cada um dos investigadores.

Finalmente, os resultados registrados foram introduzidos numa folha de cálculo (Microsoft Excel) para facilitar a análise conjunto dos dados extraídos dos diários.

3.3.5.5. Qualidade dos dados

Dado que os instrumentos utilizados para a análise foram desenhados a tal efeito, é necessário estabelecer a qualidade dos mesmos. Neste caso, dado que um dos objetivos é precisamente o de fixar a metodologia a utilizar em estudos posteriores, buscamos comprovar a estabilidade do processo de medição. É dizer, pretendeu-se comprovar que “mide siempre lo mismo, en cualquier momento” no que se utilizem e seja quem seja quem o utilize. No paradigma quantitativo este conceito está representado pela “fiabilidad” do instrumento, que é adaptado dentro do paradigma qualitativo baixo a denominação de “dependencia” (Del Villar Álvarez, 1994, 31).

A primeira medida para o controle da fiabilidade foi a realização, antes de começar o processo de extração de dados dos diários, duma sessão prévia na que o autor explicou a estrutura e definição de cada uma das categorias estabelecidas ao outro

investigador. Nessa sessão acordou-se também um protocolo de análise dos diários, a ter em conta por cada um dos investigadores, de cara a estandardizar o mais possível os dados recolhidos. Neste protocolo estabeleceram-se os seguintes pontos:

- Analisar somente as sensações, emoções e sentimentos do autor do diário, não os possíveis pensamentos que puderam refletir sobre possíveis sensações doutras pessoas.
- Quantificar as sensações, emoções e sentimentos relacionadas com o contacto que impliquem modificações da sua conduta, por ser isto um aspeto chave na definição de “problemas afetivos”.
- Anotar, ademais do anterior, as palavras chave que puderam aparecer relacionadas com a definição do conceito “problemas afetivos derivados do contacto”.
- Sublinhar as frases de extração de categorias para uma possível análise qualitativa do conteúdo.
- Em caso de que uma categoria apareça de forma geral, sem especificar sub-categorias, anotam-se todas as sub-categorias às que possa fazer referência.

Ademais disso, realizou-se um treinamento prévio, no que os investigadores implicados analisaram separadamente um dos diários do estudo inicial. Finalizada a análise os resultados foram comparados, resolvendo as possíveis dúvidas surgidas durante o processo.

Pela sua parte, citando a vários autores, Anguera (1997, 84) define a fiabilidade como o “grado de acuerdo entre observadores independientes”, podendo ser estes de distintos tipos:

1. *“El más común es el acuerdo entre observadores, cuando varios de ellos observan simultáneamente.*
2. *De estabilidad, cuando el mismo observador actúa en diferentes momentos.*
3. *De fiabilidad, si distintos investigadores observan en momentos diferentes”.*

Dentro do nosso estudo, optamos por desenvolver provas de fiabilidade estatísticas em quanto ao “acuerdo entre observadores”. Para isso, analisaram-se frequencialmente os diários por dous investigadores independentes (o próprio doutorando e outra colaboradora). Como medidas de comprovação do grau de acordo utilizarom-se dous parâmetros: “*el porcentaje de acuerdo*” e o “*coeficiente de correlación lineal*” (Anguera, 1997, 86):

- O calculo do *porcentaje de acuerdo* foi realizado mediante a seguinte fórmula:

$$100 \times \text{n}^\circ \text{ de acordos} / (\text{n}^\circ \text{ de acordos} + \text{n}^\circ \text{ de desacordos})$$
- Para comprovar a correlação existente entre estas análises, e polo tanto confirmar a estabilidade dos resultados, aplicou-se a *r de Pearson* que permite medir ata que ponto os resultados “ocupan la misma relación relativa respecto a dos variables” (Haber e Runyon, 1973, 121).

A justificação da utilização de duas provas distintas vem determinada pola possibilidade de que os dados presentem um erro sistemático multiplicativo que poda produzir que a *r de Pearson* sobrestime o acordo entre os registradores a pesar de ter recusado a hipótese nula (Silva Rodríguez, 1987, 64).

3.3.5.6. Material

O material necessário para a realização deste estudo foi o mesmo que o utilizado na primeira parte do *Estudo Piloto*.

3.3.6. Resultados e discussão

As tabelas 28 e 29 mostram os resultados de cada sujeito, obtidos por cada um dos investigadores na codificação dos diários, em função de cada categoria estabelecida.

Os resultados das provas estatísticas de fiabilidade obtiveram uma alta correlação inter-observador ($r=0.86$; $p<0.01$) e um “*porcentaje de acuerdo entre observadores*” de 64%. Este último valor, ainda que se considera bastante influenciado polo azar fijo-nos duvidar da adequação do resultado da *r de Pearson*, na linha com as críticas desta prova realizadas por Silva Rodríguez (1987). Devido a isso preferimos realizar uma nova prova estatística, o coeficiente de determinação (R^2) no que se obtivo um valor de 0,74, ainda sendo conscientes das precauções do seu uso determinadas por Martínez Rodríguez (2005).

TÁBELA 28.- Número de referências de cada categoria codificadas polo investigador 1

	interpersonais		corpo-chão		corpo-objeto			total
	bruscos	suaves	caídas		receções	batimentos		
			volunt.	involunt.		volunt.	involunt.	
Catuxa	7	0	2	3	0	1	1	14
Ian	3	4	2	0	1	1	2	13
Isabella	4	1	2	3	0	0	0	10
José	1	2	3	4	0	0	0	10
Piter	2	2	1	0	0	1	0	6
Jenaro	2	3	0	0	0	0	1	6
Jerome	2	2	0	0	0	0	1	5
Iker	2	1	0	0	0	0	0	3
total	23	15	10	10	1	3	5	67
média	2,88	1,88	1,25	1,25	0,13	0,38	0,63	8,38
D.T.	1,34	0,91	1,00	1,56	0,22	0,47	0,63	6,13

TÁBELA 29.- Número de referências de cada categoria codificadas polo investigador 2

	interpersonais		corpo-chão		corpo-objeto			total
	bruscos	suaves	caídas		receções	batimentos		
			volunt.	involunt.		volunt.	involunt.	
Catuxa	9	0	1	2	0	0	1	13
Ian	3	3	3	0	1	0	2	12
José	1	2	3	4	0	0	0	10
Isabella	2	1	1	3	0	0	2	9
Piter	0	3	1	1	0	1	0	6
Jerome	1	3	0	1	0	0	1	6
Jenaro	0	4	0	0	0	0	1	5
Iker	0	2	0	0	0	0	0	2
total	16	18	9	11	1	1	7	63
média	2,00	2,25	1,13	1,38	0,13	0,13	0,88	7,88
D.T.	2,00	1,00	0,94	1,22	0,22	0,22	0,66	6,25

Os resultados das três provas estatísticas parecem mostrar uma fiabilidade aceitável. Agora bem, dado que um dos objetivos deste estudo é o de pôr a prova a validez da metodologia no seu conjunto, decidimos indagar em cada um dos resultados por categoria e sujeito na busca das fontes de discordância entre investigadores. Esta decisão vem motivada pola comprovação de que nenhuma das provas estatísticas anteriores representa totalmente a concordância dos resultados entre os investigadores. Neste sentido pudera ser que ambos detectem o mesmo número de problemas afetivos associados ao contacto para um sujeito dado, e que, apesar disso, as codificações se refiram, por exemplo, a tarefas diferentes. Desde este ponto de vista, a única forma de ter uma certeza absoluta do acordo entre investigadores seria comparando um a um cada registro, o que a todas luzes seria inviável para um volume maior de dados.

Aprofundando os dados anteriores pode-se observar que as categorias com maiores diferenças inter-investigadores são as que referidas aos “contactos interpessoais bruscos” e, em menor medida, às “caídas involuntárias”. Isto foi devido fundamentalmente à diferente formação entre os investigadores. Assim, o investigador 1, com ampla formação em Rugby era capaz de identificar mais concretamente os problemas associados a este tipo de contactos nas tarefas deste deporte, já que, em muitas ocasiões, apareciam combinadas com problemas produzidos com outros tipos de contactos. Este era o caso, por exemplo, das tarefas de aprendizagem da técnica da “placagem” que produziam tanto problemas afetivos associados a “contactos bruscos”, “caídas voluntárias” e/ou “caídas involuntárias”. Isto obriga-nos a repensar a metodologia utilizada, dado que estas diferenças entre os investigadores debilitam a fiabilidade do dado.

Por outra banda, os maiores desvios padrões produzem-se nas categorias que mais registos codificaram, o que parece indicar uma grande variabilidade interindividual. Isto leva-nos a pensar que se deve aprofundar no conhecimento de aspetos pessoais dos sujeitos investigados, especialmente no seu historial de práticas motrizes, dado que tal como indica a bibliografia revisada, as experiências prévias podem ser fundamentais para a aparição deste tipo de problemas.

Na tabela 30, recolhem-se as frequências de aparição de cada uma das categorias estabelecidas. Os dados mostrados são as médias dos resultados obtidos por cada um dos investigadores individualmente. A decisão de mostrar os dados em base às médias está determinada pelas variações existentes em ambos casos, preferindo mostrar um valor que se aproxime a ambos investigadores a pesar de que a maior formação específica do primeiro deles poderia recomendar usar o seus dados.

TÁBELA 30.- Número de registos de cada categoria.

categorias			média
interpersoais	bruscos		19,5
	suaves		16,5
corpo-solo	caídas	voluntárias	9,5
		involuntárias	10,5
corpo-objeto	receções		1
	batimentos	voluntários	2
		involuntários	6
total			65

Podemos observar que se encontraram referências a problemas afetivos gerados polos contactos em todas e cada uma das categorias estabelecidas. Desde um ponto quantitativo os contactos que implicam um risco lesivo para o sujeito representam um maior número que os não lesivos, ao igual que sucedia no estudo anterior. De todas formas, nesta ocasião aparecem novamente os problemas afetivos derivados de “contactos suaves”, o que como dissemos, não deixa de ser curioso dada a natureza das práticas motrizes desenvolvidas, feito que não é recolhido pola bibliografia específica.

Pola sua parte, ao igual que no trabalho anterior, os contactos que mais problemas afetivos parecem gerar são os agrupados baixo a categoria de “bruscos”, enquanto que os que menos são novamente os de “recepções”, que aparecem por primeira vez neste estudo (fig. 18). No tocante aos últimos, estes resultados confirmam as contribuições da bibliografia sobre a sua existência a nível geral na aprendizagem motora (Ruiz Pérez, 2001) ou, especificamente, a nível empírico em Andebol nomeado como “miedo al balón” (Aguilar Aguilar, 2012), apoiando assi a decisão de manter esta categoria a pesar de não obter resultado algum no primeiro trabalho.

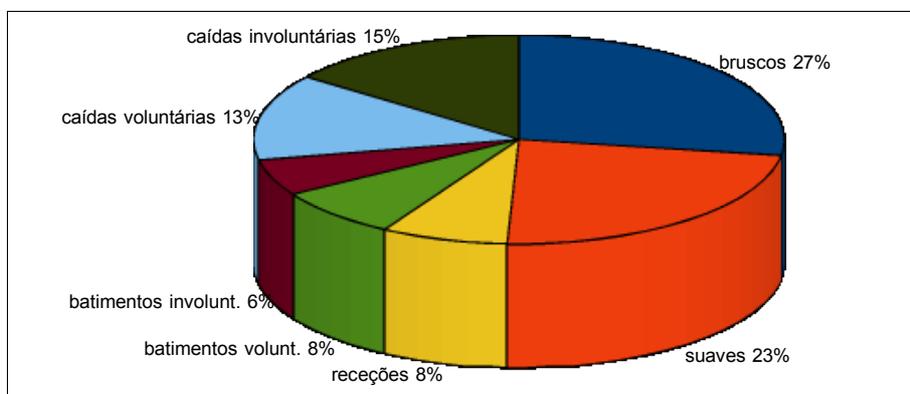


fig. 18.- Percentagem de incidência de cada tipo de problema afetivo.

Para ter uma maior compreensão da realidade vivenciada polos sujeitos agrupamos os resultados percentuais obtidos por género, tal como mostra a figura 19. À hora de analisar esta gráfica devemos ter em conta que o reduzido número de casos, sobre todo no referido às mulheres, obriga-nos a ser prudentes com a sua interpretação.

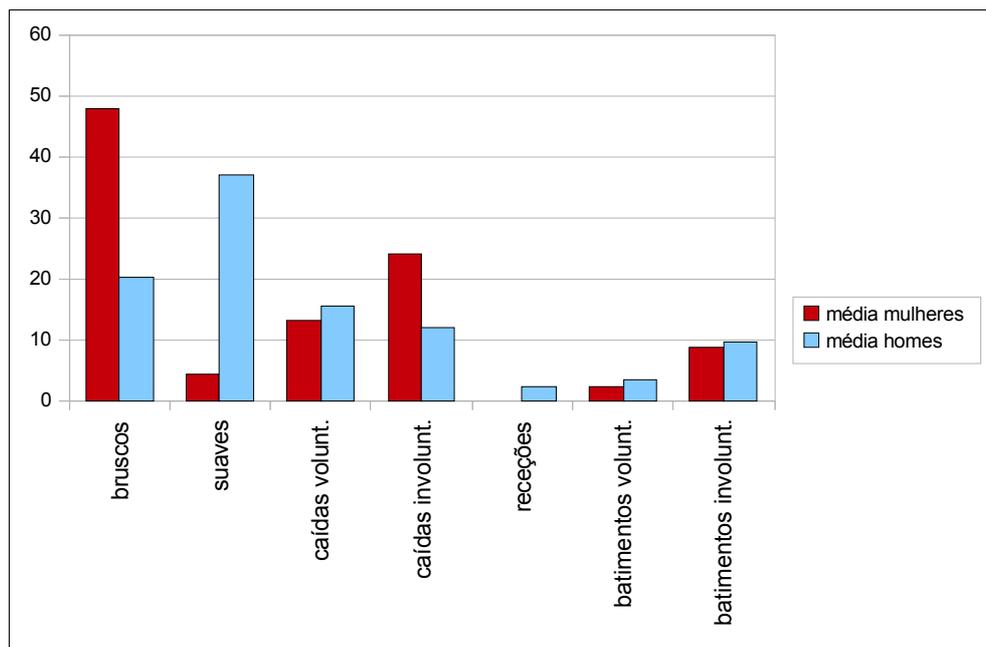


fig. 19.- Problemas afetivos em função do contacto e o género do sujeito

A primeira vista podemos observar que o grupo das mulheres parece apresentar claramente valores mais elevados nas categorias relacionadas com os “contactos bruscos” e as “caídas involuntárias”. Os homens, a pesar disso, têm resultados destacáveis em quanto aos “contactos suaves”. Isto parece contradizer as contribuições da bibliografia que assinalam um maior nível de medo a nível geral no âmbito feminino (Feltz, 1988, 160; Short et al., 2004; Gutierrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutierrez Santiago, 2003; Méndez et al., 2003) já que, nos nossos resultados, as mulheres só parecem apresentar mais problemas de forma significativa em duas das seis categorias. Não obstante, as diferenças em quanto às reticências dos homens ante práticas motrizes que implicam “contactos suaves” si parecem respaldar a literatura que assinala um maior rejeitamento dos homens a este tipo de contactos (Méndez et al., 2003; Canales, 2006, 206 e 2007; Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi, 2011, 625; Canales-Lacruz e Rey-Cao, 2014, 180).

Porém, observa-se que os homens apresentam registros numa categoria que não recolhem as mulheres, como é a de “receções”, se bem os valores são tão baixos que podem considerar-se despreziáveis dado o tipo de estudo e o número de sujeitos estudado. Pola mesma razão, as diferenças recolhidas para os valores referidos aos “batimentos” e “caídas voluntárias” pensamos que são também despreziáveis.

Ademais, se centramos a nossa atenção na análise dos resultados individuais, tal como estão recolhidos nas tabelas 28 e 29, podemos comprovar que só uma das mulheres (Catuxa) recolhe referências por cima de todos os demais sujeitos, enquanto que a outra o faz em terceiro ou quarto lugar dependendo do investigador. Isto leva-nos de novo a pensar que talvez a influência do género não seja tão marcada como parece a simples vista e que, pela contra, poderia ser mais importante a variabilidade inter-individual dos sujeitos. Seria necessário, pelo tanto, que na réplica do estudo se incrementasse o número de sujeitos a investigar, procurando uma maior equidade entre géneros para poder comprovar efetivamente a sua influência.

Em quanto aos resultados obtidos por ambos investigadores no estudo dos termos utilizados pelos estudantes nos seus diários para referir-se a o nosso objeto de estudo, encontraram-se os resultados mostrados na tabela 31.

Como queda refletido nessa tabela, não existe nenhum tipo de unificação terminológica que defina os problemas afetivos ligados ao contacto, existindo tanto referências genéricas como específicas de cada um dos tipos estabelecidos nas categorias a estudo.

Mais em profundidade, os termos utilizados para referir-se a problemas afetivos relacionados com contactos com risco lesivo vinculam-se maioritariamente com o conceito de “medo”. Pelo contrário, no caso dos contactos que não comportam risco para a integridade do indivíduo apresentam uma maior disparidade terminológica, ainda que todos eles dentro da categoria de “contactos suaves”. Assim existem registros centrados tanto no “medo” como em aspetos relacionados com emoções associadas à “vergonha” influenciadas pelo “pudor” e os condicionamentos sociais. Isto parece assinalar claramente a relação dos problemas afetivos “interpersonais suaves” com aspetos sociais e psico-morais do indivíduo, frente aos demais que parecem ter uma maior relação com a conservação da integridade física do indivíduo.

TÁBELA 31.- Resultados do estudo terminológico

Tipo de contacto		Término utilizado	referências	diários
GENÉRICAS		Miedo	6	3
		Miedo a entrar en contacto	1	1
		Miedo al contacto físico	1	1
		Miedo al contacto	1	1
		total	9	6
INTERPERSOAIS	BRUSCOS	Miedo a los golpes	1	1
		Miedo a hacerme daño al chocar	1	1
		Miedo a hacerse daño	2	2
		Miedo al choque	4	1
		Miedo a parar a alguien	1	1
		Miedo a empujar	1	1
		Miedo a hacer el placaje	1	1
		total	11	8
	SUAVES	Situaciones desagradables en los agarres	1	1
		Sentir pudor	1	1
		Sentirse incómodo	1	1
		Dar reparo	1	1
		Reticencias al contacto	1	1
		Miedo a tocar	1	1
Respeto al impedir la salida de una compañera		1	1	
	total	7	7	
CAÍDAS	Miedo a una mala caída	1	1	
	Miedo a las caídas	1	1	
	Quitarle “dramatismo a la caída”	1	1	
	Miedo al suelo	1	1	
	Miedo a caerse	2	2	
	Miedo a caer	1	1	
		total	7	7
CORPO-OBJETO	Miedo al impacto del balón	1	1	
	Miedo al balón	1	1	
	Miedo al pelotazo	1	1	
	Miedo a un pelotazo	1	1	
	Miedo a golpear el balón	1	1	
	Miedo a las recepciones	1	1	
		total	6	6
TOTAL GERAL			40	34

3.3.7. Conclusão

Como conclusões a este trabalho aproximativo aos problemas afetivos derivados do contacto, podemos assinalar:

- Em quanto à segunda hipótese, podemos afirmar que foram quantificados problemas afetivos produzidos por todos os tipos de contactos categorizados (se bem, a sua incidência foi distinta em cada uma). Isto parece reafirmar a idoneidade do sistema de categorias estabelecido.
- Como era de esperar devido às atividades propostas, existe uma alta presença de problemas afetivos derivados de contactos “bruscos”. Também existe uma alta presença de problemas afetivos derivados de contactos devidos aos contactos “suaves”, sendo os seguintes em ordem descendente as “caídas”, os “batimentos” e em último lugar as “receções”.
- Em relação ao género, as mulheres parecem refletir mais problemas afetivos derivados de “contactos bruscos” e “caídas involuntárias” que os homes. Polo contrário, no caso dos homes isto sucede com os relacionados com “contactos suaves”.
- As mulheres identificam um maior número de termos relacionados com o conceito de “problemas afetivos derivados do contacto” que os homes, estando refletidas neles, ademais, a maior parte das categorias dos tipos de contactos estabelecidas. Não obstante, a análise detalhado por sujeitos não permite afirmar que exista uma diferença clara por género, polo que é necessário replicar o estudo para profundar nestes aspetos.
- O conceito “medo” associa-se à maior parte dos termos relacionados com os problemas afetivos derivados do contacto encontrados nos diários, estando neste caso, relacionado com contactos que apresentem risco lesivo para o indivíduo. Polo contrário, os contactos que não apresentam este tipo de riscos recolhe-se totalmente dentro da categoria de “contactos interpessoais suaves”, nos que se optam por eufemismos como “dar reparo”, “sentir pudor”, “sentirse incómodo”...

Para finalizar, e dando resposta aos objetivos formulados no estudo, cabe fazer menção a uma série de reflexões extraídas de cara a melhorar a investigação em trabalhos subsequentes:

-
- A nível metodológico, e como conclusão chave para novos estudos, pode-se afirmar que a ferramenta construída e utilizada para a análise dos diários mostra uma fiabilidade aceitável desde o ponto de vista estatístico. Agora bem, as diferenças encontradas entre ambos investigadores parecem aconselhar o incremento das sessões prévias de treinamento dos investigadores ou uma reformulação das opções metodológicas utilizadas.
 - No debate posterior à codificação, realizado entre os dois investigadores na sessão de contraste dos resultados, gerou-se a hipótese de introduzir uma nova categoria relacionada com aspetos centrados no “medo a causar dano” a um companheiro ou adversário. Isto faz que devamos repensar o sistema de categorias para próximos trabalhos.
 - Seria aconselhável incrementar o valor da amostra, o que poderia dar uma melhor descrição da realidade. Para isso cabe revisar o processo de vinculação dos estudantes com a investigação (apresentação, valoração na avaliação, seguimento, etc...).
 - Finalmente, poderia ser interessante ampliar este estudo a outras práticas sociomotrizadas, incluso sem centrar-se nas de colaboração-oposição, como lutas, jogos, danças, expressão motriz, etc...

Capítulo 4:

Estudo base

4.1. INTRODUÇÃO

4.1.1. Contextualização

O presente estudo realizou-se na *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* de Huesca durante os anos académicos 2005-06 e 2006-07. O contexto no que se levou a cabo este terceiro estudo é, polo tanto, o mesmo que na segunda parte do *Estudo Piloto*. A disciplina na que se desenvolve é tamén a mesma que nos trabalhos anteriores: *Deportes de equipo*. Polo tanto, não vamos a entrar a descrever novamente este contexto dado que já quedou recolhido no primeiro apartado do citado estudo.

Unicamente cabe mencionar que no segundo dos anos académicos nos que se desenvolveu o estudo modificou-se uma das instalações deportivas utilizadas, realizando-se as práticas de forma habitual no *Pabellón Río Isuela* da *Universidad de Zaragoza*, sede então dos estudos da *Lic. en CC. de la Actividad Física y del Deporte* da *Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte*. Esta modificação não obrigou a mudar em essência a proposta pedagógica, ainda que si se notou uma melhor aceitação da nova instalação por parte dos estudantes. Isto foi devido a que, ao ser uma instalação de recente construção e desenho, possuía melhores condições que as do ano académico anterior em quanto à amplitude dos espaços, temperatura, iluminação interior, etc...

4.2. HIPÓTESES E PREGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta que este estudo parte de outros de carácter exploratório realizados com anterioridade e já expostos no *Capítulo 3* do *Estudo Piloto*, podemos dizer que a realização desses trabalhos prévios permitiu e facilitou a geração de hipóteses (Carvajal Llamas, 2001, 257). É mais, o mesmo material gerado no processo codificador desenvolvido nos dous estudos anteriores permite-nos sustentar em parte as que enumeraremos a continuação. Ademais, preferimos replicar algumas das hipóteses formuladas nos estudos anteriores para poder contrastar aqueles resultados com um estudo mais profundo.

Antes da exposição das hipóteses do estudo, devemos assinalar novamente que, ao igual que no *Estudo Piloto*, optamos por uma redação interrogativa na formulação

das três últimas hipóteses. Com isto pretendemos remarcar o seu carácter mais descritivo (Hayman, 1984, 42).

Desta forma, podemos concretizar essas hipóteses da seguinte forma:

1. Nas tarefas e/ou situações sociomotrizes propostas dentro da formação universitária do professorado de E.F. para ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição (nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol) se produzem problemas afetivos derivados de contactos.
2. Os problemas afetivos devidos a contactos dificultam a aprendizagem das tarefas motrizas propostas em sessões de aprendizagem de conteúdos de deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F., nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol.
3. Os problemas afetivos devidos ao contacto aparecidos no ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol, produzem-se por três tipos de contactos: interpessoais, corpo-solo e corpo-objeto.
4. Quais são os tipos de contacto causantes em maior medida da aparição de problemas afetivos derivados do contacto nas tarefas e/ou situações sociomotrizas propostas durante as sessões de ensino de deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol?
5. Que tarefas ou tipos de tarefas motrizas são suscetíveis de ser geradoras de processos que originem problemas afetivos derivados do contacto na iniciação aos deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol?
6. Que fatores poderiam ser tidos em conta no desenho de tarefas motrizas de iniciação a deportes sociomotores de colaboração-oposição dentro da formação universitária do professorado de E.F. e nos casos concretos de Rugby, Andebol e Voleibol, para minimizar a aparição dos problemas afetivos derivados do contacto?

4.3. SUJEITOS

Os sujeitos participantes no estudo foram escolhidos entre os alunos e alunas matriculados na disciplina *Deportes de Equipo* do título de *Maestro especialista en E.F.* da *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* da *Universidad de Zaragoza* durante os anos académicos 2005-06 e 2006-07. Nomeadamente, os participantes foram aqueles estudantes que tinham assistido quando menos ao 80 % das sessões práticas, entregaram o *Diário de Sensações* necessário para levar a cabo o estudo e participaram na realização da entrevista.

O critério de seleção dos estudantes em base ao 80% de assistência às sessões práticas vinha marcado porque era o mínimo legalmente estabelecido na programação da disciplina, segundo a normativa da *Universidad de Zaragoza*, para ter direito a ser avaliado por um procedimento distinto ao de *Examen General de la Asignatura*⁸⁶.

O número de casos a analisar foi 16, dum total possível de 40 estudantes matriculados. Há que assinalar que o reparto por ano académico foi desigual, participando 12 de 28 matriculados no ano académico 2005-06 (um 42,85%) e, por outra banda, 4 de 12 no 2006-07 (um 33,34%). As razões do exíguo deste número venhem determinadas polos seguintes fatores:

- No referido ao ano académico 2005-06:
 - dos 28 matriculados 2 não assistiram às aulas;
 - tan só se entregaram 20 diários;
 - desses 20 estudantes 6 não alcançaram o critério do 80% de assistência activa antes exposto;
 - dos 14 restantes, 2 foram anulados pola baixa implicação do estudante na sua redação e, por último,
 - 2 estudantes não assistiram à realização da entrevista.

- Pola sua parte, se nos centramos no ano académico 2006-07:
 - dos 12 matriculados 3 não assistiram às aulas.

⁸⁶ Assi, os estudantes que não assistiram a este 80% de sessões de jeito activo, não podiam entregar o diário para ser avaliados, polo que não podem formar parte da investigação. Um caso especial era o dos estudantes que assistem às práticas mais que não as podem realizar de maneira activa devido a uma lesão ou enfermidade. Nestes casos, a avaliação foi adaptada para não lesar os seus direitos por estas circunstâncias, dado que o seu diário não teria interesse para a investigação ao não ser realizado sobre as sus próprias vivências. Deste modo, deu-se a opção de realizar um ficheiro das atividades realizadas nas aulas, com uma organização por um critério de *Juegos Genéricos y Deportes*, sendo ademais obrigatória a sua organização em progressão de dificuldade.

- outros 4 não alcançaram por distintas razões o critério do 80% de assistência activa, e
- finalmente, 1 não assistiu o dia da realização da entrevista.

Agora bem, o número de sujeitos não deixa de ser um aspeto secundário dado o carácter qualitativo da investigação e o desenho de investigação elegido, que permite que a quantidade de casos seja reduzida ou incluso única.

Nesta linha Carvajal Llamas (2001, 256) afirma que “a los investigadores cualitativos no les atañe la generalización estadística sino descubrir nuevos fenómenos a través de un análisis profundo y cuidadoso; incluso cuando se obtienen resultados de un estudio y se lleva a cabo un segundo examen para ver si los resultados del primero se aplican al segundo caso”. Este é precisamente o caso do nosso estudo, baseado noutro anterior que serviu para pôr a prova toda a metodologia, melhorando-a e dotando-a duma maior validez e fiabilidade. É dizer, não pretendemos generalizar os resultados, senão que tentamos encontrar ata que ponto os achados prévios podem ser transferidos a outra situação que difere da primeira (Carvajal Llamas, 2001, 256).

Seria necessário, polo tanto, a repetição do estudo com o fim de ampliar a mostra para realizar uma comparação entre casos específicos, que podam possibilitar a identificação de padrões e o desenvolvimento de categorias teóricas definitivas, sem esquecer, isso si, que o simples incremento da mostra não garante, por si só, uns resultados mais válidos (Carvajal Llamas, 2001, 256). Em palavras deste mesmo autor:

“Una investigación cualitativa puede presentar resultados igual de valiosos ya sea que haya trabajado con diez entrevistas o con 100, en tanto el análisis haya sido riguroso y obedezca a una metodología particular”.

Neste mesmo sentido Cook e Reichardt (1986, 35) afirmam que a possibilidade de generalizar depende de algo mais que o tamanho da amostra polo que afirmam que “no hay razón alguna para que los resultados cuantitativos sean inherentemente más generalizables que los resultados cualitativos”, citando como exemplo estudos etnográficos nos que se examinam sessenta lugares distintos para estar em melhores condições de generalizar ou, por contra, o uso de generalizações em populações não amostradas estatisticamente habituais nos estudos qualitativos. Assi, neste último caso assinalam:

“Aunque en tales generalizaciones informales pueden servir de ayuda una muestra amplia y diversa de los casos, también puede contribuir el conocimiento profundo de un solo caso. Así, y en general, no hay razón alguna para que los resultados cuantitativos sean inherentemente más generalizables que los resultados cualitativos”.

É mais, realizando uma ligeira análise sobre o estudo bibliográfico realizado por Campo, Mellalieu, Ferrand, Martinent e Rosnet (2012) centrado numa revisão de trabalhos sobre emoções em deportes de equipa de contacto (“team contact sports”), tema que podemos considerar próximo ao nosso objeto de estudo, observamos que depois duma busca electrónica com um resultado inicial de 5079 documentos, só 48 foram relevantes para esse objeto de estudo, e deles:

- as amostras analisadas polos poucos estudos que utilizam os diários como ferramenta de investigação (4 em total) utilizam uma média de 9 casos, inferior em todo caso ao presente estudo realizado sobre 16 sujeitos (ver fig. 20 na que se ressaltam em vermelho os dados referidos a o nosso estudo).

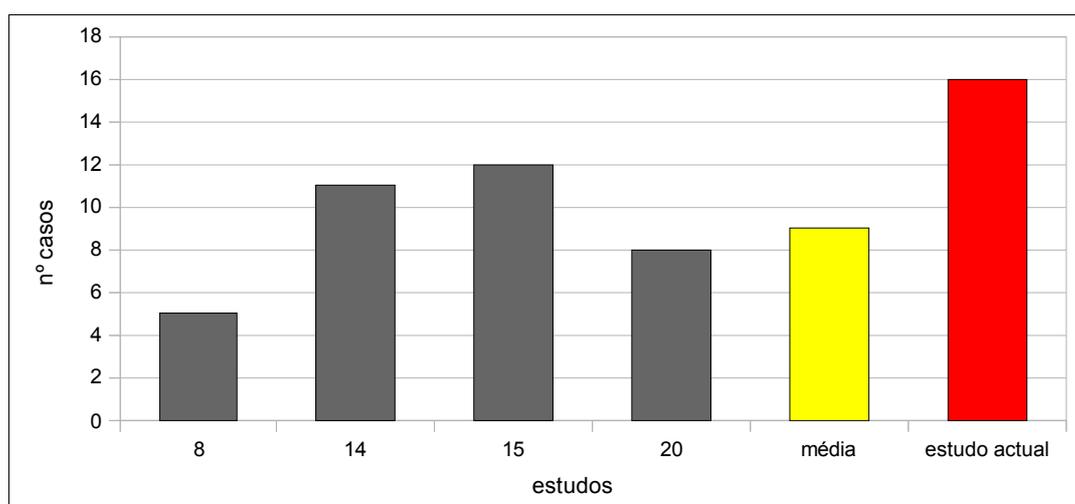


fig. 20.- Número de sujeitos participantes em estudos sobre emoções em deporte baseados em diários (elaboração própria a partir de Campo, Mellalieu, Ferrand, Martinent e Rosnet, 2012).

- as amostras dos estudos que utilizam entrevista (8 em total) temem uma média de 15,6 casos analisados, polo que a nossa investigação situaria-se na média (ver fig. 21 na que se ressaltou em vermelho os dados referidos ao nosso estudo).

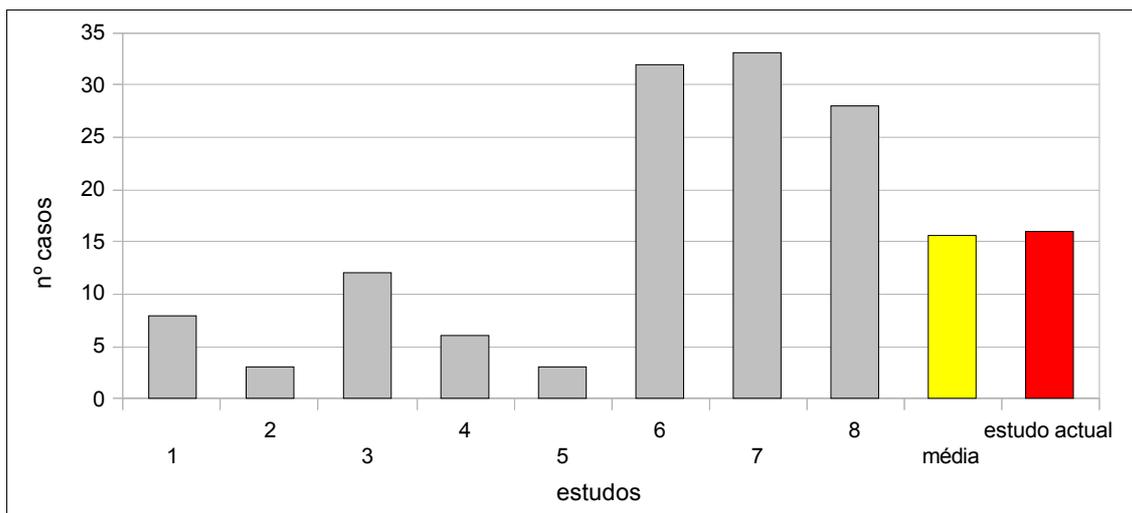


fig. 21.- Número de sujeitos participantes em estudos sobre emoções em esporte baseados em entrevistas (elaboração própria a partir de Campo, Mellalieu, Ferrand, Martinet e Rosnet, 2012).

Por todo isso, ainda que somos conscientes de que seria idóneo ampliar o número de casos para uma melhor descrição do objeto de estudo, pensamos que os 16 do nosso estudo são suficientes para levar a cabo o trabalho com a qualidade e garantias necessárias que requer todo estudo científico.

4.3.1. Caracterização dos sujeitos por género

A distribuição por género dos participantes no estudo é a seguinte:

- ano académico 2005-06: 5 mulheres e 7 homes.
- ano académico 2006-07: 1 mulher e 4 homes.

A justificação desta distribuição, ademais de polos dados de participação antes citados, vem marcada também por uma diferente distribuição da matrícula em função do género. Assi, é habitual que nos estudos superiores do âmbito da motricidade a população masculina supere claramente à feminina.

No caso concreto do nosso trabalho os dados de matrícula na disciplina por género foram os seguintes:

- ano académico 2005-06: 9 mulheres (32,14%) e 19 homes (67,86%).
- ano académico 2006-07: 4 mulheres (33,33%) e 8 homes (66,67%).

4.3.2. Caracterização antropométrica dos sujeitos

Neste apartado presentamos os dados recolhidos na entrevista em quanto a idade, peso e estatura de cada indivíduo, sendo estes dois últimos parâmetros necessários para o cálculo do seu Índice de Massa Corporal (I.M.C. = peso/estatura²), aspetos meramente quantitativos mais que permitirão descrever a realidade encontrada numa maneira mais pertinente na discussão posterior (ver tabela 32).

TÁBELA 32.- Caracterização antropométrica dos sujeitos participantes por ano académico

		NOME	ANOS	ESTATURA (m)	PESO (kg)	I.M.C. (kg/m ²)
2005-06	1	ALBERTO	26	1.76	69	22,28
	2	JAIME	22	1.78	60	18,94
	3	ROQUE	20	1.91	85	23,3
	4	JÚLIO	24	1.85	95	27,76
	5	MARIA	22	1.56	54	22,19
	6	OLA	19	1.72	63	21,3
	7	AGUSTYN	19	1.80	74	22,84
	8	LOIS	22	1.78	65	20,52
	9	ANTIA	23	1.55	50	20,81
	10	ANABEL	20	1.64	52	19,33
	11	GABRIEL	23	1.83	85	25,38
	12	SUSANA	22	1.76	60	19,37
2006-07	13	GAEL	19	1.77	70	22,34
	14	ANTÓNIO	19	1.73	70	23,39
	15	FRAN	21	1.70	60	20,8
	16	MARIANNA	23	1.62	63	24,01

NOTA: Para uma melhor compreensão dos dados agrupam-se os indivíduos por ano académico e ressaltam-se os dos valores mais altos (em vermelho) e os dois mais baixos (em verde) de cada um dos parâmetros.

4.3.3. Integração percebida

Uma das modificações metodológicas neste estudo foi a introdução da entrevista como contraste do diário, como exporemos mais adiante. Uma das questões realizadas estava em relação com o nível de integração no grupo auto-percebido, cujas respostas estão recolhidas na tabela 33. A justificação da inclusão desta questão vem marcada porque alguns dos participantes nos estudos prévios fizeram referência a diferentes comportamentos em função do nível de relação pessoal que mantiveram com os companheiros com os que realizavam as práticas.

TÁBELA 33.- Nível de integração no grupo percebida polos sujeitos participantes

Nível de integração	Sujeitos
1.- Nada integrado	
2.- Pouco integrado	Alberte Jaime María
3- Integração normal	Júlio
4.- Moi integrado	Gael Ola Lois Antia Anabel Gabriel Susana
5.- Completamente integrado	Roque António Fram Agustym Marianna

4.3.4. Centros de estudo prévios

A inclusão deste dado tem o fim de caracterizar o mais possível cada um dos sujeitos participantes. Assi, na tábela 34 presentam-se os tipos de centros nos que os participantes na investigação realizaram os seus estudos previamente ao seu ingresso na faculdade.

A tipologia de centros educativos utilizada vem marcada polo estabelecido a nível legal nas leis educativas espanholas⁸⁷, que recolhem os seguintes tipos de centros:

- *públicos*: cuja titularidade, gestão e financiamento corresponde à administração;
- *concertados*: de titularidade e gestão privada mais financiados parcialmente polo estado;
- *privados*: de titularidade, gestão e financiamento totalmente privada.

Ademais, tivo-se em conta a caracterização do centro em quanto ao tratamento do género nas aulas, podendo ser então de dous tipos:

- *mistos*: estudantes de distinto género compartilham a mesma sala de aula,
- *segregados*: nos que se separa aos estudantes em função do seu género.

⁸⁷ Esta diferenciação é formalizada a partir da *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, que fixa a possibilidade de estabelecer “concertos educativos” para os centros privados de níveis de ensino obrigatórios.

Por último, tamém foram consideradas as diferenças em quanto à confissão do centro, diferenciando então entre “religiosos” e “não religiosos”.

TÁBELA 34.- Caracterização dos centros de estudos prévios

Tipo de centro	Primária	1º Ciclo ESO	2º Ciclo ESO	Bach	FP
Público⁸⁸	Alberte Roque Júlio Maria Ola Agustyn Antia Anabel Gael Fran Marianna	Alberte Roque Júlio Maria Ola Agustyn Antia Susana Gael Marianna	Alberte Roque Júlio Maria Ola Agustyn Lois Antia Susana Gael Marianna	Alberte Jaime Roque Júlio Maria Ola Agustyn Lois Antia Gabriel Susana Gael Fran Marianna	Jaime Maria Antia Gabriel
Concertado Religioso misto	Gabriel Susana	Anabel Gabriel Fran	Anabel Gabriel Fran	Anabel	
Concertado Religioso segregado	Jaime* ⁸⁹ Lois	Jaime Lois	Jaime		
Privado Religioso misto	António	António	António	António	

4.3.5. Caracterização das experiências motrizes prévias

Para a recolhida da informação sobre as experiências motrizes que os sujeitos tiveram previamente à sua participação na disciplina na que se desenvolveu o estudo, foram utilizadas as fichas de informação pessoal entregadas ao começo do ano académico, nas que figurava um apartado onde descrever ligeiramente as suas práticas motrizes prévias. Esta informação foi complementada ao finalizar o citado ano académico durante as entrevistas, nas que, como veremos, fora introduzido um apartado inicial sobre aspetos pessoais.

⁸⁸ No caso destes centros não assinalamos a confissão nem o trato referido ao género ao ser só legalmente possível em España os centros públicos de carácter laico e mistos.

⁸⁹ Na sua entrevista Jaime afirma que, ainda que o seu centro não era segregado, na prática estivo ele só “de chicos” no colégio, e que normalmente na sua aula era assi, polo que para a análise terá-se em conta como pertencente ao grupo “colégios segregados”.

No ANEXO 5 recolhe-se uma tabela resumo na que se mostram todas as práticas motrizes prévias assinaladas por cada um dos estudantes. Dentro desta informação cabe ressaltar que:

- Há dous sujeitos, Anabel e Fran, que assinalam não ter realizado práticas motrizes significativas em relação com os deportes sociomotores de colaboração-oposição de campo compartilhado e participação simultânea. No caso de Anabel, as suas práticas motrizes centraram-se nas de carácter psicomotriz, enquanto que, no caso de Fran, estava especializado em deportes de oposição de campo dividido e participação simultânea. Ambos casos, polo tanto moi afastados de experiências de contacto.
- A maior parte dos sujeitos assinalam o Fútbol como deporte principal.
- Dous dos sujeitos assinalam ter realizado práticas de deportes sociomotores de oposição dual de forma habitual: por uma parte, Gabriel praticara Karate e, por outra, Gael estava especializado neste tipo de deportes, tendo realizado vários deles (Karate, Taekwondo, Defesa Pessoal e Kempo).
- Quatro sujeitos cursaram previamente estudos de *Técnico Superior en Actividades Físico-deportivas* (TESAFID), nos que se desenvolvem módulos formativos de aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição de campo compartilhado e participação simultânea. Neste caso concreto, por uma banda, Antia e Marianna receberam docência específica sobre Andebol e Voleibol; e, por outro, Maria e Gabriel receberam, ademais dos anteriores, docência específica em Rugby.
- Finalmente, tão só há dous sujeitos, Gabriel e Marianna, que assinalam como deporte principal algum dos que centravam as práticas da disciplina, neste caso o Andebol. Em ambos casos ademais, começaram a prática desse deporte depois de conhecê-lo cursando os estudos de TESAFID antes mencionados.

4.4. MARCO ÉTICO

4.4.1. Em quanto ao rol do investigador

Antes de começar a aprofundar na descrição e justificação das opções metodológicas tomadas no desenvolvimento do trabalho, é necessário assinalar a especial condição que desenvolve o investigador no mesmo.

Assi, como mencionamos antes, o contexto no que se leva a cabo o estudo parte da particular situação profissional na que se encontra o investigador no momento de afrontar o estudo.

Deste modo, a pesar de tentar evitá-lo a través de outro tipo de estudos⁹⁰, os róis de docente e investigador confluem na mesma pessoa, o que nos obriga a aceitar o forte condicionamento ao que está sujeito o estudo. Podemos dizer, polo tanto, que a investigação é abordada desde as vivências dos estudantes que surgem dumas situações motrizes propostas polo docente-investigador. Isto obriga-nos a um esforço ético e um rigor metodológico continuado. É por isso que se recorre à *auditoria externa*, pondo a avaliação o desenvolvimento da investigação baixo a supervisão de expertos que respaldem a consistência científica do trabalho. Em concreto os agentes que participaram neste controle são, a própria diretora de tese, a Dra. Inma Canales, junto com a Dra. Glòria Rovira, expertas na metodologia de análise de conteúdo de documentos pessoais.

4.4.2. Em quanto aos estudantes participantes no estudo

Dado que o estudo a desenvolver se enquadra dentro dum processo educativo devemos ter em conta que os próprios sujeitos da investigação são objeto do mesmo. É por isso que a base sobre a que se cimenta toda a relação ética com os estudantes considera prioritário o seu processo formativo. Ademais, de isso impõe-se um código ético polo qual os estudantes são informados em todo momento do uso que se fará da informação que nos facilitem para a elaboração do estudo.

Assi, como já mencionamos nos estudos precedentes, ao início de cada ano académico no que se desenvolveu o estudo informou-se aos estudantes que, em caso de participar na investigação, os seus documentos pessoais se tornariam parcialmente

⁹⁰ Mais adiante mencionaremos que tentámos levar a cabo este estudo com anterioridade num centro de Educação Secundária, dentro da E.F. formal, ainda que o trabalho não resultara em nada concreto.

públicos, ao sê-la base de todo o processo de extração e análise de dados. Os estudantes aceitam assi livremente a participação na investigação acordando, como em anteriores ocasiões que se manteria o anonimato em qualquer cita textual (Plummer, 1989; Sicilia Camacho, 1999, 30). É por isso, como assinalamos ao começo do texto, que serão utilizados nomes fictícios que não comprometam a identidade dos autores dos documentos. Do mesmo jeito, foram informados que poderiam aceder aos resultados das análises quando o solicitassem, podendo restituir os testemunhos segundo o seu parecer.

Por último, tratou-se com especial cautela o aspeto ético da utilização do instrumento de recolhida de dados como parte da avaliação da disciplina. Assi, a abordagem deste tema começara já na primeira proposta de investigação, que deu lugar à primeira parte do *Estudo Piloto*. Como já mencionamos, nestes estudos iniciais priorizou-se não sobrecarregar aos estudantes com um trabalho extra com o único fim de levar a cabo a investigação, polo que a quantificação da entrega do diário dentro do sistema de avaliação era praticamente anedótico. Porém, trás a experiência acumulada nos dous estudos preliminares, os estudantes participantes fizeram-nos ver que consideravam de grande valor formativo a elaboração do documento, tanto a nível pessoal pola constatação das vivências desenvolvidas, como a nível profissional como futuros professores de E.F. Isto último vem respaldado polo feito de que o diário cumpre uma função metacognitiva para quem o elabora (Zabalza, 2004), permitindo profundar na sua experiência de aprendizagem ao fazer o esforço de rememorar a experiência vivida. Deste jeito, no estudo que vamos a apresentar, a elaboração dos documentos considera-se uma parte das próprias obrigas pedagógicas do estudante, integrando-o no processo formativo e correspondendo, em certa medida, com uma compensação pola sua tarefa (Plummer, 1989).

Neste último aspeto, coincidem outros colegas docentes e investigadores da mesma *Universidad de Zaragoza* que utilizaram diários de práticas de estudantes nas suas respetivas investigações educativas, concretizadas nos trabalhos de Canales e López Villar (2003), Canales (2006) e Rovira Bahillo (2010).

4.5. MARCO METODOLÓGICO

Neste apartado presentamos os recursos materiais e o método empregado para a realização da presente investigação. É necessário assinalar, que ao ter realizado o *Estudo Piloto*, as opções metodológicas tomadas são na sua grande maioria, uma réplica desse estudo com pequenas variações. Isto leva a que omitamos muitas das descrições e justificações das decisões tomadas com o fim de evitar duplicidades ademais duma excessiva extensão da exposição. Ainda assi, assinalaremos em cada caso onde encontrar essas descrições e justificações, ressaltando sobre todo as adaptações realizadas se as houver.

4.5.1. Justificação do método empregado

O desenho da investigação parte fundamentalmente de duas experiências prévias, expostas no *Capítulo 3* e desenvolvidas sucessivamente nos anos académicos 2002-03 e 2003-04. A estas há que incorporar outra mais, desenvolvida no ano académico 2004-05, na que profundaremos a continuação (ver fig. 22). Agora bem, foram fundamentalmente os resultados derivados da segunda delas os que marcam a base do atual trabalho. Ainda assi, todas elas proporcionam informação interessante para o seu desenvolvimento devido precisamente aos erros que impediram alcançar os objetivos formulados, refinando fundamentalmente, como veremos a continuação, o desenho e método a empregar.

O primeiro desses estudos foi desenvolvido, como comentamos no *Capítulo 3*, com estudantes da disciplina de *Deportes de Equipo* da *Facultad de Educación de Zaragoza* (ano académico 2002-03). Nele demo-nos conta que para poder desenvolver a metodologia base do estudo a través dos diários de práticas dos estudantes, deveríamos introduzir esta ferramenta de investigação como parte da avaliação final da disciplina, com um peso específico suficiente que nos assegurasse a implicação dos participantes na sua elaboração, ainda que éramos conscientes que “no alcanzará el mismo nivel de compromiso que un diario voluntário” (Sicilia Camacho, 1999, 30), ainda que, polo menos, assegurávamos a sua realização e entrega.

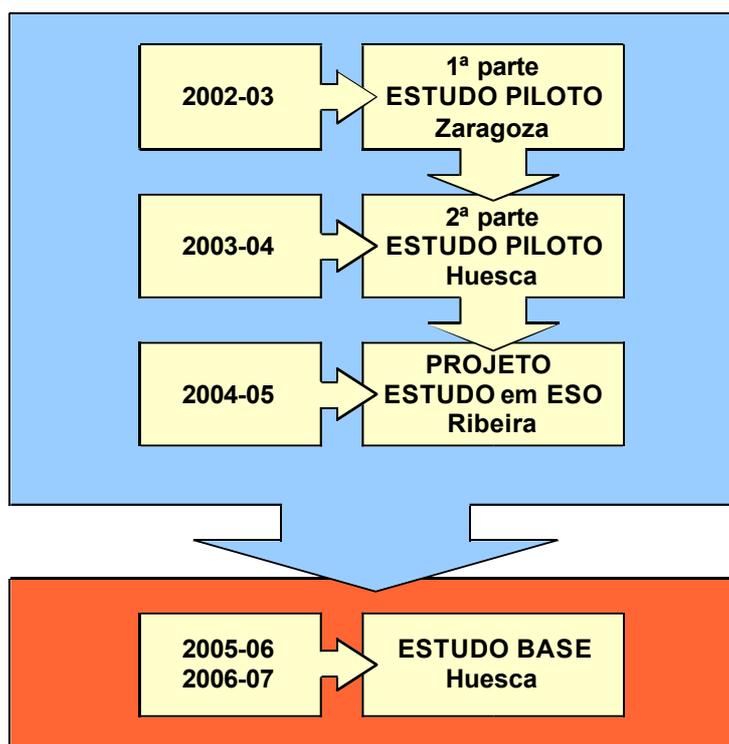


fig. 22.- Esquema temporal dos projetos anteriores ao *Estudo Base*.

A segunda experiência trata-se da segunda parte do *Estudo Piloto* levada a cabo com estudantes da *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* de Huesca no ano académico 2003-04, tal como presentamos no *Capítulo 3*, e foi mediante a qual definimos o desenho do presente trabalho.

A última experiência realizada prévia à realização deste estudo, foi desenvolvida com estudantes de 4º da E.S.O. do *Colegio Sagrado Corazón de Jesús* de Castinheiras (Ribeira-A Corunha), para o que contamos com a colaboração do Lic. Carlos Mariño Pego, professor da disciplina de E.F.

Neste caso, o principal problema que cremos que devemos citar aqui para ter em conta em posteriores estudos, foi que este tipo de estudantes tinha uma moi baixa implicação nas tarefas exigidas nas aulas de E.F. fora das propriamente motrizes, provavelmente devido à concepção social existente atualmente cara esta disciplina como tenham posto de manifesto Kirk (1990, 58), Hernández Álvarez, Velázquez Buendía e Martínez Gorroño (2007) e, mais em concreto para a população galega, Fernández Villarino et al. (1998). Baixo o nosso ponto de vista, isto obriga-nos a

“educar” a estes estudantes cara a importância da totalidade das tarefas propostas desde a disciplina sejam quais sejam, antes de abordar a investigação com esta população. Porém isto era completamente impossível ao não sermos os responsáveis da docência que estava interinamente ao cargo do professor antes citado. Ademais, a elaboração do diário deve ter, como no caso anterior, certo peso na avaliação da disciplina feito que, neste caso, chocava totalmente com a política educativa do centro.

Outro aspeto destacável desta experiência foi a valoração da importância relativa das gravações de vídeo das sessões nas que se desenvolveria o estudo. Deste jeito, num princípio as gravações pareciam importantes para a triangulação dos dados extraídos dos diários de cara a estabelecer uma maior fiabilidade. Porém à hora do desenvolvimento do apartado de trabalho de campo demo-nos conta duma série de aspetos que desaconselhavam o seu uso. Assi:

- A gravação com uma soa câmara obrigava a permanecer a uma pessoa mais (o investigador) na aula donde se desenvolvia a prática, o que produzia uma grande relutância nos estudantes, que levava à modificação do comportamento nos sujeitos e nas situações polo feito da sua própria observação (Anguera, 1997, 32).
- Se as gravações eram realizadas só com uma câmara, a qualidade do observável era moi baixa, já que, por um lado, quedavam moitos ângulos mortos e, por outro, perdia-se moita informação que poderia ser pertinente se os indivíduos não eram filmados em primeiros planos (expressões faciais, conduta táctil, etc...).
- A informação extraída não assegurava que fosse veraz, já que neste caso as categorias de observação deveriam ser definidas com um alto grau de inferência (Anguera, 1997, 56 e 65), sem que esta pudera sustentar-se por um constructo teórico estável, dado que o objeto de estudo depende em grande medida de certas características ou influências de tipo psicológico de cada um dos indivíduos. Este problema já fora adiantado por Heinemann e Puig (1997, 142) afirmando que “*tampoc es segur que interpretem correctament les emocions expressades amb la cara o la conducta corporal que previament haurem gravat amb videos o fotografies*”. Dito de outro modo, é uma ferramenta que carece de validez ecológica (Bronfenbrenner, 1979, 29) já que o estudo está centrado,

como já dissemos, na parte subjetiva do conceito de “conduta motriz”, é dizer, no apartado vivencial e emocional particular de cada sujeito. Pondo um exemplo que illustre o anterior, no caso de que um indivíduo não plaque a outro durante uma prática de Rugby pode ser devido a outros fatores que não têm nenhuma relação com o objeto de estudo (cansaço, aborrecimento, desconhecimento da técnica, desmotivação, etc...).

- Por último, era necessária a intervenção do próprio indivíduo a estudo já que em todo processo comunicativo, a recepção da mensagem depende da interpretação que o recetor lhe confira. Ademais, deve-se ter em conta que nessa interpretação influem aspetos de ordem interno (Rigal, 1987, 200), já que “percibir es dar significado a un estímulo” (Marina, 1993, 43). Noutras palavras, o signo não transmite em si nenhuma mensagem, senão que é o recetor quem o interpreta (Parlebas, 1970; Aranguren, 1975; Maturana, 1997), polo que não é possível decifrar exteriormente qual é o sentido real dessa interpretação, que, no nosso caso, se refere à aparição ou não dos comportamentos desajustados sintomáticos da existência de problemas afetivos derivados do contacto na ação motriz concreta. O exemplo mais claro disto é o estudo realizado por Costa et al. (1994, 31) sobre a percepção de mensagens não verbais pelo professorado de EF, no que se assinala que, a pesar de possuir certa formação específica no tema, tão só foram capazes de descodificar corretamente um 51% das mensagens, sendo ademais que não existiam diferenças com professores doutras áreas sem formação específica em linguagem corporal.

A reflexão surgida de unir estas conclusões, extraídas trás a experiência desenvolvida no centro de educação secundária anteriormente comentada, obrigou-nos repensar a necessidade de filmar todas e cada uma das sessões realizadas, à hora de desenhar o presente estudo. Desta forma, dada a inversão em material necessário, a necessidade de contar com, quando menos, duas pessoas que realizaram a gravação, o tempo requerido para essa gravação e a sua posterior análise, e sobre todo, a baixa fiabilidade de que os dados extraídos estiveram ajustados realmente ao objeto de estudo, optamos por não realizar as citadas gravações.

Finalmente, e no nosso anseio por lograr estabelecer uma triangulação de dados que incrementara a sua fiabilidade estudamos a possibilidade de utilizar parâmetros fisiológicos de cara a comprovar o incremento de stress num sujeito ante a sua exposição a uma situação motriz de contacto.

Deste jeito, valoramos utilização da frequência cardíaca, respiratória e pressão arterial, parâmetros que como vimos mudam em função dos estados de ansiedade (Ochoa e De La Puente, 1991, 712) e que foram assinalados como os maisajeitados e acessíveis para a avaliação fisiológica do medo segundo Viviani Brochado (2002, 70). Não obstante, trás profundar nisto e consultar à Dra. Vanessa Bataller⁹¹ sobre as questões técnicas relativas aos possíveis dispositivos necessários para a extração deste tipo de dados decidimos abandonar esta possibilidade devido a que:

- O dispositivo de extração de dados representava um elemento estranho à prática, que pese a reduzir ao mínimo o seu tamanho, poderia interferir nas reações dos sujeitos, por exemplo por temor a daná-lo ou danar-se a si mesmos.
- Os dados extraídos tampouco asseguravam uma verificação fiável dos recolhidos nos diários já que como assinala Viviani Brochado (2002, 70) “dados fisiológicos não refletem diretamente o medo, mas têm que ser interpretados”, sendo ademais que “As covariações entre indicadores fisiológicos de medo e reações comportamentais ao medo são mínimas” (p. 72)”. Pode-se dizer, polo tanto, que de novo estes dados carecem de validez ecológica (Bronfenbrenner, 1979, 29). O exemplo mais claro é exposto pola própria Viviani Brochado quando afirma que “verificar se as modificações fisiológicas observadas durante determinada atividade esportiva são devidas à própria atividade muscular ou à tensão psicológica que uma competição acarreta é um problema a ser resolvido” (p. 70).
- Ademais, ao igual que no caso anterior a inversão em material manifestava-se de novo como um ponto em contra frente à baixa qualidade dos dados oferecidos neste tipo de análise.

⁹¹ A Dra. Bataller trabalha atualmente na *Universidad San Jorge* de Zaragoza, onde coordena o *Laboratorio de Biomecánica*. É *Licenciada em Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ingeniera Superior e Doctora en Telecomunicaciones* o que a situa como experta em dispositivos eletrónicos aplicados à investigação deportiva.

Ademais, para alguns autores a contrastação dos dados dos diários com outros obtidos por outras vias, ainda que recomendável, não é absolutamente necessário (Sicilia Camacho, 1999, 30). Assi, estes autores afirmam que o uso de diários pode ser considerado como uma técnica de investigação qualitativa em si mesma e não simplesmente uma ferramenta de recolhida de dados.

Em todo caso, valorados todos estes prós e contras e, sobre todo, tendo em conta a experiência desenvolvida no centro de educação secundária antes mencionada, optamos por realizar o contraste dos dados mediante uma única ferramenta alternativa, a entrevista, tal e como comentaremos mais adiante.

4.5.2. Desenho da investigação

Como continuação dos trabalhos expostos no capítulo prévio, este estudo replica o desenho da investigação anterior, centrado num “Estudo de Casos” mediante o uso da análise de conteúdo de documentos pessoais.

Situamo-nos de novo dentro do paradigma interpretativo, já que se pretende uma análise e compreensão da realidade que permita posteriormente actuar sobre ela (Del Villar Álvarez, 1994, 27). Porém, isto não significa que despreciem as informações que nos possa mostrar o dado quantitativo, bem ao contrário, pensamos, junto com Moral Santaella (2006, 152) que ambos métodos “lejos de ser antagónicos, como han sido considerados tradicionalmente, pueden y deben integrarse en diseños multimétodo que mejorarán tanto la validez como la fiabilidad de las investigaciones sociales”.

Nesta ocasião, devido precisamente às conclusões derivadas das experiências anteriores e a que o objeto de estudo está relacionado com aspetos subjetivos da conduta motriz do indivíduo, decidimos usar duas ferramentas de investigação qualitativa combinadas para a recolhida de informação e a sua posterior contrastação: o diário e a entrevista. Seguimos com isto o método que Plummer (1989, 23) denomina “diario-entrevista sobre el diario”. Desta forma, intentamos ter uma garantia de que a informação recolhida seja fiável, feito este baseado na afirmação de que “varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable” (Casanova, 1995, 177), ainda que não se realize uma triangulação de dados completa polos problemas comentados anteriormente.

4.5.3. Instrumentos de recolhida de dados

Na revisão bibliográfica realizada sobre investigações com objetos de estudo similares ao que analisamos no presente trabalho, observamos que o instrumento de recolhida de dados utilizado maioritariamente é o questionário. Como mostra disto podemos citar novamente o estudo de Campo et al. (2012) no que, de 48 estudos analisados, 25 usam questionários de forma exclusiva ou combinada com outras ferramentas. Do mesmo jeito, oito usam entrevistas; quatro, diários; outros quatro, escalas de valoração; três, observação direta; três, vídeo (objeto característico); um, grupos de debate e um, escalas de valoração.

No nosso caso, todo o estudo estará sustentado polo uso do diário como ferramenta de recolhida de dados, utilizando a entrevista como contrastação dos dados oferecidos por esses diários.

Desta forma, nos apartados a seguir expomos a descrição destes instrumentos e as razões que justificam a escolha dos mesmos.

4.5.3.1. O Diário de Sensações

Tal como já justificamos na primeira parte do *Estudo Piloto*, a ferramenta que será fundamental para a extração dos dados será o *Diário de Sensações* realizado polos estudantes participantes na investigação.

Agora bem, vistos os resultados das experiências anteriores, e ainda que era o estudante o que decidia os aspetos a incluir o não nos seus diários, decidimos acotar em certa medida a estrutura do mesmo (não o conteúdo), com o fim de facilitar o processo codificador e que os diários sejam realmente úteis para a mesma. Isto vem marcado, ademais, porque a redação está determinada polo papel que o investigador joga, ao ser ao mesmo tempo professor da matéria, e, especialmente, polas relações pessoais que estabeleça durante o processo. Noutras palavras, é claro que “la forma de seleccionar y proponer a nuestros informantes la realización de unos diarios, determinará la manera en que interpreten el tipo de solicitud a que responde cuando escriben el diario” (Sicilia Camacho, 1999, 30). Por isso, para a explicação da realização deste diário estabeleceram-se uma série de pautas a seguir, mais como recomendações e guias que como normas exaustivas. Estas recomendações foram entregadas por escrito ao começo de ano académico, durante a apresentação da disciplina (ver ANEXO 6).

Novamente, ao igual que na segunda parte do *Estudo Piloto*, acordou-se com os participantes que os nomes dos autores de cada um dos diários seriam unicamente conhecidos pelo professor da disciplina, dado que era necessário para qualificar a disciplina, mantendo desta forma o anonimato da autoria dos diários.

Dentro também do procedimento para a realização do diário e dado que “es importante que de cara a la validez y fiabilidad de la información recogida, el alumnado no altere la realidad al narrarla” (Sicilia Camacho, 1999, 30), fazia-se necessário, pelo tanto, deixar certo tempo para a redação das sensações, emoções e/ou sentimentos “in situ”, é dizer, na mesma sessão e o mais próximo temporalmente à finalização da tarefa. Aqui valoramos duas possibilidades:

- A primeira seria deixar um tempo depois de cada uma das tarefas motrizes realizadas. Agora bem, se certamente era a mais idónea devido à proximidade temporal com a fonte de emoções, não nos pareceu correta devido a que podia dificultar grandemente o clima da sala de aula e pelo tanto a marcha normal da disciplina. É dizer, dificultaríamos o processo de aprendizagem dos estudantes, objetivo último da matéria, o que desde o nosso ponto de vista não era eticamente aceitável.
- A segunda, e pola que finalmente optamos, consistiu em deixar 10 minutos ao finalizar a sessão para que anotassem de forma geral as “sensações, emoções e/ou sentimentos” vivenciadas em cada uma das propostas de tarefas motrizes levadas a cabo durante essa sessão. Ao começo deste período realizava-se uma lembrança de cada uma dessas tarefas motrizes, para facilitar a rememoração. Desta forma, a redação final era realizada com calma e sossego nas suas próprias casas, fora do horário letivo.

Dado que conhecíamos por anteriores experiências a dificuldade que comportava para os estudantes a realização deste tipo de diários, e sobre todo, tendo em conta que a concreção de “sensações, emoções e/ou sentimentos” por parte dos participantes muitas vezes não passava dum nível superficial, realizaram-se duas recolhidas-controle de diários. Estas recolhidas foram temporalizadas uma ao início do ano académico, depois da segunda sessão, e outro depois da quarta. O objetivo destes controis prévios era

fundamentalmente reconduzir os aspetos formais e o nível de profundidade dos diários dos estudantes, assim como resolver as possíveis dúvidas que lhes puderam ter surgido.

Outra das novidades em relação com a utilização do diário neste estudo, e vista a baixa implicação dos estudantes nas propostas anteriores, foi a modificação do peso da entrega do diário na qualificação da disciplina. Assim, com o fim de assegurarmo-nos a sua implicação incrementou-se a percentagem de valoração do mesmo para o 50% da qualificação final. A mudança de tendência neste aspeto esteve marcada, ademais de pela necessidade de obter um maior número de documentos para poder desenvolver o estudo, pela comprovação do valor pedagógico que o mesmo diário apresentava desde o ponto de vista da docência da disciplina. Assim, nos estudos prévios fomos informados, através das valorações dos sujeitos participantes, da idoneidade de manter o documento dentro da matéria, já que obrigava a processos de reflexão sobre aspetos ocultos muito enriquecedores tanto desde uma óptica pessoal, como desde a possível docência dos docentes de equipa.

Para terminar este ponto e como mostra da complexidade que comporta a realização dum estudo baseado nesta metodologia, queremos ressaltar que são poucos os estudos que utilizem o diário como ferramenta de investigação e tratem uma temática similar à que centra o nosso objeto de estudo como quedava patente no trabalho citado de Campo et al. (2012).

4.5.3.2. A entrevista

Para Heinemann (2003, 97) a entrevista “consiste em conseguir, mediante perguntas formuladas en el contexto de la investigación (...), que las personas objeto de estudio emitan informaciones que sean útiles para resolver la pregunta central de la investigación”.

O uso da entrevista no nosso trabalho é particularmente importante dado que esta ferramenta permite “describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (Del Rincón Igea, 1995, 308), o que representa precisamente o principal problema a solucionar desde um ponto de vista metodológico.

Como já adiantáramos no apartado referido aos diários, a utilização dum única via de extração de dados na presente investigação implicava umas limitações importantes, especialmente em quanto ao momento de codificação dos textos. Isto repercutia diretamente nos fatores de credibilidade do estudo. Era necessário, polo tanto, levar a cabo uma combinação de ferramentas de investigação que permitira realizar um contraste entre as mesmas, facilitando deste modo o citado processo de codificação.

Para uma melhor compreensão desta necessidade, cremos que é importante ressaltar de novo o carácter multidimensional do sistema de categorias estabelecido. Assi, este será um aspeto que dará como consequência que, na análise dos diários, certos extratos puderam estar vinculados inicialmente com duas categorias, sendo necessário o contraste dos dados extraídos mediante a entrevista para decidir em qual das duas se devia classificar o texto selecionado. Um exemplo disso podemos encontrar em passagens como o seguinte, extraído dum diário analisado no *Estudo Piloto*:

“En este juego ha habido mucho contacto corporal y en general se ha aceptado bien porque muchos nos conocíamos ya, aunque siempre vas con más respeto al impedir la salida de una compañera” (Jenaro).

Desde o nosso ponto de vista, pensamos que o extrato anterior poderia indicar a presença de certo tipo de problema afetivo, sobre todo à hora de contactar com indivíduos do género oposto. Não obstante, resulta-nos complicado definir em que categoria exata deveria ser codificada. Assi, se a construção “ir con más respeto” tem relação com ocasionar um dano estaria associada com o conceito de “medo à lesão” e, polo tanto, deveria ser codificada na categoria de “contactos bruscos”. Agora bem, se essa construção está centrada em emoções próximas à vergonha deveria codificar-se na categoria de “contactos suaves”.

Polo tanto, a participação do próprio indivíduo que escrevera esse extrato é claramente necessária para a compreensão do seu significado total e poder, deste jeito, introduzi-lo na categoria ajeitada, fazendo-se imprescindível para isso a utilização da entrevista rememorada.

Desta forma, utilizamos fundamentalmente dous dos “usos básicos” atribuídos às entrevistas (Del Rincón Igea et al., 1995, 308), é dizer: por uma banda, como instrumento de recolhida de dados; e, por outra, como complemento de outros métodos,

dado que deste jeito podemos “obtener información que no se puede conseguir de otra forma o comprobar la certeza de la información obtenida anteriormente”.

É precisamente devido a este último uso polo que empregamos a entrevista rememorada, em base ao recolhido nos diários, seguindo como dissemos o método de “diario-entrevista sobre el diario” (Plummer, 1989, 23).

Nessa entrevista, ademais doutras informações, pedíamos aos sujeitos que recordaram algumas das tarefas motrizes propostas nas aulas. As tarefas nas que nos centramos são as que, segundo o seu diário, lhes causaram emoções que, na análise prévia dos diários, nos pareceram estar associadas com algum problema afetivo derivado do contacto e que ademais não éramos capazes de codificar dentro da categoria ajeitada, devido a sua redação ou terminologia, ou que pareciam estar associadas a mais duma. Assi, a função principal da entrevista seria a de ajudar à correta codificação do texto dos diários. Durante a entrevista solicitavam-se tamém outras informações de carácter pessoal, que serviriam para a caracterização do sujeito exposta anteriormente, assi como, finalmente, uma série de questões de tipo prospetivo para a determinação de possíveis fatores didáticos a ter em conta ao utilizar tarefas motrizes de aprendizagem que impliquem contacto.

Por outra parte, seguindo a Heinemann (2003, 109) o tipo de entrevista realizado tinha as seguintes características:

- Verbal, recolhendo os dados mediante um sistema de gravação de audio.
- Individual, já que foram realizadas sujeito por sujeito.
- Não estandardizada (ou qualitativa), posto que o que se buscava era entabular uma conversa com cada sujeito, em base a um esquema previamente estabelecido.

Ademais, desde o ponto de vista do conteúdo e da organização, a entrevista a realizar foi de tipo “semiestructurada⁹²”, na que existem umas questões fixas, que nós concretizamos num esquema que exporemos a continuação, ainda que tamém se permite a introdução doutras “de manera natural durante la entrevista” (McKernan, 1999, 150).

⁹² Este tipo de entrevista tamém é denominado por outros autores como “semidirectiva” ou “semidirigida” (Quivy e Campenhoudt, 1995, 192)

A justificação das decisões em quanto ao tipo de entrevista utilizado vem motivada pela busca da maior operatividade e exatidão. mais concretamente:

- A realização da entrevista de forma verbal está motivada pela necessidade de contar com a melhor disposição do entrevistado, feito que poderia quedar comprometido de utilizar outros métodos devido à extensão da mesma (quando menos média hora no menor dos casos).
- As entrevistas realizaram-se individualmente para que os participantes não se viram intimidados por sujeitos estranhos frente aos que lhes resultasse difícil mostrar as emoções vertidas dos seus diários. Ademais, o feito de ser individual facilitava o dialogo entre entrevistador e sujeito, fundamental para profundar nalguns aspetos ocultos no diário.
- A decisão de utilizar entrevistas de tipo semi-estruturadas vem motivada como dissemos, pela necessidade de profundar em aspetos que puderam aparecer inicialmente ocultos no diário. Ademais, outra das justificações desta decisão está relacionada com a obriga de evitar sesgos na indagação sobre os aspetos referidos aos fatores didáticos a ter em conta na aprendizagem de tarefas de contacto, já que esta era de tipo prospetivo. Doutra maneira a entrevista poderia ver-se influenciada pelas próprias conceções do investigador.

Pela sua parte o conteúdo das questões realizadas girava ao redor de três focos fundamentais:

- informação pessoal para a descrição de cada um dos sujeitos participantes no estudo;
- contrastação da codificação do diário, mais concretamente para a categorização correta de cada extrato do texto, fazendo, desta forma, partícipes da investigação aos próprios sujeitos investigados; e,
- finalmente, como fonte de informação sobre os aspetos relacionados com os fatores a ter em conta no ensino de tarefas de contacto.

Como dissemos mais arriba, para a realização da entrevista estes conteúdos foram materializados no esquema-guião recolhido na tabela 35:

TÁBELA 35.- Esquema-guião de questões da entrevista

- **Contextualização:**
 - Nome
 - Idade
 - Centros de estudo prévios, especificando: públicos ou privados, mistos ou não.
 - Deportes praticados (com que frequência)
- **Questões sobre as dúvidas localizadas no diário.**
- **Questões gerais finais:**
 - Qual é o teu nível de integração no grupo? Concretiza-o numa escala do 1 ao 5 sendo, 5 completamente integrado e 1 nada integrado.
 - Crês que o nível de integração influi nos problemas afetivos⁹³ derivados do contacto?
 - Como adaptarias as tarefas para evitar a aparição deste tipo de problemas?

Por outra banda, desenhou-se um protocolo de realização da entrevista, no qual se estabelecia a necessidade de iniciar uma conversa prévia com o propósito provocar empatia com o entrevistado. Com isto buscávamos assegurar a sua implicação no processo da entrevista e que suas respostas fossem verazes (Heinemann e Puig, 1997, 142). Nesta conversa prévia, ademais de falar sobre a marcha do curso ou outros aspetos pessoais, explicávamos o mecanismo a seguir na entrevista, comentando brevemente os aspetos sobre os que ia ser perguntado. Para finalizar, recordava-se também a definição e classificação das distintas categorias de tipos de contacto estabelecidas para a análise. Esta classificação devia ser já conhecida por parte dos participantes, já que fora introduzido um tema relacionado com estes aspetos ao final do apartado teórico da disciplina (uma vez entregados os diários). Ainda assi, preferimos fazer esta lembrança já que o seu conhecimento resultava imprescindível para a finalidade do uso da entrevista que, como dissemos, era fundamentalmente a de contrastar os dados que puderam quedar expostos de forma duvidosa no diário.

⁹³ Recordemos que se introduzira um tema relacionado com estes aspectos dentro dos conteúdos conceptuais da matéria. Este tema foi temporalizado na última das sessões teóricas, quando já finalizaram as sessões práticas, de jeito que não interferira com a elaboração do diário, para não sesgar os resultados.

Depois desta primeira parte introdutória começava-se a gravação da entrevista seguindo o esquema-guião antes exposto. Devemos fazer notar que dado que a entrevista é de tipo semi-estruturada, o guião não representou uma estrutura firme do que não poder sair. Mais bem ao contrário, sobre todo no caso das informações referidas às adaptações das tarefas motrizes de contacto para a sua introdução em processos de ensino-aprendizagem. Assi, preguntávamos sobre estes aspetos em dous momentos: por um lado, indiretamente, se tinham surgido da análise de algum extrato do diário ou durante a própria entrevista; e, por outro, diretamente, formulando uma questão específica sobre estes aspetos na fase final da entrevista, tal como figurava guião anteriormente exposto.

4.5.4. Análise de dados: a análise de conteúdo de documentos pessoais

Una vez recolhida a informação mediante os instrumentos citados no ponto anterior procedeu-se a realizar uma análise textual e de frequências dos documentos. Para isso recorreremos ao análise de conteúdo dado que nos permite “estudiar las vivencias del alumnado detalladas textualmente en los *Diarios de Prácticas*” (Canales, 2006) e entrevistas. A razão da análise de conteúdo é realizar inferências (Bardin, 1977; Aranguren, 1986, 366), é dizer, interpretações da realidade plasmada nos documentos. No nosso caso centramo-nos nas vivências experimentadas à hora de realizar tarefas de aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição, refletidas nos documentos e entrevistas realizados polos estudantes participantes na investigação.

A realização da análise de conteúdo dos *Diários de Sensações* sobre as práticas realizadas considera-se ajeitada em função do objeto de estudo ao que se dirigem, oferecendo ademais umas vantagens que mostram a sua pertinência frente a outras opções metodológicas. Assi, de acordo com Krippendorff (1997, 40-44):

- é “*no intrusivo*”, polo que as vivências são recolhidas desde o ponto de vista pessoal de cada um dos estudantes;
- é “*sensible al contexto*” sendo as categorias a estudo significativas tanto para o investigador como para os próprios estudantes;
- aceita a “*no estructuración de los datos*” a analisar, polo que não necessitamos partir dum modelo de análise existente, podendo desenhar um ad hoc.

Desde uma visão organizativa, Bardin (1977, 95), estabeleceu três fases básicas à hora de realizar uma análise de conteúdo de carácter científico:

1. *A pre-análise*: pretende estabelecer um programa básico que guie o processo, ainda que permitindo a introdução de novos elementos. Segundo este autor, esta fase está baseada em três “missões”: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores (que nós denominamos categorias). Na nossa investigação esta fase corresponde ao *Estudo Piloto*, com as modificações que mencionaremos no apartado seguinte.
2. *A exploração do material*: consiste na administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior. No nosso caso estará determinada pelo procedimento de extração dos dados dos documentos a analisar e que exporemos mais adiante, no ponto de *Procesamento de dados*.
3. *O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*: Nesta última fase os dados “em bruto” devem fazer-se significativos (“falantes” em palavras de Bardin) e válidos. É, por fim, o momento no que se desenvolvem as inferências que dão sustento às interpretações em função dos objetivos previstos.

A análise de conteúdo permite, por tanto, profundar nas vivências recolhidas nos diários, para assi tentar compreender os fenómenos internos e subjetivos, associados às condutas desajustadas em relação ao contacto.

4.5.5. Sistema de categorias

Para a realização da análise dos diários baseamo-nos no sistema categorial desenhado em base aos tipos de contactos que puderam ser causa geradora da aparição dos problemas afetivos, que fora construído e posta a prova no *Estudo Piloto*. Agora bem, neste caso realizou-se uma adaptação devido precisamente aos resultados e experiências surgidas desse estudo.

Ademais, ao mesmo tempo, levou-se a cabo uma codificação secundária de carácter prospetivo, que dá lugar a um segundo sistema categorial de carácter aberto e não hierarquizado. Este sistema de categorias secundário é necessário para o estudo dos fatores didáticos que puderam ser importantes para o controle da aparição de problemas

afetivos associados ao contacto. É, polo tanto, fundamental para dar resposta à última das hipóteses formuladas.

A continuação passamos a aprofundar no processo seguido para o desenho de ambos sistemas de categorias.

4.5.5.1. Revisão do sistema de categorias

Como já disséramos, o sistema de categorias inicial fora posto em prática no *Estudo Piloto* apresentado antes. Nele estabeleceu-se que a proposta cumpria as características de “exhaustividad y exclusividad” (Del Rincón Igea et al., 1995, 236) necessárias para a sua adequação ao estudo.

Agora bem, nos trabalhos anteriores partíamos duma visão do estudo dos problemas afetivos derivados do contacto centrada única e exclusivamente no sujeito a nível individual. Não nos parávamos na análise dos problemas afetivos a nível social, como é o caso das condutas desajustadas surgidas de emoções próximas ao “medo a causar dano” a um companheiro ou adversário.

Isto motivou, como mencionamos antes, um interessante debate com a Dra. Rovira nas sessões de contraste de resultados entre os dous investigadores encarregados da codificação dos diários do *Estudo Piloto*. Assi, ademais do ponto de vista propriamente pessoal, neste debate constatamos a existência e importância de outro de carácter social gerador igualmente de conflitos afetivos.

Como consequência deste debate, vimos a necessidade de repensar o sistema de categorias introduzindo estes aspetos. Deste jeito, como aprofundaremos no ponto seguinte, se a categorização inicial, utilizada no *Estudo Piloto*, estava centrada unicamente nos problemas afetivos gerados polo próprio contacto com os outros, o solo ou a pelota, as novas categorias incorporadas estão relacionadas com o “temor a magoar ao outro”, desde um ponto de vista solidário, bem ao contactar com ele (como por exemplo, ao realizar ações de evasão frente a um placador), ao lançar um balón (como no caso dos remates em Voleibol) ou ao realizar um passe.

Estas apreciações foram respaldadas depois polo trabalho de Canales (2006, 196), centrado nas práticas motrizes expressivas, onde assinala que a maioria das resenhas centradas na “incomodidad” devidas ao “tacto interpersonal desde la perspectiva del emisor” estão determinadas por “el miedo a aplastar al compañero”.

Para realizar esta modificação replicamos os passos seguidos anteriormente, é dizer, no referente à definição conceptual partira-se duma *estratégia racional*, definindo inicialmente os conceitos, para logo seleccionar os indicadores. Ademais, de cara a manter a fiabilidade da ferramenta, intentamos cumprir a regra de utilizar as menores categorias possíveis, com definições precisas e com baixo grau de inferência (Anguera, 1997, 56-57).

Ao igual que na proposta anterior, a definição do sistema categorial baseou-se na combinação de “estratégias deductivas o racionales” baseadas na revisão bibliográfica prévia, com “estratégias inductivas o empíricas”, a partir dos resultados dos diários analisados no *Estudo Piloto* (Del Villar Álvarez et al., 2001, 12). Seguimos assi em grande medida as fases para a definição de categorias de análise propostas por Del Villar Álvarez et al. (2001, 13):

- 1ª) Revisão bibliográfica no tocante aos temas de estudo (carácter dedutivo)
- 2ª) Elaboração duma lista de categorias.
- 3ª) Análise duma amostra dos documentos e negociação dos significados cum grupo de expertos (carácter dedutivo). Nesta fase participaram a Dra. Glória Rovira Bahillo e a Dra. Inma Canales, ambas expertas em metodologias de investigação baseadas em análise de conteúdo de diários.
- 4ª) Reestruturação de categorias e elaboração duma segunda lista (no nosso caso não foi necessário).
- 5ª) Elaboração da lista definitiva, que exporemos no apartado seguinte.

4.5.5.2. Definição das categorias estabelecidas

Visto todo o anterior e de acordo com o encontrado nesse *Estudo Piloto*, passamos a definir de novo as categorias a ter em conta para o desenvolvimento do trabalho de investigação (tábela 36). A razão de repetir a definição das categorias já validadas no estudo anterior é que, ademais da própria descrição da categoria, utilizaremos citas extraídas do mesmo *Estudo Piloto* que ilustrem com claridade o seu significado.

TÁBELA 36.- Sistema de categorias utilizado no *Estudo Base*

DIMENSÕES	TIPOS DE CONTACTO	CATEGORIAS
PERSOAL	CONTACTOS INTERPERSOAIS (CORPO - CORPO)	BRUSCOS
		SUAVES
	CONTACTOS CORPO – SOLO	VOLUNTÁRIOS
		INVOLUNTÁRIOS
	CONTACTOS CORPO - OBJETO	RECEÇÕES
		BATIMENTOS
SOCIAL	MEDO A CAUSAR DANO	POR UM CONTACTO BRUSCO
		POR UM PELOTAÇO
		POR UM PASSE

a) Contactos interpessoais ou corpo-corpo:

Estes referem-se, aos contactos entre dous indivíduos, podendo-se falar à sua vez de dous tipos de cotactos interpessoais:

- **Bruscos:** O componente força e velocidade (e polo tanto potência) é um fator importante, como podem ser no caso do Rugby os empurrões e trações, cargas, etc... Normalmente a presença dos problemas afetivos estão relacionados com uma atitude conservadora da integridade física dum ou mais indivíduos implicados. Mostra das sensações recolhidas dentro desta categoria é a citada por Catuxa durante a realização duma sessão de Andebol: *“Sinceramente, he pasado mucho miedo al choque (a lo largo de toda la sesión) ya que cuando el contrario venía corriendo no sabía como pararlo”*.
- **Suaves:** O componente afetivo e comunicativo é o fundamental neste caso; seguindo com o exemplo anterior, as formações ordenadas de Rugby são claros exemplos destes, sobre todo no tocante aos agarres entre os jogadores da segunda e primeira linha. Existe agora, uma grande influência moral e psico-social na origem do rejeitamento deste tipo de contactos. Um exemplo das citas que se codificam dentro desta categoria a podemos encontrar na recolhida por Jerome: *“Trabajando especificamente la melé te sientes algo incómodo al principio por el contacto físico que se produce y por los agarres⁹⁴ ya que te*

⁹⁴ Queremos fazer ver que um dos agarres conflituosos nesta tarefa é o que realizam os segundos linhas ao meter o seu braço entre as coxas dos pilares para colher a sua camisola.

imponen algo de respeto...”. Como é óbvio, os termos “sentir-se incómodo”, “imponer respeto”, assi como outros similares (“dar reparo”, “dar vergüenza”, “sentir-se raro”, etc) que podem aparecer, são confusos e polo tanto alheios ao estudo científico. É aqui onde vemos mais claramente a necessidade da entrevista.

b) Contactos corpo-solo:

Referem-se aos contactos, já sejam batimentos ou fricções, que se produzem entre um indivíduo e o solo. Seguindo a Torres (1990)⁹⁵, dentro destes tipos de contactos corpo-solo podemos considerar outras dous sub-categorias diferentes, como são:

- **Caídas involuntárias:** São ações nas que um indivíduo entra em contacto com o solo de forma fortuita, sem intervenção dos seus mecanismos de toma de decisão, já que, de fazê-lo tentaria evitar esse contacto. São polo tanto consequência da ação dum agente externo, como poderia ser por exemplo outro participante no caso duma placagem; uma circunstância relacionada com o médio no que se realiza a tarefa, como um solo escorregadio; ou mesmo a disposição do material, como cita José numa tarefa de Andebol na que tinha que pisar no interior duns aros colocados no solo: “... *creo que he estado más pendiente de pisar dentro y no caerme que de ejecutar la intención técnica de forma adecuada*”).
- **Caídas voluntárias:** O contacto com o solo produz-se por decisão do sujeito que realiza a ação. É o caso de tirar-se ao solo para realizar um ensaio em Rugby, como recolhe Ian: “*me tiré para hacer tanto, cosa que al principio no me tiraba ya fuera por caer mal o por miedo*”. outro exemplo, ainda que esta vez centrado nos remates desde o extremo em Andebol, é o citado por Piter: “*en las caídas en plancha, a pesar de tener un poco de miedo por una posible mala caída, si pones el cuerpo y la barbilla como indica el profesor no hay ningún problema*”.

⁹⁵ Torres (1990, 46) taxonomiza quatro grupos de caídas em função da “imprevisibilidad y de la participación de un compañero o adversario en su ejecución”, concretizando-se em caídas voluntárias, involuntárias, provocadas por um companheiro ou provocadas por um adversário. Baixo o nosso ponto de vista estas duas últimas seriam subgrupos da segunda que ademais não proporcionam interesse algum ao nosso sistema categorial, complicando-o noutra sub-nível, polo que decidimos não tê-las em conta.

c) Contactos corpo-objeto:

São os produzidos entre um indivíduo e alguma coisa, normalmente um móbil, podendo falar neste caso de:

- **Receções:** que são as recolhidas voluntárias dum objeto, no nosso caso uma pelota, lançada normalmente por outro indivíduo, ainda que também poderia ser lançado por um mesmo, como é o caso das pontapés em Rugby. Como assinala Ruiz Pérez (2001, 74), “atrapar” um móbil implica controlá-lo mediante as mãos ou outra parte do corpo. São aspetos destacáveis desta conduta a sincronização e a capacidade de antecipação que obriga ao sujeito a adaptar as suas ações às do móbil, mediante uns ajustes perceptivo-motores complexos. Mostra dos problemas gerados por estes contactos é o recolhido no diário de Ian ao falar duma tarefa de passes com o pé em Rugby: *“Sobre todo el problema era golpear y recepcionar el pase, pues como iba tan fuerte y bombeada tenía miedo”*.
- **Batimentos:** para Ruiz Pérez (2001, 74) “golpear” implica que o indivíduo contacte com um móbil projetado cara ele para despejá-lo ou também projetá-lo. São, polo tanto, desvios das trajetórias dos objetos tanto de forma **voluntária**, realizando uma ação de semi-controle sobre o mesmo, como **involuntárias** ao ser feitos fortuitos na tarefa. Um exemplo do tipo de “batimento voluntário” é o comentário sobre uma tarefa de aprendizagem do manchete em Voleibol recolhido no diário de Piter que cita: *“En esta sesión tenía una pequeña herida en la muñeca por lo que si golpeaba el balón me dolía bastante, por lo que yo hacía menos repeticiones que mi compañero”*. Pola sua parte, um exemplo dos “batimentos involuntários” encontramos-lo no diário de Jenaro que, referindo-se a uma tarefa de remate com oposição em Andebol cita: *“había algo de respeto en el bloqueo por miedo a poder recibir un pelotazo en la cara”*.

d) Medo a causar dano a outra pessoa por um contacto brusco:

Esta é a primeira das categorias introduzidas como consequência do debate posterior à realização do *Estudo Piloto* antes citado. Nela pretendemos recolher os problemas afetivos que um sujeito assinala como consequência de ser consciente da possibilidade de causar algum tipo de dano físico a outro sujeito. Seria o caso de situações surgidas em tarefas de aprendizagem de Rugby, onde um atacante portador da pelota frea antes do impacto com o placador para evitar derrubá-lo com força.

e) Medo a causar dano a outra pessoa por um pelotão

Esta é outra das categorias incorporadas depois do *Estudo Piloto*. Neste caso, a ação está vinculada com um lançamento no que não existe controle de pelota por parte do recetor, tanto em colaboração como em oposição motriz, que se modifica para evitar bater excessivamente forte ao outro sujeito, com o fim de evitar magoá-lo. O exemplo mais claro em situações de oposição motriz encontramos-lo no Andebol, em tarefas de aprendizagem de remate em solitário frente a guarda-redes, nas que o lançador não busca a máxima potência do remate em previsão de poder golpear ao guarda-redes. Pola sua parte, um exemplo do mesmo em situações de colaboração motriz são as que podem aparecer nas tarefas de aprendizagem de Voleibol nas que, de forma similar, se limita a potência do batimento para evitar magoar ao recetor.

f) Medo a causar dano a outra pessoa por um passe

É a derradeira das categorias introduzidas exclusivamente neste estudo e similar à anterior. Neste caso a situação motriz é unicamente de colaboração e existe um controle da pelota por parte do recetor. De forma similar aos exemplos anteriores, aqui, poderia aparecer ao realizar passes excessivamente frouxos, com o fim de evitar possíveis lesões ao companheiro causados por uma potencial mala receção.

4.5.5.3. Agrupamento das tarefas

Antes de passar a descrever o procedimento seguido para a análise dos dados é preciso mencionar que com o fim de facilitar a análise realizou-se um agrupamento das tarefas motrizes desenvolvidas na proposta didática. Este agrupamento foi realizado a posteriori uma vez codificadas todas as categorias, tendo só em conta as tarefas que estavam associadas a alguma dessas categorias já que, deste jeito, o número de tarefas a agrupar era inferior.

Os critérios para realizar os agrupamentos foram basicamente didáticos, em função dos conteúdos do deporte em concreto nos que se centrava a tarefa, já foram estes técnicos (placagens, passes, etc...) ou de resolução de situações de ação de jogo (1x1, 2x1, etc...). Ademais disto, considerou-se que os jogos só seriam agrupados com as suas variantes, não com outras tarefas, dado que os seus objetivos podiam englobar vários conteúdos à vez, sendo polo tanto menos específicos.

A relação e descrição de cada um dos grupos de tarefas realizados pode consultar-se no ANEXO 7.

4.5.6. Processamento dos dados

Como já dissemos anteriormente, o presente trabalho centra-se dentro do paradigma interpretativo, baseado na análise de conteúdo (Bardin, 1977). Agora bem, de acordo com Bardin (1977, 115) e Cook e Reichardt (1986, 25-58)⁹⁶ não quisemos rejeitar a possibilidade de utilizar, como apoio à nossa descrição, resultados que podem ser consideradas mais próprios do paradigma quantitativo.

Desta forma, foi necessário estabelecer um processo de codificação, devido a que os instrumentos de recolha de dados elegidos (diário e entrevistas) proporcionavam fundamentalmente informações de tipo qualitativo. É dizer, requereu-se realizar uma transformação dos dados qualitativos obtidos para que puderam ser suscetíveis dum tratamento quantitativo (Anguera, 1997, 70), o que implica, como vimos, o estabelecimento dum sistema categorial.

Assi pois, neste apartado explicaremos as estratégias seguidas para a codificação e o tratamento dos dados para estabelecer relações entre eles.

4.5.6.1. Codificação

Uma vez estabelecidas as categorias, analisaram-se os diários para a extração, codificação e quantificação das referências que apareciam de cada uma delas ao longo do texto.

O processo de codificação consistiu em associar fragmentos dos diários às categorias estabelecidas. Tal como se mostra na figura 23, este processo foi levado a cabo pelo investigador em quatro momentos distintos para incrementar a sua fiabilidade:

- o primeiro à entrega do trabalho;
- o segundo, antes da entrevista rememorada, com uma distância de olvido de quando menos cinco meses;
- o terceiro consistiu numa revisão final, cinco anos depois do anterior, ao realizar a codificação informatizada; e,

⁹⁶ Estes autores dedicam um capítulo inteiro do seu livro à descrição das distintas posturas no tradicional enfrentamento entre paradigmas científicos, proporcionando propostas para a sua superação na busca dum progresso metodológico que beneficie à investigação.

- finalmente, uma última revisão do material introduzido no computador com uma distância de olvido de, quando menos, cinco meses com respeito ao terceiro.



fig. 23.- Esquema temporal do processo de codificação do Estudo Base

Inicialmente, este processo realizou-se “artesanalmente” utilizando documentos impressos, sobre os que se sublinhava cada um dos extratos, assinalando nas margens a que categoria pertencia.

Ao mesmo tempo foram-se assinalando aqueles extratos que podiam indicar um fator didático a ter em conta para o ensino de tarefas motrizes que impliquem contacto físico, e sobre as que poderia ser interessante realizar alguma questão durante a entrevista.

Agora bem, ademais desta primeira codificação, devemos assinalar que, a pesar de ser inicialmente relutantes, para a realização da última parte do estudo, a partir do ano 2013, optou-se pela utilização duma aplicação informática de ajuda à análise qualitativa (Computer-assisted Qualitative Data Analysis Software), também conhecidos como CAQDAS (Carvajal Llamas, 2001, 252).

A nossa reticência inicial baseava-se em que, tal como assinalam Ramos Herrera e Ramos Herrera (2009), usando este tipo de ajuda:

“se corre el riesgo de que el investigador quede alienado por los datos y la forma de manejarlos en la computadora pues llevan a poner en riesgo los métodos de análisis en aras de una nueva ortodoxia analítica que le dé más importancia al manejo de datos que a su interpretación y generación teórica”

Não podemos negar que estas ferramentas facilitam tremendamente a tarefa de análise e permitem o uso de grandes volumes de informação, o que, ademais de aforrar tempo, beneficia em grande medida a profundidade da própria análise. Agora bem, tendo em conta que “el proceso siempre quedará bajo el escrutinio del investigador quien además de supervisar su realización, dará el sentido que para la investigación tengan los resultados” (Ramos Herrera e Ramos Herrera, 2009). Ou dito doutra forma, pensamos, seguindo a Carvajal Llamas (2001, 254), que hoje em dia não cabe “la ortodoxia de algunos investigadores cualitativos” para os que “es inconcebible que un programa de computador pueda «hacer» análisis cualitativo. Al respecto hay que aclarar lo siguiente: ninguno de los Caqdas «hace» análisis cualitativo; por algo se denominan «programas para el análisis cualitativo *asistido* por computador»; son una herramienta, pero es el investigador quien determina las tareas que el programa debe hacer”.

No nosso caso, utilizamos o programa Nvivo 7.0 de QSR Internacional⁹⁷. A justificação da utilização desta versão em concreto é que, a pesar de existir versões superiores, esta ajustava-se perfeitamente às nossas necessidades, tanto no referente aos requisitos de instalação no computador como aos requerimentos do próprio estudo. Ademais, outro aspeto positivo foi que resultava mais económico que versões posteriores com mais funcionalidades que, em todo caso, não precisávamos.

Uma vez selecionado o software a utilizar começou-se com a introdução do sistema categorial no mesmo, mediante a definição de “nodes”. Estes farão as funções de “etiquetas” com as que se codificará cada um dos fragmentos dos diários para a sua posterior análise.

Depois de introduzir o sistema de categorias foram definidos outros “nodes” para cada um dos deportes estudados, assi como para as tarefas motrizes empregadas nas sessões da disciplina, em fução do agrupamento exposto anteriormente e recolhido no ANEXO 7. Isto permitirá vincular a análise de cada um dos fragmentos dos diários com cada deporte e tarefa motriz.

Posteriormente começou-se com a importação dos documentos dos diários⁹⁸. Devemos assinalar que, a pesar de ter concretizado especificamente o formato de arquivo a entregar, alguns estudantes não o cumpriram, devendo transformá-los previamente a algum dos formatos admitidos polo Nvivo 7.0. Isto implicou certa perda de tempo polo que em futuras réplicas deveria quedar perfeitamente claro o formato e normas de apresentação e insistir no seu cumprimento.

Ao mesmo tempo que se importavam os dados, definimos para cada um deles uns “cases” que representa cada um dos sujeitos participantes no estudo. A cada um destes “cases” atribuimo-lhe as características persoais (“attributes”) expostas no apartado de *Sujeitos* anterior (idade, estatura, peso, género,...) de cara a poder estabelecer relações entre cada uma destas características com a codificação dos diários. Posteriormente importamos as entrevistas, que foram previamente transcritas a formato digital (.doc), associando-as ao “case” correspondente ao sujeito entrevistado. Desta forma quedavam relacionados tanto o diário, entrevista e características persoais de cada um dos sujeitos dentro do programa a utilizar.

⁹⁷ A versão utilizada estava em inglês, polo que todas as referências sobre a sua utilização estarão neste idioma. Para aclarações sobre a mesma pode-se consultar: Richards (2006)

⁹⁸ Os diários deviam de ser entregados tanto impressos em papel como em formato digital (.doc), tal como fora indicado nas instruções para a sua realização entregadas a começo do ano académico e incorporada no ANEXO 6.

Quando toda a informação foi introduzida começou-se o processo de codificação. Este processo é similar ao realizado na primeira parte do trabalho, se bem agora simplesmente devíamos vincular cada um dos fragmentos com o “node” correspondente à categoria indicada.

Ao mesmo tempo, cada um dos fragmentos codificados baixo o sistema categorial principal foi vinculado com os “nodes” correspondentes ao deporte e à tarefa motriz da que tinha emanado.

Finalmente, ao igual que na primeira codificação, ademais da análise dos dados mediante o sistema categorial exposto no apartado anterior realizamos tamém uma codificação “em vivo”. Como mencionamos antes, esta codificação secundária estivo centrada de novo em aspetos relacionados com possíveis fatores didáticos que deveriam ter-se em conta à hora de desenvolver tarefas de aprendizagem que impliquem contacto. Assi, fazemos ver que esta codificação foi completamente aberta, desenvolvendo-se tanto nos diários como nas entrevistas já que é nela onde se profunde mais nos aspetos referidos aos fatores antes mencionados.

4.5.6.2. Tratamento dos dados e exploração de relações

Uma vez codificada toda a informação se procedeu-se à desenho de tábeas (“queries”) entre os distintos “nodes” utilizados. Isto permitiu relacionar a informação desses “nodes” entre si, o que facilitou profundar na descrição da realidade do estudo.

Finalizado todo o processo anterior estávamos já preparados para realizar a análise dos resultados obtidos a través dos informes ou trabalhando diretamente com o projeto desenvolvido, mediante as ferramentas que permite o software utilizado (consulta de documentos, fragmentos, relações entre documentos, etc...).

Assi, a primeira informação obtida é a quantitativa que permitiu realizar uma análise de frequências das categorias similar ao dos estudos anteriores. Agora bem neste caso a análise foi ampliada com as possíveis relações entre diferentes “nodes” e entre “nodes” e “attributes”, resultando as seguintes:

- Problemas afetivos em função do tipo contacto.
- Relação entre categorias e deportes.
- Relação entre categorias e tarefas motrizes.
- Relação entre categorias e género.
- Relação entre tarefas e género.

- Relação entre categorias e sujeitos participantes.
- Relação entre tarefas e sujeitos participantes.
- Relação entre categorias e corpulência.
- Relação entre problemas afetivos e tipo de centros de estudo de procedência.
- Fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto.

Para terminar, ademais desta análise de frequências, realizou-se uma análise de conteúdo de corte qualitativo em função das unidades textuais dos diários e entrevistas codificados com anterioridade.

Os focos de atenção para a realização desta análise qualitativa estiverom determinados pelas próprias categorias e as relações que vimos de enumerar.

4.5.7. Qualidade dos dados

Neste apartado intentaremos descrever os passos seguidos para assegurar a máxima aproximação dos dados obtidos às situações que pretendem descrever, é dizer, a qualidade dos dados.

De todos jeitos devemos reflexionar sobre as tendências atuais acerca destes aspetos dado que já não se pretende “concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva, posición o autoridad”, llegando incluso a criticar o modelo de triangulação tradicional, segundo Moral Santaella (2006, 158-159). Assi, esta mesma autora afirma que:

“los planteamientos actuales para realizar la investigación cualitativa no se centran tanto en la problemática relativa acerca de si la «realidad» o la «validez» son absolutas, pues a lo largo de la historia de investigación cualitativa se ha demostrado que estos aspectos se derivan del consenso de una comunidad para referirse a lo que es «real», lo que es útil y lo que es significativo” (op. cit. p. 160).

Pese a isto, ao longo deste apartado referenciaremos os distintos conceitos relacionados com o controle da qualidade do dado aclarando a terminologia utilizada em cada caso. Esta decisão vem determinada pola necessidade de superar tanto a visão tradicional procedente do paradigma quantitativo, como da confusão existente actualmente em certos termos, como assinalam Anguera, Blanco, Losada e Hernández Mendo (2000):

“Al abordar esta temática se utilizan términos diversos con matices e incluso significado distinto (Blanco, 1989, 1993; Bakeman & Gottman, 1989); de aquí que deba quedar claro que se ha producido una reconceptualización desde el uso indiscriminado del término fiabilidad, dado que no contamos con lo que sería una medida precisa (al no disponer de instrumento estándar, sino elaborado ad hoc)”.

Desde a óptica tradicional, Anguera (1997, 81-83) afirma que a validez num estudo vem determinada polo grau em que os resultados medem o que se propõe medir, é dizer responde à pergunta “mide esta medida efectivamente lo que se considera que mide”. Este é, em grande medida, um problema principal nos estudos de Ciências Humanas, e de feito isto tem suposto uma importante preocupação durante a realização do nosso estudo. Certamente, a própria autora reconhece que “las variables que actúan en los distintos fenómenos propios de las Ciencias Humanas son muy complejas, y su interpretación es delicada (...) y esto lleva a despreciar los problemas de validez” (Anguera, 1997, 83).

Porém, coincidimos com esta autora na importância do estabelecimento da validez do estudo, ainda quando nestas ciências, e máxime em estudos de corte qualitativo, é certamente uma tarefa de difícil solução. De feito, Carvajal Llamas (2001, 256) considera que “no hay consenso en cuanto a la definición de validez y confiabilidad en la investigación cualitativa”. Tanto é assi que Sicilia Camacho (1999, 30) afirma que “lo cierto es que no existen soluciones universales para asegurar la validez y fiabilidad de la información de los diarios”.

Polo tanto, para nós “el objetivo del proceso de validación no es probar el acuerdo perfecto entre los resultados de la investigación y la «realidad», sino identificar posibles fuentes de error. De esta forma, un resultado puede considerarse válido de manera provisional, si se tomaron previamente todas las medidas necesarias para evitar errores” (Carvajal Llamas, 2001, 256). É dizer, seguindo a este mesmo autor, “una investigación cualitativa tendrá validez en la medida en que haya sido diseñada previendo todos los aspectos posibles que podrían interferir en su desarrollo y, en especial, en el manejo e interpretación de los resultados”.

Esta mudança de posicionamento frente ao conceito de validez procedente do paradigma quantitativo levou nos últimos anos a definir outro correspondente para o paradigma qualitativo: a credibilidade (Del Villar Álvarez, 1994, 28; Aires, 2011, 55).

No nosso caso, pese a não ter possibilidade de contrastar estatisticamente a validade dos dados obtidos, tentamos ser o mais pulcros possível numa série de aspetos de cara a assegurar a maior credibilidade possível, com o fim de evitar possíveis erros que interfiram na análise dos dados. Seguimos com isto o assinalar por Moral Santaella (2006,158) em quando a que optamos por “una validez relacionada con la aplicación del método de indagación de forma rigurosa”. Assi, os aspetos aos que prestamos uma especial atenção son:

1. A exposição e explicação do trabalho a desenvolver nos diários, que como já mencionamos, deviam ser realizados de forma totalmente aberta dentro do campo de “sensações, emoções e sentimentos”, sem marcar um tema central que pudera sesgar a informação a recolher polos participantes, dando-lhes tão só umas indicações gerais para a sua elaboração (ver ANEXO 6).
2. Favorecer a exatidade das emoções descritas: Solicitou-se aos participantes que escreveram textos do diário o mesmo dia da sessão prática. Ademais reservaram-se dez minutos ao final da mesma para rememorar as tarefas motrizes realizadas e realizar as anotações gerais das emoções vivenciadas.
3. O controle do processo: Para comprovar a compressão do trabalho que deviam realizar e avaliar a adequação dos textos ao que se lhes pedia, levou-se a cabo uma recolhida “surpresa” dos diários depois das quatro primeiras sessões. Fruto dessa revisão, entregou-se um informe individualizado e repassou-se de forma geral os aspetos a ter em conta no desenvolvimento do diário, solucionando as possíveis dúvidas surgidas. Nesta mesma linha, recolhemos de novo o diário depois da quinta sessão.
4. O sistema categorial: Para a análise dos documentos empregou-se uma categorização que já demonstrara as condições de “*exhaustividad*” e “*mutua exclusividad*” no *Estudo Piloto*. Este estudo fora presentado ademais em três foros internacionais distintos (Salgado López e Rovira Bahillo, 2004a e b; Salgado López, 2007), e fora a base doutras categorizações utilizadas em diversas investigações como as de Canales (2006) ou Turrán (2011).

5. A exatidão na codificação: Contrastou-se a codificação dos diários com os próprios autores mediante outra técnica qualitativa, a entrevista, aspeto fundamental para fixar a validade e fiabilidade dos dados (Sicilia Camacho, 1999, 30). Com isto seguimos uma metodologia de análise de “diario-entrevista sobre el diario” na que “la persona es entrevistada paso a paso sobre cada aspecto del diario” (Plummer, 1989, 23).
6. A realização da entrevista: Antes da entrevista estabeleceu-se um protocolo no que se incluiu o estabelecimento duma conversação prévia de índole pessoal. Com isto buscávamos a implicação do sujeito de cara a que as suas respostas fossem verazes (Heinemann e Puig, 1997, 142).

As duas últimas medidas adoptadas são as que nos respaldam para afirmar a credibilidade do estudo. Desta forma, se bem é certo que a investigação sobre emoções “planteja problemas de validacio molt grans”, já que “no podem tractar les emocions directament, pero si a traves de la manera com son codificades” (Heinemann e Puig, 1997, 142), a entrevista permite-nos garantir que essa codificação é correta. É dizer, a entrevista confirma que codificamos o que queremos estudar, de tal jeito que, na prática, o processo é próximo a que o próprio sujeito codifique as emoções recolhidas no seu diário.

Ainda que os instrumentos utilizados para a análise já foram validados no *Estudo Piloto*, é necessário estabelecer a fiabilidade dos mesmos, ou o que é o mesmo dentro do nosso paradigma, controlar a sua dependência. É dizer, comprovar que “mide siempre lo mismo, en cualquier momento” no que se utilizem (Del Villar Álvarez, 1994, 31) e seja quem seja o quem o utilize.

Agora bem, neste caso, para o controlo da dependência dos dados recolhidos não empregamos nenhum método estatístico já que:

- O contraste dos dados mediante as entrevistas outorga-lhe valor de “veracidade absoluta”⁹⁹, ao ser os próprios autores dos diários os que clarificam o significado dos fragmentos conflituosos.

⁹⁹ Assumimos que é impossível controlar a veracidade dos dados mais alá do que os participantes queiram. É dizer, somos conscientes de que estamos sujeitos à boa fé dos mesmos, já que resulta impossível contrastar se mentem o no.

- Em quanto aos possíveis erros devidos ao próprio investigador, como assinalamos no apartado no que explicamos o processo codificador (ver fig. 23), estabelecêramos, para cada documento, dous momentos de codificação diferentes com o seu correspondente processo de revisão. Ademais, o intervalo temporal entre cada um deles foi suficientemente amplo para provocar o olvido (Anguera, 1997, 84).
- E, por último, só encontramos três diferenças entre as codificações iniciais dos documentos (uma vez contrastados com as entrevistas) e a última revisão da codificação realizada no Nvivo. Sendo em todo caso erros de transcrição e polo tanto solucionados uma vez foram localizados. Este resultado é o que nos permite assegurar a qualidade do dado de maneira mais firme.

4.5.7.1. Limitações da investigação

Pese a todas as precauções tomadas ao respeito, no desenvolvimento da investigação localizamos certos problemas em relação com a fiabilidade dos resultados que não fomos capazes solucionar totalmente e que representam uns limites claros da mesma. Deste modo:

- O primeiro limite claro está marcado pola natureza mesma da investigação, ao basear-se nas informações citadas polos estudantes. Isto obriga a que todo o trabalho dependa da “boa vontade” dos participantes de tal jeito que essas informações recolhidas sejam verazes. Agora bem, como já dissemos, resulta-nos impossível comprovar a veracidade das mesmas e incluso pensamos que este é um problema praticamente impossível de solucionar e que envolve todos os estudos de Ciências Humanas.
- O feito de que os estudantes não conheceram o objeto de estudo foi uma das dificuldades mais nomeadas por eles à hora de realizar o diário. Esta decisão foi reflexionada profundamente antes da exposição dos requerimentos que deviam respeitar os diários, optando-se por ela para evitar que falseassem ou inventassem sensações para “cumprir” com o requisito académico. Ainda assi, com isto arriscamo-nos a que moitas emoções quedassem sem citar.
- Alguns estudantes não especificaram todas as tarefas motrizes realizadas, polo que, às vezes, as referências das emoções e sensações vivenciadas eram globais. Nesses casos optamos por codificar todas as variantes referidas genericamente e afiná-las com o contraste da entrevista.

- A nível quantitativo é importante dizer que não todos os estudantes realizaram todas as tarefas, já seja por faltas de assistência ou por lesões específicas. Ainda que se tentou ter em conta as faltas na análise quantitativo relacionado com as tarefas, isto não foi possível no caso das categorias, já que uma mesma categoria tinha associadas multitude de tarefas. Este feito, junto com o de que o estudo estivesse enquadrado dentro do paradigma qualitativo, e polo tanto, sem intenções de generalização, decidiu-nos a obviar esta correção.

4.5.8. Materiais

O material necessário para a realização deste estudo foi:

a) Material informático:

- Computador portátil com sistema operativo Windows XP SP3 com reprodutor-gravador de DVD.
- Computador portátil Macbook 3.1 com sistema operativo Leopard 10.5 e Snow Leopard 10.6.8 com reprodutor-gravador de DVD.
- Impressora.
- Software para virtualização Windows em iOS: Parallels Desktop 7.0
- Software para a análise de conteúdos dos diários: Nvivo 7.0
- Software para escrever as memórias: Microsoft-Word 12.0 (2008) e Neo-Office 3.3 para Mac.
- Software de edição de audio: Garagen-Band para Mac.
- Software para o tratamento estatístico Graphpad Prism 6.0 para Mac.

b) Material para a gravação da entrevista:

- Reprodutor-gravador de Minidisk (MD), Sony Portable Minidisc Recorder MZ-R55.
- Microfone externo Sony.
- Gravadora Digital DENPA USB-12 Digital Voice Recorder.

c) Material próprio para o desenvolvimento das sessões práticas da disciplina.

4.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A continuação expomos os resultados extraídos no estudo de campo realizado, estruturados principalmente em função do sistema categorial apresentado no apartado referido ao método, para depois centrar-nos no estudo dos resultados da análise dos possíveis fatores a ter em conta na aprendizagem de tarefas que impliquem contacto.

Em cada uma das epígrafes desenvolverão-se os aspectos mais representativos obtidos no processamento dos dados, introduzindo, a modo ilustrativo, citas textuais das fontes originais dos estudantes analisados. As fontes utilizadas são os *Diários de Sensações* para a análise das categorias de contactos, aos que se lhes juntarão as entrevistas no caso do estudo dos fatores. Deste modo, o discurso narrativo estará articulado com os testemunhos dos participantes.

Ao mesmo tempo, e dada a natureza dos dados obtidos, realizaremos a discussão dos dados, tanto entre si mesmos como com os autores consultados, relacionados maioritariamente na revisão bibliográfica incorporada no apartado sobre o *Estado da Questão*.

Antes de começar com a exposição deste apartado, é aconselhável aclarar que pese a ser, como já dissemos, um estudo de corte qualitativo, centrando a investigação no estudo de casos, não queremos desprezar as possibilidades que o dado quantitativo mostra para a caracterização dos resultados graças às vantagens que oferece o programa de análise utilizado (N-Vivo 7), com a ideia ademais, de abrir portas para futuras investigações. Com isto queremos ressaltar, pela nossa parte, um posicionamento epistemológico integrador entre as distintas visões metodológicas, que ao nosso ver beneficiaria a evolução científica da nossa área.

Por último, assinalar que precisamente devido ao uso dos dados qualitativos, a estrutura deste apartado pode parecer nalguns momentos repetitiva, sobre todo ao começo do mesmo, ao expor em várias epígrafes dados similares ainda que com distintos enfoques. Preferimos manter esta situação tentando facilitar a compreensão e procurando transmitir uma descrição da realidade o mais funda e acertada possível em cada caso. Assi, por exemplo, no apartado seguinte realiza-se uma exposição geral dos resultados referidos às categorias e se desenvolvem aspectos nos que se profundarão

mais adiante, ao realizar o cruze dos resultados das categorias com cada um deles, realizando então a discussão com os autores.

4.6.1. Os problemas afetivos em função do tipo de contacto

Na tabela 37 expõem-se os resultados quantitativos para os dados referidos a cada uma das categorias, tanto no número de sujeitos que as citam nos seus diários, como no número de referências encontradas em total para cada uma dessas categorias:

TÁBELA 37.- Diários codificados em cada categoria e número de unidades textuais em cada uma delas

Categoria	Sujeitos	Referências
bruscos	16	114
suaves	11	34
caídas voluntárias	15	95
caídas involuntárias	14	38
receções	2	4
batimentos	14	82
M.C.D: bruscos	16	34
M.C.D: pelotaços	2	7
M.C.D: passes	0	0

Com o fim de facilitar a análise dos dados introduzimos a figura 24 na que se mostra a percentagem de sujeitos que recolhe alguma vez cada um dos problemas afetivos derivados do contacto codificados neste estudo.

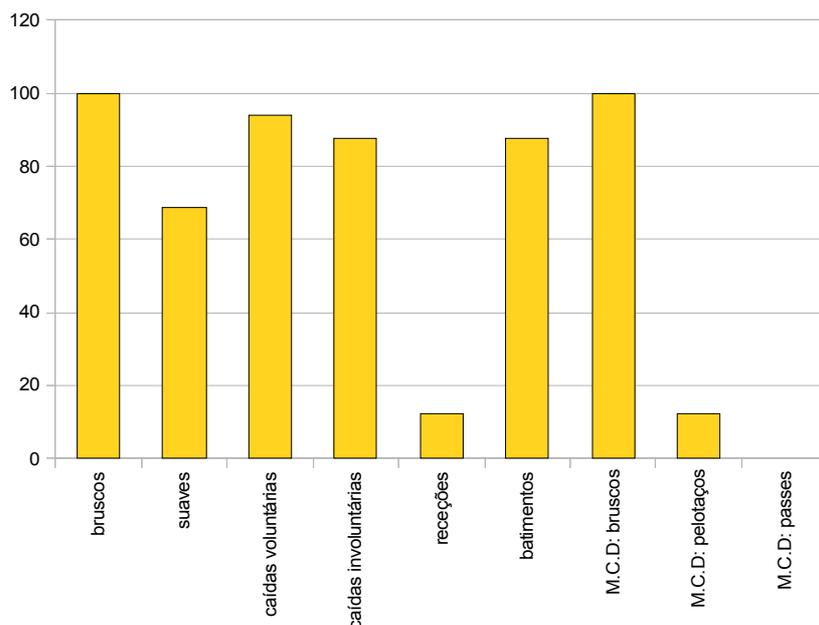


fig. 24.- Percentagem de sujeitos que citam cada um dos problemas afetivos codificados.

Como era de esperar, vistos os resultados do *Estudo Piloto*, codificaram-se registos em todas as categorias definidas no desenho da investigação, exceto na denominada “medo a causar dano a outro por um passe”. Ao igual que nos resultados do citado estudo, os contactos associados a “receções” são os que parecem produzir um menor número de problemas afetivos.

As categorias que recolhem uma maior incidência nos sujeitos investigados são as que se referem aos “contactos interpessoais bruscos”, tanto na sua visão “pessoal”, referido ao mantimento da própria integridade física, como na sua visão “social”, no mantimento da integridade física dos outros participantes na tarefa. Mostra destes tipos de registos é o seguinte extrato do diário de Antia no que se recolhem ambos tipos referindo-se a uma mesma situação motriz: “*Cuando yo placaba, tenía miedo de hacerle daño a mi compañera y a mí misma, puesto que nunca lo había hecho y eso me retraía no dando todo de mí*”.

Se nos centramos na categoria de contactos entre sujeitos dentro da sua visão “pessoal”, como mantimento da própria integridade física, o apartado de “bruscos” foi o de maior incidência dentro da categorização estabelecida, tanto por número de sujeitos afetados (100%) como por número de referências codificadas (114), ao igual que sucedera já no *Estudo Piloto*.

Por outra banda, para a consideração de problema afetivo devia quedar clara a influência negativa na praxe do sujeito. Este seria o caso que recolhe Anabel no que observamos claramente como um problema afetivo relacionado com o contacto brusco influi negativamente, tanto na própria fase de execução, como durante a fase de toma de decisão:

*“Cuando empezamos a jugar al rugby estaba un poco nerviosa incluso tenía un poco de miedo, porque no sabía de que iba a ir el tema, y estaba como un «pato mareao», recibía golpes por todos los lados, **no quería seguir jugando, estaba agobiada y desmotivada**¹⁰⁰. Me costaba mucho mantener la posesión del balón y no comprendía lo que tenía que hacer; no encontraba a ningún compañero al que pasarle sin perder el balón, al final he intentado ser más participativa aunque tenía miedo hacerme daño”.*

¹⁰⁰ O tipo de letra negrito é nosso.

Agora bem, não todos os extratos foram tão claros na codificação centrando o problema afetivo com um termo como o de “medo a fazer-se dano”, parcialmente recolhido na literatura. Por contra, eram abundantes as expressões confusas, nas que se viu a utilidade da entrevista para o contraste da codificação. Isto ocorre, por exemplo no seguinte registro de Roque:

Diário:

“Cuando te toca ser cebolla sientes un gran agobio ya que además de la fuerza que hacen tus compañeros para agarrarse a ti, están los adversarios que te tiran hacia fuera quedando muchas veces aplastado y con la sensación de que te van a hacer puré”.

Entrevista:

“P: O sea, este... lo relacionarías con qué tipo de contacto, este «agobio»?”

R: Yo creo que con el de bruscos”.

Desde o outro ponto de vista, associado ao mantimento da integridade física, mais neste caso centrado no companheiro, encontraram-se 34 registros referidos à categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos”, procedentes de 16 diários.

Se bem o número de citas pode parecer exíguo, o número de diários implicados, que representa a totalidade dos sujeitos estudados, e sobre todo o feito de que se vinculem maioritariamente ao caso concreto de Rugby (25 referências em total), o assinalam como digno de especial consideração. Mais ainda se pensamos que dessas citas 22 referem-se diretamente a tarefas relacionadas com a progressão de aprendizagem da técnica de placagem.

É mais, nalguns casos, o próprio sujeito é consciente de que a intervenção desta emoção na toma de decisão gera-lhe um resultado adverso na ação de jogo devido a uma execução errónea (Júlio):

“Ha habido una vez, que en una jugada defensiva, me venía un contrario corriendo, yo estaba decidido a placarlo, pero en el momento de hacerle el placaje he dudado por si le hacía daño, lo he realizado mal y se ha podido escapar, gran error por mi parte”.

Nestes casos, costuma-se diferenciar o rol no que o indivíduo desenvolve a conduta motriz. Assim, desde o exterior poderia parecer que este problema se gera de forma maioritária nos indivíduos no rol de placador como cita Marianna:

“cada vez que iba hacer un placaje me lo pensaba ochenta mil veces antes de placar a mí compañero, es porque la primera vez que voy hacer los placajes pienso que voy hacerles daño y por eso no lo hago bien”.

Não obstante, as evidências mostram que sucede nos dous casos, tanto como placador como placado, e sem uma clara tendência incluso quando entram em jogo outras variáveis como o solo da instalação e/ou o material amortecedor. Neste sentido expressava-se Antia que assinala: *“En carrera el miedo era constante, por hacerme daño y por hacérselo a quien placaba, me sucedía en quita-miedos y en tatami”*.

Cerca do nível de incidência das categorias anteriores encontram-se as relacionadas com as “caídas” e os “batimentos”, todas elas ao redor do 90% e, neste caso, como veremos, centradas no mantimento da integridade física do executante. Isto representa uma pequena diferença com respeito aos resultados obtidos no *Estudo Piloto*, onde a incidência nos diários dos problemas relacionados com os “contactos suaves” era maior que nas categorias antes citadas. Ademais, no presente estudo, os resultados parecem ter uma maior repercussão quantitativamente falando, já que as percentagens registradas para estas categorias em função dos diários analisados no *Estudo Piloto* foram menores, por debaixo incluso do 75%.

Aprofundando nos novos dados, encontramos referências vinculadas com problemas afetivos originados por “caídas voluntárias” em 15 diários, o que representa case um 94% dos sujeitos estudados, com um total de 95 referências a problemas afetivos produzidos polo contacto com o solo de forma voluntária.

Como veremos, as tarefas que mais referências recolhem são as associadas ao aprendizagem dos “remates em caída desde o extremo”, a “placagem” e os “mergulhos de Vólei” por esta ordem, se bem tamém se cita no jogo predeportivo de “Sobre”, o “jogo reduzido” de Andebol e as “caídas laterais”.

Pola sua parte, no referido às “caídas involuntárias” tamém foram codificados extratos de diários da prática totalidade de sujeitos investigados (14 em total), se bem as referências totais não foram excessivamente numerosas (só 38) em comparação com a outra categoria referida a “caídas”.

Como nas categorias anteriores, as emoções limitam a capacidade de ação do indivíduo e polo tanto a aprendizagem motriz mediante a prática das tarefas. Este feito mostra-se de tal importância que incluso aparece referido a tarefas motrizes cuja progressão fora desenhada previamente para minimizar a aparição destes problemas.

Exemplo disto é o caso das tarefas de aprendizagem das placagens em Rugby, nas que começávamos de menos a mais altura e velocidade, sendo comuns as modificações da tarefa mediante a diminuição da velocidade de execução, deixar-se cair ao primeiro contacto com o placador, a aparição de dúvidas à hora de agarrar as pernas do contrário, etc:

“... cuando me placaban a mi nunca salía con mucha velocidad porque me daba miedo que me tiraran con mucha fuerza.” (Anabel)

“... también tenía miedo de golpearme la cabeza al caer, por ello estaba temeroso y me protegía esa zona.” (Jaime).

Agora bem, não todas essas emoções foram negativas, muitas delas incluso contraditórias como assinala Alberte:

“Esta actividad ha combinado sensaciones muy contrarias desde la euforia y sentimiento de prepotencia de la actividad con quitamiedos, al de miedo y dolor de los placajes en el tatami”.

É mais, a própria sensação de “medo” pode resultar motivante nalguns casos, como destaca Gael, um dos sujeitos que, como vimos anteriormente, tinha mais experiência prática em atividades que implicavam contacto:

“Cuando hemos estado practicando los placajes me lo he pasado muy bien, realmente es aquí donde casi por primera vez he sentido el nerviosismo, la emoción y el miedo de hacer un placaje, siento un ligero cosquilleo cuando estoy cogiendo carrerilla para lanzarme a hacer un bloqueo, y la verdad es que me freno bastante ante la posibilidad de hacer daño a alguien.”

Incluso, esse medo inicial converte-se em surpresa e satisfação depois de executar com êxito a tarefa, reforçando as ações similares posteriores e diminuindo consequentemente as emoções parasitas limitadoras da aprendizagem:

“En la mele de ocho he sentido mucha tensión, me daba respeto introducirme en la mele con tanta gente. Al principio notaba una sensación de agobio, puesto que todos nos juntábamos con fuerza para hacer piña y ser más compactos. Pero cuando estábamos colocados todos, tenía una sensación de poderío gracias a la posible empuje que podríamos ejercer tanta gente haciendo fuerza hacia el mismo sentido” (Alberte).

Centrando-nos nos resultados obtidos dentro da categoria associada a “contactos corpo-objeto”, no tocante aos “batimentos”, observamos também uma alta incidência tanto em número de diários (87,5%) como em quanto a registros codificados (82).

Exemplo claro das unidades textuais codificadas baixo esta categoria é o seguinte parágrafo do diário de Gabriel:

“Además cuando me he puesto de portero, como mis compañeros no controlan los lanzamientos mucho, pues también tenía miedo de que me dieran un balonazo en los huevos o en la cara”.

Ao igual que em casos anteriores, fazia-se necessário estabelecer uma relação clara entre a emoção e a sua influência negativa no desenvolvimento da ação motriz. Para isso se precisamos moitas vezes a intervenção da entrevista, se bem noutros o próprio diário o especificava claramente, como é o caso de Agustyn:

“También tuve sensaciones de miedo al encontrarme bajo palos y ver a un rival acercarse solo hacia mi lo que provocó que me apartara”.

São precisamente as situações motrizes vivenciadas desde o posto específico de guarda-redes as que reportam um maior número de referências a esta categoria, como veremos mais adiante, se bem esta não foi a única fonte de problemas afetivos, como mostra a seguinte cita do diário de Fran centrado no ensino do manchete em Voleibol: *“cada vez que golpeo de antebrazos, me «pica» y hace que golpee con miedo y con poca fuerza”.*

Podemos dizer assi que dentro destas categorias registrarom-se problemas afetivos em função do batimento da pelota sem importar que este fora voluntário, é dizer buscado polo sujeito, como involuntário, sem intervenção do mesmo.

Ainda que de menor incidência, podem parecer mais chamativos os resultados obtidos dentro da categoria de problemas afetivos relacionados com os contactos “suaves”, dada a definição da mesma, case em contraposição com a visão tradicionalmente masculina do deporte baseada no *“citius, altius, fortius”*, onde as emoções quedavam a um lado. Desta forma, a existência destes problemas põe-se de manifesto para cerca dum 70% dos sujeitos, como já ocorrera de forma similar no *Estudo Piloto*, ainda que então com maior incidência. Nomeadamente, aqui encontramos registros desta categoria em 11 diários, com um total de 34 citas. Pese a isso, a maioria das vezes passam praticamente desapercibidos para a bibliografia especializada, tal e como comentamos no apartado referido ao *Estado da Questão*.

O primeiro resultado chamativo nesta categoria é certamente de tipo quantitativo devido a sua definição, dadas as dificuldades para utilizar um termo exato por parte dos

sujeitos investigados, como mostra o texto que sublinhamos no seguinte extrato do diário de Marianna:

*“Uno de los juegos que hemos trabajado hoy, era: antes de que el adversario pudiera pasar el balón a unos de sus compañeros le teníamos que tocar por debajo de la cintura. **Pero yo no podía no se, sentía respeto (Me daba palo, vergüenza)** por aquella persona a quien iba a tocar, ya que no nos conocíamos muy bien, pero, al final de la clase ya si que me iba lanzando un poco, pero no mucho, **me daba pudor tocar y que los otros chic@ me dijeran algo, no se...**”¹⁰¹.*

Esta indefinição da pé ao uso de grande quantidade de termos ou frases feitas para dar significado a uma emoção que lhes resultava difícil de catalogar, e nalguns casos incluso estranha polo inesperada. Entre esses termos podemos encontrar: “sensación de agobio”, “sentirse cohibido”, “me resulta incómodo”, “no me sentía seguro”, “no me resultaba atractivo”, “no me resulta agradable”, “me produce cierta tensión”, “no estar cómoda/o”, “me daba respeto”, etc. Com isto, novamente, a entrevista torna-se uma ferramenta fundamental para aclarar a confusão terminológica e o caos na definição das emoções suscitadas por este tipo de contactos, como já se adiantou no apartado do método.

Aprofundando mais nos próprios dados, o fator social parece, neste caso, fundamental para compreender a aparição destes problemas. Assi, o nível de confiança com o companheiro ou companheira com que interatue durante a realização da tarefa, as partes do corpo implicadas no contacto e as diferenças de género mostram-se como fatores clave, como veremos mais adiante ao referir-nos a cada um dos fatores a ter em conta no ensino de tarefas de contacto.

Neste sentido encontramos referências na linha de Jaime, que ao falar de Rugby afirmava: *“el entrar tanto en contacto me produce cierta tensión, sobre todo con aquellos compañeros con los que no tengo una excesiva confianza, por esta sensación me he sentido algo agobiado.”*. Cabe ressaltar ademais, que este caso é, por um lado e como já disséramos, um dos três únicos que reportarom, desde o seu ponto de vista, um nível de integração por baixo do considerado como “normal”, fixando a sua auto-perceção como “pouco integrado” e, por outro, é o que mais referências assinalou com respeito a esta categoria (nove em total).

¹⁰¹ O tipo de letra negrito é nosso.

Entrando nos valores mais baixos há um grupo de categorias das que apenas encontramos referências nos diários dos estudantes, como as de “receções”, “medo a causar dano por um pelotazo” ou “medo a causar dano por um passe”, todas elas associadas aos problemas relacionados com os contactos corpo-objeto.

Mais em concreto, no referido à categoria de “receções”, só encontramos dous diários com um total de quatro referências, o que a situa como a categoria menos citada excetuando a sua correspondente na visão social, é dizer, a de “medo a causar dano por um passe”.

Pola sua parte, também só encontramos dous indivíduos que citam emoções relativas ao temor a fazer dano a um companheiro devido à potência dos seus remates. Em ambos casos confluem duas características que poderiam ser esperadas ao cumprir os estereótipos sexuais atuais, já que ambos são de género masculino e que curiosamente correspondem aos de maior I.M.C. do grupo do ano académico 2005-06:

- por um lado, Júlio com uma altura de 1,85 m; um peso de 95 kg e um I.M.C. de 27,76 kg/m²;
- por outro: Gabriel com uma altura de 1,83 m, um peso de 85 kg e um I.M.C. de 25,38 kg/m².

Todas as referências encontradas em cada um destes sujeitos estão referidas a deportes diferentes salvo uma de Gabriel, que se centra num jogo popular aragonês adaptado para a iniciação ao Voleibol (o “Sobre”). Em concreto:

- Júlio fai uma única referência aos problemas que lhe gera a realização de tarefas que implicam remate em Voleibol:

“A veces no he jugado como me hubiera gustado, me he contenido un poco en mis acciones, puesto que varias veces tenía opciones de hacer remates fuertes y no los he hecho porque sabía que podían recepcionar mal y hacerse daño, igual me ha ocurrido con los saques, una vez realice un saque fuerte y por una mala recepción, una compañera ha estado fastidiada cierto tiempo”.

- Porém, Gabriel centra a maior parte das emoções recolhidas baixo esta categoria (cinco citas de seis em total) nas tarefas que implicam uma ação de remate ante guarda-redes nas tarefas de Andebol, por exemplo:

“Luego hemos un ejercicio de lanzamientos desde el extremo sin caída y cuando me tocaba tirar tenía miedo de hacerle daño a a compañera que se ponía de portera y he tirado todo el rato flojo o lejos del cuerpo de la

portera, aunque eso me hiciera fallar el tiro y encima mi compañera se mofara un poco, lo que no me ha picado por la razón que he explicado”.

É de assinalar que neste último caso, o feito de que a pessoa que se situava na portaria fora dum ou outro género não influía na modificação da sua conduta, sentindo temor em todos os casos, como reflete noutra tarefa de igual sentido ao afirmar: *“En todos los tiros que he hecho a puerta tenía miedo de darle al portero un balonazo y tiraba flojillo”*. Tamém neste caso, queda de manifesto o feito de que a génese deste temor não é só pessoal, já que a própria ação do companheiro/adversário (neste caso guarda-redes) é o motor desencadeante do mesmo e incluso gerador doutras emoções paralelas:

“Más tarde hemos hecho una rueda de entradas y tiros aunque no me ha gustado mucho, ya que no había oposición de defensa y meter goles era muy fácil, aunque he tirado flojo ya que tenía miedo de darle al portero y hacerle daño. He notado que cuando tiraba a puerta y armaba el brazo que el portero tenía mucho miedo y me daba una mezcla entre vergüenza y orgullo de saber que mis compañeros saben que tiro muy fuerte, y vergüenza porque no me gusta que me tengan miedo”.

Para terminar com este apartado introdutório, devemos mencionar que não encontramos referência alguma associada à categoria de “medo a causar dano por um passe”.

Agora bem, pensamos que os resultados destas três últimas categorias não são estranhos nem invalidam a categorização proposta, dado que os sujeitos pertencem a um grupo de idade adulta com experiências deportivas prévias amplas, polo que a sua maturação motriz já deveria estar suficientemente estabilizada no tocante à estruturação espaço-temporal e coordenação necessárias para a captura de móbeis. De feito, esta mesma justificação é argumentada por Palao e Guzmán (2007, 176) que, como citamos, num estudo sobre o efeito do tipo de pelota na participação dos estudantes na aprendizagem do toque de dedos de Voleibol, sugeriam que ainda que não encontraram relação alguma entre participação e tipo de pelota, isto poderia variar *“si el estudio se realizase con niños pequeños de 10 a 12 años, como por ejemplo, que el balón oficial de cuero les produzca molestias”*.

4.6.2. Relação entre categorias e deportes

Neste apartado relacionam-se as referências codificadas em cada uma das categorias com cada um dos distintos deportes vistos e aos que se dirigiam as tarefas de aprendizagem das que emergiam as emoções. Na figura 25 mostra-se o número de diários que recolhem cada uma das categorias estabelecidas no estudo classificadas segundo os deportes.

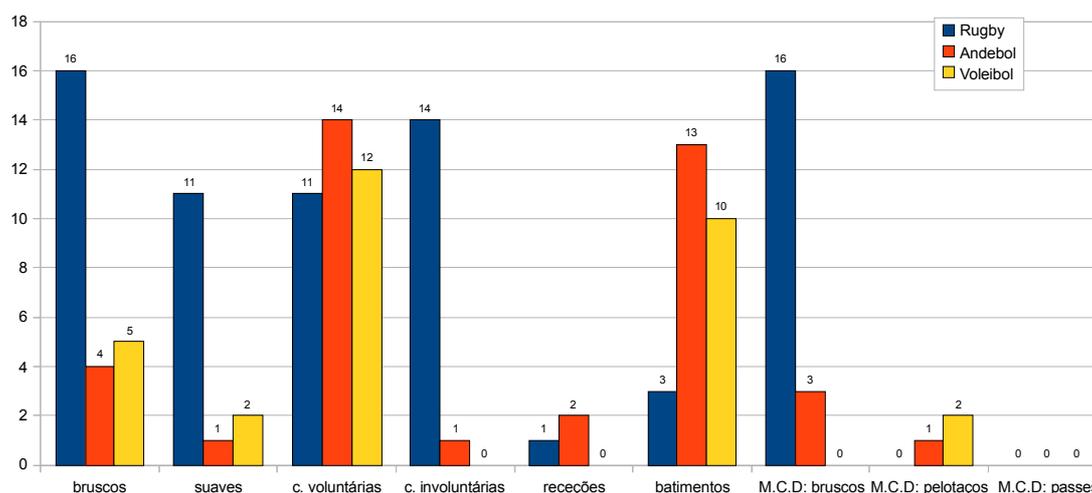


fig. 25.- Número de diários codificados em cada categoria por deporte.

O Rugby é a fonte mais importante de emoções associadas a problemas afetivos derivados do contacto, o que poderia ser esperado já que é o que permite uma menor distância de carga (Hernández Moreno, 1994, 128; Parlebas, 2001,149), ainda que esta apreciação é contrária as contribuições de Collard (1998, 120) que assinala que este deporte em realidade tem um menor risco que os outros deportes tratados. Deste jeito, em Rugby recolherom-se referências em sete categorias, cinco delas por cima da metade dos sujeitos investigados. Ademais, duas delas, “bruscos” e “medo a causar dano por contactos bruscos”, são as únicas categorias que tenham um valor máximo, o que implica que estão presentes em todos os casos estudados.

Pola sua parte, o Andebol, ainda que está presente em mais categorias (oito em total), tem uma menor incidência em cada uma delas, estando tão só duas categorias codificadas por cima da metade dos diários analisados.

Algo parecido sucede com o Voleibol, se bem neste caso está registrado em cinco categorias e somente em duas por cima da metade desses diários, sendo estas últimas as mesmas que o fizeram em Andebol (“caídas voluntárias” e “batimentos”).

Desde uma visão geral, observamos também que os problemas predominantes em cada um dos deportes são distintos, como não poderia ser doutra forma em base à sua estrutura formal e funcional.

Centrando-nos no Rugby, os problemas afetivos predominantes são os associados com os contactos interpersoais, o que pode ser explicado facilmente se o relacionamos com o feito antes comentado de que é o deporte no que se permite uma menor distância de carga. Entre estes problemas afetivos destacam os ligados com “contactos bruscos”, tanto na sua visão pessoal como na visão social (medo a causar dano a si mesmo ou ao companheiro). Como consequência também tem especial importância os problemas associados às “caídas”, principalmente as “involuntárias”, dado que, por norma geral, estão relacionados intimamente com as ações que implicam “contactos interpersoais bruscos” (seria o caso de placagens, percussões, etc...).

Por outra banda, os problemas afetivos menos nomeados são os que se referem aos contactos com a pelota, tanto no caso dos ligados aos “batimentos” ou às “recepções”. Estes resultados são solidários com os dos estudos prévios e entram dentro do esperado no caso dos “batimentos” dado que, frente aos outros deportes, estas ações em Rugby são estranhas e fundamentalmente fortuitas segundo a sua lógica interna. Por outra banda, em quanto às “recepções”, os resultados podem justificar-se com o feito já comentado da maturação motriz dos sujeitos estudados, assi como por ter limitado a prática de “jogo ao pé” a uma sola sessão, sendo esta precisamente a principal fonte deste tipo de referências neste deporte devido à velocidade que chegavam a alcançar as pelotas pontapeadas, como comenta Maria:

“he tenido un cierto temor al recoger el balón de rugby en el aire tras la patada de alguno de mis compañeros. Puesto que me acojonaba la velocidad a la cual iba, y no me sentía segura de cogerlo en el aire, así que la mayoría de las veces dejaba que este botará antes en el suelo”.

Em linha com o comentado no parágrafo anterior, em Rugby não se recolhe referência alguma a problemas afetivos associados com o “medo a causar dano por um pelotaço” ou “medo a causar dano por um passe” que representam as visões “sociais” das categorias de “batimentos” e “recepções” respetivamente.

Polo contrário, em Andebol e Voleibol adquirem grande importância os problemas afetivos derivados das “caídas voluntárias”, em consonância com as

contribuições de Torres Tobío (1998) no caso do Andebol ou Gutierrez Santiago e Cancela Carral (2004). Isto foi devido a que na proposta pedagógica dera-se uma grande importância aos gestos técnicos que implicavam caídas já que se enfocava à formação de formadores.

Ademais desta, mostram-se também de grande importância os conflitos afetivos relacionados com os contactos com a pelota, praticamente inexistentes em Rugby, sobre todo no tocante aos “batimentos”, associado em Andebol fundamentalmente às ações de guarda-redes e bloco defensivo e em Voleibol aos gestos técnicos de receção e bloco.

Em quanto às categorias com resultados zero, em Andebol dá-se este caso na categoria de “medo a causar dano por um passe” o que poderia ter relação com o nível madurativo e experiências prévias dos sujeitos investigados, tal como argumentáramos mais arriba. Isto também sucede em Voleibol, se bem, a razão é outra, já que segundo a nossa argumentação teórica, neste deporte não podem existir problemas dentro desta categoria ao não produzir-se este tipo de contactos, o que justifica também a inexistência de problemas afetivos derivados de contactos com a pelota associados a “receções”. Pelo tanto, em Voleibol só caberia destacar a inexistência de referências ligadas à categoria de “caídas involuntárias”, o que parece estar associado com a particular estrutura formal deste deporte, que obriga às equipas a enfrentar-se num campo dividido, dificultando a aparição deste tipo de caídas.

Outro feito chamativo é a presença nalguns diários de referências a problemas afetivos derivados de “contactos bruscos” em Voleibol, pese a que, como dissemos, é uma prática motriz de campo dividido. Isto é devido a algumas das tarefas de aprendizagem realizadas, nas que se entrava em contacto com o companheiro de equipa e também às emoções suscitadas pela possibilidade de chocar com o bloqueador nas ações de remate, como assinala Alberte:

*“Durante el desarrollo del papel de defensor he tenido dos experiencias negativas, el rematador ha invadido mi campo con la rodilla por delante y me ha golpeado. La sensación fue muy dolorosa y aumentada porque no me lo esperaba ya que estaba mirando la trayectoria del balón. **Estos sucesos me supusieron miedo** el resto de las veces que tuve que defender, a veces incluso me giraba”¹⁰².*

¹⁰² O tipo de letra negrito é nosso.

Se nos centramos na quantidade de referências textuais codificadas em cada uma dessas categorias nos encontramos com os resultados mostrados na tabela 38.

TÁBELA 38.- Número de referências em cada categoria para cada deporte

	Rugby	Andebol	Voleibol
bruscos	100	9	5
suaves	31	1	2
c. voluntárias	26	41	28
c. involuntárias	37	1	0
receções	1	3	0
batimentos	3	50	29
M.C.D: bruscos	31	3	0
M.C.D: pelotaços	0	5	2
M.C.D: passes	0	0	0
total	229	113	66

Agora bem, devemos ser prudentes com a interpretação destes dados, já que, a pesar de que de programaram um número de sessões similar em cada deporte, poderiam estar sesgados em certa medida, ao não estar referenciados a um número idêntico de tarefas. Ainda assi a todo, os primeiros resultados chamativos assinalam a grande quantidade de emoções produzidas durante as tarefas relacionadas com o Rugby, duplicando às aparecidas em Andebol e case quadruplicando às de Voleibol. Isto confirma-o como o deporte mais conflituoso desde o ponto de vista do contacto, o que justificaria em certa medida que a maior parte de referências a propostas pedagógicas para a superação deste tipo de problemas em deportes sociomotores de colaboração-oposição as encontráramos precisamente na bibliografia específica do Rugby (Rugby Football Union, 1985; Rutherford, 1993; Usero Martín, 1993; Mundina Gómez et al.; Collinet, 2000; Lemaitre et al.; 2003; A.R.U., 2011; Damasceno, 2012).

As diferenças assinaladas no parágrafo anterior são mais marcadas na categoria relacionada com os problemas afetivos associados aos “contactos interpessoais bruscos”. Este tipo de contactos são de feito a principal fonte de referências codificadas em Rugby, tal como aparece na figura 26 donde se mostram os resultados das percentagens de cada categoria dentro de cada um dos deportes desenvolvidos.

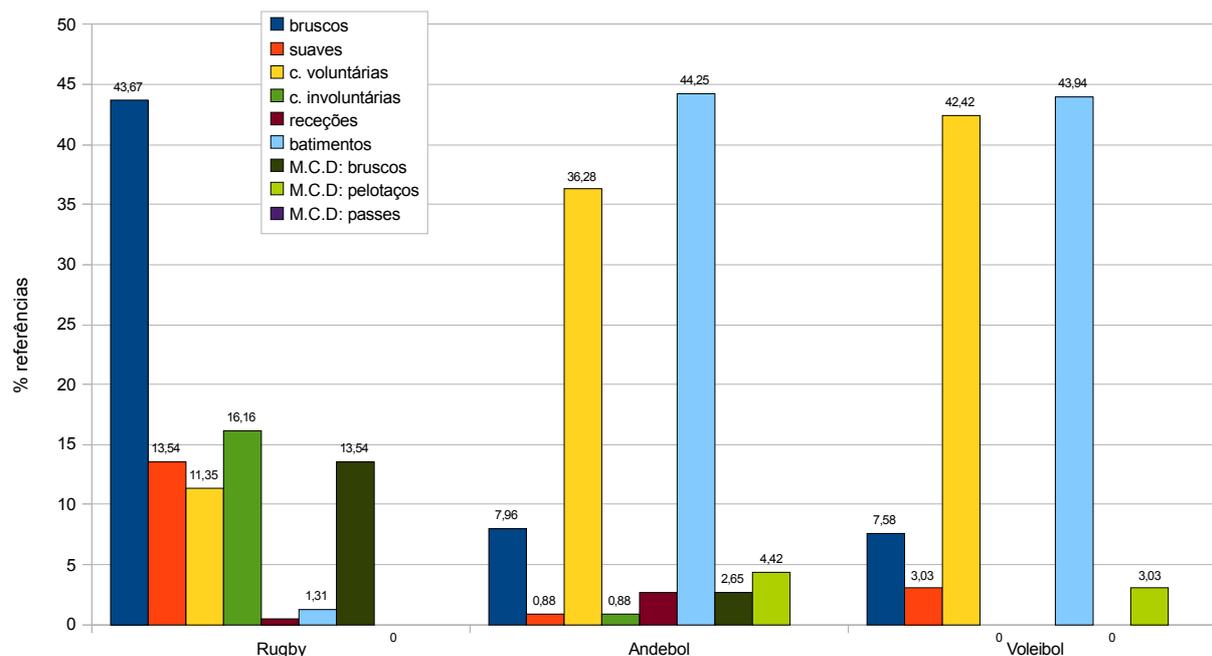


fig. 26.- Percentagem de referências textuais a cada categoria dentro dum mesmo deporte.

Ao igual que no caso dos resultados dos diários, em Rugby destacam os problemas associados aos contactos interpersonais, tanto desde o ponto de vista da integridade pessoal dos sujeitos investigados (“contactos bruscos” e “medo a causar dano por contactos bruscos”), como desde o ponto de vista socio-afetivo (“contactos suaves”). É de ressaltar que a categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos” estava presente na totalidade dos participantes (ver fig. 25), e, porém, agora recolhe o mesmo percentagem de citas que os “contactos suaves”. A continuação seguem em quantidade, por um lado, os problemas surgidos nas caídas, tanto voluntárias como sobre todo involuntárias. Tamén se citam outros em menor quantidade como os problemas surgidos das ações que implicam receções e/ou batimentos com a pelota.

No caso do Andebol a situação é completamente distinta, destacando por muito os problemas gerados, por uma banda, polos contactos com as pelotas, sobre todo no tocante aos batimentos (pelotaços), que como veremos, na sua maior parte circunscrevem-se à posição de guarda-redes e, por outra, pelas caídas voluntárias, relacionadas com as tarefas de aprendizagem do remate desde o extremo com caída. A continuação seguem os problemas relacionados com os contactos bruscos. Em menor quantidade tamem são citados os que se associam à possibilidade de “fazer dano ao companheiro por um pelotaço”, por “contactos bruscos” ou problemas associados às

“receções” da pelota. Finalmente, aparecem outros como os relacionados com os “contactos suaves” e as “caídas involuntárias”

Pela sua parte, em Voleibol continua inicialmente a tendência do deporte anterior, predominando as referências a problemas associados em primeiro lugar, aos “batimentos” com a pelota (relacionado com ações de receções e blocos) e, em segundo, com as caídas voluntárias (relacionadas com as tarefas de aprendizagem das técnicas de “receção em caída” próprias deste deporte). Curiosamente, depois destes dois aparecem as referências a problemas afetivos associados aos contactos interpersonais, tanto bruscos como suaves, a pesar de ser o Voleibol um deporte de campo dividido, e que como veremos estão relacionadas com as tarefas motrizes empregadas para a aprendizagem mais que com o deporte regulamentado em si. Por último, citar que se referenciam também problemas centrados no temor a danar por um pelotazo a outra pessoa participante na tarefa motriz, o que é, desde o nosso ponto de vista, um resultado mais esperado que os anteriores.

Para terminar este apartado, se nos fixamos percentualmente nos resultados dentro de cada categoria em função do deporte desenvolvido, encontramos os resultados mostrados na gráfica 27.

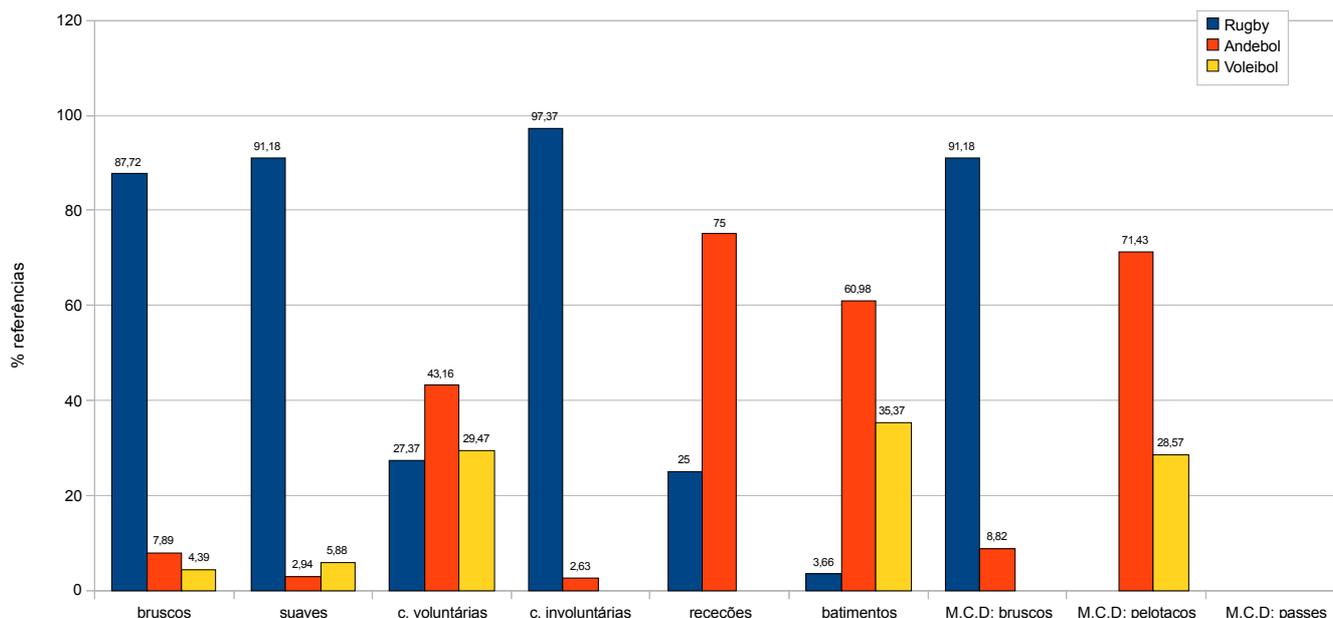


fig. 27.- Percentagem de referências textuais dentro de cada categoria em função do deporte.

Podemos apreciar agora mais claramente a importância quantitativa das emoções surgidas na aprendizagem do Rugby em quanto aos problemas gerados pelo contacto.

Em concreto, em quatro categorias (“bruscos”, “suaves”, “caídas involuntárias” e “medo a causar dano por contactos bruscos”) os valores relativos de cada uma dessas categorias parecem disparar-se no tocante ao Rugby frente aos outros deportes. Isto deve interpretar-se como que a maior parte das referências obtidas nessas categorias se referem a este deporte e poderia entender-se como uma gradação na incidência desses problemas afetivos.

No que respeita ao Andebol sucede algo similar no tocante às categorias associadas aos problemas ligados aos contactos com a pelota. Seria o caso das “recepções”, os “batimentos” e o “medo a causar dano por um pelotaço”, ainda que a diferença com respeito aos outros deportes é maior na primeira. Ademais, destaca-se dos outros deportes também, ainda que em menor medida, nos problemas relacionados com as “caídas voluntárias”.

Por último, o Voleibol não destaca percentualmente frente aos outros deportes, sendo as categorias com mais incidência na nossa investigação as relacionadas com as “caídas voluntárias”, os “batimentos” e o “medo a causar dano por um pelotaço”.

4.6.3. Relação entre categorias e tarefas postas em prática

No presente apartado mostra-se o número de casos que citam uma determinada emoção associada a um contacto emanada da realização duma tarefa¹⁰³ em concreto (ver tabela 39). Cabe ressaltar que para facilitar a análise agrupamos as tarefas por deporte e afinidade, recolhendo tão só aquelas nas que se citava alguma referência associada a algum problema afetivo. Desta forma, por exemplo, baixo a epígrafe “placagem” recolhem-se todas as tarefas cujo objetivo principal era a aprendizagem ou melhora deste gesto técnico. Ademais, decidimos analisar separadamente os Jogos Predeportivos posto que muitos deles poderiam ser perfeitamente aplicados a mais dum desses deportes.

¹⁰³ Em diante quando falemos das tarefas analisadas estaremos a referir às tarefas tipo recolhidas no ANEXO 7 e às que aludíramos no apartado de Método deste estudo.

Para o cálculo das percentagens expostas na tabela 39 tivemos em conta os índices de assistência às sessões práticas, segundo o recopilado no ANEXO 8. Assim, nessa tabela, ressaltamos em vermelho os resultados que destacam de cara a uma melhor compreensão dos mesmos em função do seguinte critério: se o número de diários é igual ou superior a quatro. Do mesmo jeito em quanto aos percentagens, ressaltamos em vermelho as tarefas que foram referenciadas como conflituosas por um número de diários superior ao 50% , e em verde claro se implicam um 25% ou más.

O primeiro que queda claro ao observar a tabela 39 é que as tarefas que mais destacam como fonte de problemas afetivos de forma mais generalizada são as que se referem às “placagens” em Rugby. Tanto é assim que o 100% dos sujeitos estudados recolhem nos seus diários referências a emoções derivadas dos “contactos bruscos” comuns nesta actividade e a prática totalidade as recolhem também nas categorias associadas com as “caídas”. Agora bem, chama a atenção a pouca estabilidade destes resultados, já que na tarefa final de “jogo real Rugby” apenas se recolhem emoções. Isto poderia estar em relação com, quando menos, quatro aspectos nos que nos centraremos mais adiante quando falemos dos fatores de influência:

- a imagem prévia que o sujeito tem da atividade, que associa ao Rugby com um deporte de alto grau de violência e incidência de lesões, a pesar dos indícios já comentados que assinalam que este deporte representa um menor risco lesivo que o Andebol ou o Voleibol (Collard, 1998, 120) ;
- as experiências prévias que podem influir negativamente ao começo da fase de aprendizagem;
- a diminuição das sensações de medo e insegurança ao longo da aprendizagem e a prática da técnica durante as sessões que exerce uma influência positiva; e
- o efeito atenuante das tarefas vinculadas com aspectos lúdicos.

Ademais das tarefas relacionadas com as “placagens”, em Rugby também se situam por cima da metade dos sujeitos estudados, as tarefas de “jogo reduzido-Tocata” (63%) e as de aprendizagem da “formação ordenada” (56%).

TÁBELA 39.- Número de diários que recolhem cada uma das categorias dentro de cada tarefa.

	RUGBY										ANDEBOL					VOLEIBOL										JOGOS PREDEPORTIVOS												
	placagem	técnicas de evasão	técnicas de empurre	jogo real Rugby	jogo reduzido "Tocaia"	pontapés e receções	O Pano-Rugby	formação ordenada	caldas laterais	2x1 "Tocaia"	jogo reduzido MiniADB	remate desde o extremo	passes	jogo real ADB	roda de remates	resolução tática em superioridade	descobrimto tática de manchete	Vôlei com picas	6x6	Vôlei com bote	saque+receção+toque de dedos	roda remate+levantamento+bloco	mergulhos de Vôlei	Vôlei adaptado	jogo reduzido Vôlei	técnica de toque de dedos	Pelota Contacto	Cortafios	Sobre	A gaiola	A cadea ("gavilán")	Pelota prisionera	Pelotas Fora	O "gavilán" com pelota	Menos aros que jogadores	Arrinca-Cebolas	Pase ao Rei	Pelota Reténida
bruscos	16	0	0	4	8	0	2	7	0	1	4	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	0	3	1	0	0
suaves	2	0	1	0	5	0	1	7	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	4
c. voluntárias	11	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c. involuntárias	14	0	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
receções	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
batimentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1	1	1	4	3	2	3	2	2	2	3	1	0	5	3	1	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0
M.C.D: bruscos	13	1	1	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	
M.C.D: pelotaços	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
nº diários totais:	16	1	2	4	10	1	3	9	3	1	12	14	2	1	7	4	2	4	2	2	2	6	11	1	5	4	2	1	7	2	3	2	2	1	4	2	1	4
%*	100	8	14	25	63	6	23	56	19	7	75	93	13	6	44	25	14	27	13	13	13	38	73	7	31	25	13	6	47	15	19	13	13	6	29	13	6	25
% médio	32										43					25										17												

NOTA: A abreviatura ADB corresponde-se com Andebol. A descrição de cada uma das tarefas ou grupos de tarefas expostas encontra-se no ANEXO 7.

Como era de esperar vistos os resultados por deportes, as tarefas Andebol seguem às de Rugby em conflituosidade afetiva. Curiosamente mostra uma média de percentagens mais elevada, o que parece indicar uma presença mais estável das emoções entre as distintas tarefas. Porém, na posta em prática do “jogo real” sucede o mesmo que no caso anterior, ainda que neste caso a imagem prévia da atividade não parece ser tão decisiva ao não ser percebido como tão perigoso como no caso do Rugby (Collard, 1998, 120). Esta afirmação resulta mais evidente se comparamos os resultados da incidência de problemas afetivos entre as tarefas de “Jogo reduzido MiniAndebol”, realizadas desde o primeiro dia no que se desenvolvia este deporte, com a de “jogo real” realizada unicamente o derradeiro dia. Deste jeito, na primeira observamos que recolhe referências na prática totalidade de categorias, exceto na de “caídas involuntárias” e “medo a causar dano por um passe”. Isto é mais chamativo se temos em conta que nenhuma outra tarefa das utilizadas no processo de ensino dos deportes vistos recolhe referências a tal quantidade de categorias distintas.

Aprofundando nas tarefas que suscitam emoções em Andebol, destacam as centradas nos “remates desde o extremo” com referências a problemas afetivos ligados ao contacto em 14 diários (93%) o que é coerente com as contribuições de Torres Tobío (1998) que assinalava esta tarefa como uma fonte importante de temores no Andebol. Junto desta tarefa também cabem assinalar os “jogos reduzidos de ADB”, com 12 referências (75%). Estes valores representam a segunda e terceira tarefas mais conflituosas.

Ademais do anterior, em Andebol há uma categoria, a de “batimentos”, que é citada em todos os tipos de tarefas assinalados, devido fundamentalmente ao posto específico do guarda-redes.

No tocante ao Voleibol, destacam as tarefas relacionadas com os “mergulhos” com 11 diários (73%), resultado também esperado em certa medida, já que a de “caídas voluntárias” era uma das categorias de maior incidência neste deporte, como vimos anteriormente.

Pola sua parte, a tarefa de “jogo real (6x6)” tem também uma baixa incidência de casos associados. Isto fai pensar de novo nos aspectos comentados anteriormente, sobre todo no referido à motivação, já que a sessão na que se realizava esta tarefa coincidia

temporalmente com a celebração do “*Torneo de Navidad de Voleibol*”. Este torneio é uma actividade lúdica tradicional na *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca*, o que representava um aliciente para a prática, como assinala Fran:

“Hoy mis sensaciones están condicionadas por el torneo de voleibol que voy a jugar después, tengo muchas ganas de demostrar lo que he aprendido y estoy nervioso porque quiero hacerlo lo mejor posible”.

Para terminar com o Voleibol, assinalar que ao igual que no Andebol, a categoria de “batimentos” é citada em todos os tipos de tarefas assinalados. Neste caso é devido ao próprio regulamento de jogo, que não permite a captura da pelota, o que obriga à aprendizagem das técnicas específicas de “manchete” e “toque de dedos”. É precisamente a primeira delas a fonte principal de referências dentro desta categoria:

“...hemos golpeado multitud de veces con los antebrazos lo que ha supuesto una fuerte inflamación y enrojecimiento de la zona. Mis sensaciones tras estos golpes han sido de dolor intenso y al final miedo de golpear con los antebrazos”. (Alberte)

Pola sua parte os Jogos Predeportivos continuam cum perfil baixo de citas, sendo o máximo neste grupo o de 7 sujeitos (47%) que citam problemas à hora da posta em prática do jogo de “Sobre”, concretamente na variante que obrigava a tirar-se ao solo para recolher a pelota, precisamente como preparação para os “mergulhos de Vólei” antes citados.

Desde outro ponto de vista, se comparamos os resultados das tarefas entre si, encontramos-nos que, no que respeita às tarefas agrupadas baixo as epígrafes de “remates desde o extremo” e “mergulhos de Vólei”, os resultados estão associados com a categoria de “caídas voluntárias”. Não obstante, não existe estabilidade alguma destes resultados nas tarefas de “jogo real”, onde também se deveriam produzir situações motrizes similares às provocadas nas tarefas anteriores. Isto parece devido a que durante as práticas de “jogo real” ninguém executara alguma destas ações, ao depender da toma de decisão dos estudantes. Tão só poderia fazer menção de certa estabilidade no primeiro caso, em quanto aos resultados recolhidos dentro das tarefas de “Jogo reduzido de MiniAndebol”, já que dentro desta epígrafe recolhia-se uma tarefa jogada na que se pontuava duplo no caso de conseguir gol mediante um remate desde o extremo, o que motivava cara a sua realização. Todo isto parece solidário com a hipótese da existência

de problemas afetivos relacionados com as “caídas voluntárias” que faz que este tipo de tarefas não sejam do agrado dos aprendizes.

Este último caso de “Jogo reduzido em MiniAndebol” representa precisamente a tarefa que figura em terceiro lugar em quanto ao número de diários que a registram como fonte de problemas afetivos. Ademais é a tarefa que mais quantidade de categorias de contactos distintas recolhe (7 de 9), por cima incluso das de Rugby, que inicialmente poderia sê-lo esperado. É mais, frente aos resultados anteriormente comentados, agora si parece haver certa estabilidade nos resultados desta tarefa com os doutras. Isto é mais claro sobre todo no caso dos problemas associados aos “batimentos” com a pelota, fortuitos ou não, que agora si aparecem em todas as tarefas de aprendizagem codificadas neste deporte. A causa disto temos que buscá-la fundamentalmente na existência duma forte relutância ao posto específico de guarda-redes, que é, na maior parte das ocasiões fonte destes problemas afetivos, nomeadamente em 12 dos sujeitos investigados. Dito de outro modo, o 100% dos registros codificados na categoria de “batimentos” referidos à tarefa de “Jogo reduzido em MiniAndebol” correspondem-se, quando menos, com o posto específico de guarda-redes.

Algo similar ocorre no caso do Rugby, na tarefa de “jogo real”, se bem neste caso não é tão marcado, já que, se bem há um claro descenso para todas as categorias a de “contactos interpessoais bruscos” ainda mantém num 25%.

Cabe ressaltar que só há uma categoria que esta maioritariamente presente em todas as tarefas dum determinado deporte, e é precisamente a de “batimentos”. Este feito, que já foi comentado para o Andebol no parágrafo anterior, está também presente em Voleibol, se bem neste caso, não se dá na totalidade das tarefas já que há uma na que não se recolhe (“Vólei adaptado”). A justificação desta estabilidade temos que buscá-la nas ações de batimento devido ao gesto técnico de “manchete” que em moitos casos não era realizado corretamente e à dureza das pelotas, o que unido produzia nos estudantes dores que retraíam e dificultavam a prática motriz.

Se nos centramos na quantificação do número de referências de cada uma das tarefas, podemos observar, tal como se expõe na figura 28, que só 6 foram recolhidas em 10 ou mais diários (aproximadamente 2/3 do total de sujeitos). Dentro delas

destacam, como comentamos antes, as agrupadas ao redor da “placagem” de Rugby, se bem entraremos mais em detalhe nos seguintes sub-epígrafes, ao tratá-las especificamente em cada deporte.

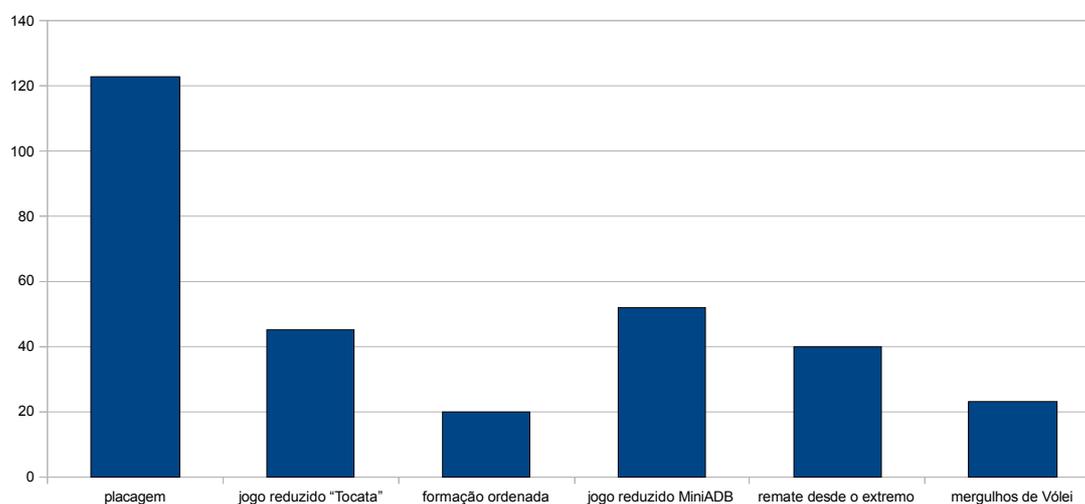


fig. 28.- Número de referências das tarefas mais conflituosas.

4.6.3.1. Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Rugby

Antes de começar a profundar nos resultados procedentes das frequências de aparição de cada uma das categorias, é necessário assinalar que, como em ocasiões anteriores, devemos ser prudentes na interpretação destes dados. A razão é que estas frequências poderiam ter um sesgo importante, por exemplo ao proceder todas elas dum mesmo sujeito ou que o seu reparto esteja desequilibrado entre cada um dos participantes. Tendo isto em mente, se nos centramos no número de referências totais encontradas nos diários em quanto às tarefas de Rugby, tal como se mostra na tabela 40, podemos apreciar claramente o já adiantado em quanto às tarefas relacionadas com as “placagens”, “jogo reduzido” e as diferentes variantes de “formação ordenada”.

TÁBELA 40.- Número de referências de cada categoria nas tarefas de Rugby.

	RUGBY									
	placagem	técnicas de evasão	técnicas de empurre	jogo real Rugby	jogo reduzido "Tocata"	pontapés e receções	O Pano-Rugby	formação ordenada	caídas laterais	2x1 "Tocata"
bruscos	44	0	0	5	31	0	2	8	0	1
suaves	2	0	1	0	7	0	1	11	0	0
c. voluntárias	23	0	0	0	0	0	0	0	3	0
c. involuntárias	32	0	0	1	4	0	0	1	0	0
receções	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
batimentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: bruscos	22	1	1	0	3	0	0	0	0	0
M.C.D: pelotaços	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total:	123	1	2	6	45	1	3	20	3	1

Assi, observa-se que as tarefas de “placagem” parecem sê-la maior fonte de problemas afetivos associados com “contactos interpessoais bruscos”, principalmente desde o ponto de vista do mantimento da própria integridade física. Agora bem, também parece ser importante o ponto de vista do respeito pola integridade dos sujeitos com os que se realiza a ação (“medo a causar dano por contacto brusco”), assi como em relação ao contacto com o solo (“caídas”, tanto “voluntárias” como “involuntárias”). Por outra banda, destaca que todos os problemas afetivos que são factíveis em função dos tipos de contacto que se produzem nesta tarefa (“contactos interpessoais” e “corpo solo”) são citados por algum sujeito, o que mostra uma maior importância das tarefas de aprendizagem da placagem ao compará-las com o resto de tarefas, já que é a única de todas as levadas à prática na proposta pedagógica na que isto sucede. Isto era, em certa medida, esperado ante o assinalado por Hendricks e Lambert (2010, 119) que descrevia a placagem como a ação com maior risco lesivo em Rugby, se bem não encontramos referência bibliográfica alguma que falara da existência de problemas afetivos relacionados com contactos de tipo “suave”. Desde este ponto de vista, a presença de conflitos com este tipo de contactos contrasta com as propostas didáticas mais estendidas, que se normalmente valoraram só os fatores lesivos à hora de desenvolver as progressões de ensino desta ação técnica (Rugby Football Union, 1985; Usero Martín, 1993; Rutherford, 1993; Corless, 1995; Collinet, 2000; Damasceno, 2012).

As tarefas de “jogo reduzido-Tocata” mostram-se também como uma fonte problemas afetivos relacionados com os “contactos interpessoais” tanto “bruscos” (neste caso só desde o ponto de vista pessoal), como “suaves”. Assim, este pode ser o resultado mais chamativo neste grupo de tarefas, já que é a segunda fonte de problemas afetivos deste tipo citada no estudo. Na análise dos diários destapa-se que isto é devido à regra que obriga a “tocar por debaixo da cintura” em troca das ações de placagem:

“... el hecho de tener que tocar con las dos manos por debajo de la cintura no me gusta, en especial con las personas con las cuales carezco de confianza, dado que el contacto físico no me resulta agradable” (Jaime).

As tarefas relacionadas com a aprendizagem ou aperfeiçoamento da “formação ordenada” figuram em terceira posição neste “ranking” particular de fontes de problemas afetivos. Neste caso, estes problemas circunscrevem-se novamente com os relacionados com os “contactos interpessoais”, destacando entre eles os relacionados com os “suaves” devido às posições próximas e os agarres entre os indivíduos que tomam parte da formação ordenada:

“me daba mucha vergüenza coger a mis compañeros por el pantalón, porque no se, eso es como algo particular, cogerlo por los pantalones y además por los calzoncillos jeje, me daba mucho respeto” (Marianna).

Podemos destacar, ademais, o “jogo real” citado pelo 25% dos sujeitos, já que o resto das tarefas apenas parece ter interesse quantitativo devido à sua baixa incidência. O citado jogo destaca, outra vez, como fonte de problemas afetivos ligados a “contactos interpessoais bruscos” ainda que, também, há um sujeito que a considera dentro das “caídas involuntárias”. Este resultado parece curioso em tanto que se permitia realizar placagens e, a pesar disso, não apresenta uns resultados paralelos às tarefas de aprendizagem deste gesto técnico, o que pode indicar em parte certa adaptação dos indivíduos à tarefa e certa superação dos problemas iniciais (moitas vezes devidos à imagem prévia que possuíam desta ação técnica em concreto).

É chamativo também comprovar como tarefas que exteriormente transmitem certa violência, como podem ser as relacionadas com a “técnica de empurre” e as “ações de evasão”, apenas mostram registros.

Para finalizar, podemos mencionar também o caso das “caídas laterais” citadas por menos do 20% dos sujeitos como fonte de problemas afetivos ligados às “caídas voluntárias”, frente a outras ações que implicam caídas como é o caso dos “remates desde o extremo” e os “mergulhos de Vólei” que como veremos mostram valores por cima da média (82% e 65% respetivamente). Pensamos que estes resultados estão associados à natureza do solo no que se realizava a tarefa (campo de céspede), como comentaremos mais adiante quando relacionemos os dados categorizados com os fatores a ter em conta no ensino de tarefas que implicam contacto.

4.6.3.2. Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Andebol

Na tabela 41 expõem-se os resultados obtidos para o número de referências textuais codificadas nas categorias de contacto para cada uma das tarefas de Andebol.

TÁBELA 41.- Número de referências de cada categoria nas tarefas de Andebol.

	jogo reduzido MiniADB	remate desde o extremo	passes	jogo real ADB	roda de remates	resolução tác. em superioridade
bruscos	6	0	0	0	1	2
suaves	1	0	0	0	0	0
c. voluntárias	5	37	0	0	0	0
c. involuntárias	0	0	0	0	1	0
recepções	1	0	2	0	0	0
batimentos	36	1	2	1	4	3
M.C.D: bruscos	2	0	0	0	1	0
M.C.D: pelotaços	1	2	0	0	1	1
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0
total:	52	40	4	1	8	6

De novo se mantém a mesma ordenação quantitativa que no caso do número de diários, sendo o “jogo reduzido” a fonte de conflitos afetivos mais citada, por cima incluso dos “remates desde o extremo em caída”.

Como disséramos, as tarefas de “jogo reduzido” são a principal fonte de problemas afetivos neste caso. Isto é devido fundamentalmente às ações nas que entra a possibilidade de sofrer um golpe com a pelota, bem seja de maneira fortuita ou voluntária que, lembramos, está relacionado com as emoções emanadas ao situar-se no posto específico de guarda-redes durante os trocos de rol. Tamém aparecem em menor medida outros problemas afetivos, como são os derivados dos contactos interpessoais (principalmente os “bruscos”) e as “caídas voluntárias” (em relação com as ações de remate desde o extremo). Finalmente queremos destacar a existência duma referência aos problemas derivados dos contactos “suaves” neste deporte, já que resulta francamente inesperado. Na análise do diário de origem desta referência comprova-se que isto está relacionado com as ações defensivas e a excessiva proximidade entre dous sujeitos de género oposto:

“A las chicas me cuesta mas defenderlas porque tengo miedo y vergüenza de tocarlas en una zona poco apropiada o de hacerles mal. Por eso a veces cuando pasan cerca de mi, solo pongo una mano, en vez de todo el cuerpo. De esta manera evito pasar un mal trago” (Jaime).

Ao igual que sucedia com o número de diários, pese ao mostrado no primeiro ponto, resulta curioso que na tarefa de “jogo real” apenas são nomeados problemas afetivos. As justificações disto bem poderiam ser similares às comentadas naquele apartado anterior: um efeito da motivação dos participantes devido à vinculação lúdica da tarefa ou, talvez tamém, a superação em grande medida dos problemas existentes inicialmente, dado que esta foi realizada o último dia que se desenvolvia este deporte.

As tarefas de aprendizagem de “remates desde o extremo” mostram-se como a segunda fonte de conflitos afetivos neste deporte. Fundamentalmente estes se circunscrevem aos problemas associados às “caídas voluntárias”. Ademais, citam-se outros relacionados com os “batimentos” da pelota tanto desde o ponto de vista do mantimento da própria integridade física como da dos outros participantes (“medo a causar dano por um pelotaço”), estando estes relacionados novamente com as ações do guarda-redes.

Das demais tarefas, a única que parece ser digna de menção são as que se agrupam baixo a epígrafe de “rodas de remates”, que são citadas por um 44% dos

participantes como geradora de problemas afetivos derivados dos “batimentos” com a pelota, de novo em relação com a posição de guarda-redes.

Por último, como já fora exposto ao referirmo-nos ao número de diários, no que respeita a cada uma das categorias destaca a de “batimentos” que aparece recolhida em todas as tarefas codificadas. Isto é devido, uma vez mais, ao condicionante determinado pelo posto específico de guarda-redes, já comentado.

4.6.3.3. Relação entre número de referências por categoria e tarefas de Voleibol

Em quanto às tarefas de Voleibol, na tabela 42 mostramos os resultados obtidos em quanto ao número de citas recolhidas nos diários por categoria e tarefa:

TÁBELA 42.- Número de referências de cada categoria nas tarefas de Voleibol.

	descobrimento téc. de manchete	Vólei com picas	6x6	Vólei com bote	saque+recepção+toque de dedos	roda remate+levantamento+bloco	mergulhos de Vólei	Vólei adaptado	jogo reduzido Vólei	técnica de toque de dedos
bruscos	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1
suaves	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
c. voluntárias	0	0	0	0	0	0	22	1	0	0
c. involuntárias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
recepções	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
batimentos	2	5	2	2	2	3	1	0	7	4
M.C.D: bruscos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: pelotaços	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total:	2	7	2	2	2	6	23	1	8	6

De novo se mantém uma ordenação similar surgida das relações entre tarefas conflituosas e sujeitos que as indicam. De tal jeito que as tarefas de aprendizagem dos “mergulhos de Vólei” representam a principal fonte problemas afetivos, moi por cima de todas as demais. Depois desta situam-se as tarefas que implicam “jogo reduzido” e o jogo de “Vólei com bastões”.

No tocante às tarefas relacionadas com a aprendizagem dos “mergulhos de Vólei” cabe assinalar que a alta incidência de problemas afetivos vem determinada fundamentalmente pelo número de citas codificadas dentro da categoria de “caídas voluntárias”, de onde procedem a prática totalidade de referências (é mais, só há uma referência a outra categoria, que está associada com os “batimentos” da pelota). Um exemplo das referências codificadas neste sentido é o seguinte extrato do diário de Antia:

“Aquí mi sensación era de angustia, males estar, agobio...sólo quería que acabara la clase. No me salía lanzarme ni voltear porque lo hacía con miedo”.

A categoria que recolhe os problemas afetivos relacionados com os “batimentos” está presente na prática totalidade das tarefas conflituosas, salvo no “Vólei adaptado”, muitas delas relacionadas com o gesto técnico do “manchete”, chegando incluso a buscar alternativas para evitar realizar esta técnica, como assinala Fran: *“intentaba darle siempre de dedos porque de antebrazos me dolía”.*

Isto fai reflexionar sobre a necessidade de adaptar a pelota a utilizar nos processos de ensino como sugerem entre outros Buck e Harrison (1990, 43 e 48), Griffey e Housner (2007, 46) e Chapple (2007), como comentaremos no apartado referido ao “material” quando relacionemos os dados codificados com os fatores a ter em conta no ensino de tarefas que implicam contacto.

O segundo grupo de tarefas em quanto ao número de conflitos afetivos assinalados é, como dissemos, o que se refere aos “jogos reduzidos”. Neste caso a principal fonte de problemas afetivos são os contactos com o móbil, tanto no tocante ao mantimento da própria integridade física (“batimentos”) como aos dos outros participantes (“medo a causar dano por um pelotaço”).

Frente ao anterior, curiosamente, de novo o jogo real (“6x6”) recolhe uma baixa incidência de problemas afetivos. Isto poderia-se justificar pola influência positiva da motivação, ressaltada, como dissemos, por muitos dos sujeitos investigados nos seus diários, ao coincidir esta tarefa com o “*Torneo de Navidad de Voleibol*”. Ademais disto, tamém pode ter influído o fator aprendizagem e a superação desses problemas, ao igual que para os outros deportes, ao ser realizado na última sessão.

É de destacar também a presença de problemas interpessoais “bruscos”, pese a ser o Voleibol um esporte de campo dividido, o que poderia ser devido a três razões:

1. A organização da aula:

“En la tarea individual que hemos realizado la verdad es que me sentía bastante inseguro e incluso llegaba a tener miedo por si me golpeaba con algún compañero, o alguno de estos lanzaba algún balón y me daba a mí en la cabeza. He llegado a cambiarme de campo porque en un lado había más gente que en le otro” (Júlio).

2. A própria lógica interna da tarefa, como é no caso do “Vólei com bastões”:

“El juego de los palitos ha sido novedoso, al principio me gustaba eso de tener que inmovilizarte sobre un objeto, pero luego ya no me gustaba e iba con miedo porque me he hecho daño, es decir, que por causa de chocarme contra Gael, le he cogido miedo a los palitos” (Marianna).

3. A incorporação do bloco:

“Con la introducción del bloqueo y siendo el rematador tenía una sensación de inseguridad puesto que a lo anteriormente apuntado se sumaba un rival que trataba de evitar mis remates por lo que sentía temor a golpearme con el” (Agustyn).

Além disto, dentro dos contactos interpessoais é chamativa a presença de problemas afetivos ligados a contactos “suaves” em certas tarefas de Voleibol, como são: as tarefas de “Vólei com bastões” e “técnica de toque de dedos”, com uma única cita em cada caso. Isto atende a duas justificações:

- Por um lado, ao igual que antes, a própria lógica interna da tarefa de “Vólei com bastões”, que obrigava a manter o contacto entre os componentes das parselhas de jogo ao agarrar ambos a pica; como assinala Fran: *“mi compañera era una chica y sentía algo de vergüenza porque manteníamos mucho contacto corporal”*.
- Por outro, aspectos de índole pessoal do sujeito com experiências de bullying na sua etapa escolar.

4.6.3.4. Relação entre número de referências por categoria e Jogos Predeportivos

Por último, na tabela 43 recolhemos os resultados quantitativos obtidos do cruze do número das emoções surgidas da posta em prática dos Jogos Predeportivos com cada uma das categorias do estudo:

TÁBELA 43.- Número de referências de cada categoria nos Jogos Predeportivos.

	Pelota Contacto	Cortafios	Sobre	A gaiola	A cadea ("gavilán")	Pelota prisionera	Pelotas Fora	O "gavilán" com pelota	Menos aros que jogadores	Arínca-Cebolas	Pase ao Rei	Pelota Retida
bruscos	0	0	0	2	3	0	0	0	3	1	0	0
suaves	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	4
c. voluntárias	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c. involuntárias	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
recepções	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
batimentos	1	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0
M.C.D: bruscos	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: pelotaços	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total:	2	1	7	4	4	2	2	1	5	2	1	4

Ao contrário que nos deportes vistos antes, aqui mostramos certas variações na ordem com respeito ao percentagem de sujeitos que citam cada uma das tarefas. Deste jeito, ainda que se mantém o jogo de "Sobre" como a tarefa que mais conflitos afetivos gera, o segundo jogo com mais referências não se corresponde com o segundo em ordem de percentagem de diários. Agora bem, cremos que esta diferença de resultados não varia de jeito importante os mesmos, já que o número de referências de cada um dos jogos é francamente baixo (menos de 10).

Como citamos mais arriba, o jogo denominado "Sobre", na variante na que se requeria lançar a pelota a pouca altura para provocar a caída do recetor, assinala-se como a principal fonte de problemas afetivos entre o grupo de Jogos Predeportivos. Nomeadamente, estes problemas afetivos estão ligados com os contactos com o solo devido a "caídas voluntárias":

“... el sobre sobre me ha gustado y cuando había que hacerlo lanzándola baja para que nos tiráramos no me he atrevido prefería cogerla en el suelo, porque tirarme al suelo me da miedo” (Anabel).

Neste jogo, só num caso se fai referência a outra categoria, a de “medo a causar dano por um pelotazo”, relacionada com a parte do jogo na que todos os jogadores menos o recetor da pelota devem escapar diste para evitar precisamente o batimento polo seu lançamento:

“Otra vez me ha tocado ir a matar a mi y como siempre he intentado no hacer dalo a nadie y he tirado a los pies, ya que tenía miedo de darle a alguien en la cara o algún sitio peligroso, incluso sabiendo que en los pies tengo más posibilidades de fallar” (Gabriel).

O segundo jogo em ordem de conflitos afetivos gerados é o de “menos aros que jogadores”, no que se recolherom citas relacionadas com os problemas afetivos associados aos contactos pessoais, tanto “bruscos” como “suaves”. Isto é devido a que o objetivo do jogo obriga a entrar em contactos moi próximos com os demais jogadores a medida que se retiram os aros:

“Hemos acabo todos apretujados dentro de un mismo aro. Lo que sentía era vergüenza en agarrarme a todos mis compañeros...” (Marianna).

Os contactos neste jogo podem chegar a ser “bruscos” a causa da velocidade de carreira de cada participante que busca não quedar fora dos aros, o que gera nalguns deles incomodidade e/ou temor:

“Esa regla introducida no me gusta demasiado, ya que ha habido algún compañero que se lo ha tomado “demasiado” en serio. Al igual que en la sesión anterior, empujar a la gente con la que careces de confianza no resulta demasiado atractivo” (Jaime).

Tamém é importante citar o caso do jogo de “Pelota Retida”, que se bem recolhe menos referências textuais totais que o anterior, é citado polo 25% dos sujeitos investigados. Ademais, as citas recolhidas, relacionadas com os “contactos interpersonais suaves”, mostram-se na variante na que se incorpora a mesma regra que originava conflitos nas tarefas de “jogo reduzido-Tocata” de Rugby que antes comentamos: o feito de recuperar a pelota se um defensor toca por baixo da cintura ao que a possui. Polo tanto, se juntáramos ambos resultados obteríamos o mesmo valor (11 registros totais) que o da tarefa que mais pontua nesta categoria (a “formação ordenada”):

“cuando tenía que defender no me sentía muy cómodo por tener que tocar a los jugadores del equipo rival sobre todo si eran chicas” (Lois).

Do resto de jogos destacam “A gaiola” e “A cadeia” ambos com registros também vinculados com os “contactos interpessoais bruscos”, tanto desde o ponto de vista do mantimento da própria integridade física como da dos demais participantes no jogo. No caso de “A gaiola” recolhe-se ademais uma menção a problemas relacionados com os contactos “suaves”. É o caso de Maria que citava: “*Me he sentido muy agobiada me presionaban mis compañer@s por todos los lados*” e que posteriormente confirmava na entrevista a categoria à que deveria ir associada.

4.6.4. Relação entre categorias e género

Neste apartado mostramos os resultados de cada uma das categorias em função do género do autor do diário correspondente.

Deste jeito, e visto o diferente número de sujeitos participantes na investigação em função do género, será necessária uma exposição em valores relativos, para o que introduziremos na tabela 44 o percentagem que representa cada valor dentro do mesmo género.

4.6.4.1. Relação entre categorias e género por diários

Passamos a continuação a enumerar os resultados de cada uma das categorias em função do género dos autores dos diários analisados (ver tabela 44).

TÁBELA 44.- Resultados de cada categoria por género

Categorias	HOMES		MULHERES	
	nº de diários	%	nº de diários	%
bruscos	10	100	6	100
suaves	7	70	4	66,7
c. voluntárias	9	90	6	100
c. involuntárias	8	80	6	100
receções	1	10	1	16,7
batimentos	9	90	5	83,3
M.C.D: bruscos	10	100	6	100
M.C.D: pelotaços	2	20	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0

NOTA: O número total do grupo masculino foi de 10 sujeitos e o do grupo feminino 6.

Como se pode observar, existe certa similitude entre os valores relativos dos dados obtidos. Unicamente variam mais alá dum 20% em duas categorias: “caídas

involuntárias” e “medo a causar dano por um pelotazo”. Pelo tanto, fora desses dois casos, podemos dizer que, em geral, valores altos numa categoria num sexo correspondem-se igualmente a valores altos para essa categoria no sexo contrário.

Aprofundando no anterior, não parece existir diferenciação alguma, ou em todo caso esta é moi pequena, em quanto relativizamos os dados ao número total de sujeitos por género. Este paralelismo resulta especialmente chamativo nas categorias que tradicionalmente se vinculam com uma visão tópica do género, como podem ser os problemas derivados dos “contactos bruscos”, associados ao sexo feminino (Feltz; 1988, 162; Cartoni et cols, 2002, 25; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23; Méndez et al., 2003; Slobounov, 2008, 297), ou os derivados de “contactos suaves”, associados ao masculino (Méndez et al., 2003; Canales; 2006 e 2007; Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi; 2011, 625).

Visto graficamente, ademais do antes comentado, ressalta a presença da categoria “medo a causar dano por um passe” recolhida unicamente polos participantes de género masculino, agora bem, só com dois únicos casos moi concretos que representam a sujeitos corpulentos e com grande potência de remate da pelota (ver fig. 29).

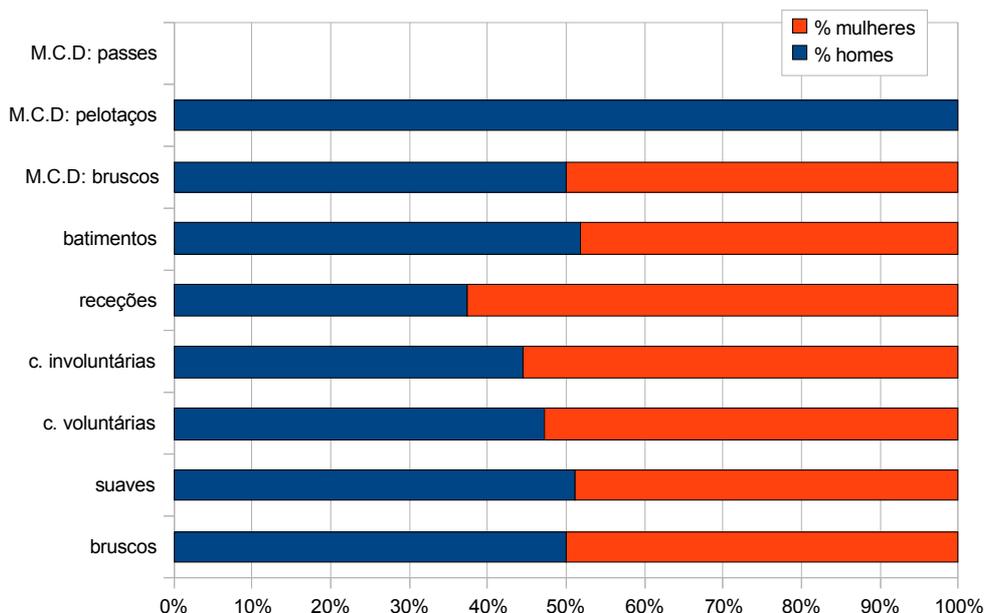


fig. 29.- Percentagem de incidência de cada categoria por género.

Ainda assi, pode-se observar que, percentualmente, salvo no comentado caso da categoria referida ao “medo a causar dano por um pelotazo”, a afetação por problemas derivados do contacto é, e geral, maior nas participantes de género feminino. Os homes unicamente superam às mulheres nos problemas afetivos relacionados com os “contactos suaves” e “batimentos”. Agora bem, como dissemos, estas diferenças nos grupos analisados parecem ser moi pequenas, polo que precisamos seguir profundando nos dados. Deste jeito, a continuação mostraremos a análise do número de referências recolhidas em cada categoria.

4.6.4.2. Relação entre categorias e género por número de referências

Segundo os dados recolhidos na tábela 45, a afirmação anterior sobre o paralelismo dos resultados entre os grupos de género, parece confirmar-se quando analisamos o número de citas de cada categoria por género, agora bem, isto não é tão claro quando observamos os valores relativos:

TÁBELA 45.- Número de referências de cada categoria por género

Categorias	Homes		Mulheres	
	nº citas (n=10)	citas/n	nº citas (n=6)	citas/n
bruscos	58	5,8	56	9,33
suaves	20	2	14	2,33
c. voluntárias	49	4,9	46	7,67
c. involuntárias	14	1,4	24	4
receções	2	0,2	2	0,33
batimentos	53	5,3	29	4,83
M.C.D: bruscos	20	2	13	2,17
M.C.D: pelotaços	7	0,7	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0
total	223	22,3	184	30,67

De feito na tábela 45 podemos ver que os valores relativos médios do número de referências totais por género é case um terço superior no caso dos sujeitos de género feminino (30,67 frente a 22,3). Isto é devido, fundamentalmente, ao maior registro relativo de referências em case todas as categorias, o que talvez poderia ser considerado como uma graduação no valor que lhe outorgam a cada problema associado a um contacto concreto. Nesta ocasião representamos graficamente tamém o percentagem relativo das referências por géneros, já que facilita em grande medida a sua interpretação (fig, 30).

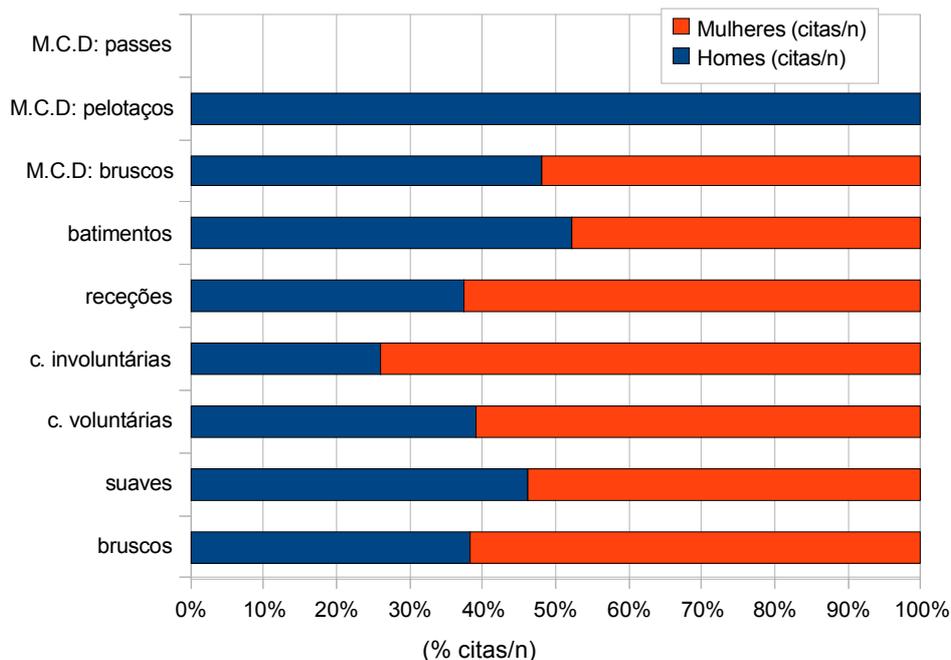


fig. 30.- Relação entre categorias e género por número de citas em valor relativo

A gráfica da figura 30 mostra que a percentagem relativa de citas recolhidas para cada uma das categorias de problemas afetivos ligados ao contacto é superior, em todos os casos, para o grupo feminino. Unicamente são inferiores as percentagens que se referem aos contactos associados com o “medo a causar dano a outro sujeito por um pelotaço” e os centrados nos problemas afetivos derivados dos “batimentos” de pelota, se bem, neste último caso, as diferenças são mínimas. Destacam especialmente as diferenças nas categorias centradas nos contactos de maior probabilidade lesiva para o indivíduo, é dizer, os que resultam de maior violência desde o exterior, como são os que se relacionam com os contactos “bruscos” e as caídas, tanto “voluntárias” como “involuntárias”.

Seja como for, estes resultados correspondem-se a grandes rasgos com os encontrados *no Estudo Piloto*, salvo no caso referido aos “contactos suaves”, onde os novos resultados parecem contradizer os anteriores. Assim, no estudo prévio, os homens pontuavam muito mais alto nos “contactos suaves” frente às mulheres. Agora bem, deve-se ter em conta que estes resultados poderiam estar influenciados por certo sesgo, ao serem analisados tão só os diários de duas alunas.

De todas formas, devemos assinalar, como já aclaramos anteriormente, que estes dados quantitativos sobre o número de referências de cada categoria poderiam estar também sesgados em certa medida, já que o reparto de frequências não é idêntico entre cada um dos componentes do grupo de género. Noutras palavras, um mesmo sujeito poderia falsear os dados por recolher o seu diário um alto número de referências a uma mesma categoria. Isto faz supor que os resultados quantitativos deste estudo, em quanto ao número de referências centradas em aspectos de género, estão moi influenciados pelas características pessoais individuais tal como adiantava Snyder (1990, 261). Para diminuir os efeitos desta possibilidade estudamos os dados caso por caso, tal como se mostra na tabela 46.

TÁBELA 46.- Número de referências a cada categoria por parte de cada sujeito, agrupadas por género.

Sujeitos	bruscos	suaves	c. voluntárias	c. involuntárias	recepções	batimentos	M.C.D: bruscos	M.C.D: pelotaços	M.C.D: passes
Alberte	8	2	14	4	0	9	1	0	0
Jaime	20	9	7	1	0	15	4	0	0
Roque	7	1	1	1	0	1	1	0	0
Júlio	2	2	2	0	0	9	2	1	0
Agustyn	5	0	8	1	0	10	2	0	0
Lois	3	1	4	2	2	1	2	0	0
Gabriel	3	0	7	0	0	3	2	6	0
Gael	2	0	2	1	0	0	4	0	0
António	2	1	0	2	0	1	1	0	0
Fran	6	4	4	2	0	4	1	0	0
média=	5,8	2	4,9	1,4	0,2	5,3	2	0,7	0
dt=	5,45	2,75	4,2	1,17	0,63	5,1	1,15	1,89	0
Maria	20	3	12	7	2	2	3	0	0
Ola	6	6	6	1	0	4	2	0	0
Antia	8	0	6	1	0	8	2	0	0
Anabel	12	1	8	5	0	11	2	0	0
Susana	4	0	12	8	0	4	1	0	0
Marianna	6	4	2	2	0	0	4	0	0
média=	9,33	2,33	7,67	4	0,33	4,83	2,33	0	0
dt=	5,89	2,42	3,88	3,1	0,82	4,02	1,03	0	0

NOTA: Para facilitar a análise ressaltam-se em vermelho os dois valores mais altos de cada categoria e em verde os dois mais baixos.

Ao observar a tabela 46, poderia-se dizer que os desvios padrões (*dt*) das referências de cada categoria não parecem permitir uma comparação entre as médias de cada categoria em função dos grupos de género. Isto é mais claro na categoria de “contactos bruscos” que é a que mostra uma maior dispersão, sobre todo no caso dos homens, onde há um intervalo de citas entre 2 e 20, se bem a *dt* é superior a 5 nos dois géneros. Isto, junto com o feito de que sejam grupos de diferente número de sujeitos,

fai-nos considerar o emprego de alguma prova paramétrica que permita determinar si é possível realizar uma comparação entre as médias de ambos grupos, ainda sabendo que esta comparação só é válida para o caso que nos ocupa e não seria generalizável a uma população maior devido o desenho do estudo realizado.

Neste sentido, para realizar o contraste de médias calculou-se a *t de Student*¹⁰⁴ em função dos intervalos de dados de ambos grupos, resultando que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre as medias das distintas categorias ($p > 0.05$)¹⁰⁵, salvo nas de “caídas involuntárias” e “medo a causar dano por um pelotazo”, o que nos permite compará-las, ainda que com as precauções devidas tendo em conta o número de sujeitos analisados.

Agora bem, temos que fazer uma matização ao anterior em relação com as características individuais dum sujeito em particular. Assi, um dos resultados que mais nos chamou a atenção é o que se refere aos “contactos suaves”, já que que no *Estudo Piloto* encontráramos claras diferenças entre géneros. A justificação deste achado aparentemente contraditório é devida ao caso concreto duma estudante (Ola) que como já comentamos anteriormente, fora objeto de episódios de bullying durante a sua etapa escolar sendo certamente suscetível ao contacto com pessoas nas que não confiara, e tal como reflete na sua entrevista: “*y mucho menos si son chicos*”. Isto levava-lhe a sublinhar, também na entrevista, a influência negativa que lhe causavam os “contactos suaves” incluso nas “placagens”, onde o resto dos sujeitos manifestavam maioritariamente problemas associados aos “contactos bruscos”. É mais, este efeito era

¹⁰⁴ Segundo Morales Vallejo (2008), esta prova requiere, como pressupostos teóricos, uma distribuição normal dos dados e a “*homogeneidad de varianzas*” nas amostras. Agora bem, em palavras do mesmo autor, está suficientemente demonstrado que a *t de Student* pode ser utilizada ainda que se violem estes pressupostos sempre e quando não se cumpram duas ou três das condições seguintes:

- amostras pequenas ($n < 25$),
- amostras de tamanho moi desigual (una amostra três vezes maior que a outra), ou
- amostras de variâncias moi desiguais, sendo este o pressuposto mais importante.

Tendo em conta que os dados, no nosso caso, procediam duma amostra pequena e a sua distribuição não era normal, fazia-se necessário que se cumprisse a última das condições anteriores, para o que se realizou um estudo de homogeneidade de variâncias (*F de Snedecor*), no que se encontrou que as variâncias eram homogéneas em todas as categorias ($p > 0.005$) salvo nos casos das “caídas involuntárias” (feito este esperado pola diferença entre as dt) e na de “medo a causar dano por um pelotazo” (devido a que produzia um quociente negativo). Os valores da *F* de cada categoria foram: “bruscos”=1.36; “suaves”=1.66; “caídas voluntárias”=1.37; “caídas involuntárias”=48.55; “receções”=2.78; “batimentos”=2.59 e “medo a causar dano por contactos bruscos”=1.56.

Estes resultados permitem-nos realizar as provas paramétricas necessárias para o contraste de médias com suficientes garantias de pertinência nas categorias que precisavam a requerida “*homogeneidad de varianzas*”.

¹⁰⁵ Para uma melhor compreensão desta justificação incluímos no ANEXO 17 uns “*diagramas de caixa*” geradas polo programa estatístico GraphPad Prism 6.0 nas que se observa claramente a dispersão dos dados de cada categoria, assi como a sua posição media.

de tal magnitude que duas das referências desta aluna estão relacionadas com a figura do professor, ainda que não formava parte da tarefa motriz, senão que estava realizando funções de apresentação da tarefa ou avaliação/feedback:

“Después, el profesor se iba pasando por todos corrigiendo el gesto de cada uno. Yo lo he pasado muy mal porque no aguanto que se me acerque mucho nadie que no me merezca la confianza suficiente, debido a algo que me pasó que no sé si lo he contado anteriormente pero ahora no lo voy a hacer”.

Com isto, se eliminássemos este caso concreto os resultados seriam claramente outros, mostrando-se uma grande influência do género em quanto aos “contactos suaves”. Neste sentido, os homens apareceriam como muito mais reticentes a este tipo de contactos, o que parece estar em consonância com a literatura consultada (Canales, 2006, 200 e 2007; Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi; 2011, 625).

Assi, e pese ao que inicialmente mostravam os dados dos diários, os resultados parecem reproduzir os tópicos atuais em quanto ao género. É mais, como veremos depois, quando falemos dos fatores a ter em conta para o ensino de tarefas de contacto, são precisamente os homes os que lhe conferem uma maior importância ao “género” como aspecto a ter em conta desde o ponto de vista didático. Esta importância está vinculada na sua maior parte, não a aspectos relacionados com a própria integridade física, senão a problemas com uma origem social, já que se relacionam fundamentalmente com as categorias de “contactos suaves” e “medo a causar dano por contactos bruscos”.

É dizer, desde um ponto de vista descritivo e se temos em conta o caso particular que vimos de mencionar, os resultados do presente estudo concordam com os encontrados no *Estudo Piloto*. Assi, a diferenciação por género é plausível, de tal maneira que as mulheres destacam especialmente os problemas associados com contactos provavelmente lesivos para o indivíduo, é dizer, os que resultam de maior violência desde uma observação externa, como são os associados com os contactos “bruscos” e as caídas, tanto “voluntárias” como “involuntárias”. Os homes, polo contrário, destacam os problemas associados aos contactos com maior matiz comunicativo sem risco lesivo, como são os “contactos suaves”. Agora bem, para o resto das categorias não se mostram diferenças apreciáveis entre ambos grupos (ver gráficas no ANEXO 17).

No tocante aos contactos com risco lesivo, os achados parecem estar parcialmente em consonância com a descrição geral da literatura, dado que não encontramos referências específicas para cada um dos tipos de contacto assinalados no nosso estudo. Deste jeito as mulheres aparentemente parecem mostrar um maior nível de temor que os homes (Feltz; 1988, 162; Cartoni et al., 2002, 25; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23; Méndez et al., 2003; Slobounov, 2008, 297). Agora bem, como dissemos no *Estado da Questão*, devemos ser cautos nestas afirmações já que o entorno cultural e os processos de socialização parecem ser claves neste assunto. Ademais, as diferenças são tão pequenas que bem poderia ser certo o anunciado por Cartoni et al. (2005,13) em quanto a que as variações existentes por género referidas ao medo ante uma situação específica, como é o nosso caso, são inexistentes, dando-se disparidades no tocante ao género só dentro do estado de ansiedade.

4.6.5. Relação entre tarefas e género

A tabela 47 recolhe as possíveis relações entre género e cada um dos grupos de tarefas motrizes desenhadas. Assi, mostramos o número de sujeitos que citam algum problema afetivo em cada uma dessas tarefas. Como em anteriores ocasiões, ressaltamos em vermelho os resultados mais chamativos, neste caso os que superam o 50%¹⁰⁶ dos sujeitos que citaram algum problema afetivo derivado do contacto em cada tarefa realizada durante as sessões práticas, para o que tivemos em conta os índices de assistência tal e como figuram no ANEXO 8.

¹⁰⁶ Ressaltou-se também um valor inferior ao 50% para remarcar a sua proximidade com o valor correspondente do outro género.

TÁBELA 47.- Relação entre género e tarefas motrizes.

Deporte	Tarefas	Homes		Mulheres	
		diários	%	diários	%
RUGBY	placagem	10	100	6	100
	técnicas de evasão	1	14	0	
	técnicas de empurre	1	13	1	17
	jogo real Rugby	2	20	2	33
	jogo reduzido "Tocata"	4	40	6	100
	pontapés e receções	0		1	17
	O Pano-Rugby	1	14	2	33
	formação ordenada	4	40	5	83
	caídas laterais	2	20	1	17
	2x1 "Tocata"	0		1	20
ANDEBOL	jogo reduzido MiniADB	8	80	4	67
	remate desde o extremo	8	89	6	100
	passes	2	20	0	
	jogo real ADB	0		1	17
	roda de remates	7	70	0	
	resolução tática em superioridade	3	30	1	17
VOLEIBOL	descobrimto tática de manchete	2	25	0	
	Vólei com picas	3	33	1	17
	6x6	2	20	0	
	Vólei com bote	1	10	1	17
	saque+receção+toque de dedos	0		2	33
	roda remate+levantamento+bloco	3	30	3	50
	mergulhos de Vólei	5	56	6	100
	Vólei adaptado	0		1	17
	jogo reduzido Vólei	2	20	3	50
	técnica de toque de dedos	3	30	1	17
JOGOS PREDESPORTIVOS	Pelota Contacto	1	10	1	17
	Cortafios	1	10	0	
	Sobre	4	44	3	50
	A gaiola	1	14	1	17
	A cadea ("gavilán")	1	10	2	33
	Pelota prisionera	2	20	0	
	Pelotas Fora	1	10	1	17
	O "gavilán" com pelota	1	10	0	
	Menos aros que jogadores	3	38	1	17
	Arrinca-Cebolas	2	20	0	
	Pase ao Rei	0		1	17
	Pelota Retida	2	20	2	33

O primeiro que pode observar-se é a existência de resultados parelhos entre os dois géneros em quanto às emoções vivenciadas em ações que implicam contacto. Pese a isto, também é certo que o grupo feminino foi o que em mais ocasiões superou a barreira do 50% dos participantes, o que viria a confirmar a afirmação expressada no final do ponto anterior em quanto a que as mulheres parecem mostrar maiores índices de problemas afetivos ao enfrentar-se a situações de contacto nas práticas realizadas.

Dentro disto, podemos observar que as mulheres pontuam por cima dos homens nas tarefas de:

- “jogo reduzido-Tocata” e “formação ordenada” em Rugby: as primeiras fundamentalmente devido a problemas associados a “contactos bruscos” o que não deixa de resultar curioso ao ser esta uma tarefa na que se procura limitar o contacto para fazê-lo acessível a todos; e, as segundas, tanto a “bruscos” como a “suaves”.
- “remates desde o extremo” em Andebol
- “roda de remate com colocação e bloco”, “mergulhos de Vólei” e “jogo reduzido” em Voleibol: neste caso, as primeiras referidas fundamentalmente às “caídas voluntárias”, o que também resulta chamativo, já que se utilizara uma progressão específica em altura e velocidade, ademais de material amortecedor de distintas densidades e espessuras (colchões de caída e tapetes de ginástica); e as segundas, relacionadas unicamente com os problemas associados aos “batimentos” da pelota.
- “Sobre”.

Agora bem, as diferenças das tarefas de “remates desde o extremo”, “roda de remate com colocação e bloco” e “Sobre” são francamente despreziáveis (menores do 20%).

Pola sua parte, o grupo masculino mostra valores maiores nas tarefas de “jogo reduzido” se bem, neste caso, a diferença é menor dum 15% e “roda de remates” com uma diferença dum 70%, ambas em Andebol. Neste último caso, os contactos problemáticos em maior medida foram os relacionados com os “batimentos” da pelota ao estar em rol de defesa ou guarda-redes:

“Me resulta excitante el hecho de saltar por encima de un compañero y soltar con furia y fuerza el balón de mi mano para introducirlo en puerta. No tanto, la situación del defensor o del portero. Mi actitud ante estas posiciones es temerosa o de rechazo por miedo a sufrir un fuerte golpe, por lo que actúo con cierta apatía o desilusión. No es el hecho de parar en sí (que me gusta), sino la posibilidad de sufrir un golpe, que es lo que me agarrota” (Jaime).

Este feito poderia justificar precisamente a diferença entre géneros, já que as mulheres, em geral, executavam passivamente estes rôis de defensor e/ou guarda-redes.

4.6.6. Relação entre categorias e sujeitos participantes no estudo

Passamos a continuação a estudar os resultados da codificação das diferentes categorias em função de cada um dos sujeitos participantes (ver tabela 48).

TÁBELA 48.- Relações entre categorias e sujeitos.

	bruscos	suaves	c. voluntárias	c. involuntárias	recepções	batimentos	M.C.D: bruscos	M.C.D: pelotaços	M.C.D: passes	total	
2005-06	Alberte	8	2	14	4	0	9	1	0	0	38
	Jaime	20	9	7	1	0	15	4	0	0	56
	Roque	7	1	1	1	0	1	1	0	0	12
	Júlio	2	2	2	0	0	9	2	1	0	18
	Maria	20	3	12	7	2	2	3	0	0	49
	Ola	6	6	6	1	0	4	2	0	0	25
	Agustyn	5	0	8	1	0	10	2	0	0	26
	Lois	3	1	4	2	2	1	2	0	0	15
	Antia	8	0	6	1	0	8	2	0	0	25
	Anabel	12	1	8	5	0	11	2	0	0	39
	Gabriel	3	0	7	0	0	3	2	6	0	21
	Susana	4	0	12	8	0	4	1	0	0	29
	2006-07	Gael	2	0	2	1	0	0	4	0	0
António		2	1	0	2	0	1	1	0	0	7
Fran		6	4	4	2	0	4	1	0	0	21
Marianna		6	4	2	2	0	0	4	0	0	18
<i>média=</i>	7,13	2,13	5,94	2,38	0,25	5,13	2,13	0,44	0	25,5	

NOTA: Agrupamos os indivíduos por cursos, ressaltando-se em vermelho os dois valores mais altos e em verde os dois mais baixos.

A nível quantitativo o primeiro que chama a atenção, a pesar do comentado no apartado referido ao género, é que a pessoa que relata mais problemas relacionados com o contacto no seu diário é um home (Jaime), com 56 referências frente às 49 de Maria, que é a mulher que recolhe mais destas referências. Isto não deixa de ser chamativo, já que ambos sujeitos procediam de estudos de T.S.A.F.I.D. o que assegura umas experiências motrizes variadas dado o currículo destes estudos. Agora bem, também em ambos casos existiam certas características pessoais que poderiam resultar determinantes como são: o seu nível de integração (ambos consideravam-se pouco integrados) e a sua constituição física (Jaime é o sujeito de menos I.M.C. e Maria a de menor estatura).

O segundo lugar está mais igualado por sexos, ao encontrar-se 39 referências para Anabel e 37 para Alberte. Ao igual que antes, nestes casos aparecem também certas circunstâncias pessoais que poderiam chegar a ser, em certa medida, justificações destes resultados. Assim, por um lado, Alberte era o último sujeito se considerava pouco integrado no grupo, ademais dos dois citados no parágrafo anterior; por outro, ainda que Anabel se considerava moi integrada, praticamente todas as suas experiências

motrizes de carácter voluntário estiveram centradas em práticas psicomotrizes sem contacto (principalmente Atletismo).

Nos casos concretos dos que recolhem mais referências, também é Jaime o que assinala mais em 4 categorias (“bruscos”, “suaves”, “batimentos” e “medo a causar danos por contactos bruscos”) todos eles moi por cima da média de cada categoria. Pola sua parte, Maria recolhe mais referências em 3 categorias (“bruscos”, “caídas voluntárias” e “receções”) ao que se lhe junta outra na que reflete só uma referência menos que a pessoa que mais cita (“caídas involuntárias”).

No caso contrário, em quanto aos que assinalam menos referências, encontramos aos estudantes com uma maior corpulência (como é o caso de Roque com 12 referências) ou com amplas experiências em deportes de contacto (seria o caso de Gael e António com 9 e 7 referências respetivamente).

Existe também uma clara diferenciação por anos académicos, já que, a pesar de ter formulado as mesmas tarefas motrizes para a aprendizagem dos distintos deportes, os estudantes do ano académico 2006-07 recolhem em todos os casos menos referências que a média de cada categoria. Isto poderia ser devido ao menor número de matriculados neste ano académico, o que favoreceria o estabelecimento de relações pessoais positivas entre eles e que, incluso, alguns deles recolhem na entrevista. De feito, curiosamente, no único apartado no que estes estudantes pontuam mais que os do ano académico anterior é no tocante à categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos” (é o caso de Gael e Marianna), o que pode dar a entender uma especial preocupação polo companheiro com o que realiza a prática motriz.

Aprofundando por categorias, ademais dos casos nos que se recolhiam mais referências a cada uma delas, já assinalados anteriormente, podemos ressaltar o caso de Ola que é o caso feminino que mais referências recolhe para os contactos suaves e que ela mesma associava, como já adiantamos, a ter sofrido episódios de bullying na sua etapa escolar.

Desta forma, as diferenças encontradas entre o caso anterior de Ola junto com o já comentado de Jaime, frente ao resto de participantes no estudo em quanto à categoria de problemas afetivos devidos a “contactos suaves”, parecem indicar a persistência,

dentro das práticas motrizes desenvolvidas, da denominada como “personalidad situacional” (Hall, 1989) ao existir um estilo individual na gestão do espaço.

Ao igual que antes, a pesar do comentado no apartado referido ao género, no caso da categoria de “caídas voluntárias” o sujeito que recolhe mais referências sobre isto é Alberte. Este é outro dos sujeitos que, como dissemos mais arriba, se consideravam como pouco integrados, representando ademais o segundo entre os participantes masculinos em número de referências de problemas associados ao contacto. Agora bem, neste caso existem duas mulheres com resultados moi próximos aos de Alberte, como são Maria e Susana.

Outra questão que resulta chamativa é a dos resultados mostrados por Maria na categoria de “batimentos”. Assi, chama a atenção que alcance um dos valores mais baixos neste aspecto quando é a única pessoa que mostra pontuações máximas nos resultados de todas as categorias que se referem a problemas afetivos por risco lesivo. Analisando o seu diário polo miúdo comprovamos que isto pode dever-se em parte a que se sente moi a gosto no rol de guarda-redes, que é precisamente a causa principal de problemas afetivos nesta categoria para a maior parte dos sujeitos:

“El hecho de que se haya introducido el rol del portero me ha motivado, ya que a mi me gusta mucho la portería, porque cuando jugaba al fútbol sala jugué de portera en algunas ocasiones. Este aspecto me ha hecho crecerme un poco y sentirme más segura de mi misma ya que no tenía ningún miedo a que el balón me impactara e intentaba parar los goles que iban a portería”.

É mais, das duas únicas referências que fai a este tipo de problemas, uma trata do “manchete” de Voleibol e a outra centra-se no relato duma experiência que lhe influenciou negativamente à hora de desenvolver o rol de guarda-redes:

“El balón pica, si he de reseñar algo en este ejercicio ha de ser las veces que me he puesto de portera, la mayoría de veces estaba atenta e intentaba par el balón. Pero ha habido una vez que lo he parado y me ha hecho mucho daño en las piernas, he notado como si mi pierna se rompiera en cubitos de hielo. Tras esto y por miedo las siguientes veces que me he puesto de portera me he situado más a la defensiva y e pasado de parar el balón”.

Isto fai-nos ver a importância que parece exercer a motivação e as experiências prévias à hora de enfrentarmo-nos com tarefas motrizes que podam implicar um

problema afetivo derivado do contacto, como veremos mais adiante no apartado de fatores.

Por último, no caso da categoria de “medo a causar dano por um pelotazo” cabe destacar que só há dous sujeitos que a citam. Porém, num deles, Gabriel, parece de moita importância ao recolher 6 referências, todas elas referidas ao Andebol. Estes resultados há que relacioná-los com os comentários que o próprio aluno recolhia em quanto a ter grande potência de remate e ser dos que mais forte lançava da classe. O outro sujeito que recolhia alguma sensação dentro desta categoria era Júlio, se bem neste caso se referia a uma tarefa de Voleibol, na que reconhecia que evitava realizar remates fortes para não fazer dano aos seus companheiros.

É dizer, os aspectos referidos à velocidade ou potência do remate não repercutem unicamente sobre o sujeito que pode sofrer o impacto com a pelota, senão que também influência a execução do lançador, aspecto este que ata agora não tínhamos localizado nem na bibliografia nem nos trabalhos anteriores.

Em resumo, a pesar do mostrado nos apartados referidos aos fatores didáticos, a variabilidade humana fai que estes não deixem de ser indicadores normativos de tendências não verdades absolutas, como demonstram os resultados aparentemente contraditórios quando se estudam os dados sujeito por sujeito.

4.6.7. Relação entre tarefas e sujeitos participantes no estudo

A tábela 49 recolhe as tarefas que apareceram como conflituosas desde o ponto de vista do contacto para cada um dos sujeitos participantes no estudo.

Convêm assinalar, que devido às decisões tomadas na codificação das emoções citadas nos diários, a soma total de cada uma das tarefas desta tábela não é igual à soma de cada tarefa da tábela 39. A razão é que numa mesma tarefa podem-se dar mais duma referência a emoções que se vinculam com as categorias de problemas de tipo afetivo. Desta forma, o resultado da citada tábela 39 é “número de citas duma determinada categoria numa tarefa dada” enquanto que aqui se mostra o “número de citas duma determinada tarefa conflituosa para um estudante dado”.

Pola sua parte, na tábela 49, ademais de expor em cada coluna as tarefas agrupadas por deporte, juntam-se outras 2 para mostrar os valores dos somatórios de cada fila e a ordem que representa cada uma delas de maior a menor.

Como em ocasiões anteriores, é necessário ser cautos na interpretação destes dados, já que poderiam mostrar certo sesgo devido a que as tarefas não foram postas em prática o mesmo número de vezes. É mais, ainda que se estandardizara que cada tarefa fosse realizada o mesmo número de vezes, não poderíamos igualmente controlar o efeito, já que não saberíamos o tempo de participação activa de cada sujeito em ela, feito este que pensamos é francamente difícil de controlar. De todos jeitos, preferimos manter esta análise posto que parece assinalar indícios interessantes, ainda sendo conscientes da origem dos possíveis erros que puderam emanar-se das circunstâncias antes descritas.

Deste jeito, o primeiro que podemos observar é que os valores mais altos em quanto a número de tarefas conflituosas estão centrados novamente nas de “placagem”, “jogo reduzido-Tocata” para Rugby e “jogo reduzido de MiniAndebol” e “remates desde o extremo”. Entre elas ressaltam as tarefas relacionadas com a “placagem”, dado que se encontra entre as três tarefas mais conflituosas de todos os sujeitos estudados, a pesar de ser realizadas tão só em duas sessões. A esta seguem as de “jogo reduzido”, tanto de Rugby como de Andebol, com case a metade dos casos (7) identificando-a entre essas três mais conflituosas. Perto delas encontram-se as de “remates desde o extremo” com seis sujeitos, figurando as demais dentro dum ou dous indivíduos.

Se nos centramos caso por caso, ao igual que sucedia no ponto anterior, os sujeitos que referem um número mais alto de tarefas conflituosas voltam a ser Jaime e Maria, por este ordem. Ademais são estes, os que mostram valores mais altos para os grupos de tarefas mais conflituosas a nível geral: para Jaime as de “jogo reduzido” tanto de Rugby como de Andebol e, para Maria, as de “placagem” e “remates desde o extremo”. Do mesmo jeito, por sexos, os seguintes indivíduos que vinculam problemas afetivos com mais tarefas são de novo Anabel e Alberte (5).

Pola sua parte, os que assinalam menos problemas com as tarefas, são como era de esperar, os que menos categorias citavam, é dizer, Gael e António.

4.6.8. Relação entre categorias e corpulência

Passamos a continuação a relacionar os resultados da categorização principal com os dados referidos às características antropométricas dos sujeitos estudados em quanto a peso e altura. Para isso separamos esse resultados por anos académicos (dado que as realidades de cada um eram distintas), para posteriormente agrupá-los em função de se o seu peso, estatura ou I.M.C. eram maiores ou menores da média da sua classe.

Deste jeito, se tomamos como referência os valores médios de estatura, peso e I.M.C., não se apreciam diferenças claras em quanto à incidência no número de diários. Talvez, em geral, poderíamos assinalar uma ligeira tendência a mostrar mais problemas afetivos os indivíduos com peso, altura e I.M.C. por baixo da média, se bem, provavelmente seria necessário uma análise mais profunda em função de cada caso e tipo de contacto (ver fig. 31, 32 e 33).

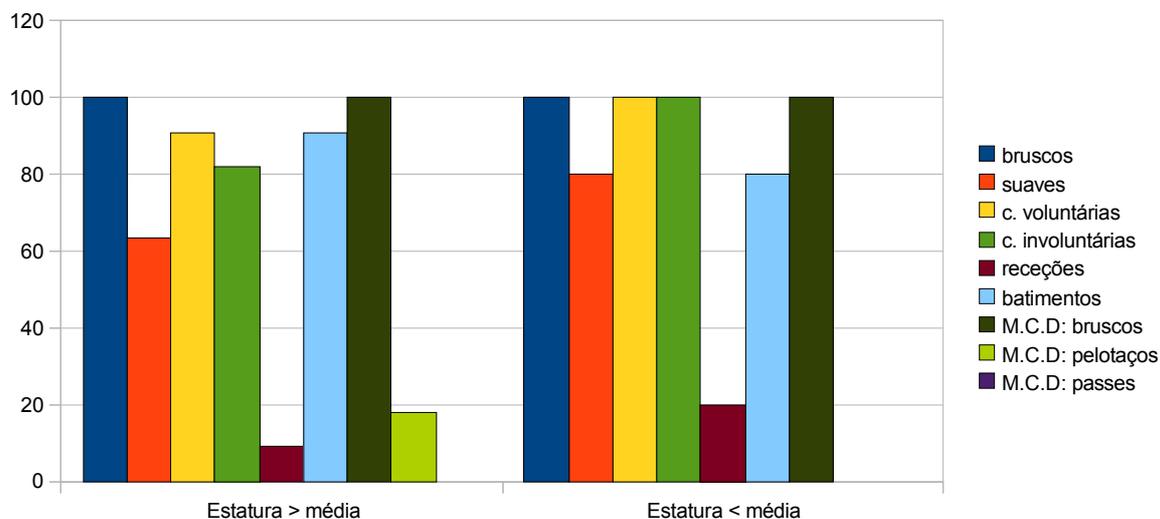


fig. 31.- Relações entre problemas afetivos derivados do contacto e estatura

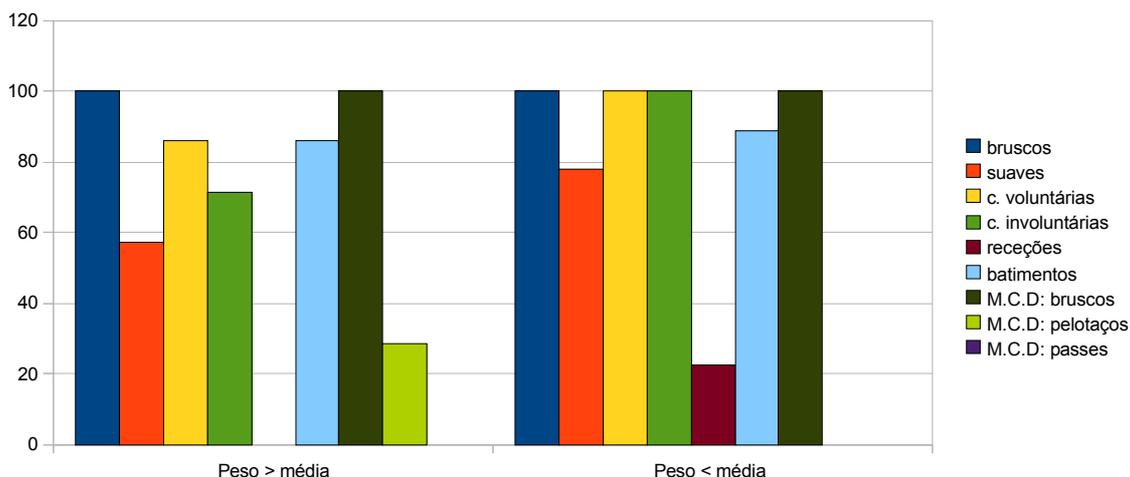


fig. 32.- Relações entre problemas afetivos derivados do contacto e peso

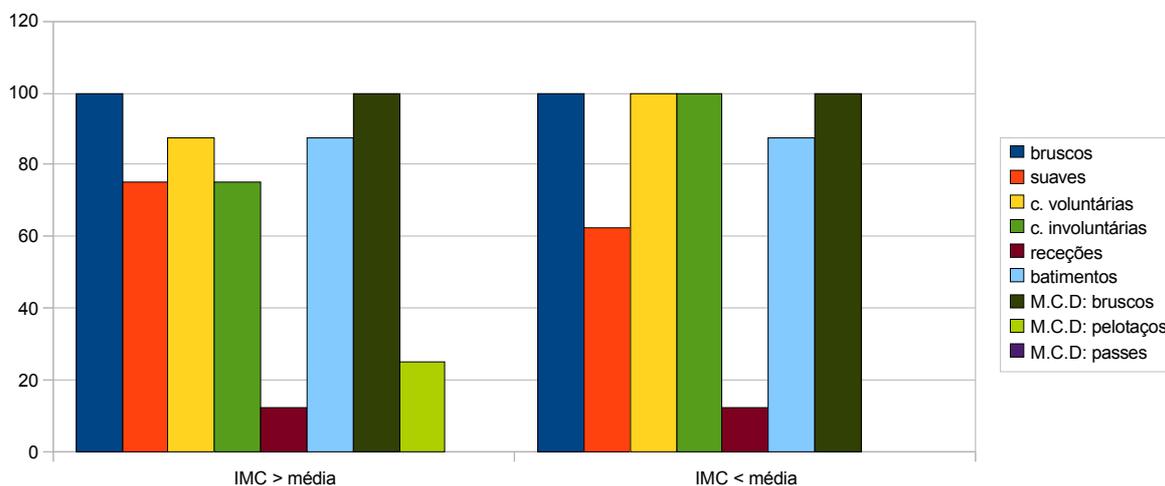


fig. 33.- Relações entre problemas afetivos derivados do contacto e I.M.C.

4.6.8.1. Relação entre contactos interpessoais bruscos e corpulência

Neste apartado vamos centrar-nos só no referido aos “contactos interpessoais bruscos” que, desde o nosso ponto de vista, são nos que inicialmente se poderia pensar que a corpulência incide em maior medida como fator a ter em conta na aprendizagem de tarefas que implicam contacto físico.

Em concreto, a figura 34 representa os valores recolhidos em quanto ao número de referências citadas por cada um dos indivíduos matriculados na disciplina do ano académico 2005-06.

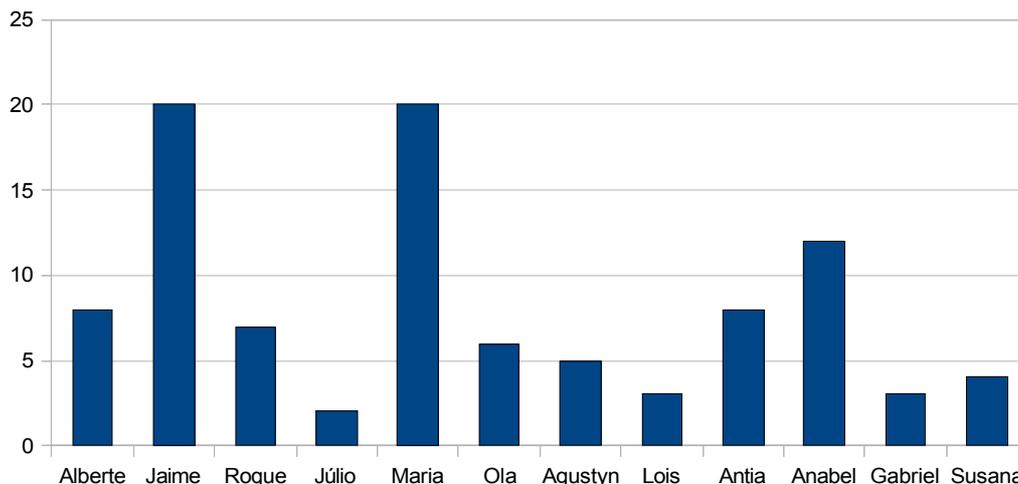


fig. 34.- Resultados da codificação da categoria de “contactos bruscos” no ano académico 2005-06.

Nela podemos observar que os valores mais altos correspondem com:

1. Jaime: tem uma estatura algo superior à média (5 cm); porém, também tem o quarto valor mais baixo do grupo em quanto a peso (mais de 7 kg por baixo da média), e, sobre todo, o I.M.C. mais baixo do grupo.
2. Maria: tem a segunda estatura mais baixa do grupo (17 cm por baixo da média), o terceiro peso mais baixo (más de 13 kg por baixo da média), ainda que o seu I.M.C. está moi próximo à média.
3. Anabel: está 8 cm. por baixo da média de estatura, e mostra os penúltimos valores do grupo em quanto a peso (mais de 15 kg por baixo da média) e I.M.C.

Por outra banda, os valores mais baixos se correspondem com:

- Júlio: é o segundo mais alto do grupo (12 cm por cima da média) e o que tem maiores valores para peso (mais de 27 kg por cima da média) e I.M.C.
- Gabriel: é o terceiro em estatura do grupo (com 10 cm por cima da média) e segundo em peso (mais de 17 kg por cima da média) e I.M.C.

Pola sua parte no ano académico 2006-07 encontramos os resultados mostrados na figura 35:

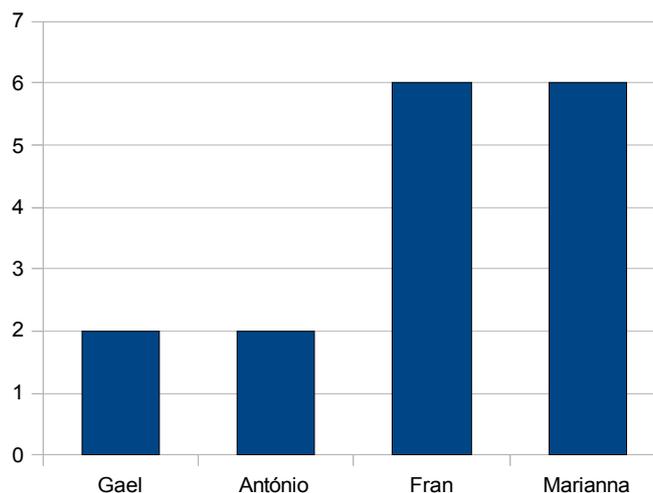


fig. 35.- Resultados da codificação da categoria de “contactos bruscos” no ano académico 2006-07.

Ao igual que no caso anterior, podemos observar que os valores mais elevados correspondem com:

1. Fran: tem os valores mais baixos do grupo em quanto a peso (5,75 kg menor que a média) e I.M.C, sendo ademais o segundo mais baixo em estatura.
2. Marianna: mostra os valores mais baixos em quanto a estatura e peso (8 cm e 2,75 kg por baixo da média respetivamente), se bem tem o maior I.M.C.

Em quanto aos valores mais baixos se correspondem com:

- António: tem o valor mais alto do grupo em quanto ao peso (4,25 kg. por cima da média) e, ademais, os segundos valores mais altos em estatura (3 cm maior que a média) e I.M.C.
- Gael: é o estudante mais alto do grupo (7 cm por cima da média) e também o de maior peso (4,25 kg por cima da média), se bem é o segundo valor mais baixo em quanto ao I.M.C.

Desta forma, encontramos-nos que os estudantes que alcançam valores mais altos no número de referências citadas são, em geral, os mesmos que possuem menores valores de estatura, peso e/ou I.M.C. Polo contrário, os que marcam menores valores nesse tipo de referências tinham, em geral, maiores valores de estatura, peso e/ou I.M.C.

Isto daria base à visão tradicional empírica com respeito a este aspecto, que aconselhava agrupar os participantes nas tarefas em função das suas características morfológicas e passar, progressivamente e segundo a evolução da aprendizagem, a mesclar-se (Rugby Football Union, 1985, 42 e 50; Rutherford, 1993, 93; Corless, 1995, 27; Collinet, 2000; Usero Martín, 1993, 265; Mundina Gómez et al., 1999, 887).

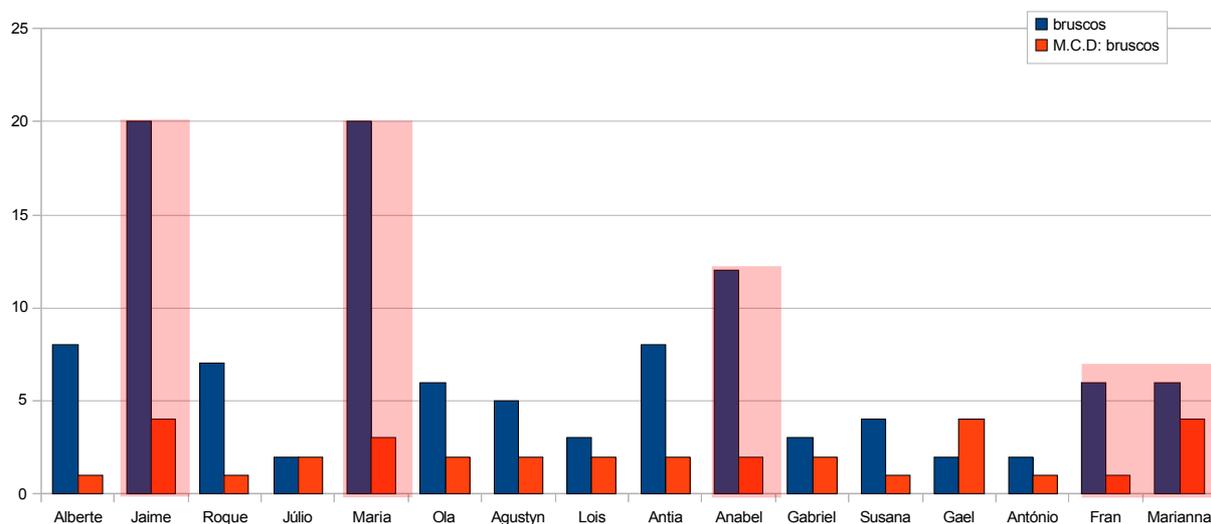


fig. 36.- Número de referências de problemas afetivos associados a contactos bruscos por sujeito.

Desde outro ponto de vista, tal como se mostra na figura 36 se relacionamos os problemas associados com os “contactos bruscos” com os relacionados com o “medo a causar dano por contactos bruscos”, pode-se observar que não existe um paralelismo claro entre um e outro. É mais, pese a que se poderia pensar o contrário, os indivíduos de menor corpulência que parecem mostrar mais problemas com os contactos bruscos (sombreados na figura anterior) são também em geral os que assinalam maiores problemas com os relacionados ao temor a danar aos demais mediante este tipo de contactos, se bem isto deveria ser estudado mais em profundidade.

Esta mesma argumentação é aplicável em sentido inverso, ao não parecer que exista correspondência entre uma maior corpulência e a aparição de problemas afetivos derivados do temor a causar dano aos demais participantes nas tarefas motrizes.

Ainda assi, à vista destes resultados, não podemos concluir de maneira definitiva que a corpulência é um fator definitivo para a aparição de problemas afetivos ligados aos contactos bruscos, já que, tal como anunciava Damasio (2006), há outros aspectos que entram na complexidade humana influenciando de jeito positivo. Isto vê-se claramente no caso de Antia, que tinha a menor estatura e peso do seu grupo (18 cm e case 18 kg

menos que a média) e ainda assi era comum vê-la desenvolver-se sem problemas nas ações que implicavam um maior contacto de tipo “brusco”. Apoiando esta observação encontra-se o feito de que, como vimos, não figura entre os valores mais altos do seu grupo em quanto a problemas afetivos relacionados com este tipo de contactos.

Em resumo, a corpulência parece que poderia ser, em todo caso, um fator mais a ter em conta no desenho das tarefas sociomotrizas que impliquem contacto, nunca o único.

4.6.9. Relação entre problemas afetivos e tipo de centros de estudo de procedência

Se bem os aspectos relacionados com as características dos centros de estudo de procedência não eram inicialmente objeto da investigação, na fase recolhida de informação e com o fim caracterizar aos sujeitos, realizamos umas questões aos participantes sobre os centros de estudo anteriores à sua etapa universitária, assi como as características dos mesmos.

Relacionado com isto Lois, que cursara os seus estudos num colégio religioso segregado ata o segundo ciclo da ESO, descrevia na sua entrevista a justificação que ele lhe outorgava às suas reticências ao contacto com os sujeitos de género oposto:

“Crecimos bastante más brutos y solemos tener, o teníamos, de ahí con el paso el tiempo pues cada uno... más problemas a la hora de los contactos íntimos... Igual es que desde pequeño pues sólo chicos y chicas y chicos y chicas y claro, con chicos no tienes ningún problema de para relacionarte a ninguna distancia y con chicas sí porque... pues eso, cuando empezamos a relacionarnos ya éramos mayores, ya habíamos pasado la pubertad o estábamos en ella y entonces... pues ya teníamos nuestros cambios personales y era más complicado... pues yo ahí sí que tenía más... más reparo acerca de una chica”.

Em base a isto, decidimos comparar os resultados obtidos no referente aos problemas afetivos gerados por contactos interpessoais em função dos centros de procedência ata terminar o primeiro ciclo de Educação Secundaria Obrigatória (E.S.O.). A justificação de centrarmo-nos unicamente nestas etapas educativas vem determinado polo feito de que os “*concertos educativos*” em España realizam-se só nessas idades, determinando em grande medida a permanência ou não dum estudante num centro privado. É mais, na maior parte dos casos (como é o dos sujeitos participantes no estudo) a partir do segundo ciclo da E.S.O. os sujeitos mudam a um centro público e, polo tanto, misto. Os resultados obtidos desta comparação mostram-se na figura 37.

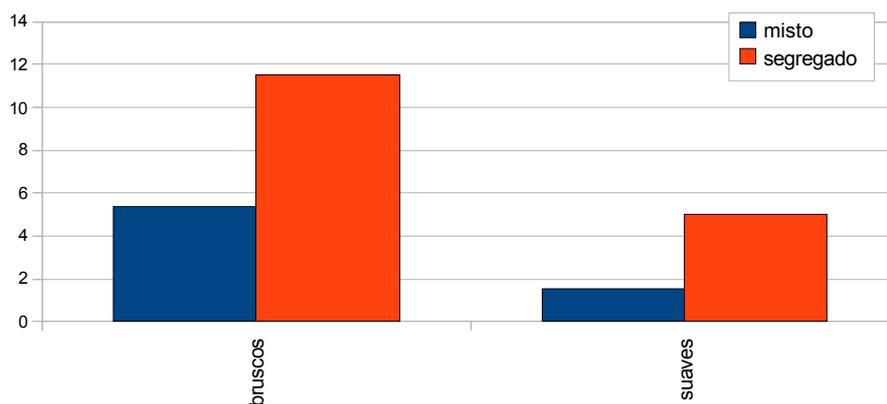


fig. 37.- Problemas afetivos relacionados com contactos interpessoais em função do tipo de centro de estudos de Primaria.

Como pode observar-se em ambos casos existe uma diferença notável, duplicando amplamente a incidência dos problemas relacionados com o contacto no caso dos colégios segregados que nos públicos.

É necessário assinalar, que para poder realizar a comparação foi necessário relativizar os resultados em função do número de sujeitos de cada caso, dividindo o número total de registros de cada categoria pelo total de diários que os recolhiam. Temos que aclarar também que só havia dous sujeitos que cursaram as etapas educativas antes citadas em colégios segregados. É mais, os resultados dos colégios segregados, pertencem na sua prática totalidade a um só caso, Jaime, que como víramos era o que pontuava mais alto nas categorias relacionadas com os contactos interpessoais e que durante a sua entrevista assinalou em reiteradas ocasiões sentir mais “pudor” ao tocar a uma mulher. Porém, Lois indicou na sua entrevista que, no seu caso, fora consciente destes problemas ao mudar de colégio ao instituto, para cursar o segundo ciclo da E.S.O., e pouco a pouco os fora superando, aclarando:

“Si esto me lo hubieras preguntado hace 6 años, cuando, pues tuve que hacer pues el primer baile con un chico o... con una chica o estar... cualquier cosa, en un campamento... pues no, igualmente te respondía una cosa distinta...”

Se bem somos conscientes de que isto poderia sesgar os resultados, pensamos que isto não os invalida já que, para nós, este aspecto tem simplesmente um valor prospetivo, sendo necessário em todo caso uma maior profundização mediante estudos mais amplos.

Seja como for, os resultados qualitativos parecem indicar que o tipo de centro pode influir nas formas de relacionar-se entre géneros, podendo ser origem de problemas afetivos, sobre todo no momento dum troco de centro segregado a outro misto.

4.6.10. Fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto

Neste apartado recolhemos aquelas apreciações que os estudantes foram plasmado ao longo dos diários e que nos parecem pertinentes desde o ponto de vista didático como parâmetros a gerir de cara à redução da probabilidade de aparição de problemas afetivos ligados ao contacto. Alguns deles já foram nomeados e tidos em conta polos autores que abordavam o ensino das tarefas que implicam este tipo contactos e que já citamos com anterioridade no ponto referido a *Fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto*, se bem outros são absolutamente novos.

Deste jeito, encontramos 25 aspectos que poderiam ser considerados como fatores a ter em conta à hora de desenhar tarefas que impliquem contacto com outro indivíduo, com o solo ou com um móbil, obtendo a distribuição de frequências seguinte (ver figura 38), onde podemos ver que a incidência não é igual em função do fator que se tenha em conta.

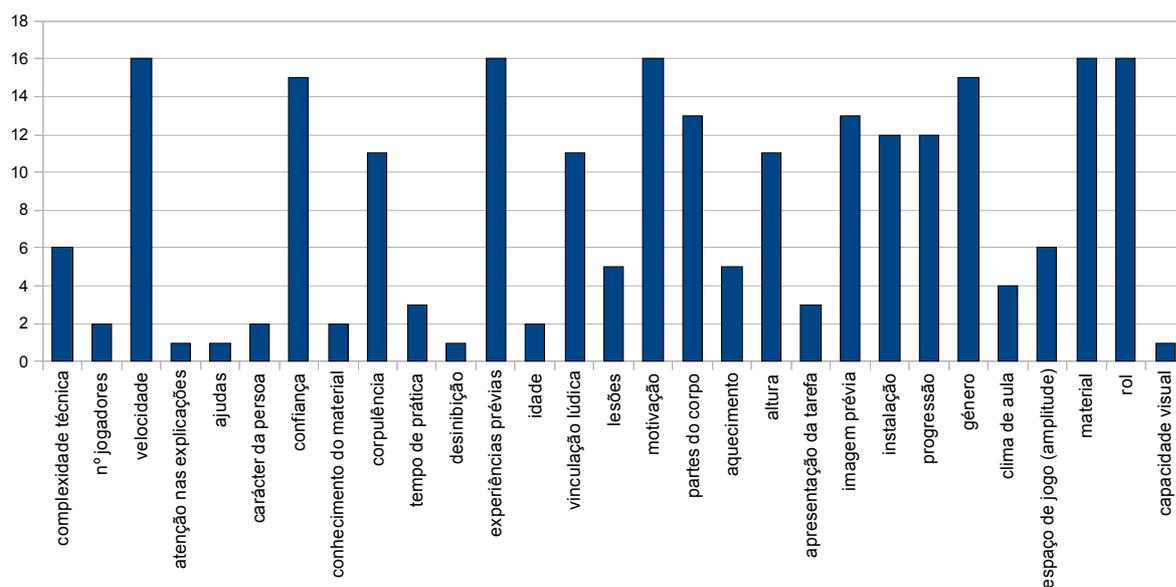


fig. 38.- Número de sujeitos que citam fatores de influência na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto.

Deste jeito, existe um grupo de 7 fatores que aparecem refletidos nos diários e/ou entrevistas da totalidade ou a prática totalidade dos sujeitos analisados (15 ou 16 sujeitos). São os fatores relacionados com a “velocidade”, “confiança”, “experiências prévias”, “motivação”, “gênero”, “material” e “rol”. A maior parte deles tratados com maior ou menor extensão na literatura, se excetuamos o último, do que não fomos capazes de encontrar nenhum autor que respalde as apreciações dos nossos estudantes, o que não deixa de ser chamativo.

Paralelamente, existem outros 7 fatores recolhidos também maioritariamente, ainda que sem chegar aos valores máximos anteriores. Percentualmente encontram-se recolhidos entre o 69% e 81% do total de sujeitos e referem-se aos fatores de “corpulência”, “vinculação lúdica”, “partes do corpo”, “altura”, “imagem prévia”, “instalação” e “progressão”.

Finalmente, o resto dos fatores situam-se em índices de citação por baixo do 50% dos participantes no estudo, a pesar de serem alguns deles amplamente informados na bibliografia consultada. Seria o caso, por exemplo, dos centrados em “lesões”, “carácter”, etc. Agora bem, alguns destes resultados são compreensíveis dada a natureza das práticas desenvolvidas. Neste sentido podemos citar o caso concreto do fator referido a “ajudas” que só é recolhido por um estudante a pesar de que existe abundante bibliografia que destaca a sua importância. A justificação desta aparente contradição encontramos-la em que essa bibliografia está centrada fundamentalmente no ensino de tarefas motrizes de Ginástica Artística (Christina e Corcos, 1988; Galera, 2001; Heinen et al., 2009; Chase et al., 2005), onde é simples realizar as ajudas e existe uma ampla tradição ao respeito. É mais, na pesquisa bibliográfica realizada, tão só fomos capazes de encontrar uma referência centrada noutra modalidade de sacado este, como é o caso do Judo (Roquette, 1994) e que tampouco tem uma fácil transferência às tarefas motrizes de aprendizagem propostas.

As diferenças de incidência entre os distintos fatores estudados parecem indicar a existência duma série de fatores chave na aparição de problemas afetivos frente a outros que não o são tanto, se bem isto necessitaria dum estudo mais em profundidade e cum desenho diferente a este.

Passamos agora a descrever mais pormenorizadamente cada um desses aspectos segundo as informações proporcionadas nos documentos analisados, tanto diários como entrevistas, organizados de maior a menor incidência.

4.6.10.1. As experiências motrizes prévias

Baixo esta epígrafe codificamos todas as unidades textuais que faziam referência à influência que os sujeitos puderam associar entre uma vivência anterior e a realização duma tarefa motriz determinada, tal e como já fora assinalado a nível geral por Siquier (1987), Galera (2001, 143), Gutierrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutierrez Santiago (2003). Deste jeito encontramos-nos com dous grupos diferenciados:

- Por um lado, a influência positiva na aprendizagem duma tarefa determinada depois de ter êxito em experiências prévias similares. Como cita António:

“el profesor me ha visto como me dejaba caer a la mínima que la chica me placaba y me ha placado él, se me ha lanzado desde dos metros y hay es cuando más miedo he pasado, porque llevaba mucha velocidad y fuerza, pero sin embargo cuando he caído he caído súper bien sin hacerme ningún daño, de hecho me ha sorprendido que el placaje más violento que me han hecho ha sido el que mejor he caído. Después de este placaje ya me he animado y me he quitado un poco de miedo, me he animado más ha hacerlo con más potencia”.

Ao reforço positivo que o próprio estudante assinala, junta-se aqui a influência positiva na perceção de auto-eficácia de acordo com o proposto por Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002), Cartoni et al. (2002,23), Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23). É mais, tal como assinalava Hogler (1988, 24) a adaptação ao medo pode ser considerada como positiva, ajustando melhor a emoção de medo à realidade da execução.

- Por outro, a influência negativa das experiências com resultado traumático para o sujeito, como assinala o mesmo Alberte na aprendizagem da placagem: *“pero cuando me ha tocado placar a otra persona de pie, me ha resultado más difícil y tras el primer placaje me ha incrementado el miedo porque me he hecho daño con la rodilla del contrario”.* Este tipo de comportamentos estão de acordo com a bibliografia relacionada com o medo à lesão e da que existem numerosos trabalhos noutros deportes (Short, et al., 2004, 42; Chase et al., 2005, 474; Dunn (1999), Slobounov (2008), Walker et al. (2010), etc.

Dentro deste possível fator devemos ter em conta que as experiências vividas podem manter-se latentes durante muito tempo e não dependem unicamente da nossa ação docente como mostram as reflexões de dous sujeitos:

- Por uma banda, Lois relata na primeira sessão de Andebol uma mala experiência sofrida na prática deste deporte durante a sua etapa escolar:

“en el equipo del colegio les faltaba un jugador para acabar el entrenamiento y el entrenador me propuso rellenar ese hueco. Mi misión era intentar bloquear el tiro del rival, pero cada vez que lo intentaba acababa en el suelo porque la velocidad que llevaba el atacante unida a que yo estaba estático hacía que siempre acabara en el suelo”.

Esta lembrança desagradável fai que durante a segunda sessão comecem a surgir problemas à hora de situar-se na portaria devido à sua desmotivação cara este deporte: *“Sentí miedo por la fuerza con la que algunos compañeros lanzan a portería y la posibilidad de impactar en la cara. Sé que esto puede ocurrir en cualquier deporte, pero como este no es que sea mucho de mi agrado no me gustaría que me pasara”.* Ao mesmo tempo, abre a porta à consideração do jogo como um fator limitador da aparição de problemas associados ao contacto com o seguinte comentário: *“Si ocurre en alguno que te gusta está la típica frase de «sarna con gusto, no pica»”.*

- Por outro, Maria, que como já comentamos partia duma experiência negativa na aprendizagem de Rugby nos seus estudos anteriores de *Técnico de Animação de Actividades Físicas y Deportivas*, expressa em reiteradas ocasiões o rejeitamento que sentia cara este deporte:

“La verdad es que cuando se ha dicho que hoy íbamos a practicar los placajes no me ha hecho mucha gracias, puesto que cuando realice este deporte en el modulo de animación de actividades físico deportivas en la asignatura de deportes de equipo tuve una mala experiencia. Tuvimos una practica en el campo de rugby de Zaragoza situado al lado del velódromo y en ella estuvimos practicando las meles y los placajes y en uno de los ejercicios sin previo aviso y sin casi enterarme fui parte de una demostración espontánea de la técnica del placaje llevada a cabo por el entrenador del Fénix (equipo de rugby de Zaragoza). El tío dijo no tengáis miedo, así se debe de placar y me placo y caí mal, me pegue con todas las costillas en el suelo y toda la tripa y yo creo que desde entonces todavía las estoy buscándolas. Por ello al comenzar el ejercicio y a pesar de que no entrañaba mucha dificultad y la caída era en una colchoneta muy blanda tenía un poco de miedo. Miedo a hacerme mal yo al caer y miedo ha hacerle daño a alguno de mis compañer@s”.

4.6.10.2. O material utilizado

Como vimos no apartado da revisão da literatura, os aspectos vinculados com o material utilizado são um dos mais recolhidos dentro da bibliografia consultada.

Do mesmo jeito, também no caso dos resultados do nosso estudo se mostra similar importância. Assim, todos os sujeitos participantes recolhem este fator em, quando menos, um dos documentos analisados. mais em concreto, codificamos 65 referências em 14 dos diários entregados (88%) e 32 referências em 13 entrevistas (81%).

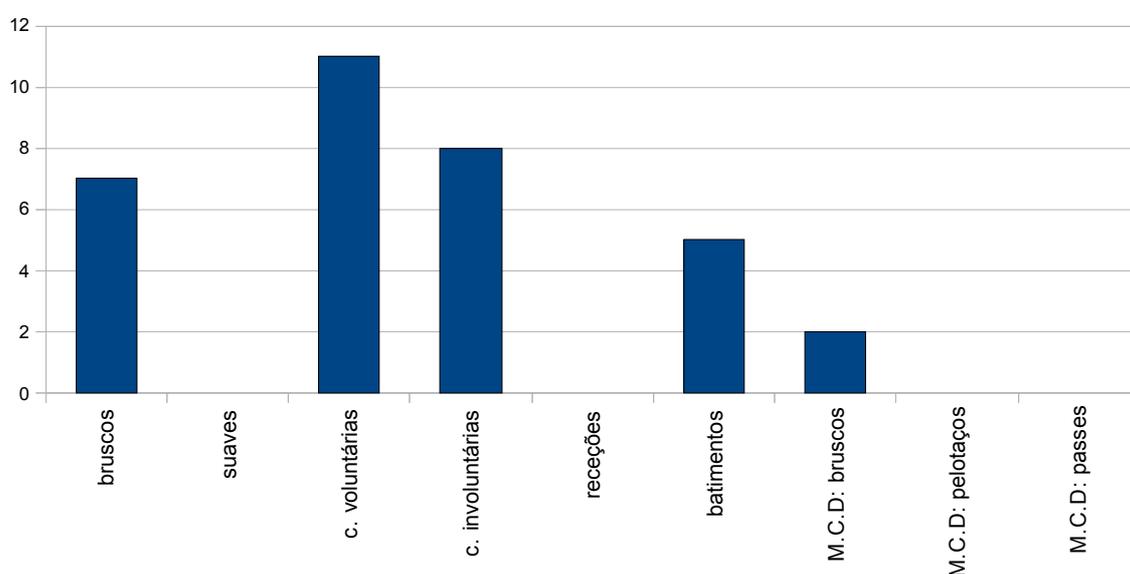


fig. 39.- Número de diários que citam o material como fator em função de cada categoria.

Se observamos a distribuição das referências dos diários em função da categorização estabelecida para os tipos de problemas afetivos estudados (ver figura 39), podemos observar que, fundamentalmente, os aspectos materiais estão associados com contactos com risco lesivo para os participantes na tarefa. mais polo miúdo, parece existir uma maior incidência no referido às ações que implicam “caídas” como as desenvolvidas nas tarefas de “placagens” em Rugby, “remates desde o extremo em caída” em Andebol e “mergulhos” em Voleibol. Agora bem, também foram encontradas referências, se bem em menor medida, procedentes de tarefas de aprendizagem do “manchete” e das de “jogo real” ou “reduzido” em Voleibol que relacionam este fator com os problemas afetivos derivados de “batimentos” com a pelota. Citar por último nesta pequena introdução que as referências sobre os problemas afetivos relacionados

com a categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos”, estão ligadas às tarefas de aprendizagem do “placagem” em Rugby.

Aprofundando mais na análise, pode-se comprovar que as referências que associam ações de “caídas” com o material, relacionam uma certa atenuação dos problemas afetivos dos executante em função da capacidade amortecedora do solo. É aqui, onde o material auxiliar, como colchões de caída e tapetes de ginástica, aparece como fundamental aos olhos de todos os participantes no estudo. Exemplo disto é o comentário de Alberte sobre as suas sensações durante uma das tarefas de aprendizagem do “remate desde o extremo em caída” de Andebol:

“La colchoneta permite muchas licencias porque caes sobre blando. Pero cuando hemos experimentado con el suelo y con varios golpes de mi cuerpo en el suelo y su consiguiente daño; ha producido en mí un sentimiento de temor y respeto debido a le peligrosidad. El suelo no era ningún juego como las colchonetas”.

Neste sentido os achados encontrados parecem indicar que, como se esperava, o colchão de caída é o material que menos problemas proporciona à hora de realizar tarefas motrizes que impliquem contacto com o solo, seguido dos tapetes de ginástica. Cabe assinalar, ainda que entraria no fator instalação, que o tipo de solo também exerce influência no mesmo sentido. Desta forma, 11 sujeitos proponhem o uso de material amortecedor na aprendizagem de tarefas que impliquem caídas, tal como já adiantara Siquier (1982, 29), Christina e Corcos (1988, 59) Galera (2001, 153-159), Viviani Brochado (2002, 73) e Santos e Melo (2003, 42). A metade dos sujeitos entrevistados concretizam a sua proposta numa progressão deste tipo de material em função da sua grossura. Entre eles Anabel que ademais justifica esta organização didática em função do risco percebido por parte do executante:

“R: ..., primero en el quita-miedos, luego con el... que la percepción del riesgo vaya aumentando también. No da el mismo miedo tirarte en el quita-miedos que tirarte en el tatami. Por ejemplo, del tatami al suelo no hay diferencia porque es duro y te haces el mismo daño, pero tú no tienes tanto miedo. Parece que, bueno, que es esto, no te vas a hacer tanto daño”.

Parece, polo tanto, que a utilização de material amortecedor é indicada para a superação dos problemas afetivos relacionados com as ações das caídas, pese ao indicado por Torres Tobío (1998, 542), que, num estudo sobre o ensino do remate desde o extremo em caída em Andebol, encontrou que aproximadamente a metade dos

expertos não eram partidários do uso de material amortecedor. A sua argumentação baseava-se em que as tarefas assi realizadas não tinham transferencia com a técnica do próprio remate. Isto levava ao próprio autor antes citado a mostrar o seu parecer como experto, onde considerava prioritário o ensino da técnica de caída frente ao uso de material amortecedor. Se bem estas afirmações devem ser tomadas com cautela, dado que não representam mais que um estudo de pontos de vista didáticos, não deveriam ser recusadas por isso. Assi, como comprovamos na nossa própria proposta didática, a pesar das precauções nas fases iniciais de ensino, o certo foi que os remates em caída eram realizados escassamente nas tarefas de “jogo real” ou “reduzido” a pesar de utilizar estratégias para fomentar estas ações técnicas, como outorgar valor duplo aos goles conseguidos mediante remates em caída.

Com isto não queremos dizer que a utilização destes materiais implique automaticamente a desaparición dos problemas afetivos relacionados com o contacto, bem ao contrário, haverá outros fatores que influam nos mesmos. Assi, por exemplo, é necessário que os participantes conheçam o comportamento do material durante a tarefa, o que está relacionado com os fatores de “experiências prévias” e “conhecimento do material” que veremos mais adiante. Neste sentido, é enriquecedora a contribuição de Anabel, quem, ainda usando o material mais amortecedor que possuíamos, mostrava inicialmente reticências na realização duma tarefa com caída:

“En el quitamiedos al principio me daba un poco de miedo lanzarme, pero después me ha resultado muy divertido, me tiraba sin ningún miedo y me divertía mucho, he perdido el miedo de tal modo en el quita miedos que me he colocado encima y me he tirado en plancha”.

Deste jeito podemos ver tamém como parece certo o assinalado por Galera (2001, 153-159), Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) em tanto a que a prática com material desconhecido pode gerar nalgumas pessoas rejeitamento a executar a tarefa. De forma similar, como veremos mais adiante, deu-se um caso (o de Ola) no que a utilização de tapetes de ginástica produzia mais problemas afetivos na caída que realizá-las diretamente sobre o solo, o que parece reafirmar novamente a importância de que os sujeitos conheçam de antemão o material a utilizar.

Por outra banda, a utilização de materiais amortecedores não sempre têm reportado resultados positivos para a desapareição dos problemas de contacto. Neste sentido observamos que o uso de colchões de caída ou tapetes de ginástica pode ser causa geradora de problemas afetivos devido à possibilidade de produzir queimaduras nos participantes. Assi o recolhe, por exemplo, Gabriel no seu diário:

“... hemos hecho ejercicios en el quitamiedos de rodillas y me ha gustado mucho la sensación de poderme tirar sin hacerme daño y he disfrutado tirandome en plancha, aunque tenía miedo de quemarme como el otro día con el quitamiedos”.

É dizer, dependendo do uso, um material em concreto poderia favorecer ou incluso entorpecer a aprendizagem, ao aumentar ou diminuir a aparição de problemas afetivos, incluso em tarefas que, em princípio, nem sequer são suspeitosas de gerar este tipo de problemas. Assi, por exemplo, se bem de princípio o uso dum colchão de caídas parece ser o mais indicado à hora de realizar tarefas que impliquem impactos com o solo de cara à eliminação de problemas afetivos, desde o ponto de vista de Marianna isto não sempre é assi, como reflete na sua entrevista ao ser preguntada sobre que tipo de tapetes de ginástica pensava que eram melhores para que não apareceram este tipo de problemas:

“Mira, por ejemplo una vez, una tarea que no hiciste para las caídas, no fue una colchoneta gorda sino fueron dos colchonetas delgadas, que no se paraban en seco a la hora de caer, sino te deslizabas. Entonces ahí tenías muchísimo menos miedo”.

Do mesmo jeito, ainda que em sentido inverso, o simples feito de utilizar uns aros no solo gerara em Juan uma dificuldade a maiores em tarefas de aprendizagem do ciclo de passos em Andebol, que de princípio não implicavam ningum risco, como assinala na sua entrevista:

“a mi me daba miedo-inseguridad... miedo e inseguridad lo relaciono mucho... o sea, a mi el miedo me produce inseguridad, la inseguridad me produce miedo, entonces... Sí, me refiero a eso... que tenía miedo a no pisar en el centro, pisar un borde del aro, que el celo se despegara y caerme contra... y que pues... y que me cayera contra el suelo... chocara contra el suelo,...”.

Estes comentários poderíamos relacionar com o já assinalado por Galera (2001, 153) no tocante a que a mala utilização dum determinado material pode ser causa de aparição de temores cara a prática.

Em quanto aos registros que relacionam o fator “material” com os problemas afetivos ligados com os “contactos bruscos”, podemos observar que todos eles derivam das tarefas de aprendizagem da “placagem” em Rugby. Assi, ademais do amortecimento da caída no mesmo sentido que citamos antes, parece indicado o uso de material que amortença tamém o contacto com o corpo do oponente, ou como no nosso caso, cambiar o oponente por um cilindro de espuma. Deste jeito os resultados mostram registros que parecem indicar uma diminuição destes problemas afetivos ao usar este tipo de material:

“Todo lo contrario que en los anteriores placajes, en la tarea de placar a los cilindros me lo he pasado genial, puesto que se podía hacer un placaje con fuerza sin tener miedo a hacer daño a algún compañero, además al ser de gran tamaño, no había riesgo de hacerse daño” (Júlio).

Do mesmo jeito que para as caídas, de novo o “conhecimento do material” parece ser fundamental à hora de utilizá-lo, como relata Anabel:

“Posteriormente pasamos a realizar placajes a los cilindros de psicomotricidad actividad que inicié con temor y miedo de hacerme mal en la caída pero en el momento que realicé la primera me liberé de esa tensión acumulada y le perdí el miedo a realizarlos al comprobar que como caías sobre el cilindro que amortiguaba la misma”.

Seja como for, o beneficio potencial da utilização deste material é tal que pode incluso chegar a romper as barreiras existentes para a realização do gesto técnico completo frente a um oponente real, tal como assinala Susana:

“Pero cuando me tocó realizar otra vez placajes, surgieron dichas sensaciones, aunque esa incertidumbre por caer al suelo y ese temor desaparecieron cuando vi que se realizaba contra una colchoneta en forma de cilindro. En vez de sentir miedo, sentí emoción, impulsividad por hacerlo, puesto que aquello me motivó bastante, y cuando lo hice, me tiré sin temor alguno sobre el cilindro. Conseguí de algún modo, quitarme el miedo y las inseguridades. Con lo cual, cuando hicimos los placajes en grupo, tanto corriendo como andando, a la hora de placar, fui sin miedo a por el otro, sin pensar en el daño que me podría hacer, tan sólo me preocupaba de placar para que no pasara. Cuando me tocaba pasar y evitar que me placaran, no pensé en el placaje sino en pasar con todas mis fuerzas al otro lado, de tal forma que en muchas ocasiones no me placaron”.

Isto último parece justificar a utilização deste tipo de recursos frente às visões pedagógicas tradicionais, como a de David (1987, 28), que recusam utilizar formas de aprendizagem de tarefas que implicam contacto mediante situações motrizes afastadas da realidade.

No que respeita às ações que implicam problemas afetivos associados a “batimentos”, a metade dos sujeitos participantes no estudo propõem um tratamento progressivo do material com o que se realizem as tarefas, começando com pelotas brandas (de espuma de foam, de praia ou incluso globos) para, paulatinamente, introduzir pelotas mais próximas às reais.

Neste caso, como adiantávamos antes, as referências estão centradas em tarefas de aprendizagem do “manchete” e de tarefas de “jogo real” ou “reduzido” em Voleibol, onde podiam sentir até certa dor devido ao repetido batimento com a pelota oficial e/ou a velocidade da mesma:

“He pensado como si yo me estaba muriendo del dolor, cómo un niño iba a poder aguantar eso y si habría algún balón especial para no pasar de estar jugando a un deporte por placer a estar jugando por obligación y sabiendo que tienes que fastidiarte en cada golpeo” (Gabriel).

“Tuve ciertas dificultades para recepcionar los saques del profesor que me causaban estrés puesto que venían a gran velocidad acompañados de una sensación de picor por la dureza del balón” (Agustyn).

Estes resultados chamam a atenção se os relacionamos com os de Palao e Guzmán (2007, 176) que pareciam estranhados, em certa maneira, de não ter encontrado diferenças na participação em tarefas de aprendizagem de Voleibol devido às moléstias da pelota oficial. Talvez a metodologia utilizada no seu estudo não facilita-se a percepção destas diferenças, dado que a utilização das técnicas observacionais não permite aprofundar nos aspectos subjetivos do indivíduo que si facilitam as metodologias baseadas em diários como a nossa.

De todos jeitos, as propostas formuladas pelos participantes no estudo em quanto a estabelecer uma progressão na dureza dos móveis a utilizar dentro do ensino do Voleibol parecem estar na mesma linha das contribuições de Griffey e Housner (2007, 46), Chapple (2007) ou Buck e Harrison (1990, 43) neste deporte ou incluso as de Fortanasce et al. (2001, 55) e Peitersen (2007) em Fútbol.

Desde outro ponto de vista, recolhemos também uma proposta centrada no controle dos problemas afetivos relacionados com os contactos bruscos em função do material. Seguindo a mesma linha das anteriores, Gael assinala que antes de começar a placar diretamente a outra pessoa, poderia ser mais indicado utilizar blocos de espuma. Desta forma estaria-se limitando inicialmente o contacto direto, para logo passar progressivamente a um contacto mais direto.

Finalmente cabe ressaltar que o correto mantimento do material desportivo que use o próprio indivíduo também parece influir na aparição de problemas afetivos. Agora bem, queremos assinalar que só encontramos uma referência sobre isto, a qual só abre a porta a investigar mais sobre este assunto, dado que não é nada concludente. Assim, Agustyn assinala no seu diário:

“En estas actividades al habernos avisado el profesor de antemano nos daba igual la ropa pues era vieja y realizábamos la actividad sin el temor a romper o ensuciar la ropa para luego asistir a clase”.

Com isto parece perfilar-se uma nova hipótese: pode a preocupação de não romper ou manchar a roupa influir na aprendizagem dum sujeito? Agora bem, uma única referência a este aspecto não nos permite mais que mostrá-la e, como muito, reflexionar sobre a influência que os aspectos socio-económicos e educativos puderam ter sobre este aspecto.

4.6.10.3. A motivação

Se bem encontramos relativamente poucas referências que relacionaram diretamente os aspectos motivacionais com a superação dos problemas afetivos associados ao contacto, o certo é que os resultados parecem assinalar que, para os sujeitos investigados, este fator tem uma importância fundamental. Desta forma, quantitativamente o 100% dos participantes no estudo manifestam a influência positiva que a motivação proporciona à hora de afrontar uma tarefa motriz geradora dum problema afetivo. Destas, 12 são realizadas a través dos diários, 4 mediante entrevistas e 9 tanto a través dos diários como das entrevistas; com um total de 56 referências, das quais 32 procedem dos diários e 24 das entrevistas.

Tal como queda exposto na figura 40, a análise dos diários mostra que a maior parte das referências associam a motivação com os problemas afetivos relacionados com os “batimentos” (involuntários no caso do rol de guarda-redes em Andebol e ações de batimento voluntário da pelota em Voleibol) e as “caídas voluntárias” (associadas ao aprendizagem dos “remates desde o extremo em caída” em Andebol e os “mergulhos” em Voleibol). Ademais destas localizamos também duas referências mais, uma delas referida às “caídas involuntárias” e outra ao “medo a causar dano por contactos bruscos”.

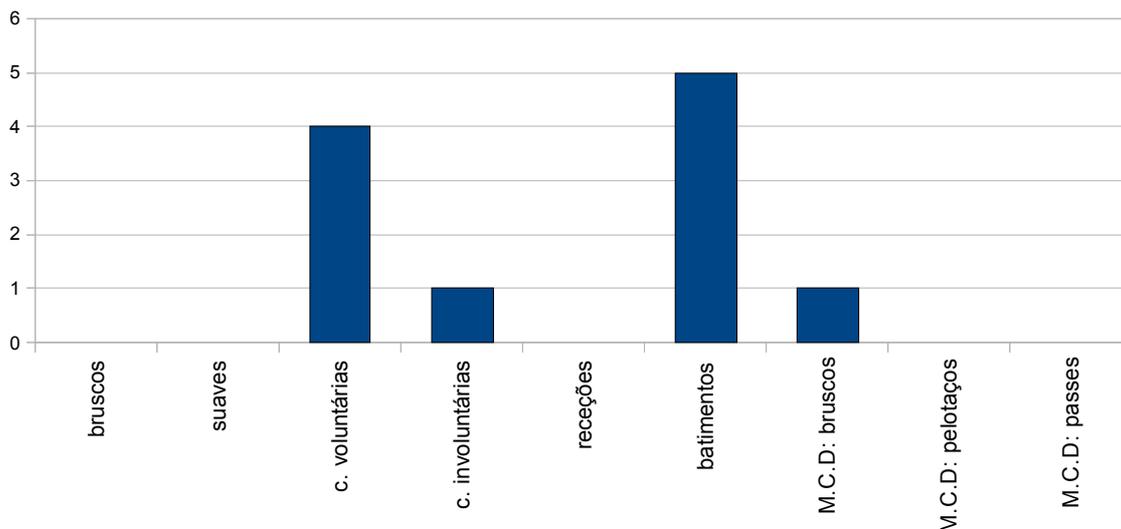


fig. 40.- Número de diários que citam a motivação como fator em função de cada categoria.

Talvez um dos exemplos mais claros da influência da motivação no controle dos problemas afetivos é a reflexão que recolhe Lois à hora de realizar as tarefas de aprendizagem dos “mergulhos” de Voleibol. Isto não deixa de ser curioso posto que, quando tivera que realizar uma progressão similar para a aprendizagem do “remate desde o extremo em caída”, experimentara emoções negativas, o que lhe reportara a aparição de problemas afetivos relacionados com a “caída”. Agora bem, ao longo do diário recolhe em numerosas ocasiões a sua preferência polo Voleibol e que lhe leva incluso a sobrepor-se a situações de dor para continuar com a prática da tarefa:

“La primera vez que me tiré al suelo lo hice sin pensarlo y noté la diferencia entre el quitamiedos y la colchoneta porque me di un golpe considerable, pero ya lo dicen: “sarna con gusto no pica”. Una y otra vez me tiré a la colchoneta y como estaba haciendo algo que me gustaba no cesé de hacerlo en ningún momento. Hubo una vez que el balón se quedó un poco corto y yo me lancé bastante más adelante y tuve que encoger los brazos para golpear y al caer lo hice encima de mi mano, lo cual me dolió mucho, pero ni por esas paré de tirarme hasta el punto de que a compañera que me estaba lanzando el balón llegó a decirme que como lo hacía para tirarme en todo momento con esa decisión, a lo que respondí con el refrán arriba mencionado. Y es que no hay nada como hacer algo que gusta puesto que te metes tanto dentro de la actividad que te evades de lo que pueda pasar, solo piensas en que como sea tienes que levantar el balón que te va a llegar”.

Se bem os resultados extraídos dos diários mostrados no parágrafo anterior parecem exíguos, o certo é que estes são complementados com os localizados nas

entrevistas, dos que emana ademais moita información qualitativa debido ao diálogo directo estabelecido com os sujeitos.

Assi, outro exemplo moi claro do efecto amortecedor da motivación na aparición de problemas afetivos ligados ao contactos aparece no feito de que a maioría dos sujeitos que referem menor incidência de problemas com o rol de “guarda-redes” (recordemos principal fonte de problemas afetivos relacionados com os “batimentos”) assinalam sentir-se moi motivados nessa función. Deste modo, a melhor mostra disto são os casos de, por um lado, Maria, que como já comentamos, a pesar de ser uma das que mais problemas afetivos assinala em geral, não percebe ningum ao desenvolver este rol; e, por outro, o de Marianna, única mulher que não recolhe ningum problema referido a esta categoria de “batimentos” e que ao ser preguntada ao respeito na sua entrevista responde completamente convencida: *“Hombre, es que portera me molaba!”*

Para moitos dos sujeitos, esta influéncia notaria-se em todas as posibilidades de contactos que cobre a nossa categorización, como assinala Jaime na sua entrevista:

“P: ¿Crees que la motivación es importante para evitar que aparezca este tipo de problemas?”

R: Sí.

P: ¿En todos?”

R: Yo creo que sí. En todos.

P: ¿En todos?”

R: Hombre, yo creo que si te gusta... y te apetece y te los estás pasando bien pues tienes menos... menos miedo, creo yo”.

Em quanto a aspectos clave a ter em conta para favorecer esta motivación, segundo os resultados das entrevistas deveriam girar ao redor dos seguintes aspectos:

- **O professor:** representa um agente motivacional primordial para vários sujeitos, na linha de Florence (1991). Não só se lhe requer uns conhecimentos técnicos e didáticos ajeitados, senão que tamém é necessário transmitir emoções positivas que facilitem o enfrentamento a tarefas que podem ser pouco atractivas inicialmente. Assi o expressa, por exemplo, Antia ao ser preguntada acerca das razões polas que considera que a motivación é importante para evitar a aparición de problemas afetivos relacionados com o contacto:

“Porque... yo creo que... según, es también el profesor. Yo, por ejemplo, balonmano tenía un profesor que jugaba mucho y te transmitía su afición por el balonmano. Yo por ejemplo, empecé a jugar a balonmano en

TAFAD y nunca había jugado. Y tampoco es un deporte que me llamara la atención, pero empecé a jugar en TAFAD y como este profesor te transmitía... y a mí me apasionaba el balonmano, y cuando... yo por ejemplo, me ponía en clase pues no me daba miedo ni que me golpearan, ni nada”.

- **A tarefa:** as tarefas cerradas de tipo analítico parecem transmitir menos motivação aos estudantes, como assinala Fran no seu diário ante a realização das tarefas de aprendizagem das “placagens”: *“De forma analítica me cuesta más hacerlos que en situaciones de juego (en éstas últimas me suelen salir solos)”*. A justificação que realiza sobre isto na sua entrevista é que em situações de jogo *“superaba un poco el miedo por la alta motivación de la tarea”*, o que parece estar na linha que marcavam Hendricks e Lambert (2010, 125) na aprendizagem desta técnica. Agora bem, cremos que isto não implica que se deveram suprimir as tarefas de tipo analítico, já que nestas é mais simples manter um maior controle da segurança. Simplesmente pensamos que é conveniente ter em conta que o tipo de tarefas utilizadas em cada momento pode influir numa u outra direção de cara à aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto.
- **A vinculação lúdica:** isto representa uma consequência do ponto anterior, onde o “jogo” reviste às tarefas duma motivação intrínseca na sua realização. É mais, a importância deste aspecto é tal que preferimos considerá-lo um fator em si mesmo e como tal será tratado em profundidade mais adiante.
- **A competição:** moi ligado ao anterior, parece existir uma relação clara entre motivação e competição, como recolhe Júlio na sua entrevista, se bem temos que ter em conta que isto não se dá em todos os casos. Desta forma, no nosso estudo a maior parte dos sujeitos, mostram uma grande motivação à hora de realizar tarefas que implicam um enfrentamento agonístico claro, o que ao parecer lhes facilita a superação de possíveis problemas afetivos. Porém, as pessoas que não são competitivas podem verse inibidas precisamente a causa do “excesso de motivação” das outras, como é o caso de Maria:

“yo me tomo los ejercicio como lo que son, y hay gente que los enfoca a la competitividad pura y dura. Este hecho nunca me ha gustado, y es por ello que en algunos ejercicios me mostraba reticente a entrar en el juego”.

- **A orientação motivacional:** ligado ao ponto anterior, encontramos indícios que parecem indicar que a convivência dentro da mesma tarefa de sujeitos com distintos tipos de orientação motivacional (extrínsecas ou intrínsecas) poderia ser gênese da aparição de problemas afetivos em indivíduos com motivação intrínseca (“cara a tarefa”), tal como refere também Maria na sua entrevista:

“P: (...)¿Hay diferencia en cuánto a la hora de realizar las tareas que implican contacto, en las personas que son con una motivación extrínseca con personas que tienen una motivación intrínseca?”

R: Sí.

P: ¿Es más factible que aparezca...

R: Aparezca, sí.

P: ... problemas de contacto...

R: En las que simplemente buscan una motivación intrínseca”.

Não obstante, isto deveria ser estudado mais em profundidade, com outros tipos de estudos, dado que as opiniões manifestadas são justo as opostas às propostas por Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23).

- **A instalação:** representa, ao igual que o professor, um fator motivacional de primeiro ordem para o grupo de sujeitos estudados. Deste jeito, recolhem em numerosas ocasiões, tanto nos diários como nas entrevistas, a influência que supõe o realizar as sessões numa ou outra instalação. Isto viu-se com maior claridade nas sessões de Rugby desenvolvidas no campo de céspede natural da *Ciudad Deportiva* de Huesca. Um exemplo claro temo-lo na entrevista de Marianna, que quando realizara as tarefas de aprendizagem da placagem no pavilhão polideportivo, com material amortecedor, mostrara problemas afetivos claros e que, a pesar disso, foram desaparecendo ao chegar à instalação antes citada:

“R: Vale, sí, sí. Pues sí. [risas] En la hierba yo me lo pasé en grande, y veía que el césped no me hacía daño. No sé el césped no...”

P: Pero...

R: Y encima era mojado, era lloviendo y eso te distraía de todo.

P: Y la primera impresión, cuando tenías que hacerlo, te... te sentías eeeh... ese... si que es... ese problema de miedo, que decías antes, que... ¿lo tenías o no?

R: Ahí, no lo tuve. Es que ahí me olvidé de todo”.

Agora bem, como veremos, este fator pode influir desde mais pontos de vista que unicamente desde o motivacional, pelo que será necessário que profundemos nele mais adiante.

É necessário assinalar que todas as referências anteriores partem duma visão na que a motivação é positiva para a superação de problemas afetivos derivados do contacto. Não obstante, como citáramos na revisão bibliográfica, Galera (2001, 154) considera que um excesso de motivação pode incrementar o risco podendo produzir uma perceção errónea da dificuldade duma tarefa, o que poderia levar ao sujeito a realizá-la por cima das suas possibilidades. Isto poderia aumentar as probabilidades de sofrer uma mala experiência e poderia dar pé à aparição de problemas afetivos no futuro, quando tivera que voltar a enfrentar-se a tarefas similares.

Para terminar este apartado devemos mencionar que só registamos o caso dum sujeito que afirme que, baixo o seu ponto de vista, a motivação não tem influência à hora de afrontar uma tarefa motriz de contacto. Desta forma, Roque, no caso concreto das tarefas que implicam caídas, recolhe na sua entrevista: *“A no ser que produzca actos reflejos, yo pienso que si una persona tiene miedo a tirarse al suelo por muy motivada que está no va a tirarse a coger un balón”*. Não obstante, esta exceção contrasta com outros extratos do seu diário, donde si deixa claramente expressado como o feito de estar motivado lhe facilita a realização de tarefas de princípio conflituosas:

“Cuando me ha tocado ser portero he disfrutado bajo los palos, porque yo me lo he tomado como un reto y he intentado que no entrara ningún balón, miedo a balonazos no he sentido porque después de llevar tantos años jugando a fútbol los balonazos son algo que ya tengo asumidos y a los que he perdido todo el respeto que podrían causar”.

Poderia ser em todo caso, que para este sujeito a motivação não tem os mesmos efeitos em função do tipo de contacto a realizar, sendo neutros para ele no caso das caídas. Agora bem, como vimos antes, a maior parte dos seus companheiros parecem opinar que esta influência é igual para todas as categorias.

4.6.10.4. O rol desenvolvido na situação motriz

Como já citamos na introdução deste apartado, o primeiro que chama a atenção nesta epígrafe é a inexistência de referências bibliográficas que incidam na influência que pode exercer o rol no que atua o sujeito na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto. Porém, nos resultados do nosso estudo observamos certa relação entre o rol desenvolvido e a aparição deste tipo de problemas. Assi, tal como se mostra na figura 41 os róis que destacam sobre os demais à hora de despertar este tipo de problemas são dois: o rol de “defensa” e sobre todo, o rol de “guarda-redes”. Fazemos notar que só recolhemos os róis definidos para os deportes sociomotores vistos na disciplina, deixando de lado tanto o “líbero” em Voleibol, que não utilizáramos por razões didáticas, como os relacionados com os “Jogos Predeportivos”, ao ser tratados cada um deles pontualmente nalguma sessão e ter róis distintos entre si (“perseguidor”, “polícia”, “manifestante”, etc...).

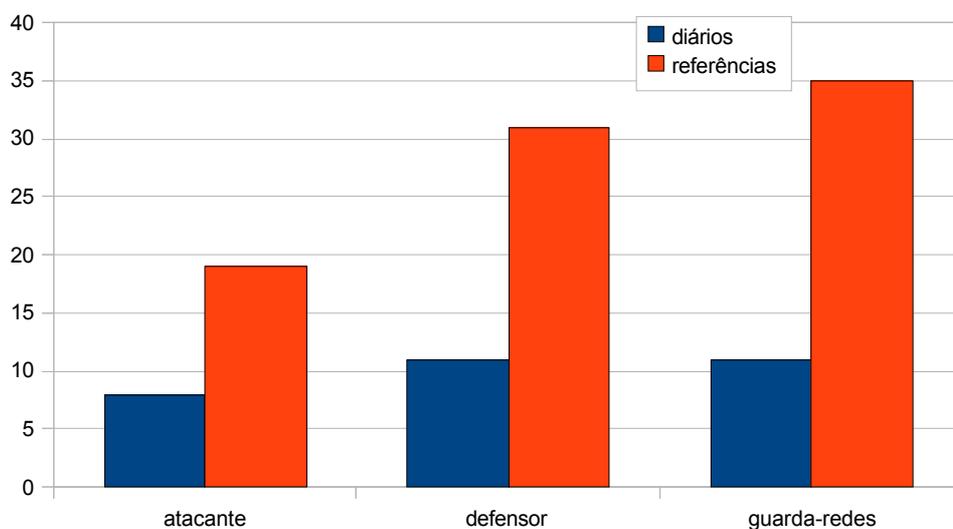


fig. 41.- Roles geradores de problemas afetivos.

Quantitativamente, podemos observar que, no tocante ao número de diários, tanto o rol de “defensor” como o de “guarda-redes” são maioritários, aparecendo em 11 dos diários analisados (mais dum 65% do total). Agora bem, as referências aos problemas afetivos emanados do rol “guarda-redes” representam o maior número de todas. Isto é mais chamativo se temos em conta que este rol só se dava num dos três deportes vistos, o Andebol, frente aos de “atacante” e “defensor” que aparecem nos três

e que, em princípio deveriam ser mais numerosos em proporção. Todo isto parece corroborar as apreciações de Bárcenas e Román (1991, 266) e Silva (2006, 213 e 227) em quanto à importância de que os jogadores que se situassem na portaria possuíssem umas características “*especiales*” em quanto aos índices de risco a assumir ou incluso uma alta tolerância à dor.

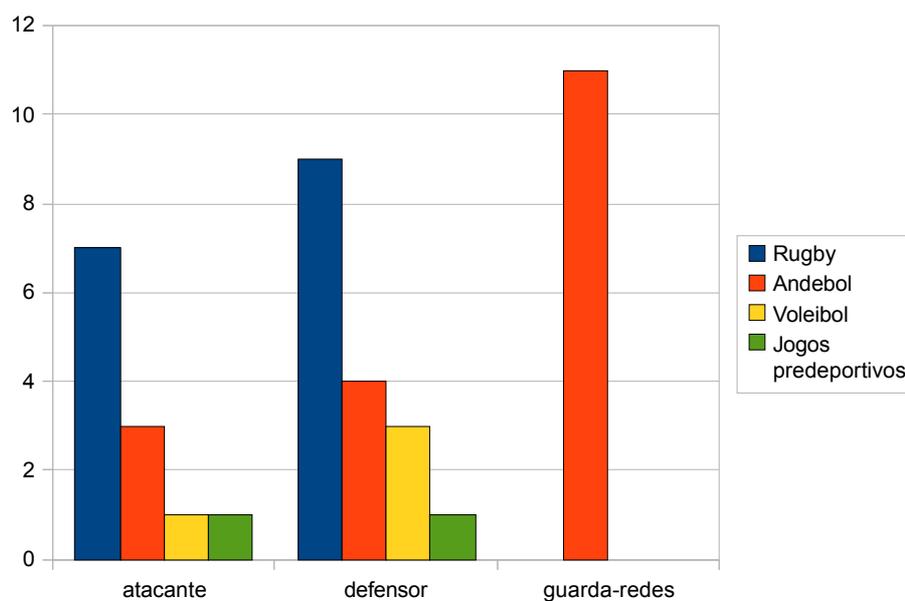


fig. 42.- Problemas afetivos surgidos em cada rol por deporte.

Na figura 42 podemos observar também que, se excetuamos o caso do rol de “guarda-redes”, que no Rugby não existe, é precisamente neste deporte onde aparece uma maior incidência de problemas afetivos em função do rol. Em concreto, o rol que mais emoções suscita é o de “defensor”, associado maioritariamente às ações de “placagem”.

Se relacionamos os resultados obtidos em cada um dos róis com as distintas categorias de problemas afetivos estabelecidas no nosso estudo encontramos, tal como se mostra na figura 43, que existe certa variedade em quanto à origem desses problemas afetivos, se bem no caso do “guarda-redes”, só se recolheram referências sobre problemas afetivos devidos ao contacto com a pelota em forma de “batimentos”.

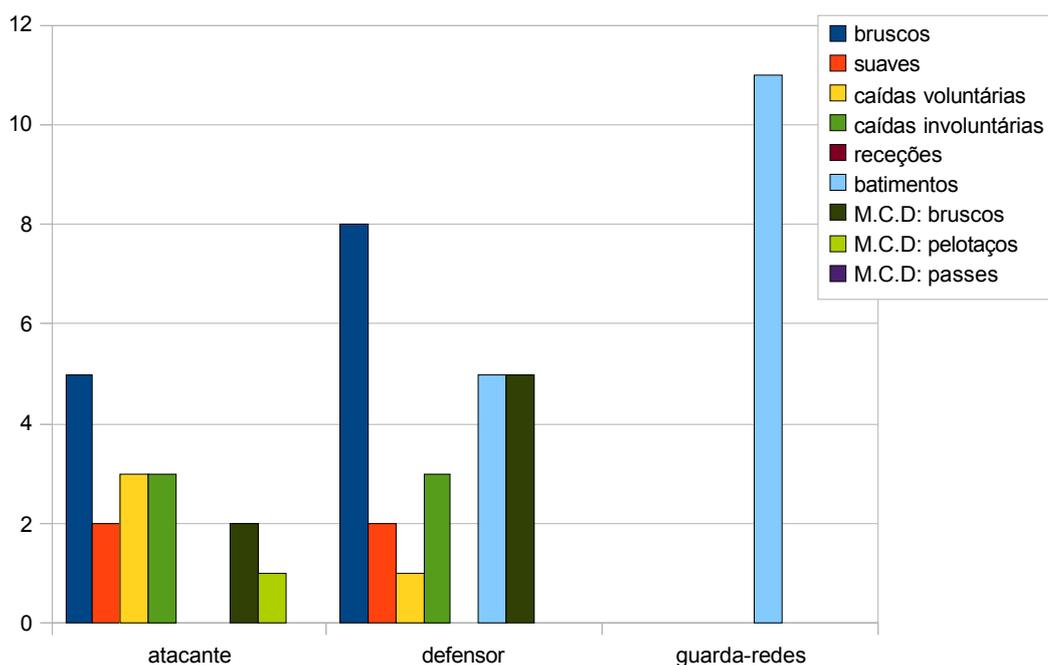


fig. 43.- Problemas afetivos surgidos em função dos distintos rôis.

Tamém podemos comprovar que, se bem não em exclusiva, a maioria dos problemas afetivos em função do rol manifestam-se por problemas afetivos relacionados com o mantimento da integridade física do próprio indivíduo ou bem do companheiro. Desta forma, os problemas afetivos devidos a situações de contacto não lesivas são mínimos e centrados nos “contactos suaves”. Todas as referências centradas nesta categoria estão relacionadas com o Rugby, devido à proximidade de jogadores com os que não se tem confiança (sobre todo do outro género) tanto na “formação ordenada” como no jogo aberto:

“cuando más vergüenza e inseguridad he pasado ha sido cuando una de ellas me tocaba con su cabeza mi trasero, porque «es algo que no lo hago todos los días», si hubiera sido un chico a lo mejor no hubiera pasado nada” (Fran).

Volvendo a cada um dos rôis, cremos que estes resultados assinalam claramente que o rol de “guarda-redes” leva consigo uma grande carga emocional, geradora de problemas afetivos. Como dissemos, todos eles estão relacionados com os “contactos corpo-objeto” na sua variante de “batimentos”. São expressões similares às que recolhe Júlio, nas que ademais plasmam a influência das experiências prévias na linha já comentada:

“... el que entraba lo hacía de portero, con lo que las sensaciones de miedo por si recibía algún balonazo en la cara eran constantes; esta sensación de miedo se ha acentuado, cuando en una de las veces que me ha tocado estar de portero, un compañero ha tirado muy cerca de mí, y me ha tocado girarme porque intuía que me iba a lanzar el balón a mí, y así ha sido, el balón ha golpeado de lleno en mi espalda”.

Pola sua parte, o rol de “defensor” aparece relacionado com os três deportes, sendo em todos eles o segundo, quantitativamente falando. No caso do Rugby e do Andebol se tratam fundamentalmente de problemas relacionados com os contactos “bruscos”, enquanto que, no referente ao Voleibol, estão centrados em problemas relacionados com os “batimentos” da pelota ao executar ações de “bloco”, posto que, como expressa Ola: *“... bloquear me daba miedo porque tenía que hacérselo a un chico que remata muy bien y sobre todo muy fuerte”.*

Desde o ponto de vista do “atacante” mantém-se a mesma ordenação quantitativa sendo o Rugby o deporte mais referenciado, fundamentalmente devido outra vez às ações que implicam “placagens”. A este segue-lhe o Andebol relacionado com as “caídas desde o extremo”; e o Voleibol, do que só há uma referência associada a os problemas afetivos por “medo a fazer dano a um companheiro por pelotaços”.

Aprofundando um pouco mais na análise comprovamos que dentro da mesma tarefa é possível encontrar uma mesma emoção, relacionada com o temor, gerada por dous tipos de contactos completamente distintos em róis tamém diferentes. Esta situação a podemos encontrar no seguinte exemplo, no que se aprecia como emergem problemas afetivos em relação com os contactos com o solo (“caídas voluntárias”) e com a pelota (“batimentos”):

“En el 5 contra 5, me he aburrido considerablemente, debido a que me situaba en el extremo y casi nunca me llegaba a pelota ante mi desesperación por ello. Una de las 2 veces que me ha llegado he lanzado en caída, aunque he sentido algo de miedo porque no quería hacerme daño.

De portero me he encontrado temeroso y poco valiente, ya que no se situarme ni parar bien los balones, por lo que lo mas probable era que me llevara un pelotazo y me hiciera daño”. (Jaime)

Como vimos dizendo, as tarefas relacionadas com a aprendizagem da “placagem” é onde, talvez, se mostra mais claramente a aparição de distintos problemas afetivos em função do rol. Assi, no rol de “atacante” aparecem problemas fundamentalmente “bruscos”, “caídas involuntárias” e “medo a causar dano bruscos”; enquanto que no rol de “defensor” destacam os problemas afetivos relacionados com os “contactos bruscos” e “caídas involuntárias”.

Um exemplo claro é Maria, que assinala medos específicos em função do rol que desenvolva na placagem. Neste sentido, quando é a recetora da placagem cita *“miedo a caer”*, ainda que não refere nada associado aos “contactos bruscos” que, polo geral, são comuns noutros sujeitos. Porém, quando é ela a que realiza a placagem fala de moitos problemas associados aos “contactos bruscos”, sem nomear nenhum centrado na “caída” que é agora o comun. Todo isto o explica como uma consequência duma experiência negativa anterior na que fora placada por um treinador duma equipa de 1º divisão de Rugby, sem avisá-la nem prepará-la previamente.

É mais, dentro da variabilidade, pode ocorrer, como relata Ola, que, na mesma tarefa, apareçam problemas só num dos rôis, a pesar que sejam comuns nos dous para outros indivíduos:

“Placar me gustaba pero que me lo hicieran a mí no porque no sabía en qué momento me iban a placar y encima cuando caes no sabes de qué forma lo vas a hacer. Cuando placas lo sabes perfectamente”.

4.6.10.5. A velocidade na execução motriz

Como adiantáramos no apartado onde analisávamos a bibliografia sobre o objeto de estudo, a velocidade de execução da tarefa motriz é um dos fatores mais citados, sobre todo no tratamento das propostas empíricas. Esta importância parece refletir-se também nos resultados obtidos no nosso estudo. Assi, a totalidade dos sujeitos participantes proporcionam referências ao mesmo, de tal jeito que 57 procediam dos 16 diários (100%) e outras 16 de 10 entrevistas.

Na análise dos diários mostra-se que, fundamentalmente, os tipos de contactos nos que a velocidade resulta um fator a ter em conta para controlar a aparição de problemas afetivos são os relacionados com o mantimento da integridade física própria ou alheia, distribuindo-se as referências tal como recolhe na figura 44. Entre estes

resultados destacam os centrados no aspecto “social” deste tipo de problemas afetivos, é dizer, nos que a velocidade de remate aparece relacionada com o “medo a causar dano”, bem por contactos “bruscos” ou bem por “pelotaços”, aspectos estes que não foram abordados previamente pela bibliografia consultada.

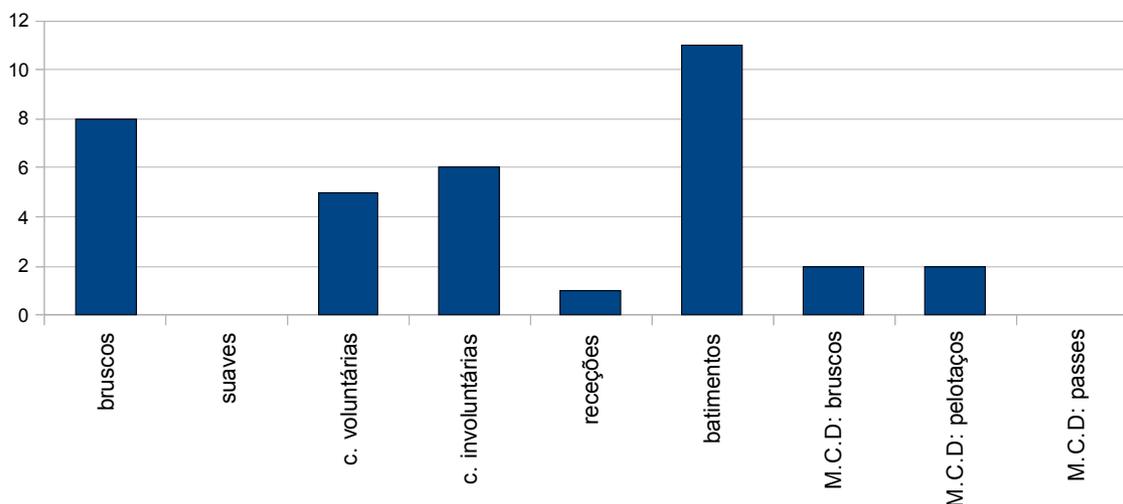


fig. 44.- Número de diários que citam a velocidade como fator em função de cada categoria.

Como vemos, o tipo de contacto no qual se assinala a “velocidade” como um fator de certa importância é o relacionado com os “batimentos”, aparecendo no Andebol, no rol de defensor, e sobre todo, no de guarda-redes. Do mesmo jeito, em Voleibol também aparece, na linha adiantada por Pina Blanco (2013), ainda que fundamentalmente em ações defensivas de saques ou remates. A estes seguem-lhes os “contactos bruscos”, centrados nas ações defensivas nos “jogos reduzidos” de Rugby e Andebol e “placagens”; e as “caídas”, tanto nas “placagens” em Rugby como nos “remates desde o extremo em caída” em Andebol e os “mergulhos” em Voleibol. Ademais dos anteriores de certa importância qualitativa, também localizamos referências à “velocidade” como fator nas categorias relacionadas, por um lado, com o “medo a causar dano” por contactos “bruscos” e/ou “pelotaços” e, por outro, com as “receções”. Este último, como vimos, era um problema excepcional neste grupo, talvez pela idade do mesmo, e estava associado à aprendizagem do “jogo ao pé” em Rugby.

Na prática totalidade de referências estudadas uma maior velocidade de execução implica sempre uma maior probabilidade de aparição de problemas afetivos derivado do contacto, podendo comprovar-se em distintas ações para cada deporte:

- Rugby: placagem:

“Donde realmente lo pase muy mal fue cuando hicimos placajes de pie corriendo en el tatami, fue el peor rato de toda la clase porque no sabía muy bien como coger al compañero para placarlo por miedo a hacerme mal yo o hacerle mal a él” (Susana).

- Andebol: guarda-redes:

“Al principio sentía miedo porque los lanzamientos son muy fuertes y había veces que no veía el balón y o bien era gol o bien me daba en una pierna o en la cabeza y sin preverlo duele mucho” (António).

- Voleibol: ações de defesa:

“bloquear me daba miedo porque tenía que hacérselo a un chico que remata muy bien y sobre todo muy fuerte” (Ola).

Pola contra, baixar a velocidade facilita incluso a realização de tarefas que inicialmente despertavam esses problemas, podendo-se constatar isto para as tarefas dos três deportes vistos:

- Rugby: comentando a progressão utilizada Maria amplia:

“cuando me tenían que placar yendo andando, por lo general me solía parar yo delante del que me tenía que placar, para que este realizará el placaje. Quizás pensaba que de esta manera la caída iba a ser más pequeña”

- Andebol: Anabel é um dos casos que assinala mais problemas ao desenvolver o rol de guarda-redes, porém ao realizar exercícios de assimilação técnico/táctica assinala:

“En este tipo de ejercicios me encuentro también más cómoda cuando estoy dentro de la portería, tengo menos miedo a que me den una balonazo. Se tira más despacio y con mucha menos fuerza”.

- Voleibol: no mesmo sentido, ainda que referindo-se a uma tarefa jogada de iniciação, Jaime comentava:

“En el cinco contra cinco, se jugaba con bote, por lo que el juego resultaba mas fácil y además no tenía nada de miedo al golpear la bola porque ya había perdido potencia, con lo cual era mas atractivo el juego, aunque perdía ciertas dosis de realismo”.

Tan só encontramos uma referência que rompa esta linha argumentativa, recolhida no diário de Lois que afirmava:

“aunque parezca lo contrario, el hacer placajes en estático fue lo que más respeto me dio debido a que era muy difícil evitar que el rival lo

hiciera. Cuando me tocó a mí realizarlo me sentí muy a gusto debido a que de esta manera podía calcular la distancia y la fuerza con la que tenía que entrar al rival”.

Agora bem, este comentário trata uma situação específica, quando já se realizara varias vezes a progressão de aprendizagem da placagem e, polo tanto, já se conheciam os rudimentos da técnica a desenvolver. De feito, este mesmo sujeito assinalara anteriormente problemas afetivos influenciados pola velocidade nas sessões nas que começavam a praticar as placagens, dentro da linha que vimos mantendo:

“Mientras estábamos en el suelo o de cuclillas la cosa iba bien e incluso diría que me sentía cómodo (...), pero cuando llegó el momento de hacerlo de pie y en movimiento la cosa se volvió a torcer. No por reparo a estar junto a otra persona a distancia muy corta, sino a no saber caer y hacernos daño”.

Pola sua parte, os resultados das entrevistas reforçam a tese anterior em quanto ao fator velocidade como obstáculo para a aprendizagem em situações motrizes de contacto. Assi, em 10 das entrevistas relaciona-se, direta ou indiretamente, o incremento da velocidade de execução com a aparição de problemas afetivos associados ao contacto.

Seja como for, os resultados achados confirmam as propostas empíricas expostas na revisão bibliográfica para os deportes vistos (em Rugby: Rugby Football Union, 1985, 47 e 50; Connes et al., 1988, 31; Peys, 1991, 233; Rutherford, 1993, 93; Usero Martín, 1993, 254; Corless, 1995, 27; Collinet, 1995, 54 e 2000; Mundina Gómez et al., 1999, 887; Hendricks e Lambert, 2010, 129; em Andebol: Torres Tobío, 1998, 136; e, finalmente em Voleibol: Drauchke, 2002, 86).

4.6.10.6. A confiança entre os participantes na tarefa motriz

Os resultados no tocante a este fator resultam um tanto curiosos, já que, de princípio, tão só encontramos 13 referências que assinalem a sua importância, procedentes de 7 diários dos estudantes. Isto parece estar em consonância com a pouca importância que lhe concede a bibliografia específica revisada, onde, como vimos, apenas está presente.

Agora bem, quando preguntamos aos sujeitos sobre este fator na entrevista, bem por aparecer no seu diário, bem por surgir no diálogo surgido durante mesma, os resultados qualitativos são moi distintos. É agora onde se mostra como fundamental para moitos dos sujeitos estudados, com um total de 14 indivíduos que valoram a través

de 36 referências a importância de desenvolver as ações que implicam contactos com sujeitos que lhes gerem confiança. É mais, se juntamos os resultados de ambos instrumentos o resultado é um total de 15 sujeitos (94%) que proporcionam informações valorando a confiança como um fator a ter em conta no tratamento das tarefas que implicam contacto.

Se nos centramos nos diários, todos os sujeitos exceto um expressam que a falta de confiança representa uma barreira para realizar as tarefas que implicam “contactos interpersoais”, tanto “bruscos” como “suaves”. Assi, a importância que lhe atribuem a este fator com respeito aos “contactos suaves” é tal que Fran incluso deixa patente que esta é prioritaria frente ao nível de jogo do companheiro:

“A mitad de la sesión ha venido una chica, ha jugado el 4X4, he sentido un poco de antipatía porque no sabía quién era ni a qué venía, además no tenía el mismo afecto a ella que a los demás y sentía vergüenza. Luego he sentido admiración de cómo jugaba a Rugby ésta chica, pero no contactaba físicamente con ella, porque prefería hacerlo con otros compañeros de más confianza.”

Desta forma, as referências encontradas estão vinculadas na sua maior parte com tarefas específicas do Rugby ou Jogos Predeportivos utilizados durante as sessões deste deporte, como é o caso recolhido por Júlio:

“En la tarea de “arrancar cebollas”, ha habido un primer momento en el que me he sentido un poco cohibido porque me tenía que enganchar fuerte a gente con la que no tengo mucha confianza”.

A justificação que baralhamos para explicar este feito vem motivada pela temporalização destas atividades, que eram realizadas em primeiro lugar, antes do Andebol e do Voleibol. Assi, os mesmos estudantes assinalam que o feito de avançar no ano académico favorece a realização das atividades já que ao irem-se conhecendo melhor aumentava a confiança entre eles. Neste aspecto o que mais claro o recolhe é Júlio, que não conhecia a nenhum dos seus companheiros e que ao começo de ano académico estava preocupado pola sua integração:

“Ya van pasando las sensaciones de extrañeza que había tenido con la sesión anterior; voy conociendo al grupo clase y esto me ayuda a adentrarme más fácilmente en la práctica”.

E na sua entrevista aclara o significado desta estranheza:

“P: No lo relacionarías con ninguno de estos problemas...?”

R: *Puede... al principio sí, porque me acuerdo que entré en el grupo y al ser un grupo que no conocía...*

P: *[afirmación]*

R: *... entonces pues ese primer contacto sí que me costó bastante.*

P: *¿Te molestaba que tuvieras la gente alrededor que no conocías?*

R: *Que no conocía, que ellos no me conocieran a mí, que... no le sentara bien mis bromas. Me gusta hacer mucho...*

P: *[afirmación]*

R: *... el tonto... entonces no sé si... si iba a integrarme bien en el grupo... Estaba más pendiente de... de hacer las cosas bien y poder integrarme que no de, tal vez, las actividades.*

Agora bem, é importante assinalar que, como expressa Gael, as próprias atividades de contacto facilitam a superação desta “barreira de confiança” e redundam no desenvolvimento das sessões práticas:

“A lo largo de todo este cuatrimestre me he ido sintiendo cada vez mejor en las clases, a principio de curso como es normal estaba un poco más cohibido ya que acababa de aterrizar en Huesca y no conocía a ninguno de los que estaban en clase, aunque también es cierto que no afecto demasiado, el hecho de que sean clases prácticas en las que hay contacto continuo con los compañeros ayuda mucho a intimidar¹⁰⁷ más rápido”.

Isto em certa medida parece dar a razão aos defensores duma visão tradicional do tratamento da aprendizagem de tarefas motrizes que implicam contacto, em tanto a que é o “tempo” o que facilita a sua aquisição. Seria necessário, polo tanto, estabelecer uma temporalização ajeitada que permita superar essa “barreira de confiança” interpersonal de cara a facilitar as aprendizagens. De feito, esta seria precisamente uma das propostas para a superação dos problemas afetivos ligados ao contacto que realiza Agustyn na sua entrevista:

“R: Pues mediante los juegos, introducir el contacto que pueda llevar luego a una mayor integración en el grupo a una mayor socialización y respeto hacia los demás”.

Em sentido parecido, ainda que muito mais concreta, é a proposta que Maria formula na sua entrevista. Devemos recordar que esta aluna foi um dos sujeitos que maior número de problemas afetivos contabilizou, o que a o nosso ver reviste a sua opinião de grande valor:

“sobre todo fomentar las dinámicas de grupos y no... no introducir este tipo de adaptaciones en... al principio. Porque está claro que yo, desde

¹⁰⁷ NOTA: Segundo o sentido da frase refere-se a “intimar” ainda que por erro escreveu “intimidar”.

las experiencia que he tenido, pues, al principio he tenido más resistencia a este tipo de contactos que al final que ya... quieras o no, pues... la gente ya te va conociendo más y te sabe como eres”.

Do mesmo jeito, Susana comenta que baixo o seu ponto de vista a ordem na que se abordaram os deportes vistos não fora ajeitado de cara ao aprendizagem:

“R: Yo el placaje lo haría lo último. Antes haría Balon.. Voley y.. Balonmano antes que Rugby. Fijísimo. Lo último sería Rugby.

P: ¿Por qué?

R: Porque en Rugby hay mucho más contacto. Entonces, si es un grupo nuevo y no se conocen y les pones Rugby, se mueren mucho, y no hacen nada y se aburrirían y pasarían. Dirían: “Bah! Esto no me gusta”. Pero si primero hacen Balonmano y hacen Voley, que tiene contacto de... con las personas pero no tan directo y pues luego les pones Rugby y como ya se conocen, ya es más distinto. Yo creo que es más dinámica la clase”.

Em quanto às entrevistas, todos os sujeitos citam que a confiança facilita a realização de tarefas motrizes que impliquem contactos interpessoais, aparecendo agora uma maior importância, sobre todo, à hora de realizar tarefas relacionadas com “contactos suaves”. De feito, este é o fator mais citado nesta categoria, recolhendo-se 6 diários e 12 entrevistas que estabeleciam relações diretas entre ambas, sendo em total 14 os indivíduos que destacam esta relação. Isto que parece estar em consonância com as contribuições a nível social de Fast (1994, 68) e mais centrados no nosso âmbito Canales (2007, 211), Garijo de Oliveira et al. (2002, 40) e Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 624); se bem todas estavam realizadas dentro dum âmbito distinto aos deportes sociomotores de colaboração-oposição. Um exemplo disto podemos encontrar em concreto na ação do “agarre de segunda” em Rugby, onde este jogador deve agarrar a camisola do pilar metendo o braço entre as pernas deste, como expressa Gabriel:

“R: ... te da menos corte, hacerlo con alguien que ya conoces a hacerlo con...

P: ¿A qué te refieres con “menos corte”?... Sé que es difícil de explicar, pero es que es...

R: Pues... pues igual, no sé... que si lo conoces no... no te importa... pues que si... o sí que te importa, pero ya es... ya tiene menos consecuencias si le coges de un sitio determinado o de otro, o si sin querer pues le tocas tal, pues ya hay una cierta confianza como para que no surja ningún mal entendido si se pudiera producir.

P: Con “le tocas tal” me imagino que te refieres a zona que socialmente está mal considerado tocar, ¿no?

R: Sí”.

Surtem também durante as entrevistas comentários de outro tipo de problemas afetivos, como é o “medo a causar dano” a outra pessoa, no que a confiança entre os implicados também mostra certa influência. Assim, Fran realiza um comentário sobre a participação duma jogadora experta, colaboradora da disciplina, no jogo real de Rugby desenvolvido na última sessão no campo de cêspede:

“No tenía la sufi... la misma confianza con ella que con los demás compañeros. Entonces, me cuesta más hacer daño a personas que no conozco, me cuesta más a personas que no conozco. Entonces, pues a ella simplemente la evitaba”.

Alguns sujeitos justificam a aparição da influência da confiança nos problemas afetivos relacionados com o “medo a causar dano” a outra pessoa em função de “lo que pueda pensar” o outro. Assim, Jaime explica na sua entrevista:

“(...) o hacerle tú mismo daño a un compañero que conoces y que puedes saber que no ha sido a mala intención o que... a un compañero pues con que no tienes tanta relación y a lo mejor pues te da más... por lo que pueda pensar, o lo que pueda... creer...”.

Por último, em quanto à influência da confiança, também encontramos que o próprio professor pode ser génese de problemas afetivos relacionados com “contactos suaves” nalguns sujeitos. Deste modo, existem comentários nos que duas alunas (Maria e sobre todo Ola), expressavam que a proximidade com o professor causava-lhes certa “incomodidad”, como acostuma passar à hora de realizar alguma demonstração em concreto ou ao chegar-se para implementar algum tipo de feedback, incluso sem chegar a entrar em contacto, como no caso das tarefas de Voleibol:

“También he tenido un sentimiento de vergüenza cuando he tenido que hacer la melé con el profesor porque me parece una situación rara cogerle del pantalón y estar tan apretados, con personas que no tengo la suficiente confianza me cuesta hacer estas cosas, aunque lo que más me frena es el hecho de que fuese «el profesor»” (Ola).

4.6.10.7. O género dos participantes na tarefa motriz

Como vimos anteriormente, e ao contrário do que estabelecia a bibliografia, a análise quantitativo dos diários não permitiu observar com claridade uma diferenciação por géneros que poda permitir afirmar que este é um fator real a ter em conta. Tão só na análise concreta dos diários para cada tarefa ou no número de registros encontrados para cada categoria, fomos capazes de encontrar certa diferenciação que, mais bem, poderia

ser devido a casos individuais que a uma verdadeira diferenciação entre género. De feito, precisamente nos casos concretos encontramos maiores diferenças que tendo em conta unicamente o fator género.

Frente a isto, como vimos no apartado referido ao *Estado da Questão*, a bibliografia consultada, e a tradição empírica, concede-lhe uma grande importância a este aspecto, possivelmente devido aos processos de culturalização de género com respeito ao contacto. Talvez por esta mesma influência os sujeitos participantes no estudo citam também o género como um fator fundamental. Tanto é assi que 15 deles o referenciam (10 nos seus diários e outros 5 nas entrevistas), com um total de 53 referências (19 de diários e 34 de entrevistas). Ademais, profundando no seu conteúdo, observamos que a prática totalidade dos comentários dos diários cumprem os tópicos sexistas imperantes, procedendo maioritariamente dos alunos de género masculino:

Assi, no caso concreto dos homes, a preocupação centra-se em dous aspectos:

- Não causar dano às mulheres quando se trata de contactos com risco lesivo, manifestando atitudes de sobreproteção e em certa medida paternalismo: encontramos 5 diários masculinos (50%) nos que se manifesta claramente uma tendência à aparição deste problema à hora de enfrentar-se ao sexo feminino, afectando-lhes no momento de toma de decisão e conseqüentemente na execução, como assinala Gael ante uma tarefa de remate em Andebol:

“Cuando lanzaba por encima de la defensa, el hecho de abalanzarse un poco sobre la defensa siempre me daba un poco de respeto, más si es una chica, por miedo a hacerle daño”.

Isto manifesta-se mais claramente no caso de Gabriel, que chega a assinalar incluso uma diferenciação em função de se o sujeito a placar era home ou mulher:

“Alguna vez cuando he tenido que placar yo he sentido un poco de miedo en dos formas, una miedo al placar a un compañero de darme con las rodillas y a otra compañera, miedo de hacerle daño a ella en el placaje”.

- Evitar o contacto com elas por “pudor”, “reparo”, “vergüenza”,... ou incluso por medo a sus reações se tocavam “más de la cuenta”:

“Sigue resultándome incómodo tocar por debajo e la cintura a las chicas” (Jaime).

Aprecia-se claramente a influência dos tabus e condicionamentos sociais, onde nalgum caso, como no de Roque, são consideradas como “normais” as dificuldades para interatuar com indivíduos do género contrário, extrapolando as suas sensações a todo o grupo:

“En este ejercicio esta el tema de los sexos y creo que nos ha pasado a todos. Para recuperar el balón había que tocar por debajo de la cintura al adversario y con el sexo contrario tenía más reparo, algunas veces porque no conocía bien a la chica que tenía que tocar y desconocía sus reacciones y en otras porque al menos yo instintivamente me frenaba un poco ante ellas”.

É mais, é tal a assunção do modelo sexista, onde o home é caracterizado como “forte” e “protetor”, que incluso não percebem que, em certas tarefas, o perigo é maior para eles, como são algumas de remate de Andebol, onde os jogadores mais altos (homes neste caso), tinham maior risco de sofrer um pelotaço (como lhe sucedera a Roque quando lançavam sobre ele alunas mais baixas).

Pola sua parte, as mulheres se bem usam o masculino genérico¹⁰⁸, em nenhum caso manifestam uma diferenciação no que respeita aos problemas relacionados com o medo a causar dano a outra pessoa em função do género. É mais, apenas mostram preocupações em função do género nos diários e, em todo caso, os dous únicos comentários que há são referidos a:

- O mantimento da própria integridade física, como assinala Maria na primeira tarefa de “Tocata” realizada em Rugby:

“En este ejercicio me he sentido acobardada por el equipo contrario, básicamente porque casi al inicio del ejercicio he tenido un choque fortuito con uno de mis adversarios y me ha hecho un poco de daño, así que por si acaso me volvía a suceder algo similar y por miedo a acabar llena de moratones o lesionarme he estado un poco a la defensiva, es decir, he intentado huir del que yo creía que era el peligro (chicos) y me he dedicado a marcar únicamente a las chicas del equipo contrario”

- O medo a causar dano a outra mulher também durante as práticas de “jogo reduzido” de Rugby. Isto foi devido a que Ola manifesta na sua entrevista que se auto-percebia como mais corpulenta com respeito às suas companheiras:

¹⁰⁸ É mais, Maria usa no seu diário uma estratégia de género inclusiva ao utilizar a “@” ao referir-se aos implicados na tarefa: *“no sabía muy bien si placar por el lado derecho o por el izquierdo, en teoría esto debería de darme igual, pero yo estaba pendiente de placar por el lado que más colchoneta había para no hacer daño a a compañer@ al que placaba”.*

“Debo decir que lo mismo que me da miedo ir a placar a alguien, también me da ir corriendo yo con el balón contra cualquier defensor; mucho más si es chica”.

Agora bem, pese ao anterior, nas entrevistas estas duas alunas si admitem ter certas reticências à hora de contactar de forma “suave” com indivíduos do género masculino, sobre todo no caso de Ola, que lembramos não tolera facilmente o contacto nem a proximidade com desconhecidos por problemas na sua etapa escolar. O resto, ainda preguntadas diretamente sobre a influência do género como fator, consideram que esta é nula e que não o teriam em conta à hora de ensinar tarefas motrizes que impliquem contacto. Isto, que se corresponde plenamente com as contribuições de Canales (2006, 206) choca diretamente com a descrição que Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 625) realizam da vivência do contacto em sessões escolares de Bailes de Salão, onde eram precisamente as alunas as que mostravam uma maior “aversão ao contato corporal”. A justificação desta diferença pode ser múltiplo ao ser noutro contexto cultural, numa atividade motriz diferente com conotações sociais também diferentes, ainda que, sobre todo, cremos que no caso brasileiro é decisivo que se trate duma atividade obrigatória em idades e ambiente escolar; porém, os estudos de Canales (2006) foram realizados no mesmo contexto que o presente trabalho. Agora bem, para verificar esta hipóteses deveriam ser realizados estudos comparativos mais profundos.

Seja como for, no nosso caso, este fator parece ter-se mais em conta no entorno masculino por uma marcada ideologia machista. Isto fai-nos reflexionar de novo sobre a influência que parece marcar a sociedade neste aspecto, tal como já definiram anteriormente numerosos autores (Davis, 1987, 176; Cartoni et al., 2001 e 2002, 26; Viviani Brochado, 2002, 73; Short, et al., 2004, 42; Méndez et al., 2003; Slobounov, 2008, 297 e 372; Moreno Murcia et al., 2006).

De feito, os resultados ressaltam certa discordância com as afirmações de Davis (1987, 179) ou Fast (1994, 68) que relacionavam diretamente todo contacto com “una marcada implicación sexual”. No nosso caso isto é parcialmente certo já que esta justificação só existe na maior parte dos homes. Porém, no caso das mulheres é praticamente inexistente.

Todo isto leva-nos a pensar que a afirmação de Canales (2006, 206) em quanto a “favorecer la constitución de grupos o parejas del mismo género” poderia ser tida em

conta para evitar problemas em tarefas de expressão motriz que impliquem contacto, se bem, isto poderia, e baixo o nosso ponto de vista “deveria”, obviar-se a medida que a confiança entre os estudantes aumente, favorecendo deste jeito uma verdadeira atividade coeducativa.

4.6.10.8. As partes do corpo implicadas no contacto

Como vimos no marco teórico, este aspecto está influenciado em grande medida pela cultura (ou incluso subcultura) na que se circunscreve a situação motriz a desenvolver e, polo tanto, está tamém condicionado pola educação (Davis, 1987, 176; Fast 1994). Este fator em concreto, fai referência às dificuldades que aparecem à hora de desenvolver uma tarefa determinada em situação de cooperação ou oposição motriz em função da parte do corpo a tocar.

Por um lado, manifesta-se sobre todo nos contactos de tipo “suave”, e não unicamente baixo as conotações sexuais que a parte corporal em questão poda ter (Canales, 2006, 206), como já comentara Rovira Bahillo (2010, 179), no referente aos pés no caso das práticas introjetivas. Isto poderia dar lugar a indagar em subcategorias em função de se estes problemas estão referidos a aspectos realmente psico-morais (normalmente associados com questões sexuais) ou aspectos higiénicos (“nojo” ao tocar uma determinada parte).

A relação do contacto com as conotações sexuais (Fast, 1994) fai que este aspecto se encontre moi relacionado com o género dos participantes, incluso sendo estes conscientes disso. Ademais, o significado da parte do corpo a tocar pode variar moito duma persoa a outra, como é o caso de Jaime, que nas tarefas de Mini-Rugby afirmava sentir “*cierto pudor a tocar a la gente por debajo de las rodillas con las dos manos, sobretudo a las chicas, pero aun así he intentado jugar normalmente*”¹⁰⁹. É precisamente este sujeito o que mais referências assinala sobre este fator (um total de 15, das que 12 procedem dos diários e 3 da entrevista), mostrando problemas incluso à hora de realizar tarefas de empurre:

“Hemos practicado también distintos tipos de agarre o empuje con el compañero. En este caso me ha tocado una chica, por lo que hay varios agarres que no me sentía seguro de realizar debido a no querer tocar determinadas zonas de su cuerpo”.

¹⁰⁹ Realmente nesta tarefa tinham que tocar por debaixo dos quadris, o que reflete noutras partes do diário e que aqui deveu modificar por erro.

Desta forma, a modificação regulamentar utilizada na nossa adaptação do Rugby na que se substituiu a placagem por uma ação na que se “toca” ao portador da pelota por baixo do quadril, torna-se a ação que mais problemas “suaves” suscita aos estudantes da disciplina. Em concreto, encontramos 11 referências em total (procedentes de 8 diários), se somamos as referidas às tarefas dos jogos onde se utilizava esta norma, é dizer, nos de “Pelota Retida” e “Tocata” com as suas distintas variantes.

Por outra banda, a influência deste aspecto nos “contactos bruscos” centra-se no medo a ser golpeado numa parte especialmente sensível para o sujeito. Exemplo disto seriam os genitais, como no caso de Alberte que durante a prática da formação ordenada em Rugby comenta: *“me ha tocado de pilar y un compañero colocado detrás de mí, me ha levantado con su brazo por mis partes intimas lo que me ha producido un dolor indescriptible. Tras esta experiencia no he vuelto a colocar en esa posición”*.

Finalmente, centrados tanto no Rugby como em Andebol aparecem problemas à hora de realizar uma tarefa motriz por medo a levar uma pancada na face.

4.6.10.9. A instalação na que se leva a cabo a tarefa motriz.

Este fator, está em certa medida moi relacionado com os aspectos já comentados da “motivação” e do “material” a utilizar. Em quanto a este último, como veremos, muitas das referências analisadas referem-se ao tipo de solo utilizado, questão esta na que entrariam também a jogar um papel importante os materiais amortecedores (colchões de caída, tapetes de ginástica, etc...).

Agora bem, neste apartado centramo-nos unicamente na influência das condições propriamente da instalação e que, polo tanto, são dificilmente modificáveis polo professor dentro do seu desenho de sessão. É dizer, que a sua modificação requeria por exemplo o acondicionamento da instalação, a realização de obras ou mantimento, mudança de instalação, etc... Neste sentido localizamos 36 referências procedentes de 22 diários e 14 entrevistas para um total de 12 sujeitos. Esta última cifra representa que as três quartas partes dos sujeitos participantes no estudo outorgam-lhe à instalação uma importância relativa à hora de poder controlar os problemas afetivos derivados do contacto.

Aprofundando mais em aspectos concretos deste fator, podemos observar inicialmente o carácter motivador que uma instalação determinada pode exercer sobre os participantes. Esta motivação pode vir marcada por diversas questões da instalação, como poderia ser o feito de ser ao céu aberto, romper a rotina, etc... Em si, a influência é tal que pode chegar incluso a favorecer a participação nas atividades a sujeitos que inicialmente eram moi relutantes às mesmas. Este último é o caso de Maria, sobre a realização duma sessão de Rugby em campo de céspede (lembramos que era a segunda em número total de problemas afetivos e a pessoa que mostrava valores elevados em mais variedade desses problemas afetivos em função do tipo de contacto):

“Esta sesión me ha parecido bastante entretenida, el hecho de haberla realizado en el campo de hierba ha resultado ser un aspecto bastante motivante”.

A motivação por realizar a tarefa no campo de céspede chegou a ser tal que a alguns sujeitos não lhes importava que estivera chovendo, como sucedeu quando levamos a cabo esta sessão durante o segundo ano académico do estudo:

“Hoy hemos jugado en hierba, que pasada me lo he pasado en grande lo e disfrutado como cuando recibe mi primera “barbi” cuando era pequeña o mejor. Al principio no queríamos jugar en el césped ya que estaba lloviendo, pero nos hemos lanzado ya que estábamos ahí para que íbamos a perder más tiempo, entonces decidimos hacer ahí rugby, bajo la lluvia, jeje” (Marianna).

Agora bem, no exemplo concreto desta instalação tamém encontramos dous comentários que mostram aspectos negativos da mesma, se bem foram moi minoritários e se foram compensando ao longo da sessão, em parte contagiados polo entusiasmo dos seus companheiros. Assi, Maria tamém assinala que, inicialmente, no quecimento dessa sessão não se encontrava cómoda realizando as tarefas sobre o céspede, já que lhe ocasionava comichão por todo o corpo quando se tirava ao solo; pola sua parte, Fran assinalava as dúvidas iniciais que lhe produzia a execução das tarefas sobre o céspede húmido devido à possibilidade de escorregar e cair.

Chegamos incluso a encontrar, ampliando a ideia anterior, uma referência que mostra claramente como o regresso à instalação convencional pode influenciar negativamente na praxe das tarefas motrizes a realizar:

“Hoy he tenido menos sensaciones que el día que fuimos a la ciudad deportiva, ya que al no haber césped ya no placamos como aquel día” (Gael).

Como vemos, a maior parte das referências centradas na influência do uso dum campo de cêspede natural no desenvolvimento duma das sessões de Rugby estão associadas a tarefas relacionadas de forma direta ou indireta com a realização de “placagens” ou que comportavam a possibilidade de cair ao solo (como podia ser o caso do “jogo real”). Agora bem, também encontramos, ainda que em menor medida, referências para outras tarefas motrizes e para os outros deportes vistos.

Neste sentido, em Andebol assinala-se que o feito de ter realizado algumas das sessões numa instalação pequena (do tamanho dum campo de ténis), na que as portarias foram improvisadas coma colocação vertical de dous colchões de caídas, tinha dificultado moito as práticas. Segundo vários dos sujeitos participantes no estudo, esta instalação favorecera a aparição de problemas afetivos ligados a, por um lado, “contactos bruscos” e “suaves” pola proximidade entre os participantes e, por outro, “batimentos” devido à pouca distância de remate e a possibilidade de que a pelota contacta-se com o “guarda-redes”:

“estando de portero mis sensaciones no fueron del todo agradables pues que al no disponer de otro pabellón y realizar la clase en el de la facultad el área de tiro estaba muy cerca del quitamiedos (portería) y tiraban muy fuerte lo que me hacía sentir miedo” (Agustyn).

Nesta situação, Maria chega a expressar emoções extremas devido a os seus problemas com a proximidade e o contacto com os demais participantes nas tarefas, como aclara na sua entrevista:

“Porque si tú ya tienes un problema, eres un poco más reactivo al contacto cuerpo a cuerpo incluso en aquellos ejercicios que puedas plantear... que no tengan mucha brusquedad, te puedes sentir un poco cohibido, ya no intimidado pero sí cohibido. Y ya llega un momento que ya no sabes por dónde salir y llegas a los bruscos (...) Es que es un agobio, por lo menos para mí, yo me sentí muy mal. No sabía... tenía ganas de pegar un grito y decir «Parad de una vez, que me estáis dando por todos lados»”.

Tamém no caso do Andebol, encontramos duas referências em relação ao frio existente no outro pavilhão polideportivo utilizado durante as sessões práticas, uma instalação de titularidade municipal (o *Pabellón del Parque*) que durante a jornada de manhã estava praticamente sem uso e na que não funcionava o sistema de aquecimento:

“Hoy hacia mucho frío en el pabellón y tenía las manos heladas, es por ello que en vez de pedir el balón e intentar cogerlo me dedicaba a correr para entrar en calor. Tenía muchas veces miedo a coger el balón porque al tener las manos frías me podía lesionar” (Maria).

Preguntada sobre esta questão, Maria afirma que o feito de que a instalação se encontre em “*buenas condiciones*” é fundamental para que se produza um “*ambiente agradable*” para a realização de tarefas que impliquem contacto físico. Relacionado com isto, poderíamos enquadrar também a natureza do solo no que cair, tendo uma importância definitiva, segundo os resultados encontrados, para a aparição ou não de problemas afetivos em função da sua rugosidade, amortecimento e possibilidade de deslizamento para evitar roçaduras, na linha que já assinalaram Torres (1990, 47), Rutherford (1993) ou Roquette (1994, 51):

“no es lo mismo que caigan en... el suelo de un polideportivo, que en tatami, que una caída en un quitamiedos o que en césped. Y si está mojado ya... es mejor aún” (Gael).

Precisamente, este aspecto é um dos mais nomeados por parte dos estudantes para o controle dos problemas afetivos. Deste modo, maioritariamente sugerem utilizar médios de amortecimento (colchões de caída, tapetes de ginástica, ...), para evitar a aparição de problemas afetivos relacionados com as caídas, na linha da progressão utilizada nas aulas.

Agora bem, este ponto de vista que parece lógico e óbvio choca frontalmente com as impressões narradas por Ola no seu diário e sobre as que se lhe perguntou na entrevista:

“P: Sin embargo aquí hablas: «al final lo hemos hecho en un tatami y he tenido pánico de lesionarme o simplemente de hacerme daño, porque el tatami es mucho más duro». Aquí claramente lo dejas... que es sobre la caída.

R: Pero veo, no sé, caer sobre suelo, y más así que es como parquet el del pabellón me proporciona más seguridad, no me importa caerme ahí. No sé es como caerme en hierba. Pero, un tatami es que lo veo una superficie muy dura.

P: Sin embargo es más blanda que el parquet.

R: Sí, pero a la vista... me da más... esto”.

É dizer, mostra que a perceção da idoneidade da instalação a utilizar na realização duma tarefa que implica contacto não deixa de ser subjetiva o que entraria dentro dos conceitos “medo real” ou “medo percebido”. Vendo isto, pareceria indicado realizar tarefas de apegamento aos materiais e instalações a empregar, como veremos mais adiante quando falemos do fator “conhecimento do material”.

4.6.10.10. A progressão de aprendizagem empregada

Solidariamente com a importância que a literatura consultada outorga a este fator, encontramos numerosas referências sobre a importância da mesma, em concreto foram 19 em total, procedentes de 13 diários e 6 entrevistas. De feito, dos 12 sujeitos que realizam comentários sobre este fator, só um o faz em sentido negativo. Assim, Ola fala no seu diário sobre o caso concreto da aprendizagem das caídas de Voleibol, relacionando-o com um excesso de tempo desenvolvendo a atividade:

“... hemos hecho una progresión en los quitamiedos y colchonetas, teníamos que tirarnos y darle a la pelota. No me ha gustado nada y he intentado hacerlo lo menos posible, no quiero hacerme daño estando tanto rato tirándonos. Prefiero cinco minutos de tirarme de una forma determinada a hacer semejante progresión tanto tiempo”.

O resto de referências assinalam aspectos positivos das distintas progressões propostas, sobre todo centrando-se nas tarefas mais conflituosas (“placagem” em Rugby, “remates desde o extremo em caída” em Andebol e “mergulhos” em Voleibol), se bem também realizam algum comentário sobre a utilizada na aprendizagem da “formação ordenada” ou a nível geral nas entrevistas.

Como consequência do anterior, a maior parte dos comentários se relacionam com problemas afetivos derivados de contactos com risco lesivo para o executante, especialmente os que se referem aos “contactos bruscos” e as “caídas”. Agora bem, como veremos mais adiante, António realiza uma proposta de progressão referida ao género para evitar problemas afetivos associados com os “contactos suaves”.

Um caso curioso entre os comentários centrados na progressão de aprendizagem da “placagem” Rugby é o de Lois, que, se bem se mostrava de acordo com a progressão proposta expressava umas emoções contrárias à mesma para um dos passos em concreto:

“aunque parezca lo contrario, el hacer placajes en estático fue lo que más respeto me dio debido a que era muy difícil evitar que el rival lo hiciera. Cuando me tocó a mí realizarlo me sentí muy a gusto debido a que de esta manera podía calcular la distancia y la fuerza con la que tenía que entrar al rival”.

Pola sua parte, Agustym ressaltava a idoneidade do jogo adaptado de Voleibol, que denomina “*Voley sentados*”, para a introdução das caídas neste deporte, sublinhando ademais o matiz educativo integrador do mesmo:

“... me he divertido muchísimo ya que además de ser un ejercicio muy válido para introducir las caídas se sale de lo habitual y permite conocer como se las apañan las personas inválidas para practicar este deporte”.

Finalmente, entre as propostas de novos tratamentos ou modificação das progressões extraídas das entrevistas podemos citar as contribuições seguintes:

- como mostramos em parágrafos superiores, António assinala que, baixo o seu ponto de vista, as atividades que impliquem “contactos suaves” deveriam ser, inicialmente, realizadas em grupos separados por géneros, na linha do marcado por Canales (2006, 206). Isto, para nós, estaria em contra da nossa visão coeducativa do processo de ensino-aprendizagem, ainda que o mesmo António assinala que seria só um “*pequeño paso*” prévio. De todas formas, em vista dos resultados de outros fatores, como é o da “confiança entre os participantes” citado previamente, pensamos que com um tratamento ajeitado desses fatores não seria necessária esta segregação.
- Fran, pola sua parte, realiza duas contribuições:
 1. Em primeiro lugar assinala que a aprendizagem prévia das “caídas voluntárias” facilita que não apareçam problemas afetivos relacionados com as “involuntárias”. Esta é a base das propostas tradicionais de aprendizagem das caídas nas Atividades de Loita (Torres, 1990), Judo (Roquette, 1994) ou em certa medida a de Gutiérrez Santiago e Cancela Barral (2004) para Voleibol, no sentido de buscar certa transferência entre uma e outra situação.
 2. Em segundo lugar, assinala também que à hora de desenvolver tarefas que impliquem contactos com a pelota, seria necessário realizar primeiro “receções” antes que “batimentos”.

4.6.10.11. A altura de caída

Como já vimos no *Estado da Questão*, a “altura” aparece na bibliografia consultada como um fator fundamental a manejar no desenho de progressões para a aprendizagem de tarefas motrizes que impliquem caídas. Esta importância parece também observar-se nos resultados obtidos, em tanto que 11 sujeitos (um 69%) refletiram comentários a cerca deste fator. Nomeadamente, quantificamos 32 referências textuais, 22 das quais procediam de 10 diários e outras 10 de 7 entrevistas.

A maior parte dos problemas com as caídas procediam das tarefas relacionadas com as “placagens”, como mostra o feito que das 22 referências procedentes dos diários 15 estiveram relacionadas com esta tarefa. De todos jeitos, não podemos concluir de maneira definitiva que a “altura” seja um fator fundamental unicamente neste tipo de tarefas já que:

1. recolhemos citas que associavam a importância de ter em conta a altura de caída em tarefas motrizes nos três deportes vistos; em concreto, nas tarefas de aprendizagem do “remate desde o extremo em caída” em Andebol e os “mergulhos” em Voleibol, ademais das centradas nas “placagens” de Rugby antes citadas; e,
2. os conteúdos de Rugby foram temporalizados previamente aos outros dous deportes, com o que as tarefas centradas nas “placagens” foram realizadas com anterioridade às demais, o que poderia influir positivamente na aquisição das outras tarefas conflituosas relacionadas com as caídas.

Seja como for, o que si parece claro é que estabelecer progressões em “altura” para a aprendizagem de tarefas motrizes que implicam caídas parece um aspecto fundamental para o controle dos problemas afetivos ligados ao contacto com o solo, como assinala Júlio referindo-se à progressão de aprendizagem da “placagem”:

“... he empezado un poco dubitativo por el hecho de derribar y ser derribado, puesto que pensaba que me podría llegar a hacer daño; pero la progresión ha sido muy buena y la forma de placar ha sido muy bien definida, por lo que al entrar en acción me he sentido muy cómodo y ha desaparecido el miedo inicial”.

É mais, cremos que a progressão utilizada parece ser acertada já que segundo os resultados, ao começar a aprendizagem da técnica básica de geonhos minimizavam-se

inicialmente estes problemas, aparecendo a medida que se aumentava a altura à que se encontrava a cabeça do executante do solo durante a realização da tarefa. No caso de Anabel, vê-se claramente esta influência positiva, quando ao cambiar o material da superfície de caída e repetir as tarefas afirma:

*“Tanto de rodillas como de cuclillas no tuve nada de miedo porque veía que no me hacia daño y que sabia caer bastante bien.
De pie me puse un poco nerviosas la primera vez pero después deje de tener miedo.”*

Assi, pensamos que se deve ser moi cauteloso na formulação deste tipo de tarefas motrizes, desenhando progressões em “altura” ajeitadas, já que as emoções negativas podem aparecer antes incluso da explicação da mesma, em função da imagem prévia que se tenha da tarefa. Seria o caso por exemplo de Susana, que na aprendizagem da técnica de placagem relata problemas relacionados fundamentalmente com o temor à “caída” (não tanto dos “bruscos” como a maioria dos seus companheiros), e que manterá ata a última sessão dedicada ao Rugby:

“Hasta que llegó la hora de placajes, me empecé a preocupar, me entró el miedo por no saber muy bien con lo que me iba a encontrar, nerviosa... pero cuando hice el primer placaje en el quitamiedos se me fueron todos los nervios y preocupaciones, porque al hacerlo de rodillas y caer en el quitamiedos me sentía segura, incluso me motivaba un poco”.

Deste jeito parecem confirmar-se como ajeitadas as propostas de progressão em “altura” formuladas a nível empírico polos autores consultados (Rugby Football Union, 1985, 47; Torres, 1990, 47; Rutherford, 1993, 93; Roquette, 1994, 51; Corless, 1995, 65; Collinet, 1995, 54 e 2000, 75; Torres Tobío, 1998, 136; Damasceno, 2012), dado que são as mesmas, com pequenas adaptações pontuais, às utilizadas por nós durante as sessões práticas da disciplina.

Agora bem, o feito de realizar uma progressão como a que propomos não assegura, como dizemos, a eliminação total dos problemas afetivos dentro duma mesma sessão, tal como comenta Lois:

“Mientras estábamos en el suelo o de cuclillas la cosa iba bien e incluso diría que me sentía cómodo (igual es también por el buen ambiente que había entre nosotros), pero cuando llegó el momento de hacerlo de pie y en movimiento la cosa se volvió a torcer”.

Será só depois duma série de sessões nas que se inclua um tratamento específico deste tipo de tarefas quando moitos dos sujeitos, sobre todo os mais relutantes inicialmente, serão capazes de superar em maior medida as reticências iniciais. Isto reportará-lhes, provavelmente, emoções de satisfação e alegria por superar um obstáculo que inicialmente consideravam impossível, como foi o caso já comentado de Susana, que na última sessão de Rugby assinala que depois da tarefa de “placagem ao cilindro” conseguiu *“de algún modo, quitarme el miedo y las inseguridades”*.

É mais, neste caso, o efeito liberador da superação desse bloqueio pelo temor à caída foi tal que nas seguintes tarefas mudou as emoções negativas que lhe reportara inicialmente o Rugby por uma explosão de emoções positivas que bem poderíamos qualificar como paradigmática:

“Una vez jugamos a rugby, en un pequeño campo delimitado, disfruté muchísimo, jugué con mucha ansia y afán por ganar, no tenía ningún mal pensamiento ni emoción, tan sólo ese ambición por jugar y hacer cosas para lograrlo, sin importarme los posibles placajes, empujones, golpes... que me pudieran hacer. Cuando jugamos en todo el campo en dos equipos, me emocioné bastante, en el sentido de que nunca había jugado de esa forma, con tanta gente ni en un campo tan grande, y me gustó un montón, me alegró, disfruté como en ninguna sesión anterior había disfrutado jugando a rugby”.

4.6.10.12. A corpulência dos participantes na situação motriz

Dentro deste apartado encontramos 22 referências. Delas, 12 são procedentes de 8 diários e 10 de 6 entrevistas, dum total de 11 sujeitos que as citam. A maior parte, estão vinculadas com os contactos com risco lesivo, especialmente com os “contactos interpersoais bruscos”.

Na sua maioria são reflexões nas que o sujeito descreve um estado corporal negativo (inquietude, medo,...) associado à perceção da sua debilidade frente ao companheiro ao que deve enfrentar-se, já seja:

- diretamente, como no caso das placagens de Rugby em palavras de Jaime:

“... me ha costado defender con intensidad porque mi par era mucho más grande que yo y me sentía algo intimidado, así mismo estaba preocupado por miedo a sufrir un golpe”;

- ou por médio da ação da pelota, como relata Alberte:

“... un compañero bastante corpulento ha tirado solo contra mí. Y mi actitud ha sido la de girarme para protegerme sin importarme el gol. La reacción ha sido instintiva pero a la vez provocada por el miedo a recibir un pelotazo”.

Estas impressões não eram património exclusivo do ponto de vista do mantimento da própria integridade física, bem ao contrário, aparecem também refletidos no problema que suscita nos sujeitos mais corpulentos o “medo a causar dano” a outro participante:

“cuando nos han cambiado de parejas me ha tocado con una chica y ahora más que nada a lo que tenia más miedo era a hacerle daño al placarla, porque era bajita y yo más grande y le tenia bastante respeto” (António).

Com todo, a perceção varia se o enfrentamento o realiza com alguém que considera das suas mesmas características antropométricas, como assinala Anabel ao descrever as emoções que lhe produzira a tarefa de descobrimento da melhor forma de empurrar em Rugby:

“Cuando hemos hecho el uno contra uno después de mucho buscar hemos encontrado una forma bastante eficaz me he sentido bien por que al hacerlo con alguien de características físicas parecidas a mi, no tenia miedo hacernos daño”.

Todo isto parece confirmar as apreciações de Damasio (2006, 158) no tocante à existência dum vínculo entre a corpulência dum sujeito possivelmente perigoso e a emoção de “miedo”. De ser isto assim, poderia ser indicado que as propostas de tarefas de aprendizagem de situações de contacto com risco lesivo se realizassem em função da corpulência dos sujeitos implicados. Neste sentido, deveriam-se priorizar inicialmente os agrupamentos entre sujeitos com características morfológicas similares, utilizando as diferenças entre os participantes como fator de progressão, tal como expunham os autores consultados (Rugby Football Union, 1985, 42 e 50; Rutherford, 1993, 93; Corless, 1995, 27; Usero Martín, 1993, 265; Mundina Gómez et al., 1999, 887; Collinet, 2000).

4.6.10.13. A vinculação lúdica da situação motriz

Como já se citara no *Estado da Questão*, este fator está relacionado em grande medida com os aspectos motivacionais e pretende agrupar as expressões que os sujeitos mostram sobre a importância que tem a realização dum tarefa motriz baixo uma perspectiva lúdica. Desde este ponto de vista, codificamos 16 referências (6 de diários e 10 de entrevistas), procedentes de 11 sujeitos. Na análise do conteúdo destas referências, o jogo parece ser capaz de ocultar os problemas afetivos, afastando ao

participante destes, chegando, em palavras de Alberte, a olvidar-se “*de que estás realmente en una actividad de contacto*”. Deste jeito, podemos “*encubrir ese objetivo que tú quieres alcanzar mediante el juego*”, como recolhe Agustyn na sua entrevista.

De feito, a variabilidade de resultados parece indicar incluso certa tendência geral neste aspecto. Assi, os registros se relacionam com os três deportes vistos, em tarefas jogadas com ações tão dispares como as que implicam a realização de placagens ou um partido de “Vólei adaptado”. A isto devemos que adicionar, ademais, que estes resultados relacionam-se tamém com todos os problemas afetivos possíveis vistos desde o ponto de vista pessoal, com a única exceção do referido às “receções”.

Isto parece confirmar as intuições e propostas empíricas que abordam o tratamento dos problemas de contacto no ensino deportivo que comentáramos no marco teórico (Rugby Football Union, 1985, 50 e 56; Rutherford, 1993, 101; Corless, 1995, 27; Mundina Gómez et al., 1999, 889).

Ainda que praticamente a totalidade dos sujeitos mencionam o aspecto que agora tratamos, talvez a reflexão mais clara seja a de Fran que, como já citamos antes no apartado referido à motivação, preferia realizar as tarefas de “placagem” em situações de jogo frente às proposta analíticas.

Uma das justificações do efeito do jogo no amortecimento das reticências ao contacto pode proceder da própria lógica interna do jogo em questão. Assi, Agustyn refere na sua entrevista diferenças à hora de realizar caídas entre dous dos deportes vistos:

“Tal vez en el... la diferencia entre el balonmano y el voley que puse es que en el voley te tienes que tirar por salvar un punto y te da más motivación que no que en el balonmano, si puedes, entre comillas, lanzar sin caer”.

Agora bem, esta justificação não é única já que a visão lúdica não é vista de igual forma por todos os participantes num jogo dado. Mostra disso quedou refletido no diário de Ola, numa referência à variante do jogo de “Sobre” na que se pedia que o portador da pelota a lançara mais baixo, para obrigar a tirar-se ao solo e recolhê-lo ao jogador que nomeado, e na que afirmava: “*me da mucho reparo tirarme al suelo porque sí, pienso que me voy a hacer daño y luego, al día siguiente siempre estoy rota*”. É mais, durante a entrevista pedimos-lhe que aclarara este comportamento estabelecendo-se então o seguinte diálogo:

P: ¿qué significa este reparo? (...)

R: Pues eso, el reparo a hacerme daño. Supongo que en una situación en la que te estás jugando algo, como es un partido o un... tal no, pero jugando a algo como el “sobre” que era diversión... pues sí que...

P: ¿Por qué en un partido no te lo piensas tanto?

R: Pues para empezar porque tus acciones implican, o sea, afectan a todo el equipo. Si tú puedes coger un balón y sólo tienes que tirarte al suelo y pelear por él para dárselo a tu equipo, pues, yo sé que lo voy a hacer. Porque si no lo cojo, balón para el otro equipo y pierdes posesión.

P: ¿Y si fuese en un deporte individual como el Atletismo en una caída fuerte en longitud por ejemplo? ¿Te daría igual?

R: Si estoy muy implicada, si es por mejorar mi marca o estoy en una competición, me imagino que me daría igual también.

P: Entonces, aquí ¿dependería más de la implicación que tendrías en el juego?

R: Sí

P: Si te hubieras implicado en el “sobre” ¿te podrías haber tirado sin problemas?

R: Claro

P: O sea, aquí dependería mucho de la implicación, de la motivación que tuvieras en ese momento para el juego.

R: Sí

(...)

P: ¿Y si fuera sin juego?

R: ¿Sin juego, tirarse por tirarse? Ya aún menos, o sea, más reparo, quiero decir”.

Podemos ver también como o jogo parece estar relacionado com a motivação a través dos aspectos competitivos, tal como se anunciara no apartado referido a este fator.

Este diferente ponto de vista, em quanto ao sentido lúdico duma tarefa, pode chegar incluso a desenvolver o efeito contrário e desmotivar a alguns participantes. Um exemplo disto mostra-o Antia, que se chega a sentir ignorada polos seus companheiros de equipo:

“P: (...) en el 5 contra 5 en balonmano. «Si me tocaba de portera», otra vez, «sentía algo de miedo a cualquier balonazo, cosa que no me ha pasado en otras clases». ¿Por qué en otras clases no te pasaba y aquí sí, te acuerdas?

R: (...) Porque es que ese día no nos hacían caso a las chicas, entonces con... como... (...) Como a mi me gusta tanto y me metía tanto en el juego... como ese día pasaban de nosotras me cabreé con ellos. Entonces no sé... Me cabreé conmigo misma y cuando me tocaba ponerme de portera pues... no sé, me daba igual y me fastidiaba tener que ponerme porque me iban a hacer mal”.

Este feito parece indicar que se deve prestar especial atenção à gestão das tarefas jogadas para evitar que apareçam frustrações deste tipo que podam gerar desmotivação e com ela dificuldades à hora de afrontar situações motrizes de contacto.

4.6.10.14. A complexidade da conduta motriz a desenvolver

Como mencionamos no apartado referido ao *Estado da Questão*, alguns dos fatores que mostramos e/ou que vamos a mostrar poderiam ser incluídos dentro deste, já que realmente modificam a complexidade da tarefa a realizar, como é o caso da altura, a velocidade, etc... É mais, os mesmos problemas afetivos podem considerar-se como um elemento mais da complexidade da tarefa. Tendo isto em conta, preferimos registrar num apartado próprio aquelas referências que se centrassem neste aspecto e que não entraram dentro de outros, para tentar descrever na sua totalidade a complexidade do assunto a tratar.

Deste jeito, codificamos 9 referências, procedentes de 5 diários e 2 entrevistas para um total de 6 sujeitos. Na prática totalidade destas referências mostra-se uma vinculação clara entre a complexidade da tarefa e a aparição de problemas afetivos vinculados com o contacto, centrados sobre todo em:

- Os “contactos bruscos” devidos às tarefas de aprendizagem da placagem, tal como cita Roque que, a pesar de estar dentro do grupo que sofria um menor número destes problemas, realizava o seguinte comentário a cerca da primeira tarefa aberta de placagem realizada:

“Por primera vez era un enfrentamiento 1 contra 1 y el defensor iba a placar y el atacante a evitarlo, en los primeros que me tocó defender no estaba muy convencido porque una cosa es hacerlos a cámara lenta y otra bien distinta hacerlos a velocidad de juego, tenía la sensación de que me iba a llevar un rodillazo y en alguna ocasión les dejaba pasar producto de esa inseguridad.”

Queda claro aqui como a aparição da incerteza na realização da tarefa facilita a aparição de problemas afetivos, ao deixar de ser uma ação controlada polo sujeito.

- As “caídas voluntárias” desenvolvidas nas tarefas de aprendizagem do remate em caída desde o extremo. Neste sentido é moi significativa a descrição que Maria realiza da sua execução duma destas tarefas, e que se corresponde com

uma conduta desajustada que temos observado em infinidade de ocasiões durante a nossa labor docente:

“Cuando ha tocado unir la caída con el volteo aun he tenido mucho más cuidado porque ya no solo era caer al suelo sino también efectuar un volteo. Así que como tenía mucho miedo corría y cuando parecida que no me miraba nadie efectuaba el ejercicio a mi manera y de nuevo de una manera muy pausada y tranquila para no hacerme daño”.

Relacionado com este aspecto está o caso de Susana, que descreve numerosos problemas associados às “caídas” durante a realização das tarefas de aprendizagem da placagem, ainda que, a pesar disso, reconhece que a prática das tarefas cerradas de aprendizagem de “caídas” (laterais, frontais, etc...) não lhe reportam nenhum problema:

“Las caídas laterales no me produjeron ninguna incertidumbre ni inseguridad, porque al tener que realizarlo individualmente, yo controlaba todos mis movimientos sin posibilidad alguna de que aparecieran dichas emociones”.

Parece claro polo tanto que a complexidade representa um fator a ter em conta à hora de propor tarefas que impliquem contacto físico, na linha do marcado a nível geral por Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002) e Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 24) e por Heinen et al. (2009, 18) no referido à aparição do “fear of injury” em Ginástica Artística.

Da mesma forma, pareceria indicado descompor a tarefa motriz a aprender em partes mais simples, na linha marcada por Chase et al. (2005, 474) para Ginástica Artística ou mais em concreto, no referido à placagem pola Rugby Football Union (1985, 47), Rutherford (1993, 93), Usero Martín (1993, 254), Collinet (1995, 54 e 2000, 75) e Hendricks e Lambert (2010, 125) e no referido à aprendizagem das ações defensivas em caída de Voleibol por Drauchke (2002) e Vargas Rodríguez (1991, 143-201). É mais, um dos estudantes entrevistados Gael, propunha realizar tarefas de aprendizagem de “técnicas de caída” previamente à realização de atividades que podam acarrear a aparição de problemas afetivos ligados aos contactos com o solo. Esta é a mesma linha marcada por Torres Tobío (1998, 530) em Andebol e Borroto Downer et al. (1992, 69-70) ou Gutiérrez Santiago e Cancela Barral (2004) em Voleibol.

4.6.10.15. A amplitude do espaço no que se desenvolve a situação motriz

No tocante a este aspecto, encontramos um total de 13 referências textuais procedentes de 5 diários e 4 entrevistas dum total de 6 sujeitos. Isto representa mais dum terço dos sujeitos investigados, o que, se bem lhe concederia nível de atenção, na análise vemos que em certos aspectos não resulta suficientemente clarificador.

Deste jeito, observando todas as referências, parecem extrair-se que os espaços amplos favorecem a participação e o desfrute, limitando a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto. Em concreto, nas referências textuais analisadas põe-se de manifesto esta tendência com respeito a três tipos de contactos:

- “bruscos”: quatro dos sujeitos relacionam este tipo de problemas com espaços reduzidos. Neste sentido os resultados parecem indicar, como dissemos, que os sujeitos desfrutavam mais ante espaços amplos posto que o contacto era menos provável, o que favorecia a sua participação activa na tarefa. Se bem sucedia todo o contrário ante espaços reduzidos:

1. *“nos hemos repartido bien en el espacio y me ha dado un inmenso placer correr en césped, porque tenía una sensación de libertad mucho mayor. El espacio era mayor, por lo que el contacto era mucho menor y disfrutaba mucho más del juego”* (Jaime).

2. *“tanto cuando me tocaba atacar como cuando me tocaba defender me he sentido asfixiada ya que el espacio era muy corto, con lo que los tiros de mis compañeros eran más fuertes o me lo parecía, y ha provocado acciones de rechazo más a la hora de defender o de tapar a mis adversarios, ya que me sentía muy acobardada, y mi reacción en la mayoría de ocasiones era la de apartarme por si me hacían daño”*. (Maria).

É de assinalar que estes comentários procedem tanto de Jaime e Maria, que como assinalamos anteriormente são os sujeitos que mais problemas afetivos derivados do contacto assinalam; como de Júlio e Agustyn que são dos que menos problemas refletiam.

- “suaves”: dous sujeitos comentam a influência negativa dos espaços pequenos à hora da aparição deste tipo de problemas. Em ambos casos (Júlio e Maria) se consideravam pouco integrados no momento no que desenvolvem as práticas que lhes origina tal emoção.

“al estar... al ser un pabellón bastante pequeño pues... me sentía ahí cohibido, y había también bastante gente. Era entonces cuando no hacíamos grupos ni nada, y al haber tanta gente pues me salía esta sensación de agobio” (Júlio).

Ademais, como refletem nas suas entrevistas, este problema incrementa-se sobre todo ante um grupo de gente com a que não tenham suficiente confiança, simplesmente pola “*incomodidad*” que lhe gera:

- “*batimentos*”: encontramos 4 sujeitos que se referem à influência das dimensões do campo sobre a aparição deste tipo de problemas afetivos, centrando-se no rol de guarda-redes e no jogo de “Pelota prisioneira”. De tal forma que um espaço reduzido facilita os remates próximos e, ao mesmo tempo, incrementa os temores a ser golpeados pola pelota. Se a isto lhe adicionamos que, devido à sua idade e corpulência, alguns dos participantes podiam imprimir-lhe grande potência ao móbil, encontramos uma justificação que nos indica a aparição dum problema afetivo:

“... he decidido ponerme de portero en numerosas ocasiones (...) despertando otro problema: mi miedo a los lanzamientos dos compañeros más corpulentos. Este pavor se ha multiplicado porque estábamos en el pabellón de la universidad y el campo es más pequeño. Así que los lanzamientos eran desde posiciones más cercanas”.

Dentro deste mesmo problema encontramos uma referência relacionada com a organização didática dos espaços para a realização das tarefas. De tal jeito que um espaço não suficientemente amplo pode ser origem de problemas afetivos por um excesso de proximidade entre os executantes, ao poder perceber estes algum tipo de perigo.

Junto com isto, e desde o ponto de vista dos “contactos interpersonais”, Gael propõe na sua entrevista utilizar inicialmente espaços amplos para evitar a aparição deste tipo de problemas afetivos. Depois, progressivamente, reduziria o espaço de jogo de cara a estabelecer uma “progressão” no contacto que facilite a sua aceitação por parte dos participantes.

Agora bem, todos estes achados são opostos às poucas referências que encontramos em quanto à manipulação do parâmetro “espaço” para limitar a aparição de

problemas afetivos em relação com o contacto, se bem temos que assinalar que todas elas são propostas empíricas. Assim, tanto Connes et al. (1988, 31), Peys (1991, 233) e Usero Martín (1993, 254), autores do âmbito do Rugby, afirmam que inicialmente devem ser utilizados espaços reduzidos, justo o contrário que o nossos resultados parecem indicar. Esta aparente contradição poderia vir motivada pelo facto de que os autores anteriores parecem não limitar as ações de contacto a desenvolver pelos jogadores, facto que se dava no nosso caso. Deste jeito, se se permitem ações como placagens, carrregas, percussões, etc... é fácil entender a idoneidade da proposta destes autores, já que, como os dois últimos aclaram, os espaços reduzidos limitam a velocidade das ações e, pelo tanto, a violência dos contactos.

Agora bem, na nossa proposta, onde o contacto estava limitado em todo momento pelas normas de jogo (placagem substituído por “tocado a duas mãos”, empurrão controlado, etc...), os resultados parecem indicar que os espaços grandes favorecem o controle dos problemas afetivos.

O problema será, pelo tanto, quando incrementar o contacto permitido e como variar o espaço de jogo para o seu controle, aspecto que se escapa aos objetivos deste trabalho.

4.6.10.16. A efetividade do quecimento.

A pesar de não ter encontrado referências específicas sobre este fator na bibliografia revisada, o certo é que codificamos 10 referências textuais no que respeita à valoração da efetividade das tarefas do “quecimento” como mitigadoras da aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto. Delas 6 procedem de 4 diários e outras 4 procedem de entrevistas para um total de 5 sujeitos que citam questões relacionadas com este fator.

O primeiro que parece quedar claro na revisão deste apartado é que a temperatura ambiental pode influir na aparição de problemas afetivos, o que se pode prever com uma correta escolha das tarefas a realizar no quecimento. De feito, todos os sujeitos recolhem dalgum jeito esta questão, que Maria descreve perfeitamente:

“Hoy hacia mucho frío en el pabellón y tenía las manos heladas, es por ello que en vez de pedir el balón e intentar cogerlo me dedicaba a correr para entrar en calor. Tenia muchas veces miedo a coger el balón porque al tener las manos frías me podía lesionar”.

Ela mesma o aclara na sua entrevista:

P: Entonces, ¿tú crees que, que, que realizar un buen calentamiento para introducir ...

R: Sí, porque...

P: ... puede ser un factor también que elimine la aparición de problemas?

R: Sí. Te metes más en el juego, sí”.

Paralelamente, Fran chega a propor uma “progressão” no nível de contacto dentro da própria programação da sessão, evitando situar tarefas demasiado comprometedoras ao começo da mesma, dizendo:

“... o bien esa tarea sale ya al final de un... de cierto tiempo que ya llevas trabajando el contacto, y ya no te supone tanto esfuerzo, o bien lo planteas ya una vez pasado, por lo menos, el calentamiento y las formas jugadas o algo específico de... de... del contacto”.

Nesta linha, Ola também matizava que o feito de propor a variante de “Sobre com caídas” ao começo duma sessão não lhe parecia afortunada e, de feito, ela sentira “*mucho reparo*” a tirar-se ao solo:

P: ¿Y en eso podría influir que fuera en el momento inicial del calentamiento?

R: Sí, es posible. Hombre, si llevas así una clase entera, a lo mejor o... llevas, por ejemplo un partido intenso de balonmano que has hecho... de balonmano o de rugby que hay más caídas y más contactos, pues luego, después de haber hecho todo eso, jugar a Sobre y tirarte para coger un balón, pues te tiras. Lo ves más suave, pero de principio tirarse...

Deste jeito, também podemos apreciar certa relação entre a realização duma correta sequência de tarefas no quecimento com o fator motivacional antes citado.

4.6.10.17. O clima da sala de aula

Este apartado, moi relacionado com o referido à “confiança” entre os participantes na tarefa motriz, recolhe os comentários que emanam de situações motrizes inicialmente conflituosas desde o ponto de vista do contacto e que, não obstante, são amortecidas polo ambiente que se respirava durante a sessão.

Neste sentido, localizamos 6 referências procedentes de 4 sujeitos (3 dos diários e outras 3 das entrevistas) que deixam ver como um ambiente positivo e distendido pode mitigar ou incluso fazer desaparecer as reticências iniciais ante uma tarefa que implica contacto tal como assinala Júlio:

“En la tarea de “arrancar cebollas”, ha habido un primer momento en el que me he sentido un poco cohibido porque me tenía que enganchar fuerte a gente con la que no tengo mucha confianza. Pero una vez ha empezado la tarea la verdad es que ha habido un buen ambiente y las risas han sido constantes, y han desaparecido las sensaciones antes comentadas”.

Isto contrasta com a importância mostrada pela bibliografia específica consultada sobre este aspecto, dado que só encontramos uma referência que remarcara a importância deste fator de cara a limitar a aparição de algum tipo de problema afetivo. Em concreto ademais, referia-se unicamente aos problemas associados aos contactos aos “contactos corpo-objeto”, especificamente com a pelota, no que eles denominam “fear of the ball” (Bischops e Gerards, 2003, 29).

4.6.10.18. A apresentação a tarefa motriz

Preferimos usar este termo para agrupar as referências que os estudantes realizam sobre a influência que esta fase didática tem na aparição de problemas afetivos, a pesar de que não temos encontrado na bibliografia revisada referência específica alguma sobre este tema, ainda que si a nível geral. Aqui aparecem englobados alguns dos fatores citados nessa bibliografia, como são o uso da “demonstração/modelado”, a “motivação” ou a influência dos “companheiros”, que incluímos baixo esta epígrafe ao ser na apresentação a tarefa o momento onde normalmente se realizam os grupos de prática.

Em concreto, neste apartado quantificamos 5 referências de 3 sujeitos, sendo Maria a que assinalou mais aspectos (3).

Assi, por exemplo, precisamente Maria cita a idoneidade do uso da “demonstração/modelado” para aclarar dúvidas que podem ser génese de temores infundados: *“Cuando ha demostrado mediante ejemplos como eran las caídas me he tranquilizado, puesto que lo que yo estaba imaginando no se correspondía con la realidad”.* Isto confirma as contribuições empíricas de Siquier (1987, 27), Chase et al. (2005, 474) em quanto a que a “demonstração/modelado” é um método ideal ante tarefas que impliquem risco real ou percebido.

Ainda assi, convém ser cautelosos com a sua forma de aplicação, já que no caso particular da variante “aluno-demonstrador” pode acontecer todo o contrário. Desta forma, durante a realização de demonstrações por parte dos estudantes a influência das miradas do grupo pode chegar a amplificar as reticências iniciais, especialmente em

relação com “contactos interpessoais suaves”. Assi o expressa novamente Maria, ante uma demonstração da realização duma formação ordenada em Rugby:

“Me estaba mirando todo el mundo ahí y no acertaba.... La verdad es que... te sientes un poco incómoda ante la situación. Claro, tiene que ver con lo que he dicho antes, que a lo mejor no... Es que soy una persona que a lo mejor... la... Además esto era una de las primeras clases... Si hubiera pasado más adelante a lo mejor como ya se conoce más y hay más relación o lo que sea... claro, no te lo tomas tan... tan así, pero así a la primera vista y siendo que llevabamos pocas clases, pues me sentí bastante avergonzada”.

Pode-se observar, neste mesmo extrato como as miradas influem na aparição de bloqueios na linha do mostrado por Canales (2006) e, da mesma maneira, como a confiança entre os estudantes pode ser um fator amortecedor de todos estes problemas.

Em quanto à relação dos aspectos motivacionais com a apresentação da tarefa Agustyn afirma que *“la manera de explicar el juego y de enganchar al niño en la práctica que vas a realizar”* vai ser fundamental à hora de lograr que a realizem sem problemas. Esta afirmação segue a linha tradicional marcada por Parra Bollero (2001) e associa-se às propostas de Florence (1991, 72) que remarca a importância de lograr motivar aos estudantes a través da própria apresentação a tarefa.

Pola sua parte, no tocante à fase concreta de organização de grupos Ola afirma: *“en vez de hacer los grupos yo dejaría que ellos los hicieran... o sea, cada uno los suyos, porque normalmente, se van a ir con amigos con quien tengan más confianza”.* Remarca com isto de novo a importância da confiança nos outros participantes na tarefa de cara a minimizar a aparição de problemas afetivos, como já citamos mais arriba.

4.6.10.19. O carácter da pessoa

Dentro deste aspeto temos encontrado duas referências nas entrevistas de dous sujeitos diferentes, ambos de género feminino (Maria e Antia), centrando-se ambas ademais num mesmo aspecto do “carácter” duma pessoa.

Assi, ambas consideram que o carácter competitivo dalgum participante numa tarefa motriz que implique “contactos interpessoais” (referindo-se sobre todo aos “bruscos”) pode levar parelho a aparição de problemas afetivos noutros participantes da tarefa que não compartam essa visão competitiva. Em palavras de Antia:

“A mí me da miedo porque es competitiva y porque su complexión es fuerte, entonces... el llegar y chocarme con él... sabía que, o que yo me retraía o que me iba a dar un golpe”.

Agora bem, a única que referenciou claramente o fator carácter como algo mais que a mera competitividade do indivíduo foi Maria. Aprofundando mais neste fator, perguntamos-lhe, com carácter prospetivo, se o ser mais o menos extrovertido poderia influir na aparição de problemas afetivos ao que comenta: *“Si eres más extrovertida no le das tanta importancia a un contacto cuerpo-cuerpo ni... Sobre todo con los de cuerpo-cuerpo”*; o que está na linha do marcado por Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 22) que assinalavam que as pessoas introvertidas mostram maiores níveis de temerosidade.

Isto não fai mais que remarcar a importância do carácter e da personalidade do sujeito na aparição de problemas afetivos, tal como se intuía da bibliografia revisada no apartado do *Estado da Questão*, abrindo as portas ademais para futuras linhas de investigação que podam associar, por exemplo, a aparição de problemas afetivos com medições de extraversão dos sujeitos implicados.

4.6.10.20. O conhecimento do material

Dous são os sujeitos que comentam este fator nas suas entrevistas, na mesma linha de Galera (2001, 154 e 159) em tanto que um maior conhecimento do material a utilizar na tarefa repercutiria positivamente na realização da mesma, limitando as inibições devidas a possíveis temores:

- Por um lado, Lois enfatiza na importância de “aproximar” aos aprendizes os distintos tipos de tapetes e colchões de quedas a utilizar na aprendizagem de tarefas motrizes que impliquem “caídas”, previamente incluso ao começo de progressões em função da altura de caída, velocidade, etc...
- Por outro, António centra a sua atenção sobre os contactos “corpo-objeto”, propondo realizar tarefas com a pelota a nível individual, antes de começar a interatuar com companheiros, de forma que *“el niño ya conocería más o menos el balón”*.

4.6.10.21. A idade dos sujeitos

Este é, desde um ponto de vista didático, um dos fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto mais nomeados pelos autores consultados, como podemos ver em Siquier (1987, 29), Usero Martín (1993, 254), Mundina Gómez et al. (1999, 887), Gutiérrez Santiago e Zubiaur González (2002), Zubiaur González e Gutiérrez Santiago (2003, 23), Cartoni et al. (2005, 13). Frente a isto, chama a atenção a escassa incidência do mesmo a nível quantitativo (só recolhido por dous sujeitos, o que representa sobre um 12%), provavelmente devido ao desenho aberto desta parte do estudo e a que os sujeitos são estudantes de EF, polo tanto não expertos, e que carecem da experiência profissional que lhes poderia influir noutro sentido.

Neste sentido, para Maria a idade representa uma dificuldade a maiores: *“Yo he notado que (...) de pequeña, pues, tenías más iniciativas y no te importaban tanto las cosas. No tenías tanta conciencia del miedo, de que te podía suponer un daño”*. Desta forma, na entrevista fazia ver que quanto maior é a idade, maior deve ser a precaução na apresentação de tarefas que impliquem contactos com risco lesivo, ainda que também aclara que no caso dos “contactos suaves” isto não seria necessário, em linha do assinalado por Usero Martín (1993, 254).

Porém, esta segunda parte referida aos “contactos suaves” não é compartida por Lois que na sua entrevista comenta:

“cuando te haces más mayor, eeeh... pues yo creo que ya empiezas a... a distinguir entre chicos y chicas, y no cuando eres niño, que todos son niños y todos son iguales, ¿no?, pues yo creo que a partir de la pubertad se dan una serie de cambios que... que se ven y la sociedad actual pues tiene muchos tabúes acerca de esto y entonces... pues, cualquier contacto siempre ha sido considerado como malo y negativo, entonces pues muchas veces se extrapola al deporte...”

Esta dinâmica do contacto é paralela à descrita na bibliografia por Fast (1994, 74), Davis (1987, 176-178) e Ortíz Camacho et al. (2000, 62) e que já adiantáramos no marco teórico.

Isto sugere, por tanto, que os problemas afetivos si se vem afetados pola idade do indivíduo, se bem para uma idade determinada a direção dessa influência varia em função do tipo de contacto a desenvolver, principalmente em função de se tem um claro risco lesivo ou condicionamento social.

4.6.10.22. O número de jogadores

Baixo esta epígrafe agrupamos os fatores que se centram na influência que poderia ter o número de participantes na aparição de problemas afetivos à hora de desenvolver uma situação motriz de contacto e que no apartado de *Estado da Questão* denominamos “massificação”.

Em quanto a se o número de participantes na execução duma situação motriz tem influência ou não na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto, Gael deixa ver na sua entrevista que inicialmente começaria a introdução de atividades que impliquem contacto mediante tarefas grupais, evitando as situações por pares, sobre todo naquelas situações motrizes onde os “contactos suaves” tenham maior preponderância, devido, segundo ele, a que são “*más psicológicos*”, buscando superar as barreiras que já descrevera Rovira Bahillo (2010, 290) dentro da primeira etapa da sua proposta de formação em práticas introjetivas. Isto, que pode parecer idóneo para este tipo de contactos, não parece que o seja tanto para os contactos interpessoais que impliquem certo risco lesivo, já que a Rugby Football Union (1985, 50 e 56), Rutherford (1993, 101), Mundina Gómez et al. (1999, 889) ou Damasceno (2012), recomendam nestes casos começar com situações de oposição dual o que permite ter um maior controle sobre a tarefa e diminuir os riscos.

Desde outro ponto de vista, um maior número de participantes num espaço determinado parece incrementar o risco de aparição de problemas afetivos na situação motriz a desenvolver, ao aumentar a probabilidade de contacto, como aclara Maria na sua entrevista: “*A espacios más pequeños, más gente más posibilidades de... que te intimides, en cuanto a la gente y... y esas cosas*”. Isto invalidaria parcialmente as propostas de autores clássicos em Rugby, que assinalam a necessidade de utilizar espaços estreitos para evitar que os jogadores ganhem muita velocidade e diminuir assim o risco. Poderia ser necessário, pelo tanto, diminuir o número de jogadores evitando com isto a aparição das emoções associadas aos “espaços pequenos” antes comentada. Esta medida está ademais em consonância com as propostas de iniciação a desportos sociomotores baseadas na compreensão da ação de jogo surgidas a raiz dos trabalhos de Parlebas (1986), Bayer (1986), Blázquez (1986), Devís e Peiró (1992) ou Hernández Moreno (1994) entre outros, se bem nestes casos a redução do número de jogadores era proposto com o fim de diminuir a complexidade de cara a facilitar essa compreensão .

4.6.10.23. A atenção nas explicações por partes dos estudantes

Unicamente registramos um sujeito que mencione este fator. Assi, Alberte, depois de sofrer um leve acidente durante a realização duma tarefa de aprendizagem das caídas de Voleibol assinala:

“reflexioné y me di cuenta que por no haber estado atento durante la explicación me podría haberme lesionado. En el resto de caídas intenté prestar atención y no tuve más percances, pero cada vez que tenía que lanzarme en plancha me recorría una sensación entre miedo y dolor”.

Está claro que a quantidade de referências é mínima, o que é ata certo ponto lógico se valoramos que, para dar-se conta da influência deste fator e registrá-lo no diário, devem-se dar várias circunstâncias à vez: primeiro, o sujeito deve estar distraído durante a explicação; segundo, deve ser consciente de que estivera distraído; terceiro, a influência poderia desaparecer se soluciona as suas dúvidas por outros médios, como pode ser a observação dos companheiros; e, finalmente, deve aparecer o problema afetivo.

Por isso pensamos que é bastante complicado que encontremos resultados quantitativos significativos relacionados com este fator em função da metodologia utilizada. De todas formas, desde um ponto de vista qualitativo a informação que nos proporciona o caso de Alberte segue sendo satisfatória: expressa claramente a importância do nível de atenção do sujeito, tal como já fora adiantado empiricamente por Siquier (1987, 29) e por nós mesmos (Salgado López, et al., 2003, 36).

Agora bem, devemos fazer notar que se bem o caso anterior era referido à “atenção do sujeito” durante a fase pre-activa, não encontramos referência alguma que centrara a importância dessa “atenção” durante a fase activa, ou de realização a tarefa motriz. Este resultado, contraditório com a nossa proposta anterior (Salgado López, et al., 2003, 36), poderia estar influenciado, ao igual que antes, pola dificuldade para que coincida a casuística necessária para associar este fator com um problema afetivo concreto devido à metodologia utilizada. É dizer, é moi possível que os resultados foram outros se, por exemplo, se preguntara diretamente sobre a importância que lhe concedem os sujeitos ao fator “atenção durante a execução”.

4.6.10.24. A realização de ajudas

Ao igual que no apartado anterior, só um sujeito comentou a possibilidade da utilização das “ajudas” para diminuir a probabilidade de aparição de problemas afetivos derivados do contacto. Neste caso concreto, Júlio comenta na sua entrevista que este recurso didático poderia ser utilizado para a aprendizagem das caídas, se bem não concreta como deveria ser implementada.

Isto parece reafirmar a inexistência de referências sobre o seu uso na bibliografia específica destes deportes, já que como vimos no apartado de *Estado da Questão* as referências mais significativas procedem da Ginástica Artística (Chase et al., 2005, 474; Heinen et al. (2009) ou o Judo (Roquette, 1994, 53)

4.6.10.25. A desinibição

A principal contribuição dos resultados em quanto a este fator vem determinada pelo feito de representar uma novidade no tratamento didático dos problemas afetivos. Deste jeito, este fator não aparece citado por nenhum autor dentro da bibliografia consultada, se bem somos conscientes que poderiam existir referências sobre a sua influência no âmbito da expressão motriz.

De feito, a única referência que faz menção a este fator pertence aos comentários de Roque sobre a influência positiva que, no ano académico anterior, tivera o trabalho de desinibição para afrontar as tarefas da disciplina de *Expresión y Comunicación Corporal*¹¹⁰. Segundo este aluno, um trabalho específico de desinibição favoreceria o desenvolvimento de tarefas que impliquem “contactos interpessoais”, dificultando a aparição de problemas afetivos ao aumentar a confiança entre os companheiros do grupo:

R: (...) en el grupo hay muy buen ambiente, yo pienso que en parte también debido a que el año pasado hicimos expresión corporal...

P: [afirmación]

R: ... y que al estar ahí, yo pienso que muchos de los que tenían vergüenza o no se relacionaban, ahí es donde se rompió el hielo entre mucha... yo pienso, entre muchos componentes de clase,...

P: [afirmación]

R: ... y pueden facilitar a que este no hayan aparecido... no haya habido problemas.

¹¹⁰ A disciplina de *Expresión y Comunicación Corporal* era obrigatória dentro do plano de estudos da *Diplomatura de Magisterio especialista en E.F. na Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca*.

4.6.10.26. A capacidade visual do sujeito

Neste apartado só encontramos a referência a uma situação geradora de problemas afetivos, algo que não deixa de ser lógico dado que as emoções associadas a este fator só as experimentam os sujeitos que padecem algum problema sensorial, algo que não era comum na população universitária estudada. É mais, a emoção emana dum feito case anedótico, ao esquecer um dos estudantes (Lois) pôr os lentes de contacto:

“este día se me olvidaron las lentillas y me quité las gafas por miedo a recibir algún balonazo, de modo que empecé un poco temeroso por no ver en condiciones la pelota, pero con el tiempo cogí confianza”.

Existe polo tanto, ainda que fora inicialmente, um certo temor ao “batimento” da pelota, o que tal como adiantava Galera (2001, 154) referindo-se em geral às deficiências sensoriais, representa um fator de risco objetivo durante a prática.

4.6.10.27. Diferenças nos fatores encontrados por género

Ao igual que nos casos anteriores, agrupamos os resultados encontrados para comprovar se o comportamento dos mesmos é estável por género. Como se recolhe na figura 45 podem-se apreciar certas diferenças importantes.

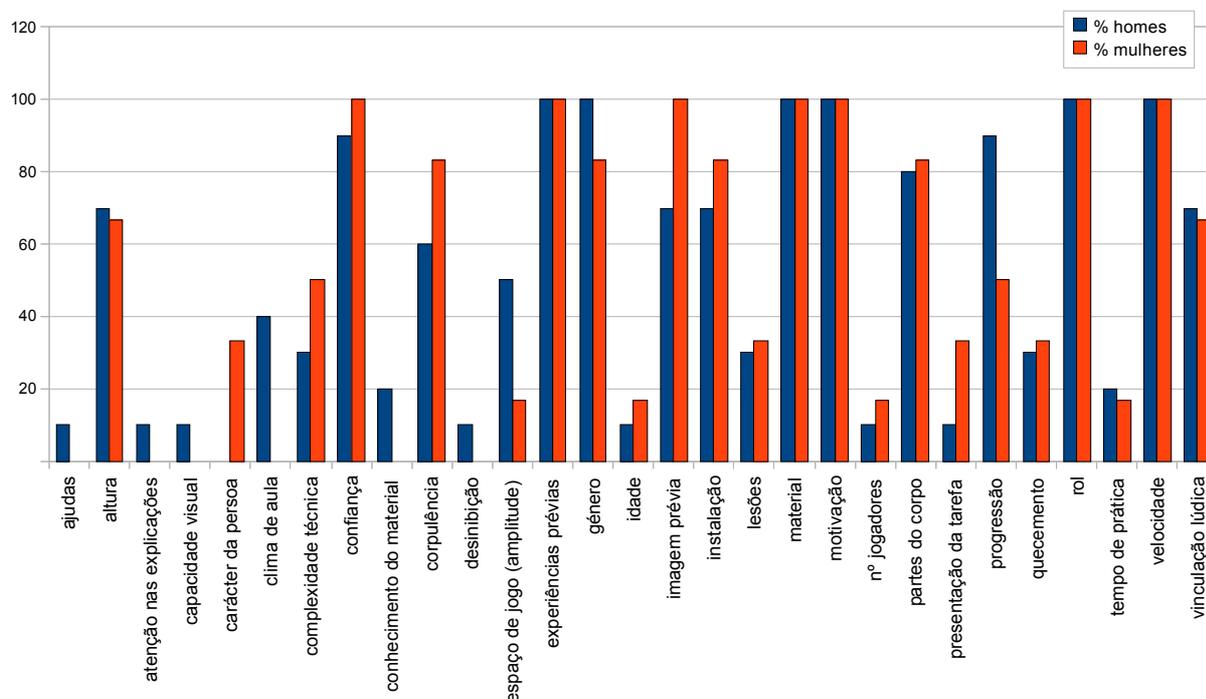


fig. 45.- Diferenças nos fatores encontradas por género.

Em primeiro lugar os homens assinalam mais fatores que as mulheres, sendo os únicos que referenciam os relacionados com a realização de “ajudas”, “desinibição”, “conhecimento do material”, “capacidade visual”, “atenção nas explicações” e “clima da sala de aula”. A razão mais clara deste resultado vem determinada pela própria metodologia de recolhida de informação, com uma categorização aberta como já dissemos, e que faz, por exemplo, que o fator relacionado com a capacidade visual seja citado unicamente por um sujeito que mencionava no seu diário as sensações vivenciadas durante uma prática na que esquecera de pôr os lentes de contacto e na que não era aconselhável usar lentes normais pelo perigo que poderia acarrear.

Por outra banda, nos aspectos que quantitativamente foram mais citados pelos estudantes não aparece variação alguma por género. É o caso do “material”, “velocidade de execução”, “rol” desenvolvido na situação motriz, “motivação” e “experiências motrizes prévias”. Outro dos fatores mais citados é o da “confiança”, que mostra pequenas variações entre géneros, se bem pensamos que estas podem ser desprezíveis.

Não obstante, e ainda que também é um dos aspectos mais citados, o caso do “género” dos sujeitos que participam numa situação motriz, si parece controvertido segundo se vincule a vivência a um home ou a uma mulher. Deste jeito, os homes dão uma maior importância ao “género” como aspecto a ter em conta desde o ponto de vista didático. Como mostra disto podemos citar incluso que os dous únicos sujeitos que não valoram este fator como importante são mulheres (Antia e Susana). A importância que os homes parecem conceder a este fator está vinculada na sua maior parte, não a aspectos relacionados com a própria integridade física, senão a problemas com uma origem social já que se relacionam fundamentalmente com as categorias de “contactos suaves” e “medo a causar dano por contactos bruscos”.

Isto não deixa de ser chamativo, já que como víamos, os resultados da análise das categorias por género não mostraram grandes diferenças entre cada um dos géneros. É mais, unicamente se apreciava alguma diferença na quantificação das referências que realizavam de cada categoria, sobre todo tendo presente o caso concreto de Ola que recordemos contava com umas características especiais.

Novamente, os resultados parecem reproduzir os tópicos atuais em quanto a género em linha do assinalado por Blández, Fernández García e Sierra (2007). Alguns exemplos disto podem ser os seguintes registos:

- Roque, como já citamos antes, referindo-se à tarefas de “Tocata” manifestava no seu diário: *“En este ejercicio esta el tema de los sexos y creo que nos ha pasado a todos”*, generalizando a todo o grupo uma impressão pessoal com uma origem social.
- Lois, falando na sua entrevista do fator género diferença entre contactos “buenos” e “malos”:

“la propia sociedad, la propia cultura, pues trata los contactos... que son malos... Bueno, ahora cada vez menos, pero antes... pues... pues sí que estaban peor vistos. Entonces... pues cuando tienes que enfrentarte a un... a un juego mixto pues siempre te pueden rondar por la cabeza esas cosas, ¿no?, pues el... Tener reparo a jugar con chicas”.

- Tamém na sua entrevista, Gabriel propõe separar por género *“si lo que quieres es que se juegue de forma más competitiva”*. Esta perceção procede da sua própria preferência pessoal, que justificava pouco antes:

“porque como que somos más competitivos que las chicas y... igual lo que decíamos antes de que las chicas tienen un poco más de miedo y yo también a la hora de ir a hacer una entrada o algo a una chica, pues, siempre tengo más cuidado, y si es un chico, como ya supongo que habrá jugado otras veces y eso pues ya no es...”.

Ademais, encontramos um maior número de diários que assinalam a “corpulência” como um fator de influência na aparição de problemas afetivos associados ao contacto dentro do grupo feminino. Isto pode dever-se a que em geral este grupo tem uns menores valores de estatura, peso e I.M.C. Como queda recolhido dentro do apartado da caracterização dos sujeitos de investigação.

Ademais dos citados, do resto de aspectos cabe assinalar, por um lado, as diferenças encontradas no tocante à “imagem prévia”, “instalação”, “presentação da tarefa”, “complexidade da tarefa” e “carácter”, mais presentes no grupo feminino; e, por outro, a “amplitude” do espaço no que se realiza a tarefa motriz e a “progressão” de aprendizagem utilizada” que são recolhidos em maior medida polos homes. Agora bem, nestes últimos casos não acertamos a encontrar justificação alguma para as diferenças, a

não ser as questões metodológicas antes mencionadas, pelo que são necessárias novas investigações que profudem neste tema.

4.6.11. Relação entre categorias e fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto

Neste apartado expomos os resultados obtidos ao relacionar cada um dos fatores com as categorias utilizadas na análise dos diários. Fazemos ver que estes resultados não recolhem as apreciações das entrevistas, moitas delas surgidas no diálogo estabelecido, centrando-se unicamente nas contribuições espontâneas recolhidas nos diários dos próprios sujeitos.

TÁBELA 50.- Número de sujeitos que citam cada um dos fatores em função dos tipos de problemas afetivos gerados

Categorias	Factores																												
	ajudas	altura	atenção nas explicações	capacidade visual	carácter da pessoa	clima de aula	complexidade	confiança	conhecimento do material	corpulência	desinibição	espaço de jogo (amplitude)	experiências prévias	género	idade	imagem prévia	instalação	lesões	material	motivação	nº jogadores	partes do corpo	apresentação da tarefa	progressão	quecimento	rol	tempo de prática	velocidade	vinculação lúdica
bruscos	0	5	0	0	0	0	2	2	0	5	0	2	8	4	0	9	1	4	7	0	0	5	0	4	1	8	0	8	1
suaves	0	0	0	0	0	1	0	6	0	1	0	0	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6	0	0	0	3	0	0	0
c. voluntárias	0	6	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	11	0	0	5	2	1	11	4	0	1	1	3	1	3	1	5	0
c. involuntárias	0	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	2	3	0	8	1	0	1	0	3	0	4	0	6	0
recepções	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0
batimentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	7	1	0	3	2	2	5	5	0	9	0	0	0	13	2	11	2
M.C.D: bruscos	0	3	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	4	8	0	1	0	1	2	1	0	2	0	1	1	5	0	2	0
M.C.D: pelotões	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

NOTA: Ressaltam-se os três valores mais altos de cada uma das categorias.

Tal como se mostra na tábela 50, e uma vez analisados os registros textuais respectivos, os resultados obtidos parecem indicar que:

1. A aparição de problemas afetivos ligados a “contactos bruscos” dependem fundamentalmente de: as “experiências prévias” vividas pelo sujeito que as põe em prática; a “imagem prévia” que se tivera o indivíduo sobre a ação motriz a desenvolver; do “rol” que desenvolva o sujeito na tarefa; a “velocidade” de execução e do “material” utilizado. Ademais destes, a “corpulência” do outro participante na tarefa, as “lesões” que poda ter sofrido com anterioridade o

sujeito, as “partes do corpo” implicadas, a “altura” de caída e a “progressão” que se desenhara para aprendizagem da própria tarefa parecem influir claramente na aparição de problemas afetivos neste tipo de contactos. Assi mesmo, podemos dizer que poderia haver certa influência em função do “género” dos actores implicados na ação, ainda que isto não é tão claro aqui como na categoria seguinte.

2. Pola sua parte, os “contactos suaves” podem ser geradores de conflitos afetivos em função da “confiança” que tenham mutuamente os implicados. Relacionado com isto o “género” parece ter, agora si, um peso importante junto com a “parte do corpo” com a que se contacta e, em menor medida, o “rol” desenvolvido polo implicado.
3. As categorias associadas com as “caídas” parecem seguir uma pauta paralela entre elas, já que estão relacionadas case com os mesmos fatores, como são a “altura de caída”, o “material” com o que se contacta, a “velocidade da execução” e, com menor incidência, a “progressão de aprendizagem” utilizada e a “instalação” utilizada. A maior diferença entre ambas vem determinada polo fator volitivo nas “caídas voluntárias” o que fai que a influência de fatores associados à “motivação”, “experiências prévias” e a “imagem” que se tenha da atividade a desenvolver seja muito mais marcada. Ademais, o feito de que a atividade seja controlada polo executante fai tamém que o “material” sobre o que se realiza a caída influa muito mais que nas involuntárias.
4. Ainda que não encontramos grandes resultados na categoria associada com as receções (devido provavelmente à idade de evolutiva dos sujeitos a estudo), queremos ressaltar que se observam indícios que parecem afirmar certa influência do quecimento na aparição de problemas afetivos. Deste jeito, um mal quecimento ou a supressão do mesmo favoreceria a aparição de reticências à hora de realizar as primeiras ações de apreensão do móbil. Cítam-se tamém outras que poderiam ser de maior calado em função das características da população com a que se realizem as tarefas, como é o caso da “velocidade do móbil” e os problemas de “visão” do executante.
5. No referido à aparição de problemas afetivos nas tarefas que implicam “batimentos” com a pelota, os resultados parecem indicar que dependem

diretamente dos “róis” desenvolvidos pelos participantes na tarefa, em clara relação com o de “guarda-redes” do que já falamos profusamente com anterioridade. A este fator temos que juntar a “velocidade de execução” da ação e as “partes do corpo” implicadas no batimento. Ademais, as “experiências prévias” dos sujeitos, a sua “motivação” e o “material” do que está feito o móbil parecem ter também certa influência.

6. Centrando-nos no “medo a causar dano por contactos bruscos” podemos destacar certa relação com os fatores associados às “experiência prévias” e, sobre todo, com o “género” dos sujeitos implicados e os “róis” desenvolvidos por cada um deles.
7. Para terminar, nas demais categorias não obtivemos resultados destacáveis, se bem na referida ao “medo a causar dano por um pelotazo” parece que surgem baixo influência do “rol” desenvolvido na situação motriz e da “velocidade” de execução da mesma.

4.7. CONCLUSÕES

A continuação, sem ânimo generalizador algum dada a natureza do desenho de investigação, resumimos os achados mais importantes em função das hipóteses e perguntas de investigação formuladas no apartado 2 deste *Capítulo 4*, em forma das seguintes conclusões que deveriam ser precisamente a porta a novas indagações:

1. Em relação com a primeira hipótese, corrobora-se o já anunciado pelo *Estudo Piloto*, no tocante a que no processo de ensino-aprendizagem de Deportes Sociomotores de Colaboração-oposição de Rugby, Andebol e Voleibol levado a cabo se produzirom problemas afetivos relacionados com o contacto.
2. Do mesmo jeito, confirma-se a segunda hipóteses, de tal modo que encontramos evidencias nas que os problemas afetivos ligados ao contacto dificultam a aprendizagem motora do sujeito ao recusar a atividade devido a diferentes causas (pola imagem prévia que possua da mesma, por malas experiências, etc...), gerando condutas motrizes desajustadas ou podendo chegar a inibir a sua participação na tarefa.

3. Os sujeitos estudados proporcionam referências sobre a existência de problemas afetivos relacionados com contactos interpessoais, corpo-solo e corpo-objeto, que permitem a comprovação positiva da terceira hipótese. Entre eles cabe destacar a aparição de problemas afetivos mais allá duma visão unicamente baseada no mantimento da integridade física do próprio indivíduo, como são os devidos aos “contactos suaves”, ou os derivados dos temores a danar aos outros participantes na atividade. Pese ao anterior, tamém podemos que dizer que os problemas afetivos relacionados com contactos que podam pôr em dúvida a integridade física do indivíduo parecem ser maioritarios percentualmente, se bem isto deveria ser corroborado com outros estudos de corte mais quantitativo.
4. De corte mais descritivo, em quanto à quarta hipótese podemos resumir que segundo os deportes vistos, os contactos de maior influência na aparição de problemas afetivos foram:
 - *Em Rugby*: em primeiro lugar, os associados a “contactos interpessoais bruscos”, tanto desde o ponto de vista pessoal como social; a estes seguem os contactos com o “solo”, fundamentalmente relacionados com as “caídas involuntárias”; e para terminar, ressaltar a importância dada polos estudantes aos “contactos suaves”.
 - *Em Andebol*: os problemas estão marcados fundamentalmente polos problemas derivados dos contactos com o “solo”, maioritariamente ações de “caídas voluntárias”, e os “batimentos” da pelota, relacionadas principalmente com o posto específico do guarda-redes, polo que teriam um componente involuntário.
 - *Em Voleibol*: ocorre o mesmo que em Andebol em quanto aos tipos de contacto implicados, se bem, neste caso, os “batimentos” se produzem por uma ação voluntária do executante.
5. Do mesmo jeito, em resposta à quinta hipótese podemos dizer que para os deportes vistos, e se consideramos como relevante uma incidência superior ao

50% dos participantes, as tarefas mais conflituosas e com uma maior relação com a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto foram:

- *Em Rugby*: principalmente as tarefas relacionadas com a aprendizagem da “placagem” e em menor medida as tarefas de “jogo reduzido-Tocata” e a “formação ordenada”.
- *Em Andebol*: as tarefas de aprendizagem do “remate desde o extremo em caída” e as de “jogo reduzido”.
- *Em Voleibol*: as tarefas relacionadas com a aprendizagem dos “mergulhos”.
- *Nos Jogos Predeportivos*: nenhum deles alcança valores extremos em quanto a incidência nos participantes no estudo. Unicamente assinalar o de “Sobre”, na sua variante “com caída” como o que alcançou uma maior relevância nos aspectos a estudo.
- Neste ponto podemos assinalar, para terminar, que o deporte que mais incidência alcançou na aparição de problemas afetivos relacionados com o contacto entre os estudantes foi o Andebol, seguido do Rugby.

6. Finalmente, se mantemos o critério do 50% de incidência e sem estabelecer uma ordem qualitativa dada a natureza prospetiva deste apartado, os principais fatores que se devem ter em conta para minimizar e/ou controlar no possível a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto parecem ser:

- O material.
- A velocidade.
- A confiança entre os participantes.
- As experiências prévias.
- A motivação. Relação com o jogo.
- O género dos implicados na ação motriz.
- A imagem prévia da tarefa ou atividade motriz a desenvolver.
- A instalação na que se desenvolve a prática motriz.
- A progressão utilizada para a aprendizagem duma conduta motriz determinada.

- O rol desenvolvido pelo sujeito numa determinada tarefa motriz.
- A altura.
- A corpulência dos participantes.
- As partes do corpo implicadas num contacto determinado.

Capítulo 5:

Estudo aplicado

5.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordamos o último estudo realizado até o momento dentro dos objetivos desta investigação. A justificação da inclusão deste novo estudo é duplo:

- Por um lado, o objetivo último da investigação vem marcado pela necessidade de conhecer como é realmente o processo de aprendizagem dos deportes sociomotores em contextos de prática obrigatória em quanto às tarefas de contacto, tal e como citamos nos apartados iniciais do documento.
- Por outro, a formulação do estudo no âmbito universitário deixava de lado precisamente o principal contexto que recolhe as características citadas no parágrafo anterior, como é a E.F. escolar, o que a o nosso modo de ver restava o valor de referência necessário.

Desta forma, decidimo-nos a replicar e, em certa medida, ampliar o estudo anterior dentro do âmbito da E.F. escolar na etapa de Bacharelato (Bac.), já que por questões laborais tínhamos possibilidade de realizá-lo com o nossos próprios estudantes durante o ano académico 2012-13.

5.1.1. Contextualização

5.1.1.1. O Instituto de Educação Secundária Leliadoura

O estudo levou-se a cabo no Instituto de Educação Secundária (I.E.S.) Leliadoura de Ribeira (A Corunha), dentro da disciplina de E.F. no nível de 1º de Bac.

Este centro fora inaugurado em 1995 e recolhe fundamentalmente estudantes de povos próximos à cidade de Ribeira, cabeça do município do mesmo nome situado na costa galega, nas *Rias Baixas*, e “capital” da comarca *Arousa-Norte*.

No momento da realização da investigação a oferta educativa deste instituto era a seguinte:

- Educação Secundária Obrigatória (E.S.O.).
- Bacharelato com as modalidades de Ciências Sociais e Humanidades, e Científico-Tecnológico.
- Programa de Qualificação Profissional Inicial.

- Ciclo Formativo Médio de Gestão Administrativa.
- Ciclo Formativo Superior de Administração e Finanças.
- Ciclo Formativo Superior Administração de Sistemas Informáticos em Rede.
- Ciclo Formativo Superior de Desenvolvimento de Aplicações Multiplataforma.

Em quanto a instalações, dispõe do desenho habitual neste tipo de centros educativos, sendo de interesse para a investigação as seguintes:

- Ginásio com balneários (solo de parqué).
- Pavilhão Polideportivo coberto (22x42 m.) com linhas de Andebol, Basket, Ténis, Badminton e Voleibol (solo de cimento polido).
- Pista Polideportiva exterior (22x42 m.) com linhas de Andebol e Basket (solo de cimento).
- Zona verde exterior, com cêspede e ajardinado.

5.1.1.2. Currículo no que se enquadra a investigação.

A investigação está enquadrada dentro dos estudos de Bacharelato regulados pola *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*, desenvolvida em Galicia polo *Decreto 126/2008, do 19 de xuño*, no que se estabelece a ordenação e o currículo desta etapa educativa.

Neste último decreto recolhe-se que a disciplina de E.F. será comum para todas as modalidades de Bacharelato e desenvolvida no primeiro dos dous cursos dos que consta esta etapa (art. 6.2).

A organização horária é de 2 horas semanais, dependendo o total das mesmas do calendário escolar do ano em curso (art. 12), se bem para o nosso estudo este dado não é relevante ao centrarmos-nos, como veremos, unicamente numa U.D.

A concreção do currículo à realidade do centro está determinada pola *Programação Didáctica do Departamento*, aprovada em reunião ordinária do 29 de setembro de 2011 e com uma vigência prevista de 4 anos.

5.1.1.3. Disciplina vinculada ao estudo

Como já adiantamos, a disciplina vinculada com o *Estudo Aplicado* é a de E.F. de 1º curso de Bacharelato, pelo que a investigação deve adaptar-se ao plano formativo citado no ponto anterior. Isto vai fazer inviável replicar o *Estudo Base* na sua totalidade, abrangendo os três deportes vistos antes, posto que o currículo oficial obriga a que a *Programação Didática* recolha outros conteúdos ademais dos deportes sociomotores.

A modo de resumo expomos na tabela 51 os títulos das diferentes U.D. programadas para o ano académico objeto de investigação (2012-13).

TÁBELA 51.- Resumo das U.D. programadas para o ano académico 2012-13

UNIDADES DIDÁTICAS (fonte: Programação Didática do Dpto. de E.F.)
1. A sessão de Actividade Físico-Desportiva
2. Condição Física e saúde
3. Actividades sobre patins
4. Bailes de Verbena
5. Bailes Tradicionais
6. Jogos Populares
7. Expressão Corporal
8. Actividades na Natureza
9. Iniciação ao Rugby

5.1.1.4. Proposta pedagógica na que se enquadra a investigação

A proposta pedagógica associada ao estudo se enquadra na U.D. de *Iniciação ao Rugby* desenhada a partir das sessões desenvolvidas nos estudos anteriores e que figura recolhida no ANEXO 9.

A justificação da eleição deste deporte fronte aos outros dois vistos nos estudos anteriores vem determinada por ser o Rugby o deporte no que se registrara uma variedade mais alta de problemas afetivos ligados ao contacto, assegurando-nos com isto a viabilidade do estudo.

Em quanto às adaptações realizadas para o desenho e desenvolvimento da UD cabem ressaltar:

- Inicialmente programamos 12 sessões, se bem, ao final tivemos que ampliar a 14 por atrasos acumulados.
- As sessões desenvolvidas foram modificadas com respeito às utilizadas nos estudos anteriores, devido, fundamentalmente, à sua diferente estrutura temporal. Assim, se nos anteriores estudos as sessões estavam organizadas em módulos de hora e média, no caso do Bacharelato os módulos eram de 50 minutos, dos quais 10' se deixavam para a volta à calma e/ou o asseio pessoal.
- Ademais, decidiu-se não desenvolver a sessão de jogo real em campo de Rugby devido a que isto obrigaria a trasladar-nos a uma instalação externa ao centro, o que implicaria a perda de aulas por parte dos estudantes. Isto poderia interferir noutras disciplinas já que esta sessão deveria temporalizar-se ao final de ano académico para assegurar-nos umas condições climatológicas óptimas.

Quitando as exceções antes citadas as tarefas utilizadas nesta proposta são em essência as mesmas que nos casos anteriores, o que permite certa comparação ainda que com as precauções devidas aos diferentes contextos nas que foram desenvolvidas.

5.2. HIPÓTESES E PREGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Como não poderia ser doutra forma, a formulação das hipóteses para este estudo parte das hipóteses e resultados dos anteriores, fundamentalmente do exposto no capítulo anterior, do qual é uma réplica. Agora bem, essas hipóteses devem ser agora adaptadas às novas características contextuais.

Volvemos a indicar, ao igual que no anterior caso, que formulamos algumas hipóteses em forma interrogativa para remarcar o seu carácter descritivo (Hayman, 1984, 42).

Assim, as hipóteses deste estudo são as seguintes:

1. Nas tarefas e/ou situações sociomotrizas propostas durante as sessões de ensino do Rugby dentro da E.F. de Bacharelato se produzem problemas afetivos derivados de contactos.
2. Os problemas afetivos devidos a contactos dificultam a aprendizagem das tarefas motrizas propostas em sessões de E.F. de Bacharelato nas que se desenvolvem conteúdos de Rugby.

3. Os problemas afetivos devidos ao contacto surgidos no ensino do Rugby em sessões de E.F. de Bacharelato produzem-se por três tipos de contactos: interpessoais, corpo-solo e corpo-objeto.
4. Quais são os tipos de contacto originadores em maior medida da aparição de problemas afetivos derivados do contacto nas tarefas e/ou situações sociomotrizas propostas para o ensino do Rugby em sessões de E.F. de Bacharelato?
5. Que tarefas ou tipos de tarefas motrizas são suscetíveis de ser geradoras de processos que originem problemas afetivos derivados do contacto no ensino do Rugby em sessões de E.F. de Bacharelato?
6. Que fatores poderiam ser tidos em conta no desenho de tarefas motrizas para o ensino do Rugby em sessões de E.F. de Bacharelato para minimizar a aparição dos problemas afetivos derivados do contacto?

5.3. SUJEITOS

Os sujeitos participantes no estudo foram selecionados entre os estudantes matriculados em 1º de Bacharelato no I.E.S. Leliadoura durante o ano académico 2012-13. Mais concretamente, aqueles que entregaram o Diário de Sensações necessário para levar a cabo o estudo e se assistiram à realização da entrevista.

Neste caso eliminamos o requisito de assistência ao 80% da disciplina devido a que no processo de extração de resultados do anterior estudo vimos claramente a necessidade de vincular os resultados a nível individual com o percentagem de assistência de cada sujeito. Ademais, ao centrar-se este estudo na E.F. escolar, a maior parte dos participantes assistiam com regularidade às práticas, ao estar ainda baixo a tutela paterna, pelo que não era necessário motivá-los para isto. Com esta decisão buscamos incrementar a mostra de sujeitos participantes, o que se conseguiu de jeito significativo.

Inicialmente, o numero de estudantes a analisar eram 25, dum total possível de 50 repartidos em dous grupos. Agora bem:

- sete estudantes abandoaram a disciplina antes de chegar à metade da proposta pedagógica,
- dous deles causaram baixa no centro, e

- cinco eram repetidores e acolheram-se a a possibilidade de manter a qualificação do ano académico anterior, tal e como recolhiam as diretrizes de avaliação do *Departamento de E.F.* do centro (ver ANEXO 10), em aplicação da *Orde de 5 de maio de 2011*¹¹¹.

É dizer, que o número de estudantes total com o que afrontamos o estudo foi de 43, com o que os 25 participantes representam em realidade o 58,14%.

Como dissemos antes os estudantes estavam repartidos em dous grupos, com participação diferente em cada um dos casos:

- O grupo de 1º Bac. A contava inicialmente com 28 matriculados dos que três não concluíram a proposta pedagógica a estudo por alguma das razões antes citadas. Dos 25 sujeitos possíveis, um total de 15 participariam no estudo, o que representa um 60%.
- O grupo de 1º Bac. B tinha inicialmente 22 matriculados dos que quatro tampouco concluíram a proposta pedagógica por alguma das razões antes citadas. Dos 18 sujeitos possíveis, só 10 participariam no estudo, o que representa um 55,56%.

A razão de que a participação não fora superior vem determinada pola decisão de não incluir dentro da avaliação da disciplina uma percentagem que obriga-se à entrega do diário e a participação na entrevista. Assi, como se recolhe no ANEXO 10, a proposta de avaliação premiava a participação no estudo de duas formas:

- Incrementava-se a qualificação final um ponto a aquelas pessoas que entregassem o diário, sempre que este tivera uma qualidade mínima que permitisse a sua análise conforme às indicações estabelecidas.
- No caso que todos os estudantes dum grupo-aula aprovaram a disciplina, aplicaria-se um 10 geral a esse grupo sempre e quando todos os componentes desse grupo entregaram todos os trabalhos solicitados durante o ano académico, incluído o *Diário de Sensações*.

¹¹¹ Esta *Orde* permite aos repetidores com 4 ou menos de 4 disciplinas pendentes manter as qualificações nas matérias que tiveram superadas no ano académico anterior e que o departamento antes citado estendia a todos os repetidores, ao entender que com esta norma se estabelecia um agravo comparativo.

A pesar destas medidas motivadoras, no grupo de B não entregaram o diário todos os matriculados e, no grupo A, não todos se apresentaram a realizar a entrevista, sendo estas as justificações dos índices de participação.

5.3.1. Caracterização dos sujeitos por género

A distribuição por género dos participantes no estudo foi a seguinte:

- Em 1ºBac A: 11 mulheres (73,3%) e 4 homes (26,7%).
- Em 1ºBac B: 6 mulheres (60%) e 4 homes (40%).

É necessário remarcar que, para as possíveis comparações com os estudos prévios, neste caso existe uma maior proporção feminina participando na investigação, ao contrário que sucedia nos casos anteriores, onde a maior parte dos sujeitos eram masculinos. Ao igual que no estudo anterior, a justificação desta distribuição, ademais de polos dados de participação antes citados, está marcada também por uma diferente distribuição da matrícula em função do género.

No caso concreto do nosso trabalho os dados de matrícula por género, descartando os estudantes que foram baixa antes citados, foram os seguintes:

- Em 1ºBac A: 15 mulheres (60%) e 10 homes (40%).
- Em 1ºBac B: 11 mulheres (61,1%) e 7 homes (38,9%).

5.3.2. Caracterização antropométrica

Ao igual que no estudo exposto no capítulo anterior, neste apartado mostraremos os dados recolhidos na entrevista em quanto à idade e aos parâmetros necessários para o cálculo do Índice de Massa Corporal ($I.M.C. = \text{peso}/\text{estatura}^2$) dos sujeitos investigados com o fim de descrever a realidade encontrada numa forma mais pertinente de cara à discussão posterior.

Deste jeito, a tabela 52 mostra os valores registrados para a idade, peso e altura de cada indivíduo, sendo os dois últimos dados necessários para o cálculo do citado I.M.C.:

TÁBELA 52.- Caracterização antropométrica dos estudantes do I.E.S. Leliadoura

		NOME	ANOS	ESTATURA (m)	PESO (kg)	I.M.C. kg/m ²
1ºBACA	1	BEA	16	1,53	48	20,5
	2	CATARINA	17	1,57	57	23,12
	3	ADA	16	1,57	57	23,12
	4	COSME	16	1,85	74	21,62
	5	AITANA	17	1,65	51	18,73
	6	NEME	17	1,75	70,5	23,02
	7	FATIMA	17	1,67	80	28,69
	8	JOÃO	17	1,70	60	20,76
	9	LOAIRA	16	1,60	56	21,88
	10	OLEG	17	1,71	85	29,07
	11	CLARA	16	1,66	55	19,96
	12	JESSICA	17	1,56	49	20,13
	13	ALMA	16	1,68	55	19,49
	14	NOELIA	17	1,60	52	20,31
	15	MOURINHO	17	1,78	72	22,72
1ºBAC B	16	NINA	17	1,69	65	22,76
	17	KLAUS	16	1,62	58	22,1
	18	ADRIANA	16	1,64	58	21,56
	19	IBON	19	1,80	85	26,23
	20	OLIVIA	17	1,73	62	20,72
	21	ARIADNA	17	1,62	53	20,2
	22	ANTÓN	17	1,80	67	20,68
	23	ANTÓNIA	17	1,62	57	21,72
	24	PATRICIA	16	1,62	54	20,58
	25	SAULO	16	1,80	65	20,06

NOTA: Ressaltamos em vermelho os dous valores mais altos e em verde os dous mais baixos nos diferentes parâmetros para cada género.

5.3.3. Dinâmica do grupo

Para a caracterização da integração dos sujeitos no grupo e a sua relação com os companheiros decidimo-nos, neste caso, pela utilização de técnicas sociométricas. Estas técnicas, amplamente difundidas na atualidade (Barrasa e Gil, 2001) e com inúmeras aplicações em diferentes âmbitos sociais e especialmente educativos (Barrasa e Gil, 2004, 329) permite “conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos” (Arruga i Valeri, 1983, 21).

Desta forma, ainda que incrementávamos a complexidade do estudo, melhorávamos no conhecimento da integração do sujeito no grupo, mais aló da sua simples perceção subjectiva.

A razão da utilização destas técnicas frente a outras existentes e talvez mais adaptadas às práticas motrizes, como o ludograma (Parlebas, 2001, 301), vem determinada por aspectos organizativos e definida em função das necessidades da

investigação. Desta forma, ainda que o ludograma permite conhecer a dinâmica dos comportamentos motores dos sujeitos durante o jogo, as necessidades do estudo não requeriam este tipo de informação, senão simplesmente a descrição da situação dos sujeitos frente ao resto do grupo e a dinâmica deste. Assim, optamos pelo estudo sociométrico como ferramenta que responde perfeitamente a estas necessidades, de elaboração mais simples que o ludograma e com menos influência na marcha da matéria, já que tão só se requeria empregar uma hora letiva. Ademais, uma das razões fundamentais para decantarmos-nos por esta técnica de avaliação do grupo véu determinada por poder dispor dum software desenhado especialmente para a realização de sociogramas. Trata-se do CIVSOC 2.0¹¹² desenvolvido na *Universidad de Zaragoza* por Angel Barrasa Notario, Raquel Lacuesta Gilaberte, Javier Barrachina Villalba e Cristina Martínez Ortega.

Para a realização do estudo sociométrico decidimos adaptar as questões a realizar aos estudantes tentando achegá-las o mais possível à realidade da prática dos jogos sociomotores¹¹³. Desta forma, baseamos as questões a realizar nas propostas no ANEXO XV da guia para a elaboração do *Plan de convivencia do centro*, publicado pela *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* da *Xunta de Galiza* (2007), modificando unicamente o contexto no que se deveria fazer as eleições para centrá-lo num jogo em equipa que “ninguem da aula conhece-se”. Para responder a cada uma das questões limitamos a três nomes as opções de resposta. O questionário completo pode ser consultado no ANEXO 11¹¹⁴.

Passamos agora a resumir os principais resultados de interesse encontrados no estudo sociométrico realizado. Para isso centramo-nos nos dados recolhidos segundo o número de “eleições”, “rejeitamentos”, “perceções de escolha” e “peceções de rejeitamento”, aos que se lhe adicionam os obtidos polos seguintes “índices sociométricos” (Arruga e Valeri, 1983, 105; Barrasa e Gil, 2004, 332): índice de popularidade, índice de impopularidade (ou antipatia) e status sociométrico.

¹¹² Este software é de acesso livre e gratuito durante 10 usos, podendo descarregar-se desde a web: <http://www.unizar.es/abarrasa/civsoc/>. Aproveitamos para mostrar o nosso agradecimento ao Dr. Barrasa que nos atendeu de jeito cordial resolvendo as dúvidas iniciais no uso deste programa. Os seus requerimentos, descrição e umas indicações mínimas sobre o seu uso podem ser encontrados em Barrasa e Gil (2004, 329).

¹¹³ Para a realização desta adaptação consultou-se previamente com o Dr. Barrasa que não viu maior inconveniente nas mesmas.

¹¹⁴ Devido a que o estudo sociométrico foi desenvolvido com os grupos de estudantes ao completo, preferimos não mostrar todos os seus resultados com o fim de preservar a intimidade dos sujeitos que não participaram na investigação principal.

Se nos referimos em geral aos dous grupos, o primeiro que nos chama a atenção é o reparto de eleições em quanto ao género. Deste jeito, ainda que nas questões realizadas não se nomeava a natureza do jogo para o qual deviam escolher companheiro, a maior parte dos estudantes preferiam escolher a companheiros masculinos, tal como se mostra na tabela 53.

TÁBELA 53.- Resultados gerais do estudo sociométrico por géneros

	eleições de homens	eleições de mulheres	homens que só eligem homens	mulheres que só eligem mulheres	% de homens que só eligem homens	% de mulheres que só elegem mulheres
1º BAC A	50	32	11	6	91,67	37,5
1º BAC B	30	33	5	4	71,43	26,67

Em concreto, se relativizamos o número de componentes de cada género (tendo em conta que o número de rapazes e rapazas não era o mesmo), observamos que o número de eleições de homens duplica ao de mulheres no grupo A, coisa que se repete praticamente igual no grupo B. Ademais, o 92% dos homens do grupo A e o 71% do B elegiam unicamente a homens, porém, no caso oposto só o 38% das mulheres do grupo A e 27% do grupo B elegiam exclusivamente a mulheres.

Todo isso pareceria indicar que existe certa tendência à reprodução dum padrão hegemónico de género (Devís, Fuentes e Sparkes, 2005), onde os homens aparecem considerados como mais ajeitados para o desenvolvimento dos jogos de equipo, se bem, isto requereria um estudo específico em profundidade.

Centrando-nos nos resultados dos sujeitos do grupo A, podemos ressaltar os seguintes aspectos:

- O sujeito com maior número de eleições do grupo é Mouriño com 11 “eleições”. Isto confere-lhe o maior índice de popularidade, em tanto que só mostra 3 “rejeitamentos”.
- Existe um grupo importante de estudantes que se situam num status sociométrico neutro (0), que se correspondem com Bea, Ada, Aitana e Loaira. Isto corresponde-se ademais com as próprias apreciações do docente, que as tinha catalogadas como “alunas invisíveis” (Torres Santomé, 1991, 154),

podendo passar despercebidas totalmente durante as aulas. De entre elas, os casos mais notáveis são os de Ada e Bea, que não recolhem escolha alguma dos seus companheiros. É mais no último caso, tampouco registra “rejeitamentos”, o que indica o seu pouco peso relativo na dinâmica do grupo.

- Dentro dos sujeitos participantes na investigação, os que mais rejeitamentos recolhem são João e Fátima. Em quanto ao primeiro, João, não é elegido ademais por nenhum companheiro nem companheira, o que o situa no segundo status sociométrico mais baixo da aula. Isto parece relacionar-se com a sua situação de novo ingresso no instituto no ano académico no que se desenvolveu a investigação, com o agravante de que não tinha nenhum companheiro do seu mesmo centro de procedência no grupo. Ademais, tanto antes do início do estudo como durante o mesmo, acumulara numerosas faltas de assistência, que dificultaram a sua integração no grupo. Pola sua parte, Fátima si obtém “eleições”, ainda que tamém é rejeitada por um número significativo de companheiros.
- Tamém pode ser interessante ressaltar o grupo de estudantes que mostram um status sociométrico negativo, o que poderia indicar certa exclusão do grupo, ainda que em menor grau que no caso de João. Este grupo está representado por Cosme, Jessica e Alma que recolhem poucas “eleições” e/ou “peceções de eleição” mais cum número relativamente alto de “peceções de rejeitamento”.
- Finalmente, há um grupo de estudantes com índices de popularidade e status sociométricos intermédios, representado por Catarina, Neme, Oleg, Clara e Noelia. Isto fai pensar que não existem problemas de integração com o grupo nestes casos.

Por outra banda, em quanto aos resultados do grupo de B, podemos ressaltar os seguintes dados a nível individual:

- No que respeita ao indicador de popularidade, existem dous sujeitos que destacam de forma importante sobre os demais: Ibon e Antón. Ambos casos são ademais os que mais “eleições” recolhem e estão entre os que mais “peceções de eleição” suscitam, se bem Ibon obtém mais “rejeitamentos” e “peceções de rejeitamento”.

- Próxima a eles encontra-se Patricia, que representa a rapaza mais popular do grupo ao ser a que mais referências positivas obtém dos seus companheiros e ser só rejeitada por um deles.
- No polo oposto, o que menos pontua em popularidade e mais em impopularidade, é Saulo, o que lhe confere o segundo status sociométrico mais baixo do grupo. Estes resultados produzem-se ao obter o maior número de “rejeitamentos” e “peceções de rejeitamento” do grupo. Ao igual que no caso homólogo do grupo anterior, uma das possíveis justificações a poderíamos encontrar no feito de ser também um aluno de novo ingresso no centro. Agora bem, neste caso si tinha dous companheiros do seu mesmo centro de procedência, ainda que um deles lhe outorgou valores de “rejeitamento” e “perceção de rejeitamento” no questionário. Exteriormente, apreciava-se pouco integrado e moi introvertido, com a mirada baixa e atitude corporal cerrada. Tanto é assi, que como docentes tardamos incluso em poder falar com ele, mantendo nestes momentos um volume de voz minúsculo, como se aprecia na gravação da entrevista. Por todo isso, podemos considerar este sujeito como pouco integrado em relação com o grupo.
- Ademais do anterior, há dous sujeitos mais que mostram status sociométrico negativo: Olivia e Klaus. No caso de Olivia, isto vem determinado por um maior número de “rejeitamentos” e “peceções de rejeitamento” que de “eleições” e “perceções de eleições”, podendo dizer-se, por tanto, que é considerada negativamente polos seus companheiros. Polo contrário, Klaus recolhe o mesmo número de referências negativas, ainda que é considerado positivamente por moitos mais companheiros que lhe outorgam mais do duplo de “eleições” e de “perceções de eleições”.
- Os valores de status sociométrico mais altos centram-se sobre duas rapazas, Antónia e Ariadna, ao ser a primeira a que mais “peceções de eleição” obtem e a segunda ao encontrar-se também em valores submáximos neste aspecto. Ademais disto, ainda que não tem valores elevados em quanto a “eleições”, tampouco os obtem nos items vinculados com “rejeitamento” e “perceção de rejeitamento”. Ainda assi, desde o ponto de vista docente as tínhamos catalogadas como “invisíveis” nas sessões práticas.

- Por último, assinalar os casos de Nina e Adriana, que possuem um status sociométrico neutro, recolhendo um número de “eleições” médio ainda que sem nenhum “rejeitamento”, o que faz que tenham as pontuações mais baixas em “impopularidade”

5.3.4. Centros de estudos prévios

Neste caso e tal como se recolhe no ANEXO 12, todos os participantes no estudo procediam de centros de ensino misto, maioritariamente públicos. Por isso, e à vista dos resultados do estudo anterior, no que só se apreciavam certas diferenças entre estes e os centros segregados, preferimos não aprofundar na caracterização dos mesmos neste sentido, ao não ser de interesse para a investigação.

5.3.5. Caracterização das experiências motrizes prévias

A recolhida da informação sobre as experiências motrizes que os sujeitos tiveram antes da sua participação na disciplina na que se desenvolve o estudo, levou-se a cabo mediante entrevistas realizadas ao finalizar o ano académico. Nelas incluímos um apartado inicial no que se lhes perguntava sobre aspectos pessoais. Ademais, também solicitamos informação a alguns dos professores de E.F. anteriores com os que fomos capazes de contactar. No caso dos estudantes que cursaram a E.F. no mesmo centro onde se realiza o estudo, completou-se com a informação procedente das programações e memórias do *Departamento de E.F.*

Com toda esta informação elaboramos a tabela resumo que figura no ANEXO 13. Nela podemos ressaltar, como primeiro dado, que os rapazes mostram quantitativamente um maior número de experiências motrizes fora do âmbito obrigatório da E.F. escolar.

Desde o nosso ponto de vista, é precisamente o âmbito extra-escolar o que melhor descreve as experiências motrizes, já que, se bem no escolar podem ser variadas, a implicação nas atividades, em tanto que obrigatórias não nos parece a mesma que quando os sujeitos podem escolher as práticas motrizes livremente. É mais, nalguns dos casos analisados referem poucas experiências motrizes de contacto incluso dentro da

E.F. Um dos casos mais extremos é o dos estudantes que cursaram a *Educação Primária* no *C.E.I.P. de Olveira* que relatam que o professor “*dejaba hacer mucho lo que queríamos*” de tal jeito que “*los chicos iban a jugar al fútbol o así, y nosotras jugábamos en plan de mujeres más bien*”. Algo similar ao que relatam as alunas do *C.E.I.P. de Palmeira*.

Tendo todo o anterior em conta, passamos a descrever as experiências motrizes dos participantes em base às contribuições recolhidas na entrevista em resposta à questão “*que deportes praticache?*”. Não obstante, somos conscientes que esta descrição não é exata, devido à influência da E.F. Agora bem, ainda integrando esta última informação, tampouco chegaríamos a uma descrição total já que faltariam, entre outras, as práticas motrizes recreativas da infância, impossíveis de conhecer com exatidão. Assumimos pois, frente a esta impossibilidade, tentar descrever a realidade em base aos dados existentes.

Assi, tal e como se observa na figura 46, os tipos de práticas motrizes realizadas pelas rapazas fora do âmbito escolar estão vinculadas fundamentalmente com os domínios psicomotriz e de colaboração, neste último caso dentro do campo da expressão. Tamém chama a atenção que mais dum 15% (3) das participantes no estudo asseguram não ter praticado nunca nenhum deporte fora do âmbito escolar. Por último, ressaltar que duas das três que reconhecem desenvolver práticas motrizes de oposição referem-se a deportes de campo dividido e participação alterna (Ténis).

Pola sua parte, os rapazes reconhecem na sua totalidade desenvolver práticas motrizes de colaboração-oposição, fundamentalmente Fútbol. Ademais destas práticas, assinalam tamém participação em práticas psicomotrizes e de oposição. Das primeiras destaca o único caso que refere práticas motrizes de expressão, vinculadas com o Patinagem Artística; em quanto às segundas estão maioritariamente associadas a práticas de oposição dual com distância de guarda mínima (Deportes de combate).

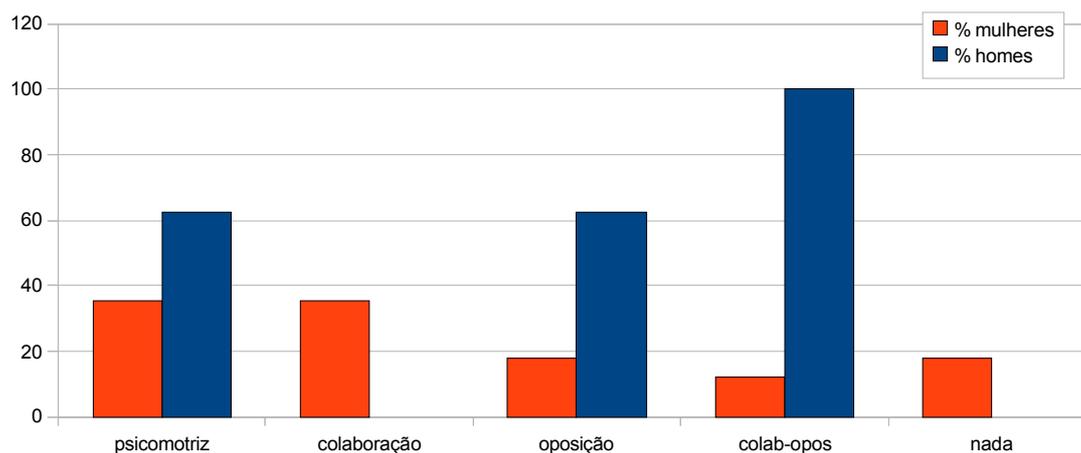


fig. 46.- Domínios nos que os sujeitos desenvolveram as suas experiências motrizes prévias.

Se nos centramos nas experiências de contacto, representadas na fig. 47 podemos observar que neste caso também existem diferenças apreciáveis entre ambos grupos. Assim, quase a metade das rapazas não assinalam prática motriz de contacto alguma no âmbito extra-escolar. Das que nomearam alguma prática motriz de contacto, referem-se a práticas que obrigam principalmente a “contactos suaves”, relacionados com as atividades expressivas antes comentadas. As práticas motrizes de contacto menos quantificadas são aquelas que representam um risco para a integridade física das participantes em função de possíveis colisões com outros sujeitos ou caídas. De igual jeito, também são citadas práticas motrizes que comportam contacto com móveis, se bem podemos dizer que são de pouca incidência ao estar por baixo do 40% das participantes.

Pela sua parte, todos os rapazes assinalam práticas motrizes que se relacionam com todos os tipos de contacto. É necessário aclarar, que para a quantificação representada na gráfica, consideramos que os deportes sociomotores de colaboração-oposição em campo compartilhado e participação simultânea eram geradores de “contactos suaves”, já que é uma das hipóteses nas que se move este trabalho. Agora bem, vistos os resultados dos estudos anteriores, pensamos que a sua importância pode resultar mínima ao produzir-se fundamentalmente em situações fortuitas durante a ação de jogo dos deportes referidos (principalmente o Futebol). Em todo caso, só há um sujeito, como indicamos antes, que assinala experiências em práticas motrizes expressivas. Porém, ao tratar-se Patinagem Artística pertence principalmente ao domínio psicomotor ainda que se pode considerar como fonte de contactos interpessoais segundo o modelo de ensino seguido (ajudas, jogos de colaboração, etc.).

De entre os deportes citados polo grupo de rapazes destaca, como adiantávamos antes, o Fútbol, que é practicado por todos exceto um.

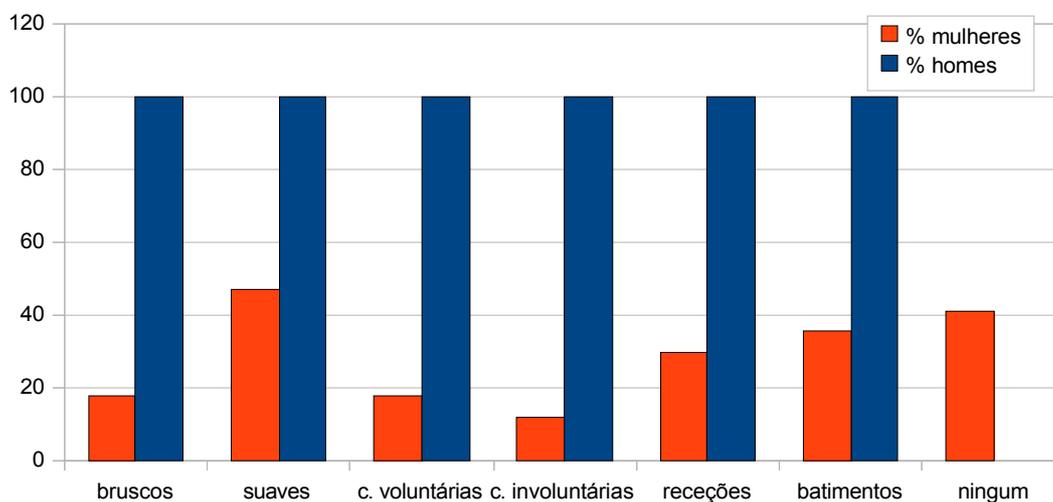


fig. 47- Percentagem de prácticas motrizes de contacto prévias.

Para terminar este apartado cabe reflexionar que toda a análise anterior parece reproducir os padrões de masculinidade e feminidade hegemónicos (Devís, Fuentes e Sparkes, 2005). Segundo isto, os padrões hegemónicos definen que os rapazes devem realizar prácticas motrizes com predomínio da forza, onde os contactos com risco lesivo são evidentes; enquanto que as rapazas devem-se decantar cara prácticas opostas, é dizer, sem apenas perigo para a sua integridade física e onde os matizes expressivos sejam os principais.

5.4. MARCO ÉTICO

5.4.1. Em quanto ao investigador.

Ao igual que no caso anterior, o rol do investigador coincide sobre o próprio docente da disciplina, com o esforço ético e rigor metodológico que isto implica. Neste caso, a investigação estivo supervisada polos próprios diretores desta tese, Dr. José Andres Sánchez Molina e a Dra. Inma Canales.

5.4.2. Em quanto aos estudantes participantes no estudo.

De igual modo, ao contextualizar a investigação num processo educativo os próprios sujeitos participantes na investigação são ao tempo objeto desse processo. É por isso, que a nossa postura ética não varia em quanto a priorizar o processo formativo dos estudantes frente à investigação.

Junto com o anterior devemos mencionar que, ao tratar-se de estudantes menores de idade, neste caso fomos especialmente escrupulosos com a informação inicial do processo investigador. Ademais, elaborou-se um documento (*Folha de consentimento informado*, incluída no ANEXO 14) pelo qual os estudantes, ou o seu tutor legal em caso de ser menores de idade, eram informados de como ia a ser utilizada a informação extraída dos seus documentos pessoais e aceitavam as condições nas que se realizava a investigação. Entre estas condições figurava de forma explícita que unicamente o investigador conheceria a identidade dos autores dos diários. Buscamos com isto limitar a possibilidade de que se associem os extratos dos mesmos que poderiam ser utilizados na memória de investigação (ou trabalhos derivados) com as identidades reais dos participantes.

Mantemos assi os compromissos éticos explicitados no trabalho anterior em base às recomendações da bibliografia especializada (Plummer, 1989; Sicilia Camacho, 1999, 30), se bem sendo ainda mais exigentes ao recolher os compromissos documentalmente.

Por último, fomos especialmente escrupulosos com a vinculação dos documentos a elaborar dentro do processo formativo. Deste jeito, e como citamos anteriormente, pensamos que não é suficiente que o trabalho repercute na aprendizagem do estudante, feito este que já fora referido por Zabalza (2004), polos comentários dos próprios estudantes que desenvolveram documentos similares ou, incluso, por outras colegas da *Universidad de Zaragoza* com experiências de investigação similares. O nosso posicionamento é que a elaboração do diário representa um trabalho extra que deve ser recompensado (Plummer, 1989). Assi, o reconhecimento deste esforço recolhe-se no sistema de avaliação, tal como expusemos no apartado no que se descreve a proposta pedagógica.

Agora bem, o nosso ponto de vista segue sendo que a voluntariedade na elaboração dos documentos deve primar, tanto se o vemos desde o ponto de vista ético, como desde o ponto de vista da qualidade do dado. Cremos firmemente, que implicando afetivamente aos estudantes a “querer” participar realmente na investigação se melhora

a qualidade dos documentos, a sua veracidade e, sobre todo, as possibilidades de auto-aprendizagem que estes documentos oferecem. É por isso que a “recompensa” pela sua participação é mínima, se bem isto não pareceu influir excessivamente na participação vendo as percentagens da mesma.

5.5. MARCO METODOLÓGICO

Ao igual que nos estudos prévios, neste apartado mostramos os recursos materiais e o método empregado no desenvolvimento desta investigação. Tendo em conta que esta é uma replica da anterior, as opções metodológicas tomadas são na sua grande maioria idênticas, existindo, não obstante, pequenas variações. Polo tanto, ao igual que nos casos anteriores, muitas das descrições e justificações das decisões tomadas serão omitidas com o fim de evitar duplicidades, ademais duma excessiva extensão da exposição. Ainda assi, assinalaremos em cada caso onde encontrar essas descrições e justificações, ressaltando sobre todo as adaptações realizadas se as houver.

5.5.1. Justificação do método empregado

Como assinalamos no apartado referido ao método do capítulo anterior, previamente ao *Estudo Base* já intentáramos realizar um estudo com as características do que vamos a expor. Não obstante, houvera fatores contextuais que impediram desenvolver o mesmo, fundamentalmente pola baixa implicação dos estudantes, associado à cultura interna do próprio colégio implicado, que provavelmente transmitia certo currículo oculto (Kirk, 1990; Torres Santomé, 1991) degradando o status da matéria de E.F.

Se a justificação do fracasso anterior era certa, o estudo deveria poder ser levado a cabo num ambiente no que os estudantes não consideraram a matéria como de menor status. Era necessário pois, antes de iniciar o estudo, assegurar a implicação dos estudantes na disciplina, polo que empregamos dous anos académicos em estabelecer vínculos afetivos com os estudantes e gerar a “cultura de centro” necessária para assegurar-nos a viabilidade do processo (“fase de adaptação”), tal como se mostra na figura 48.

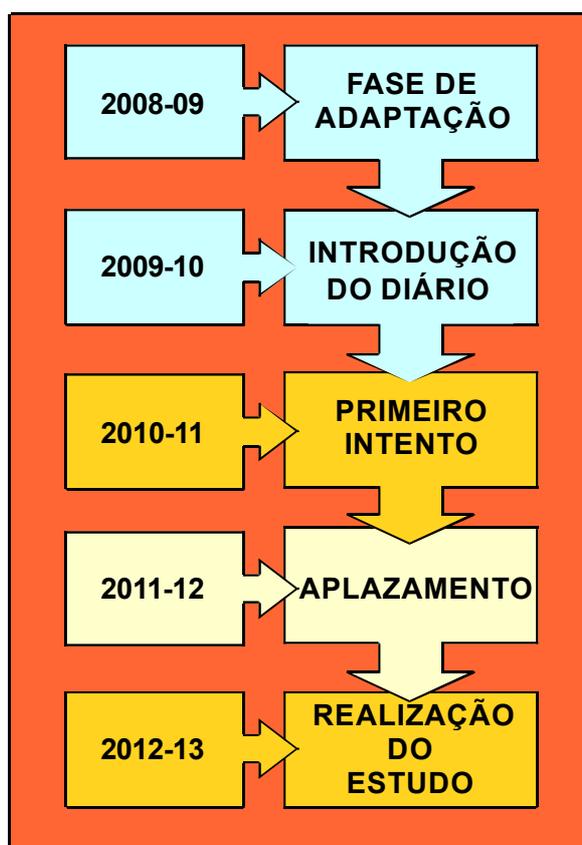


fig. 48.- Temporalização do estudo realizado em E.F. escolar.

Durante o segundo ano académico introduzimos o *Diário de Sensações* como parte da avaliação da disciplina de E.F. dos estudantes de 1º de Bacharelato com um triple sentido:

- por um lado, como fim formativo em si mesmo, em função dos comentários positivos recolhidos nas propostas anteriores;
- por outro, assegurar-nos que a metodologia a replicar fora realmente viável; e,
- finalmente, gerar as dinâmicas necessárias para a compreensão da sua elaboração em anos académicos posteriores, já que é habitual que os estudantes dum ano académico determinado comentem a dinâmica das aulas e perguntem sobre os requerimentos das disciplinas aos dos níveis superiores que já as superaram.

Ademais, cabe assinalar que grande parte dos estudantes dos primeiros anos académicos nos que se introduziu o *Diário de Sensações*, o valoraram moi positivamente para a sua aprendizagem, recomendando o seu mantimento para anos académicos posteriores. Isto reforçava a mesma ideia comentada polos estudantes de nível universitário.

Pese a todas as precauções que pusemos na fase prévia ao desenvolvimento do estudo final, o primeiro intento de posta em prática do mesmo (ano académico 2011-12) não terminou de coalhar devido a problemas de organização das atividades complementarias do I.E.S. que remataram repercutindo sobre a temporalização das sessões a desenvolver. Isto deu como consequência que não se finalizara a proposta pedagógica e impossibilitou realizar as entrevistas ao coincidir com a época de exames dos estudantes. Todo isto levou-nos a recusar os dados recolhidos e repensar a programação da U.D. de Rugby se pretendíamos ter êxito na realização do estudo.

De forma similar, no ano académico 2011-12 decidimos adiar o estudo dado que as condições contextuais mudaram, ao integrar-se no *I.E.S. Leliadoura* parte dos estudantes do antigo *I.E.S. Coroso*, no que suprimiram as etapas de E.S.O. e Bac. Esta mudança poderia repercutir moito na viabilidade do projeto posto que desconhecíamos como responderiam estes novos estudantes ante as propostas que requeríamos dentro da disciplina de E.F. É dizer, vimo-nos na necessidade de desandar o andado e repetir o processo de adaptação, quando menos um ano.

Finalmente, no ano académico 2012-13 retomamos o projeto, com as adaptações previstas trás os resultados negativos obtidos no primeiro intento. Estas adaptações foram de tipo temporal adiantando a U.D. de Rugby à segunda avaliação, em troca de centrá-la na terceira como no caso anterior. Deste jeito nos assegurávamos um “colchão” importante de sessões para solucionar imprevistos.

5.5.2. Desenho da investigação

Dado que este estudo é uma réplica do anterior adaptado às circunstâncias escolares, o desenho da investigação será de novo um “Estudo de Casos”, mediante o uso de análise de conteúdo de documentos persoais. Movemo-nos de novo, polo tanto, dentro do paradigma interpretativo, utilizando o “método diario-entrevista sobre el diario” (Plummer, 1989, 23), tal como explicamos no capítulo precedente, se bem neste

caso o uso duma metodologia mista será mais claro, ao utilizar a informação quantitativa procedente dum questionário.

Em concreto realizou-se uma triangulação de dados CUAL/CUAL/cuan (Castañer Balcells, Camerino Foguet e Anguera Argilaga, 2013, 12), é dizer os dados qualitativos são preeminentes em duas das ferramentas a utilizar (diário e entrevista), enquanto que os quantitativos o são na terceira (o questionário).

5.5.3. Instrumentos de recolhida de dados

Como vimos de mencionar, os instrumentos de recolhida de dados foram três, adicionando às duas ferramentas de tipo qualitativo usadas no estudo anterior (diário e entrevista), outra dum corte mais quantitativo, o questionário, dando resposta desta forma aos requerimentos do que se tem dado em chamar “Métodos Mixtos” de investigação (Castañer Balcells et al., 2013).

Dado que tanto o diário como a entrevista já foram descritos em profundidade no apartado homólogo do capítulo anterior, neste centraremos-nos unicamente em descrever a elaboração e utilização do questionário.

5.5.3.1. O questionário.

Como acabamos de dizer, ademais da utilização dos instrumentos citados nos estudos anteriores, neste caso optamos também pela realização duma bateria de questões cerradas realizadas na parte final da entrevista, como complemento à mesma (ver ANEXO 15). Este era, pelo tanto, um questionário de administração indireta (Quivy e Campenhoudt, 1995, 186), centrado unicamente nos fatores dos que os estudantes podiam apreciar certa influência na sua aprendizagem à hora de realizar tarefas que implicassem contactos. Foi construído em base aos resultados obtidos no estudo anterior, desenvolvido com estudantes universitários, com uma estrutura de escala Likert de cinco pontos para a valoração da importância que o sujeito lhe concedia a cada um dos itens.

Assi, com este questionário pretendíamos avaliar a percepção dos fatores que foram assinalados polos maestros em formação investigados anteriormente. Deste jeito, se buscava focalizar a atenção dos sujeitos investigados em cada um desses fatores, e não esperar a que eles mesmos os manifestaram, como ocorria no caso anterior.

Como acabamos de dizer, a sua administração foi ao final da entrevista, logo de realizar uma pequena explicação do conteúdo e do funcionamento da forma de valoração de cada item. Deve-se assinalar que nos casos que foi necessário, ademais da questão cerrada realizava-se outra pequena explicação para assegurar-nos a sua perfeita compressão.

5.5.4. Análise de dados

Como consequência dos dados recolhidos com os instrumentos anteriores tínhamos fundamentalmente duas fontes de resultados:

- os procedentes, como nos casos anteriores, dos diários contrastados com as entrevistas e,
- os procedentes do questionário.

Devido a esta duplicidade de fontes foi necessário realizar um tratamento diferencial da análise de cada um deles, resultando, por um lado, a análise de conteúdo de documentos pessoais, já comentado no estudo anterior; e, por outro, um tratamento estatístico básico dos dados procedentes dos questionários.

5.5.5. Sistema de categorias

Tendo em conta que este estudo representa uma réplica do anterior, utilizamos as mesmas categorias, pelo que emprazamos a sua consulta no apartado correspondente do *Capítulo 4* deste documento.

5.5.6. Processamento dos dados.

5.5.6.1. Codificação

O processo de codificação dos diários seguiu os mesmos passos que no caso do estudo anterior, como não podia ser doutra forma. A única exceção está representada na temporalização deste processo, representada na figura 49, e que se concretizou da seguinte maneira:

- A primeira codificação realizou-se à entrega do trabalho.
- A segunda, previamente à entrevista, com uma distância de olvido de, quando menos, 15 dias. A razão do exíguo deste prazo vem marcado pela temporalidade do ano académico que obrigava a realizar as entrevistas antes das férias escolares de verão. Ademais, o reduzido número de sessões a analisar facilitava a codificação o que nos tranquilizava frente à idoneidade da mesma.
- Como no estudo anterior, revisamos toda a codificação a medida que os dados eram introduzidos no computador para a sua posterior análise, com uma distância de olvido de, quando menos, 6 meses.
- Finalmente, realizou-se também uma última revisão de toda a codificação introduzida no programa de análise, com uma distância de olvido de quando menos 3 meses frente à anterior.



fig. 49.- Esquema temporal do processo de codificação.

5.5.6.2. Tratamento de dados e exploração de relações

Do mesmo jeito que no apartado anterior, replicamos o tratamento dos dados mediante o uso do programa Nvivo 7.0. Agora bem, neste caso não realizamos todos os cruces de relações que desenvolvemos no estudo anterior por três razões:

1. Este trabalho centra-se num único deporte (o Rugby).
2. O estudo dos fatores de influência de aparição de problemas afetivos derivados do contacto o realizamos mediante o uso de questionários.
3. Como citamos no apartado no que descrevíamos os sujeitos, todos eles procediam de colégios com modelos de ensino misto, polo que, visto os resultados anteriores, não se esperava ningum tipo de incidência neste aspecto.

Desta forma, exploramos as relações entre os seguintes aspectos:

- Problemas afetivos em função do tipo contacto.
- Relação entre categorias e tarefas postas em prática.
- Relação entre categorias e género.
- Relação entre tarefas e género.
- Relação entre categorias e sujeitos participantes no estudo.
- Relação entre tarefas e sujeitos participantes no estudo.
- Relação entre contactos interpessoais “bruscos” e corpulência.
- Relações entre fatores e sujeitos.

5.5.7. Qualidade dos dados

Tal como vimos fazendo noutros apartados, este não é uma excepção e segue o estabelecido no seu homónimo do capítulo anterior. Assi, aqui tamém optamos por medidas de credibilidade em relação com a “aplicación del método de indagación de forma rigurosa” (Moral Santaella, 2006, 152). Com isto, mantemos as mesmas indicações que para o estudo prévio com as seguintes exceções:

- Como indicamos ao explicar a temporalização do mesmo, estabelecemos uns períodos de preparação prévios ao desenvolvimento do estudo, em diferentes anos académicos. Com isto buscávamos estabelecer uma vinculação afetiva com os estudantes que melhorara o seu compromisso à hora de desenvolver o exigente trabalho de escrever um diário.
- Tal como explicamos no mesmo apartado de temporalização, a introdução do *Diário de Sensações* na disciplina de E.F. foi realizado em anos académicos anteriores ao que foi objeto de estudo. Isto se deve à nossa experiência como docente da área, pela que conhecíamos que, como norma geral, o primeiro ano que se solicita um trabalho nesta matéria os resultados não acostumam ser os desejados. Isto é devido ao estabelecimento de certa “cultura interna” comum entre os estudantes de distintos anos académicos, na que comentam as características dos diferentes professores e as formas de afrontar as distintas provas de avaliação em cada caso (exames, trabalhos, etc...).
- Tamém como descrevemos na exposição da proposta pedagógica, neste caso optamos por vincular o *Diário de Sensações* com os trabalhos a realizar voluntariamente polos estudantes. Com isto se pretendia melhorar o nível de compromisso dos estudantes na sua realização, tal como assinala Sicilia Camacho (1999, 30).
- Para finalizar, entregou-se um documento escrito no que se explicitava claramente o anonimato dos dados utilizados na investigação o que, ademais de ser um compromisso ético, tamém melhoraria o compromisso dos estudantes na realização dos diários (Plummer, 1989; Sicilia Camacho, 1999, 30).

5.5.7.1. Limitações da investigação

As limitações que encontramos nesta investigação são exatamente as mesmas que as encontradas no estudo precedente, polo que, uma vez mais encaminhamos a atenção ao ponto correspondente do capítulo anterior.

5.5.8. Materiais

O material necessário para a realização deste estudo foi:

a) Material informático:

- Computador Portátil Macbook 3.1 com sistema operativo Snow Leopard 10.6.8.
- Impressora.
- Software para virtualização Windows em iOS: Parallels Desktop 7.0
- Sistema operativo Windows XP SP3.
- Software para a análise de conteúdos dos diários: Nvivo 7.0.
- Software para edição de textos: Microsoft-Word 12.0 (2008) e Neo-Office 3.3 para Mac.
- Software de edição de audio: Garagen-Band 4.1.2 para Mac.
- Software para a realização de sociogramas: CIVSOC 2.0.

b) Material para a gravação da entrevista:

- Reprodutor-gravador de Minidisk (MD), Sony Portable Minidisc Recorder MZ-R55.
- Microfone externo Sony.
- Microfone USB Blue, modelo Snowball.

c) Material próprio para o desenvolvimento das sessões práticas da disciplina.

5.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste apartado exporemos os resultados extraídos no estudo de campo realizado dentro do âmbito da E.F. escolar. Em cada uma das epígrafes centraremos-nos nos aspectos mais representativos obtidos, introduzindo, a modo ilustrativo, citas textuais das fontes originais dos estudantes analisados. As fontes destas citas serão tanto os *Diários de Sensações* como as entrevistas. Deste modo, o discurso narrativo estará articulado com os testemunhos dos participantes.

Ao mesmo tempo, e dada a natureza dos dados obtidos, realizaremos a discussão dos dados, tanto entre si mesmos como com os dos estudos anteriores e, por suposto, com os autores consultados na revisão bibliográfica incorporada no apartado sobre o *Estado da Questão*. Com isto intentamos facilitar a compreensão global do texto, evitando as repetições às que nos veríamos obrigados no caso de expor a discussão num apartado próprio.

5.6.1. Os problemas afetivos em função do tipo de contacto

Em total recolhemos 390 referências procedentes dos 25 diários entregados pelos sujeitos participantes no estudo. A análise destas referências para cada uma das categorias estabelecidas deu como resultado a distribuição mostrada na tabela 54.

TÁBELA 54.- Diários codificados em cada uma das categorias

Categoria	Sujeitos	Referências
bruscos	21	93
suaves	6	19
caídas voluntárias	14	40
caídas involuntárias	24	160
receções	12	14
batimentos	6	7
M.C.D: bruscos	19	78
M.C.D: pelotaços	1	1
M.C.D: passes	0	0

A través da figura 50, podemos ver os resultados anteriores em função do percentagem de sujeitos que recolhem cada um dos problemas afetivos definidos associados a cada categoria:

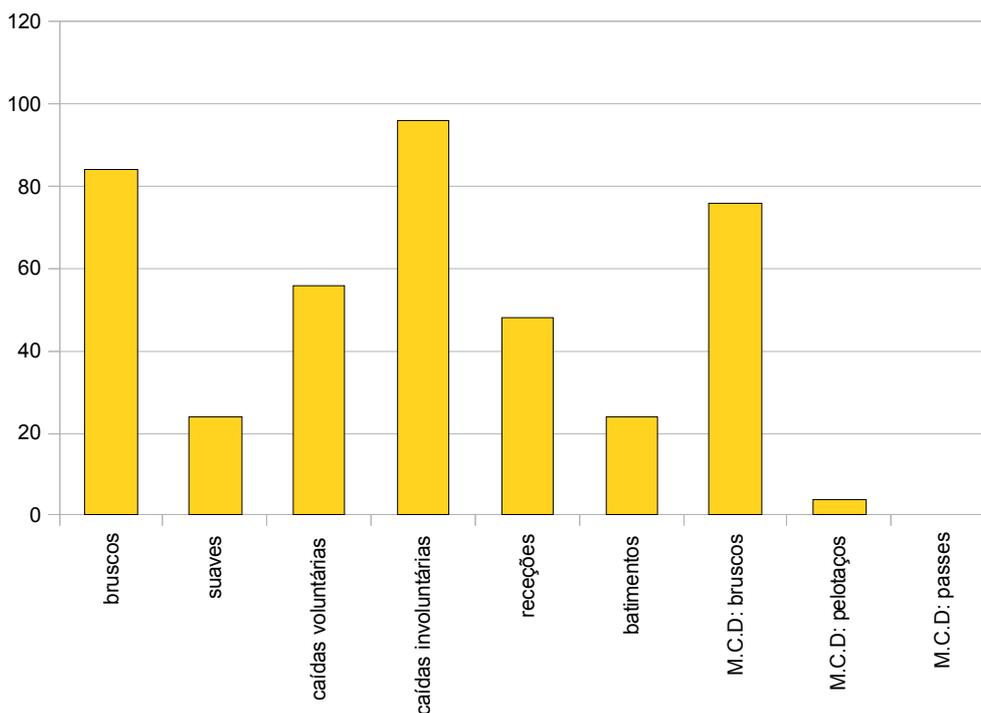


fig. 50.- Percentagem de sujeitos que citam cada um dos problemas afetivos codificados.

Antes de começar com a análise comparado destes dados em relação com os dos estudos anteriores, devemos fazer ver que nalgumas das categorias existirão grandes diferenças. A justificação destas diferenças está baseada fundamentalmente em que, neste caso, nos centramos no estudo dos problemas afetivos derivados do contacto unicamente em tarefas de aprendizagem de Rugby, como já quedou refletido na proposta pedagógica, frente aos estudos anteriores que profundavam ademais em tarefas de Andebol e Voleibol. De todas formas, preferimos manter a comparação dado que ainda assi, se extraem dados relevantes para a investigação.

Centrando-nos nos resultados, ao igual que nos estudos prévios, codificamos registros dentro de todas as categorias definidas no desenho da investigação, exceto a denominada “medo a causar dano a outro por um passe”.

Se nos adentrarmos em cada uma das categorias mais pormenorizadamente podemos observar:

- Na categoria centrada nos problemas afetivos derivados dos “contactos bruscos” encontramos uma diminuição com respeito aos estudos anteriores. Agora bem, não podemos dizer que exista influência alguma em função dos deportes

estudados que justifiquem este descenso, já que nos trabalhos anteriores era precisamente no Rugby onde se manifestava um maior número de problemas afetivos relacionados com os “contactos bruscos”. Unicamente encontramos certa justificação a nível pessoal de cada sujeito, em função das suas experiências prévias, como mostraremos mais adiante quando os abordemos individualmente. Neste sentido, três dos quatro sujeitos que não citam problemas com os “contactos bruscos” desenvolveram práticas motrizes nas que se produzem amplamente este tipo de contactos (dous Deportes de combate e um Fútbol). Ademais, a pessoa restante demonstrou ser uma das mais motivadas durante as práticas de Rugby. Podemos citar como exemplo, que não podia parar de rir nas tarefas de placagens, que normalmente são as que mais problemas produzem. De todas formas estas justificações não são totalmente satisfatórias, ao dar-se características similares nalguns dos sujeitos participantes em estudos anteriores que si citavam estes problemas.

- Descende igualmente a presença de problemas afetivos ligados a “contactos suaves”, que nos estudos com universitários também se produziam fundamentalmente no Rugby. Com todo, existem agora duas razões fundamentais para isso: por um lado, no caso dos estudos anteriores a temporalização dos conteúdos associados ao Rugby a começo do ano académico fazia que o nível de confiança entre os participantes no estudo fora baixo (como alguns deles recolheram nos seus diários) sendo isto, como vimos, um fator fundamental para a aparição destes problemas; por outro, no caso do estudo com escolares não se incidiu de igual maneira na aprendizagem das ações associadas à formação ordenada¹¹⁵, especialmente à formação ordenada de 8 jogadores, que era a que despertava maiores problemas associados a “contactos suaves”.
- No caso das “caídas voluntárias” observamos também uma diferença importante a nível geral, ainda que não é tal se comparamos unicamente com os dados extraídos de Rugby, que rondam o 60% nos casos centrados no *Estudo de Base* anterior.

¹¹⁵ Isto foi devido a decisões de tipo pedagógico (dada a diferente orientação do ensino), por problemas de temporalização e por problemas de controle de aula que obrigou a suspender a sessão na que se tratavam estes conteúdos no caso dum dos grupos de Bacharelato.

- De forma similar, os problemas ligados às “caídas involuntárias” estão em ambos casos ao redor do 90%, sendo novamente superior aos resultados do *Estudo Piloto*. Não obstante, mais que a comparação com os estudos anteriores, resulta mais significativo que, neste caso, é esta categoria a que mostrou uma maior incidência nos sujeitos estudados. Isto difere de forma clara com os resultados da população universitária, onde os problemas associados a “contactos bruscos” eram os mais citados (tanto na sua visão pessoal como na sua visão social). Ademais, chama a atenção a aparição de problemas afetivos devidos à caída em relação com emoções de “vergonha” (ridículo) ou “nojo”, ademais dos temores comuns associados ao risco lesivo.
- Na categoria associada a “recepções” obtivemos agora valores superiores aos mostrados nesses estudos anteriores, sendo esta variação moi significativa já que praticamente os quadruplica. Isto reforça a ideia antes exposta de que os resultados associados a esta categoria poderiam estar em relação com o nível de maturação dos sujeitos e, no caso dos trabalhos anteriores, às suas especiais características como estudantes de ensino superior de E.F. com um maior desenvolvimento das Habilidades Básicas.
- Pola sua parte, no referido à categoria de “batimentos” mostra-se uma clara diminuição devido a que nos estudos anteriores os resultados desta categoria procediam fundamentalmente das tarefas de aprendizagem de Andebol e Voleibol.
- Dentro da categoria “medo a causar dano bruscos” observa-se também uma diminuição na incidência. Isto parece lógico ao descer a percepção de risco pessoal devido a “contactos bruscos”, se bem não acabamos de encontrar uma justificação ajeitada.
- Baixa também a incidência de problemas afetivos derivados do “medo a causar dano por um pelotazo”, ao igual que sucedia na sua homóloga desde um ponto de vista pessoal referida a “batimentos”. A justificação é ademais a mesma, dado que os resultados desta categoria procediam também basicamente das tarefas de aprendizagem de Andebol e Voleibol.

- Para finalizar, ao igual que nos estudos prévios, não se encontrou nenhum tipo de problema relacionado com o “medo a causar dano por um passe”. O que parece sugerir que se deveria pensar em eliminar esta categoria, se bem seriam necessários novos estudos para uma conclusão definitiva ao respeito.

Um aspecto novo que aparece neste estudo, e que nos outros não terminava de definir-se, é a referência a problemas afetivos associados com contactos num solo sujo ou que possa manchar. Assim, este “medo a manchar a roupa” associaria-se com os contactos com o solo, tanto “voluntários” como “involuntários” ainda que sem implicar nenhum aspecto lesivo, feito que, como dissemos, não aparecia claramente refletido com anterioridade. Neste caso, a metade dos estudantes referem problemas com este aspecto em tarefas concretas realizadas no cêspede parcialmente húmido. Isto faz-nos reflexionar sobre a possibilidade de recolher este “medo a manchar a roupa” dentro da categorização a utilizar na análise com vista a futuras investigações.

5.6.2. Relação entre categorias e tarefas postas em prática

A continuação centraremos-nos em mostrar os resultados referidos ao número de sujeitos que citam uma determinada emoção associada a um contacto, emanada da realização duma tarefa em concreto (ver tabela 55). Como no caso do estudo anterior, separamos os Jogos Predeportivos das tarefas motrizes de Rugby, dado que muitos deles poderiam ser perfeitamente aplicados a mais dum deporte.

TÁBELA 55.- Número de diários que recolhem cada uma das categorias por tarefa.

	RUGBY										JOGOS PREDEPORTIVOS									
	placagem	técnicas de evasão	técnicas de empurre	Jogo real Rugby	jogo reduzido "Tocata"	pontapés e receções	O Pano-Rugby	formação ordenada	caídas laterais	2x1 "Tocata"	Pelota Contacto	A gaiola	Menos aros que jogadores	Arranca-Cebolas	Pase ao Rei	Pelota Retida	Rinha de galos	As Bandeiras	Correr a buscar cores	O Lobo
bruscos	16	0	3	5	12	0	1	0	0	0	2	0	0	3	0	0	1	0	0	0
suaves	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	0	3	0	0	1	0	0	0
caídas voluntárias	12	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0
caídas involuntárias	22	0	4	4	14	0	2	0	0	0	2	3	1	2	0	1	6	2	1	1
receções	0	0	0	0	3	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
batimentos	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: bruscos	19	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0
M.C.D: pelotaços	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nº diários totais:	24	0	5	6	16	13	2	1	1	1	2	5	1	7	0	1	9	3	1	1
%*	96	0	63	24	64	54	10	4	4	4	8	23	13	29	0	4	38	13	13	5
% médio	32,27										9,29									

NOTA: Ressaltamos em vermelho os registos que aparecem em seis ou mais diários.

Como primeiro resultado destacável podemos assinalar que neste estudo encontramos diferenças em relação com as tarefas motrizes geradoras de algum tipo de conflito afetivo ligados ao contacto com respeito ao trabalho anterior. Assi, não são mencionadas algumas que existiam no estudo anterior e si outras novas; estas últimas são, em todo caso, pertencentes ao grupo de Jogos Predeportivos, concretizando-se nas de “Rinha de galos”, “As Bandeiras”, “Correr a buscar cores” e “O lobo”. Pola sua parte, as que desaparecem referem-se tamém a uma série de Jogos Predeportivos, nomeadamente as que no estudo anterior foram desenvolvidos nas sessões de aprendizagem dos outros deportes (Andebol e Voleibol), polo que a nova proposta pedagógica centrada no Rugby não as recolhia. Ademais destes jogos, tampouco aparecem referências a uma tarefa que vinculáramos com o Rugby no estudo anterior e que se centrava na aprendizagem das caídas. A justificação disto vem determinada pola *Programação Didática do Departamento de E.F.*, que vincula estas tarefas com as U.Ds. de iniciação ao patinagem realizadas tanto nesse ano académico como no anterior, polo que preferimos não inclui-las na análise.

Por outra parte, a primeira vista se comprova que as tarefas motrizes de Rugby geram, tamém neste estudo, maior quantidade de problemas afetivos derivados do contacto que as agrupadas como Jogos Predeportivos. Assi, pode-se observar a grandes rasgos certa réplica com os resultados do estudo prévio. Agora bem, há diferenças significativas em cada uma das tarefas em concreto, como veremos no ponto seguinte.

Para finalizar este apartado, mostramos na fig. 51 os resultados percentuais do nível de incidência como fonte geradora de problemas afetivos ligados ao contacto, de cada uma das tarefas realizadas nos deportes vistos respeito ao total de sujeitos analisados. É necessário aclarar, que para realizar o cálculo das percentagens tivemos em conta os índices de assistência¹¹⁶ às sessões práticas, segundo o recopilado no ANEXO 16.

¹¹⁶ Os índices de assistência foram elaborados a partir das sessões que figuram recolhidas nos diários. Assi, encontramos casos nos que os estudantes assistiram às sessões correspondentes, ainda que, por alguma razão, não a recolheram no seu diário. Um destes casos é, por exemplo, o de algumas sessões que coincidiram com a preparação de exames por parte dos estudantes, dos que o doutorado não tinha informação.

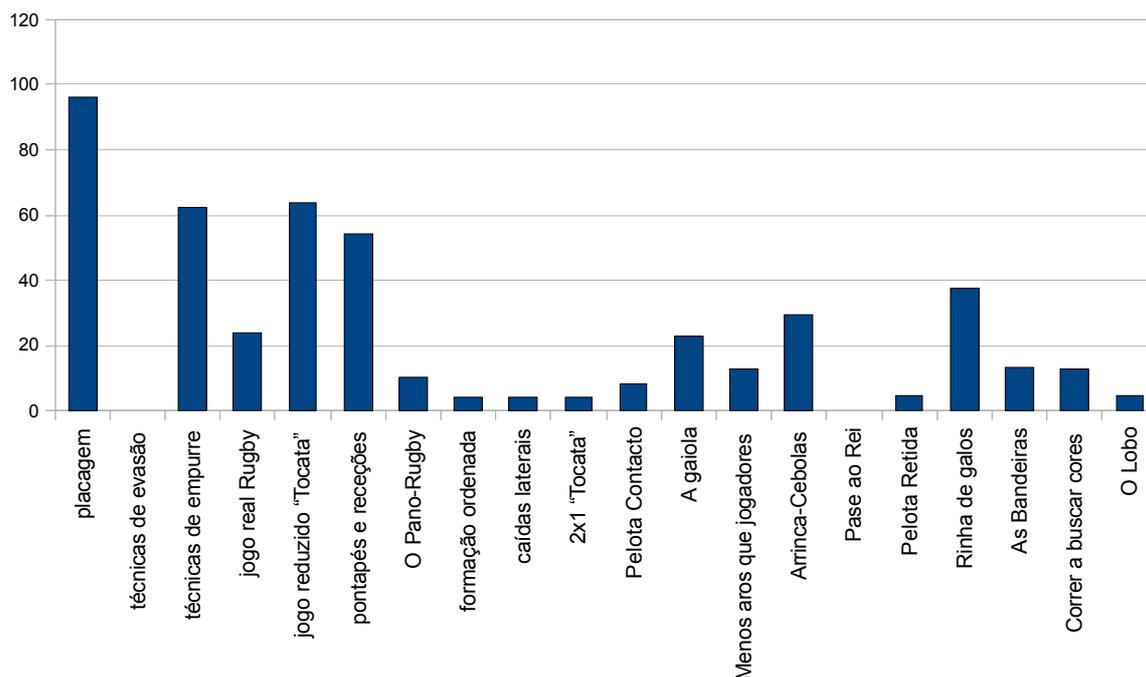


fig. 51.- Percentagem de incidência dos problemas afetivos derivados do contacto por tarefas.

Assi, é preciso assinalar que as tarefas relacionadas com as placagens aparecem de novo como as mais conflituosas em relação com o contacto. Este resultado já era esperado em grande medida, devido aos resultados do estudo precedente, se bem preferimos aprofundar nele também a continuação.

5.6.2.1. Relação entre categorias e tarefas de Rugby

Como acabamos de expor, as tarefas associadas à aprendizagem das placagens voltam a aparecer como as que mais problemas afetivos devidos ao contacto geram. Ao igual que no estudo anterior, estes problemas aparecem representados em todas as categorias possíveis em função dos tipos de contacto que se produzem nestas tarefas ("contactos interpessoais" e "corpo solo"), sendo ademais as únicas nas que ocorre isto de todas as desenhadas na proposta pedagógica. É necessário ressaltar que, também neste caso, aparecem referências a conflitos afetivos relacionados com a categoria de "contactos suaves". É o caso, por exemplo, de João que numa das sessões nas que se realizava a progressão de placagens no cêspede assinala:

"Neste exercicio o unico que sentín que pode ser de interés foi vergoña por ter que agarrar a miña compañeira por sitios que me facían sentirme incómodo".

Isto contrasta com o feito de que, desde um ponto de vista didático, tende-se a valorar unicamente os fatores lesivos à hora de desenvolver as propostas de ensino desta ação técnica (Rugby Football Union, 1985; Usero Martín, 1993; Rutherford, 1993; Corless, 1995; Collinet, 2000; Damasceno, 2012).

Ademais, também na linha do estudo anterior, este resultado tem pouca estabilidade se o comparamos com a tarefa final de “jogo real Rugby”, na que também podiam desenvolver-se placagens, se bem, neste caso, quedava a decisão de cada um dos jogadores. As possíveis justificações para esta diferença de entre ambas tarefas são paralelas às do estudo anterior: imagem e experiências prévias, diminuição do efeito por exposição e atenuação por aspectos lúdicos; às que se adicionaria neste caso uma baixa disposição para a placagem durante a tarefa de “jogo real”, como assinala Bea no seu diário:

“Este xogo gústame mais porque non me vexo obrigada a pracar a ningún dos compañeiros e ademais, como eles saben que non me gusta tampouco me pracan a min e non me sinto insegura”.

Do mesmo jeito que no estudo anterior, a segunda tarefa motriz mais conflituosa volta ser a de “jogo reduzido-Tocata” (64%), sendo citada devido, fundamentalmente, a problemas associados com as “caídas involuntárias”, o que ressalta frente ao estudo anterior que assinalavam os “contactos bruscos” como principais. Estes resultados não deixam de ser chamativos, já que se produzem numa tarefa na que, precisamente, se tratava de evitar contactos violentos que podam terminar com os implicados no solo. Neste sentido deve-se assinalar que das 14 referências, 12 referem-se a mulheres que, em moitos casos, descreviam as atitudes de alguns de sus companheiros masculinos, moi motivados neste tipo de tarefas, como geradoras de problemas afetivos. Assi, como exemplo destas sensações recolhidas nos diários, talvez a expressão que melhor justifique estes resultados é a de Clara que recolhe no seu diário: *“Tiven medo a que me lastimaran porque había persoas moi brutas que querían coller o balón”.* Em quanto ao resto de categorías associadas a esta tarefa pode-se apreciar uma ordenação quantitativa diferente às halladas nos estudos anteriores:

- A segunda categoría que é recolhida em mais diários é a referida a “contactos bruscos”. Provavelmente a justificación destes resultados tem mais que ver com a imagem prévia da actividade que com aspectos asociados à própria tarefa. De

feito, Noelia assinala no seu diário ter-se sentido “*nerviosa*” e “*intranquila*” antes de começar a primeira sessão de Rugby, como veremos mais adiante.

- Pola sua parte, os “contactos suaves”, que eram os segundos em conflituosidade no estudo anterior, apenas parecem ter importância, ao serem citados só por uma pessoa. Isto poderia estar em relação com o distinto nível de integração dos grupos. Assi, nos grupos do estudo com universitários muitos dos seus componentes acabavam de conhecer-se, ou se conheciam só do ano académico anterior. Porém, no caso dos de Bacharelato, na sua maior parte, compartilharam curso escolar anteriormente, muitos deles incluso desde *Ensino Primário*. Ademais, também poderia ter influído a temporalização da proposta pedagógica, ao começo do ano académico no caso do estudo com universitários e depois do primeiro trimestre no caso do Bacharelato¹¹⁷.

Junto com estes resultados centrados nas tarefas motrizes mais conflituosas desde o ponto de vista dos problemas afetivos derivados do contacto, existem outras modificações importantes respeito aos resultados do estudo anterior. Assi:

- A primeira que podemos assinalar é a prática desapareção de referências relacionadas com as tarefas agrupadas baixo a epígrafe “*formação ordenada*” como fonte de problemas afetivos. A justificação principal é que no estudo anterior a tarefa que mais problemas gerava dentro deste grupo era a que se centrava na prática da “*formação ordenada de 8*”, tarefa que, como já comentamos, apenas se pudera pôr em prática no desenvolvimento da proposta pedagógica de Bacharelato por questões temporais e pedagógicas. É mais, no caso concreto do grupo A, tivemos que cancelar a sessão na que se desenvolvia esta tarefa quando levávamos a metade da mesma. Isto foi devido a problemas de controle de grupo, sem poder retomar-se novamente noutra prática.
- Outra das variações a ressaltar é a aparição dum alto percentagem de referências relacionadas com as tarefas de aprendizagem das técnicas de empurre. Agora

¹¹⁷ Estas diferenças na temporalização são consequência do nosso ponto de vista sobre a integração da investigação nos processos educativos. Assi, como já mencionamos no *Marco Ético*, desde o nosso ponto de vista, a prioridade é a formação dos estudantes, ainda que, como neste caso, desde o ponto de vista investigador poderiam ser recomendáveis outras decisões.

bem, neste caso, pensamos que pode existir um sesgo importante neste resultado já que foram poucos os estudantes que recolheram a sessão na que se desenvolviam estas tarefas no seu diário (talvez por coincidir em época de exames). Assim, o número total de diários é só de cinco, aparecendo com um percentagem elevado na tabela devido a que, como dissemos antes, para o seu cálculo tivemos em conta o número de faltas de assistência ou, como é neste caso, o número de sujeitos que não recolheram essas sessões nos seus diários (17).

- Por último, e talvez o mais destacável, é a aparição dum percentagem de referências importante referido às tarefas de aprendizagem dos “pontapés e receções”. Assim, frente ao estudo anterior, no que só existia um sujeito que fazia uma única menção a problemas afetivos relacionados com esta tarefa, neste, a incidência supera a metade dos participantes (50%), correspondendo todas elas a mulheres. Em concreto, todas as referências estão centradas na ação de “receber” uma pelota previamente pateada em altura (tipo “up-and-under”). Neste tipo de pontapés, a pelota ganha velocidade a medida que descende, mostrando-se agora como geradora de problemas afetivos relacionados com a própria “recepção” da pelota (10 alunas) ou com o “batimento” fortuito das pelotas que deviam recolher outros participantes na tarefa (6 alunas). Esta diferença com o trabalho anterior poderia estar em relação com as diferentes experiências prévias entre ambos grupos, muito mais acusado no caso das mulheres, devido a que muitas das pertencentes ao grupo de Bacharelato apenas realizaram práticas motrizes com móveis fora do contexto da E.F. escolar.

5.6.2.2. Relação entre categorias e Jogos Predeportivos

Como já explicamos mais arriba, neste caso, a principal diferença com o estudo anterior é que neste não aparece referência alguma a uma série de jogos que si figuravam antes. Ainda assim, no seu lugar, aparecem outros novos como são os de: “Rinha de galo”, “As Bandeiras”, “Correr a buscar cores” e “O lobo”.

A primeira delas, “Rinha de galo”, é precisamente a mais citada pelos participantes como geradora de problemas afetivos em relação com o contacto. Em concreto, as referências estão associadas aos problemas afetivos relacionados com os

contactos com o solo, especialmente as “caídas involuntárias”. Los resultados, neste aspecto, são a o nosso modo de ver importantes, já que 4 dos 6 que o recolhem, o citam no mesmo sentido que Bea, que assinalava no seu diário: “*Non o pasei ben durante esta actividade xa que o césped estaba mollado e non me quería manchar*”. Assi, como mencionamos mais arriba, este “medo a manchar a roupa” é um aspecto não recolhido inicialmente na categorização e que poderia ser incluído em futuras investigações.

A segunda tarefa que refere mais problemas afetivos relacionados com o contacto é a de “Arranca-cebolas”, que recolhe conflitos por contactos “bruscos”, “suaves”, “caídas involuntárias” e “medo a causar dano por contactos bruscos”. É de ressaltar o caso referido aos “contactos suaves”, já que representa o valor mais alto encontrado em quanto ao número de sujeitos (3) que os citam numa mesma tarefa .

Por outra banda, devemos assinalar que ao igual que no caso anterior, há duas tarefas que aparecem com percentagens elevadas como resultado de que as sessões nas que se desenvolveram não foram recolhidas nos diários de todos os estudantes, contabilizando como “faltas de assistência”. Estas tarefas são as de “Menos aros que jogadores” e “Correr buscando cores”, recolhidas num só diário.

5.6.3. Relação entre categorias e género

Passamos a expor neste apartado os resultados de cada uma das categorias a estudo em função do género do autor do diário correspondente. Ao igual que no estudo anterior, e devido ao diferente número de sujeitos participantes na investigação em função do género, é necessário relativizar estes dados em função do número total de sujeitos em cada caso. Para isso introduziremos em cada uma das tábeas os valores relativos de cada género.

5.6.3.1. Relação entre categorias e género por diários

Na tabela 56 se mostram as frequências de incidência de cada categoria em função do género dos autores dos diários analisados.

TÁBELA 56.- Resultados de cada categoria por género

Categorias	HOMES		MULHERES	
	nº de diários	%	nº de diários	%
bruscos	6	75	15	88,24
suaves	2	25	4	23,5
caídas voluntárias	1	12,5	13	76,47
caídas involuntárias	7	87,5	17	100
receções	0	0	12	70,6
batimentos	0	0	6	35,3
M.C.D: bruscos	5	62,5	14	82,35
M.C.D: pelotaços	1	12,5	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0

Al contrário que nos trabalhos anteriores, no caso dos estudantes de Bacharelato parecem existir diferenças notáveis em função da categoria que se tenha em conta, como se pode apreciar na figura 52. Se bem, como dissemos, não encontramos bibliografia específica para cada um dos contactos geradores de problemas afetivos, estas novos resultados parecem apoiar as referências que afirmam que as mulheres mostram, a nível geral, um maior nível de temor que os homes (Feltz; 1988, 162; Cartoni et al., 2002, 25; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23; Méndez et al., 2003; Slobounov, 2008, 297).

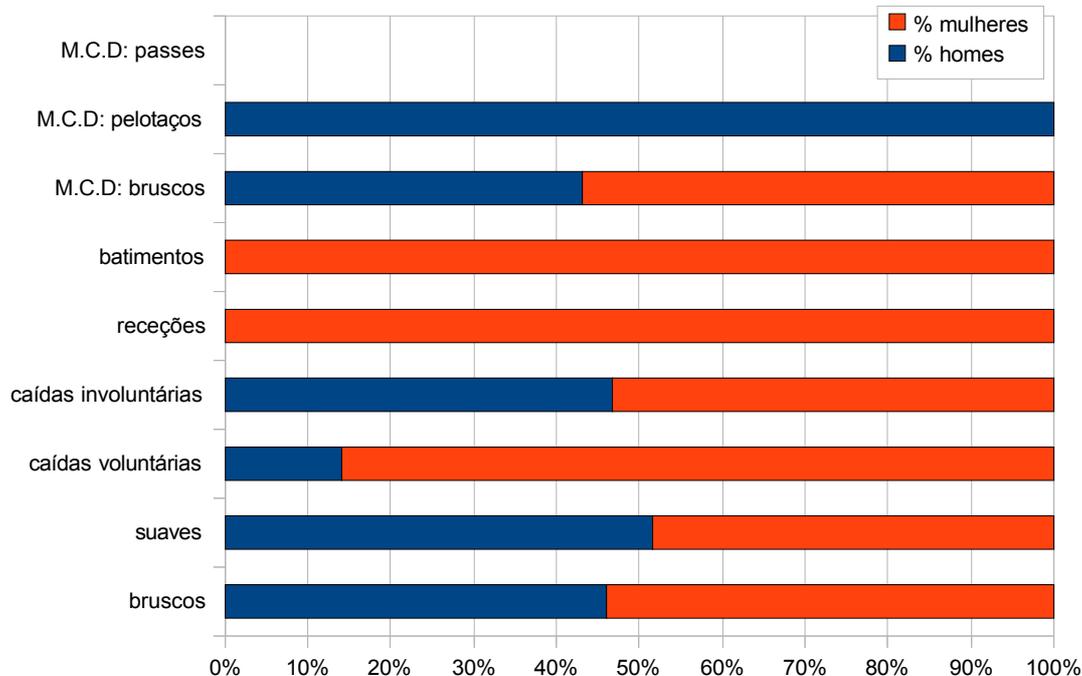


fig. 52.- Percentagem de incidência de cada categoria por género.

Como se reflete na tabela 56, as diferenças mais notáveis entre género estão determinadas pelos resultados das categorias de “caídas voluntárias” e “receções”, superando o grupo feminino ao masculino em mais dum 60%. São também chamativas as diferenças entre a categoria de “batimentos”, que só aparece entre as rapazas (com um 35%), e a de “medo a causar dano por contactos bruscos” que novamente se assinala superior entre o grupo feminino, com praticamente um 20% sobre os rapazes.

Porém, estas diferenças apenas são perceptíveis no caso dos contactos que associámos mais claramente aos tópicos de género em quanto (“contactos bruscos” geradores de problemas para o grupo feminino e “contactos suaves” para o masculino”). Neste sentido, as diferenças existentes não permitem afirmar que estas sejam realmente importantes, mais bem ao contrário se as relacionamos com os resultados dos estudos anteriores. Isto é contrário às contribuições de Méndez et al. (2003) para quem, a nível geral, as “niñas” mostravam um nível superior de medos que os “niños”, salvo no caso do “miedo al contacto físico” (que para nós se corresponde com os problemas afetivos derivados a “contactos suaves”). Do mesmo jeito, se nos fixamos em estudos mais específicos centrados em práticas motrizes, os resultados também são opostos aos achados de Canales (2006 e 2007) e Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011, 625) que encontraram diferenças significativas em quanto às reticências ante práticas motrizes de contacto em função do género dentro do que nós denominamos “contactos suaves”. Em ambos casos, assinalavam um maior rejeitamento dos homes a este tipo de contactos. Agora bem, devemos ter em conta que as práticas motrizes destes estudos, centradas no âmbito expressivo, eram totalmente diferentes às estudadas na presente investigação. Assi, poderia ser que a motivação das mulheres cara esse tipo de práticas facilitara a eliminação dos problemas afetivos derivados dos “contactos suaves”.

À luz do anterior e desde o nosso ponto de vista, parece que certos fatores podem aparecer como fundamentais à hora de limitar a aparição de problemas afetivos derivados dos “contactos suaves”, mais que o próprio género. Assi, como acabamos de dizer, em função dos estudos centrados nas práticas motrizes expressivas, a “motivação” parece determinante para a incidência ou não deste tipo de problemas. Do mesmo jeito, a “confiança” entre os participantes nas tarefas parece ser outro destes fatores. Mostra disto são as diferenças existentes entre estes resultados e os dos estudos anteriores, onde as práticas de Rugby foram desenvolvidas ao começo do ano académico (quando os estudantes ainda não se conheciam entre eles).

Noutra ordem de cousas, relacionando os resultados no seu conjunto com os dos estudos anteriores leva-nos a reflexionar sobre a hipótese da não existência realmente duma reprodução dos rôis de género em quanto a os problemas afetivos derivados do contacto, senão simplesmente diferenças de género em função das experiências motrizes individuais. Esta forma de pensar vem respaldada por:

- As categorias não parecem guardar uma pauta paralela com os estereótipos de género. Em caso contrário os homens deveriam mostrar mais problemas com os “contactos suaves” e as categorias relacionadas com a visão social e empática dos conflitos afetivos relacionados com o contacto (“medo a causar dano...”). Pola sua parte, as mulheres deveriam obter claramente valores superiores em relação com os homens em todas as demais categorias, especialmente na de “contactos bruscos”, seguindo as considerações de Moreno Murcia et al. (2006, 22) que assinalam o rejeitamento que mostram as rapazas às práticas motrizes de alta “«agresividad física» a través de contactos corporales”.
- As categorias nas que aparecem maiores diferenças das rapazas frente aos rapazes são as que mais diretamente se relacionam com o domínio de habilidades específicas. Assi, as referências sobre problemas associados a “caídas voluntárias” vinculam-se com as ações de placagem, próximas a situações de enfrentamento corpo a corpo e/ou entradas em Fútbol. Pola sua parte, as associadas aos contactos com móveis relacionam-se diretamente com as habilidades de passe e recepção. Em todos estes casos as experiências prévias dos alunos eram superiores em geral às das alunas.
- Apoiando a afirmação anterior temos que assinalar que os resultados do estudo anterior não permitiam fazer estas diferenciações, pensamos que influenciado pelas maiores experiências motrizes e deportivas das mulheres participantes que provavelmente acercavam os valores entre os grupos.

Seja como for, o que si parece claro é que há uma clara relação entre as práticas motrizes desenvolvidas e a aparição de problemas afetivos derivados do contacto em função do género. É precisamente aqui onde podemos afirmar que a tendência reprodutora da sociedade tem uma marcada influência no mantimento dos estereótipos dentro do âmbito dos problemas afetivos, como já adiantaram indiretamente Moreno Murcia et al. (2006). Ou o que é o mesmo a diferente socialização tem importância nas

emoções vivenciadas em cada grupo (Cartoni et al., 2001 e 2002, 26; Short, et al., 2004, 42).

5.6.3.2. Relação entre categorias e género por número de referências

Ao igual que no estudo anterior analisamos os resultados em função do número de referências encontradas em cada categoria por género, tanto em valores absolutos como relativos com respeito ao total de sujeitos de cada um dos grupos, dando como resultado a tabela 57.

TÁBELA 57.- Número de referências de cada categoria por género

Categorias	Homes		Mulheres	
	nº citas (n=8)	citas/n	nº citas (n=17)	citas/n
bruscos	11	1,38	82	4,82
suaves	3	0,38	16	0,94
caídas voluntárias	2	0,25	38	2,24
caídas involuntárias	26	3,25	134	7,88
receções	0	0	14	0,82
batimentos	0	0	7	0,41
M.C.D: bruscos	22	2,75	56	3,29
M.C.D: pelotaços	1	0,13	0	0
M.C.D: passes	0	0	0	0
total	65	8,13	347	20,41

Tal como sucedia no citado estudo, os valores relativos das referências textuais totais é novamente maior no caso dos sujeitos de género feminino, ainda que, neste caso, é superior ao duplo. Parece existir, pelo tanto, uma maior diferença entre géneros nos estudantes de Bacharelato com respeito ao grupo de universitários.

A razão destas diferenças volta a ser o maior registro relativo de referências por categoria, superando as mulheres em todas elas aos homes, se excetuamos a de “medo a causar dano por um pelotaço” (ainda que a diferença neste último caso é mínima, ver figura 53). Pensamos que isto poderia considerar-se como uma graduação no valor que lhe outorgam aos problemas associados a um contacto concreto.

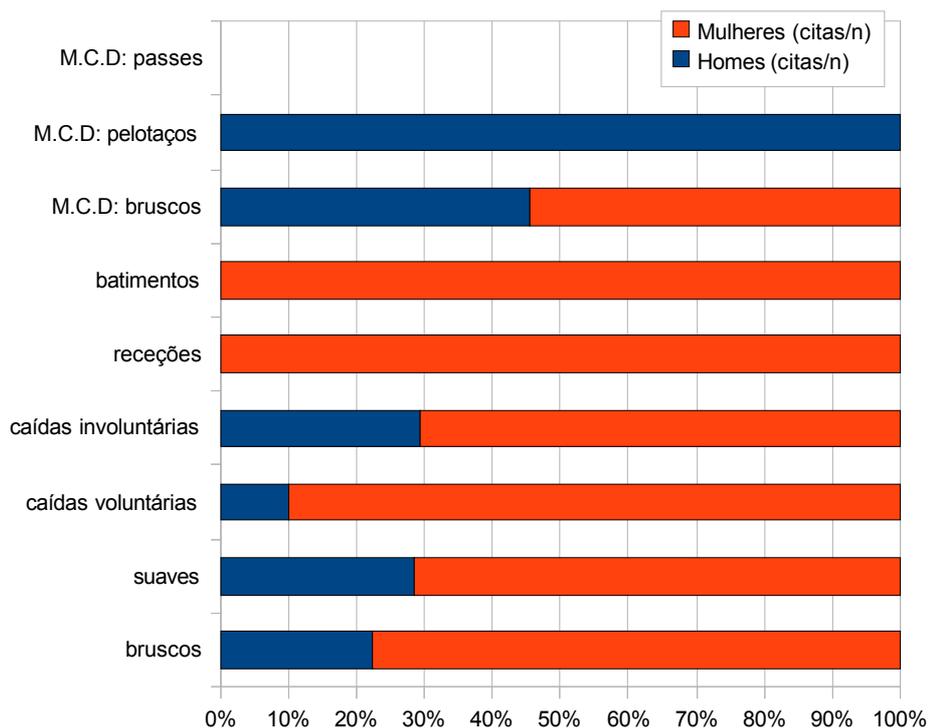


fig. 53.- Resultados do número relativo de citas de cada categoria em função do género.

Neste caso, a maior diferença em quanto a problemas afetivos citados por género centra-se nos associados às “caídas involuntárias”. Isto o diferença do caso anterior onde figuravam em primeiro lugar os associados aos “contactos bruscos” e que agora aparecem como segundos, com diferenças quantitativas importantes entre eles. Por contra, mantém-se a tendência assinalada nos dous estudos anteriores, segundo a qual as maiores diferenças entre géneros se produzem dentro dos problemas afetivos associados com contactos com risco lesivo para o sujeito.

Se bem este resultado pode parecer representativo, devemos ter em conta, como também advertíamos no estudo anterior, que o número de referências sobre uma categoria total de cada género poderia estar sesgado já que o reparto de frequências não é idêntico entre cada um dos componentes desse grupo de género.

É por isso que se fai preciso analisar estes resultados a nível individual, para ver em que grau a afirmação anterior está influenciada polo ponto de vista dum sujeito em concreto. Para isso, desenvolvemos a tábela 58, na que se recolhem os resultados individuais de cada sujeito agrupados por géneros.

TÁBELA 58.- Número de referências a cada categoria de cada sujeito, agrupadas por género

	Sujeitos	bruscos	suaves	c. voluntárias	c. involuntárias	receções	batimentos	M.C.D: bruscos	M.C.D: pelot.	M.C.D: passe
homens	Cosme	0	0	2	1	0	0	1	0	0
	João	0	2	0	0	0	0	4	1	0
	Oleg	1	0	0	6	0	0	9	0	0
	Klaus	1	0	0	2	0	0	0	0	0
	Ibon	2	1	0	2	0	0	3	0	0
	Antón	4	0	0	4	0	0	0	0	0
	Saulo	1	0	0	4	0	0	0	0	0
	Mourinho	2	0	0	7	0	0	5	0	0
	média=	1,29	0,43	0,29	2,71	0	0	2,43	0,14	0
	dt=	1,38	0,79	0,76	2,06	0	0	3,31	0,38	0
mulheres	Bea	4	11	3	7	2	0	5	0	0
	Catarina	3	0	2	6	2	0	2	0	0
	Ada	5	3	0	6	1	0	5	0	0
	Aitana	0	1	0	5	1	1	2	0	0
	Neme	9	1	0	14	0	0	10	0	0
	Fátima	3	0	4	6	1	1	4	0	0
	Loaira	3	0	1	2	1	1	1	0	0
	Clara	20	0	12	21	0	0	14	0	0
	Jéssica	4	0	1	4	0	0	1	0	0
	Alma	11	0	6	27	1	0	6	0	0
	Noelia	0	0	1	6	1	0	0	0	0
	Nina	5	0	1	6	1	1	2	0	0
	Adriana	2	0	2	7	1	0	1	0	0
	Olivia	2	0	1	4	0	1	0	0	0
	Ariadna	3	0	2	5	0	0	1	0	0
	Antónia	2	0	0	4	1	0	0	0	0
	Patricia	6	0	2	4	1	2	2	0	0
	média=	4,82	0,94	2,24	7,88	0,82	0,41	3,29	0	0
dt=	4,82	2,7	2,97	6,64	0,64	0,62	3,82	0	0	

NOTA: Ressaltamos em vermelho os dois valores mais altos de cada categoria e em verde os dois mais baixos.

Se comparamos os desvios padrões (*dt*) de cada um dos grupos, podemos observar que existe uma dispersão importante no caso do grupo feminino nas quatro primeiras categorias (“bruscos”, “suaves”, “caídas voluntárias” e “caídas involuntárias”). Isto é devido, fundamentalmente, aos resultados extraídos da análise dos documentos de três sujeitos que assinalam resultados muito mais altos que a média, como são: Bea, que sesga a categoria de “suaves”; e, Clara e Alba, que influem nas outras três (“bruscos”, “caídas voluntárias” e “caídas involuntárias”). Como veremos mais adiante, estes três casos mostram características pessoais que parecem influir de forma significativa na aparição de problemas afetivos derivados do contacto. Parece, uma vez mais, que a incidência dos problemas afetivos ligados ao contacto depende diretamente do indivíduo, como dissemos no estudo anterior e como já adiantara Snyder (1990, 261). Ainda assi, se, eliminássemos estes três casos conflituosos, a comparação dos resultados por géneros seguiria sendo, a grandes rasgos, a mesma. É dizer, a incidência de problemas afetivos seguiria sendo superior no caso das mulheres, ainda

que, isso si, com uma diferença menor entre ambos grupos (em torno a um terço superior para o grupo de mulheres).

5.6.4. Relação entre tarefas e género

Neste apartado tentaremos mostrar as possíveis relações entre o género dos participantes e cada um dos grupos de tarefas desenvolvidas na proposta pedagógica. Assi, na tabela 59 mostramos o número de sujeitos que citam algum problema afetivo para cada uma das tarefas consideradas.

TÁBELA 59.- Relação entre género e tarefas motrizes

Deporte	Tarefas	Homes		Mulheres	
		diários	%	diários	%
Rugby	placagem	7	88	17	100
	técnicas de evasão	0	0	0	0
	técnicas de empurre	0	0	5	71
	jogo real Rugby	2	25	4	24
	jogo reduzido "Tocata"	3	38	13	76
	pontapés e receções	1	13	12	75
	O Pano-Rugby	1	20	1	7
	formação ordenada	0	0	1	6
	2x1 "Tocata"	1	13	0	0
Jogos Predeportivos	Pelota Contacto	0	0	2	12
	A gaiola	1	14	4	27
	Menos aros que jogadores	0	0	1	17
	Arranca-Cebolas	2	29	5	29
	Pase ao Rei	0	0	0	0
	Pelota Retida	0	0	1	6
	Rinha de galos	2	25	7	44
	As Bandeiras	1	14	2	13
	Correr a buscar cores	0	0	1	14
	O Lobo	0	0	1	7

NOTA: Em vermelho as frequências que superam o 50% dos sujeitos que as assinalaram nos seus diários; e, em verde os que se estão entre o 25% e o 50%.

Ao igual que no caso anterior, as diferenças por género em quanto à incidência de problemas em cada tarefa não é moi elevada. De feito, só há três tarefas nas que as diferenças de percentagem entre um e outro género são superiores ao 20%: "técnicas de empurre", "jogo reduzido-Tocata" e "pontapés e receções", tarefas nas que as mulheres registram mais problemas que os homes.

Em quanto à primera tarefa, é dizer, "técnicas de empurre", todas as referências centram-se em problemas com os "contactos bruscos" e as "caídas involuntárias". De todas formas, devemos aclarar que pertence a uma das sessões que coincidiram em

época de exames e que, tal como comentamos anteriormente, foram ignoradas pela prática totalidade dos participantes. Assi, só a registram 8 sujeitos, dos quais 7 eram mulheres, pelo que cremos que os resultados estão certamente sesgados. Esta situação se dá também noutras duas tarefas: as que correspondem com os jogos de “Menos aros que jogadores” e “Correr a buscar cores”.

Se nos centramos na tarefa de “jogo reduzido-Tocata”, os problemas afetivos assinalados em relação com o contacto relacionam-se fundamentalmente, por um lado, com os “contactos bruscos”, ao igual que no estudo anterior; e, por outro, com as “caídas involuntárias”. Como dissemos também no anterior estudo, estes resultados não deixam de chamar-nos a atenção, já que esta tarefa é uma modificação do jogo na que se procura limitar o contacto para fazê-lo acessível a todos. Se o comparamos com os resultados obtidos na tarefa final de “jogo real”, poderíamos inferir que talvez influa a temporalização da mesma ao começo da U.D., vendo-se também influenciado pela imagem prévia que possuem os indivíduos sobre o Rugby, como assinala Noelia:

“Cando aínda non empezáramos coa clase pregunteille a Iñiqui que íamos a facer hoxe e díxome que comezaríamos co rugby. A cara que puxen foi un poema. Nese momento sentínme intranquila, algo nerviosa e incluso sentía un pouco de vergonza”.

Como citamos mais arriba, ademais das duas tarefas anteriores de “técnicas de empurre” e “jogo reduzido-Tocata”, os resultados mostram diferenças importantes de género no tocante à tarefa de “pontapés e receções”. É mais neste caso esta tarefa representa a principal diferença por género. A isto temos que unir o feito de que este resultado é novo, não aparecendo em nenhum dos estudos anteriores. Isto nos faz reflexionar novamente sobre a importância das experiências motrizes prévias em relação aos problemas afetivos derivados do contacto com a pelota, ao igual que assinaláramos para outros tipos de contactos (Rutherford, 1993, 93; Rugby Football Union; 1985, 47 e 50; Siquier 1987; Mundina Gómez et al., 1999, 885; Galera, 2001, 143; Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Cartoni et al. 2002, 23; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23; Short et al., 2004, 42; Gutiérrez Santiago e Cancela Carral, 2004; Chase et al., 2005, 474; SPARC, 2006 e 2007; Hendricks e Lambert, 2010, 129). Assi, a justificação mais clara desta diferenciação por género, a temos que buscar nas diferentes experiências motrizes existentes em cada grupo, moi marcadas também como vimos anteriormente. Em concreto, todos os homes assinalam uma maior ou

menor vinculação com atividades desportivas que impliquem receções e/ou batimentos de móveis. Porém, no caso das mulheres, estas eram escassas e, em grande parte, circunscritas unicamente às práticas da E.F. escolar. Isto leva a que se manifestem expressões extremas como a que realiza Catarina na sua entrevista, indicando: “*a min os balóns sempre me... sempre son o receptor deles, sempre me dan...*”; justificando com isto o seu medo às receções do mesmo.

Em quanto ao resto de tarefas, continua um perfil de incidência baixo, ao igual que sucedia no estudo anterior, mostrando certo paralelismo os resultados de ambos. De entre estes, talvez, poderíamos destacar o jogo de “Rinha de Galos”, única tarefa que supera o 40% de incidência nas mulheres, associando-o com problemas com as “caídas involuntárias” devido fundamentalmente ao “medo a manchar a roupa antes comentado”.

5.6.5. Relação entre categorias e sujeitos participantes no estudo

Neste apartado nos centraremos na mostra do número de referências codificadas dentro de cada uma das categorias em função de cada sujeito, tal como aparecem recolhidos na tabela 60.

TÁBELA 60.- Número de referências a cada categoria por sujeito.

Sujeitos	bruscos	suaves	c. voluntárias	c. involuntárias	receções	batimentos	M.C.D: bruscos	M.C.D: pelot.	M.C.D: passe	
1º BACHARELATO A	Bea	4	11	3	7	2	0	5	0	0
	Catarina	3	0	2	6	2	0	2	0	0
	Ada	5	3	0	6	1	0	5	0	0
	Cosme	0	0	2	1	0	0	1	0	0
	Aitana	0	1	0	5	1	1	2	0	0
	Neme	9	1	0	14	0	0	10	0	0
	Fátima	3	0	4	6	1	1	4	0	0
	João	0	2	0	0	0	0	4	1	0
	Loaira	3	0	1	2	1	1	1	0	0
	Oleg	1	0	0	6	0	0	9	0	0
	Clara	20	0	12	21	0	0	14	0	0
	Jessica	4	0	1	4	0	0	1	0	0
	Alma	11	0	6	27	1	0	6	0	0
	Noelia	0	0	1	6	1	0	0	0	0
Mourinho	2	0	0	7	0	0	5	0	0	
1º BACHARELATO B	Nina	5	0	1	6	1	1	2	0	0
	Klaus	1	0	0	2	0	0	0	0	0
	Adriana	2	0	2	7	1	0	1	0	0
	Ibon	2	1	0	2	0	0	3	0	0
	Olivia	2	0	1	4	0	1	0	0	0
	Ariadna	3	0	2	5	0	0	1	0	0
	Antón	4	0	0	4	0	0	0	0	0
	Antónia	2	0	0	4	1	0	0	0	0
	Patricia	6	0	2	4	1	2	2	0	0
	Saulo	1	0	0	4	0	0	0	0	0

NOTA: Em vermelho os dois valores mais elevados e em verde os dois mais baixos.

O primeiro caso que nos chama a atenção é o de Bea, que mostra os valores mais altos em “contactos suaves” e “receções”. Em relação com ela, poderia resultar significativo que, segundo a informação proporcionada sobre as suas experiências prévias, parece ser a aluna que menos práticas motrizes tem desenvolvido, tanto por proceder dum colégio no que as sessões de E.F. se baseavam em “jogo livre” (nas que, segundo ela mesma, jogavam “*en plan de mujeres*”), como ao não ter desenvolvido outra prática fora do entorno escolar. Ademais, como dissemos no apartado da descrição dos sujeitos, Bea parece invisível, tanto aos olhos do docente como dos seus companheiros, que lhe outorgam um status sociométrico neutro consequência da ausência de “eleições” ou “rejeitamentos”. A todo isto devemos juntar as referências que ela mesma proporciona, tanto no diário como posteriormente na entrevista, que justificariam estes resultados. Assi, por um lado, perguntada na entrevista sobre um extrato do diário aclara “*es que no me gustan los juegos de coger la pelota*”, afirmando que lhe produzem medo a golpear-se e fazer-se dano. Por otro, no relativo aos “contactos suaves”, Bea recolhe explicitamente no diário as sensações que lhe produce a tarefa de “jogo reduzido-Tocata” na segunda sessão e que amplía a outras similares que impliquem contactos interpersonais:

“Non me gustou a actividade porque non me gusta que me toquen e sintome incómoda cando teño que tocar ós demais por moita confianza que teña con eles e menos con algúns compañeiros cos que non teño boa relación”.

Porém, esta mesma estudante parece ir-se adaptando pouco a pouco, já que na 4ª sessão já não refere nenhum problema nesta mesma tarefa, nem em jogos especificamente desenhados para entrar em contacto com os companheiros, como é o de “A gaiola”, realizado na 7ª sessão. Ademais, em ambos casos assinala “*pasarlo bien*”, o que parece repercutir positivamente na sua motivação cara a prática e a atenuação das reticências afetivas iniciais.

Outro dos casos assinaláveis é o de Catarina, que recolhe o mesmo número de referências que a aluna anterior em “receções”, correspondendo tamém com a frequência mais alta. Estes resultados são coerentes com as apreciações que ela mesma fai na entrevista ao ser questionada por um extrato do seu diário no que afirmava que,

na tarefa de “pontapés e receções”, tinha desfrutado *“a pesar de que me deron co balón”*. Nestas apreciações expressa sentir medo nas receções da pelota *“porque a min os balóns sempre me... sempre son o receptor deles, sempre me dan... na cara ou así”*. Assi, esta afirmação parece ter certa relação entre os seus temores e as experiências prévias tal como assinalavam Galera (2001, 143) ou a percepção de auto-eficácia (Gutiérrez Santiago e Zubiaur González, 2002; Cartoni et al. 2002, 23 ; Zubiaur González e Gutiérrez Santiago, 2003, 23).

O seguinte caso que pode resultar interessante é o de João, que informa de “medo de mancar” aos seus companheiros ao patear as pelotas de Rugby na tarefa de “pontapés e receções”. Deste modo, ainda que só existe uma única resenha neste sentido, parece-nos o suficiente interessante ressaltá-la, ao ser a única que se associa com a categoria de “medo a causar dano por um pelotaço”. Mais ainda se temos em conta que no estudo anterior as referências a esta categoria estavam centradas nos deportes de Andebol e Voleibol. Polo tanto, estes resultados poderiam confirmar a presença dos problemas afetivos associados a esta categoria no Rugby.

Por contra, há dous casos que recolhem as maiores frequências de referências textuais nas categorias de contactos “bruscos”, “caídas voluntárias” e “caídas involuntárias”. Estes são os casos de Clara (que também assinala as máximas referências na categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos”) e Alma que, ademais, são também as que mais referências recolhem no total do conjunto de categorias. Em ambos casos as suas experiências motrizes prévias centram-se no domínio psicomotriz (Natação) ou, no caso de Clara, ademais no de colaboração, dentro de práticas motrizes expressivas (Ginásia Rítmica e Baile). A isto junta-se umas características pessoais dubitativas, e temerosas. Tanto é assi que na própria entrevista tínhamos problemas para ouvir as suas respostas, ao falar com um tom de voz moi baixo e mostrar-se nervosas (a pesar de ter docência com elas como mínimo durante dous anos académicos).

No caso de Clara, um exemplo dos seus problemas com os contactos “bruscos” e as “caídas” está recolhido no seguinte parágrafo extraído do seu diário em referência à tarefa de “descobrimento da técnica de empurre”:

“Non me gustou xa que tiña medo a lastimarme, sobre todo se me tocaba con algún home. Pero tocoume con dúas compañeiras (de todas formas tiven medo)”.

Nele se mostra como, por um lado, antecipa o temor antes de realizar a tarefa, em função da imagem prévia que tem dela; e, por outro, como esse temor aparece moi condicionado por questões de género, com certa tendência à reprodução dum padrão hegemónico de masculinidade. Isto corrobora-se em comentários recolhidos na entrevista na que cita que tinha mais temor quando era com um rapaz, porque “*eran mais grandes*”, aspecto este que não é totalmente certo, já que havia homes mais pequenos que ela (entre os que não participaram no estudo e que participavam igualmente nas sessões de E.F.). Ademais de todo o anterior, o mesmo parágrafo referido antes, mostra como Clara antecipa consequências negativas, como são as caídas, ainda sem entrar dentro do provável segundo o desenho da tarefa. Isto representa uma perceção de risco, que, ainda que errónea, lhe gera certo temor às caídas, o que nos indica a importância que pode ter este aspecto a nível didático tal como recolheram outros autores anteriormente (Siquier, 1987, 26; Delignières, 1991; Short, et al., 2004).

Mais claro ainda que o anterior é o caso de Alma que é praticamente um arquetipo de perceção de insegurança durante as práticas motrizes. Tanto é assi que sentia temor à caída incluso em tarefas de quecimento, nas que unicamente se requeria que o grupo corra a tocar alguma coisa duma cor determinado previamente polo professor:

“No queamento fixemos un xogo que consistía en que o profesor dicía unha cor e nós tiñamos que ir correndo ata tocar algo desa cor, eu tiña medo que ao ir todos correndo para chegar antes, tropezara con alguén e me fixera dano”.

Todos estes temores acumulados dão como consecuencia que este caso seja o que mais referências a “caídas involuntárias” presente, junto com o segundo mais alto em “caídas voluntárias” e “contactos bruscos”. Mostra-se aqui, como no caso de Clara antes citado, um problema na preceção do risco perturba a execução do sujeito, sendo de tal intensidade que pensamos que incluso entraria dentro do conceito de “ansiedade” ao parecer uma antecipação dum perigo incerto, não centrado numa origem concreta (Lazarus, 2000, 234; Kleinert, 2002, 2; Lavoura, 2007, 95).

O sujeito que se situa em terceiro lugar em quanto ao número de referências assinaladas em total é Neme. Neste caso ademais, é a segunda com mais referências codificadas dentro da categoria de “medo a causar dano por contactos bruscos” e a terceira nas categorias de “contactos bruscos” e “caídas involuntárias”. Ao igual que os casos anteriores, Neme tivera experiências em práticas motrizes de oposição pouco comprometedoras desde o ponto de vista do contacto (Ténis). Do mesmo jeito, mostra umas características persoais dubitativas, e temerosas, ao que se lhe adiciona uma grande timidez representada numa atitude corporal cerrada e um tom de voz moi baixo que tamém dificultou a realização da entrevista (a pesar de ter docência tamém durante dous anos académicos). Isto parece influir em que, como no caso anterior, antecipe uma perceção de risco errónea que favorece a aparição de temores na execução da tarefa, como mostra no diário:

“Placaxes: ao facelos na herba aínda tiven mais medo que cando os fixen nas colchoneta porque pensei que me ía lastimar”.

Ademais disto, outro exemplo que mostra como o seu caracter tímido lhe afeta em a realização da tarefa vem determinado polas emoções que comenta numa tarefa de placagem em 1x1 sobre céspede, da que comenta no seu diário: *“dábame vergoña ter que ir de un en un, porque tiña medo a caer e facer o ridículo”*. Preguntada sobre isto na entrevista aclara que era debido a que o resto do grupo estava mirando, aspecto este da “mirada” que foi estudado em profundidade por Canales (2006) e que escapa ao nosso estudo. De todas formas, baixo o nosso ponto de vista este feito vale-nos para descrever a subjetividade da sua perceção do risco, já que se trata duma apreciação exagerada posto que o fim mesmo da tarefa era provocar a caída.

Por outra banda, ainda que Neme não parece ter problemas de integração no grupo, o estudo sociométrico revelava um status praticamente neutro, mostrando proximidade principalmente com as compañeiras do seu centro *Educación Primaria* de procedência. Deste jeito, a confiança que tinha com os compañeiros com os que realizava as tarefas aparece como fundamental, tal como assinala noutra ação de placagem em tapetes:

“tocoume cas compañeiras que non me levo e para saber quen placaba ou era placado tíñamos que falarnos e non foi unha situación moi agradable”.

Este aspecto já fora assinalado como fundamental pelos participantes no estudo anterior, com o que se comprova novamente o adiantado por outros autores em diferentes práticas motrizes (Christina e Corcos, 1988, 59; Galera, 2001, 156; Garijo de Oliveira et al.; 2002, 40; Canales, 2006, 205 e 2007, 211; Rovira Bahillo, 2010, 291; Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi, 2011, 624).

Dentro do grupo de rapazes, o sujeito do que codificamos mais referências é Oleg, centradas maioritariamente no “medo a causar dano por contactos bruscos” nas tarefas de aprendizagem da “placagem”. Pensamos que isto poderia relacionar-se com as suas características antropométricas, já que, como vimos, ainda que não era o mais alto do seu grupo, si era o de maior índice de massa corporal. A isto temos que engadir uma visão sexista das ações de contacto, como mostra ao ser perguntado na entrevista acerca duma tarefa de “placagem de geonlhos”: *“coas rapazas... tiña mais medo a facerlles dano. Cos rapazes era bastante mais cómodo, por... porque normalmente non hai esa sens... sensación de dano”*.

Por outra parte, Mourinho recolhe o maior número de referências do grupo masculino dentro da categoria de “caídas involuntárias”. Isto resulta significativo se temos em conta que é o único dos participantes que tinha sofrido com anterioridade uma lesão grave, o que lhe obrigara a estar apartado das práticas de E.F. um tempo considerável durante o ano académico anterior. Assi, as suas apreciações estão em relação direta com o conceito de “fear of re-injury” exposto no marco teórico e que mostra a influência das lesões prévias nos temores ante execuções que impliquem risco de recaída na lesão (Heil, 2000; Short et al. 2004; Chase et al.; 2005, 474). O mesmo sujeito reconhece este temor nalgumas tarefas como é a de “Rinha de galo”, a qual, ao fazer-se de cócoras, não deveria revestir temor à caída:

“Tiven algo de medo coma sempre polo ombreiro do que estou operado, non porque o sentise inseguro ou desprotexido mais desde a operación sempre teño un pouco de medo en exercicios de forza e que requiren caídas”.

Outro caso interessante é o de Patricia, que assinala a maior quantidade de referências em relação com os “contactos com objetos” (2), especialmente centrados nos “batimentos”. Assi, durante a entrevista assinala sentir “*mucho miedo*” a levar um golpe com a pelota tanto de forma fortuita como ao ir recebê-lo, a pesar de que reconhece que não o assinalara sempre no diário. Se bem nalguns casos este problema afetivo era dificilmente controlável ao ser intrínseco à ação de jogo, noutros, por contra, o é facilmente. Disto último seriam exemplos os problemas que Patricia assinala na tarefa de “pontapés e receções”, na que referia: “*Esta actividade non me gustou nada cando tiña que recoller o balón, todos os meus compañeiros estaban lanzando balóns e tiña moito medo de que me puidesen dar*”. Neste caso a origem de todo o problema poderia ser uma organização da tarefa que, à vista dos resultados, deve ser melhorada. Isto concordaria com as contribuições de Galera (2001, 158) em quanto à disposição espacial como fator de risco.

Para terminar podemos ressaltar que os casos dos estudantes com menos referências totais foram os de Cosme e Klaus dentro dos homes, e Olivia e Antónia dentro das mulheres. Em todos estes casos, exceto no de Antónia, coincide que relataram abundantes experiências motrizes prévias em práticas motrizes do domínio de colaboração-oposição, o que poderia reforçar as hipóteses sobre a importância das práticas anteriores na atenuação dos problemas afetivos ligados ao contacto, antes citadas.

5.6.6. Relação entre tarefas e sujeitos participantes no estudo

Neste apartado relacionamos cada um dos sujeitos com os resultados obtidos em cada uma das tarefas desenvolvidas, tal como se mostra na tabela 61.

TÁBELA 61.- Relação entre sujeitos e tarefas

		RUGBY									JOGOS PREDESPORTIVOS									
		placagem	técnicas de evasão	técnicas de empurrir	jogo real Rugby	jogo reduzido "Tocata"	pontapés e recepções	O Pano-Rugby	formação ordenada	2x1 "Tocata"	Pelota Contacto	A gaiola	Menos aros que jogadores	Arranca-Cebolas	Pase ao Rei	Pelota Retida	Rinha de galos	As Bandeiras	Correr a buscar cores	O Lobo
1º BACHARELATO A	BEA	5	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	CATARINA	4	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	ADA	4	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	COSME	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	AITANA	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
	NEME	10	0	0	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	FATIMA	6	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	JOÃO	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	LOAIRA	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	OLEG	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	CLARA	10	0	1	2	7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	JESSICA	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	ALMA	7	0	0	2	11	1	1	0	0	3	0	1	1	0	1	0	1	1	1
	NOELIA	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	MOURINHO	4	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
1º BACHARELATO B	NINA	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	KLAUS	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADRIANA	5	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
	IBON	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	OLIVIA	2	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ARIADNA	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	ANTÓN	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ANTÓNIA	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	PATRICIA	4	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	SAULO	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
nº diários totais	24	0	5	6	16	13	2	1	1	2	5	1	7	0	1	9	3	1	1	

NOTA: Em vermelho os valores mais elevados de cada tarefa e em verde os mais baixos.

O primeiro que podemos observar é que a prática totalidade dos sujeitos, salvo Alma, percebem as tarefas associadas à aprendizagem da placagem como as que mais conflitos afetivos lhes geram, tal como adiantáramos anteriormente a nível geral.

A esta seguem as tarefas relacionadas com o “jogo reduzido”. Agora bem, na interpretação destes dados devemos recordar que nestas tarefas foi, precisamente, nas que mais se recalcou ao longo da proposta pedagógica, pelo que é lógico que presente

um maior número de referências. Ainda assi, ao ser o número de casos que as recolhem moi superior ao das demais tarefas se demonstra claramente a sua conflituosidade.

O terceiro caso em importância corresponde-se com a tarefa de “pontapés e receções”, onde todas as referências codificadas, exceto uma, procedem de mulheres. Este resultado é mais chamativo se temos em conta que o único sujeito masculino que citava algum problema afetivo nesta tarefa (João) fazia-o em referência com o “medo a causar dano por um pelotaço”, enquanto que os comentários das rapazas estavam centrados em problemas associados às “receções” ou aos “batimentos” da pelota. Ressalta-se novamente certa tendência de género neste caso referido a esta tarefa em concreto, à que os homens poderiam estar mais acostumados devido às suas experiências motrizes ligadas ao Fútbol, onde são comuns situações motrizes similares.

Por outra parte, se nos centramos nos casos individuais mais significativos, vemos que muitos deles se correspondem com os que citamos em anteriores ocasiões com relação a cada uma das categorias. Desta forma, dous das três mulheres que mostravam um maior número de problemas assinalam as tarefas relacionadas com as “placagens” como as principalmente geradoras conflitos afetivos.

Pola sua parte, Alma, que fora o segundo caso com referências a maior número de problemas afetivos, também assinala as tarefas de “placagem” como fonte importante desses problemas, ainda que sem chegar aos valores das companheiras antes citadas. Porém, neste caso chamam a atenção os resultados produzidos nas tarefas de “jogo reduzido-Tocata” ou, em menor medida, “Pelota Contacto”. Ademais, não deixa de ser curioso, que Alma mostre muitos problemas afetivos em tarefas onde o risco objetivo é moi baixo, como é o caso dos Jogos Predeportivos, sendo em muitos casos a única que os cita. Isto fai ver que a sua percepção de risco está condicionada dalguma maneira, talvez, polas suas experiências prévias, já que, como dissemos mais arriba, é comum que assinalara sentir-se temerosa ante tarefas nas que o grupo devia que mover-se em carreira num espaço delimitado.

5.6.7. Relação entre contactos interpessoais bruscos e corpulência

Ao igual que no estudo anterior, relacionamos as características antropométricas dos sujeitos com os resultados obtidos da codificação das dos categorias que se referem aos contactos interpessoais com risco lesivo (“contactos bruscos” e “medo a causar dano bruscos”). Com isto intentamos buscar algum tipo de relação que indique como influem essas características na aparição de problemas afetivos.

Desta forma, na tabela 62 recolhem-se os dados resultantes, ordenados em função da estatura dos sujeitos por ser este, a priori, talvez o parâmetro mais facilmente identificável polos sujeitos participantes numa tarefa motriz.

TÁBELA 62.- Relação entre nº de referências codificadas e corpulência

		ESTATURA		PESO		I.M.C.		total bruscos
		m.	ordem	kg.	ordem	Kg/m ²	ordem	
1º BAC A	Cosme	1,85	1º	74	3º	21,62	7º	1
	Mourinho	1,78	2º	72	4º	22,72	5º	7
	Aitana	1,75	3º	70,5	5º	23,02	4º	2
	Oleg	1,71	4º	85	1º	29,07	1º	10
	João	1,7	5º	60	6º	20,76	8º	4
	Alma	1,68	6º	55	9º	19,49	13º	17
	Fátima	1,67	7º	80	2º	28,69	2º	7
	Clara	1,66	8º	55	9º	19,96	12º	34
	Neme	1,65	9º	51	11º	18,73	14º	19
	Loaira	1,6	10º	56	8º	21,88	6º	4
	Noelia	1,6	10º	52	10º	20,31	10º	0
	Catarina	1,57	11º	57	7º	23,12	3º	5
	Ada	1,57	11º	57	7º	23,12	3º	10
	Jessica	1,56	12º	49	12º	20,13	11º	5
Bea	1,53	13º	48	13º	20,5	9º	9	
1º BAC B	Saulo	1,8	1º	65	3º	20,06	9º	1
	Antón	1,8	1º	67	2º	20,68	6º	4
	Ibon	1,8	1º	85	1º	26,23	1º	5
	Olivia	1,73	2º	62	4º	20,72	5º	2
	Nina	1,69	3º	65	3º	22,76	2º	7
	Adriana	1,64	4º	58	4º	21,56	4º	3
	Patricia	1,62	5º	54	6º	20,58	7º	8
	Antónia	1,62	5º	57	5º	21,72	4º	2
	Ariadna	1,62	5º	53	7º	20,2	8º	4
Klaus	1,62	5º	58	4º	22,1	3º	1	

NOTA: Em vermelho os valores mais altos, em verde os mais baixos, em amarelo os valores antropométricos que não superam a média do grupo em cada caso.

O primeiro que podemos comprovar é que, ao igual que dissemos no trabalho prévio, não existe uma vinculação direta entre os parâmetros antropométricos e os resultados da codificação referida a problemas afetivos associados a contactos interpessoais bruscos. Agora bem, si podemos afirmar que talvez exista certa tendência a que os sujeitos com maior corpulência assinalem um menor número destes problemas afetivos. De feito, dous dos três estudantes de maior estatura do grupo A mostram valores mínimos (Cosme ou Aitana) e o terceiro um valor médio (Mouriño). No grupo B sucede algo similar, ainda que aqui só evidenciado no caso do aluno mais alto (Saulo).

De todos jeitos, esta tendência não se mostra como definitiva dado que não atua igual em todos os sujeitos. Volvemos a assinalar aqui que a complexidade humana não permite que poda reduzir-se a probabilidade de aparição de problemas afetivos a um simples fator de influência. Assi, por exemplo, Noelia obtém o resultado mais baixo no número de codificação de conflitos afetivos interpessoais com risco lesivo (0), a pesar de que tem uma das estaturas mais baixas do seu grupo e um peso e I.M.C. por baixo da média. Isto poderia dever-se às suas experiências motrizes prévias, entre as que destacavam a prática dum Deporte de combate (Bushu) durante quatro anos.

Situação similar à anterior repete-se no outro grupo no caso de Klaus. Assi, este estudante só assinala uma referência associada aos contactos interpessoais com risco lesivo, a pesar de possuir a estatura mais baixa da aula. Neste caso pensamos que, por um lado, a alta motivação do sujeito cara as práticas motrizes¹¹⁸ pode influenciar positivamente no controle das emoções associadas ao contacto, e por outro, tamém as suas experiências motrizes prévias centradas na prática de deportes sociomotores de colaboração-oposição podem influenciar nestes resultados.

Seja como for, si podemos assinalar que existe certa influência dos parâmetros antropométricos na forma de afrontar os contactos com risco lesivo. Mostra disto são os diários de moitos dos estudantes nos que descrevem sensações de temor à hora de realizar tarefas nas que existe a possibilidade dum enfrentamento direto com um oponente de maior corpulência. Provavelmente o exemplo mais claro tenhamo-lo em Antón que, a pesar de possuir uma das estaturas mais altas do grupo e abundantes

¹¹⁸ Mostra disto é que marcara entre as suas prioridades de estudos superiores os de Grao em Ciências da Atividade Física e do Deporte.

experiências motrizes em deportes sociomotores de colaboração-oposição e Deportes de combate, assinala numa tarefa de “jogo reduzido-Tocata” em 3x3:

“Pero este dia sentin algo de medo cando un compañeiro, que é mais alto e moito mais corpulento ca min, me quiso pracar¹¹⁹, esquivino varias veces pero houbo unha vez que me pracou e non o fiso ben, polo que me lastimou bastante na perna”.

Outro caso similar é o de Ibón, tamém com amplas experiencias em deportes sociomotores de colaboração-oposição e com uma das estaturas mais elevadas, ao que se lhe juntava, neste caso, tamém um peso e, polo tanto, um I.M.C. elevado, assinalando no seu diário:

“neste partido algo de medo porque iba contra M¹²⁰, e M. ten moito mais corpo ca min, polo tanto algo de medo a ir cara el facendo algunha xogada e que me metera unha «placaxe» porque me mandaria a voar, pero ainda asi foi un partido bastante interesante xa que fixemos algunha xogada boa”.

Uma última mostra desta influência que vimos expondo está recolhida na entrevista de Nina:

“P: Aquí tes agora o de M., dices... eeh... cando dicías: “pensei que morría alí. E volveu a pasar, non foi para tanto, non me fixen dano e iso que na maiorias das veces (senón cambiaban a orde) tocárame con M.”. É dicir, aquí te tocaba con M. e tiñas sempre medo a caer e a que te levará... a que te dera un golpe?”

R: [afirmación].

P: Vale. Se...

R: A que me dera el o golpe.

P: Si. Se fora cunha compañeira mais pequena?

R: Tería eu medo a facerlle dano a ela.

P: Amigo [ruído de escritura]. E non tiñas medo a facerlle dano a M.?

R: Non [risos]”.

Como vemos, a Nina, enfrentar-se a uma pessoa mais corpulenta, provoca-lhe a aparição de problemas afetivos derivados de “contactos bruscos”, antecipando efeitos negativos para si mesma frente às possíveis colisões que poderia sofrer. Por contra, no caso de enfrentar-se a uma companheira de menor corpulência que ela pressupõe consequências negativas para a companheira, aparecendo deste jeito problemas afetivos relacionados com o “medo a causar dano a outra pessoa”.

¹¹⁹ Nesta sessão ainda não estavam permitido as placagens, polo que lhe preguntamos na entrevista a que se referia, respondendo: “Ao vir a tocar”.

¹²⁰ “M.” representa o nome do estudante mais alto do grupo que não participou no estudo.

Em resumo, quantitativamente não parece que podemos estabelecer uma vinculação inquestionável entre corpulência e problemas afetivos derivados dos contactos interpessoais com risco lesivo. Agora bem, da análise dos resultados qualitativos afluem suficientes indícios como para fazer-nos pensar que é necessário ter em conta este fator à hora do desenho das tarefas motrizes de aprendizagem que impliquem contacto entre oponentes. Pelo tanto, parece que se confirma de novo a adequação das propostas tradicionais empíricas com respeito a este aspecto, que, tal como vimos, aconselhavam agrupar os participantes nas tarefas em função das suas características morfológicas e passar, progressivamente a mesclar-se segundo a evolução da aprendizagem (Rugby Football Union, 1985, 42 e 50; Rutherford, 1993, 93; Corless, 1995, 27; Collinet, 2000; Usero Martín, 1993, 265; Mundina Gómez et al., 1999, 887).

5.6.8. Fatores a ter em conta na aparição de problemas afetivos ligados ao contacto

Neste apartado exporemos os resultados obtidos da análise das respostas aos questionários. Como vimos, estes questionários foram elaborados para aprofundar na incidência dos fatores que se poderiam ter em conta desde o ponto de vista do docente para o controle da aparição dos problemas afetivos derivados do contacto.

Para uma melhor compreensão dos resultados devemos recordar que o questionário se construiu em função dos fatores referidos no estudo anterior. Devido a isto temos que ser cautos na comparação entre ambos trabalhos, já que no anterior não lhes perguntávamos directamente sobre cada um destes fatores. Ao contrário, recolhemos os que foram aparecendo na codificação dos diários e entrevistas, de forma prospetiva, precisamente para a construção do questionário utilizado neste estudo. Isto leva a que a única comparação factível seja a que se vincule com os fatores que obtiveram resultados máximos no estudo anterior. É dizer, os resultados dos fatores que recolhiam menos valores no estudo anterior poderiam ter aumentado se se lhes perguntara directamente por cada fator, pelo que não se podem comparar quantitativamente. Ademais, como já dissemos, nessa possível comparação não podemos perder de vista que os trabalhos foram realizados com populações completamente diferentes.

A figura 54 representa o resumo das médias dos resultados quantitativos totais da valoração de influência que os sujeitos outorgavam a cada um dos fatores estudados,

em função da escala Likert de cinco pontos na que se baseou o questionário e ordenando os factores alfabeticamente.

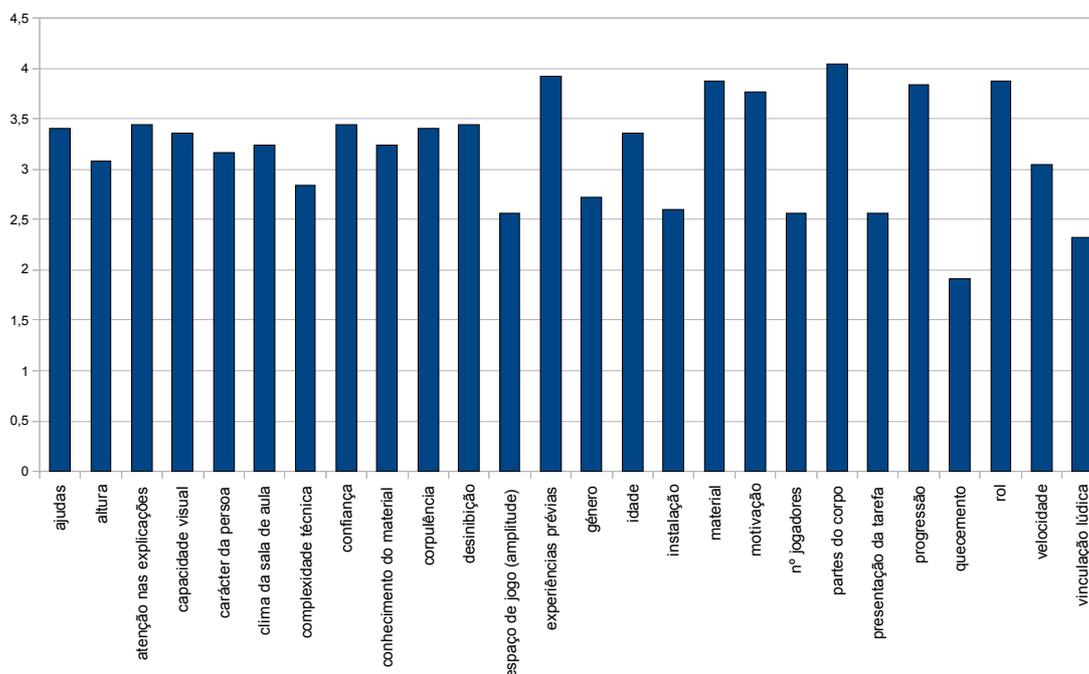


fig. 54.- Resultados médios do questionário sobre factores a ter em conta no ensino de tarefas de contacto de 1ºBac. (grupos A e B).

Assi, o principal fator assinalado pelos estudantes de Bacharelato é o que se refere à “parte do corpo” implicada no contacto. Se bem este fator não fora recolhido entre os mais citados no estudo precedente, os resultados parecem confirmar a importância que lhe outorgaram diversos autores com anterioridade (Turrán Eguren, 2011, 37; Rovira Bahillo, 2010, 179; Canales, 2006, 206; Torres Tobío, 1998, 136; Roquette, 1994, 51).

Curiosamente, os valores relacionados com os fatores de “partes do corpo” e “velocidade” aparecem intercambiados em ambos estudos. No presente estudo, a “velocidade” parece secundária, frente à sua preeminência no estudo anterior.

Ademais do anterior, outros fatores que aparecem marcados como de maior importância são os referidos ao “material”, o “rol” desenvolvido na tarefa, a “motivação”, as “experiências prévias” e a “progressão utilizada” pelo docente para o ensino da tarefa motriz. Os quatro primeiros são, precisamente, quatro dos cinco que tinham aparecido citados por todos os participantes no estudo anterior.

Num nível secundário aparece agora um numeroso grupo de fatores. Entre eles estão a “confiança” e a “corpulência”, que também apareciam no estudo anterior com relativa importância, sobre todo no primeiro caso. Os outros fatores que se podem destacar dentro deste grupo são os de “altura”, “velocidade”, “ajudas”, “idade”, “carácter do sujeito”, “desinibição”, “conhecimento do material”, “capacidade visual”, “atenção nas explicações” e “clima da sala de aula”. De entre eles, os casos de “ajudas” e “capacidade visual” aparecem com grande diferença respeito ao estudo anterior devido a:

- Centrando-nos no primeiro, as “ajudas”, no questionário perguntávamos de forma genérica sobre tarefas de contacto realizadas nas aulas de E.F., pelo que os sujeitos identificavam entre elas as de Ginástica Artística, nas que si se tinham realizado ajudas manuais. Pelo tanto, os resultados em quanto a este fator estariam agora de acordo com a bibliografia encontrada ao respeito que, como citamos, se centrava fundamentalmente em tarefas motrizes deste deporte (Christina e Corcos, 1988; Galera, 2001; Heinen et al., 2009; Chase et al., 2005).
- Com respeito à “capacidade visual”, no estudo anterior o único comentário que registramos referido a este fator provinha, precisamente, dum sujeito com problemas de visão, com o que seria de esperar que si se perguntara diretamente a todos os demais a valoração teria sido diferente. Em todo caso, ambos resultados concordam com o recolhido por Galera (2001, 154) em quanto a “deficiencias sensoriales”.

O referido ao fator “capacidade visual” é o exemplo mais claro da limitação da comparação entre ambos estudos, ao estar influenciado o primeiro pela “atenção selectiva” do sujeito em função de sus experiências ou especiais características. É por isso pelo que podemos supor, como dissemos mais arriba que os resultados do primeiro estudo estão moi influenciados pelo método empregado. Assi, se bem naquele caso, ao ser um estudo prospetivo tinham servido para a sua função, agora limitam a análise. Seriam necessários pelo tanto outros estudos centrados especificamente nestes aspectos para valorar realmente a incidência de cada um dos fatores que não alcançam valores máximos.

Outro dos resultados que nos chamam a atenção são os referidos ao fator centrado no “jogo”, que junto com o “quecimento” representam os fatores de menor importância para os sujeitos participantes. Isto parece contradizer tanto os resultados do

estudo anterior, onde a maioria dos sujeitos valoravam positivamente a função motivadora do jogo na aprendizagem de tarefas motrizes que implicaram contactos, como as propostas empíricas que abordam o tratamento dos problemas de contacto no ensino desportiva expostas no marco teórico (Rugby Football Union, 1985, 50 e 56; Rutherford, 1993, 101; Corless, 1995, 27; Mundina Gómez et al., 1999, 889).

Por último, chama também a atenção a pouca importância relativa outorgada ao fator “género” se o relacionamos com os resultados mostrados anteriormente em quanto à sua influência nos problemas afetivos derivados do contacto localizados. É mais, como veremos no apartado seguinte, o género parece influir incluso na valoração que os sujeitos realizam sobre a relevância de cada um destes fatores.

5.6.8.1. Diferenças encontradas nos fatores por género.

Como continuidade do estudo sobre a influência dos fatores de género na aparição de problemas afetivos derivados do contacto, estudamos as valorações que realiza cada grupo de género dos distintos fatores vistos no apartado anterior.

A grandes rasgos, as diferenças entre rapazes e rapazas não são moi grandes. De feito, a diferença da soma de valorações totais apenas supera médio ponto. Agora bem, tal como se mostra na figura. 7, existem variações particulares nalguns dos fatores que paga a pena ser comentadas.

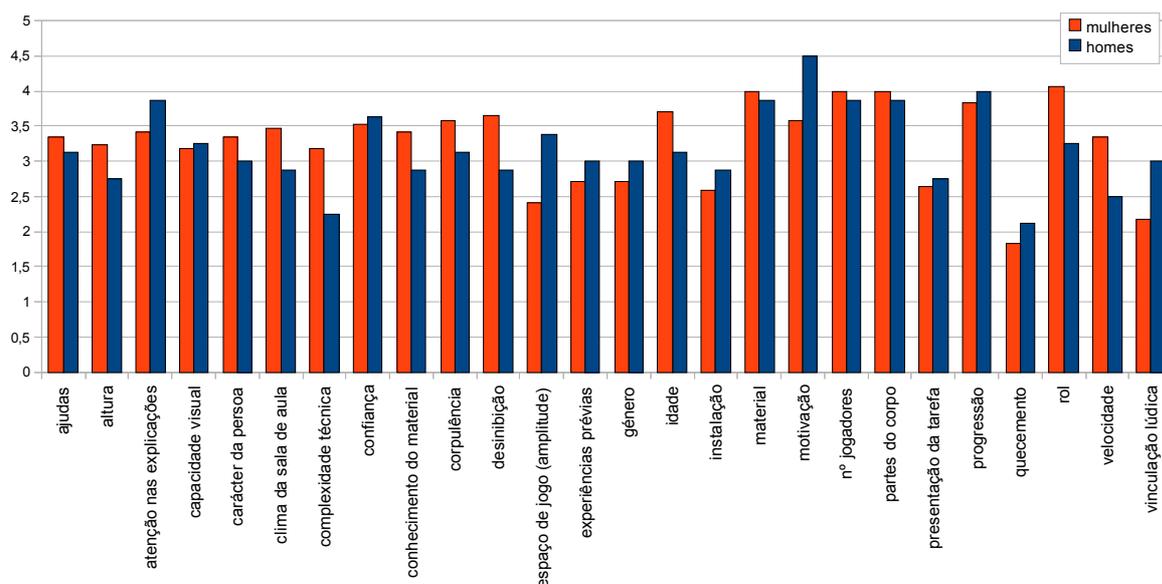


fig. 55.- Resultados do questionário sobre fatores a ter em conta no ensino de tarefas de contacto por género.

Desta forma, se temos em conta as diferenças próximas a um ponto encontramos que os homens dão mais importância aos fatores relacionados com o “espaço de jogo” em quanto à sua amplitude, o jogo a través da sua “vinculação lúdica” e à “motivação”. Pola sua parte, as mulheres outorgam-lhe uma maior importância ao “número de jogadores” existentes no espaço, a “velocidade” à que se deva realizar a tarefa, a sua “complexidade técnica” e ao “rol” desenvolvido nela.

Se analisamos estes resultados vemos como os resultados das mulheres centram-se fundamentalmente em fatores vinculados com o desenho e/ou a complexidade da tarefa, enquanto que os dos homens situam-se fundamentalmente em fatores motivacionais. Isto poderia, de novo, estar relacionado com o distinto processo socializador em quanto às práticas motrizes desenvolvidas por cada grupo, o que se junta ao já comentado noutros apartados relacionados com o género.

No resto dos casos, as diferenças são tão pequenas que pensamos que não são representativas realmente de visões distintas em função do género.

5.6.8.2. Análise dos fatores por sujeito

Na tabela 63 expomos os resultados da valoração da importância de cada um dos fatores estudados em função do sujeito.

Se bem não se pode estabelecer uma vinculação estrita entre a valoração da importância de cada fator com os resultados achados em quanto aos conflitos afetivos derivados do contacto para cada um dos sujeitos, pensamos que podemos assinalar uma série de aspectos que podem ser interessantes na descrição da realidade.

Deste jeito, talvez o resultado mais chamativo nesta relação é que os dous casos que mostravam um maior número de problemas afetivos relacionados com contactos suaves (Bea e Ada), são também os que outorgam a maior importância ao fator género. Isto é contrario de novo ao recolhido por Canales (2006 e 2007) e Coqueiro Pires de Sousa e Caramaschi (2011,625) em quanto a existir um maior rejeitamento deste tipo de contactos por parte dos homens. Esta questão leva-nos a pensar, tal como adiantáramos no apartado sobre género, que o tipo de tarefa motriz que se desenvolve pode influenciar na perceção de conflituosidade destes contactos.

TÁBELA 63.- Resultados do questionário por sujeito

		RELAÇÃO SOCIAL			ASPETOS SOBRE A TAREFA										ASPETOS PERSOAIS					ASPETOS DIDÁTICOS							
		confiança	corpulência	género	altura	instalação	material	espaço de jogo (amplitude)	nº jogadores	velocidade	complexidade técnica	rol	ajudas	vinculação lúdica	partes do corpo	idade	carácter da pessoa	motivação	experiências prévias	desinibição	conhecimento do material	capacidade visual	quecimento	apresentação da tarefa	atenção nas explicações	progressão	clima da sala de aula
1ºBAC A	Bea	4	4	5	2	2	5	3	2	1	3	5	1	3	4	3	2	1	5	4	3	2	1	3	3	2	3
	Catarina	2	3	4	1	4	4	1	1	3	1	3	3	1	4	4	3	3	4	4	3	4	5	1	3	4	1
	Ada	2	4	5	3	3	4	1	1	3	4	4	5	2	5	3	3	2	4	4	2	1	1	2	4	1	3
	Cosme	4	2	3	1	1	3	2	3	1	1	4	3	3	3	2	3	5	3	3	2	2	3	1	4	3	2
	Aitana	5	1	1	5	3	5	1	3	5	5	5	3	1	5	5	5	5	3	1	5	5	1	5	3	5	5
	Neme	3	1	1	3	2	1	1	1	3	2	4	3	4	3	1	3	3	4	4	2	2	1	1	3	4	2
	Fátima	4	3	4	5	1	5	3	3	5	4	4	5	4	5	5	3	4	5	4	5	1	1	4	1	5	4
	João	4	3	4	4	2	3	3	3	2	3	2	4	3	5	1	3	4	3	1	4	3	3	4	5	4	5
	Loaira	4	4	1	3	1	3	1	1	3	3	3	4	1	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	5	3	5
	Oleg	4	1	4	1	5	4	3	3	4	3	3	4	1	3	5	3	5	4	4	3	4	1	4	5	5	5
	Clara	4	3	2	4	3	4	3	4	5	1	5	5	1	4	4	4	3	4	4	5	4	2	3	4	5	5
	Jessica	3	3	4	1	1	4	1	1	4	3	4	2	4	4	5	4	4	3	3	4	4	1	1	3	3	3
	Alma	3	4	3	4	1	3	3	3	2	3	3	4	1	4	1	3	3	3	3	4	4	1	1	3	4	3
	Noelia	4	4	1	4	3	5	3	3	4	3	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4
	Mourinho	4	3	3	2	4	4	5	5	1	1	4	4	5	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	3	4	2
1ºBAC B	Nina	5	5	3	3	3	4	1	1	3	4	5	4	3	5	5	2	4	3	4	3	4	1	3	4	4	3
	Klaus	3	4	1	5	4	5	4	3	3	3	5	3	4	5	3	3	5	4	3	3	5	1	4	4	4	2
	Adriana	1	5	4	5	5	5	5	4	3	4	5	4	1	4	5	1	4	4	3	1	5	1	1	1	5	1
	Ibon	5	4	5	3	1	4	4	4	1	1	4	1	3	5	1	1	4	4	1	3	3	1	1	4	5	1
	Olivia	3	5	1	4	2	4	4	3	4	4	5	4	1	4	4	5	4	5	4	3	5	5	4	5	4	4
	Ariadna	4	3	1	1	2	4	3	2	1	1	4	2	1	2	3	4	4	5	4	3	2	1	2	4	4	4
	Antón	1	3	1	2	1	3	1	1	3	1	2	4	1	2	3	4	4	4	4	1	4	1	1	1	2	2
	Antónia	1	4	1	4	3	3	1	4	4	4	4	5	1	5	1	1	2	3	4	4	5	3	1	2	4	3
	Patrícia	5	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	3	1	3	3	3	5
	Saulo	4	5	3	4	5	5	5	3	5	5	2	2	4	3	5	3	5	3	3	4	1	3	4	5	5	4

NOTA: Em cor vermelha os valores máximos e em verde os mínimos.

Por contra, o sujeito que assinalara menos problemas afetivos relacionados com qualquer tipo de contacto (Cosme) também é o que outorga menor importância a cada um dos fatores. Assim, para este sujeito, a “motivação” é o aspecto mais importante à hora de realizar tarefas que puderam ser conflituosas desde o ponto de vista do contacto. Desde o nosso ponto de vista, isto mostraria a sua forma particular de enfrentar-se a este tipo de tarefas e justificaria o seu baixo número de registos codificados.

Se nos centramos nas caídas, também observamos certo paralelismo entre os resultados encontrados em quanto a os problemas afetivos registrados e a valoração dos fatores. Desta forma, o caso que recolheu mais problemas com as caídas (Clara) outorga valorações altas ou moi altas a fatores que estão diretamente relacionadas com elas, como são: a “altura”, o “material” e o “conhecimento” que se tenha dele, a

“velocidade”, as “ajudas”, as “experiências prévias” e a “progressão utilizada”. Neste caso, o facto de que o outro sujeito que registava maior número de problemas afetivos relacionados com as quedas (Alma) não apresente avaliações similares não nos parece representativo, já que Alma assinalava conflitos com as quedas inclusive em tarefas onde a sua probabilidade era remota (situações motrizes de carreira em espaço partilhado), mostrando uma perceção do risco que poderia cair no patológico. É por isso pelo que pensamos que, provavelmente, as causas destes problemas devam ser tratadas desde outro ponto de vista que não seja unicamente o da modificação dos parâmetros da tarefa.

Por último, cabe assinalar o caso de Aitana, que apesar de encontrar-se entre os valores mais baixos em número de referências a problemas afetivos relacionados com o contacto, situa-se também entre os que mais importância lhe concede à maior parte dos fatores estudados. A justificação desta disparidade cabe buscá-la, entre outras razões, na forma de resposta que adota este sujeito, já que assinala avaliações extremas na maioria dos fatores, com tão só cinco que correspondem com valores centrais. Isto sugere que Aitana não possuía uma ideia clara da graduação de importância que requeria o questionário, o que pode ter afetado ao resultado final do mesmo.

5.7. CONCLUSÕES

Ao igual que no *Estudo de Base*, expomos a continuação dos achados mais relevantes em função das *Hipóteses e Perguntas de investigação* enumeradas ao começo deste capítulo.

Desta forma, e sem ânimo generalizador algum, tiramos as seguintes conclusões:

1. Podemos afirmar que se produzem problemas afetivos derivados de contactos nas tarefas e/ou situações sociomotrizes propostas durante as sessões de ensino do Rugby dentro da E.F. de Bacharelato, confirmando, pelo tanto, os achados dos estudos anteriores e o formulado na primeira Hipótese.
2. Da mesma forma confirma-se a segunda Hipótese em tanto que os problemas afetivos ligados ao contacto dificultam a aprendizagem de conteúdos da E.F. a os estudantes de Bacharelato, ao limitar a participação de alguns sujeitos nas

- tarefas motrizes propostas ou gerar condutas motrizes desajustadas durante a sua execução.
3. Ao igual que nos estudos precedentes, encontramos problemas afetivos devidos ao contacto nos três tipos de contactos inicialmente propostos: interpessoais, corpo-solo e corpo-objeto.
 4. Os problemas afetivos derivados do contacto mais abundantes nas tarefas de aprendizagem de Rugby foram os relacionados com os contactos corpo-solo, especialmente desde o ponto de vista involuntário. Cabe ressaltar que, neste caso, estes problemas afetivos não estão relacionados unicamente com o risco lesivo para o indivíduo, aparecendo outras tipologias associadas a emoções de vergonha ou nojo.
 - a) Os problemas afetivos devidos aos contactos interpessoais seguem tendo uma alta presença, sobre todo no referido aos que podem implicar um risco lesivo, tanto para o sujeito que realiza a ação como para os seus companheiros. É necessário ressaltar novamente a presença de problemas associados a “contactos suaves”, sem risco lesivo, já que não figura recolhido na bibliografia de referência.
 - b) Quantificamos um maior número de referências associadas a problemas afetivos derivados do contacto com os objetos (pelota), especialmente no tocante a “receções”. Isto leva-nos a pensar que, neste caso, existe uma importante influência das experiências motrizes prévias e do nível de desenvolvimento das Habilidades Básicas no indivíduo.
 5. As tarefas motrizes de aprendizagem da “placagem”, as centradas em “jogo reduzido” e as de aprendizagem de “pontapés e receções” da pelota são as originadoras em maior medida da aparição de problemas afetivos derivados do contacto entre as propostas para o ensino do Rugby em sessões de E.F. de Bacharelato.
 6. Os participantes assinalaram certa relevância de todos os fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes de contacto aparecidos no estudo anterior, dos que podemos destacar:

- a) Os centrados no “material” utilizado na tarefa, o “rol” desenvolvido pelo sujeito participante, a sua “motivação”, assi como as suas “experiências motrizes prévias” parecem ter uma importância fundamental.
- b) Além disso, parece que existe certa dependência do grupo de prática em quanto à percepção da importância de outros destes fatores como são as “partes do corpo” implicadas no contacto, a “velocidade” de execução da tarefa e a “progressão de aprendizagem” desenhada pelo professor.
- c) Por último, aparecem outro grupo de fatores de importância secundária (a maior parte também aparecidos no estudo anterior), que deveriam ter-se em conta desde o ponto de vista didático segundo indicam os resultados qualitativos obtidos, como são: a “confiança”, a “corpulência”, a “altura”, as “ajudas”, a “idade”, o “carácter do sujeito”, a “desinibição”, o “conhecimento do material”, a “capacidade visual” (deficiência sensorial), a “atenção nas explicações” e o “clima da sala de aula”.
- d) Pese a que quantitativamente mostra uma importância secundária para os participantes no estudo, observamos certa tendência a que os sujeitos de maior corpulência assinalem uma menor incidência de problemas afetivos ligados a contactos interpessoais com risco lesivo. Isto, junto com as apreciações individuais de tipo qualitativo parece confirmar que a “corpulência” deveria ser também um fator de relevância a ter em conta no ensino das tarefas que impliquem este tipo de contactos.
- e) Ao igual que no parágrafo anterior, desde o ponto de vista qualitativo o género do sujeito parece determinar a forma na que se enfrenta às tarefas que impliquem algum tipo de contacto, pese a não mostrar uma importância quantitativa importante nos resultados dos questionários. Assi, as diferenças existentes entre os distintos grupos de género parecem ter a sua origem nas seus diferentes processos de socialização no campo da motricidade, o que parece consequência dum processo de reprodução padrões hegemónicos masculinos. Assi, as diferenças na aparição de problemas afetivos derivados do contacto não são tão marcadas nos casos de distinto género nos que as experiências motrizes prévias são similares.

Capítulo 6:

**A modo de Conclusão: o contacto como
condicionante didático na aprendizagem deportiva**

Ao longo do presente trabalho expusemos quatro estudos desenvolvidos noutros tantos anos académicos. Neles profundamos nas emoções emanadas na prática de situações de aprendizagem de deportes sociomotores de colaboração-oposição e como estas emoções afetavam ao aprendizagem.

Cada um dos estudos foi a um tempo a referência principal e o limiar de entrada ao seguinte, numa relação lineal de progressiva complexidade e concreção. Para isso, foi necessário estabelecer as conclusões parciais de cada um desses estudos ao ser, precisamente, a base dos posteriores.

É momento já, de realizar o esforço de tirar umas *Conclusões Gerais* das principais contribuições desses estudos em função dos *Objetivos da investigação* marcados no *Capítulo 1*, já que, neste caso, não podemos dizer que “o total seja a soma das partes”. Bem ao contrário, o trajeto investigador levado a cabo permitiu-nos manter uma mirada crítica sobre os primeiros estudos que nos obrigam a ser cautos nestas conclusões finais. Assi, antes de entrar nelas, queremos de novo incidir em que a natureza qualitativa do estudo não permite uma generalização das mesmas. Poderia dizer-se ademais, que dado o carácter fenomenológico do estudo, a descrição da realidade individual mostrada nos resultados pode ser entendida em grande parte como conclusões do mesmo. É dizer, em certa medida, os mesmos apartados de *Resultados e discussão* são conclusões dos respectivos estudos, em tanto que se tratam de investigações descritivas.

De todos jeitos, vemos conveniente resumir os seguintes achados de cara a facilitar trabalhos posteriores e como ponto de partida de possíveis decisões didáticas¹²¹ dos profissionais do campo do ensino da E.F. em geral e dos deportes sociomotores em particular.

¹²¹ Esta afirmação realiza-se desde um posicionamento epistemológico que entende a Didática da Educação Física e deportiva como uma ciência normativa (Fernández Huerta, 1979, 25) e como tal empírica e baseada na “intuición, la tradición, en teorías generales sobre el aprendizaje y en aportes experimentales” (Merani, 1983, 53). Com isto no queremos mostrar um afã generalizador, senão simplesmente deixamos constância duma proposta que pode ser tomada em conta polos profissionais da matéria.

6.1. CONCLUSÕES GERAIS

As principais conclusões que podemos expor dos trabalhos de investigação desenvolvidos nesta tese de doutoramento em função dos objetivos marcados são:

1. Comprovou-se a existência de problemas afetivos derivados do contacto nas tarefas motrizes propostas para a aprendizagem dos deportes diferentes deportes sociomotores vistos (Rugby, Andebol e Voleibol).
2. Conforme à definição do conceito de “problemas afetivos ligados ao contacto” da que partíamos, encontramos evidencias nas que estes problemas afetivos dificultam a aprendizagem ao limitar a participação de alguns sujeitos nas tarefas motrizes propostas ao gerar condutas motrizes desajustadas durante a sua execução, podendo incluso chegar ao abandono da mesma. Isto não significa que qualquer tipo de contacto gere sempre rejeitamento no indivíduo, bem ao contrário, encontramos também mostras de que a superação das reticências iniciais são um incentivo para a prática, gerando incluso emoções aprazíveis.
3. Os contactos geradores de conflitos afetivos podem ser “interpersoais”, “corpo-solo” e/ou “corpo-objeto” associados maioritariamente ao risco lesivo da tarefa. Porém cabe ressaltar que os problemas afetivos derivados do contacto não se centram unicamente no risco de lesão que o sujeito poda perceber. É mais, encontramos suficientes mostras que respaldam o contrário e que não apareciam recolhidas na bibliografia específica, de tal jeito que:
 - a) Nos contactos interpersoais identificamos referências que assinalam a aparição de problemas afetivos derivados do temor a danar aos outros participantes na atividade.
 - b) Também dentro dos contactos interpersoais, os sujeitos investigados relatam conflitos afetivos associados com contactos “suaves”, devido à proximidade do companheiro ou adversário dentro do seu espaço íntimo e/ou por contactar zonas corporais revestidas de preconceitos sociais.
 - c) Nos contactos “corpo-solo”, os sujeitos assinalam problemas que lhes afetam na realização da tarefa devido à falta de limpeza do mesmo ou pela possibilidade de sentir-se ridículos ante os companheiros.

4. De forma mais descritiva, os contactos de maior influência na aparição de problemas afetivos segundo os deportes vistos foram:

- Em Rugby: os associados a “contactos interpessoais bruscos”, tanto desde o ponto de vista pessoal como social, e os contactos com o solo, fundamentalmente relacionados com as “caídas involuntárias”. Ademais, é importante assinalar os derivados dos “contactos corpo-objeto”, sobre todo na receção de pelotas procedentes de pontapés, com grande influência neles das experiências motrizes prévias ou nível de habilidade motriz do indivíduo. Por último, ainda que em menor medida que os anteriores, também devemos ressaltar a presença de problemas afetivos ligados aos “contactos suaves” que chocam diretamente com a visão tópica deste deporte.
- Em Andebol: os problemas derivados dos contactos com o “solo” (maioritariamente ações de “caídas voluntárias”) e os “batimentos” da pelota, relacionadas principalmente com o posto específico do guarda-redes, polo que teriam um componente involuntário.
- Em Voleibol: sucede o mesmo que em Andebol em quanto aos tipos de contacto implicados, se bem, neste caso, os “batimentos” produzem-se por uma ação voluntária do executante.

5. Do mesmo jeito, podemos dizer que para os deportes vistos, as tarefas mais conflituosas e com maior relação com a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto foram:

- Em Rugby: As tarefas que mais problemas afetivos geraram aos participantes no estudo foram as relacionadas com a aprendizagem da “placagem”. Depois destas situam-se as tarefas de “jogo reduzido-Tocata”. Também parecem ser conflituosas as tarefas relacionadas com a aprendizagem da “formação ordenada” e, em função do nível de habilidade motriz do sujeito, das receções de pelotas procedentes de pontapés.

- Em Andebol: As tarefas que obtiveram uma maior incidência na aparição de problemas afetivos foram as de aprendizagem do “remate desde o extremo em caída” e as de “jogo reduzido”.
 - Em Voleibol: As tarefas mais conflituosas desde o ponto de vista dos problemas afetivos derivados do contactos foram as relacionadas com a aprendizagem dos “mergulhos”.
 - Em quanto aos Jogos Predeportivos, nenhum deles alcança valores extremos em quanto a incidência nos participantes no estudo.
6. No tocante ao estudo dos fatores a ter em conta no ensino de tarefas motrizes que impliquem contacto físico podemos ressaltar:
- a) Centrando-nos na corpulência dos participantes, observa-se certa tendência a que os sujeitos que possuem umas maiores medidas antropométricas assinalem uma menor incidência de problemas afetivos ligados a contactos interpersonais com risco lesivo. Isto, junto com as apreciações individuais de tipo qualitativo parece confirmar que a corpulência deveria ser um fator de relevância a ter em conta à hora de ensinar tarefas que impliquem este tipo de contactos.
 - b) Desde o ponto de vista qualitativo, o género do sujeito parece determinar a forma em que se enfrenta às tarefas que impliquem algum tipo de contacto, pese a não mostrar uma grande importância no estudo quantitativo. As diferenças existentes entre os distintos grupos de género assinalam ter a sua origem nos distintos processos de socialização dos sujeitos no campo da motricidade, o que parece consequência dum processo de reprodução padrões hegemónicos masculinos. Assim, nos casos de distinto género nos que as experiências motrizes prévias são similares as diferenças na aparição de problemas afetivos derivados do contacto não são tão marcadas.
 - c) Ademais dos anteriores, segundo as contribuições aportadas pelos participantes nos diferentes estudos, podemos afirmar que os principais fatores que se deveriam valorar no desenho de tarefas de aprendizagem que impliquem contacto para o ensino do Rugby, Andebol e Voleibol, de cara a

minimizar e controlar no possível a aparição de problemas afetivos ligados ao contacto são¹²²:

- O material.
- O rol desenvolvido polo sujeito numa determinada tarefa motriz.
- A motivação. Relação com o jogo.
- As experiências prévias.
- As partes do corpo implicadas num contacto determinado.
- A velocidade.
- A progressão utilizada para a aprendizagem duma conduta motriz determinada.
- A confiança entre os participantes.
- A altura.
- As ajudas.
- A idade.
- O carácter do sujeito.
- A desinibição do sujeito.
- O conhecimento do material.
- As deficiências sensoriais
- A atenção nas explicações.
- O clima da sala de aula.
- A imagem prévia da tarefa ou actividade motriz a desenvolver.
- A instalação na que se desenvolve a prática motriz.

7. Por último, as opções metodológicas utilizadas foram ajeitadas para o desenvolvimento do estudo, sendo necessário realizar as seguintes apreciações:

-

¹²² Enumeram-se os fatores ressaltados como importantes nos dous estudos, sem valor na ordem de relação, fora dos quatro primeiros que aparecem como fundamentais tanto para o grupo de universitários como de estudantes de Bacharelato.

- A inexistência dum termo único que recolha o objeto de estudo levamos a desaconselhar a utilização de instrumentos que tentem perguntar diretamente sobre ele, já que o conceito utilizado poderia influir na resposta num ou outro sentido.
- Devido ao anterior, o uso da entrevista como contraste da codificação resulta fundamental, ademais de proporcionar outros dados valiosos a nível quantitativo.
- No caso de réplicas com população escolar, deve-se valorar a necessidade de realizar uma fase prévia para lograr um status da matéria de E.F. ajeitado, com o fim de assegurar o êxito na implicação dos estudantes no desenvolvimento dos diários. Além disso, parece recomendável a introdução paulatina dos instrumentos de extração de dados como trabalhos escolares complementários para assegurar-se o êxito na realização dos mesmos.
- Por último, o uso de ferramentas informáticas de análise documental (CAQDAS) não só parecem recomendáveis, senão que, desde o nosso ponto de vista, resultam fundamentais para abordar estudos similares aos expostos devido à grande quantidade de dados a manejar. Ressaltar especialmente os benefícios que reportam para desenvolver o estudo frequencial e a grande ajuda que representam para a organização da análise textual qualitativa.

6.2. LINHAS DE FUTURO

Concluir um trabalho que habitou a minha cabeça durante mais de 20 anos não é uma tarefa fácil, ainda que devera parecer o contrário. Permitam-me cambiar o sentido da redação e volver ao registro pessoal.

A pesar de que a finalização da redação deste documento e a sua defesa poderiam parecer a culminação dum trabalho desenvolvido em boa parte da minha vida, o meu ponto de vista e a minha felicidade é que representa justo o contrário.

Ao longo dos anos, e a medida que ia profundando no conhecimento tanto do objeto de estudo como da metodologia empregada, a curiosidade foi incrementando as perguntas a resolver. Moitas delas foram incorporadas ao presente trabalho, algumas como simples bosquejos que abrem a possibilidade a maiores profundizações.

Algumas dessas outras perguntas que quedam por resolver podem ser concretizar em:

- Existem relações entre os problemas afetivos derivados do contacto com o abandono da prática deportiva em diferentes populações (escolares, adultos, mulheres...)?
- Estudar em centros segregados tem influência sobre a aparição de problemas afetivos derivados do contacto ao integrar-se em grupos mistos?
- Influem os climas motivacionais na aparição de problemas afetivos derivados do contacto?
- Influem as dimensões da personalidade de extraversão/neuroticismo na aparição de problemas afetivos derivados do contacto?
- Quais dos fatores a ter em conta para o ensino de tarefas motrizes que impliquem contacto são fundamentais desde o ponto de vista dos sujeitos que as realizam?

Como ponto de partida para a abordagem de todas estas questões, e à luz dos resultados obtidos nos distintos trabalhos levados a cabo, pensamos que é necessário reformular a categorização na que se ha baseou toda a investigação. Desta forma, expomos a continuação uma nova proposta que incorpora e integra as diferentes

contribuições que foram surgido ao longo do estudo, revisando ademais a terminologia utilizada para facilitar a compreensão da mesma.

TÁBELA 14.- Proposta de revisão do sistema de categorias para futuras investigações

DIMENSÕES	TIPOS DE CONTACTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PERSONAL	CONTACTOS INTERPERSONAIS (CORPO - CORPO)	COLISÕES	Voluntárias
			Involuntárias
		SUAVES	Voluntários
			Involuntários
	CONTACTOS CORPO – SOLO	CAÍDAS BRUSCAS	Voluntárias
			Involuntárias
		SUAVES	Voluntários
			Involuntários
	CONTACTOS CORPO - OBJETO	RECEÇÕES	
		BATIMENTOS	Voluntário
Involuntário			
SOCIAL	MEDO DE MANCAR	POR COLISÃO	Voluntárias
			Involuntárias
		POR PELOTAÇO	Voluntário
			Involuntário
		POR PASSE	
		MEDO DE VIOLENTAR POR CONTACTOS SUAVES	Voluntários
	Involuntários		

Para terminar, seguindo os trabalhos de Canales (2006) e Rovira Bahillo (2010) pensamos que é necessário ampliar o conjunto de tarefas motrizes sobre as que centrar o nosso olhar na busca de maior luz a cerca dos problemas afetivos derivados do contacto.

Bibliografia

1. AEEPS (1995).- “Points de vue sur la prise de risques”. Em: *Le guide de l’enseignant. Tomo I. Comment enseigner l’EPS aux enfants: Compétences et savoirs de l’enseignant*. Ed: Association des Enseignants d’Education Physique et Sportive – Editions Revue EPS. Paris.
2. Aguilar Aguilar, R.D. (2012).- *Curso básico de balonmano*. Consultado o internet 20/05/2012 em: <http://viref.udea.edu.co/>
3. Aires, L. (2011).- *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Ed: Universidade Aberta. Lisboa. Consultado o 13/05/2014 em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Práticas%20de%20Investigação%20Educacional.pdf>
4. Alkemeyer, T. (2004).- “Soccer as a Mass Ritual and Interactive Event: On the formation of performative communities in modern societies”. Em: *Proceedings of the International Symposium on Soccer and Society, May 24th & 25th 2002, Sendai College of Physical Education, Japan*. ITO Publishing Company (pp. 57-71).
5. Ampong, J. (2008).- *Factors associated with low participation of females in university sports in Ghana*. Dissertation of Master of Philosophy Degree in Physical Education. University of Cape Coast. Consultado em 06/05/2012 em: <http://ir.ucc.edu.gh/dspace/browse-title?top=123456789%2F1525>
6. Álvarez Reinares, C. (1997).- *La piel como frontera. Tocar, sentir, ser*. De: Yalde. Zaragoza.
7. Alvariñas Villaverde, M.; Fernandez Villarino, M^a.A. e López Villar, C. (2009).- “Actividad física y percepciones sobre deporte y género”. Em: *Revista de Investigación en Educación*. nº 6 (pp. 113-122). Consultado o 06/06/2014 em: <http://www.webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/58/52>
8. Anguera, M. T. (1997).- *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra. Madrid.

9. Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J.L., e Hernández Mendo, A. (2000).- “La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos”. Em: *Lecturas de Educación Física y Deportes, Revista Digital*. (5), 24. Consultado o 14/04/2014 em: <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm>
10. Aranguren, J. L. (1975).- *La comunicación humana*. Ed: Guadarrama. Madrid.
11. Argyle, M. (1990).- *Bodily Communication*. Ed: Routledge. Second Edition. New York.
12. Arruga i Valeri, A. (1983).- *Introducción al test sociométrico*. Ed: Herder. Col: Biblioteca de Psicología. Tercera edición. Barcelona.
13. Bandura, A. (1982).- *Teoría del aprendizaje social*. Ed: Espasa-Calpe. Madrid.
14. Bárcenas, D. e Román, J. de D. (1991).- *Balonmano. Técnica y Metodología*. Ed: Gymnos. Madrid.
15. Bardin, L. (1977).- *Análise de conteúdo*. Ed: 70. Col: Persona. Psicología. Lisboa.
16. Barrasa, A. e Gil, F. (2001).- “CIVSOC: Computer Program for Measures of Sociometric Test on Teamwork”. Em: *The Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology*. Praga. Consultado o 10/05/2014 em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/teamwork/abarrasa/pub/com05.pdf>
17. Barrasa, A. e Gil, F. (2004).- “Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos”. Em: *Psicothema*. Vol: 16, nº 2 (pp. 329-335). Consultado o 10/05/2014 em: <http://www.psicothema.com/pdf/1202.pdf>
18. Bayer, C. (1986).- *La Enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos*. Ed: Hispano-Europea. Col: Heracles. Barcelona.
19. Bennett, B. ed (2010).- *Practice Perfect Baseball*. Ed: American Baseball Coaches Association. Human Kinetics. Illinois.
20. Bernard, M. (1985).- *El cuerpo*. Ed: Paidós Ibérica. Barcelona.

21. Berra, C. (2003a).- “Lutte”. Em: Seners, P.: *Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif*. Ed: Vigot. Paris (pp. 105-218).
22. Berra, C. (2003b).- “Volley-ball”. Em: Seners, P.: *Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif*. Ed: Vigot. Paris (pp. 219-319).
23. Bilbao, A. (1988).- “Efecto de una técnica conductual en el tratamiento de conductas motoras inhibidas”. Em: *Motricidad*, nº2. Granada. (pp. 105-114).
24. Bischops, K. e Gerards, H-W (2003).- *Soccer Training for Girls*. Ed: Meyer & Meyer Verlag. Oxford.
25. Bisquerra Alzina, R. (2000).- *Educación emocional y bienestar*. Ed: Praxis. Col. Educación Emocional. Barcelona.
26. Bisquerra Alzina, R. (2003).- “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. Em: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1 (pp. 7-43). Consultado o 25/01/2014 em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
27. Blández, J., Fernández García, E. e Sierra, M. A. (2007).- “Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado”. Em: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2 (pp. 1-21). Consultado o 05/06/2014 em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
28. Blázquez, D. (1986).- *Iniciación a los deportes de equipo*. Ed: Martínez Roca. Col: Deporte. Técnicas. Barcelona.
29. Bodis, J-P.- (1999).- “Les catholiques et le Rugby, en France et ailleurs: des attitudes contractées”. Em: Cholvy, G. e Tranvouez, Y. (eds): *Sport, culture et religion. Les patronages catholiques (1898-1998)*. Ed: Centre de Recherche Bretonne et Celtique. Université de Bretagne Occidentale. Brest.
30. Bonnefoy, G.; Lahuppe, H. e Né, R. (2000).- *Enseñar voleibol para jugar en equipo* Ed: Inde. Col: El deporte en edad escolar. Barcelona.
31. Borroto Downer, E.; Ramos Leiva, J.; Herrera Delgado, G. e Bernal Puertas, H. (1992).- *Voleibol I*. Ed: Pueblo y Educación. La Habana.
32. Bronfenbrenner, U. (1979).- *The Ecology of Human Development*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

33. Buck, M. e Harrison, J. M. (1990).- “An Analysis of Game Play in Volleyball”. Em: *Journal of Teaching in Physical Education*, 10 (pp. 38-48).
34. Callejón Lirola, D. (2006).- *Estudio y análisis de la participación técnico-táctica del jugador líbero en el voleibol masculino de altor rendimiento*. Tese de doutoramento não publicada. Universidad Politécnica de Madrid. Consultado o 09/05/2014 em: http://oa.upm.es/146/1/tesis_CALLEJON_LIROLA.pdf
35. Campo, M.; Mellalieu, S.; Ferrand, C.; Martinent, G e Rosnet, E. (2012).- “Emotions in Team Contact Sports: A Systematic Review”. Em: *The Sport Psychologist*, 26. Ed: Human Kinetics. Illinois. (pp. 62-97)
36. Canales, I. e López Villar, C. (2003).- “La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea”. Em: *I Congreso Internacional de expresión corporal y educación*. Ed: Amarú. Salamanca.
37. Canales, I. (2006).- *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tese de doutoramento. I.N.E.F.C. Lleida. Consultada em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8205/Tic11de1.pdf;jsessionid=A6E82D49228AF90972D6A7FAB03C9671.tdx2?sequence=1>
38. Canales, I. (2007).- “La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal”. Em: *Motricidad. European Journal of Human Movement*, nº 19 (pp. 191-212).
39. Canales-Lacruz, I. e Rey-Cao, A. (2014).- “Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal”. Em: *Movimento*, Vol. 20, nº 01, (p. 169-192). Consultado o 18/05/2014 em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/39271/28350>
40. Carreras i Villanova, D. (2003).- *Rugby: estudio de las reglas del juego*. Tese de doutoramento não publicada. Universidad de Lleida.
41. Cartoni, A.C.; Damassa, G.; De Pero, R. e Minganti C. (2001).- “Confronto di genere e paura nella ginnastica artistica”. Em: *Movimento*, 17 (2), (pp. 27-30).

-
42. Cartoni, A.C.; Massaro, A.; Minganti, C. e Zelli, A. (2002).- “La paura dell'infortunio in ginnasti di alto livello”. *SDS: Rivista di Cultura Sportiva*, Vol. 21, n° 56. (p. 19-26).
43. Cartoni, A., Minganti, C., e Zelli, A. (2005).- “Gender, Age, and professional-Level Differences in the Psychological Correlates of Fear of Injury in Italian Gymnasts”. Em: *Journal of Sport Behavior*, 28(1), 3.
44. Carvajal Llamas, D. (2001).- “Herramientas informáticas para el análisis cualitativo”. Em: *Nómadas* v.1 fasc. 14. Ed: Universidad Central de Colombia (pp. 252-259). Consultado o 15/02/2012 em: www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista_nomadas/14/nomadas_14_18_herramientas.PDF
45. Casanova, M^a A. (1995).- *Manual de Evaluación Educativa*. Ed: La Muralla. Madrid.
46. Castañer Barcells, M. (1992).- *La comunicación no-verbal del educador físico: construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico*. Tese de doutoramento dirigida por D^a M^a Teresa Anguera Argilaga. Univesidad de Barcelona.
47. Castañer Balcells, M.; Camerino Foguet; O. e Anguera Argilaga, M^a.T. (2013).- “Métodos Mixtos en la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, n° 112 (pp. 11-16). Consultado o 19/06/2014 em: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1588>
48. Chase, M.A; Magyar,T.M. e Drake, B.M. (2005)- “Fear of injury in gymnastics: Self-efficacy and psychological strategies to keep on tumbling”. Em: *Journal of Sports Sciences*, May 2005; 23(5). Ed: Taylor & Francis Ltd. (pp. 465 – 475).
49. Chapple, A. (2007).- “Coaching Volleyball: Top 5 ways to use 'pepper' to improve your game”. Em: *e-sports*. Consultado o 25/05/2012 em: <http://www.e-sports.com/articles/1771/1/Coaching-Volleyball-Top-5-ways-to-use-pepper-to-improve-your-game/Page1.html>
50. Christina, R. W. e Corcos, D. M. (1988).- *Coaches guide to teachig sports skills*. Ed: Human Kinetics. Champaign, Illinois. (pp. 58-60).

51. Coelho, J. D., e Fielitz, L. R. (2006).- “Cadets’ perceptions of gymnastics instruction for officer development”. Em: *The Qualitative Report*, 11(3), 605-625. Consultado o 05/05/2012 em: www.nova.edu/ssss/OR/QR11-3/coelho.pdf
52. Cogan, K.D. (2006).- “Sport Psychology in Gymnastics”. Em: Dosil, J.- *The Sport Psychologist’s Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. Ed: John Wiley & Sons Ltd. West Sussex. (pp. 641-664).
53. Collard, L. (1998).- *Sports, enjeux et accidents*. Ed: Presses Universitaires de France. Col. Pratiques corporelles. Paris.
54. Collinet, S. (1995).- “Reperes techniques et pedagogiques”. Em: *EPS*, nº 252. (pp. 54-55).
55. Collinet, S. (2000).- *Les Fondamentaux du Rugby: Manuel pour l’éducateur et l’entraîneur. Niveau 1. Niveau 2*. Ed: Anphora. Paris.
56. Collinet, S e Nérin, J-Y. (2006).- *Rugby. ¿Cómo enseñar el deporte hoy? De la escuela al club*. De: Stadium. Buenos Aires.
57. Connes, M et al. (1988).- “Pedagogía moderna del rugby”. Em: *Revista de Educación Física (REF)*, nº 23. Ed: Ideasport. Barcelona.
58. Cook, T.D. e Reichardt, C.S. (1986).- *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed: Morata. Madrid.
59. Coqueiro Pires de Sousa, N e Caramaschi, S. (2011).- “Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola”. Em: *Motriz, Journal of Physical Education*. UNESP, Rio Claro, vol.17 nº 4 (pp. 618-629). Consultado o 29/11/2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n4/a06v17n4.pdf>
60. Corless, B. (1995).- *El Rugby. Técnica, táctica y entrenamiento*. Ed: Hispano Europea. Col. Herakles. Barcelona.
61. Costa, M.; Estrela, P.; Ferreira, S.; Martins, A.; Pinho, J.; Serra, C.; Serpa, S. e Colaço, C. (1994).- “Percepção da Comunicação Não Verbal no Contexto das Actividades Físicas”. Em: *Ludens*, Vol. 14, nº2 (pp. 27-32).
62. Damasceno, N. (2012).- *Caderno de exercícios. Rugby*. Ed: Associação de Rugby do Norte / Federação Portuguesa de Rugby. Consultado o 29/08/2014 em

http://www.fpr.pt/FICHEIROS_SITE_FPR/documentos/desenvolvimento/CadernoExercicios_2012_WEB.pdf

63. Damasio, A. R. (2006).- *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Ed: Crítica. Col. Biblioteca de Bolsillo. Cuarte reimpresión. Barcelona.
64. David, B. (1987).- “Rugby: Iniciación en niveles elementales”. Em: *Revista de Educación Física (REF)*, nº 17. Ed: Ideasport. Barcelona.
65. Davis, F. (1987).- *La comunicación no verbal*. Ed: Alianza Editorial. Madrid.
66. Delignières, D. (1991).- “Risque perçu et apprentissage moteur”. Em: Famose, J.P.; Fleurance, P. e Touchard, Y. (Eds.): *Apprentissage moteur: rôle des représentations*. EPS. Paris (pp. 157-171). Consultado o 17/05/2014 em: <http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Publis-docs/Risque1991.pdf>
67. Delignières, D. (2004). “Difficulté de la tâche et performance”. Em: La Rue, J. e Ripoll, H. (Eds), *Manuel de Psychologie du Sport. Tome 1*. Ed: Editions Revue EPS. Paris (pp. 85-112).
68. Del Rincón Igea, D. et al. (1995).- *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed: Dykinson. Madrid.
69. Del Villar Álvarez, F. (1994).- “La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 37. Ed: I.N.E.F.C. Barcelona (pp. 26-33).
70. Del Villar Álvarez, F.; Ramos Mondéjar, L.A. e Fuentes García, J.P. (2001).- “Metodología de investigación cualitativa en las Ciencias del Deporte: el proceso de análisis de datos”. Em: Del Villar Álvarez, F. e Fuentes García, J.P. (eds).- *Nuevas perspectivas de Investigación en las Ciencias del Deporte*. Ed: Universidad de Extremadura. Cáceres.
71. Descamps, M.-A. (1990).- *El Lenguaje del cuerpo e la comunicación corporal*. Ed: Deusto. Bilbao.
72. Devís, J. e Peiró, C. (1992).- *Nuevas Perspectivas Curriculares en Educación Física: La Salud y los Juegos Modificados*. Col: La Educación Física en.... Reforma. Ed: Inde. Barcelona.

73. Devís Devís, J; Fuentes Miguel, J. e Sparkes, A. C. (2005).- “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física”. Em: *Revista iberoamericana de educación*, nº 39 (pp. 73-90). Consultado o 17/05/2014 em: <http://www.rieoei.org/rie39a03.pdf>
74. Doctor, R. M.; Adamec, C. A.; Kahn, A.P. (2010).- *The Encyclopedia of Phobias, Fears, and Anxieties*. Facts on File. Infobase Publishing. New York.
75. Drauchke, K. (2002).- *El Entrenador de Voleibol*. Ed: Editorial Paidotribo. Barcelona.
76. Dunn, J.G.H. e Nielsen, A.B. (1993).- “A between-sport comparison of situational threat perceptions in ice hockey and soccer”. Em: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15. Ed: Human Kinetics Publisher, Inc. Champaign. Illinois (p. 449–465).
77. Dunn, J.G.H. (1999).- “A Theoretical Framework for structuring the Content of Competitive Worry in Ice Hockey”. Em: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21. Ed: Human Kinetics Publisher, Inc. Champaign. Illinois (p. 259-279).
78. Dunn, J. G. H., e Causgrove Dunn, J. (2001). “Relationships among the Sport Competition Anxiety Test, the Sport Anxiety Scale, and the Collegiate Hockey Worry Scale”. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13 (p. 411–429).
79. Dunn, J.G.H. e Syrotuik, D.G. (2003).- “An investigation of multidimensional worry dispositions in a high contact sport”. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol. 4 Issue 3. Ed: Elsevier. (p. 265–282).
80. Espartero Casado, J. e Gutiérrez García, C. (2004).- “El judo y las Actividades de Lucha en el marco de la Educación Física Escolar: una revisión de las propuestas y modelos de su enseñanza”. Em: *Actas al III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Valencia. Consultado o 09/11/2013 em: <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0eljudo.pdf>

-
81. Etxebeste Otegi, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C.; Usabiaga, O e Oiarbide, A. (2014).- “Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos”. Em: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 nº 2 (pp. 33-48). Consultado o 01/09/2014 em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194051/159411>
82. Famose, J-P. (1992).- *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. De: Paidotribo. Barcelona.
83. Fast, J (1994).- *El Sublenguaje del Cuerpo: Gestos, posturas y distancias en las relaciones personales en la empresa*. Ed: Paidós. Barcelona.
84. Feltz, D. L. (1988).- “Gender Differences in the Causal Elements of Self-Efficacy on a High Avoidance Motor Task”; *Journal of Sport & Exercise Psychology*, nº 10. Ed: Human Kinetics Publisher, Inc. Champaign. Illinois (pp. 151-166).
85. Fernández Huerta, J. (1979).- *Didáctica*. Ed: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
86. Fernández Villarino, M.; García Turnes, S.; Gesteiro Rodríguez, M.; Pillado Ordóñez, N.; González Baleiro, M.; Toja Reboredo, B. (1998).- “O pensamento dos alumnos/as sobre a E.F. en Ensinanzas Medias: Un estudio realizado no marco do Prácticum no INEF-Galicia”. Em: *VI Congreso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Lingua Portuguesa – VII Congreso galego de Educación Física e Deporte*. I.N.E.F. de Galicia (Bastiaqueiro. Oleiros). Universidade d'A Corunha.
87. Fishman, S. e Anderson, W. (1971).- “Developing a system for describing teaching”. *Quest*, nº 15 (pp. 9-16).
88. Florence, J. (1991).- *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Ed: INDE. Col: La Educación Física en... Reforma.. Barcelona.
89. Fonseca, F. d. S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., e Benda, R. N. (2008). “Demonstração e prática mental na aquisição de habilidades motoras. / demonstration and mental practice in the acquisition of

- the motor skills”. *Revista Motricidade*, 4 (2) (pp. 61-66). Consultada o 26/01/2014 em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/mot/v4n2/v4n2a08.pdf>
90. Fortanasce, V.; Ouelette, J. e Robinson, L.J. (2001).- *The Official American Youth Soccer Organization Handbook*. Ed: American Youth Soccer Organization Simon and Schuster. New York.
91. Fromm, E. (1994).- *El arte de amar*. Ed: Paidós. Barcelona.
92. Galera, A. (2001).- *Manual de didáctica de la Educación Física I: Funciones de Impartición*. Ed: Paidós. Barcelona.
93. García Ruso, H. (1996).- “La utilización de los diarios y extracción de dilemas en la formación de profesores reflexivos en Educación Física”. Em: *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Ed: Universidad de Alcalá. Guadalajara.
94. Garijo de Oliveira. S. R; Volp, C. M; Mayumi Otaguro, L. e De Souza Paiva, A.C. (2002).- “Espaço Interpessoal na Dança de Salão”. Em: *Motriz, Journal of Physical Education. UNESP, Rio Claro*, vol. 8, nº 2. Brasil. (pp. 37-42). Consultado o 30/12/2013 em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/SOliveira.pdf>
95. Garner, H. (1999).- *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ed: Paidós. Barcelona.
96. Garrigós Villalba, L. (2005).- *El comportamiento docente en la educación física análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade d'A Corunha, Galiza. Consultado o 29/03/2013 em: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/1156>
97. Goleman, D. (2005).- *Inteligencia emocional*. Ed: Salvat. Barcelona.
98. Grieser, M; Vu, M. B.; Bedimo-Rung, A. L.; Neumark-Sztainer, D.; Moody, J.; Young, D. R. e Moe, S. G. (2006).- “Physical Activity Attitudes, Preferences, and Practices in African American, Hispanic, and Caucasian Girls”. Em: *Health*

-
- Education & Behavior*. Vol. 33, Issue 1 (pp. 40-51). Consultado o 30/05/2014 em: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2494874/pdf/nihms52949.pdf
99. Griffey, D. C. e Housner L. D. (2007).- *Designing Effective Instructional Tasks for Physical Education and Sports*. Ed: Human Kinetics. Champaign. Illinois. USA.
100. Gutiérrez Santiago, A. e Zubiaur González, M. (2002).- “El miedo a los aprendizajes motores: Factores implicados”. Em: *Lecturas: educación física y deportes*, nº 48. Buenos Aires. Consultado o 13/05/2012 em: www.efdeportes.com
101. Gutiérrez Santiago, A. e Cancela Carral, J.M. (2004).- “Una propuesta de aprendizaje del juego acrobático en el voleibol”. Em: *Lecturas: educación física y deportes*, nº 74. Buenos Aires. Consultado o 14/02/2014 em: www.efdeportes.com
102. Haber, H. e Runyon, R. P. (1973).- *Estadística General*. Ed: Fondo Educativo Hispanoamericano.
103. Hall, E. T. (1981).- *La dimensión oculta*. Ed: Siglo XXI, sexta edição espanhola. Madrid
104. Hall, E.T. (1963).- “A System for the Notation of Proxemic Behavior”. Em: *American Anthropologist, New Series*, Vol. 65, No. 5, Selected Papers in Method and Technique (pp. 1003-1026). Consultado o 03/06/2012 em: <http://www.jstor.org/stable/668580>
105. Hall, E. T. (1989).- *El lenguaje silencioso*. Ed: Alianza Editorial. Madrid.
106. Hall, E. T. (2003).- *La dimensión oculta*. Ed: Siglo XXI, 21ª edição espanhola. Madrid.
107. Hanson, T. (2006).- “Focused Baseball: Using Sport Psychology to Improve Baseball Performance”. Em: Dosil, J. (Eds.).- *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. (pp. 159-182) Ed: John Wiley & Sons Ltd. West Sussex.
108. Harrington Elster, C. (1996). *There's a Word for It!*. Scribner.

109. Hayman, J. L. (1984).- *Investigación y educación*. Ed: Paidós Educador. Barcelona.
110. Heil, J. (2000).- “The injured athlete”. Em: Hanin, Y. (ed.), *Emotions in Sport*. Ed: Human Kinetics. Champaign, IL. (pp. 245-265).
111. Heinemann, K. e Puig, N. (1997).- “Emocions en l'esport. Esbós d'una anàlisi sociològica”. Em: *Revista Catalana de Sociologia*, nº 5. Consultado o 04/04/2014 em: <http://www.raco.cat/index.php/revistasociologia/article/view/Article/236218/0>
112. Heinemann, K. (2003).- *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Ed: Paidotribo. Barcelona.
113. Heinen, T.; Pizzera, A. e Cottyn, J. (2009).- “When is manual guidance effective for the acquisition of complex skills in Gymnastics?”. Em: *International Journal of Sport Psychology*, nº 40 (pp. 1-22).
114. Hendricks, S. e Lambert, M. (2010).- “Tackling in Rugby: Coaching Strategies for Effective Technique and Injury Prevention”. Em: *International Journal of Sports Science & Coaching*, Vol. 5, nº1
115. Hernández Álvarez, J.L.; Velázquez Buendía, R. e Martínez Gorroño, M^a.A. (2007).- “Reformas Curriculares y Educación Física: los Conocimientos Teórico-Conceptuales de la Población Escolar Española”. Em: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 15 (pp. 1-30). Consultado o 04/04/2014 em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546015>
116. Hernández Melián, L. M. (1998).- “Análisis praxiológico de la estructura funcional del balonmano”. Em: *Revista de Entrenamiento Deportivo*: Tomo: XII, nº 1. Ed: Boidecanto. A Corunha.
117. Hernández Moreno, J. (1994).- *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Ed: Inde. Barcelona.
118. Hernández Moreno, J. e Rodríguez Ribas, J. P. (2004).- *La Praxiología Motriz: Fundamentos y aplicaciones*. Ed: Inde. Barcelona.

-
119. Hernández Sánchez, A.J. e Jiménez Jiménez, F. (2008)- “Análisis de las situaciones de enseñanza y entrenamiento en voleibol desde una perspectiva praxiológica”. Em: *Actas VI Simposium Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación*, Las Palmas de Gran Canaria. Consultado o 06/05/2014 em: <http://www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/ulpgc/comu6b.pdf>
120. Hongler, R. (1988).- “El stress y el miedo en el deporte”. Em: *Revista de Entrenamiento Deportivo*. Vol. II nº4. Ideasport. Barcelona.
121. Huber, C. (2003).- *La primera impresión*. Ed: Océano. Barcelona.
122. Hurrelmann, K. e Klocke, A (1997).- “The role of the school in comprehensive health promotion”. Em: *Preparing Adolescents for the Twenty-First Century: Challenges Facing Europe and the United States*. Ed: Cambridge University Press. Cambridge.
123. Kleinert, J. (2002).- “An Approach to Sport Injury Trait Anxiety” Em: *European Journal of Sport Science*, vol. 2, issue 3. Ed: Human Kinetics Publishers and the European College of Sport Science. Consultado o 17/01/2013 em: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/137.pdf>
124. Kalashnikov, G. A. (1978).- “The manifestation of physical qualities under conditions of physical danger”. *Theory and Practice of Physical Culture*, 5. (pp. 19-22). Abstract en *Journal of Sports Psychology* (1980), Vol. 2, Issue 1. (pp. 7).
125. Kirk, D. (1990).- *Educación física y currículum*. Ed: Universitat de València.
126. Kleinert, J. (2002).- “An Approach to Sport Injury Trait Anxiety” Em: *European Journal of Sport Science*, vol. 2, issue 3. Ed: Human Kinetics Publishers and the European College of Sport Science. Consultado o 17/01/2013 em: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/137.pdf>
127. Knapp, M. (1980).- *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Ed: Paidós Comunicación, Barcelona.
128. Krech, D.; Crutchfield, R.S. e Ballachey, E.L. (1962).- *Individual in Society. A textbook of Social psychology*. Ed: MacGraw-Hill Book Company, Inc. U.S.A.

129. Kunesch, M.A.; HasBrook, C.A. e Lewthwaite, R. (1992).- “Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls”. *Sociology of Sport Journal*, Vol. 9, Issue 4. Ed: Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign. Illinois (pp. 385-396).
130. Lagardera Otero, F. (dir.) (1999).- *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Tomo II. Ed: Paidotribo. Barcelona.
131. Lagardera Otero, F. (dir.) (1999).- *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Tomo V. Ed: Paidotribo. Barcelona.
132. Lagardera Otero, F. e Lavega Burgues, P. (2003).- *Introducción a la Praxiología Motriz*. Ed: Paidotribo. Barcelona.
133. Lasierra Aguilà, G. (1993).- “Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicaciones del análisis de los universales ludomotores al balonmano”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 32. Ed: I.N.E.F.C. Barcelona (pp. 37-53).
134. La Taille, Y. (2002).- “O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade”. Em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1) (pp. 13-25). Consultado o 27/01/2014 em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>
135. Lavega Burgues, P. (2002).- “Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza”. Em: VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. I.N.E.F.C. Lleida.
136. Lavega Burgues, P. (2004).- “Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza”. Em: Lagardera, F e Lavega, P. (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Ed: Edicions de la Universitat de Lleida. (pp. 157-180).
137. Lavega Burgués, P.; March Llanes, J. e Filella Guiu, G. (2013a).- “Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte”. Em: *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), (pp. 151-165). Consultado o 19/03/2014 em: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
138. Lavega, P; Filella, G.; Lagardera, F.; Mateu, M. e Ochoa, J. (2013b).- “Juegos motores y emociones”. Em: *Cultura y educación*, 25(3), (pp. 347-360).

139. Lavega, P.; Araújo, P. e Jaqueira, A. R. (2013c).- “Teaching motor and emotional competencies in university students”. Em: *Cutura_Ciencia_Deporte* nº 22, ano 9, Vol. 8 (pp. 5-15). Consultado o 19/03/2014 em: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/219/204>
140. Lavoura, T.N. (2007).- *Estados Emocionais: A Investigação do medo no contexto esportivo. Tese de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista. Consultado o 17/05/2012 em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/BoletimEF.org_Estados-emocionais-a-investigacao-do-medo-no-contexto-esportivo.pdf.
141. Lavoura, T. N.; Mello, C. C. C.; Machado, A. A. (2007).- “Estados Emocionais na Prática Esportiva: Relações Entre Medo e Vergonha no Contexto Esportivo”. Em: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Vol. 15 nº3. (pp. 77-84). Consultado o 22/05/2012 em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/763/766>
142. Lavoura, T.N. e Machado, A. A. (2007).- “A vergonha e sua relação com a prática esportiva: um estudo de caso”. Em: *Motriz*, Rio Claro, Vol.13 nº1 (pp.64-71). Consultado o 25/01/2014 em: http://www.lepespe.com.br/downloads/1_-_A_vergonha_e_sua_relacao_com_a_pratica_esportiva_um_estudo_de_caso.pdf
143. Lavoura, T. N.; Mello, C. C. C.; Machado, A. A. (2008).- “Estados Emocionais e a Prática Esportiva: O Estudo do Medo no Voleibol”. Em: *Arquivos em Movimento*. Vol.4, n.1. (pp. 33-47). Consultado o 13/06/2014 em: <https://revista.eefd.ufrj.br/EEFD/article/view/174/124>
144. Lavoura, T.N. e Machado, A. A. (2008).- “Investigação do medo no contexto esportivo: necessidades do treinamento psicológico”. *Rev. Brasileira de psicologia do esporte* [online], Vol.2, n.1 (pp. 01-28). Consultado o 17/05/2012 em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198191452008000100006&script=sci_arttext#back
145. Lazarus, R.S. (2000).- “How emotions influence performance in competitive sports”. Em: *The Sport Psychologist*, 14 (pp. 229-252). Consultado o 22/03/2014 em: http://tonypickering.com/documents/Lazarus_2000.pdf

146. LeDoux, J. (1996).- *O cérebro emocional. Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Ed: Objetiva. Rio de Janeiro.
147. LeDoux, J. (2012).- “Rethinking the Emotional Brain”. En: *Neuron* 73(4) (pp. 653–676). Consultado o 24/06/2014 em: https://www.researchgate.net/publication/221861844_Rethinking_the_emotional_brain?ev=prf_pub
148. Lemaitre, Ph. et al. (2003).- “Avancer: Résolution des problèmes affectifs liés au contact”. Em: *EPS*, nº 303 (pp. 35-38).
149. Leonard, B. e Golenbock P. (1998).- *The Superstar Hitter's Bible*. Ed: McGraw-Hill professional. Illinois.
150. Lieberman, L.J. e Houston-Wilson, C. (2009).- *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. Ed: Human Kinetics, Champaign. Illinois. USA.
151. López-Aranguren, E. (1986).- “El análisis de contenidos”. Em: García Ferrando, M. et al. (comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Ed: Alianza. Madrid.
152. López Graña, P. (2008).- *Análisis observacional de los comportamientos técnico-tácticos individuales defensivos en balonmano en categoría juvenil masculina*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade d' A Corunha. Consultado o 09/04/2014 em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1121/1/LopezGrana.pdf>
153. Luig, P. e Henke, T. (2011).- “Acute injuries in handball”. Em: *EHF Scientific Conference 2011. Science and analytical Expertise in handball*. Viena (pp. 78-83). Consultado o 08/05/2014 em: <http://ebook.eurohandball.com/EHF%20Scientific%20Conference%202011/downloads/livebook.pdf>
154. Lynch, G. (1988).- “Athletic Injuries and the Practicing Sport Psychologist: Practical Guidelines for Assisting Athletes”. Em: *The Sport Psychologist*, 2 (pp.161-167).
155. Marina, J. A. (1993).- *Teoría de la inteligencia creadora*. Ed: Anagrama. Barcelona.

-
156. Marina, J. A. (2009).- *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Ed: Anagrama. Col: Compactos. Barcelona.
157. Martínez Rodríguez, E. (2005).- “Errores frecuentes en la interpretación del coeficiente de determinación lineal”. Em: *Anuario jurídico y Económico Escorialense*, nº38 (pp. 317-331). Consultado o 08/07/2014 em: http://www.rcumariacristina.com/wp-content/uploads/2010/12/11-Elena-Martinez_1.pdf
158. Maturana, H. (1997).- *La realidad: ¿objetiva o construida?. Volumen I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Ed: Anthropos. México.
159. McAuley, E. (1985).- “Modeling and Self-Efficacy: A Test of Bandura's Model”. Em: *Journal of Sport Psychology*, nº 7 (pp. 283-295)
160. McKelvie, S.J.; Lemieux, P. e Stout, D. (2003).- “Extraversion and Neuroticism in Contact Athletes, No Contact Athletes and Non-athletes: A Research Note”. Em: *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*. Vol. 5, nº 3. <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss3/ExtraPDF.pdf>
161. McKernan, J. (1999).- *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ed: Morata. Madrid.
162. Medina, N. (1982).- *Psicodanza: Una terapia de contacto*. Ed: Paidós. Buenos Aires.
163. Mégrot, F. (2005).- “Etude de la génération de trajectoires locomotrices et de la distance chez les combattants : Escrime, Judo”. INSEP. Département des Sciences du Sport, Laboratoire Mouvement, Action et Performance.
164. Méndez, F. X. et al. (2003).- “Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo”. Em: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*. vol. 6, nº 13. Madrid. Consultado o 08/06/2004 em: <http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>
165. Merani, A. (1983).- *Diccionario de Pedagogía*. Ed: Grijalbo/referencia. Barcelona.
166. Miranda, M. (1992).- *Apontamentos do Curso Monográfico de Iniciação ó Rugby*. I.N.E.F. de Galicia. Bastiagueiro (A Corunha). Trabalho sem publicar.

167. Monsma, E.V. e Feltz, D. (2006).- “A Mental Preparation Guide for Figure Skaters: A Developmental Approach”. Em: Dosil, J. (Eds.).- *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. Ed: John Wiley & Sons Ltd. West Sussex (pp. 427-454).
168. Montagu, A. e Matson, F. (1989).- *El contacto humano*. Ed: Paidós Studio. México.
169. Morales Vallejo, P. (2008).- *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Ed: Universidad Pontificia Comillas. Madrid. Consultado o 13/06/2014 em: web.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/ContrasteDeMedias.pdf
170. Moral Santaella, C. (2006).- “Criterios de validez en la investigación cualitativa actual”. Em: *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24, n.º 1 (pp. 147-164).
171. Moreno Murcia, J.A.; Martínez Galindo, C. e Alonso Villodre, N. (2006).- “Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante”. Em: *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 20-43. Consultado o 17/05/2012 em: <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>
172. Mundina Gómez, J. J.; Ortega Andrés, F. e González Moreno, L-M. (1999).- “Juegos de Lucha, una metodología práctica para superar las acciones de contacto directo en rugby”. Em: *Actas al IV Congrés de Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. I.N.E.F.C.-Lleida*. Universitat de Lleida.
173. Ochoa, E. e De la Puente, M^a.L. (1991).- “Trastornos por ansiedad”. Em: Fuentenebro, F e Vázquez, C.- *Psicología Médica, Psicopatología y Psiquiatría. Vol. II: Psiquiatría y Psicología Clínicas*. De: Interamericana-McGraw-Hill. Madrid.
174. Oiarbide Goikoetxea, A.; Martínez-Santos Gorostiaga, R.; Usabiaga Arruabarrena, O; Etxebeste Otegi, J. e Urdangarin Liebaert, C. (2014).- “Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios”. Em: *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* nº 25, (pp. 58-62). Consultado o 01/09/2014 em: www.retos.org/numero_25/25-12.html
175. Olivera, J. (1992).- “Análisis funcional del baloncesto como deporte de

- equipo”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 27. Ed: I.N.E.F.C. Barcelona (pp. 34-46).
176. Oña Sicilia, A. (coord) (1999).- *Control y Aprendizaje Motor*. Ed: Síntesis. Col: Metodología General y Comportamiento. Madrid.
177. Ortiz Camacho, M. M.; Delgado Noguera, M.A. e Linares Girela, D. (2000a).- “Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en EF”. Em: *Mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en E.F. y Deporte*. Ed: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, col: Serie ICd de investigación en Ciencias del Deporte, nº 28. Madrid.
178. Ortiz Camacho, M^a. M.; Rivera García, E. e Torres Guerrero, J. (2000b).- “Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física”. Em: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38. Ed: Universidad de Zaragoza. Escuela de Magisterio de Teruel (pp.115-127).
179. Palao, J.M. e Guzmán, S. (2007).- “Efecto de la red, la interacción, y el tipo de balón sobre la participación y la percepción del alumno en la iniciación al pase de dedos en voleibol”. Em: *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, nº 18 (pp-163-178). Consultado o 01/01/2012 em: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3322448.pdf>
180. Parks, S.E.; Housemann, R. A. e Brownson, R.C. (2003).- “Differential correlates of physical activity in urban and rural adults of various socioeconomic backgrounds in the United States”. Em: *Journal of Epidemiol Community Health*. Ed: Society for Social Medecine. pp. 29-35
181. Parlebas, P. (1970).- “L'affectivite, clef des conduites motrices”. Em: *EPS*, nº102. (pp. 70-74).
182. Parlebas, P. (1988).- *Elementos de sociología del deporte*. Ed: Unisport. Andalucía.
183. Parlebas, P. (2001).- *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología*

- motriz*. Ed: Paidotribo, D.L. Barcelona
184. Parra Bollero, M. (2001).- *Apuntes del Curso de Actividades de Aventura en centros educativos*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca). Universidad de Zaragoza. Trabajo sem publicar.
185. Pease, A. e Pease, B. (2006).- *El lenguaje del cuerpo*. Ed: Amat. Barcelona.
186. Peitersen, B. (2007).- *Técnica del fútbol. El ABC del entrenamiento juvenil*. Ed: Paidotribo. Col: Fútbol. Barcelona.
187. Pérez-Samaniego, V. M.; Devís-Devís, J.; Smith, B. M. e Sparkes, A. C. (2011).- “La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve”. Em: *Movimento*, Vol. 17, nº 1 (pp. 11-38). Consultado o 30/05/2014 em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115319264002>
188. Pérez Turpin, J. A. e Suárez Llorca, C. (2006).- *Fundamentos y generalidades del baloncesto*. Ed: Editorial Club Universitario. Alicante.
189. Petersen, W.; Braun, C.; Bock, W; Schmidt, K.; Weimann, A.; Drescher, W.; Eiling, E.; Stange, R.; Fuchs, T.; Hedderich, J. e Zantop, T. (2005).- “A controlled prospective case control study of a prevention training program in female team handball players: the German experience”. Em: *Archives of Orthopaedic & Trauma Surgery*, Vol. 125 Issue 9 (pp. 614-621). Consultado o 31/05/2012 em: www.springerlink.com/accedys.udc.es/content/vtbpqmvq3eewtcqx/
190. Peys, J-P. (1991).- *Rugby Total et Entraînement*. Ed: Vigot. Col. Sport + Enseignement. Paris.
191. Pieron, M (1988).- *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Ed: Gymnos. Madrid.
192. Pieron, M. (1999).- *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Ed: INDE. Barcelona.
193. Pina Blanco, I. (2013).- *Miedo al contacto percibido por el alumnado de 1º de E.S.O en situaciones motrices de Voleibol*. Memória de Master de Profesorado de Educación Física. Trabajo sem publicar. Universidad de Zaragoza.

-
194. Plummer, K. (1989).- *Los documentos personales. Introducción a los problemas y a la bibliografía del método humanista*. Ed: Siglo XXI. Madrid.
195. Preboth, M. (2000).- “Physical activity and fitness in schools”. *American Family Physician*, 62, 2364-2366.
196. Quivy,R. e Campenhoudt, L.V. (1995, 192).- *Manual de investigação em ciências sociais*. Ed. Gradiva. Lisboa.
197. Ramos Herrera, I. M. e Ramos Herrera, L. B. (2009).- “El análisis por computadora de datos cualitativos: realidad o quimera”. Em: *RESPYN. Revista de Salud pública y nutrición* Vol. 10, nº4. Mexico. Consultada o 15/02/2012 em: <http://www.respyn.uanl.mx/x/4/ensayos/datos.html>
198. Richards, L. (2006).- *Teach-yourself Nvivo 7: the introductory tutorials*. Consultado o 06/04/2014 em: http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo7/NVivo7_Tutorials_Lyn_Richards.pdf
199. Rigal, R. (1987).- “Maduración y ejercicio”. Em: Rigal, R.; Paoletti, R. e Portmann, M.: *Motricidad: Aproximación Psicofisiológica*. Ed: Pila Teleña. Madrid (pp. 121-136).
200. Rigal, R. (1987).- “La Percepción”. Em: Rigal, R.; Paoletti, R. e Portmann, M.: *Motricidad: Aproximación Psicofisiológica*. Ed: Pila Teleña. Madrid (pp. 179-202).
201. Rizzi, P. (1989).- *Il movimento come linguaggio. La motricità elementare*. Ed: Società Stampa Sportiva. Roma.
202. Robertson, J.G.(1991). *Robertson's Words for a Modern Age*. Senior Scribe Publications. Los Angeles.
203. Robertson, J.G.(2003). *An Excess of Phobias and Manias*. Senior Scribe Publications. Los Angeles.
204. Rodríguez Cougil, S. (2013).- “Contacto Sí, Riesgo No: El Rugby Adaptado”. Em: *Revista de Educación Física (REF)*, 29 (2). Ed: Boidecanto. A Corunha. Consultado o 10/10/2013 em: <http://g-se.com/es/journals/revistaeducacionfisica/articulos/contacto-si-riesgo-no-el-rugby-adaptado-1588>

205. Roffé, M. (1999).- “Los miedos de los Fútbolistas”. Em: *Lecturas: E.F. y Deportes. Revista digital*, ano 4, nº 16, octubre. Buenos Aires. Consultado o 20/06/2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd16/miedos.htm>
206. Roffé, M. (2006).- “Miedos y presiones: una investigación con 200 Fútbolistas de diferentes culturas”. Em: *Lecturas Educación física y deportes*, ano 11, nº97. Buenos Aires. Consultado o 20/06/2012 em <http://www.efdeportes.com/efd97/miedos.htm>
207. Roquette, J. (1994).- “Sistematização e análise das técnicas de controlo das quedas no judo (Ukemis)”. Em: *Ludens*. Vol: 14, nº 2. Lisboa. (pp 45-53)
208. Rosal Asensio, T. del (2013).- *Las acciones de contacto sobre el poseedor del balón en balonmano. Análisis de la XXXII Copa del Rey Altea 2007*. Tese de doutoramento não publicada. Universitat de Lleida. Consultado o 08/05/2014 em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/123773>
209. Rovira Bahillo, G. (2010).- *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: Las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas*. Tese de doutoramento. Departamento de Geografía y Sociología. Universitat de Lleida.
210. Rugby Football Union (1985).- *Even Better Rugby*. Ed: Rugby Football Union. Middlesex.
211. Ruiz Munuera, F. C. (2003).- “Planteamiento didáctico. Iniciación al Rugby-imagen para 1º de Bachillerato”. Em: Perelló Talens, I et al.: *Temario para la preparación de oposiciones. Educacion Física: Aplicaciones Didácticas*. Ed: MAD-Eduforma. Sevilla.
212. Ruiz Pérez, L. M. (coord.) (2001).- *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Ed: Síntesis. Col: Metodología general y comportamiento, nº 2. Madrid.
213. Ruiz, L. M. e Graupera, J.L. (2005).- “Dimensión subjetiva de la toma de decisiones en el deporte: desarrollo y validación del cuestionario CETD de estilo de decisión en el deporte”. Em: *MOTRICIDAD: European Journal of Human Movement*, nº14 (pp. 95-107).

-
214. Rumin, J-P. (2006).- *La escuela de Rúgby: 33 juegos para niños de 6 a 11 años*. Ed: Editorial Stadium S.R.L. Buenos Aires.
215. Rutherford, D. (1993).- *The complete book of Minirugby*. Ed: Partridge Press. London.
216. Sáez de Ocáriz, U. (2011).- *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. I.N.E.F.C. Lleida, Universitat de Lleida. Tese de Doutoramento não publicada. Consultado o 29/03/2014 em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>
217. Sáez de Ocáriz, U. e Lavega, P (2014).- “Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad”. Em: *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25 (4). (pp. 549-560). Consultada o 29/03/2014 em: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2013.10783161>
218. Salgado López, J. I. et al. (1993).- “Análisis de los factores de Coeducación Sexual en Educación Física”. *Comunicación a las I Jornadas de Teoría e Praxis del I.N.E.F. Galicia*. Bastiagueiro (Oleiros. A Corunha).
219. Salgado López, J. I.; Vázquez García, P.; Varela Bardanca, M. C. e Rodríguez Ares, M. (1994).- “Problemas psicoafectivos derivados do contacto. O medo ó Contacto. Sesión Práctica”. Trabajo sem publicar presentado à disciplina de “Educación Física de Base”. Curso 1993-94. I.N.E.F. de Galicia. Bastiagueiro (Oleiros. A Corunha).
220. Salgado López, J.I. e Rodríguez López, J.C. (1998).- “Judo Escolar: Un prantexamento baseado na superación dos problemas psico-afectivos derivados do contacto”. *VI Congreso de Educação Física e Ciencias do Desporto dos Paises de Lengua Portuguesa-VII Congreso Galego de Educación Física e Deporte*. I.N.E.F. de Galicia. Bastiagueiro (Oleiros-A Corunha).
221. Salgado López, J.I., López Villar, C. (1999).- “JUDO ESCOLAR: Una propuesta basada en la superación de los Problemas psico-afectivos derivados do contacto”. *Actas al IV Congrés de les Ciencies de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. INEFC Lleida. Lleida.

222. Salgado López, J.I., Sangiao Novo, S. e López Villar, C. (2001).- “Proposta de integración do judo no medio escolar a partir da superación dos problemas psico-afectivos derivados do contacto”. Em: *Lecturas: E.F. y Deportes. Revista Digital*, ano 7, nº 38. Buenos Aires. Consultado o 13/05/2012 em: www.efdeportes.com
223. Salgado López, J.I.; Eslava Oriol, I; Montes Lasheras, J. M. e Mariño Pego, C. (2003).- “Factores a tener en cuenta en la enseñanza de tareas motrices que impliquen contacto físico”. Em: *Revista de Educación Física*. Ed: Boidecanto. A Corunha.
224. Salgado López, J.I.; López Villar, C.; Canales, I. e Eslava Oriol, I. (2003).- “Análisis del tratamiento de las actividades de Expresión Corporal en diversos currículos de la E.S.O.”. Em: Sánchez Sánchez, G. (ed.): *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Ed: Amarú. Salamanca.
225. Salgado López, J.I. e Rovira Bahillo, G. (2004a).- “Análisis de los problemas psico-afectivos derivados del contacto en deportes sociomotrices de colaboración-oposición”. Em: *Actas al III de Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de València. València.
226. Salgado López, J.I. e Rovira Bahillo, G. (2004b).- “Problemas psico-afectivos derivados del contacto en sesiones de Educación Física con actividades sociomotrices de colaboración-oposición”. Em: *Actas al I Congreso Internacional de Educación Física- 2º simposio de Psicomotricidad Infantil*. Varadero. Cuba
227. Salgado López, J.I. (2006).- “Aproximaciones para la caracterización praxiológica del voleibol”. Em: Martínez de Santos, R. e Etxebeste, J. (eds): *Investigaciones en praxiología motriz*. De: AVAFIEP. Vitoria-Gasteiz (pp. 85-95).
228. Salgado López, J.I. (2007).- “Aversión al contacto: Análisis de los problemas psico-afectivos derivados del contacto en la enseñanza de deportes sociomotrices de colaboración-oposición”. Em: *Alto rendimiento. Ciencia*

- deportiva, entrenamiento y Fitness. III Congreso Nacional de Ciencias del Deporte*. Consultado o 15/04/2014 em: <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/psicosociologia/546-aversion-al-contacto-analisis-de-los-problemas-psico-afectivos-derivados-del-contacto-en-la-ensenanza-de-deportes-sociomotrices-de-colaboracion-oposicion>
229. Sampaio Sadi, R. (2008).- “Compreensão, criatividade e competitividade em jogos esportivos coletivos: Propostas de avaliação em Educação Física”. Em: *Arquivos em Movimento*. vol 4, nº2. (pp. 124-143)
230. Sánchez Bañuelos, F. (1990).- *Bases para una Didáctica de la Educación Física*. Ed: Gymnos. Madrid.
231. Santos, S.G. e Melo, S. I. L. (2003).- “Os “ukemis” e o judoca: significado, importância, gosto e desconforto”. Em: *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*. Vol.5, nº 2 (pp. 33-43).
232. Severinsen, G. (2011).- “But sport is good for you: Exploring the complexities of keeping children in sport and shaping a curriculum of possibilities”. Em: DODD, G.- *Edited Proceedings of the 27th ACHPER International Conference*. Ed: ACHPER National. Adelaide. Australia
233. Shannon, C. E. (1957).- “A Mathematical Theory of Communication”. Monograph Reissued from Original: *The Bell System Technical Journal*. Vol. 27. July-October, 1948. Ed: American Telephone and Telegraph Co. Consultado o 19/03/2014 em: <http://www.essrl.wustl.edu/~jao/itrg/shannon.pdf>
234. Short, S. E.; Reuter, J.; Brandt, J.; Short, M. W. e Kontos, A. P. (2004).- “The Relationships Among Three Components of Perceived Risk of Injury, Previous Injuries and Gender in Contact Sport Athletes”. Em: *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*. Volumen: 6. Issue: 3.
235. Sicilia Camacho, A. (1999).- “El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física”. Ed: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 58. Ed: I.N.E.F.C. Barcelona (pp. 25-33).
236. Siedentop, D. (1998).- *Aprender a enseñar la educación física*. Ed: INDE. Barcelona.

237. Silva Rodríguez, A. (1987).- “Algunas consideraciones sobre la utilización del coeficiente r de Pearson como índice de acuerdo entre observadores”. Em: *Anuario de Psicología*. Nº36-37 (pp. 52-67). Consultado o 08/06/2014 em: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64566/88592>
238. Silva, J.M. (2006).- “Psychological Aspects in the Training and Performance of Team Handball Athletes”. Em: Dosil, J. (ed.).- *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. (pp. 211-243) Ed: John Wiley & Sons Ltd. West Sussex.
239. Siquier, S. (1987).- “El factor miedo en el aprendizaje de tareas motrices (una reflexión al enseñar tareas motrices al niño)”. Em: *Revista de Educación Física*, nº 15. Ed: Ideasport. Barcelona.
240. Slobounov. S.M. (2008).- *Injuries in Athletics: Causes and Consequences*. Ed: Springer. New York
241. Snyder, E.E. (1990).- “Emotion and Sport: A Case Study of Collegiate Women Gymnasts”. Em: *Sociology of sport Journal*, 7. Ed: Human Kinetics Publishers, Inc. Illinois. (pp. 254-270).
242. Sohrabi, F.; Atashak, S. e Aliloo, M.M. (2011).- “Psychological Profile of Athletes in Contact and Non-Contact Sports”. Em: *Middle-East Journal of Scientific Research* 9 (5). [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr9\(5\)11/13.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr9(5)11/13.pdf)
243. Soler, E. (1989).- *Educación Sensorial*. Ed: Alhambra. Madrid.
244. Sommer, R. (1974).- *Espacio y comportamiento individual*. Ed: Instituto de Estudios de Administración Local. Col: Nuevo Urbanismo. Madrid
245. Spitz, R. A. (1981).- *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Ed: Aguilar. Tercera edición-decimotercera reimpresión. Madrid.
246. SPARC (Sport Ans Recreation, New Zealand) (2006). *Stay and Play*. Consultado o 17/05/2012 em: <http://www.sportnz.org.nz/en-nz/young-people/Guidelines--Resources/>

-
247. SPARC (Sport and Recreation, New Zealand) (2007).- *It All About Children and young People. Implementing a child/young person centred philosophy in sport and recreation*. Consultado o 17/05/2012 em: http://www.sportnz.org.nz/Documents/Young%20People/Its_all_about_children_V2.pdf
248. Stuart-Hamilton, I. (2007).- *Dictionary of Psychological Testing, Assessment and Treatment*. Ed: Jessica Kingsley Publishers. London.
249. Taylor, J. e Kress, J. (2006).- “Psychology of Cycling”. Em: *The Sport Psychologist's Handbook. A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. Ed: John Wiley & Sons Ltd. Chichester, West Sussex pp. 325-350.
250. Teixeira Vaz, L. M. (2001).- “¿Que formação para o novo jogador de rugby?”. Em: *Lecturas: educación física y deportes*, ano 7, nº42. Buenos Aires. Consultada o 05/11/2001 em: <http://www.efdeportes.com/efd42/rugby.htm>
251. Thomas, J.R.; Launder A.G. e Nelson J.K. (2001).- *Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Ed: Human Kinetics. Illinois.
252. Thurston, B. (2000).- *The Baffled Parent's Guide to Coaching Youth Baseball*. Ed: McGraw-Hill Professional. Blacklick.
253. Tinning, R. (1992): *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Ed. Universitat de València.
254. Torres, G. (1990).- “Las unidades motrices básicas luctatorias y su aplicación en la Educación Física”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 24. Ed: I.N.E.F.C. Barcelona (pp. 45-56).
255. Torres Casado, G. (1992).- *Tratado de la Actividad Física: Ejercicio de cooperación-oposición*. Ed: Paidotribo. Barcelona
256. Torres Santomé, J. (1991).- *El currículum oculto*. Ed: Morata. Col: Pedagogía. Manuales. Madrid
257. Torres Tobío, G. (1998).- *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en Balonmano: El lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade d'A Corunha

258. Treanor, L., Graber, K., Housner, L. e Wiegand, R. (1998).- “Middle school student’s perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes”. Em: *Journal of Teaching Physical Education*, 18. Ed: Human Kinetics. Illinois (pp. 43-56).
259. Troya Montañez, Y. e Cuéllar Moreno, M^a. J. (2008).- “Tratamiento de la danza en el diseño curricular de educación secundaria para la Comunidad Autónoma de Canarias”. Em: *Actas al IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Cordoba*. Consultada o 26/10/2013 em: <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-044-108-003-001.html>
260. Turrán Eguren, N. (2011).- “Problemas psico-afectivos derivados del contacto corporal”. Em: *Revista Arista Digital*, nº 15 (pp. 8-38). Consultada 17/05/2012: http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2011_diciembre_0.pdf
261. Usero Martín, F. (1993).- *Rugby. Entrenamiento y Juego*. Ed: Campomanes. Col: Deporte. Madrid.
262. Vargas Rodríguez, R. (1991).- *Voleibol. 1001 Ejercicios y juegos*. Ed: Pila Teleña. Madrid.
263. Vázquez Lazo, J .C. (1998).- *Estructura funcional en base a un modelo sociomotriz en relación al deporte del rugby*. Ed: I.N.E.F. de Galicia. Col: Cadernos Técnicos Pedagógicos. Bastiagueiro (Oleiros – A Corunha).
264. Vázquez Lazo, J .C. (1999).- *Creación y aplicación de herramientas observacionales para el análisis de la acción de juego de la línea de delantera en rugby*. Tese de Doutoramento. I.N.E.F. de Galicia. Universidade d'A Corunha.
265. Viviani Brochado, M. M. (2002).- “O medo no esporte”. Em: *Motriz*, vol. 8, nº 2. Ed: Universidade Estadual Paulista. Brasil. (pp. 69-77). Consultada o 30/12/2013 em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Brochado.pdf>
266. VV. AA. (2007).- *Plan de convivencia do centro*. Ed: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Consultado o 10/05/2014 em: https://www.edu.xunta.es/centros/ceipisaacperal/system/files/plandeconvivencia_centro.pdf

267. Walker, N.; Thatcher, J. e Lavallee, D. (2010).- “A preliminary development of the Re-Injury Anxiety Inventory (RIAI)”. Em: *Physical Therapy in Sport*, 11 (pp. 23-29).
268. Wallon H., Lurçat L. (1962).- “Espace postural et espace environnant (le schéma corporel)”. Em: *Enfance*. Tome 15 n°1. (pp.1-33). Consultado o 25/05/2012 em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1962_num_15_1_2278
269. Weinberg , R. S. e Gould, D. (1996).- *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ed: Ariel Psicología. Barcelona.
270. Weiss, M. R.; McCullagh, P.; Smith, A.L. e Berlant, A. R. (1998).- “Observational Learning and the Fearful Child: Influence of Peer Models on Swimming Skill Performance and Psychological Responses”. Em: *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 69, nº4 (pp. 380-394).
271. Wuo Pereira, D. (2010).- *Um olhar sobre a complexidade da escalada na educação física, na perspectiva de Edgar Morin*. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação StrictoSensu / Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Brasil. Consultado o 17/05/2012 em: http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2011/128_pereira.php
272. Yagüe Cabezón, J. M. e Lorenzo Caminero, F. (1997).- *Fútbol. Una propuesta curricular a través del juego. Unidades didácticas para Secundaria VII. Unidades Didácticas de Aplicación*. Ed: Inde. Barcelona.
273. Young, D. R.; Johnson, C. C.; Steckler, A; Gittelsohn, J.; Saunders, R. P.; Saksvig, B.I.; Ribisl, K. M.; Lytle, L.A. e McKenzie, T. L. (2006).- “Using Formative Research to Develop Intervention Programs to Increase Physical Activity in Adolescent Girls”. Em: *Health education & behavior*; 33(1) (pp. 97–111).
274. Zabalza Beraza, M.A. (2004).- *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Ed: Narcea. Madrid.

275. Zubiaur González, M. e Gutiérrez Santiago, A. (2002).- “El miedo a los aprendizajes motores. Factores implicados”. Em: *Lecturas Educación Física y deportes*, ano 8, nº 48. Buenos Aires. Consultado o 17/05/2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd48/miedo.htm>
276. Zubiaur González, M. e Gutiérrez Santiago, A. (2003).- “El miedo en el aprendizaje motor”. Em: *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 72. Ed: INEFC Barcelona (pp. 21-26).
277. Zubiaur González, M. (2005).- “Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños”. Em: *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 14, nº 1 (pp. 85-97). Consultada o 26/01/2014 em: <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/642/Algunas%20consideraciones%20sobre%20la%20utilizacion%20de%20modelado.pdf>

Dicionários:

278. Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Consulta digital 17/05/2012: <http://www.rae.es/rae.html>
279. Dicionário Electrónico Estraviz. Asociación Galega da Lingua (AGAL). Consulta digital 17/05/2012: <http://www.estraviz.org/>
280. Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora - com Acordo Ortográfico. Ed: Porto Editora. Consulta digital 17/05/2012: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/?jsessionid=nrglSNeyrqsBrWhFbMa7sA>
281. Diccionario da Real Academia Galega (RAG). Primeira Edición. 1997. Consulta digital 17/05/2012: www.realacademiagalega.org/diccionario#inicio.do
282. Oxford Dictionaries. <http://oxforddictionaries.com/>
283. Wehmeier, S. (2000).- *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*. Ed: Oxford University Press.

Documentos Legais:

284. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE nº 159, de 4 de julio de 1985).
285. Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos (BOE nº 139, de 11 de junio de 1994).
286. Orden de 11 de octubre de 1994 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (BOE nº 250, de 19 de octubre de 1994).
287. Resolución de 10 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza, por la que se hacen públicos los planes de estudio conducentes a la obtención del Título Oficial de Maestro, en las especialidades de Educación Física, Educación Infantil y Educación Primaria, a impartir en la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica de Huesca, y en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera, a impartir en la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica de Teruel, ambas de la Universidad de Zaragoza (BOE nº 12, de 14 de enero de 1998).
288. Resolución de 23 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza por el que se hacen públicos los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera, a impartir en la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Zaragoza (BOE nº 23, de 27 de enero de 1998).
289. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007)

290. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE nº 173, de 29 de julio de 2007).
291. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE nº 106, de 4 de maio de 2006).
292. Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOGA nº 120, de 23 de junho de 2008).

ANEXOS

ANEXO 1

Deportes de equipo DIGO:19235

Maestro, Educación Física (en extinción)
Facultad de Educación, Zaragoza

Curso: 2/3

Duración: 1º cuatrimestre

Carácter: Optativa

Tipo: Teórica Práctica

Idioma: Español

Horas teóricas: 1

Horas prácticas: 40

Créditos UZ: 6

Créditos ECTS: 5,2

Oferta de plazas de libre
elección:

Propia Titulación:

Otras Titulaciones: No

y/u:

Otros Centros: No

Nº Plazas optativas: No

Objetivos

1. Conocer y comprender los fundamentos de los deportes de equipo
2. Dominar los aspectos básicos de tipo técnico, táctico, estratégico y reglamentario.
3. Aplicar dichos fundamentos a las condiciones concretas de las situaciones educativas.
4. Ejecutar, adaptar y evaluar las acciones propias de los deportes de equipo.
5. Mantener una actitud crítica ante las propuestas y opciones que se presentan.

Programa

1. Interacciones de colaboración y de oposición
2. La utilización del espacio, del tiempo y de los móviles
3. Percepción, ajuste-decisión y ejecución en deportes de equipo
4. La lógica interna y su uso como herramienta para el diseño y adaptación de tareas
5. Formas de registro y archivo de actividades de enseñanza-aprendizaje en deportes de equipo
6. Las respuestas motrices en los deportes de equipo: detección, identificación y evaluación
7. Deportes de equipo y enseñanza: orientaciones para su tratamiento
8. Aplicación a dos deportes concretos: balonmano y voleibol

Evaluación

- Examen sobre conceptos y procedimientos contenidos en el programa.
- Trabajo de confección de tareas y programas aplicados a la enseñanza de los deportes de equipo.
- Ejecución, observación y análisis de acciones propias de los deportes de equipo.

ANEXO 2

**ADAPTAÇÃO DO TEMÁRIO BASE DA DISCIPLINA DE DEPORTES DE EQUIPO
DE MAGISTERIO À PROGRAMAÇÃO DE AULA**

PROGRAMAÇÃO DE AULA	CONTEÚDOS DO TEMÁRIO BASE
TEMA 1: Introducción a los deportes de equipo	4. La lógica interna y su uso como herramienta para el diseño y adaptación de tareas
1.1. Definición 1.2. Clasificaciones 1.3. Conceptos básicos	
TEMA 2: El proceso de iniciación en los deportes sociomotores de colaboración-oposición.	3. Percepción, ajuste-decisión y ejecución en deportes de equipo 7. Deportes de equipo y enseñanza: orientaciones para su tratamiento
2.1. La iniciación deportiva como proceso curricular 2.2. Los componentes del currículum en los deportes de equipo 2.3. Aspectos a tener en cuenta	
TEMA 3: Los modelos de análisis de los deportes:	1. Interacciones de colaboración y de oposición 2. La utilización del espacio, del tiempo y de los móviles 5. Formas de registro y archivo de actividades de enseñanza-aprendizaje en deportes de equipo
3.1. El modelo técnico-táctico 3.2. El modelo Ataque-defensa: El modelo de Bayer 3.3. El modelo Sociomotriz: Introducción a la praxiología motriz.	
TEMA 4: La evaluación en los deportes sociomotores de colaboración-oposición.	6. Las respuestas motrices en los deportes de equipo: detección, identificación y evaluación
4.1. Que evaluar? 4.2. Cómo evaluar? 4.3. Cuando evaluar?	
TEMA 5: Aplicación en deportes concretos:	8. Aplicación a dos deportes concretos: balonmano y voleibol
5.1. Rugby 5.2. Balonmano 5.3. Voleibol	

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DEPORTES DE EQUIPO”

Para participar en el presente sistema de evaluación será necesaria la lectura y posterior entrega de una recensión (**RESUMEN**, en 6 pags. máx, **Y CRÍTICA**, sin límite de páginas) sobre el libro:

- HERNANDEZ MORENO, J. y cols (2000).- Iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo. Ed: Inde. Col: El deporte en edad escolar. Barcelona

SISTEMA DE EVALUACIÓN

BLOQUE PROCEDIMENTAL (PRÁCTICO): 40%

“Propuesta de iniciación a un deporte sociomotriz de colaboración-oposición” (40%).- Por grupos de tres personas se elaborará un proyecto iniciación a un deporte sociomotriz de colaboración-oposición en el ámbito escolar o extraescolar en el nivel de primaria, a partir del análisis de los elementos estructurales configuradores de ese deporte. Debiendo especificar obligatoriamente los siguientes puntos (lo que no está en letra negrito es orientativo):

- **Análisis del deporte** en cuestión (a nivel formal y funcional): Reglas adaptadas, Principios básicos de juego,...
- **Objetivos generales del proyecto de iniciación**
- **Organización general**: Establecimiento de grupos de trabajo, **niveles** del proyecto de iniciación, aspectos materiales, etc...
- **Ejemplos de sesiones iniciales de cada uno de los niveles establecidos.**
- **Sistema de evaluación**: evaluación de los alumnos (para promocionar en los distintos niveles establecidos), evaluación del profesor, del sistema, del proyecto en general,...
- **Herramientas de Evaluación**: como y con que se va a recoger los datos para la evaluación
- Otros: aspectos que voluntariamente quieran ser remarcados
- **Bibliografía**

BLOQUE CONCEPTUAL (TEÓRICO) 60%

Examen de contenidos teórico-prácticos.

BLOQUE ACTITUDINAL 10%

Asistencia regular participativa y actitud crítico-reflexiva mediante aportaciones al grupo. Valorándose además la entrega de:

- **Trabajos complementarios** : Propuestos por el profesor en el transcurso de las sesiones
- **Trabajos voluntarios**: Que podrán ser planteados al profesor de la asignatura, previa consulta en horario de tutoría, de forma individual, valorándose que formen parte del interés de los alumnos y alumnas.

NOTA FINAL:

- a) La fecha final para la entrega de trabajos y recensiones será 15 días antes de la fecha del examen (hasta las 13:00 h.), no admitiendo trabajos ni recensiones después de esa fecha (de coincidir en un día no laborable se entenderá como límite el primer día lectivo posterior al no laborable).
- b) Con relación a la calificación final, es necesario aprobar los bloques y conceptual y actitudinal por separado para hacer media, pudiendo quedar suspenso el trabajo, que sólo podrá ser presentado una vez.
- c) Los alumnos y alumnas que no superen la asignatura en la 1ª convocatoria no conservarán como superados el porcentaje del bloque de contenidos conceptuales (examen) en convocatorias sucesivas, en las que será obligatoria, de no haberlo hecho), la entrega del trabajo y recensión.
- d) En todos los trabajos escritos entregados para su valoración se deberán respetar las pautas formales de presentación expuestas en clase y dejadas en reprografía.
- e) Las notas serán publicadas todas a la vez, no dándose ninguna a nivel individual hasta ese momento.

ANEXO 4

Deportes de equipo CÓDIGO:19136

Maestro, Educación Física (en extinción)
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca

Curso: 2/3

Duración: 1º cuatrimestre

Carácter: Optativa

Tipo: Teórica Práctica

Idioma: Español

Horas teóricas:

Horas prácticas: 40

Créditos UZ: 6

Créditos ECTS: 5,2

Oferta de plazas de libre
elección:

Propia Titulación:

Otras Titulaciones:

y/u:

Otros Centros:

Nº Plazas optativas: No

Objetivos

1. Conocer los conceptos y procesos fundamentales de la iniciación deportiva.
2. Aproximarse a las concepciones actuales del aprendizaje en la iniciación deportiva en edad escolar.
3. Conocer los fundamentos y la aplicación del modelo comprensivo al área de Educación Física.
4. Reflexionar y justificar la enseñanza y el aprendizaje de conductas motrices en el ámbito de la Educación Física Escolar, relacionadas con la iniciación deportiva.

Programa

1. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA INICIACIÓN DEPORTIVA.
2. MODELOS DE ENSEÑANZA EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA.
3. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS.
4. INTERVENCIÓN SOBRE LOS ASPECTOS CONTEXTUALES.
5. ACTUACIÓN DIDÁCTICA.
6. ACCIÓN DOCENTE.
7. APRENDIZAJE MOTOR APLICADO A LA INICIACIÓN DEPORTIVA.

Evaluación

ANEXO 5

PRÁTICAS MOTRIZES PRÉVIAS DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Anos académicos 2005-06 e 2006-07

	SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			ESO				BAC	TSAFIDE	Recreativo
			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º			
CURSOS 2005-06	ALBERTE	Basket	Expressão Corporal, Danças, Voleibol , Basebol, Basket e Fútbol, C.F.			Atletismo, Expressão, Danças, Voleibol , Andebol ...						Fútbol, Basket
	JAIME	Fútbol, Triathlon	"Correr. Dar vueltas al patio y luego un balón de fútbol y ya está". (C.F.)						Bailes de Salão ¹²³ , salvamento e socorrismo			Ténis, Atletismo
	ROQUE	Fútbol	"creo que no hemos tratado ningún deporte. Ha sido más los juegos genéricos"			C.F., Basket, Voleibol , Floorball, Ginástica Artística.					Basket	
	JÚLIO	Fútbol	"Más que nada era darnos el balón y... y jugar".			Fútbol, Basket, Andebol , jogo libre, expressão corporal ("muy ocasionalmente")					Basket, Andebol , Voleibol , bicicleta	
	MARIA	Fútbol-sala,	Juegos, Ginástica Artística, Atletismo (não deportes de equipo)			"No como equipo, o sea, no hacías partidos. Era simplemente Voleibol , Balonmano , Fútbol sala pero no era... Eras tú con el balón y hacías lo que podías". Ginástica Artística sem acrobacias.				No IES Ítaca. Ténis, Badminton, Pádel, Rugby .. Fútbol sala, Fútbol, Voleibol , Andebol , Basket		Fútbol y Ténis de mesa

¹²³A pesar de ser actividades de baile mistas Javier aclara: "lo que pasa que yo estaba con mi novia, que también es mi actual novia y entonces yo bailaba con ella. No me mezclaba con..."

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			ESO				BAC	TSAFIDE	Recreativo
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º			
OLA	Basket, Natação	Ginást. Ritmica*	Ginástica Ritmica*		Futebol* Por trimestres: Hóquei, Andebol , Badminton, Ginástica Artística						Futebol, Esquí Alpino Atletismo
AGUSTYN	Futebol	Taekowndo*, Esquí*, Habilidades aquáticas*, Ténis*			Basket, Jogos tradicionais, Floorbal, Atletismo		Rugby				Ténis, Esquí, Bádminton, Voleibol , Andebol .
LOIS	Futebol, Futebol-sala, Esquí.	Basket*								Barranquismo, Volei-playa, Futebol, Esquí.	
ANTIA	Basket	Basket, Voleibol , Futebol (nos intervalos) Expressão corporal e provas nas pistas de Atletismo.			Provas físicas da Course Navette, Teste de Cooper, flexibilidade, força, todas. (C.F.)					Andebol , Voleibol , Futebol, Ténis, Bádminton, Futebol, Deportes trad., Natação, Atletismo e Socorrismo aquático.	Natação, Esquí alpino, Patinagem, bicicleta.
ANABEL	Atletismo	Basket e Andebol "pero como no me gustaba mucho... acabé haciendo Atletismo".			Bádminton e Atletismo, o Teste de Cooper, o Teste de los pitidos, salto de longitud, salto de altura (C.F)						Esquí Alpino, bicicleta

	SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			ESO				BAC	TSAFIDE	Recreativo
			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º			
CURSOS 200	GABRIEL	Fútbol, Fútbol-sala, Karate, Andebol									No IES Ítaca. Ténis, Badminton, Pádel, Rugby.. Fútbol sala, Fútbol, Voleibol Andebol Basket	Natação, Voleibol .
	SUSANA	Basket	Juegos, C.F.			Juegos, Basket, Fútbol, Voleibol , Balonmano , C.F.			Basket, Fútbol, Voleibol , Andebol , Atletismo, Ginástica Artística, C.F.		Natação, Badminton, Ténis	
	GAEL	Karate, Taekwondo, Defensa persoal, Kempo.	Ginásia sueca, Basebol, Fútbol, Hóquei, Basket, Voleibol , C.F. e jogos. Patinagem*			"muchos días el profesor nos daba una pelota y decía: 'Jugad a lo que queráis'. O sea, 'coger el material que queráis', jugar al fútbol, al Baloncesto y muchas veces al voley, pues porque sería un gran aficionado al voley."					Escalada, "montaña", BTT, Canyonig, Paintball, Esquí, Snowboard, Fútbol	
	ANTÓNIO	Fútbol, Fútbol-sala	Fútbol-sala* Habilidades Gimnásticas, deporte libre, C.F.			Fútbol* Andebol , Fútbol, Voleibol , bádminton, bailes, expresión corporal.					Fútbol, Basket, Ténis, Andebol (moi pouco)	

	SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			ESO				BAC	TSAFIDE	Recreativo
			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º			
	FRAN ¹²⁴ .	Ténis	Jogos motores, jogos de colaboração-oposição, deportes individuais (carreira continua) Expressão corporal, Baile.			C.F., Basket, deporte libre (“chicos juegan al Fútbol y chicas saltan a la comba o juegan al Baloncesto”)						Squash, Frontón, Ping-Pong, Natação, Badminton, Andebol
6 - 0 7	MARIANNA	Basket, Andebol	Juegos, Hóquei, patinagem. Fútbol*(10-12 anos)			Baile, Atletismo, Frontón, Salvamento y socorrismo, Andebol , C.F. Basket* (14-16 anos) Andebol* (16-18 anos)					Em Teruel. Voleibol , Fútbol-sala, Fútbol, Basket, Hóquei...	

NOTA:

- Assinalados com asterisco as atividades extra-escolares.
- Em letra negrito os deportes vistos na disciplina.
- Ressaltados em laranja os que não citam experiência em deportes sociomotores.

¹²⁴Da entrevista:

P: Es decir, deportes sociomotrices de colaboración oposición... ninguno.

R: Prácticamente ninguno. O sea, lo que he jugado ha sido pachangas con los amigos, lo que he jugado en el colegio y poquito más... poquito más.

ANEXO 6

DIARIO DE PRÁCTICAS DE DEPORTES DE EQUIPO

La asignatura de Deportes de Equipo consta de una parte práctica y otra teórica, durante el desarrollo de las prácticas la propuesta pedagógica se refiere a una experiencia puramente vivencial, con la que se pretende que el alumnado se implique activamente en las situaciones y ejercicios propuestos, y que adquiera unos conocimientos conceptuales y vivenciales, así como un desarrollo mínimo de las ejecuciones técnico-tácticas de los deportes presentados.

Destas experiencias prácticas, cada alumno/a recogerá su vivencia personal en un diario, que le servirá como evaluación de la asignatura (50% de la nota final), siempre y cuando asista al 80% de las sesiones prácticas.

ASPECTOS FORMALES:

Se presentará una copia en papel y otra sobre soporte informático (Disco 3 ½ A)

La copia en papel deberá respetar los aspectos formales establecidos para la presentación de trabajos escritos.

SOBRE EL CONTENIDO:

En el diario se reflejará sesión por sesión los siguientes apartados:

- *Descripción del ejercicio:* Una breve descripción de los ejercicios realizados, que se podrá acompañar de alguna ilustración o fotografía. Se acompañará un comentario sobre lo adecuado o no de los ejercicios. Y también de posibles propuestas para modificar tales ejercicios.
- *Descripción de las vivencias:* Durante cada sesión, y en un tiempo destinado a ello, se anotará en una hoja las vivencias y sensaciones que provocan los ejercicios. Estas anotaciones servirán para la posterior redacción del diario, y también se añadirá lo que de esas sensaciones se recuerde y las observaciones nuevas que se puedan apuntar. También se anotarán comparaciones entre sesiones respecto a diferentes sensaciones vividas.

Además el diario incluirá:

➤ *Introducción y conclusión:* Se realizará una breve introducción en la que se explique en qué consta el diario, y una conclusión final donde cada alumno/a expresará lo que ha representado la experiencia vivida, y qué propuestas de futuro propondrían.

Consideraciones importantes para la redacción del “diario de prácticas”:

- 1- Redactar el diario en primera persona, lo que implica que SOLO OS DEBEIS REFERIR A LAS SENSACIONES PROPIAS DE CADA UNO, NO A LAS dos companheirOS-AS.
- 2- No debéis añadir las sesiones teóricas en el “diario de prácticas”, simplemente debe figurar claramente la fecha y el número de sesión al que corresponden.
- 3- La descripción del ejercicio no es necesario que sea muy extensa, pero debe quedar claramente definido a cual se refiere. Se puede poner el nombre de la tarea siempre y cuando coincida con el nombre utilizado por el profesor.
- 4- Sin embargo, debéis extenderos en la redacción de las sensaciones que las diferentes tareas os provocan.
- 5- Cuidar el lenguaje: Las formas de expresión. La ortografía. La concordancia
- 6- Cuando escribimos expresiones del tipo “me he sentido incómodo/a”, o “ha sido agradable” debéis apuntar el por qué de estas sensaciones.
- 7- Debéis añadir un apartado de conclusiones en la que se hace una valoración de las sesiones. De las distintas sensaciones que habéis tenido durante su realización, así como destacar los cambios que hayáis experimentado en la percepción de vosotros mismos.

Huesca a 19 de septiembre de 2005

ANEXO 7

DESCRIÇÃO DAS TAREFAS TIPO UTILIZADAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE DEPORTE DE EQUIPO.

TAREFAS TIPO DE RUGBY:

Placagem:

Agrupa as tarefas referidas ao aprendizagem deste gesto técnico do Rugby. Estas tarefas seguem uma progressão metodológica já clássica no âmbito anglo-saxão e francês e exposta pela *Rugby Football Union* já na sua publicação de 1985 *Even Better Rugby*. Esta progressão baseia-se em ir incrementando pouco a pouco a altura, a velocidade e a incerteza. Deste jeito, se parte duma situação de enfrentamento dual em posição de geonhos, placando-se alternativa um ao outro, terminando em situações de enfrentamento 2x1 a velocidade próxima à real. Ademais de isso variou-se a instalação e o tipo de solo, começando em pavilhão coberto sobre colchão de caídas e terminando sobre campo de céspede em instalação aberta. Exemplos de tarefas desta progressão foram: placagem em colchão de caídas de geonhos, de cócoras e de pé; placagem em tatami de geonhos, de cócoras, de pé em estático, andando e a média velocidade; esta mesma progressão no céspede; placagens a um cilindro de espuma sobre céspede; placagens 1x1 em céspede estáticos, andando, correndo e correndo com possibilidade de realizar hand off; e, para terminar placagens 2x1 em céspede.

Técnicas de evasão:

Refere-se fundamentalmente às tarefas de 1x1 relacionadas com a aprendizagem de contrapé, hand off, brush e contraplacagem em Rugby, nas que a placagem real não era permitido, equiparando-se em todo caso ao “Tocado” a duas manos por baixo da cintura.

Técnicas de empurre:

Tarefa baseada no método de resolução de problemas na que se propõe que, por parselhas de aproximadamente a mesma corpulência, busquem a forma mais efectiva de empurrar-se um ao outro. Posteriormente fazia-se uma posta em comum das experiências de cada parselha e se provam todas de novo de forma combinada. Finalmente, uma vez encontrada a forma mais efectiva definiam-se os parâmetros exatos segundo a técnica de empurre estabelecida como mais ajeitada em Rugby.

Jogo real Rugby:

Tarefa em partido real de Rugby, com a única adaptação das limitações devidas à assistência dos estudantes durante o ano académico 2006-07.

Jogo reduzido “Tocata”:

Recolhe todos os “jogos reduzidos” derivados de adaptações da estrutura formal do Rugby utilizados para facilitar a sua compreensão no processo de ensino-aprendizagem: o “Bitoque” da *Federação Portuguesa de Rugby*, o “Image-Rugby” da *Rugby Football Union* e sobre todo uma adaptação deste que denominamos “Tocata”. Este último, é um jogo de duelo simétrico por equipas que representa o eixo central da proposta pedagógica utilizada. Desenvolve-se num campo reduzido (inicialmente metade de campo de Andebol) no que uma equipa trata de realizar o maior número de “ensaios” pousando a pelota detrás da linha de ensaio contrária. Como adaptação da ação da placagem, estabelece-se, ao igual que no “Image-Rugby” antes citado, a regra de “tocado”, segundo a qual, no caso de que um jogador da equipa sem posse toque ao possuidor do móbil por baixo da cintura, este perderá a pelota (que passaria a mãos da equipa contrária). Inicialmente permitem-se todas as ações livremente dentro duma margem lógica de seguridade, delimitando paulatinamente o regulamento para achegá-lo ao do Rugby (não é permitido passar a pelota cara adiante, introdução das diferentes formas de saque das penalidades, introdução das fases estáticas do jogo, etc...). Nas sessões finais, varia-se a ação de tocado para incrementar o contacto, devendo então agarrar ao oponente.

Pontapés e receções:

Agrupa as tarefas de aprendizagem do jogo ao pé em Rugby, tanto no rol de chutador como de recetor de pelotas pontapeadas por um companheiro.

O pano Rugby:

É uma adaptação ao Rugby do jogo popular de “O pano”. Nele, há duas equipas de 5 jogadores situados em ambos extremos dum campo rectangular com dimensões ajustadas para resolver situações de 1x1 de Rugby. Num lateral na linha média desse campo outra pessoa exerce de “mãe” (por exemplo o professor), cum “pano” (neste caso uma pelota). Cada um dos componentes das equipas numeram-se do 1 ao 5. Durante o jogo, a “mãe” berra um desses números, saindo simultaneamente um jogador de cada equipa (os que lhes corresponda segundo a numeração que previamente estabeleceram). Cada um destes jogadores nomeados devem ir a colher a pelota de mãos da “mãe” para jogar um 1x1, com o objetivo de intentar ensaiar no lado contrário do campo. O que não colha a pelota será defensor, podendo frear ao atacante tocando-o com as duas mãos por baixo da cintura. Propõe-se como forma de competição, ganhando quem consiga mais ensaios. Numa variante dávamos claramente a pelota a uma equipa, com a finalidade de controlar que todos os participantes experimentaram os diferentes rôis da tarefa.

Formação ordenada:

Baixo esta epígrafe agrupamos todas as tarefas relacionadas com a aprendizagem da formação ordenada de forma específica, estiveram ou não vinculadas com o jogo “Tocata”. Desta forma, a progressão utilizada foi começar desde formações ordenadas de 1x1, 2x2, 3x3 e finalmente a formação ordenada real de 8x8, sem permitir mais empurrão que o necessário para manter estável a formação.

Caídas:

Refere-se às tarefas de preparação prévia às placagens, que, precisamente, se desenharam com intenção de minimizar as reticências iniciais dos estudantes ao contacto com o solo. Ao igual que noutros casos similares, estabeleceu-se uma progressão em altura, material do solo a contactar e instalação, começando desde geonlhos em tapetes de ginástica dentro de ginásio, ata acorados numa instalação aberta de céspede natural.

2x1 “Tocata”:

Em espaço reduzido (15 x 10, aprox.), saem 2 atacantes que se enfrentam consecutivamente primeiro a um defensor e logo a outro (separados aprox. 5m.), que só se podem mover lateralmente. Na análise preferiu-se manter separada esta tarefa da categoria de Jogo reduzido “Tocata” já que nesta o objetivo fundamental é a compressão e resolução táctica de situações motrizes de superioridade numérica simples.

TAREFAS TIPO DE ANDEBOL

Jogo reduzido “MiniAndebol”:

Ao igual que no caso do Rugby, em Andebol utilizamos um “jogo reduzido” como linha central da nossa intervenção educativa, se bem realizamos pequenas adaptações segundo fora o nosso interesse incidir nuns ou outros objetivos específicos. Deste jeito, o núcleo central da proposta pedagógica foi o “MiniAndebol”, da *Federación Española de Balonmano*, desenvolvido em campo oficial e em 5x5. Exemplos de variantes utilizadas foram: MiniAndebol com 10 passes, MiniAndebol em superioridade, MiniAndebol com blocos, MiniAndebol com maior valor aos goles conseguidos desde o extremo ou sem oposição, MiniAndebol com salto em profundidade e, finalmente, MiniAndebol valorando mais os goles conseguidos desde o extremo mediante remates com caída.

Remates desde o extremo:

Agrupa as diferentes tarefas motrizes específicas utilizadas na aprendizagem desta ação técnica do Andebol. Desenhou-se uma progressão em altura, velocidade e tipo de material da zona de receção da caída (tapetes, colchão de caídas e sem tapete) a partir das recomendações de Torres Tobío (1998, 136) com modificações em função da progressão antes exposta de placagens e para os gestos técnicos maioritários: remate em mergulho e remate com rolamento, tanto em lado forte como débil com rectificado. As variantes utilizadas foram: remate desde o extremo sem caída; remate desde o solo no extremo; remate desde geonlhos tanto em mergulho como com rolamento; remate desde cócoras tanto em mergulho como com rolamento; mergulho (sem lançar); rolamento (sem lançar); remate em mergulho e com rolamento, com caída em colchão; remate em mergulho e com rolamento, com caída em tapetes de ginástica (na variante de caída em mergulho usavam-se dous tapetes de ginástica um por cima de outro, para facilitar o deslizamento); e finalmente, remate em mergulho e com rolamento completo.

Passes:

Identifica todas as tarefas em situação de colaboração motriz para a aprendizagem y aperfeiçoamento da técnica de passe e receção de Andebol nas suas distintas variantes. As tarefas realizaram-se tanto em situação simples, por pares, como em roda com incremento da dificuldade na toma de decisão mediante o incremento do número de estímulos a atender.

Jogo real Andebol modificado:

Recolhe as tarefas jogadas nas que se mantinha a estrutura formal do Andebol com ligeiras modificações regulamentares em função dos objetivos perseguidos na sessão. Seria o caso por exemplo das tarefas nas que a equipa que lograva gol em contra-ataque dispunha novamente da posse de pelota para realizar um ataque estático.

Roda de remates:

Refere-se às tarefas motrizes para a prática das técnicas específicas de remates em Andebol com as suas distintas variantes. Nestas tarefas, se intercambiavam-se os rôis depois de cada execução. Neste caso encontramos referências nos diários para as seguintes tarefas: roda de remates com passos de finta; roda de remates em suspensão 2x2; e, por último, roda de remates sem oponente.

Resolução táctica em superioridade:

São tarefas desenhadas especificamente para provocar um problema táctico no ataque que os estudantes deveriam resolver mediante uma conduta motriz coordenada com os seus companheiros. Estabeleceu-se uma progressão em função da complexidade da rede de comunicação estabelecida (número de jogadores implicados). Deste jeito, começou-se propondo situações motrizes de 2x1, 2x2, ... para chegar finalmente a ações de penetrações sucessivas. Exemplos destas tarefas foram: 2x1, 2x2 fixando a par-ímpar e penetrações sucessivas em 3x3.

TAREFAS TIPO DE VOLEIBOL

Descobrimto da técnica do manchete:

Agrupa uma série de tarefas realizadas numa mesma sessão na que se utilizava o estilo de ensino de Descobrimto Guiado para a aprendizagem dessa técnica de receção. O objetivo buscado com isto era tripla: por um lado, procurava-se uma aprendizagem significativa da técnica do manchete; por outro, interessava-nos que experimentaram as possibilidades reais da utilização de estilos de ensino não diretivos; e, por último, buscávamos uma reflexão sobre os materiais a usar na iniciação a Vólei, assim como a adaptação temporal ajustada das tarefas a empregar, de cara a não provocar rejeitamentos nos aprendizes por fatores alheios ao jogo como pode ser a dor nos antebraços por uma pelota excessivamente dura ou um excesso de prática no batimento.

Mini-Vôlei com bastões:

É uma modificação do Mini-Vôlei na que os jogadores devem, em todo momento, manter um bastão agarrado com as duas mãos para poder golpear a pelota. O objetivo é que os participantes realizem a técnica de manchete numa rotação externa de braços ajeitada. Utilizamos variantes do jogo nas que o bastão era agarrado individualmente ou por parelhas.

6x6:

Refere-se às práticas de jogo real de Voleibol, mantendo a sua estrutura formal completa.

Vôlei com ressaltos:

Consiste numa adaptação do Mini-Vôlei na que se obrigava a que os jogadores deixassem ressaltar à pelota antes de golpeá-la. A sua finalidade era a de facilitar a aprendizagem da ação de jogo ao diminuir a velocidade do mesmo.

Saque+recepção+toque de dedos:

Agrupa as tarefas motrizes que se centravam no aperfeiçoamento destas técnicas de Voleibol dentro duma ação de jogo facilitada. Deste jeito, os estudantes repartiam-se em grupos de quando menos 3 jogadores, de tal jeito que um realizava um saque enviando a pelota ao outro lado da rede, onde outro realizava uma recepção para facilitar-lhe a pelota ao terceiro que tentava realizar um toque de dedos. As tarefas estavam organizadas em rotação, de tal forma que todos os participantes passaram por todos os róis.

Roda remate+levantamento+bloco:

Recolhe as tarefas motrizes centradas na aprendizagem das técnicas de remate, levantamento e bloco de Voleibol dentro duma ação de jogo facilitada. Assi, basicamente, os estudantes repartiam-se em grupos de quando menos 3 jogadores, nos que um enviava uma pelota a um levantador que lha devolvia em condições de remate. Ao mesmo tempo, do outro lado da rede quando menos outro jogador tentava bloquear esse remate. Estas tarefas organizavam-se em rotação, de tal jeito que todos os participantes passaram por todos os róis.

Mergulhos em Vôlei:

Refere-se às tarefas de aprendizagem deste gesto técnico de Vôlei. Desenhou-se uma progressão em altura, velocidade e tipo de material da zona de recepção da caída (colchões de caída, tapetes de ginástica e solo do pavilhão).

Vôlei adaptado:

Trata-se da adaptação do Vôlei para indivíduos com incapacidade motórica. Neste caso, a estrutura formal do deporte é modificada unicamente na altura da rede, que está

ao mesmo nível da de Ténis, e se limita a motricidade dos participantes de tal jeito que todos os câmbios de lugar devem de ser realizados sem ajuda dos membros inferiores.

Jogo reduzido MiniVólei:

Agrupa todas as tarefas jogadas nas que se adapta a estrutura formal do Vólei com o objetivo de facilitar a participação e a aprendizagem dos estudantes. Essas adaptações foram realizadas fundamentalmente em quanto à rede de comunicação motriz e ao espaço, em base à proposta de MiniVólei da *Federación Galega de Voleibol*. Ao igual que nos outros deportes esta tarefa motriz foi o eixo central de toda a proposta pedagógica deste deporte, variando os parâmetros regulamentares em função dos nossos interesses. Exemplos de variantes destas tarefas foram: 2x2; 3x3; e 4x4.

Técnica de toque de dedos:

Recolhe todas as tarefas de aprendizagem desta técnica específica, já sejam em situação de comotricidade ou sociomotricidade. Encontramos referências de problemas afetivos nas tarefas de: ressaltar a pelota e meter-se debaixo; golpear a pelota com a cabeça; toque de dedos com correção dum companheiro; e, por último, toque de dedos individualmente em movimento.

JOGOS PREDEPORTIVOS

Pelota Contacto:

É um jogo de perseguição num campo delimitado, no que dous jogadores “perseguidores” se movem fazendo passes entre si. O jogo consiste em tocar ao resto de participantes com a pelota (a pelota não pode ser lançada para golpear, unicamente é permitido tocar com a pelota). Se um jogador é tocado com a pelota unirá-se aos “perseguidores” que vão fazendo os passes. Para identificá-los, os “perseguidores” que não levem a pelota estão obrigados a correr com um braço em alto.

Corta-fios:

É um jogo de perseguição no que ademais da interação de oposição, se pode dar colaboração entre os que desenvolvem o rol de perseguidos. Deste jeito, quando o perseguidor tenta atrapar a um jogador “A”, se outro jogador “B” se cruza no caminho dos dous (“cortando o fio”), o que persegue deverá tratar de “pilhar” ao jogador “B”.

Sobre:

Trata-se dum jogo popular aragonês utilizado como médio de introdução ao Voleibol já que obriga a uma adaptação do movimento dos jogadores em função dum móbil, o que facilita a estruturação espaço-temporal nas idades precoces. O jogo consiste em que um jogador com pelota, rodeado de outros jogadores (no nosso caso 5 o 6), berra o nome dum dos outros participantes enquanto lança cara arriba a pelota. Todos os demais

fogem o mais afastado possível enquanto a pelota está no ar. O jogador nomeado deve colher a pelota antes de que esta ressalte no solo. De conseguí-lo, o que a colheu repete de novo a mesma ação, lançando a pelota cara arriba. Em caso contrário, o jogador que tem a pelota deve dar três passos e lançar a pelota para tentar dar a um dos que fugiram. Se o consegue o jogo é repetido, lançando o jogador golpeado; se não, o jogador que a lançou regressa ao médio para repetir o jogo. Realizou-se uma variante para introduzir as caídas em Voleibol, na que o jogador que estava no centro devia lançar o suficientemente baixo a pelota para obrigar a tirar-se ao solo ao jogador nomeado.

A gaiola:

Jogo predeportivo de colaboração-oposição em enfrentamento assimétrico. Parte-se duma situação dos participantes em círculos de 8-10 pessoas, situando-se um deles no centro. O jogo consiste em que o jogador situado dentro do círculo deve tentar sair e os que formam o círculo tentam de impedir-lho.

A cadeia (“gavilán”):

Dentro dum campo rectangular delimitado, situa-se uma pessoa (o “gavilán”) no médio da pista, podendo mover-se só lateralmente, dum lado ao outro da linha de médio campo. O resto de companheiros permanecem colocados na linha de fondo. A um sinal do professor todos os que estão na linha de fondo devem atravessar o campo ata a linha de fondo contrária. O jogo consiste em chegar ao outro lado da pista o antes possível sem que o “gavilán” lhes pilhe. No caso de que o do centro pilhe a alguém, o pilhado passa a jogar de “gavilán”, colhendo-se da mão dos outros “gavilanes”. O jogo termina quando só quede um jogador de campo sem pilhar.

Pelota prisioneira:

É uma adaptação dum jogo popular para o seu uso na iniciação ao Vólei. Em ele desenvolve-se um enfrentamento dual simétrico entre duas equipas, em campo dividido e participação alternativa. Inicialmente, os jogadores situam-se cada um numa metade de campo, exceto um de cada equipa que será “o preso”. Este devera permanecer dentro duma área marcada no fondo do lado do campo contrário. O resto de jogadores não podem entrar nessa zona ata que sejam “matados”. O jogo consiste em “matar” a todos os jogadores de campo da outra equipa. Para isso um jogador deve golpear com a pelota a outro da equipa contrária, e esta ressaltar no solo. De conseguí-lo o jogador golpeado passará a ser “preso” retomar o jogo lançando a pelota desde o fondo do campo correspondente. Outras normas importantes são: Se o jogador golpeado colhe a pelota antes de que esta ressalte no solo, pode continuar como jogador de campo; se a pelota ressalta fora do campo o jogador golpeado pode também continuar como jogador de campo.

“Pelotas Fora”:

É uma prática sociomotriz de duelo simétrico realizada em campo dividido, participação simultânea, e com multiplicidade de móveis. Nela há duas equipas do mesmo número

de jogadores situadas, cada uma, numa metade dum campo (usamos as dimensões do de Andebol) no que há infinidade de pelotas repartidos polo solo. O jogo consiste em que cada equipa tente desfazer-se da maior quantidade de pelotas durante um tempo determinado.

O “gavilán” com pelota:

É uma variante do “gavilán” citado antes, à que se lhe incrementa a dificuldade em quanto aos estímulos a atender e o número de decisões a tomar. Dentro dum campo rectangular delimitado, situa-se uma pessoa (o “gavilán”) no médio da pista, podendo mover-se só lateralmente dum lado ao outro da linha de médio campo. O resto de companheiros colocam-se na linha de fondo, algum deles com uma pelota. O jogo consiste em chegar ao outro lado da pista o antes possível sem que o “gavilán” lhes pilhe, com a limitação de que só podem dar como máximo 3 passos com a pelota. No caso de que o do centro pilhe a alguém, o pilhado passa a jogar de “gavilán”, colhendo-se da mão dos outros “gavilanes”. O jogo termina quando só quede um jogador de campo.

Menos aros que jogadores:

Trata-se dum jogo onde todos os participantes, menos um que queda à espera, estão dentro duns aros espargidos polo campo delimitado. Ao sinal todos os jogadores deverão de tratar de cambiar de aro, enquanto que o que estava fora deve procurar entrar num. Utilizamos distintas variantes, por exemplo: diminuindo o número de aros; ou bem, os que estão fora do aro, identificados com uma mão levantada, passam a pilhar (agarrando) aos outros.

Arranca-Cebolas (Polis e manifestantes):

Trata-se dum jogo popular de colaboração-oposição em duelo simétrico, campo compartilhado e participação simultânea, com grande requerimento de contacto entre os participantes. Os jogadores são divididos em duas equipas de igual número de jogadores segundo dos róis: os “arrancadores” (ou tamém “polis”) e as “cebolas” (ou “manifestantes”), situados cada equipa num extremo dum campo delimitado. O jogo consiste em que os “arrancadores” devem levar às “cebolas” ao seu lado do campo (na variante que utilizamos nós deviam deixá-los acima dum colchão de caídas). Para evitá-lo deixa-se liberdade estratégica às “cebolas”, resultando normalmente que se agarram uns a outros fortemente para evitar ser movidos do seu lugar.

“Passe ao Rei”:

É um jogo de colaboração-oposição no qual se divide aos participantes em dous grupos, um deles com pelota. O jogo consiste em lograr o maior número de pontos. Para isso, a equipa com pelota elege um “rei” que se colocará numa zona delimitada anteriormente e ao que deverão passar a pelota para pontuar. A equipa sem pelota tratará de impedir-lho recuperando a possessão mediante uma intercetção dum passe, provocando que a

pelota caia ao solo ou tocando com ambas mãos por baixo da cintura do jogador portador de pelota.

“Pelota Retida”:

É um jogo de duelo simétrico por equipas no que uma equipa trata de manter a possessão da pelota o maior tempo possível. Fomos introduzindo variantes que paulatinamente se aproximavam à estrutura formal das tarefas agrupadas baixo a epígrafe jogo reduzido “Tocata”. Assi, inicialmente a forma de conseguir pontos é contando o maior número de passes ata que perdem a possessão por um roubo ou um erro no passe. A isto tamém se lhe foi adicionando: poder recuperar a possessão se se tocava por baixo da cintura com duas mãos ao portador da pelota; reduzir a mobilidade do portador da pelota; etc... ata pontuar mediante “ensaio” deixando a pelota detrás da linha de fondo contrária.

“Rinha de Galo”:

É um jogo de duelo simétrico no que um jogador acorado trata de fazer cair ao solo a outro, tamém acorado, mediante empurrões ou trações.

“As Bandeiras”:

É um jogo de duelo simétrico por equipas jogado num campo rectangular (campo de ténis) em cujos extremos hai um poste com uma “bandeira”. O jogo consiste em roubar a bandeira da equipa contrária e evitar que os outros roubem a própria. Se um jogador é tocado estando na metade do campo contrária tem que quedar parado ate que outro companheiro da sua equipa o toque de novo.

“Correr a buscar cores”:

É um jogo psicomotriz em co-motrizidade no que os jogadores devem ir o mais rapidamente possível a tocar alguma cousa da cor que berre o professor.

“O Lobo”:

Dentro dum campo rectangular delimitado, situa-se uma pessoa (o “lobo”) no médio da pista, podendo mover-se livremente por todo campo. O resto de companheiros permanecem colocados na linha de fondo. A um sinal do professor todos os que estão na linha de fondo devem atravessar o campo ata a linha de fondo contrária. O jogo consiste em chegar ao outro lado da pista o antes possível sem que o “lobo” lhes pilhe. No caso de que o do centro pilhe a alguém, o pilhado passa a jogar tamém de “lobo”. O jogo termina quando só quede um jogador de campo sem pilhar.

ANEXO 8

CONTROLE DE ASSISTÊNCIA ÀS SESSÕES PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE DEPORTES DE EQUIPO

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca)
Universidad de Zaragoza

Curso	sujeito	nº sessões																			
		Rugby							AN	VO	AN	VO		VO	AN	AN	VO	VO	AN	VO	AN
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2005-06	ALBERTO	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	JAIME	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
	ROQUE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	JÚLIO	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	MARIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	OLA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	AGUSTYN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
	LOIS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	ANTIA	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	ANABEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	GABRIEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	SUSANA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Em total faltam:	3	2	2	1	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	2	1	0	0	4

	sujeito	Rugby							Andebol							Voleibol							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
		2006-07	GAEL	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ANTÓNIO	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
FRAN	1		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MARIANNA	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Em total faltam:		0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	

ANEXO 9

UNIDADE DIDÁTICA Nº 9: INICIAÇÃO AO RUGBY		Nº sessões: 12	CURSO: 1º BAC
Recursos materiais:		Instalações:	
5	8 conos	Pavilhão Polideportivo	
6	4 jogos de petos	Pista exterior	
7	3 pelotas de Rugby	Ginásio	
8	Colchóns de ginásia e Quitamedos	Jardim do centro	
Descrição/justificação. No Rugby, os elementos próprios do jogo exigem o desenvolvimento e participação de algumas das capacidades fundamentais do aluno ou aluna, coma som: No <u>plano motor</u> , contribue ao desenvolvimento da resistência, a velocidade, força, equilíbrio, coordenação,... No <u>plano cognitivo</u> , exige umha atividade consciente do indivíduo utilizando em todo momento os mecanismos de percepção e toma de decisão. No <u>plano afetivo</u> , onde o contacto se torna um elemento fundamental, reforça a personalidade do aluno tanto individual como colectivamente, ja que tem que colaborar cos companheiros, tanto no jogo de ataque como no de defesa, para acadar o objectivo común. ademais desenvolve a capacidade de concentração e de superação dum mesmo. Por último, no <u>plano social</u> favorece a assimilação de conceitos como a responsabilidade, a colaboração e a diversão. Em definitiva, este deporte contribue ao desenvolvimento integral da pessoa globalmente em todos os seus âmbitos; motor, cognitivo, afetivo e social.			
Objetivos Didáticos:			
b) Respeitar, durante o desenvolvimento das tarefas, o regulamento básico do Rugby, facendo fíncapé no balom adiantado. c) Identificar e aplicar os princípios básicos do Rugby: avançar e dar continuidade (a través de tarefas jogadas). d) Superar os problemas psico-afetivos derivados do contato, tanto co cham, coma co balóm e cos companheiros e adversários. e) Respeitar os diferentes níveis de execução, próprios e alheios. f) Reconhecer as possibilidades do entorno natural para a prática do Rugby. g) Desenvolver as diferentes capacidades físicas básicas a través deste deporte. h) Resolver problemas de decisão, formulados pola realização de tarefas motrices mediante as técnicas básicas do Rugby. i) Chegar a jogar um partido, respeitando as regras básicas do Rugby Imagem ou Bitoque-Raguebi.			
Contidos			
Conceptuais		Procedimentais	
- Regulamento básico do Rugby e Rugby Imagem e Bitoque-Raguebi		- O Ensaio	
- Princípios Fundamentais do Rugby: O Avance e a Continuidade		- O Apoio	
- Diferências entre jogo despregado e em penetração		- O passe e a receição	
- Conceito de “fixar e Dar”		- A fixação	
		- O jogo despregado	
		- O jogo em penetração	
		- A pracação	
		- As pontapés e receções	
Atitudinais			
- A Cooperaçom cos meus companheiros			
- A Aceitaçom das próprias possibilidades e as do companheiro			
- O respeito ao companheiro, adversário, regras do jogo, juices material e instalaçom.			
- Disposiçom favorável ao contacto			
Estratégias Metodológico-didáticas:			
Utilizamos métodos diretivos (asignação de tarefas, mando direto,...), sobre todo na aprendizagem das técnicas básicas, e em tarefas que amosam risco, e no controle que devemos ter sobre a intensidade e duração das mesmas, para assi poder adaptalas ao trabalho de condição física. No tocante à aplicação dos princípios básicos de ataque e defesa recorreremos a estilos menos diretivos (resolução de problemas, ensino guiado) coa fim de involucrar cognitivamente ao aluno na búsqueda de soluções.			
Atividades de Ensino-Aprendizagem:			
1. Tarefas de Aprendizagem das técnicas básicas. 2. Jogos codificados para desenvolver situações de defesa mediante consignas. 3. Jogos codificados para desenvolver situações de ataque mediante consignas. 4. Rugby adaptado para poder enlaçar todas as situações anteriores. 5. Situações de igualdade e superioridade numérica, nas que se lhe dá vantagem ao ataque primeramente, e posteriormente à defesa. 6. Jogos de contacto.			
Organização Espaço temporal:			
As instalações a utilizar para o desenvolvimento desta U. D. van a depender, em grande medida, das condições meteorológicas, polo que será sequenciada cara o fim do curso (abril e maio). O ideal seria que as duas primeiras sessões se fígeram no prado ou no campo para que os estudantes perdam o medo ao contato.			
Critérios de Avaliação Mínimos:		Instrumentos de Avaliação:	
j) Respeita a regra do “balóm adiantado”		k) Observaçom da prática diária e/ou prova prática	
l) Sitúa-se no campo detrás do possuidor do balom cando está em ataque.		m) Observaçom da prática diária e/ou prova prática	
n) Fixa a um adversário, em condições facilitadas, para passar o balom a um companheiro melhor colocado		o) Observaçom da prática diária e/ou prova prática	
p) Resolve situações de 2x1		q) Observaçom da prática diária, prova escrita e/ou prova prática	
r) Placa, em condições facilitadas, a um companheiro em movimento		s) Observaçom da prática diária e/ou prova prática	
t) Identifica as regras básicas do rugby e das variantes vistas		u) Observaçom da prática diária, prova escrita e/ou prova prática	
Critérios de Qualidade			

v) Placa a um companheiro em jogo	w) Observaçom da prática diária
<p>Critérios de correçom</p> <p>1 O exame se corrigirá em funçom da adequaçom ou nom das respostas, podendo existir valores intermédios.</p> <p>2 A observaçom diária se realizará em funçom do seguinte baremo:</p> <p>2.1.1. Os contidos procedimentais se valorará em funçom do grado de consecuçom dos critérios de avaliaçom estabelecidos para a sessom asignando “a”, “b” ou “c” a cada estudante, sendo “a” o a nota máxima, “b” 2/3 da nota e “c” 1/3.</p> <p>2.1.2. Para os contidos atitudinais se estabelece um baremo similar, no que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “3” significa que colabora, participa ativamente e mantém unha atitude coerente cos contidos estabelecidos na UD. Representa a nota máxima. • “2” significa que nom molesta mais nom colabora e a participaçom é mínima, representa 2/3 da nota • “1” significa que molesta, interrompe ou mantém umha atitude nom ageitada à UD. Representa 1/3 da nota. • “0” utilizado só nos casos nos que o estudante tem que ser apartado da prática ou expulsado da aula. <ul style="list-style-type: none"> • Ademais dos anteriores, se estabelecem um código no que o atraso (“R”), a falta de material e equipamento ageitado à atividade física a desenvolver (“E”) se consideram co mesmo valor que o anterior “1”. • Por outro lado, para a avaliaçom geral, se estabelecem outros registros, ainda que em começo sem valor na calificaçom: “F” para as faltas de assistênciam; “L” para os casos nos que nom realizem a prática.... • A folha de avaliaçom da prática se valorará em funçom de do estabelecido antes para os contidos procedimentais, engadíndose-lhe um valor “0” para os casos nos que um estudante nom realize algum dos items estabelecidos. 	
<p>Atençom à diversidade:</p> <p>Estudantes com ACI no eido motriz: Cumprem os mesmos critérios que o resto dos companheiros dentro dos contidos conceptuais e se realizará ou de forma oral ou escrita.</p> <p>Estudantes com ACI noutros eidos se valorará a nível individual logo dos resultados da 1ª avaliaçom.</p>	

ANEXO 10

AVISO IMPORTANTE!!

A PRESENTE INFORMAÇÃO ESTÁ ESCRITA SEGUINDO À NORMATIVA ESTABELECIDADA POLA ASSOCIAÇÃO GALEGA DA LÍNGUA (AGAL) PUBLICADA NO MÊS DE ABRIL DE 2010.

NO CASO DE NÃO SER COMPREENDIDA, O ESTUDANTE PODE SOLICITAR TRADUÇÃO AO PROFESSORADO, QUE TENTARÁ ACHEGARLA AO SEU IDIOMA DE REFERÊNCIA.

AVALIAÇÃO DA ASIGNATURA EF 1º BAC.

CURSO 2012-2013

CRITÉRIOS DE QUALIFICAÇÃO:

- **Contidos Conceptuais** (Exame e Trabalhos Monográficos): 10% da nota total
- **Contidos Procedimentais:**
 - Elaboração de Projetos: 30% da nota total
 - Observação Diária, Testes de Aptitude Física, Provas Práticas: 30% da nota total
- **Contidos Atitudinais** (Observação Diária): 10% da nota total
- **Diário de sensações:** (OPCIONAL) Valorará-se como um ponto mais engadido à nota final no caso de ser considerado como APTO.
- **Valoração subjetiva:** + 1pto. (engadido à nota final) dependendo diretamente do respeito aos contidos de higiene estabelecidos. Para poder optar a esta será necessário ter-se duchado quando menos despois do 50% das sessões práticas realizadas. Neste apartado se valorará tamém a participação ativa nas atividades proposta co galho do deporte escolar, escola deportiva do centro ou outras similares que seja possível controlar a sua veracidade polo professorado dentro da sua jornada laboral.

Para superar a asignatura é necessário obter umha média de cinco puntos em cada umha das porcentagens anteriores, assi coma um mínimo de 3 no derradeiro exame realizado. Deste jeito a nota final será a soma dos três apartados antes citados (sempre e quando se obtenha un mínimo do 50% em cada um deles) mais o acadado na valoração subjetiva e diário.

OPÇÃO DE 10 GERAL A TODO O CURSO:

Estabelece-se a possibilidade de acadar um 10 geral para todos os estudantes matriculados no 1º curso de Bacharelato sempre e quando TODOS aprovem a matéria, e ademais tenham entregado TODOS os projetos e trabalhos do curso (incluído o Diário).

ESTUDANTES COA MATÉRIA APROVADA EM CURSOS PASSADOS:

Nos casos em que um estudante tenha a matéria de EF de 1º curso do BACH aprovada com anterioridade ao atual curso académico, bem seja por repetir curso completo ou pelos benefícios estabelecidos pelo art. 2.1 da *Orde do 5 de maio de 2011 pola que se regulan determinados aspectos relativos ao desenvolvimento do bacharelato e se complementa a normativa sobre esta etapa*, **manterám a nota** do curso anterior sempre e quando a do presente seja inferior.

ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:

Os alunos/as con alguma dispensa nalgúm dos contidos procedimentais (devidamente certificada segundo se recolhe mais abaixo neste documento), tentaráselles inicialmente adaptar o currículo tanto coma fosse possível, deixando coma derradeira opção a nom realização de atividade prática alguma¹²⁵. Neste caso, e em função do nº de faltas às sessões práticas poderáselles adaptar as porcentagens de qualificação pasando todo ou parte do valor correspondente aos contidos procedimentais cara o dos contidos conceptuais, aumentando diste jeito o seu valor.

OUTROS ASPECTOS A TER EM CONTA:

No caso em que um estudante nom se assista ao exame na data assinalada para todo o grupo será necessária a apresentação do correspondente justificante estabelecido legalmente, podendo-se repetir a prova noutra data fixada polo professor se este o cresse necessário.

Os critérios de correção e valoração de cada um dos apartados anteriores serán concretados em cada umha das Uds. propostas polo professor.

¹²⁵Para maior conceção destes aspetos ver no apartado 8 sobre “Medidas de atenção à diversidade” na Programação Didática do Departamento.

No curso de 1º BAC. será **obrigatório** a entrega de trabalhos em formato PDF ao endereço eletrónico do prof. D. José Ignacio Salgado López

SOBRE EXENÇOM E ADAPTAÇOM CURRICULAR:

Na legislação vigente nom se contempla o caso de “exençom” de E.F. ainda que o indivíduo nom poda realizar as tarefas motrices próprias por tradiçom da matéria.

De todos jeitos, e conscientes da existência de problemas individuais que podem limitar a prática motriz do indivíduo (bem seja temporalmente o de modo permanente) a norma estabelece a possibilidade de realizar Adaptaçoms Curriculares a esta poboaçom.

Para estes casos, este departamento estabelece que para realizar a citada adaptaçom é necessário presentar o devido CERTIFICADO MÉDICO OFICIAL sempre e quando a causa da limitaçom motriz:

- se prolongue mais alá dum 20% das sessoms totais do curso (contemplando como referência para este valor o de 60 sessoms anuais).
- impida a realizaçom dumha U.D. completa.

Deste jeito para estes estudantes se poderá:

- a) Aplaçar a avaliaçom dos contidos procedimentais (sempre e quando seja dentro do plaço de cada umha das convocatórias oficiais de junho e setembro de cada curso).
- b) Adaptar as tarefas motrices à dificuldade que presentem.
- c) Em derradeiro caso, e nom podendo ser solucionado de outro jeito se procederá à realizaçom, proposta e desenvolvimento (se é o caso) dumha A.C.I. **significativa**.

O professorado em cada caso será o encarregado de valorar qual das tarefas pode desenvolver o alunado (tenha ou nom solicitada a A.C.I.) para o que pode requerir toda a informaçom necessária em cada caso. É por isto polo que insistimos que será dever do alunado, em todo caso, assistir a cada umha das sessoms co material ajeitado para a sua participaçom ativa.

ANEXO 11

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO PARA ADOLESCENTES (14-18)

Normas de aplicación

Antes de iniciar a aplicación dunha técnica sociométrica, convén:

- Crear un **clima positivo favorecedor** da sinceridade nas respostas, sobre todo entre preadolescentes e adolescentes, que poden tender á suspicacia.
- Deixar claro o carácter **confidencial** da proba.
- Comprobar que foron entendidas as instrucións de realización.
- Impedir que os rapazes e rapazas se comuniquen entre si, porque os resultados poderían verse afectados.
- Deixar tempo para a súa realización.
- Indicar que cada estudante deberá sinalar nas preguntas dos cuestionarios un **máximo de tres compañeiros ou compañeiras**, tendo en conta tamén as persoas ausentes ese día, pero **centrándose só nas da súa aula**.

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO PARA ADOLESCENTES (14-18)

<i>Nome e apelidos:</i>	<i>Curso:</i>	<i>Grupo:</i>	<i>Data:</i>
-------------------------	---------------	---------------	--------------

1. Trabajo en grupo

1.1. Quen son os tres rapazes ou rapazas da túa aula con quen mais che gusta facer un traballo en grupo?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que che gusta traballar en grupo con eles ou con elas?

1.2. Quen son os tres rapazes ou rapazas da túa aula con quen MENOS che gusta traballar en grupo?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que non che gusta traballar en grupo con eles ou con elas?

1.3. Quen da túa aula pensas que te elexiría para facer un traballo en grupo?

- 1.
- 2.
- 3.

1.4. Quen da tua aula pensas que NON te elexiría para facer un traballo en grupo?

- 1.
- 2.
- 3.

2. Tempo de lecer

2.1. Quen son os tres rapazes ou rapazas da túa clase con quen mais che gusta estar

durante o tempo de lecer (saír, nos recreos...)?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que che gusta estar con eles ou con elas?

2.2. Quen son os tres rapazes ou rapazas da túa clase con quen MENOS che gusta estar

durante o tempo de lecer (saír, nos recreos...)?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que non che gusta estar con eles ou con elas?

2.3. Quen da túa aula pensas que mais lle gusta estar contigo no seu tempo de lecer?

- 1.
- 2.
- 3.

2.4. Quen da túa aula pensas que MENOS lle gusta estar contigo no seu tempo de lecer?

- 1.
- 2.
- 3.

3. Xogo en equipo

3.1. A quem elexirías para xogar na túa equipa um novo xogo que ninguém da clase coñecese?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que os elexirías para xogar na túa equipa ?

3.2. A quem NON elexirías para xogar na túa equipa um novo xogo que ninguém da clase coñecese?

- 1.
- 2.
- 3.

Por que os NON os elexirías para xogar na túa equipa ?

3.3. Dentro dos compañeiros e compañeiras da túa aula, quen pensas que te elexiría para xogar na súa equipa um novo xogo que ninguém de vos coñecese?

- 1.
- 2.
- 3.

3.3. Dentro dos compañeiros e compañeiras da túa aula, quen pensas que NON te elexiría para xogar na súa equipa um novo xogo que ninguém de vos coñecese?

- 1.
- 2.
- 3.

ANEXO 12

**CENTROS DE ENSINO ANTERIORES DOS ESTUDANTES DE
BACHARELATO PARTICIPANTES NO ESTUDO.**

SUJEITO	CENTROS DE ESTUDO ANTERIORES	
	E. PRIMÁRIA	E.S.O.
BEA	C.E.I.P. de Olveira	I.E.S. Leliadoura
CATARINA	C.E.I.P. de Carreira	I.E.S. Leliadoura
ADA	C.E.I.P. de Carreira	I.E.S. Leliadoura
COSME	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Leliadoura
AITANA	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Coroso (ata 3º) + I.E.S. Leliadoura
NEME	C.E.I.P. de Artes	I.E.S. Coroso (ata 3º) + I.E.S. Leliadoura
FATIMA	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Coroso (ata 3º) + I.E.S. Leliadoura
JOÃO	C. Sagrado Corazón de Castiñeiras	
LOAIRA	C.E.I.P. de Carreira	I.E.S. Leliadoura
OLEG	C.E.I.P. de Aguiño	I.E.S. Leliadoura
CLARA	C.E.I.P. de Carreira	I.E.S. Leliadoura
JESSICA	C.E.I.P. de Artes	I.E.S. Coroso (ata 3º)+I.E.S. Leliadoura
ALMA	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Coroso (ata 3º)+I.E.S. Leliadoura
NOELIA	C.E.I.P. de Aguiño	I.E.S. Leliadoura
MOURINHO	C.E.I.P. de Carreira	I.E.S. Leliadoura
NINA	C.E.I.P. de Aguiño	I.E.S. Leliadoura
KLAUS	C.E.I.P. de Aguiño	I.E.S. Leliadoura
ADRIANA	C. Sagrado Corazón de Castiñeiras	
IBON	C.E.I.P. de Frions	I.E.S. Leliadoura (ata 3º) + C. Galaxia
OLIVIA	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Coroso (ata 3º) + I.E.S. Leliadoura
ARIADNA	C.E.I.P. de Olveira	I.E.S. Leliadoura
ANTÓN	C.E.I.P. de Aguiño	C. Sagrado Corazón de Castiñeiras
ANTÓNIA	C.E.I.P. de Palmeira	I.E.S. Coroso (ata 3º) + I.E.S. Leliadoura
PATRICIA	C.E.I.P. de Aguiño	I.E.S. Leliadoura
SAULO	C. Sagrado Corazón de Castiñeiras	

ANEXO 13

PRÁTICAS MOTRIZES PRÉVIAS DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO
I.E.S. Leliadoura. Curso 2012-13

	SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
1º BACHARELATO A	BEA		Brilé, Jogos em equipo, “nos dejaba hacer mucho lo que queríamos”; “los chicos iban a jugar al fútbol o así e nosotros jugábamos em plan de mujeres más bien”. Jogos de C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.		
	CATARINA	Ginásia Rítmica (1)	Jogos, Badminton, Brilé, Basket	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.		
	ADA	Baile (1)	Jogos, Basebol (4º), Acrosport (5º e 6º), Basket	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.		

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
COSME	Kárate (1), Vela (1), Andebol (1), Basket (1), Futebol (2), Boxeo (atualmente), Natação (2).	Basket, Hockey, Ténis de mesa, Futebol, Jogos populares.			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Desportos sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
AITANA	Carreira Continua.	Aulas livres sem controle do professor			Baile, Rugby (2 sessões de técnica de passe sem contacto), Carreira, Brilé, Jogos populares.	Desportos de implementos, Carreira.	Carreira, Ténis de Mesa, Andebol, Basket.	Ginásia desportiva, Badminton
NEME	Ténis (3)	Jogos, Badminton, Basket, Jogos Populares, Andebol*, Natação*			Badminton, Floorball, Basket, Jogos			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
FATIMA								Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
JOÃO	Basket (2), Atletismo (1), Futebol (12).	Brilé, Voleibol, Andebol, Futebol, Basket.			Expressão Corporal, Acondicionamento Físico.	Expressão Corporal, Acondicionamento Físico.	Basket, Voleibol, Acondicionamento Físico.	Badminton, Voleibol, Acondicionamento Físico.

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
LOAIRA	Gimnásia Rítmica (1), Baile (1)	Jogos, C.F.			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
OLEG	Futebol (3 meses)	Jogos Populares, Basket			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
CLARA	Gimnásia Rítmica (2), Baile (2), Natação (1)	Correr, Futebol, Basket			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
JESSICA		Floorball, Basket, Andebol, Futebol, Badminton, Jogos, Natação*			Basket	Badminton	Patíns	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
ALMA	Natação (4)	Jogos Populares, Basket, Badminton, Voleibol			Basket, Jogos Populares		Floorball, Basket	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
NOELIA	Bailes de Salão (7), Bushu (4).	Jogos Populares, Futebol livre, Brilê, Basket.			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
MOURINHO	Futebol (8) Tênis (3 meses)	Jogos, Badminton, Basebol, C.F.			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.

	SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
			1º BACHARELATO B	NINA	Natação (4+2 em club)	Habilidades Gimnásticas, Jogos Populares, Futebol			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.
KLAUS	Tênis (5) Futebol (2 e recreativo)	Jogos, Brilé, Andebol			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.	
ADRIANA	Natação* (4)	Basket, Futebol			Voleibol, Basket (livre), Futebol (livre)				
IBON	Patinagem artístico (7), Taekwondo (4 meses), Andebol (6 meses)	Jogos, Basebol			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrizes, Atividades Ginásticas, Orientação.	Andebol, Basket (livre), Futebol (livre), C.F.	

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
OLIVIA	Basket (moitos)	Badminton, Brilé, Basket, Acrosport, C.F.					Basket, Badminton, Andebol	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
ARIADNA	Patinagem* (4), Ténis* (2)	Jogo livre (nenas Brilé, nenos Fútbol).			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
ANTÓN	Kárate (9), Ténis (R), Fútbol (R), Ciclismo (R), Basket (R)	Fútbol, Basket			Baile, Basket, Fútbol, Patinagem, Badminton, C.F.			
ANTÓNIA		Basket, Jogos,			Basket, Fútbol, Badminton			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.

SUJEITO	Dxt principal	EF Primária			EF ESO			
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º	2º	3º	4º
PATRICIA	Basket (3-4)	Jogos			Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Atletismo, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, U.D. de Habilidades Básicas com pelota, Floorball, Pedestrianismo, C.F.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, U.D. de Deportes sociomotrices, Atividades Ginásticas, Orientação.	Jogos Motores, Jogos Tradicionais, Bailes de Salão e Tradicionais, Badminton, Atividades Ginásticas, Patinagem.
SAULO	Natação (4) Futebol (2)	Jogos,			Voleibol, Basket, Atletismo, Expressão Corporal, Aeróbic			

NOTA:

- Na coluna de deportes principais figura entre parênteses os anos praticados.
- Assinalados com asterisco as actividades extra-escolares e com "R" os praticados de forma recreativa e livre.

ANEXO 14

FOLHA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ESTUDO DE CAMPO DA TESE DE DOUTORAMENTO: Análise problemas afectivos ligados ao contacto em deportes sociomotores de colaboração-oposição: Um estudo de Casos em Raguebi, Balonmão e Voleibol.

Descrição:

Foste convidado para participar numa investigação sobre a influencia dos problemas afectivos derivados do contacto no processo de ensino-aprendizagem de Raguebi.

Esta investigação está sendo realizada pelo professor D. José Ignacio Salgado López, com objecto de apresenta-la como parte da sua tese de doutoramento baixo a direção do Dr. José Andrés Sánchez Molina da Universidade dA'Corunha e da Dra. Inmaculada Canales Lacruz da Universidad de Zaragoza.

Esta projecto de tese de doutoramento foi aprovado pelo Departamento de Educação Física e Deportiva da Universidade dA'Corunha.

A tua participação consiste em ceder o Diário de Sensações que realizaste durante o curso académico 2012-13, junto coa entrevista final, para recolher dados sobre as emoções e percepções subjectivas e sentiste ao desenvolver as tarefas motrizes do curso.

Riscos:

Não existe ningún risco determinado derivado da participação na investigação.

Confidencialidade:

Todos os dados e informações aportadas pelos participantes serão tratados confidencialmente. De tal jeito que a única pessoa a conhecer a identidade da autoria dos diários e entrevistas será o próprio investigador. Agora bem, dado que a metodologia de investigação é qualitativa pode ser necessário o uso de extractos desses documentos e/ou entrevistas durante a defesa e publicação dos resultados do estudo.

Em todo caso os dados originais serão unicamente armazenados pelo investigador, sem aceso a outra pessoa.

Direitos:

Se lestes este documento e tens decidido participar, debes entender que a tua participação é voluntária e pelo tanto, podes retirar-te do estudo quando quiser. Tamém

tens direito a não responder a aquelas questões que te podam incomodar, assim como a receber cópia deste documento.

Si tens alguma pergunta ou desejas mais informação podes contactar com o investigador principal no endereço electrónico: inhaqui@hotmail.com

De assinar este documento significa que optas por participar na investigação, depois de ter lido e compreendido a informação apresentada nesta Folha de consentimento.

Nome do

participante:.....

...

Assinatura

Em Ribeira a, de..... de 2014

Consentimento do tutor em caso de ser menor de idade:

Nome do

tutor:.....

....

Assinatura

Em Ribeira a, de..... de 2014

ANEXO 15

QUESTIONÁRIO SOBRE OS FATORES A TER EM CONTA NO ENSINO DE TAREFAS DE CONTACTO.

Implementação: Depois da entrevista se lhe solicita ao estudante que valora a importância que lhe dá a cada um destes fatores numa escala do 1 ao 5 (sendo 1 o valor mais baixo e 5 o mais alto).

Antes de anotar a valoração se lhe deve explicar claramente em qué consiste cada um dos itens a valorar.

NOME SUJEITO:

item	valoração
SOBRE A RELAÇÃO SOCIAL ENTRE PARTICIPANTES	
confiança entre participantes	
corpulência entre participantes	
género dos participantes implicados no contacto	
SOBRE A TAREFA	
altura	
instalação utilizada	
material utilizado	
espaço de jogo (amplitude)	
número de jogadores	
velocidade de realização	
complexidade técnica	
rol como fator	
ajudas de outros companheiros	
jogo como fator	
partes do corpo implicadas no contacto	
ASPETOS PERSOAIS	
idade	
carácter da pessoa	
motivação	
experiências prévias	
desinibição	
conhecimento do material	
visão (lentes)	
ASPETOS DIDÁTICOS	
efetividade do quentamento	
apresentação da tarefa pelo professor	
atenção nas explicações	
progressão utilizada na aprendizagem	
clima da sala de aula	

ANEXO 16

**CONTROLE DE ASSISTÊNCIA* ÀS
SESSÕES DA U.D. DE INICIAÇÃO AO RUGBY
DISCIPLINA DE E.F. IES LEIADOURA
ANO ACADÉMICO 2012-13**

	sujeito	sessões															%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1º BAC A	1 BEA	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1		71,43
	2 CATARINA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		92,86
	3 ADA	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		85,71
	4 COSME	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1		78,57
	5 AITANA	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1		50
	6 NEME	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		85,71
	7 FATIMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1		85,71
	8 JOÃO	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		35,71
	9 LOAIRA	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1		57,14
	10 OLEG	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1		85,71
	11 CLARA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0		92,86
	12 JESSICA	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1		71,43
	13 ALMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		100
	14 NOELIA	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1		78,57
	15 MOURINHO	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1		71,43
	em total faltam:	1	0	0	2	9	10	1	4	1	4	9	3	5	1		

1º BAC B	16 NINA	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		73,33	
	17 KLAUS	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		80	
	18 ADRIANA	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1		80	
	19 IBON	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1		66,67	
	20 OLIVIA	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1		73,33	
	21 ARIADNA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0		93,33	
	22 ANTÓN	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		66,67	
	23 ANTÓNIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		100	
	24 PATRICIA	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1		80	
	25 SAULO	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1		80	
	em total faltam:	1	2	2	5	8	7	2	1	0	0	0	1	1	1	0		

*Recolhem-se tanto as faltas de assistência às sessões como as sessões que não aparecem recolhidas nos diários entregados por cada sujeito.

CONTROLE DE ASSISTÊNCIA* A CADA TAREFA DA U.D. DE INICIAÇÃO AO RUGBY
IES LELIADOURA
ANO ACADÉMICO 2012-13

DIÁRIOS QUE NÃO RECOLHEM CADA UMA DAS TAREFAS GERADORAS DE PROBLEMAS AFECTIVOS DERIVADOS DO CONTACTO																			
I.E.S. LELIADOURA																			
Ano académico 2012-13																			
sessão	RUGBY									JOGOS PREDEPORTIVOS									
	varias	8	6	varias	varias	14 (A) 15 (B)	8	13	2 3 4	12 13	7	5	9	10	1	14 (A) 15 (B)	1	6	7
tarefa	placaje	técnicas de evasión	técnicas de empuje	juego real Rugby	juego reducido "Tocata"	patadas y recepciones	El pañuelo-Rugby	melé	2x1 "Tocata"	Balón Contacto	La jaula	Menos aros que jugadores	Arranca-Cebollas	Pase al Rey	Balón Retenido	Pelea de Gallos	Las Banderas	Correr a buscar colores	El Lobo
diários	0	-5	-17	0	0	-1	-5	0	0	-1	-3	-17	-1	-4	-2	-1	-2	-17	-3
homes	0	-3	-7	0	0	0	-3	0	0	-1	-1	-6	-1	-1	-1	0	-1	-7	-1
mulheres	0	-2	-10	0	0	-1	-2	0	0	0	-2	-11	0	-3	-1	-1	-1	-10	-2
% asist. Homes	100	63	13	100	100	100	63	100	100	88	88	25	88	88	88	100	88	13	88
% asist. Mulheres	100	88	41	100	100	94	88	100	100	100	88	35	100	82	94	94	94	41	88

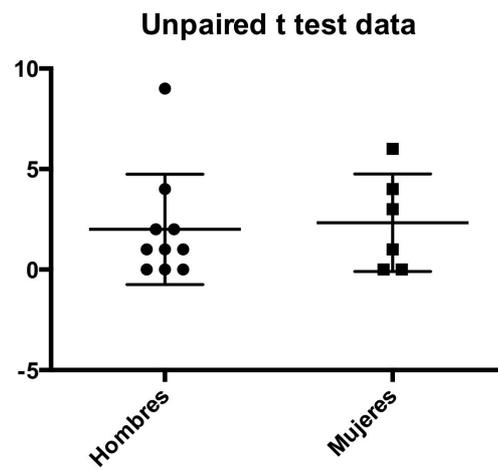
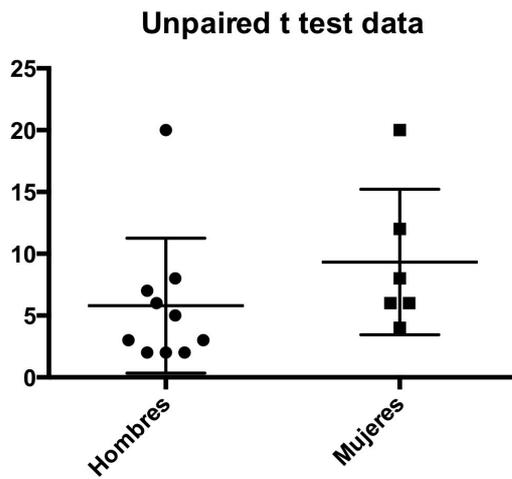
*Recolhem-se tanto as faltas de assistência às sessões como as sessões que não aparecem recolhidas nos diários entregados por cada sujeito.

ANEXO 17

**GRÁFICAS DE DISPERSÃO DOS RESULTADOS DAS CATEGORIAS DE CONTACTO DO ESTUDO BASE POR GÉNERO
(ANOS ACADÉMICOS 2005-06 E 2006-07)**

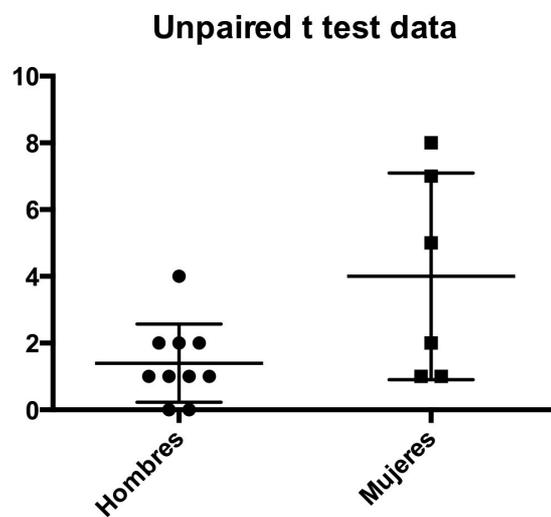
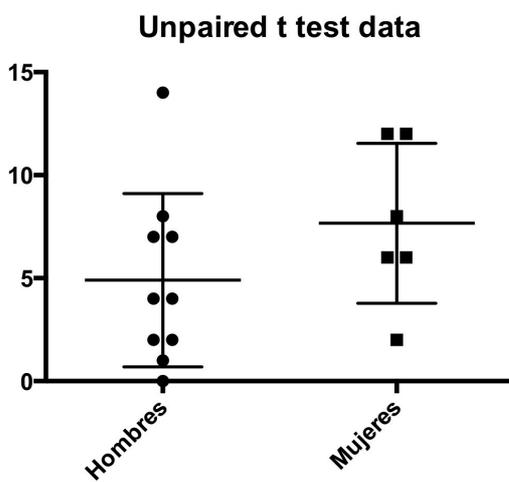
Bruscos

Suaves



Caídas voluntárias

Caídas involuntárias



ANEXO 18

GALEGO TESE	GALEGO RAG	PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
andebol	balonmán	andebol (Po) / hadebol (Bra)	balonmano
aquecemento,	quentamento, quecemento	aquecimento	calentamiento
baliza, portaría	portaría	baliza (Po) / gol (Bra)	portería
basebol		basebol	beisbol
básquet	baloncesto	basquetebol, basquete	baloncesto, básquetbol, básquet, basket
bastão	FALTA	bastão	pica
batimento		batimento	golpeo
blocador	FALTA	blocador	bloqueador
bloco	FALTA	bloco (Po) / bloqueio (Bra)	bloqueo
botar	botar	fazer ressaltar	botar
bote	bote	ressalto	bote
boxe	boxeo	boxe	boxeo
braço	brazo	braço	brazo
bullying	FALTA	bullying	acoso psicológico
camisola	camisola	camisola	camiseta
cancha	cancha	cancha (Bra), campo (Po)	cancha, campo
canoagem	piragüismo	canoagem	piragüismo
canyoning	FALTA	canyoning	barranquismo
carreira, corrida	carreira, corrida	carreira, corrida	carrera
céspedede	céspedede	céspedede	céspedede
chutador	chutador, xutador	chutador	pateador
clima da sala de aula		clima da sala de aula	clima de aula
colchão de caídas	FALTA	colchão de quedas	
coxa	coxa	coxa	muslo
de cócoras, acorado	de crequenas, en crequenas	de cócoras, acorado	en cuclillas
de cotio	cotián	quotidiano, cotidiano	cotidianamento
demonstração	demonstración	demonstração	demonstración

deporte	deporte	desporto (Po), esporte (Bra)	deporte
deporte de equipa	deporte de equipo	deporte de equipa (Po), deporte de equipe (Bra)	deporte de equipo
deportes de combate	deportes de combate	esportes de combate	deportes de combate, deportes de lucha
deslocamento	desprazamento	deslocamento	desplazamiento
distancia de enfrentamento motriz	FALTA	distancia de confronto motor	distancia de enfrentamiento motor
distorcedor	FALTA	distorcedor	distorsionador
distorcer	FALTA	distorcer	distorsionar
ensaio	FALTA	ensaio, try	ensayo
equipa	equipo	equipa (Po), equipe (Bra), time (Bra)	equipo
fases estáticas	FALTA	fases estáticas	fases estáticas
força	forza	força	fuerza
formação ordenada	FALTA	formação ordenada, formação	melé, formación ordenada
fútbol	fútbol	futebol	fútbol
gaiola	gaiola	jaula	jaula
geonlho	xeonllo	joenlho	rodilla
ginástica artística	ginástica artística	ginástica artística	gimnasia artística, gimnasia deportiva, gimnasia artística deportiva
grau	grao	grau	grado
guarda-redes	porteiro	guarda-redes (Po) / goleiro (Bra)	portero, guardameta
hand off	FALTA	hand off	rafi (revisar no libro de Juan Carlos)
home	home	homem	hombre
hóquei sobre gelo	hóckey sobre xeo	hóquei sobre gelo, hóquei no gelo,	hockey sobre hielo
isolado	ailhado	isolado	aislado
jogo aberto	FALTA	jogo aberto	juego abierto
jogo ao pé	FALTA	jogo ao pé	juego al pié

karate	karate	karaté (Po) caratê (Bra)	karate
kempô	FALTA	kempô	kempo
levantamento	FALTA	levantamento	colocación
líbero	FALTA	líbero	líbero
loita	loita	luta	lucha
manchete	FALTA	manchete	golpeo de antebrazos
maul	FALTA	maul, formação espontânea de pé	maul
mergulho	FALTA	mergulho	plancha
minitrampolim, trampolim de molas	FALTA	minitrampolim	minitrampolín
modelagem*(psi.)	FALTA	modelagem*(psi.)	modelado
mudança de direção	FALTA	mudança de direção, swerve	cambio de dirección
mudança de velocidade	FALTA	mudança de velocidade	cambio de velocidad
nenos/as, rapazes/as	nenos/as, rapazes/as	meninos/as, miúdos/as, criança	niños/as, chicos/as
passe	pase	passe	pase
patada, pontapé	patada, pontapé	patada, pontapé	patada, puntapié
pelota	pelota, balón	bola	pelota, balón
pelotaço	pelotada	bolada	balonazo, pelotazo
penetrações sucessivas		penetrações sucessivas (Po), engajamento (Bra)	penetraciones sucesivas
percussão	FALTA	percussão	percusión
pilar	FALTA	pilar	pilier, pilar
placador	FALTA	placador	placador
placagem	placaxe	placagem, tackle	placaje
polo-aquático	polo-aquático, waterpolo	polo-aquático	waterpolo
ponta direito, extremo direito	extremo derecho	ponta derecho, extremo derecho	extremo derecho
ponta esquerdo, extremo esquerdo	extremo izquierdo	ponta izquierdo, extremo izquierdo	extremo izquierdo
pontapé	patada	pontapé	patada

pontapear, chutar	chutar, xutar	pontapear, chutar	patear, chutar
população (Est.), povoação (lugar)	población	população (Est.), povoação (lugar)	población
práticas introjetivas	FALTA	práticas introjetivas	prácticas introyectivas
primeira linha	FALTA	primeira linha	primera línea
quadril (plural: quadris)	cadril, cadrís	quadril (plural: quadris)	cadera
recepção	recepción	recepção	recepción
recepção	recepción	passee, recepção	recepción
rede de comunicação motriz	FALTA	rede de comunicação motriz	red de comunicación motriz
rede de troco de rol (róis) sociomotriz	FALTA	rede de troca de rol (róis) sociomotriz	red de cambio de rol (roles) sociomotor
remate	lanzamento, tiro	remate	lanzamiento, tiro
remate com rolamento		remate com rolamento	lanzamiento en caída com volteo
remate em caída	lanzamento em caída	remate em queda	lanzamiento em caída
remate em mergulho		remate em mergulho	lanzamiento em plancha
ressalto	bote	ressalto	bote
rinha de galo	FALTA	rinha de galo	pelea de gallos
roçadura	rozadura	esfoladela	rozadura
roda (lateral), media lua	roda (lateral), media lua	roda lateral	rueda lateral
rol sociomotor (plural róis)	FALTA	rol sociomotor (plural róis)	rol sociomotor (plural roles)
ruck	FALTA	ruck, formação espontânea no solo	ruck, melé abierta, melé espontânea
rugby	rugby	rugby, raguebi	rugby
saco de placagem	FALTA	saco de placagem	saco de placajes
segunda linha	FALTA	segunda linha	segunda línea
side step	FALTA	side step	contrapié
taekwondo	FALTA	taekwondo	taekwondo
tapete (de ginástica)	FALTA	tapete (de ginástica)	colchoneta, esterilla
tatâmi, tatame	FALTA	tatâmi, tatame	tatami

técnica de empurre	FALTA	o empurrar, empurrão técnica de empuje	
ténis	tenis	ténis	tenis
ténis	tenis	sapatilha, ténis	zapatilla deportiva
ténis de mesa	tenis de mesa	tênis de mesa, ténis de mesa, mesatenismo	tenis de mesa, ping-pong, pimpón
toque de dedos	FALTA	toque	toque de dedos
treinador	adestrador	treinador	entrenador
treinamento	adestramento	treinamento	entrenamiento
voleibol, vólei	voleibol, balonvolea	voleibol, vólei (Po) / vólei (Bra)	voleibol, voley

Esta tese rematou-se o dia 21 de setembro de 2014
moí a pesar da *Consellería de Educación da Xunta de Galicia*,
que retirou as axudas para a realización de estudos de
doutoramento do profesorado de ensino non universitario,
dando a entender que a única innovación docente que merece a
pena é a que parta dos seus intereses e a única investigación
válida a da Universidade.