

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE DESPORTOS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARLOS AURÉLIO DA SILVA

**EXERCÍCIOS ATENCIONAIS COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador Prof. Carlos Luiz Cardoso.

FLORIANÓPOLIS

2010

CARLOS AURÉLIO DA SILVA

**EXERCÍCIOS ATENCIONAIS COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Esta monografia foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, obtendo nota (média) de....., atribuída pela banca constituída pelo orientador e membros abaixo mencionados.

Florianópolis, SC, ____ de _____ de 2010.

Membros que compuseram a banca:

Professor Carlos Luiz Cardoso, Ms.
Orientador

Professora Cristiane Ker de Melo, Ms.
Membro

Rodrigo Duarte Ferrari, Mestrando UFSC
Membro

Túlio Ramos Caminha, especialista em Psicomotricidade Relacional FAP
Membro

DEDICATÓRIA

*Dedico esta conquista aos meus Pais e à minha Família,
pelos “presentes” que recebi nesta Jornada;
Em especial à Claudia, minha companheira em todos os
momentos;
E a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Unicidade Divina, pela *vida* e com ela, todas as ferramentas necessárias para que se consiga dar a *esta*, um sentido.

Aos meus pais, por me proporcionarem estar aqui e vivenciar este momento. Pela base, o amor, o carinho, a dedicação e o incentivo à educação. Pela sensibilidade em me conduzir ao caminho.

À minha companheira Claudia, pelo amor, carinho e dedicação incondicionais durante esta trajetória.

Aos meus irmãos, pelos quais tenho grande admiração e apreço, pela força, companheirismo e presença (*mesmo distantes*) nas horas alegres e nos momentos difíceis.

Aos meus amigos e parceiros de Universidade, que na amizade fizeram-se fundamentais nesta jornada e para os quais desejo todo sucesso.

Em especial ao meu Orientador e *Mentor* Professor Carlos Luiz Cardoso, pela incansável dedicação, comprometimento, parceria, "*parcimônia*" e "*provocação*", pois sem as quais não seria possível a realização deste trabalho.

Aos demais Professores e colaboradores do Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, que na vida acadêmica, me ensinaram muito mais do que se poderia haver em livros.

Quero estender o agradecimento também, para pessoas que considero "especiais", pois de alguma forma estiveram presentes na minha vida e deixaram sua marca nesta conquista.

“A liberdade começa quando percebemos que não somos a entidade dominadora, “o pensador”.

No momento em que começamos a observar o pensador, ativamos um nível mais alto de consciência.

Começamos a perceber, então, que existe uma vasta área de inteligência além do pensamento, e que este é apenas um aspecto diminuto da inteligência.

Percebemos também que todas as coisas importantes como a beleza, o amor, a criatividade, a alegria e a paz interior surgem de um ponto além da mente.

É quando começamos a acordar.”

Eckhart Tolle

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DAS SENSações POR DUPLA DA 2ª FASE	48
QUADRO 02: EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DAS SENSações POR DUPLA DA DISCIPLINA OPTATIVA	49
QUADRO 03: ESTADOS EMOCIONAIS MAIS FREQUENTES NA AUTO-ORIENTAÇÃO.....	49
QUADRO 04: ESTADOS EMOCIONAIS MAIS FREQUENTES NOS OBSERVADORES.....	50
QUADRO 05: QUADRO DE NEWEN E ZINK (2009), SOBRE AS EMOÇÕES: ...	51
QUADRO 06: EXEMPLO DE QUADRO RELACIONADO À DESCRIÇÃO DE ACADÊMICOS DA 2ª FASE	52
QUADRO 07: EXEMPLO DE QUADRO RELACIONADO A DESCRIÇÕES DE ACADÊMICOS EM CONCLUSÃO DE CURSO.....	52
QUADRO 08: RELATO DE ACADÊMICO DA 5ª FASE	53
QUADRO 09: NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS CARACTERIZADAS NA AUTO-ORIENTAÇÃO.....	54
QUADRO 10: NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS CARACTERIZADAS NOS OBSERVADORES.....	55
QUADRO 11: EXEMPLO DE RELATO ONDE SE OBSERVA SINCRONIA NA DUPLA.....	66

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS/DIMENSÕES CORPORAIS, NA <i>CORPOREIDADE</i>	56
FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DO <i>TEMPO LINEAR</i> E DO <i>TEMPO INTERIOR</i>	60

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: PARTICIPANTES DA PESQUISA POR DISCIPLINA.....	38
GRÁFICO 02: PARTICIPANTES DA PESQUISA POR FASE.....	38

LISTA DE SIGLAS E REDUÇÕES

3 D's: Desatenção, Distração e Dispersão

CDS: Centro de Desportos

DEF: Departamento de Educação Física

MFMH: Manual de Formação Pessoal para Membros do Movimento Humanista

NEPEF: Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física

PED/CIEE: Programa de Educação à Distância, Centro de Integração Empresa-Escola

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

EXERCÍCIOS ATENCIONAIS COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Autor: Carlos Aurélio da Silva

Trata o presente trabalho, de uma pesquisa, cujo objetivo foi possibilitar aos acadêmicos do curso de Educação Física, em caráter de formação docente, desenvolver a capacidade de auto-observação e, verificar mediante a utilização de um tipo de exercício, o cultivo atencional, a capacidade de reconhecer internamente as sensações causadas por uma adaptação (olhos vendados). A amostra de acadêmicos refere-se ao início e final do curso, totalizando 48 alunos formando 24 duplas. Foram desenvolvidos dois instrumentos de pesquisa, para que se pudessem avaliar tais aspectos: 1º) Um tipo de exercício atencional adaptado à pesquisa; 2º) Coleta de prontuários descritivos intencionais (questionário aberto) dos acadêmicos sobre as sensações durante a vivência. Os resultados obtidos apontam: 1) os acadêmicos não reconhecem de forma distinta as sensações internas e como consequência, não conseguem da mesma forma, expressar o que sentem; 2) A necessidade de vivenciar experiências que corroboram com esses valores internos, enquanto formação acadêmica; 3) A necessidade de uma mudança de paradigma na formação docente no curso de Educação Física; e 4) A necessidade de reformulação do currículo para inclusão de disciplinas/concepções que atendam a essa demanda.

Palavras chaves: Educação Física, formação docente, exercício atencional, corporeidade, se-movimentar.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	11
1.1. PROBLEMATIZAÇÃO	13
1.2. PERGUNTA NORTEADORA	14
1.3. JUSTIFICATIVA.....	14
1.4. OBJETIVO GERAL.....	15
1.4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1. O CONTROLE DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	16
2.1.1. PEDAGOGIA TRADICIONAL	16
2.1.2. ESCOLA MODERNA	17
2.2. A ATENÇÃO.....	20
2.3. A FORMAÇÃO.....	29
2.4. A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA LÍMBICO NO PROCESSO ATENCIONAL.....	33
3 – METODOLOGIA	36
3.1. TIPO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	36
3.2. COLETA DOS DADOS.....	40
3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	40
3.4. INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	41
3.5. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	41
3.5.1. NA 2ª FASE DO CURSO	41
3.5.2. NA DISCIPLINA DEF 5891 VIVÊNCIAS CORPORAIS.....	43
3.6. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	46
3.7. QUESTÕES ÉTICAS	47

4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1. ESTADOS EMOCIONAIS MAIS FREQUENTES NA AUTO-ORIENTAÇÃO (CEGO) E	
OBSERVADORES	49
4.2. NOÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS CARACTERIZADAS NA AUTO-ORIENTAÇÃO (CEGO) E	
OBSERVADORES	54
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
5.1. APONTAMENTOS EMERGENTES NO PROCESSO DO TRABALHO	65
REFERÊNCIAS.....	67
LISTA DE CONSULTA.....	71
APÊNDICES	73
ANEXOS	77

1 – INTRODUÇÃO

Quando se fala em exercícios atencionais, deve-se falar em condutas mentais diferentes, estados diferentes dos quais estamos acostumados habitualmente. Quando estamos atentos, temos a possibilidade de perceber um todo e nos direcionar para o que realmente interessa, nas situações que acontecem à nossa volta. Trata-se de um reconhecimento ao mesmo tempo sutil e denso, do tempo e do espaço nos quais estamos inseridos. É muito mais que uma prática, é uma ferramenta que possibilita vislumbrar uma nova perspectiva de formação docente. E esta ferramenta, conforme o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991 *apud* Hirai e Cardoso 2006), caracteriza-se, como uma possibilidade no contexto da concepção de “Aulas Abertas às Experiências”, quando o arranjo das aulas são orientadas nos alunos, no processo, na problematização e na comunicação, contrapondo-se às influências condicionadas pelo atual sistema e quando esclarece que a *capacidade* de mudança e *crescimento* dependem da atenção, quando orientada por meio da “provocação”.

Assim como é uma ferramenta importante no processo ensino/aprendizagem também é, conforme Weinberg e Gould (2001), imprescindível na perspectiva esportiva, tanto de rendimento, quanto de lazer. A utilização de exercícios serve para manter o foco de atenção ativo e está relacionado com o desempenho que o atleta terá durante o evento (prova ou jogo), que resultará na vitória ou na derrota conforme este direcioner e mantenha-se concentrado. Manter o foco durante uma partida/competição/jogo é a chave para o êxito.

Os exercícios propostos não agem de forma a forçar as pessoas a aceitarem conceitos ou doutrinas, mas servem para reconhecer que o estado de

estar atento possibilita o aumento da capacidade de concentração, para que seja possível perceber os sinais do ambiente e, assim, despertar atitudes, emoções, potencialidades, qualidades, sensibilidades. Para Piccininni *et. al.* (2009), estar atento é estar aberto às experiências e fenômenos de maneira autônoma e menos vulnerável ao condicionamento mundano.

Referenciando o livro *O Atleta Interior* de Millman (1994), além das habilidades físicas, o “desenvolver” das qualidades mentais e emocionais, podem ser aplicadas em todos os aspectos da vida; as habilidades físicas são especializáveis na busca pela perfeição gestual, ao passo que as qualidades mentais e emocionais interiores propiciam vencedores diários na busca pelo autoconhecimento.

De acordo com tais potencialidades acima relatadas, o autor citado a seguir, apresenta questões que são interessantes para reflexão, quando se poderia pensar que tais potencialidades, estão à disposição do sistema de ensino, no objetivo de mudança/transformação da sociedade.

Para Maturana (1999), há questões interessantes e que centralizam a sua discussão: Pra que serve a Educação? E o que queremos da Educação? Que projetos existem para os quais a Educação se faz tão importante?

Preparar-se para o *mercado profissional* e estar à mercê da *competitividade* geradora de desigualdades, ou preparar-se para devolver ao país o que este nos oferece, com responsabilidade e respeito para com o social. Segundo o autor, ao salientar que em sua terra natal o Chile, os jovens estão sendo **formados** sob uma política que os coloca “**antolhos**”, ou seja, restringe a visão para a aceitação de conceitos e informações sob as quais *não se faz necessária a reflexão*. Racionalizando desta forma o cotidiano e desvalorizando as emoções, que constituem um fundamento do humano. De tal maneira que o exercício proposto pela pesquisa restringe a visão, porém no objetivo de aflorar as emoções e possibilitar que os participantes do estudo as observem.

Em Santin (2003), se encontra uma abordagem crítica sobre a educação voltada aos valores individuais, à massificação da sala de aula, em que o aluno deixa de ser ele próprio e passa a entrar em um modelo de aluno padrão, homogêneo e impessoal, onde a individualidade não é cogitada. Constata-se que

todo o cronograma e planejamento são desenvolvidos sem o mínimo conhecimento de quem são os alunos. Do estado até a escola, se utiliza medos, os quais a *criatividade* e a *participação ativa*, é excluída ou então, ficam submetidas ao controle/comando do professor. Trata o autor ainda sobre a inexistente inter-relação entre disciplinas, onde o professor sequer preocupa-se com o conteúdo e possibilidades de estabelecer associações com outras matérias, na elaboração dos temas a serem abordados. E destaca ainda o autor, que vivemos hoje na educação/escola, uma “patologia esquizofrênica”, cujos ‘sintomas’ acima citados atrasam o avanço das mudanças que se fazem necessárias diante da indigência que se encontra o sistema de ensino.

Nesta visão do autor (1999) em outro texto destaca que, se devemos considerar a Educação Física como ação pedagógica, então devemos nos preocupar sobre quais conteúdos ela deveria abordar e de que maneira esta deveria atuar junto ao aluno.

1.1. Problematização

Os motivos que levam ao presente trabalho baseiam-se na atual **condição** do sistema de ensino, o qual é também ressaltado por Hirai e Cardoso (2006), quando aulas orientadas no professor, o caracterizam como: detentor do monopólio sobre a aula, bem como da atenção dos alunos e, de **conduta** disciplinadora e impositiva.

Ao passo que os professores, ao se apropriarem desta condição durante a aula, não reconhecem em si próprios, tal conduta. (direcionamento no curso, currículo, na prática pedagógica – correspondente à, de formação para tal dimensão).

O processo de ensino/aprendizagem, disposto desta maneira, leva a uma **fragmentação** e **redução** do ensino à **superficialidade**, que **massifica**, **desvaloriza**, **racionaliza**, e **expõe** o ser humano a uma **condição** de igualdade no atual sistema, sendo este, gerador de malefícios psico-físicos, causadores da ruína do homem.

1.2. Pergunta Norteadora

Como ocorre a mudança do foco de atenção do exterior para o interior e, como os alunos/acadêmicos expressam essa mudança?

1.3. Justificativa

O processo de civilização está em constante mudança, e se constitui na obtenção da autonomia do ser humano, tornando-se capaz e responsável pela construção da sociedade, de forma individual e coletiva. Neste processo, de acordo com o que nos apresenta Brandão (2003), julga-se que as emoções são o alicerce para se desenvolver hábitos de conduta que possibilitem tal propósito.

Segundo Gramigna (1993), o médico e fisiologista Roger Sperry, ganhador do Nobel em 1981, comprovou a diferenciação e lateralização com suas funções identificadas nos hemisférios cerebrais¹ e, nós ocidentais, temos o lado esquerdo muito mais desenvolvido que o direito, porque fomos educados em nossa cultura desta forma e sentimos dificuldades diante de tais características contrárias ao nosso conforto.

Temos sentido em nossa saúde as **consequências** do **comportamento** ao qual estamos **condicionados**: alimentação, relações desgastadas, desarmonia e presença de doenças psicossomáticas, dificuldade de concentração e estresse, depressão e ansiedade em excesso, hábitos de vida não natural, característicos do homem moderno.

Tais malefícios, decorrentes dos aspectos apontados acima, se fazem presentes inclusive no cotidiano escolar, onde o professor, o qual é tratado neste trabalho, à luz do significado da expressão, como, *o responsável pelo cultivo do ser*, encontra-se imerso e condicionado. De modo que se torna parte integrante do sistema e submete-se a igualitária condição.

Tendo em vista, o apontamento acima elencado, destaca-se uma questão que se apresenta interessante à reflexão: como pode este professor, proporcionar o cultivo do ser, proporcionar que um indivíduo seja capaz de contribuir de

¹ O Hemisfério **esquerdo** - características **yang**, razão, matéria, lógica, competição; e o Hemisfério **direito** - características **yin**, intuição, emoção, espiritualidade.

maneira responsável para a construção da sociedade, estando limitado a tal condicionamento?

Porém entramos neste século com uma nova proposta, um modelo de transição ao qual se denomina *homem parentético*², que possui algumas características citadas pela autora (p. 40-1):

- Consciência crítica, equilíbrio do fluxo de vida, visão da parte e do todo;
- Capacidade de romper raízes, versatilidade, significação de vida;
- Atuação ativa no ambiente, no Ser e no mundo;
- Flexibilidade, busca pela liberdade, ética, inconformismo; e
- Despreocupação com o poder, desapego, satisfação.

1.4. Objetivo Geral

O presente estudo tem por objetivo, desenvolver a capacidade de auto-observação, ou seja, a capacidade de reconhecer internamente as sensações causadas por eventos externos, possibilitando aos acadêmicos do curso de formação de professores de Educação Física/UFSC, identificar tais impressões.

1.4.1. Objetivos específicos

- Identificar, mediante a utilização de exercício (adaptado à pesquisa), a presença dos “estados emocionais”.
- Verificar o cultivo atencional, diante da ausência do sentido da visão.
- Reconhecer as sensações internas durante a realização do exercício atencional levando em consideração as condições ambientais.

² *Aquele que consegue colocar-se entre parêntese – não manipulável – e observador do sistema (Aurélio, 2010).*

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico objetiva-se identificar, de forma breve, como ocorre o controle das emoções nas pedagogias: *Tradicional*, que norteia o atual sistema de ensino, e *Moderna*, que possibilitaria uma nova visão de ensino. E relacionar a atenção, descrita na literatura sob diferentes pontos de vista, ao processo de formação acadêmica e educação humana, em uma abordagem filosófica sob a ótica da Corporeidade, da Biologia do conhecer e das Neurociências.

2.1. O controle das emoções no processo de ensino/aprendizagem

Ao entendermos que, o controle das emoções é a base para que ocorra o processo de civilização, segundo a teoria proposta por Elias (*apud* Brandão, 2003), que diz da impossibilidade da existência de sociedade sem que existam dois tipos de controle das emoções: o ***individual***, na forma de autocontrole (padrão de comportamento para sua vida social); e o ***controle social***, na forma de código de conduta (padrão de convívio em sociedade). Faz-se interessante investigar, como ocorre esse controle nas pedagogias que estão presentes no sistema de ensino contentemporâneo, em uma breve abordagem, sem esgotar o tema, mas com o intuito de distinguir a importância do controle das emoções, tanto na didática ***tradicional***, quanto na didática ***moderna***.

2.1.1. Pedagogia Tradicional

A pedagogia dita *tradicional* estabelece uma relação ***disciplinadora*** quando se refere ao *desenvolvimento atencional*, o qual se mantém sob domínio docente durante o processo de ensino/aprendizagem. Esta proposta, idealizada sob o paradigma do filósofo alemão Johann Friedrich Herbat, propõe uma teoria pautada em cinco passos de ***instrução*** onde se parte do princípio que educação e instrução tornam-se inseparáveis; com o objetivo de priorizar a apreensão dos

conteúdos **transmitidos** pelo professor. Tais princípios, segundo Ghiraldelli Jr. (*apud* Brandão, 2003, p. 95), estabeleciam-se nos seguintes passos:

1. A recordação do conteúdo abordado anteriormente (*Preparação*);
2. Abordagem sobre o novo conteúdo (*Apresentação*);
3. Comparação entre os conteúdos apresentados anteriormente e o novo conteúdo (*Associação*);
4. Formação de uma conceituação geral e abstrata do tema proposto (*Generalização*) e, por último;
5. Proposição de exercícios que visam aprendizagem e treinamento desse conteúdo (*Aplicação*).

Outro aspecto, considerado de fundamental importância para a caracterização do método Pedagógico Tradicional é que o ambiente escolar é de **intensa e rigorosa disciplina**; tem-se como exemplo alguns atos correspondentes à utilização de instrumentos para controlar e disciplinar os alunos, tais como ‘bater com a régua na mão’ ou ‘ficar de frente para a parede’, caracterizando o “**castigo**” sobre a desordem. Este ambiente de tensão, segundo Snyders (*apud* Brandão, 2003) conduzia ao **autodomínio**, sob **condição imposta** pelo professor que, neste momento, se torna o dono da atenção no intuito de atingir resultados satisfatórios, nos domínios da escola, fazendo com isso que o aluno submeta-se a algumas limitações.

Tendo em vista esse modelo e suas respectivas problemáticas, surgem críticas e, através destas começa a se moldar uma nova proposta de educação que mantinha a idéia de equalização da sociedade e toma corpo desde então se nomeando “pedagogia nova” ou “escola nova”, que a seguir, trataremos como escola moderna.

2.1.2. Escola Moderna

Esta nova proposta surge fundada pelo filósofo John Dewey (1859-1952) devido às críticas sobre o modelo de ensino denominado tradicional, de fato, se o atual sistema não havia apresentado resultados satisfatórios, faz-se necessário uma nova intervenção no campo educacional.

De acordo com Saviani (1984), esta nova teoria propõe que a marginalização não seja tratada apenas sob a ótica da ignorância, da falta de conhecimento, mas também sob a *inclusão no conjunto da sociedade*.

Considerando que o importante é *o aprender a aprender*, esta teoria expõe em sua proposta pedagógica prezando:

- o sentimento ao invés do intelecto;
- o aspecto psicológico ao lógico;
- referencia o aluno e não o professor,
- atenta aos processos/métodos pedagógicos sob os cognitivos;
- à espontaneidade sobre a disciplina, e;
- passa da quantidade para a qualidade, baseando-se na experimentação inspirada nas contribuições da biologia e psicologia, entre outras características.

Tal aprendizagem é uma consequência do estímulo vindo do ambiente e da relação estabelecida entre o aluno e o professor, de maneira espontânea.

De acordo com Brandão (2003, p. 99), o centro do processo de educação da nova proposta, ***transfere-se do professor para o aluno***, não se caracterizando mais o professor como dono, nem transmissor do conhecimento, mas como o ***mediador*** na produção deste conhecimento. E sugere igualmente cinco passos, que evidenciarão o “*funcionamento do raciocínio indutivo*”, nos quais o aluno ***participa ativamente*** do processo de formulação e resolução dos problemas e, portanto, o professor se torna o “***provocador***” do processo.

Os passos que propunha Dewey na seguinte ordem:

1. O Conhecimento do problema;
2. Análise dos elementos e coleta de informações;
3. Sugestões (hipóteses) para solução do problema;
4. Experimentação e desenvolvimento das sugestões apresentadas;
5. Recusa ou aceitação das soluções.

Para Dewey, segundo Brandão, o interesse da criança só se manifesta quando criamos (*provocamos*) condições que despertem esse proveito onde se dará o início do processo de desenvolvimento através da *experiência pela*

*experiência*³. Cria-se assim, um ambiente que se constitui de recursos físicos, sociais e intelectuais (*o jogo*). No qual se poderão dirigir de maneira adequada os *impulsos e forças internas* presentes no aluno, e este passa a **reconhecer as emoções** que o ambiente lhe proporciona, colocando-se em condições de trabalhar com estas emoções indicadas pelo professor, que neste contexto passa o professor, a ser um mediador do processo. Porém, o próprio Dewey afirma, que os interesses despertados pela criança devem ser guiados de maneira que sejam asseguradas a **eficiência** e a **orientação** destas forças, garantido expansão autônoma (*a troca da autoridade externa pela autoridade interna*) e ordenada.

Sendo, de responsabilidade do professor o conhecimento de sua natureza e instintos e, simpatia para o contato com as crianças, para que na relação entre as experiências do mundo infantil com os elementos gerados pelo adulto – valores, raciocínio ordenado e objetivado, a razão – constitua-se progressivamente o processo no qual a criança é inserida no seu papel social e na condição individual.

Portanto, o controle das emoções na didática moderna, ocorre sob aspectos de respeito e igualdade na relação professor/aluno, e através da **indução** no processo de **construção** do conhecimento. Quando na didática tradicional, se dá na imposição, sob aspectos disciplinadores e, para transmissão de conhecimento.

Nesta didática moderna, segundo Dewey (*apud* Brandão, 2003, p. 100), o objetivo não se dá através do acúmulo de conhecimento, mas sim no *desenvolvimento de capacidades*; o processo do aprendizado envolve a *assimilação orgânica*, que se inicia *internamente (através das sensações/emoções)*, e é dirigido pelos interesses da criança, constituindo um dos pilares do método deweyano.

No intuito de apresentar o controle emocional como fundamento para o processo civilizatório, considerando o que nos apresenta Brandão (2003), sobre o discurso de Elias em sua proposta, na qual este processo se dá através do **cultivo atencional** no sistema de ensino/aprendizagem, procedimento lógico para que tal propósito ocorra. E tendo em vista, nas descrições acima, entende-se que

³ Em Bondía (2002), a *experiência* é 'aquilo que **nos** toca, que **nos** acontece, que **nos** passa', desta forma, constituindo-se um instrumento transformador.

é de fundamental importância que este **cultivo atencional** ocorra durante o **processo de formação docente**, para tal experiência ser exercitada primeiramente pelo **professor**⁴, e posteriormente ao **aluno**⁵, *visto que este é quem apreende.*

2.2. A Atenção

Neste ítem pretende-se fazer um breve ensaio sobre a importância da atenção, assunto abordado sob diferentes pontos de vista e em diferentes aspectos que possibilitam analogias com a educação e o sistema de ensino.

Segundo Aurélio (2010), “Atenção”, ação de fixar o espírito sobre alguma coisa, solicitude. Em atenção a, em vista de, por consideração a. O prefixo “a”, em grego, indica uma negação, o que neste termo significaria **a-tensão**, ou seja, um estado livre de tensionamentos.

Na Psicologia Humanista, de acordo com Piccinnini, *et. all.* (2009, p. 72), encontra-se no *Manual de Formação Pessoal para Membros do Movimento Humanista* (MFMH) que, “a atenção é uma aptidão da consciência, que permite observar os fenômenos, internos e externos”... “que despertam **atração** e para onde a atenção será dirigida, efetuando-se o registro”. Desta forma, concorda-se com Ammann (1992), quando se entende que a atenção funciona por interesse.

Existem vários tipos de atenção para o MFMH, levando em consideração o fenômeno que se está atendendo, dentre eles: atenção simples, dividida, dirigida e tensa.

- a) A **Atenção Simples** é direcionada de maneira exclusiva à atividade que se pratica.
- b) A **Atenção Dividida** é quando se consegue atender a dois fenômenos (estímulos) simultaneamente.
- c) A **Atenção Dirigida** é, segundo o autor, *aperceptual*; onde o pensamento está ligado a estímulos internos, como **auto-observação**, estado de relaxamento; e
- d) **Atenção Tensa**, que está relacionada com ativações musculares intensas que são inúteis neste caso, ao processo atencional, podendo até ser prejudicial ao foco de atenção.

⁴ **Professor**: do latim *professore*; aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, professor de, mestre”, *visto que este é quem ensina, cultiva.*

⁵ **Aluno**: do latim, onde “a”, corresponde a “ausente ou sem” e **luno**, que deriva da palavra *lumni*, significa “luz”. Portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento ou do qual o professor indica como tirar sua luz ‘para fora’.

De acordo com o Programa de Educação a Distância CIEE (PED/CIEE), encontra-se disponível um curso de Atenção Concentrada. Este tem por objetivo o aumento da capacidade de selecionar dados realmente importantes diante da sobrecarga de informações as quais somos apresentados a todo instante.

Pode-se entender a atenção como um **filtro** para aquilo que estamos registrando (observando, fazendo, buscando), ela serve como um fator de “escolha de prioridades” e dela dependerão os resultados que serão obtidos naquilo que se almeja. Isto permite entender que quando não estamos atentos (filtrando e estabelecendo prioridades) vivemos numa esfera de menor potencialidade, de menor qualidade e que deixamos escapar um universo de acontecimentos que estão em nosso entorno, os quais simplesmente não percebemos, por que estamos vinculados a outro momento, que não o presente.

Estando no presente, a possibilidade de estar dedicado à experiência vivida é imensa e torna-se exclusiva com o treino. Para Tolle (2003), a negação e a resistência ao momento presente afastam a atenção da dimensão diária da vida e remete a um passado que nos identifica ou a um futuro onde queremos estar (lá), e estes aspectos são geradores de estresse e sofrimento por ‘tomar’ grande parte da atenção de forma positiva ou negativa.

É comum deixarmos de atender de maneira mais qualitativa os eventos que fazem parte da rotina no cotidiano, nestes exatos instantes perde-se a oportunidade de observar (-se) tudo **o que esta acontecendo**, ou seja, damos menos atenção ao que executamos de forma automatizada cotidianamente.

A atenção aparece usualmente descrita como voluntária e involuntária.

- a) A **atenção voluntária** estaria relacionada ao direcionamento por escolha livre e determinada do foco pelo indivíduo.
- b) A **atenção involuntária** estaria sob menor controle do indivíduo sobre o foco, que estaria ligado espontaneamente ao objeto por determinado sentimento ou afeição, características mais duradouras.

Existem fatores *determinantes* da atenção:

- a) *Intensidade*: uma sirene, um estrondo;
- b) *Repetição*: uma música, um anúncio televisivo;
- c) *Isolamento*: um ponto preto em um espaço branco;
- d) *Movimento/mudança*: um pisca-pisca;
- e) *Novidade*: um modelo exagerado de roupa, por exemplo;
- f) *Incongruência*: uma mulher fumando um charuto.

Consideram-se outros tipos de atenção como:

- a) **Atenção sensorial**: trata-se da organização (consciente e/ou inconsciente) dos **sentidos** no foco quando da expectativa (*pré-sentir*) sob um determinado evento, por exemplo, a combinação dos ingredientes no preparo de uma receita, ou no planejamento de uma determinada idéia.
- b) **Atenção motora**: relacionada à execução de movimentos/atividades físicas, automatizadas e relacionada à *hipervigilância da consciência*.
- c) **Atenção intelectual**: atividade racional e de reflexão sobre problemas definidos conscientemente.

Segundo o programa, apesar da divisão da Atenção nestes três componentes, sempre há uma atividade intelectual que orientaria ora os movimentos, ora proporcionando sentido às percepções. Distinguem também três fatores que influenciam no processo atencional – os **3D's** –: **Desatenção** (descuido), **Distração** (o distraído é alguém extremamente concentrado, cuja atenção está em outro lugar) e **Dispersão** (deslocamento repentino do foco).

Fatores que *interferem* na atenção:

- a) *Sobrecarga de informações* (problema em identificar utilidades e supérfluos),
- b) *Rotina* (viver na urgência ou na mesmice),
- c) *Falta de objetivos* (sem planejamento, sem foco),
- d) *Poluição visual e sonora* (atrair a visão e/ou audição para determinado ponto “chamativo”) e
- e) *Ansiedade* (no estado de ansiedade a capacidade de processamento da memória diminui).

No programa, o desafio é criar um ambiente nas empresas que propicie o funcionamento do cérebro de maneira favorável, e apresenta uma série de outros fatores que, na Escola também poder-se-ia e dever-se-ia utilizar deste mesmo princípio, onde a diminuição de pequenos ‘erros’ evitaria o aparecimento de déficit atencional, sobrecarga e estresse.

Numa visão voltada ao rendimento (treinamento de alto nível), Weinberg e Gould, em seu livro *Fundamentos da psicologia do esporte* (2001), entendem que a concentração é muito importante não apenas durante a competição/prova, mas deve se tornar um hábito na vida do atleta, e coloca a *ansiedade* como o maior problema que afeta este estado. Utilizaremos nessa pesquisa o termo **atenção**, no entanto, quando se refere à prática profissional desportiva, prefere-se o termo **concentração**.

Solso em 1995 (*apud* Weinberg e Gould, 2001), refere-se à concentração como uma atenção seletiva, definindo-a na contemporaneidade como a “concentração de esforço mental sobre eventos sensoriais” e, nos esportes e atividades físicas estaria relacionada a três etapas:

- a) Concentração em sinais do ambiente;
- b) Manutenção do foco de atenção o tempo todo e
- a) Ter consciência da situação.

Na primeira das três etapas, refere-se a perceber e concentrar-se nos sinais que são relevantes à situação vivida, se o ambiente mudar o foco também deve mudar rapidamente. Pensar em situações referentes ao passado ou previsíveis no futuro tende a originar sinais irrelevantes que poderão levar a possíveis erros. Sendo assim, entende-se que a atenção/concentração é algo relacionado com o presente, *o aqui e agora*.

A manutenção do foco requer a busca por *estados de imunidade* a sinais irrelevantes, o que não é uma tarefa fácil segundo os próprios autores, e está relacionado às *distrações momentâneas*, que segundo estudos citados no texto, há uma flexibilidade de foco atencional do *exterior* para o *interior*, dependente do estado em que o atleta se encontra *naquele momento* e que proporciona estratégias para interpretar e driblar se necessário esses *feedbacks*. Que podem vir a ocorrer fisiologicamente no organismo ou, estar relacionado com questões do ambiente.

Na terceira etapa relacionada com o foco de atenção, encontra-se a situação mais interessante segundo os autores, e menos compreendida nos esportes que é a **consciência da situação**; que basicamente é *a capacidade de entendimento daquilo que está acontecendo à volta*. Em situações de estresse, pressão e exigências de tomadas de decisão permitem que sejam avaliadas essas situações para que se tornem apropriadas, relaciona-se com a percepção de tudo aquilo que rodeia o atleta, sem que este deixe de prestar atenção naquilo que lhe é realmente relevante, podendo mudar o foco a partir da tomada de uma decisão naquele momento – fazer a coisa certa na hora certa (*kairós, momento oportuno*) – e ser capaz de analisar as situações é a chave para o êxito/competência.

Neste contexto, comparam-se *atletas* (alunos) bem sucedidos com iniciantes no que diz respeito à *distração* e **reconhecimento das sensações**, não como caráter discriminatório, mas como um fator importante. No que se refere à formação de professores, é interessante destacar esse aspecto quando se evidencia capacidades individuais diferentes entre os alunos.

Ainda na visão da psicologia do exercício, desenvolveram-se tipos de atenção voltados às atividades específicas; e se dividem em amplitude (*amplo e estreito*) e direção (*interno e externo*).

O foco de *atenção amplo* ativa permitindo que um indivíduo consiga perceber a *ocorrência de vários fenômenos ao mesmo tempo*, sendo necessário que este indivíduo tenha **consciência** e **sensibilidade**, conforme as mudanças do ambiente ocorram. Um exemplo disso é *o tempo de resposta* que um goleiro de futebol tem ao se deslocar quando um chute desviado por outro atleta mudou a direção, necessitando de uma reorganização rápida (*imediate*) do que terá que atender para evitar que o gol aconteça.

O foco de *atenção estreito* diz respeito quando se responde a apenas um ou dois sinais; quando, por exemplo, o jogador de futebol está se preparando para cobrar um pênalti.

Um foco de *atenção externo* dirigir-se-ia a um único ponto específico, um objeto, um movimento. E um foco de **atenção interno** diz respeito à observação das **sensações internas**, como *sentimentos e pensamentos* - aqui se faz possível outra analogia ao trabalho do técnico e do professor, ambos têm que analisar uma determinada situação sem realizá-la necessariamente (é necessário para tal que se crie a **imagem** da ação e, com isso, ocorra uma sensação proporcionada por esta ação, para que o entendimento da situação seja garantido).

Segundo Millman (1994), o aumento da concentração é semelhante a *esculpir uma imagem de si mesmo*, em primeiro se estipula uma meta, (consciência densa), e depois começa o processo de polimento até chegar a uma consciência mais sutil. Por exemplo, um mergulhador em salto triplo que sobe as escadas até a altura do trampolim (consciência densa) e a atenção que dispensa ao movimento das mãos na hora do mergulho (consciência sutil).

Na questão de concentração o autor difere os mais aptos dos iniciantes no que se refere ao *aperfeiçoamento da consciência* acerca dos erros relacionados às suas particularidades. O que nos leva a entender que, a prática do exercício leva à perfeição, seja esta de movimentos ou percepções.

Numa perspectiva empresarial também encontra-se a relação entre as **emoções e a atenção**. De acordo com Gramigna (1993), inovar não é apenas mudar por mudar, mas procurar o que *deve* ser modificado e o que *pode* ser mudado. Se podemos melhorar nossas práticas educacionais, podemos também possibilitar que as pessoas se transformem interferindo na sua qualidade de vida. Não somente o repasse de informações se faz suficiente para o desenvolvimento do homem na sua plenitude, porém é necessário emoção e sentimento, utilizando-se do jogo como ferramenta de relacionamento **inter e intragrupal** na ênfase do desenvolvimento pessoal.

Neste tipo de atividade, há uma fase de relato que, de acordo com a autora, é de fundamental importância para compartilhar emoções, sentimentos e reações que são propiciados pelas *dinâmicas de grupo*. Nas quais ao participar das atividades, os indivíduos não escondem suas qualidades e defeitos, tendo a oportunidade de **dar-se conta** destes após o processo, mediante analogias ou, comparações com sua vida cotidiana e real.

Ao vivenciar todo o processo, os indivíduos têm a oportunidade de refazer padrões de conduta e jogar novamente para colocar em prática o que foi compreendido e, desta forma, modificando e legitimando suas novas ações.

Durante o jogo, manifestando a ludicidade, as ações seguem um fluxo menos tenso, menos racional e menos arriscado. A condução das atividades se torna descontraída e possibilita equilibrar a razão e a emoção de forma natural, tendo a oportunidade de libertar todos os sentidos e superar limites que antes eram grandes barreiras.

Nesta visão, voltada para o universo empresarial, uma das grandes vantagens é permitir aos indivíduos a utilização plena dos potenciais *Yin e Yang*, defendendo o poder da transformação e, voltando-se para melhorias na qualidade de vida e maior satisfação.

O jogo é um instrumento utilizado com o objetivo de elaboração de conceitos e atitudes, onde o facilitador tem as mesmas características de um professor, e assume o processo de conscientização das mudanças entre os participantes. As mudanças desejadas para os indivíduos, segundo Gramigna (p. 61), “acontecem de maneira natural e o grupo todo constrói a aprendizagem a partir da análise do *feedback*, da auto-avaliação entre si”.

A autora coloca ainda algumas características que podem prejudicar a postura do facilitador e pôr o processo todo em risco – aqui outra analogia com o professor (p. 65):

- Pensar que sabe tudo e não se atualizar;
- Usar o jogo pelo jogo;
- Postura agressiva e rígida;
- Usar-se do jogo como fim e não como meio;
- Não ter planejamento para os jogos; e
- Não atender às dinâmicas do grupo nas vivências.

O que fica perceptível são algumas características em comum ao estereótipo dos professores formados pelo atual sistema de ensino. No entanto, sem que haja uma observação de tais características no âmbito interior (auto-observação) de cada educador, treinador ou facilitador tornar-se-á ineficaz oportunizar modificações, que os torne capazes de contribuir na formação dos alunos/atletas/dinâmicas que recebem esta orientação.

Para a Educação Física, segundo Kishimoto (2003), o jogo é possuidor de características que se relacionam à análise acima apresentada, quando se apresenta como atividade que proporciona o mais rico meio de ***liberação das emoções***. Manifestando-se de maneira que, estas atividades possam ser iniciadas e mantidas pela criança, ocorrendo flexibilização e exploração como fonte de possibilidades, e demonstrando a importância do ato de brincar e do prazer da ação lúdica.

Em seu livro *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*, Kishimoto afirma que com a chegada dos ideais escolanovistas no Brasil e com a oportunidade de reformas, ocorreram eventos que possibilitaram pesquisas importantes tendo como ponto de referência *o jogo infantil*. Nessas pesquisas, relatam-se as preferências por brinquedos e brincadeiras indicando **valores**

ocultos, onde os indivíduos do sexo feminino, preferencialmente, procuravam o *faz-de-conta* e, os indivíduos do sexo masculino, os *jogos* de destreza motora como bolas, carros, trens, envolvendo aventuras. Mas, fazem a imitação do cotidiano adulto. Com as meninas ocorria o predomínio da afetividade e passividade, típicas do ambiente doméstico e, aos meninos o maior contato, a exploração e o desenvolvimento da criatividade e iniciativa que, segundo a autora, são indispensáveis para a formação da personalidade infantil e garantia da confiança em si mesmo. Seguindo a tendência da psicologia funcionalista, apontada por Kishimoto (2003, p. 105) diz que esta foi trazida para o Brasil por Helena Antipoff (década de 30). As experiências adquiridas no movimento da escola nova européia indicam que, a inteligência não se representa apenas nas faculdades mentais, mas também como uma forma de **reação do organismo**⁶ a novas situações proporcionadas pelo meio.

O que vem ao encontro do campo de estudo da Educação Física, é que no jogo temos a possibilidade de instrumentalizar essas reações do organismo, numa ação pedagógica, no momento em que se afloram emoções (raiva, alegria, frustração...), excitações físicas oriundas de situações provocadas pelo movimento do jogo conforme indicam os estudos de Newen e Zink (2009).

Para Kishimoto (2003, p. 106), “*A criança procura o jogo como necessidade e não como distração*”. É através dele que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, sua vocação, habilidades, caráter; tornam-se visíveis pelo jogo e pelos brinquedos, o que ela traz oculta em sua formação. Ainda de acordo com Kishimoto, era comum na década de trinta a utilização nas escolas públicas, de jogos para o ensino de diversas disciplinas. Desta maneira, podemos observar que havia traços de metodologias modernas, já sendo utilizadas no processo de ensino, naquele período.

Desta forma, o jogo serve de possibilidade didática com finalidade além de ensinar conteúdos, proporcionar o desenvolvimento da criança quando lhe permite **imaginar** e **criar** para satisfazer suas necessidades físicas, sociais e morais. Partindo do **recreacionismo orientado** (papel do professor), na busca

⁶ Essas reações do organismo estariam relacionadas, com as excitações provocadas pelos eventos (no caso do texto, o *jogo*), que provocariam a oportunidade de **dar-se conta** daquilo que se descobriu, observando e refletindo, sobre o conteúdo reativo ocorrendo no evento jogo (*nota do autor*).

pelo desenvolver integral da criança, sob hábitos de comportamento e conduta enquanto indivíduo criador e participante da sociedade.

Quando se entende o professor, como mediador/orientador do processo de ensino/aprendizagem e, como participante no desenvolver da criança, sob condições referentes à autonomia, objetivando atuar na sociedade de forma íntegra, na conduta individual e coletiva, estando preparada para o mundo do trabalho. É possível perceber também, a importância deste professor reconhecer em si, tais condições. Sob a lógica de '*como mediar/orientar um processo, quando não o tenho apreendido*'.

Para Keleman (1995), o impulso organizador originado internamente, estrutura o comportamento e, é uma propriedade fundamental relacionada ao nosso processo vital. Não se trata de ordem, nem de comando, mas sim de **experiências**, que uma vez percebidas, levam aos **insights** e ao conhecimento. Essas respostas são internas e profundas, provêm de um estado de *auto-organização*, que para Maturana (1995), denomina-se *autopoiesis*⁷.

O *princípio da sanfona*, segundo Keleman (1995), retrata como as emoções são **exibidas** ou **inibidas**, como os **pensamentos viram ações**, se constrói o sentido e se forma o significado. Para ele, (p. 19) é através do relaxamento e contração muscular que estas sensações estão envolvidas no procedimento de descobrir o processo organizador próprio. É ali onde tensões interferem nos ritmos contráteis e relaxamentos do corpo, cuja meta é de reconhecer padrões. Há uma sequência muscular relacionada a um *continuum* de aumento e diminuição da contração muscular, que é o processo de controle comportamental e emocional, e é também o modo de criar comportamento (p. 21). Ex: *cerrar os punhos quando se está com raiva*.

Em suma, de acordo com Ammann (1992), o crescimento interno e a capacidade de mudança dependem da atenção. Tendo em vista esse aspecto, destaca-se a seguir, sob a ótica de alguns autores, a importância do controle das emoções, como fundamento para tais mudanças e transformações, vinculadas à formação docente.

⁷ **Autopoiesis** (do grego **auto** "próprio", **poiesis** "criação"). O ser, como um sistema autopoietico, é um sistema vivo, **autônomo**, o qual está constantemente se *autoproduzindo*, se *autorregulando*, e sempre mantendo interações com o meio. Apenas desencadeia no ser vivo, as mudanças determinadas **em sua própria** estrutura, e não por um agente externo (Maturana e Varela, 1992).

2.3. A Formação

Encontra-se em Maturana e Rezepka (2000), uma proposta reflexiva no que se refere à tarefa educacional dividida em dois aspectos distintos: a formação humana e a capacitação, e é onde se encontra a dificuldade de tal propósito.

Segundo os autores, a **formação humana** seria a **tarefa educacional**, que se basearia na **criação de condições** que desenvolvam a criança como “co-criadora” da sociedade em convivência com outros em um espaço comum. Deve ser esta “capaz de viver no *auto-respeito* e no *respeito pelo outro*”, no desenvolvimento de suas identidades e papéis. Já a **capacitação** refere-se à obtenção de competências para o ‘agir no mundo qual vive’, o que se entende por “recursos operacionais”, ou seja, a aceitação de si e do outro como legítimo na convivência e, se preparar para viver no mundo do trabalho. Sendo a formação humana o fundamento do processo educativo e a capacitação o **meio/instrumento** para realização da tarefa educacional

“... uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar” (p. 12).

Os autores entendem que a tarefa da educação escolar deve proporcionar à criança experiências de crescimento, em condições educacionais que atendam ao respeito próprio e dos outros, ampliando sua habilidade para agir e refletir no mundo o qual vive, com condições de contribuir para mudanças no mundo, de modo coerente, responsável e livre no meio/sociedade onde se insere.

Colocam ainda que, “a responsabilidade e a liberdade só são possíveis desde o respeito por si mesmo, que permite escolher a partir de si e não movido por pressões externas” (p. 13).

Essa tarefa, cabe ao **professor(a)** criar na relação com a criança o ambiente de **aceitação** e **acolhimento**, respeitando-a como um “*ser legítimo em sua totalidade*”, porém consciente do aprendizado que almeja. Não se dirigindo ao resultado e à técnica, embora esta seja parte da tarefa educativa e não limitando a inteligência da criança, salvo alterações neurológicas extremas.

A educação, para os autores, é um processo que se dá na relação e convivência do professor com o aluno, num ambiente rico e acessível ao fazer e

que seja um “convite contínuo” para esta vivência (prática ou conceitual). E os **professores(as)** devem entender que estas transformações (processo educativo) se dão em dimensões conscientes e inconscientes no conviver, coerentes no **emocionar**, onde a criança aprende (transforma-se) no convívio mútuo do respeito oportunizado nas **relações de amor** (conduta que legitima o outro na convivência), e não na agressão (conduta que nega o outro na convivência).

Especificamente sobre as emoções, Maturana e Rezepka (2000, p. 14), dizem que “as **emoções** são dinâmicas corporais que especificam as classes de **ações** que um animal pode realizar em cada instante em seu âmbito relacional”. E ainda, segundo eles, “as **emoções** guiam o fluir humano e lhe dão o seu **caráter de ação**” (p. 29).

É a partir desde ponto de vista, que se pode afirmar que toda **ação** se origina a partir de uma **emoção**, e desta maneira estabelecer uma relação entre Biologia, Antropologia e a Educação Física, quando nos referimos ao **jogo** como **meio/instrumento**, onde as **emoções determinam a conduta** (e suas alterações) nas relações entre os indivíduos participantes deste processo. Então, o **movimento** estabelece **vínculos** tanto com as **emoções** (sendo estas, configurações internas, fundamentadas em nosso comportamento), como com o **raciocínio**.

Assim, entende-se que o ambiente escolar deve ser de amorosa conduta e não competitivo, onde se possibilite o corrigir do **fazer**⁸ e não o do ser e oportunize na convivência, o crescimento do ser consciente de si e do social, responsável e livre (**autônomo**).

Na dificuldade anteriormente destacada, entre formação humana e capacitação, os autores indicam a existência de um ‘estado confuso’, pois trata-se da dificuldade entre formação humana e capacitação, que serviria para que se possa entender o relacionar humano que ocorre em conversações – entrelaçamento de linguagens – e o cruzamento destas com o emocionar, pois permite ao **professor(a)**:

⁸ Em um ambiente de **condutas** e relações **acolhedoras** e **amorosas**, a correção do gesto, da ação, se torna **específica enquanto ação docente**, característica do **se-movimentar**. Nas relações de imposição e de caráter disciplinador, o ambiente propicia à delinquência, que é característica do **esquecimento do ser**, o que tornaria impossível tal correção do fazer.

- Treinar as emoções e entender que o relacionar com seus alunos em uma conduta de amorosidade permite criar o ambiente que propicia a ampliação de “conhecimentos reflexivos e capacidades de ação”; e
- Criar um espaço onde se consiga interagir com o aluno de forma a corrigir o seu fazer e não o ser.

Um ambiente educacional baseado nestes aspectos permitiria ao aluno vivenciar as possibilidades de tudo o que se encontra ao seu redor, ver, ouvir, cheirar, tocar, sentir, possibilitando a *ampliação dos sentidos* que, no mundo contemporâneo se encontram prejudicados pela ‘poluição de informações’. Na cooperação que existe na prática das atividades, o professor oportuniza o desenvolvimento para a **capacidade do aluno em perceber-se a si próprio** e dar sentido ao que se aprende com liberdade e confiança de refletir sobre sua conduta, que é o refletir no **fazer**.

Porém, os autores colocam que:

Um **professor** ou uma **professora** só pode contribuir para a capacitação de seus alunos se vive **sua tarefa** educacional desde **sua própria** capacidade de fazer e desde **sua liberdade** para refletir acerca de **sua atividade** a partir do respeito por si mesmo, fazendo o que é ensinado (p. 18).

Pensando no sentido apresentado sobre formação humana, o ambiente escolar em coordenação de *‘fazer e emocionar’*, configura o processo educacional onde a **corporalidade** (qualidade do que é do corpo físico), é o instrumento para a ação e a reflexão. No qual os valores, a espiritualidade, a justiça e a honestidade não seriam, por necessidade, ensinados, pois já estariam presentes no viver cotidiano do aluno, na **corporeidade** (qualidade do que é corpo humano).

Nas **condutas** humanas inter-relacionadas no conviver, encontram-se as possibilidades do “**dar-se conta**” das próprias emoções e das possibilidades de distingui-las, aceitando-as ou negando-as, porém, nos tornando responsáveis por elas, nos oportunizando a **autonomia**.

O exercício atencional proposto pela nossa pesquisa oportuniza o dar-se conta das emoções em um ‘estado/conduta’, *relacionado com o movimento*, e o reconhecimento destas, quando provoca o *‘lembrar-se dos estados vividos’*.

Nestes termos, destacamos ainda os autores, que para implementação do ensino nestas condições, é necessário um olhar criterioso quanto à **formação acadêmica** dos professores, e estes, ao compromisso com a **sua** própria

formação humana, enquanto **discentes**, suas capacidades e suas reflexões sobre o que ensinam. E que os responsáveis pela gerência das políticas públicas do Estado, sintam-se na obrigação, quando destas elaborações, conceber a criação de condições dignas para o trabalho docente, respeito, autonomia e criatividade.

Esta problemática denominada 'formação', também é tema de reflexões de Santin (1999), e encontram-se referidas sob a ótica das ciências, enquanto "fontes de conhecimento", que forneceria (ou deveriam fornecer) as "explicações teóricas" para os problemas e questionamentos. Estas questões estão relacionadas ao avanço da Biologia, da Antropologia e da Física Quântica no que diz respeito aos caminhos que a Educação Física deve seguir, em um processo de **re-significação** para os projetos de **compreensão do ser humano**.

Com os avanços das ciências acima descritas, o autor destaca os renomados biólogos Maturana e Varela, e que a Educação Física tem a oportunidade de se adaptar acerca de tais referenciais e fundamentar a necessidade de uma nova visão sobre o 'homem máquina' do século XIX, e o 'Corpo Físico/Estético', que na atualidade são os pressupostos dominantes.

Desta maneira, de acordo com Santin, isso permitiria à Educação Física, vislumbrar uma 're-educação do corpo' e aqui, complementa-se '**humano**', através do (se) movimento que é uma característica do ser vivo.

Ainda do mesmo autor, 'não se pode reduzir o movimento ao ato motor, à motricidade, pois no fenômeno do movimento é o *corpo todo* que age, que **se movimenta**'. Através dos **sentimentos** e das **emoções**, podemos entender como funcionam os **movimentos internos**, ao concebermos *uma imagem, uma ideia, uma lembrança*, temos a oportunidade de reconhecer a harmonia da nossa **corporeidade**, deixando-nos de estar reduzidos à nossa própria *corporalidade*.

No objetivar mudanças para o '*redimensionar*' do esporte e da Educação Física, o autor sugere quatro passos que garantiriam tal propósito (p. 106):

- 1º - Ampliar a compreensão sobre o movimento humano na totalidade de suas dimensões;
- 2º - Oportunizar a todos uma prática de exercícios que se ajustem às individualidades, respeitando o biótipo e equilibrando o organismo;
- 3º - Investigar práticas compensatórias para as atividades profissionais desgastantes devido à rotina dos movimentos; e
- 4º - Criar, para aplicação em portadores de necessidades especiais, exercícios corretivos que respeitem caso a caso.

Seguindo esse entendimento, pode-se como complementação, sugerir a inclusão de um **quinto** item/passos, referente à importância **do jogo, da dança, das artes marciais e da ludicidade**, como parte da essencialidade humana, no conhecimento de si, no corpo como expressão da **corporeidade** enquanto possibilidade de desenvolvimento humano, na proposta de re-significação da Educação Física que, através do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física, NEPEF/CDS/UFSC, pesquisou e editou dois grandes projetos em diversos volumes, sob o título de **Práticas Corporais**, organizado por Falcão; Saraiva; Silva; e Damiani (2005, v. I, II e III; 2006, v. IV) e demais contribuições nos anos seguintes sob título de **Esporte e Lazer na Cidade**, organizado por Falcão e Saraiva (2007, v. I e II; 2009, III).

Para que se possa compreender a importância da **atenção** no processo educacional e de desenvolvimento humano, buscamos respostas na fisiologia para comprovar a relação existente entre as **emoções** e o **processo atencional**, através das **reações do corpo**, quando provocado/estimulado/excitado pelos eventos do ambiente.

De acordo com Schrock (2007), essas descobertas só foram possíveis após a invenção nas décadas de 80/90, das técnicas de imageamento cerebral, que através da Ressonância Magnética, se tornou realidade o estudo do cérebro em seres humanos vivos, onde é possível executar estímulos elétricos, para analisar qual região do cérebro sofre a ativação.

Tais estudos, na atualidade, nos aproximam do que os povos orientais já mencionavam em suas escrituras sagradas no passado, utilizando-se de técnicas de auto-observação, quando descreviam campos vibratórios (*os corpos sutis*), oriundos dos estados emocionais, que serviriam como a fonte para o **se-movimentar humano**.

2.4. A importância do Sistema Límbico no Processo Atencional

De acordo com o que se apresenta no PED/CIEE, e também de acordo com Guyton e Hall (1997), o *Sistema Límbico*, está diretamente relacionado com a produção dos fenômenos/reações emocionais e sua regulação, a **conservação**

da atenção, além de alucinações (irreais) vinculadas aos sentidos estando o indivíduo consciente; estímulos oriundos de sensações relacionadas com dor e prazer. Além do Tálamo e o Hipotálamo, toda área pré-frontal estaria relacionada a determinados tipos de condutas – de *caráter emocional* – e o hipocampo seria uma ‘central de informações’ relacionada ao armazenamento da memória sob dois aspectos: as informações que são vinculadas a uma **emoção** e as informações que são do cotidiano. Já para Bergson (1989), esta memória estaria concebida também de duas formas: a primeira seria a **Memória Recordação**⁹ e, a segunda, a **Memória Hábito**.

O hipocampo é fundamental para a criação de **mapas mentais (imagens)**, que juntamente com o córtex cerebral age na formação de “vínculos ou associações” entre eventos, comportamentos ou sensações relacionadas a uma determinada situação caracterizada por ser prazerosa ou desconfortável. Essas associações são formadas por um entrelaçamento de informações diferentes e que o cérebro entende (seleciona para) serem necessárias em situações futuras, e essas **sensações** fazem com que as áreas do cérebro (mais precisamente o córtex) sejam ativadas ao mesmo tempo, resultando num **reforço** entre as ligações destas áreas. Desta forma, para manter a capacidade mental é necessário que exercitemos o cérebro no objetivo de que se obtenha o melhor funcionamento possível.

Neste caso, diante da proposta acima descrita, evidenciada sob a ótica dos autores, se faz necessário ressaltar, para que não ocorram reducionismos, que através dos exercícios propostos. Não apenas determinadas áreas do cérebro são exercitadas, tendo em vista que, é o corpo todo recebe os estímulos/sensações, proferidas pelas excitações oriundas das atividades. De modo que, ficam evidentes na proposta, traços do que na Educação Física se demonina o ‘**se-movimentar humano**’.

Uma proposta que o PED/CIEE apresenta, objetivando exercitar tais componentes cerebrais é denominado de **Neuróbica**, que consiste em exercícios

⁹ Para Bergson, a **Memória Recordação** seria o registro de imagens-lembranças, de eventos geradores de sensações marcantes, que ficaram *apreendidas* pelo sistema humano, e que ao serem resgatadas, informam dados relevantes e de grande importância. Já a **Memória Hábito**, seria a repetição de efeitos práticos, automatizados pelo sistema humano e que, quando resgatados, informam dados pouco ou irrelevantes.

e pequenas mudanças de hábitos diários, que estimulam a ‘fabricação e o reforço’ de tais associações.

De acordo com Katz e Rubin (2010), a **Neuróbica** entende que as *emoções* constituem-se como o “*sexto sentido*” humano, e que sua influência para os circuitos cerebrais é igualmente importante tão quanto os sentidos. A capacidade de lembrança de algo depende em grande parte, do contexto emocional em que o evento ocorreu, e as **interações** entre as pessoas e o meio, constituem um importante gatilho para que as reações emocionais ocorram, contribuindo para que tais estimulações sensoriais auxiliem no processo de manutenção saudável do cérebro. Quando tais eventos ocorrem de maneira agradável, ou seja, quando as interações são prazerosas, a tendência é de que os circuitos cerebrais se tornem mais eficazes. O que vem a justificar a autenticidade de se procurar concepções de ensino, que possibilitem no processo de ensino/aprendizagem, uma **interação professor/aluno** que aconteça sob esses aspectos, permitindo assim a eficiência do processo educativo.

Como exemplos de atividades da *Neuróbica*, temos:

- a) *Andar dentro de algum ambiente familiar (casa) de olhos vendados;*
- b) *Concentrar a Atenção olhando fotos de cabeça para baixo;*
- c) *Exercitar a visão periférica;*
- d) *Escovar os dentes com a mão não dominante;*
- e) *Vestir-se de olhos fechados;*
- f) *Combinar sentidos: escutar uma música e aspirar uma fragrância;*
- g) *Mudar o trajeto de rotina ao deslocar-se para o trabalho, escola;*
- h) *Ao acordar, mude o aroma de café por outro aroma;*
- i) *Preste atenção nos sons, distinguindo distâncias e variedades;*
- j) *Imagine e crie novos detalhes;*
- k) *Meditação: perceba, escute o que ocorre dentro de você.*

Considerando a neuróbica como um programa de exercícios, o qual tem o objetivo de proporcionar experiências fora da rotina comum e, inesperadas ao cotidiano, torna-se uma prática importante no processo atencional. Ao interagir com os sentidos e com o emocional, dá-se ao cérebro, novos impulsos para formar associações entre os variados tipos de informação e, desta maneira, reforçar os vínculos que este órgão produz, através das informações recebidas, oriundas das excitações provocadas pelos eventos externos, que neste caso, são os exercícios acima indicados.

3 – METODOLOGIA

3.1. Tipo e caracterização do estudo

O estudo entende-se qualitativo, segundo Richardson (1999), por buscar abordagens muito amplas, e por ser desenvolvido com um grupo específico, no qual o pesquisador é o observador principal durante a coleta e análise dos dados.

Tendo como base a sensibilidade e a percepção na administração dos fatos e conclusões, busca um significado para os *fenômenos*, no ambiente natural dos sujeitos e sem o controle das variáveis. Assim, todo conhecimento produzido é autêntico e de entendimento cabível ao leitor na análise dos casos ou *settings*.

Quanto aos objetivos segundo Richardson (1999), este trabalho é descritivo, pelo fato de descrever aspectos ou comportamentos de determinada população analisada. Também se caracteriza como sendo exploratório, uma vez que busca conhecer com maior profundidade o assunto de maneira a torná-lo mais claro.

Diante do exposto, este estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, com acadêmicos do curso de Educação Física. A metodologia de desenvolvimento do processo de intervenção participativa obedeceu à seguinte programática organizacional com base no roteiro proposto por Ludke & André (1986 *apud* RODRIGUES MENEZES, N. C.; AMARANTE, A. D., 2007), constando de: uma parte descritiva seguida de uma reflexão sobre os diálogos ocorridos.

1. **Num primeiro momento:** foi proposto um exercício para o sentido da visão, a ser realizado pelos acadêmicos, com o propósito de observar as sensações advindas durante a vivência.
2. **Num segundo momento:** neste contexto, logo após a realização do exercício, os acadêmicos relataram as sensações/impressões que eclodiram durante a vivência.

No seguimento do processo metodológico da intervenção participativa, várias atividades foram observadas e refletidas. Assim, este procedimento incentivou a reflexão dos acadêmicos sobre as suas sensações, pois desta maneira revelavam-se possíveis mudanças sobre o agir adotando diferentes estratégias. A seguir, no desenvolvimento do estudo, algumas impressões sobre tais comentários estão elencadas, em quadros, e figuras para melhor compreensão do desenvolvimento e procedimento da pesquisa.

De acordo com Turato (2005), a pesquisa qualitativa possibilita procedimentos ajustáveis, podendo ter revisão das hipóteses e reformulados os conceitos caso os objetivos alcançados exijam uma reorganização do tema.

O presente trabalho realizou-se no segundo semestre de 2010, nas dependências do Bloco 5, Centro de Desportos, na Universidade Federal de Santa Catarina, em condições estabelecidas no planejamento e na disponibilidade dos participantes do estudo.

As atividades previstas ocorreram durante o período de aula, não interferindo no cotidiano dos alunos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, bem como no planejamento das disciplinas DEF 5870 - Seminário Pedagógico em Educação Física e DEF 5891 - Vivências Corporais, estando de acordo o Professor responsável.

O mapeamento do local e das atividades propostas, relativo ao cumprimento dos objetivos, realizou-se previamente, bem como a organização de todos os processos legais para utilização do espaço físico.

O desenvolvimento do estudo deu-se em três etapas, abaixo descritas: apresentação simplificada dos dados coletados em quadros e gráficos, discussão e considerações finais sobre os resultados.

Abaixo, apresentam-se os gráficos caracterizando os alunos que fizeram parte da coleta de dados para o estudo, por disciplinas e por fases.

Gráfico 01: Participantes da pesquisa por Disciplina

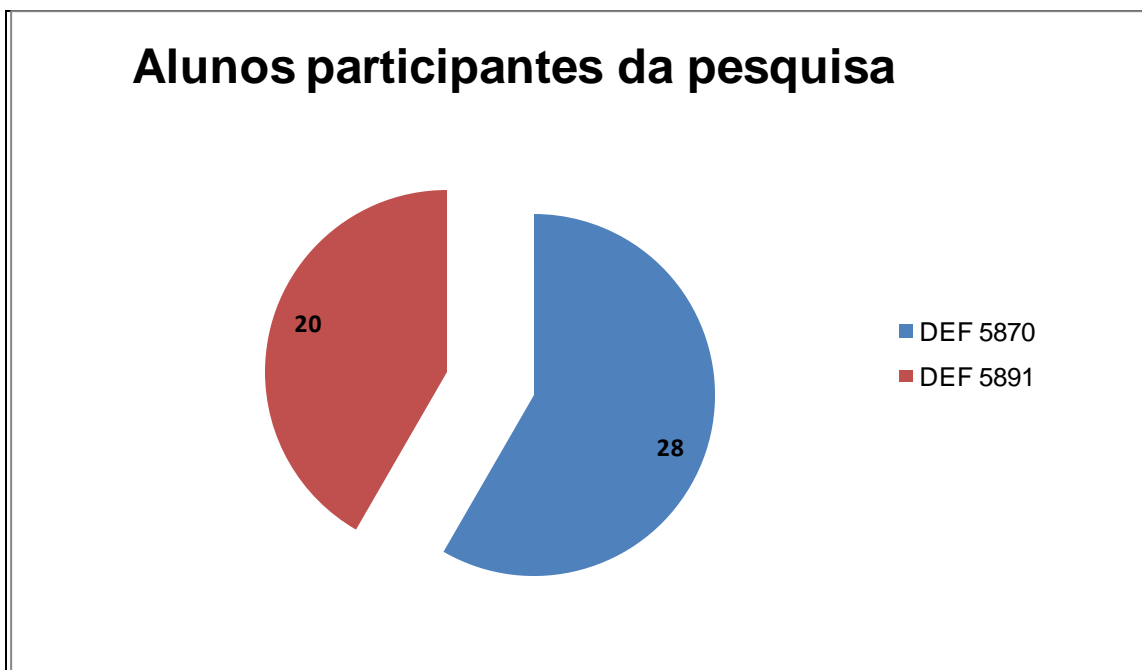
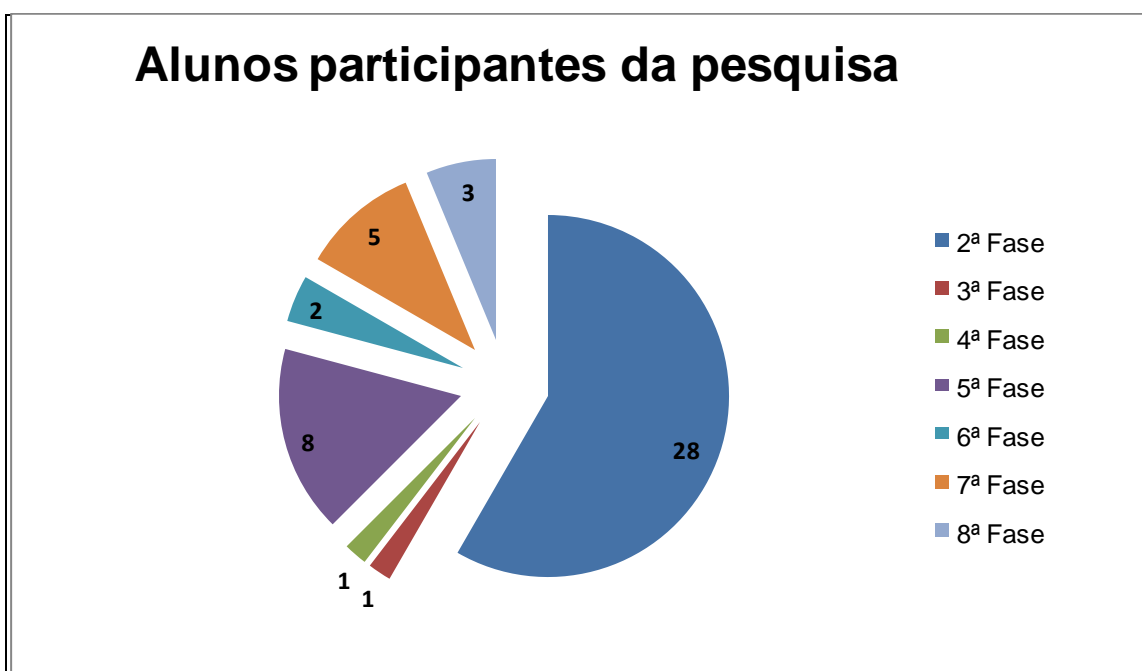


Gráfico 02: Participantes da pesquisa por fase



Fonte: do autor.

Na primeira etapa do estudo, referente à ideia inicial, buscou-se coletar impressões (sensações), que caracterizassem os 'estados emocionais' nos quais se encontravam os alunos durante a experiência vivida no exercício, com o objetivo de observar como os alunos percebem (reconhecem) e expressam essas sensações e, em que nível se encontra o entendimento destas 'impressões' percebidas.

Para tal finalidade, seriam comparadas as impressões coletadas nas duas disciplinas do curso (DEF 5870 e DEF 5891), onde foi aplicado o exercício visando identificar:

- 1º) *Se haveriam diferenças no entendimento e expressão destas sensações; e*
- 2º) *Como se dariam essas diferenças no entendimento e expressão destas sensações.*

Ou seja, como os alunos do curso de Educação Física em **caráter de formação docente** *reconhecem e expressam* o que sentem.

Podendo com tal verificação, sinalizar ou não a necessidade de sugerir a inclusão de disciplinas que possibilitem trabalhar com tais aspectos, como parte do currículo na formação dos acadêmicos. Levando-se em consideração que pouco ou nada se oportuniza neste sentido e também as questões apresentadas nos pressupostos anteriormente citados no texto, que destacam a importância destas relações nos processos educacionais de formação humana.

Após coletadas, todas as informações foram transcritas na íntegra para um quadro (anexo I), e organizadas com o objetivo de se obter uma maneira adequada, que tornasse possível compreender e atender a todo e qualquer detalhe que surgisse no decorrer do estudo.

Durante o processo de transcrição dos dados, surgiu a necessidade de se estabelecer um vínculo com o eixo no qual se norteia a Educação Física, nas áreas de Bacharelado e Licenciatura, denominado **movimento humano**. Tendo em vista essa perspectiva, buscou-se na segunda etapa, referenciar esse eixo sob a ótica da **corporeidade** e na concepção do **se movimentar**, buscando desta forma, distinguir os **estados emocionais** da **noção espaço-temporal**.

Para tal propósito, procurou-se no quadro inicialmente transcrito, separar as informações que se referiam às sensações como:

- a) Os “**estados de conduta**”, ou seja, estados não relacionados a algo externo, ao exercício; e
- b) As informações que faziam referência às “**sensações relacionadas ao movimento**”, ao exercício enquanto prática.

Formulou-se desta forma outro quadro (anexo II), no qual se separam estas informações nos papéis de **Auto-orientação** e **Observador**. E em relação ao item (a), distinguir os **estados emocionais** característicos mais frequentes e classificá-los de acordo com o quadro de Newen e Zinc (2009). Da mesma forma, em relação ao item (b), separar as informações referentes às sensações que se relacionam ao movimento, à **noção espaço-temporal**.

Na terceira etapa do trabalho, referente à discussão dos resultados e considerações finais/apontamentos, identifica-se a importância das emoções no processo de autoconhecimento e na formação docente, enquanto concepções modernas de ensino da Educação Física, destacadas atualmente, pelas pesquisas realizadas na área de neurociências, que se utiliza da técnica do imageamento cerebral, surgida nesta última década.

3.2. Coleta dos Dados

A coleta dos dados foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, bloco 5 do Centro de Desportos, por meio da apresentação de um tipo de exercício atencional para o sentido da visão, que foi adaptado para esta pesquisa, durante o planejamento.

3.3. População e Amostra

A amostra para o estudo são estudantes universitários do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina em início de formação (2ª fase – 28 alunos) e em final de formação (20 alunos de disciplina optativa). O critério para essa seleção foi elaborado por meio de reflexões que indicaram um melhor aproveitamento e compreensão na aplicação deste exercício, quando pudessem atingir os dois extremos da formação curricular.

3.4. Instrumentos de pesquisa

A pesquisa tem como principal instrumento um tipo de exercício atencional, adaptado de outros estudos e investigações.

Instrumento 1) O exercício tem por objetivo impedir o uso dos recursos da visão, para que se amplie a percepção sobretudo, do que está à sua volta, bem como dos outros sentidos, estando o acadêmico, desta maneira, aberto às sensações que o arranjo desta experiência proporcionará. Este exercício é realizado em duplas, escolhidas aleatoriamente em cada turma e consiste em duas etapas, divididas nos seguintes movimentos: Auto-orientação e Orientação Observativa.

Instrumento 1.1) O movimento de **Auto-orientação** é aquele em que o acadêmico venda os olhos (fica cego), mantendo-se em silêncio e seguindo as orientações dadas pelo acompanhante (o Orientador que observa).

Instrumento 1.2) O movimento de **Orientação Observativa**, é aquele em que o acadêmico (outro integrante da dupla) tem como tarefa uma orientação sutil (gestos comunicativos breves, toques no corpo, estalar dos dedos, indicação de obstáculos mais perigosos ou de riscos para a pessoa vendada), mantendo-se, além disso, em silêncio.

A seguir, destacamos a coleta de prontuários descritivos intencionais (questionário aberto) dos acadêmicos (vide **instrumento 2**, em anexo).

3.5. Procedimento de coleta de dados

Abaixo segue o exercício descrito e suas respectivas orientações:

O exercício foi realizado em diferentes períodos do curso de Educação Física, sendo um na 2ª fase, habilitação em Licenciatura (DEF 5870 – Seminário Pedagógico em Educação Física) e, outro, na disciplina optativa de Vivências Corporais (DEF 5891), oferecida a partir da segunda metade do curso e abrangendo alunos desde a 3ª até as fases finais do curso.

3.5.1. Na 2ª fase do curso, foi ministrado o exercício em duas etapas da seguinte maneira:

Na primeira etapa:

1º- Divisão da turma em duplas, distribuição das vendas, algodão protetor de olhos e questionário descritivo (em anexo) para a descrição das sensações percebidas durante a execução do exercício.

2º- Orientação a todos, do procedimento de realização do exercício da seguinte forma:

- Primeiramente entre a dupla escolhe-se aquele que será vendado (cego) e aquele que será o observador. Sabendo que estes papéis serão invertidos na segunda etapa para que todos possam realizar as duas tarefas.

- Na sequência, explica-se como colocar a venda, recomenda-se que o exercício seja realizado em silêncio, o que é compreensível até porque esta prática não lhes é comum, causando certa estranheza.

- Na orientação dos indivíduos vendados, indica-se o percurso no qual serão acompanhados pelos Observadores.

Para esta primeira etapa o percurso foi o seguinte: Os indivíduos deveriam se levantar da sua carteira na sala da 2ª fase, no segundo andar do bloco 5 Centro de Desportos e se deslocar, vendados, em direção à escada central, descer até o primeiro andar, onde deveriam dar a volta na escada central e retornar pelo mesmo percurso, ao seu lugar de origem em sala de aula.

3º- Ao retornar aos seus lugares, foi solicitado a todos (cegos e observadores) que descrevessem suas impressões sobre o exercício.

- Descrever sensações/impressões sobre o exercício (para os indivíduos vendados).

- Descrever as sensações/impressões sobre a observação (para os Observadores).

O tempo oferecido para tal descrição foi em torno de cinco minutos, suficiente na avaliação do pesquisador levando em consideração o comportamento da turma.

Na Segunda etapa:

1º- Seguindo a orientação que foi dada anteriormente a todos e questionadas as dúvidas sobre a realização do exercício, invertem-se os papéis entre indivíduo vendado e observador.

2º- Repete-se a orientação disposta na primeira etapa, porém com algumas alterações no percurso: os indivíduos vendados deveriam levantar da sua carteira na sala da segunda fase, bloco 5 Centro de Desportos e se deslocar por um percurso diferente do anterior, da mesma forma orientados pelos observadores correspondentes. Para os Observadores foi dada a orientação de que acompanhassem seu parceiro durante o percurso.

Para esta segunda etapa o percurso foi o seguinte: Os indivíduos deveriam sair da sala da 2ª fase, no segundo andar do prédio do bloco 5 CDS e se deslocar em direção à escada central, descer até o hall de entrada do prédio bloco 5 CDS, parar em frente ao laboratório de ginástica sala "A" por alguns instantes e retornar pela escada lateral até o seu lugar de origem.

3º- Ao retornar aos seus lugares de origem, foi solicitado a todos que descrevessem suas impressões sobre o exercício no questionário:

- Descrever sensações/impressões sobre o exercício (para os indivíduos vendados).

- Descrever as sensações/impressões sobre a observação (para os Observadores).

O tempo disposto para esta atividade foi em torno de cinco a sete minutos.

3.5.2. Na Disciplina DEF 5891 Vivências Corporais, optativa oferecida aos acadêmicos do curso de Educação Física, cuja maioria dos alunos se encontra na segunda metade em diante de curso e contando ainda com acadêmicos de outros cursos, o exercício foi ministrado em duas etapas da seguinte maneira:

Na primeira etapa;

1º- solicitação para que a turma se dividisse em duplas (formando 10 duplas - 20 alunos), distribuição das vendas, algodão protetor de olhos e questionário descritivo (em anexo).

2º- Orientação do procedimento para realização do exercício e seus objetivos, em separado para os grupos de Auto-orientação e Orientação Observativa, da seguinte forma:

Primeiramente as duplas devem escolher quem estará vendado (cego) e quem será o observador, sabendo que estes papéis serão invertidos na segunda etapa para que todos possam realizar as duas tarefas.

Na sequência, recomenda-se a colocação da venda e que o exercício seja realizado em silêncio para melhor aproveitamento (o que foi cumprido em parte tendo em vista que os acadêmicos já têm certa noção da experiência, mesmo não a tendo praticado).

Em seguida, ao grupo de observadores foi solicitado que se retirassem da sala, para receber a instrução de que deveriam acompanhar seus parceiros durante o percurso que seria indicado pelo pesquisador, seguindo a recomendação de procurar não se comunicar por palavras nem interferir de modo acentuado na condução pelo espaço. E que ao retornar à sala iniciar-se-ia o exercício.

Para esta primeira etapa do exercício o percurso foi o seguinte: Os indivíduos deveriam se levantar da sua carteira na sala da 3ª fase no segundo andar do bloco 5 Centro de Desportos, sair pelo corredor em direção à sala da 2ª fase, que se localiza no mesmo andar e à esquerda, entrar na sala (que estava com as luzes apagadas) e procurar um lugar para sentar-se, aguardar alguns minutos e, ao escutar a solicitação do pesquisador, deveriam retornar ao seu lugar de origem.

3º- Ao retornar para o lugar de origem, foi solicitado a todos que descrevessem suas impressões sobre o exercício no questionário:

- Descrever sensações/impressões sobre o exercício (para os indivíduos vendados).

- Descrever as sensações/impressões sobre a observação (para os Observadores).

O tempo oferecido para tal descrição foi em torno de cinco minutos, suficiente na avaliação do pesquisador levando em consideração o comportamento da turma.

Na Segunda etapa;

1º- Seguindo a orientação que foi dada anteriormente a todos e questionadas as dúvidas sobre os procedimentos, invertem-se os papéis entre indivíduo vendado e observador.

2º- Repete-se a orientação disposta na primeira etapa, porém informando aos observadores que haverá alterações no percurso. Os indivíduos vendados deveriam levantar da sua carteira na sala da 3ª fase, bloco 5 Centro de Desportos e se deslocar por um percurso diferente do anterior, da mesma forma orientados pelos observadores correspondentes. Para os Observadores foi dada a orientação que acompanhassem seu parceiro durante o percurso que seria indicado pelo pesquisador, seguindo a recomendação de procurar não se comunicar por palavras nem interferir de modo acentuado na condução do parceiro pelo espaço indicado.

Para esta segunda etapa o percurso foi o seguinte: Os indivíduos deveriam levantar-se e sair da sala da 3ª fase, no segundo andar do prédio do bloco 5 CDS, se deslocar em direção à escada central, virar a direita até chegar à sala da pós-graduação (mestrado) e retornar até a frente da sala de origem, girar uma volta completa e buscar a carteira a qual se encontravam no início do exercício. Para este percurso foi advertido aos observadores que prestassem atenção ao companheiro devido ao fato de que o percurso passaria ao lado da escada e o ambiente encontrava-se pouco iluminado. Também foi explicado qual o procedimento que seria adotado neste momento para esta situação – colocar-se de costas para o percurso, com os braços abertos, de modo a formar uma barreira e impedir a passagem naquele espaço em função do risco.

3º- Ao retornar aos seus lugares, foi solicitado a todos que descrevessem suas impressões sobre o exercício no questionário:

- Descrever sensações/impressões sobre o exercício (para os indivíduos vendados).

- Descrever as sensações/impressões sobre a observação (para os Observadores).

O tempo disposto para esta atividade foi em torno de cinco minutos.

3.6. Interpretação dos Dados

Neste estudo, a mais adequada técnica de investigação refere-se à fenomenologia, pois pode se encaixar na busca de soluções para a problematização evidenciada à realidade dos acadêmicos, buscando a descrição da estrutura básica da experiência imediata, pois está interessada na pergunta “Como é que o Ser experiência o mundo?” e refere-se à maneira de como o homem se encontra com as coisas que lhe são familiares no mundo. Ao descrever a realidade vivida, segundo Martins e Bicudo (1983), o aluno poderá buscar a reflexão sobre o mundo, as suas experiências e a escola.

Para a coleta dos dados (fenômenos) da pesquisa, de acordo com este método qualitativo, se utilizará referências da Hermenêutica, que segundo Schleiermacher (*apud* BRAIDA, 2000), é a arte de compreender corretamente o discurso de outro e que para Hirai e Cardoso (2006), é a arte da interpretação.

A análise dos dados desta pesquisa qualitativa, consiste em três atividades interativas e contínuas, que segundo Miles e Huberman (*apud* MARTINS e BICUDO, 1983), constitui um *continuum*:

a) Redução dos dados - processo contínuo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo; a redução dos dados inicia durante o processo de coleta dos dados;

b) Apresentação dos dados - organização dos dados de tal forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir dos dados (textos narrativos, matrizes, gráficos, esquemas etc.); e

c) Delineamento e verificação da conclusão - identificação de padrões, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, seguido de verificação, retornando às anotações de campo e à literatura, ou ainda replicando o achado em outro conjunto de dados.

Diante do exposto, nossa discussão dos dados foi descrita por duplas, por papéis, e por disciplina.

3.7. Questões éticas

Seguindo as exigências do Conselho Nacional de Saúde (1996), esta pesquisa obedecerá às normas éticas exigidas pela Resolução nº. 196, que solicita a obtenção do consentimento escrito de cada participante, respeitando a voluntariedade de participação na pesquisa, confidencialidade dos dados obtidos e possibilidade da desistência de participação no estudo a qualquer momento e motivo, sem qualquer prejuízo para os participantes (no apêndice).

Todos os indivíduos que participaram da pesquisa, o fizeram por livre e espontânea vontade, de acordo com o termo de consentimento em anexo, devidamente assinado pelo mesmo ou responsável.

As identidades dos envolvidos na pesquisa serão preservadas, podendo apenas ser utilizadas fotografias e filmagens, para análise de observações, sem referência direta aos que participaram da pesquisa.

4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Referente à **1ª etapa do estudo**, abaixo se apresenta um quadro da transcrição por papéis, como exemplo das impressões/sensações características, relatadas pelos alunos após o exercício, resumidas para melhor entendimento e separadas em: 2ª fase e Disciplina Optativa. Buscava-se inicialmente, a comparação entre as diferentes fases do curso e como seria o “entendimento” dos acadêmicos em relação ao reconhecimento das emoções durante o exercício. No entanto, a aplicação dos exercícios foi mostrando o nível de exigência e extensão que o trabalho tomaria e que o tempo disponível não permitiria abranger tal planejamento. Portanto, segue em anexo o quadro resumido destas impressões, abrangendo certa parcela da população prevista anteriormente.

Quadro 01: Exemplo de descrição das sensações por dupla da 2ª fase

Dupla x	Auto-orientação	Observador
X. 1	Senti medo, insegurança, dificuldades em me locomover, queria saber tudo, onde estava, quem era, fiquei muito nervosa pelo fato de não estar vendo.	Percebi nela uma insegurança muito grande de dar os passos, de andar, teve medo e muitas curiosidades , de saber onde estava, quem estava em sua frente, o que era para fazer.
X. 2	Insegurança, desconforto, medo de cair, até o local (descida) eu sabia onde estava, falta de confiança na condução da dupla, ansiedade em ter novamente a luz.	Desespero, aflição, medo de ficar sem a condução (dupla), dificuldade de reconhecimento do espaço, curiosidade .

Quadro 02: Exemplo de descrição das sensações por dupla da disciplina optativa

Dupla y	Auto-orientação	Observador
Y. 1	Insegurança, incerteza, medo, falta de noção espacial e temporal, solidão e liberdade.	Preocupação em orientar com segurança e de forma correta o trajeto a ser percorrido; alegria em ver as descobertas, em ver a expressão facial do parceiro.
Y. 2	Várias sensações foram percebidas, o medo e a ansiedade foram as mais perceptíveis. Insegurança e sentimento de estar perdido também. Também senti, além de sensações de cautela, foi um momento em que senti minha capacidade de perceber mais aguçada.	A sensação mais forte foi a angústia, de não poder falar, de observar uma situação de quem pratica o exercício com as vendas e não poder avisar o que viria pela frente. O medo da pessoa se machucar, de não saber pra onde ela deve ir, sem direção.

As palavras grifadas referem-se a estados que, segundo Newen e Zinc (2009), estão relacionados a um *juízo interno* sobre a sensação no que diz respeito a ser agradável (*bem estar*) ou desagradável (*desconforto*).

4.1. Estados emocionais mais frequentes na *Auto-orientação (cego)* e *Observadores*

Nestes quadros apresentados a seguir, apontam-se as sensações que aparecem descritas repetidamente nos relatos e que são comumente associadas aos estados emocionais não relacionados ao movimento, ou causados pelo exercício. São expressões que se encontram “livres” de frases correspondentes a uma referência espaço-temporal ou emoção que foi proporcionada pela experiência vivida, como por exemplo: *Estou com medo*.

Exemplifica o que na segunda etapa da pesquisa sentiu-se necessidade, separar as sensações percebidas pelos acadêmicos nos seus “estados internos” e que emergiram sem associação ao movimento e as sensações percebidas da mesma maneira, porém relacionadas à excitação física proporcionada pela experiência.

Quadro 03: Estados emocionais mais frequentes na Auto-orientação

2ª FASE	DISCIPLINA OPTATIVA
Insegurança, medo, agonia.	Insegurança, medo, agonia, angústia e ansiedade.

Quadro 04: Estados emocionais mais frequentes nos Observadores

2ª FASE	DISCIPLINA OPTATIVA
Insegurança, medo, apreensão.	Preocupação, angústia e responsabilidade.

Para análise dos dados acima referidos, utilizar-se-á o quadro elaborado por Newen e Zink (2009), que classifica as emoções em níveis e, segundo a psicologia evolutiva, por graus de complexidade, da seguinte maneira:

- a) **Pré-emoções**; são sensações que estão associadas a situações de bem estar ou desconforto, presentes em excitações fisiológicas e comuns a todas as culturas, constituem-se superficialmente como impressões iniciais simples de caráter positivo ou negativo;
- b) **Emoções Básicas**; são reações causadas pela impressão inicial, que permitem um redirecionamento rápido da atenção a um evento, independentemente do processo mental consciente, gerando uma representação mais exata sobre essa impressão, que possibilita uma possível reação antes mesmo de reconhecermos o evento;
- c) **Emoções Cognitivas Primárias**; é quando ocorre uma certeza ou convicção sobre a impressão inicialmente sentida, de maneira consciente mediante uma avaliação mais precisa sobre o evento; e
- d) **Emoções Cognitivas Secundárias**; diferencia-se no que se refere a uma formulação mais elaborada desta avaliação anterior, onde se podem criar teorias sobre o fato, determinando expectativas e/ou inquietações.

Neste último aspecto, segundo os autores, as experiências pessoais e a cultura onde o indivíduo se insere, influenciam na conduta de tais atitudes.

Em relação a essa complexidade, de acordo com os autores referidos acima, os psicólogos determinaram algumas características em comum para um modelo de emoções:

- **Alterações fisiológicas** típicas, como **coração acelerado**, **suor** ou **inquietação motora**;
- Comportamentos **específicos**, como a **mímica corporal** (excitação fisiológica);
- A **vivência subjetiva de perceber** como **é estar em um determinado estado emocional**;
- **Pensamentos associados a essa experiência**; e
- **Existência de "objeto intencional"**, ao qual **se refere à emoção**.

Outro aspecto que é importante neste caso são as "**checagens avaliadoras**" e, quando considera-se os riscos e novidades do evento, fazendo-se a caracterização do mesmo em positivo e negativo (útil ou não útil, agradável ou desagradável), e se este evento cabe às nossas normas de conduta.

A seguir, a análise dos elementos pelo quadro:

Quadro 05: Quadro de Newen e Zink (2009), sobre as emoções

Pré-emoções	Bem-estar		Desconforto					
Emoções básicas	Felicidade		Medo		Raiva		Tristeza	
Emoções cognitivas primárias (exemplos)	Contentamento	Satisfação	Ameaça	Ansiedade	Irritação	Frustração	Decepção	Prostração
Emoções cognitivas secundárias (ex.)	Amor Alegria		Vergonha Ciúme, Inveja		Fúria Desprezo		Luto	

Fonte: Revista *Mente & Cérebro*, n. 195, p. 36-45, abril/2009. (Edição – O Jogo das Emoções).

Como apontamento para um próximo estudo, far-se-á uma correlação dos dados obtidos no item 4.1 da pesquisa, com os dados acima propostos pelo quadro de Newen e Zink (2009), que de acordo com o objetivo inicial da pesquisa, era identificar em quais níveis se encontram o entendimento do que os alunos sentiram durante a experiência.

De acordo com as expressões descritas pelos acadêmicos e as informações que os autores acima descritos fazem sobre o *juízo interno* das sensações, fica caracterizado nos relatos que a sensação relativa ao **medo**, presente em quase todas as descrições, bem como a sensação relativa à **insegurança**, igualmente presentes, se encontram classificadas como:

- **Pré-emoção** – quando se entende as expressões ***insegurança, agonia, apreensão, ansiedade e preocupação*** como sensações caracterizadas por um desconforto, situação em que há uma ameaça relacionada a um fato que ainda não se têm o conhecimento devido e exato, e que expõe ao perigo, o qual proporcionaria tal *impressão inicial*.

- **Emoção básica** – quando relacionamos o **medo** com a reação causada pela *impressão inicial* (desconforto/insegurança), gerada por representações inconscientes e que possibilitam reações antes mesmo que se conheça o evento.

Dentre as impressões que foram percebidas durante a análise e separação dos dados descritos nos questionários, uma relaciona-se diretamente a esta primeira classificação e corresponde às dificuldades dos acadêmicos em descrever as sensações que sentiram em graus de complexidade. Ou seja, observa-se uma dificuldade em selecionar a informação descrita sobre os estados

emocionais acima narrados, misturando-se os graus de complexidade e colocando-os no mesmo nível de entendimento. Os acadêmicos que se encontram nas fases iniciais do curso, apresentam de forma mais superficial as ideias sobre o que estão sentindo, as informações tendem a descrever as ações na atividade e não as sensações que perceberam em si mesmos. O que também deixa claro o baixo nível de atenção dispensado ao evento quanto à solicitação do questionário (no quadro abaixo se exemplifica essa percepção).

Quadro 06: Exemplo de quadro relacionado à descrição de acadêmicos da 2ª fase

Dupla x	Auto-orientação	Observador
x.1	Apesar de conhecer o local, foi difícil andar sem ver nada. Fiquei com medo dos possíveis obstáculos por isso andei com cautela .	Meu cego se comportou bem , demonstrou um grande conhecimento do local e não apresentou grandes dificuldades na locomoção.
x.2	Primeiramente fiquei com uma sensação muito ruim , pois não enxergava nada, não tinha muita noção para onde estava andando, realmente sem saber o que fazer . Em seguida fui me acostumando um pouco mais com a idéia de ficar cego, tentando me situar , lembrando os espaços onde eu estava.	Agora tive a sensação de poder nas mãos, podendo ajudar o companheiro que está cego a se locomover.

Quadro 07: Exemplo de quadro relacionado a descrições de acadêmicos em conclusão de curso

Dupla y	Auto-orientação	Observador
y.1	Potencialização dos demais sentidos (exceção da visão), diminuição da percepção, localização espacial, aumento da atenção. Tirar a venda foi muito bom.	Tive a sensação de segurança ao ver meu colega se movimentar, contudo isso mudou um pouco quando ele se aproximou da tomada do bebedouro . No geral procurei deixar com que ele experimentasse a sensação da cegueira o máximo possível, intervindo somente quando necessário.
y.2	Em alguns momentos me senti perdido , mas tive a sensação confortável de que sabia onde estava; a sensação da superfície foi bem importante para a orientação, as texturas e superfície.	Tive a sensação de poder e controle sobre meu companheiro, percebi que ele estabeleceu uma certa noção de onde estava situado. Ele me preocupou um pouco.

Os acadêmicos que já concluíram a metade do currículo ou se encontram nas fases finais do curso, apresentam melhor exposição das impressões que vivenciaram. Porém, manifesta-se nos relatos a confusa colocação das ideias no texto, o que leva a perceber que ao sair da formação, ainda não têm a

compreensão dos **valores ocultos** (emoções, sensações) de forma clara, tão pouco lhes é oportunizado o cultivo ao hábito de observar-se¹⁰ e tampouco conseguem se expressar, quando provocados a refletir sobre tais aspectos. Evidenciando-se desta maneira a superficialidade quanto ao exercício de auto-observação proposto na experiência, como se pode perceber no quadro abaixo.

Quadro 08: Relato de acadêmico da 5ª fase

Dupla Z	Auto-orientação	Observador
Z.1	Potencialização dos demais sentidos (exceção da visão), diminuição da percepção, localização espacial, aumento da atenção. Tirar a venda foi muito bom.	Tive a sensação de segurança ao ver meu colega se movimentar, contudo isso mudou um pouco quando ele se aproximou da tomada do bebedouro. No geral procurei deixar com que ele experimentasse a sensação da cegueira o máximo possível, intervindo somente quando necessário.
Z.2	Em alguns momentos me senti perdido, mas tive a sensação confortável de que sabia onde estava; a sensação da superfície foi bem importante para a orientação, as texturas e superfície.	Tive a sensação de poder e controle sobre meu companheiro, percebi que ele estabeleceu uma certa noção de onde estava situado. Ele me preocupou um pouco.

O que leva a observarmos no currículo do curso a discreta importância dada ao estudo ou discussão desses temas durante o período de graduação. Porém, o que também se percebe é que os acadêmicos que se encontram nas fases de conclusão, têm um melhor entendimento sobre o que lhes é solicitado, como se pode perceber na colocação das descrições de maneira mais sucinta e direta ao objetivo do questionário.

No que se refere à importância do assunto, observa-se uma ausência de ênfase no currículo, por se tratar de um tema ligado mais à psicologia, do que à Educação Física, embora muitas disciplinas do curso de formação para o magistério, tenha por eixo central o movimento humano. Então, o presente estudo, alerta sobre a importância que o tema das emoções exige na formação de

¹⁰ De acordo com o que se apresenta no currículo do Curso de Educação Física, habilitação em Licenciatura, encontram-se as disciplinas DEF – 5870 (Obrigatória), DEF – 5867 (Eletiva) e DEF – 5891 (Eletiva), que apresentam tal temática. No currículo do Curso de Bacharelado em Educação Física, encontra-se a disciplina DEF – 5867 (Eletiva), como elemento direcionador do acadêmico para a temática do cultivo atencional através da auto-observação.

docentes, levando em consideração os apontamentos, anteriormente elencados por diversos autores.

Na 2ª etapa do estudo, quando em relação ao **movimento humano**, percebeu-se a necessidade de firmar vínculo com o eixo que norteia o curso, e se faz de fundamental importância para o entendimento do mesmo, basear-se nas concepções de **Se-movimentar** e de **Corporeidade** (apresentados na revisão de literatura, complementados a seguir), os quais refletem toda *práxis* apresentada no texto.

4.2. Noções espaço-temporais caracterizadas na Auto-orientação (cego) e Observadores

Neste quadro, que será apresentado a seguir, apontam-se as sensações que aparecem descritas nos relatos, associadas aos estados emocionais, os quais estão relacionados com o movimento, com o exercício enquanto prática. São expressões que se encontram **dispostas em frases** correspondentes a uma referência espaço-temporal ou, emoção que foi proporcionada pela ‘experiência vivida’, causada pelo exercício, como por exemplo: *Ao começar a andar me senti perdido.*

Exemplifica-se o que na segunda etapa da pesquisa sentiu-se necessidade, ou seja, de separar as sensações percebidas pelos acadêmicos e caracterizar seus “estados internos” que emergiram com **associação** ao movimento e as sensações percebidas da mesma maneira, porém relacionadas à excitação física proporcionada pela experiência, caracterizando desta maneira a existência da *multidimensionalidade*.

Quadro 09: Noções espaço-temporais caracterizadas na Auto-orientação

2ª FASE	DISCIPLINA OPTATIVA
Senti medo, insegurança, dificuldades em me locomover/ Insegurança, desconforto, medo de cair/ medo de obstáculos pelo caminho/ quando o percurso foi mudando me apavorei , eu estava perdido / e medo de cair ou bater a cabeça/ Sensação de perder o chão .	Insegurança, incerteza, medo, falta de noção espacial e temporal, solidão e liberdade/ Insegurança e sentimento de estar perdido também/ capacidade de perceber mais aguçada / fiquei com medo de cair/ Angústia por estar sempre tentando imaginar aonde se está, medo de estar batendo em alguma coisa.

Quadro 10: Noções espaço-temporais caracterizadas nos Observadores

2ª FASE	DISCIPLINA OPTATIVA
Percebi nela uma insegurança muito grande de dar os passos, de andar, teve medo / insegurança ao começar a descer os primeiros degraus/ No final ele tava angustiado em retirar a venda/ depois ficou um pouco perdido / percebi um nervosismo nele, perda da sensação de profundidade ;/ Observei uma insegurança , medo na hora de descer os degraus.	O medo da pessoa se machucar, de não saber pra onde ela deve ir, sem direção / a minha sensação era de agonia por ela não saber onde estava e de se esbarrar nas pessoas e objetos/ Foi engraçado vê-lo desorientado / pude perceber também foi o bom nível de localização / sensação de alegria por estar vendo a situação que estava o companheiro perdido no espaço .

De acordo com Cardoso (2004), a ‘natureza humana’ possui dois tipos de tempo: um chamado de *chrónos*, externo e mensurável através da experiência (pelo relógio) e outro chamado de *kairós*, interno, que não se pode medir, e que somente é acessado por determinadas *faculdades humanas*. Tal natureza é possuidora de *ferramentas*¹¹ para intervir nos distintos tipos de tempo. Neste **emergir do humano**¹², que para Elias, 1998 (*apud* Cardoso, 2004, p. 94), se denomina ‘consciência do tempo’ ou ‘experiência vivida’; possibilitaria treinar essas ferramentas – nesta pesquisa se indica como **as faculdades atencionais** – que por sua vez interligariam a corporeidade de maneira total – aqui se compreende a corporeidade como o conjunto de processos corporais em diferentes níveis – caracterizando um “**estado de corporeidade**” ou o **ser humano** na totalidade de suas dimensões.

Para representar em caráter didático, abaixo se apresenta na figura os níveis de corpos/dimensões dos quais seria composto o **ser humano na corporeidade**, inspirados nos ensinamentos de culturas orientais, que segundo Sugai (2000), em que a totalidade das dimensões é denominada como “**o Uno**”, ou “**Ki**”, ou “**Chi**”, no treinamento e busca dos antigos Samurais pelo ZEN¹³.

¹¹ Em Cardoso (2004), se apresentam na visão de diversos autores, denominações sobre tais possíveis “ferramentas”. Para Bergson “a Imaginação”; para Heráclito “a Auto-observação”; para Platão “a Provocação”; e o “duplo conhecimento a partir do interior, a representação e a vontade”, de Schopenhauer.

¹² Uma possibilidade de *pentadimensionalidade*, ou seja, a união da 3ª (espaço) e 4ª (tempo) dimensões do universo, formando a *quinta dimensão*.

¹³ O ZEN, de acordo com Sugai (2000, p.103) “é o vazio, a instância máxima do desenvolvimento humano, e alcançá-la é um processo que duraria a vida toda”.

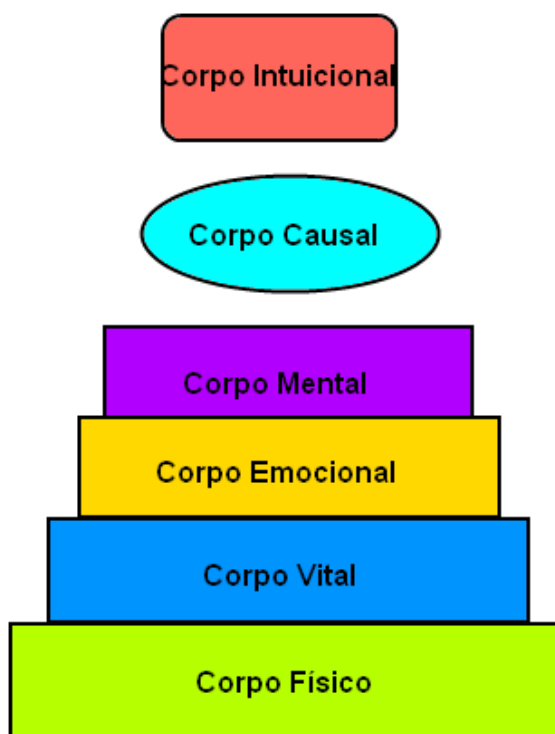


Figura 1: Representação dos níveis/dimensões¹⁴ corporais, na **corporeidade**.
Fonte: do autor.

Para nos auxiliar a compreender o significado e importância destas dimensões possíveis ao homem, buscamos em Cardoso e Ferrari (2009) descrever estes corpos¹⁵ e suas características:

- a) **Corpo Físico:** o que é externo, palpável, visível e orgânico; dotado de capacidades e habilidades, e que sofreria influências externas e internas (da energia vibracional dos outros corpos);
- b) **Corpo Etérico:** ou corpo vital, mais próximo do corpo físico, (in)visível, pois seria correspondente à *aura*, forneceria os impulsos necessários para as ações oriundas anteriormente de uma emoção. Essa vibração provocaria reações químicas no organismo que quando captadas e interpretadas, possibilitam entender e “(se)preparar” a reação.

¹⁴ Os níveis/dimensões se representam no gráfico, de maneira hierárquica e didática, referente a um determinado “*grau de sensibilidade/sutileza*”, ou seja, partindo do corpo físico, os demais corpos se encontram em níveis cada vez mais sutis, referente à *percepção* na *corporeidade*.

¹⁵ De acordo com o que nos apresentam Cardoso e Ferrari (2009, p. 81), nas tradições antigas dos *Vedas* (textos escritos em sânscrito, escrituras sagradas do Hinduísmo), se encontram descrições a respeito desses diversos “corpos energéticos” sutis que envolvem o corpo físico (na totalidade), onde tais energias circulam de acordo com o “estado emocional” e que seriam a fonte criadora do se-movimentar.

- c) **Corpo Astral:** ou corpo emocional, em nível ainda mais sutil, capta na origem as excitações que os eventos e estados de energia igualmente sutil provocam na interação do indivíduo com o meio, são na origem emoções oriundas de sensações resultantes da interação humana e de ordem positiva ou negativa. A faculdade humana da *reflexão* possibilitaria distinguir esses estados em percepções, sensações, emoções;
- d) **Corpo Mental:** corpo da mente pensante, o intelecto, penetra mutuamente os demais corpos; na junção destes corpos possibilita-se a formação e manifestação da *persona*, onde os desequilíbrios afetam tanto o corpo físico quanto a conduta e os modos de agir. Os samurais treinavam tais aspectos para poder perceber e compreender as reações causadas no corpo físico pelas emoções ou processos intelectuais;
- e) **Corpo Causal:** ainda mais sutil que os anteriores, está próximo das percepções intuitivas, em nível de causa/efeito, corpo onde a **faculdade atencional** estaria presente. Este tipo de comunicação é denominado *suprasensível*, por que não se relaciona com os cinco sentidos do corpo físico (comunicação sensível), e estaria próxima da totalidade, da fonte criadora; e
- f) **Corpo Intuicional:** em Bergson 1989 (*apud* Cardoso e Ferrari, 2009) encontramos uma forma de comunicação denominada *Élan Vital*, que na cultura ocidental seria equivalente ao *Ki*. E que a ciência não compreende por ser um método baseado no *imediate*¹⁶, na *consciência interior*, que não se concebe através da racionalidade, mas sim através da intuição. Essa investigação interna está disponível a todos, bastando apenas ser *provocada*. Enquanto a inteligência dedica-se ao nível do pensamento, a intuição se concebe no *movente* (no *ser-movente*) e adota para si o *instante interno*, onde a consciência se aprofunda na essência da realidade.

Na possibilidade da *multidimensionalidade*, de acordo com os autores, concebe-se para a área da Educação Física, um **Ser** que **se movimenta**, e nesse pressuposto do **Se movimentar** (KUNZ e TREBELS, 2006; SANTIN, 2003; KUNZ, 2000 e 1994; TREBELS, 1992; TAMBOER, 1979), há de se atentar para a necessidade de uma mudança de paradigma, não mais voltado apenas para a *Educação do Físico*, mas sim voltado para a **Educação do Humano**. Levando-se em consideração que a palavra “educação” significa “*cultivo*” e que é através da ‘auto-observação¹⁷’ na ‘experiência vivida’ que se manifesta a capacidade de reflexão, faculdade que somente o ser humano possui, a qual permite a compreensão deste **estado** (o tempo/movimento *interior*).

Ao tomarmos como exemplo um conteúdo da cultura oriental, é nas Artes Marciais que se desenvolve a compreensão para atingir o equilíbrio e a harmonia.

¹⁶ A Metafísica, método utilizado por Bergson (do grego “*Meta*” = além de, depois de, entre, através de e “*Physis*” = natureza, físico), estuda a essência do Ser, ou da realidade. Uma visão para *além da física*. O conhecimento dos princípios elementares (Dicionário Aurélio, 2010).

¹⁷ Auto-observação (Auto, do grego “*Autós*” = eu mesmo, si próprio, e Observação, do latim “*observatio + onis*” = Ato de ver ou olhar com atenção, examinar), ação diante de quem observa.

Pois somente ali é possível sua ocorrência e é quando a **atenção está voltada para si**, no objetivo de buscar a ‘perfeição artística’, como forma de sobrevivência ou de sentido da vida, através do **domínio de si** (como forma/código de conduta).

Destaca-se ainda que, no atual contexto de mundo, a *rebeldia* e a *delinquência*, que estão presentes no sistema de ensino, se relacionam diretamente à *conduta*, quando esta se representa no resultado de um processo de civilização pautado em um modelo educativo *impositivo* e *disciplinador*. A falta de concentração e atenção em si, no mundo contemporâneo, diferente do mundo antigo, estaria também relacionada com um período delicado de *transição* e “remodelagem” do cérebro, que se refere à adolescência, o qual tem por base nesta fase o *comportamento*, o que fundamentaria desta maneira, tal condição.

Portanto, se o professor está atento a tais condições, conseguiria este, observar e evitar se colocar no mesmo nível e, submetendo-se às mesmas condições. Tais condições, são causadoras de malefícios atribuídos à ruína do ser humano, como por exemplo: o estresse e a depressão.

De modo que o respeito ocorre, quando se educa sob condições de aceitação e acolhimento, as quais representam e expressam essa conduta. Se o papel do professor é cultivar o ser, então cabe a este, primeiramente cultivar-se.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à **terceira etapa do trabalho**, se apresenta aqui, as considerações e recomendações/apontamentos sobre os resultados obtidos durante os procedimentos e, o que foi possível constatar, durante o exercício de pesquisa. Dentre tantas considerações plausíveis de serem apontadas, destacan-se:

1º - É papel da Educação Física, ampliar a compreensão da cultura corporal/de movimento enquanto ato pedagógico.

No *mundo de movimento*, de acordo com Santin (2003), existem várias possibilidades de compreensão deste fenômeno, como o **movimento do homem**, e não apenas como um corpo (físico) que se movimenta:

- a) como *ação motora*, comum a todo ser vivo na função mecânica;
- b) *locomoção* é outra forma de entender o movimento;
- c) *Força* ou *energia de produção*, como um terceiro ponto de vista; e por fim,
- d) como **linguagem**, forma de expressão em sentido e intenção.

Para exemplificar essa **movimentação não apenas** do que é **físico**, se faz necessário entender o tempo sob dois aspectos: o **Tempo linear** que conhecemos e que nos possibilita **ver** o movimento acontecendo; e o **Tempo interior** que de certa forma podemos **sentir**¹⁸ e transita (*vibra*) entre as outras dimensões (*corpos*), e influencia na **origem** do próprio **movimento** (quando predisposto/provocado por uma **emoção**). Nestes termos, o que se percebe é que

¹⁸ Os Samurais, de acordo com Sugai 2000 (*apud* Cardoso e Ferrari, 2009), já treinavam na antiguidade esta sensibilidade quando adeptos da doutrina ZEN, baseando-se na vivência dos sentimentos. Ver Tolle (2003, p. 56) sobre “exercícios para conectar-se ao seu corpo”, que proporcionam sentir as energias.

o tempo interior está amalgamado ao espaço tridimensional (*linear*), porém em constante *envolvimento com a vibração energética do Ser humano*, caracterizando-o na totalidade (**corporeidade**) e evidenciando seu **caráter multidimensional**. Na figura abaixo se pode visualizar melhor este processo:

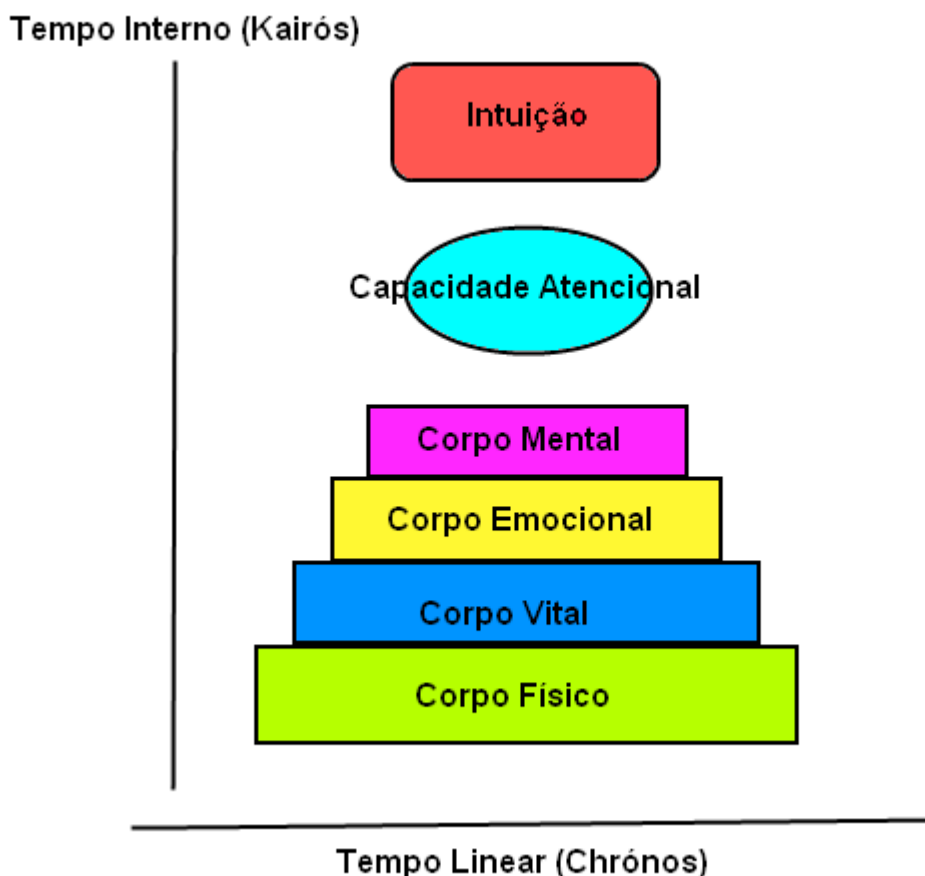


Figura 2: Representação do *Tempo Linear* e do *Tempo Interior*.
Fonte: do autor.

É competência da Educação Física, desenvolver e aprofundar esse discurso, na oferta de subsídios para mudanças de estratégias pedagógicas para os processos educacionais e para uma ampliação que vai muito além do atual conhecimento sobre a cultura corporal/de movimento.

Para Santin (2003, p. 105), “a compreensão do movimento abre um campo imenso para a atuação da Educação Física, não mais restrita à visão mecânica”, o pensamento, as atividades intelectuais e psíquicas estariam articuladas com o “**fenômeno do movimento**”, deixando de ser apenas funções abstratas. Por meio

dos *sentimentos e emoções* a corporeidade se expressa em forma de *linguagem*¹⁹, como movimento de criação (dos artistas, por exemplo).

2º - É papel da Educação Física, estimular a realização do ensino, baseando-se em técnicas pedagógicas modernas, favorecendo uma educação transformadora.

Sugere-se aqui, no intuito de criar condições para que o sistema de ensino consiga atender ao propósito educacional apontado acima, a *Pedagogia da Alternância*. A qual surge como indicação de vários anos de estudos por um grupo de pesquisadores integrantes da UNESCO, no sentido de interligar as áreas do conhecimento nos vários sistemas de ensino, por meio de conceitos originados na interdisciplinaridade.

De acordo com Sommerman (1999), a educação ocidental pautada em um reducionismo epistemológico (*do analítico ao superficial*) remanescente do séc. XIX, massificador do ensino e desvalorizador do humano, é responsável pela ruína da natureza do homem e causadora de malefícios psíquico-físicos que se propagam em nosso meio. Segundo o autor, quando nosso interior não é cultivado, buscamos no externo, máscaras para nos igualarmos à condição cotidiana que nos cerca e esconder nossas identidades em valores de fuga, para não sermos molestados pela realidade cultural dominante.

Buscando apoio na transdisciplinaridade, que aqui o autor acima referido propõe como uma nova teoria do conhecimento, a pedagogia da alternância busca *cultivar o sujeito* respeitando suas raízes e sua cultura. Uma perspectiva em contrapartida a essa epistemologia reducionista que reina hoje na educação e a fragmenta. Culminando na perda do sentido profundo da vida e no sofrimento moral da humanidade. A transdisciplinaridade surge como uma ruptura da redução do real e do sujeito, bem como integradora na ciência contemporânea epistemológica do ensino. Funciona como eixo comum entre todas as disciplinas,

¹⁹ Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 262), “Quando operamos na linguagem, o fazemos é nos mover em nossas interações recorrentes com outros, num fluir de coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Ou seja, a linguagem ocorre num espaço relacional e consiste no fluir na convivência em coordenações de coordenações consensuais comportamentais – e não num certo modo de funcionamento de sistema nervoso nem na manipulação de símbolos. O símbolo é uma relação que um observador estabelece na linguagem. Quando reflete sobre como transcorre o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais, ele associa distintos momentos desse fluir, tratando um como representação do outro”.

pautada sob uma metodologia que se baseia em três pilares de pensamento, que assim os define:

1. **Complexidade** – oriunda dos avanços da Biologia, Física e Antropologia, busca a compreensão do fenômeno de maneira cíclica, “da parte ao todo e do todo às partes”, regido por uma “*relação entre observador e objeto observado*”, ou seja, não somente o professor está na educação, mas também a educação está nele.
2. **O Terceiro Incluído** – emergente da física quântica, afirma que em outro nível de realidade (multidimensional), “*existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo, o sujeito que está vivendo e o estado que está vivendo*”. Sendo assim, o homem, como o sujeito que **ao mesmo tempo** vive, e observa o estado no qual está vivendo.
3. **Os Diferentes Níveis de Realidade** – para melhor compreensão do mesmo, exemplifica-se: “em nível de mundo real, dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço, porém, em um nível de caráter **multidimensional** de mundo isso é possível, portanto, trata-se de diferentes níveis de realidade.”

A pedagogia da alternância surge para respeitar que cada sujeito é único e transdisciplinar (multidimensional e intercultural), profundo nas suas raízes e individualidades, e que cada vez mais observa a si mesmo, para compreender sua própria cultura, inserir-se nela e comunicar-se com os demais.

Destaca-se também neste sentido, o que nos apresenta Hildebrandt-Stramann (2009), bem como Kunz e Trebels (2006), os quais em poucas palavras identificam, levando em consideração ambos os pontos de vista, a importância da “*auto-observação*” e do “*conhecimento de si²⁰*”. Tais indicações nos apresentam possibilidades educacionais transformadoras e, novas propostas de currículo de formação de professores de Educação Física, direcionada a ambientes educacionais e, concepções modernas de ensino.

Sobre estes aspectos, de acordo com Hildebrandt-Stramann (p. 92), pode-se refletir que:

- 1 – Uma concepção pedagógica moderna de Educação Física escolar baseia-se na concepção de aulas abertas às experiências;
- 2 – Para realizar um ensino orientado em tal concepção, o professor de Educação Física precisa fundamentar-se no “conhecimento didático transformador” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 1994);
- 3 – A **formação** do estudante pode-se caracterizar como de socialização: de um esportista para um pedagogo do movimento. A formação universitária deve se

²⁰ “o Conhecimento de Si”. Conhecer (do Latim “*cognoscere*” = chegar a ter conhecimento, idéia, tomar conhecimento), e de acordo com a Logosofia, em González (2008): implicaria em ter domínio dos elementos que constituem os “segredos da existência de cada um”. A máxima de Sócrates: “conheça-te a ti mesmo”.

configurar como um processo de socialização: de experiências biográficas para experiências refletidas pedagógica e cientificamente, até a competência para pensar e realizar novas construções materiais e ambientais de “movimentar-se”²¹.

Tal concepção, segundo o mesmo autor (p. 94-6), adota como conceito de educação como “*a capacidade de atuar autonomamente nas reflexões*”, estando no centro do processo e, tendo como objetivo a “**autoeducação**”, não se reduzindo a uma concepção individualista, porém ampliando-o à autorrealização individual e à emancipação da sociedade.

Possibilitando desta forma, descobrir o movimento não apenas pelo ato, mas observando o ‘**Ser que o caracteriza**’. O sujeito que se movimenta e dialoga com o mundo através deste mover-se, e que se move em um lugar (instituição/escola/universidade), onde a organização possibilita ir além do processo cognitivo de aprendizagem, mas também dos sentidos e do corpo na formação interdisciplinar e que igualmente está em mudança/movimento constante.

Em Kunz e Trebels (2006) encontra-se uma proposta/concepção que se denomina “Crítico-emancipatória”, onde o “**crítico**” nos leva ao entendimento sobre a capacidade de **observar e questionar** as complexidades do mundo onde se está inserido e ao posicionamento objetivo e embasado numa constante (auto) avaliação; e “**emancipatória**” quando possibilita a **libertação** das **condições** que são **limitadoras** das suas capacidades e, que são impostas pelo contexto do cotidiano contemporâneo. O que vai de encontro à próxima consideração da pesquisa.

3º - Fundamentar e fomentar a formação docente em concepções que objetivam autonomia do ser humano na totalidade de suas dimensões.

Nas concepções acima abordadas, percebe-se a importância em fundamentar a **formação acadêmica**, relacionada aos aspectos/propostas elencadas pelos autores, e baseadas na perspectiva do **exercício atencional**, enquanto ferramenta para ampliação dos conhecimentos sobre Educação e Cultura de movimento. Quando o objetivo é proporcionar a **formação íntegra do**

²¹ O “movimentar-se”, de acordo com o autor (2009), refere-se neste aspecto, ao movimento que diz respeito não apenas no âmbito da Educação Física, mas ao movimento da Escola como um todo, como um espaço para a experiência que vai além do conhecimento cognitivo (*apud* HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

ser humano na autonomia, possibilitando tornar-se um cidadão capaz de ser participante no processo social de maneira individual e coletiva.

Porém, ocorre que, primeiramente as concepções deveriam conceber-se na formação (**no currículo**), para que se oportunize aos acadêmicos a liberdade e a autonomia, através das ferramentas da “auto-observação” e do “conhecimento de si”, referidas anteriormente por diversos autores, para buscar na “experiência vivida” o “**dar-se**” conta dos seus “**estados de conduta**” e, desta maneira possibilitar-se à *Autopoiésis*²². Concordando com Maturana, anteriormente citado, onde o professor deve exercitar em si próprio, primeiramente, a capacidade atencional, para que tenha condições de, posteriormente, estar apto a utilizar/provocar tal ferramenta no processo ensino/aprendizagem e que posteriormente será útil no campo educacional.

Fomentar e estimular a criação/manutenção de projetos que proporcionem a vivência dos aspectos apontados acima. Para que os acadêmicos, na sua **formação**, bem como a comunidade, integrante do **processo** civilizatório, tenham a oportunidade de partilhar experiências transformadoras, indicadas como exemplo: as **Artes Marciais**²³, enquanto filosofia de ensino e, o **Yoga**, como prática voltada ao autoconhecimento e reintegração pessoal²⁴.

4º - A formação deve propor a socialização de experiências: práticas e teóricas, para a construção competente de conhecimento.

O professor que é capaz de **criar tem**, no ato de **imaginar**, a possibilidade de viver a experiência do ‘*Se-movimentar*’, buscando o sutil, a vibração interior que se movimenta através do sentimento de “*quem eu sou?*”, “*o que se está buscando aí, agora?*”, do “*que se quer vivenciar?*”. Não para transmitir, mas apresentar e compartilhar a construção do processo juntamente com os alunos, onde o objetivo é possibilitar que estes tenham igualmente a mesma oportunidade.

²² Do grego “*Auto* (próprio) e *Poiesis* (criação), para Maturana e Varela (1995), a vida se (re) organiza continuamente em si própria, se ‘*auto cria*’.

²³ De acordo com Sugai (2009), faz referência a Jigoro Kano (criador do *Judô*), por indicar tal arte para melhorar a proposta educacional nas escolas.

²⁴ Ver Mohan (2006), “*Yoga para o corpo, a respiração e a mente*”, editora Pensamento.

Conforme os apontamentos de Cardoso e Ferrari (2009), o ato de **educar** em sua origem é a **condição de cultivo do Ser** (humano), que se dá através da compreensão da **experiência interna**, e não de forma transmissível como trata o atual sistema de ensino. A formação acadêmica se encontra distante deste novo paradigma, o qual tem na **atenção**, a ferramenta necessária para compreender a corporeidade e assumir um novo direcionamento no ato pedagógico.

De acordo com os autores acima, se faz necessário que o sistema de ensino perceba a importância destes aspectos como orientação na formação docente, de modo que o professor possa atender ao processo de civilização de forma íntegra. A condição do mundo adulto tende a não aceitar mudanças, pela forma analítica de pensamento, ao qual, na cultura ocidental estamos condicionados. Portanto, os professores devem estar atentos à sua própria conduta no ensino (se auto-observando), e se proporcionando a percepção da “*experiência interna*” para compreender o ato de educar, aqui denominado como cultivo.

5.1. Apontamentos emergentes no processo do trabalho

Abaixo se destacam como possibilidade de futuros estudos, os resultados apontados pelo presente trabalho, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e as necessidades, as quais ficam pautadas à reflexão:

- 1) Os acadêmicos não reconhecem de forma distinta as sensações internas e como consequência, não conseguem da mesma forma, expressar o que sentem;
- 2) A necessidade de vivenciar experiências que corroboram com esses valores internos, enquanto formação acadêmica;
- 3) A necessidade de uma mudança de paradigma na Formação docente no curso de Educação Física; e
- 4) A necessidade de reformulação do currículo para inclusão de disciplinas/concepções que atendam a essa demanda.

A título de aprofundamento, não contextualizado na presente pesquisa, mas direcionado como possibilidade para futuros estudos. Poderia-se relacionar ainda, as sensações percebidas nos papéis de Auto-orientação x Observadores, constatadas com os acadêmicos em nossa pesquisa, com a finalidade de verificar se ocorreu *sincronicidade*²⁵ na relação da dupla, ou seja, se houve interação “simbólica” entre os indivíduos na dupla, durante a realização da atividade. Como por exemplo: O reconhecimento de sensações idênticas em ambos os papéis.

Quadro 11: Exemplo de relato onde se observa sincronia na dupla

Dupla x	Auto-orientação	Observador
X. 1	Senti medo , insegurança , dificuldades em me locomover, queria saber tudo, onde estava , quem era, fiquei muito nervosa pelo fato de não estar vendo.	Percebi nela uma insegurança muito grande de dar os passos, de andar, teve medo e muitas curiosidades , de saber onde estava , quem estava em sua frente, o que era para fazer.
X. 2	Insegurança , desconforto , medo de cair, até o local (descida) eu sabia onde estava, falta de confiança na condução da dupla , ansiedade em ter novamente a luz.	Desespero , aflição , medo de ficar sem a condução (dupla) , dificuldade de reconhecimento do espaço, curiosidade .

²⁵ Do Dicionário Aurélio (2010), “Sincrônico: *adj*, Que se realiza ao mesmo tempo. Relativo a fatos da mesma época”. Para Jung (2000), são acontecimentos não relacionados à causalidade, mas sim a uma relação de significado ou semelhança, de maneira simultânea.

REFERÊNCIAS

- AMMANN, Luis A. **Autoliberação**. São Paulo: Pensamento, 1992.
- BERGSON, H. Vida e obra. In: **Cartas, conferências e outros escritos**. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 113-9. (Coleção Os Pensadores).
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./Fev./Mar., n. 19, 2002. (Trad. de João W. Geraldi – Unicamp/Depto. Linguística). Disponível em: www.googleacademico.com.br. Acesso em 30 novembro 2009.
- BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Org.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000. p. 23-8.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARDOSO, Carlos Luiz. Emergência Humana, Dimensões da Natureza e Corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do 'se-movimentar'. **Revista Motrivivência**. Florianópolis/UFSC, ano 16, n. 22, p. 93 – 114. Junho 2004.
- CARDOSO, C. L. e FERRARI, R. D. Políticas Públicas, Formação e Exercício Autopoiético no contexto contemporâneo: para compreender outras concepções paradigmáticas de esporte e lazer. In: CIRQUEIRA FALCÃO, J. L.; SARAVA, M. C. (Org.). **Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: (In) Tensas Experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009, p. 55-125. (Cap. III).
- CIRQUEIRA FALCÃO, J. L. e SARAVA, M. C. (Org.). **Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: (In) Tensas Experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- Dicionário Aurélio**. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em 28 agosto 2010.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GONZÁLEZ PECOTCHE, Carlos Bernardo. **Curso de Iniciação Logosófica**. Trad. de filiados da Fundação Logosófica. 18 ed. São Paulo: Logosófica, 2008.
- GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. **Jogos de Empresa**. São Paulo: Makron, 1993.
- GUYTON, A. C. e HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (org.). **Educação física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HIRAI, R. T. e CARDOSO, C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na Educação Física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e... **Revista Motrivivência**, ano XVIII, n. 27, p. 119-36. Dezembro 2006.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade**. Trad. Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. 10ª ed., v. 8. Petrópolis: Vozes, 2000. (Obras Completas). Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/a-sincronicidade-doc-a27992.html>>. Acesso em: 12 novembro 2010.

KATZ, L. C. e RUBIN, M. **Mantenha o seu cérebro vivo**. Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

KELEMAN, Stanley. **Corporificando a Experiência**: construindo uma vida pessoal. São Paulo: Summus, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. e TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**: com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã no Esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria A. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto e REZEPKA Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

_____. **Autopoiesi e cognizione**: la realizzazione del vivente. 3 ed. Venezia: Marsilio Editori, 1992.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MILLMAN, Dan. **O Atleta Interior**. São Paulo: Pensamento, 1994.

MOHAN, A. G. **Yoga para o corpo, a respiração e a mente**. Trad. Adelaide Petters Lessa. 4 ed. São Paulo: Pensamento, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. Cengage Learning Editores, Copyright: 2002.

NEWEN, A. e ZINK, A. Somos o que sentimos ou sentimos o que somos? - O jogo das emoções. **Revista Mente & Cérebro**, São Paulo: Duetto, n. 195, p. 36-45, abril/2009. (Tema: Especial). (Edição – O Jogo das Emoções).

PICCININNI, *et all.* **Manual de Formação Pessoal para Membros do Movimento Humanista. Tema de estudo nº 20, a Atenção**. Centro de Estudos Parque Punta de Vacas. Mendoza, Março de 2009, p. 72. Disponível em: <<http://www.internationalhumanistparty.org/pt-br/book-page/manual-formacao-pessoal-membros-movimento-humanista>>. Acesso em: 10 novembro 2010.

PROGRAMA CIEE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Curso: Atenção Concentrada**. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/fjcapeletto/files/696/3596/AtencaoConcentrada.pdf>> Acesso em: 9 novembro 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES MENEZES, N. C. e AMARANTE, A. D. do;. **Análise de uma experiência prático-reflexiva no repensar educação física como linguagem educadora da corporeidade humana**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd116/educacao-fisica-como-linguagem-educadora-da-corporeidade-humana.htm>>. Acesso em: 08 setembro 2010.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção educação física).

_____. **Educação Física: Educar e profissionalizar**. Porto Alegre: Suliani, 1999. (Coleção Corpus).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Acoosados, 1984.

SOMMERMAN, A. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL**, I, 3 a 5 novembro de 1999, Centro de Treinamento de Líderes, Itapoan, Salvador-BA. Disponível em: <www.scribd.com/doc/.../Pedagogia-Da-Alternancia>. Acesso em: 12 novembro 2010.

SCHROCK, Karen. Mentes aprisionadas. **Revista Mente & Cérebro**. São Paulo: Duetto. ed. 176, Setembro, 2007. (Edição – Por que compramos, compramos, compramos e compramos). Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/mentesaprisionadas2.html>>. Acesso em: 8 novembro 2010.

SUGAI, Vera Lucia. **O Caminho do Guerreiro**. São Paulo: Gente, 2000, v. 2.

TOLLE, Eckhart. **Praticando o Poder do Agora**: ensinamentos essenciais, meditações e exercícios do poder do agora. Trad. Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: Definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 507-14, Jan./Fev. 2006.

WEINBERG, Robert S. e GOULD, Daniel. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LISTA DE CONSULTA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CASTELLANI Filho. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

CIRQUEIRA FALCÃO, J. L. e SARAVA, M. C. (Org.). **Esporte e Lazer na Cidade. Práticas corporais re-significadas**. Florianópolis, Lagoa, 2007, v. 1.

_____. **Esporte e Lazer na Cidade. A prática teorizada e a teoria praticada**. Florianópolis: Lagoa, 2007, v. 2.

_____. **Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: (In) Tensas Experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade: Estudos; v.10, n.2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>.

KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. e TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória: com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã no Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MILES, Matthew B. e HUBERMAN, Michael A. **qualitative data Analysis: source books of new methods**. Bervely Hills, CA: Sage, 1984.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. Cengage Learning Editores, Copyright: 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, A. M. e DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v.1.

_____. **Práticas Corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v. 2.

_____. **Práticas Corporais:** Experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005, v. 3..

_____. **Práticas Corporais:** Construindo outros Saberes em Educação Física. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005, v. 4.

TAFFAREL, C. e HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Currículo e Educação Física:** formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijuí, 2007.

TURATO, E. R., Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de saúde pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-14. Jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025>. Acesso em: 7 Julho 2009.

APÊNDICES

**APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa: Questionário descritivo sobre as
sensações reconhecidas durante a prática da atividade.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura**

Nome:

DEF:

Turma/Fase:

Sobre o exercício realizado, descreva quais as sensações que teve durante a prática.

APÊNDICE C - Instrumento de pesquisa: Questionário descritivo sobre as sensações reconhecidas durante a observação da atividade.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura**

Nome:

DEF:

Turma/Fase:

Sobre o exercício realizado, descreva quais as sensações que teve durante a observação.

ANEXOS

ANEXO I – Transcrição dos relatos dos participantes da pesquisa por dupla 2ª Fase

Dupla 1	Auto-orientação	Observador
1.1	Senti medo , insegurança , dificuldades em me locomover, queria saber tudo, onde estava, quem era, fiquei muito nervosa pelo fato de não estar vendo.	Percebi nela uma insegurança muito grande de dar os passos, de andar, teve medo e muitas curiosidades , de saber onde estava, quem estava em sua frente, o que era para fazer.
1.2	Insegurança , desconforto , medo de cair, até o local (descida) eu sabia onde estava, falta de confiança na condução da dupla, ansiedade em ter novamente a luz.	Desespero , aflição , medo de ficar sem a condução (dupla), dificuldade de reconhecimento do espaço, curiosidade .

Dupla 2	Auto-orientação	Observador
2.1	Inicialmente agonia de não poder enxergar, medo de obstáculos pelo caminho, confiança depois de um certo tempo de caminhar e ser guiado a todo instante, segurança e traquilidade ao subir as escadas.	Desconforto inicial ao colocar a venda, ansiedade para saber onde estava indo, medo , pois sabia que p/ se deslocar muito precisaria descer escadas, insegurança ao começar a descer os primeiros degraus, adquirindo confiança aos poucos.
2.2	Autocontrole , insegurança , pouca noção de espaço, pouca noção de direção, maior atenção na audição , aguçamento do olfato , maior atenção no tato .	Atenção , sensação de responsabilidade , apreensão , cuidado pra passar informações corretas e úteis.

Dupla 3	Auto-orientação	Observador
3.1	A 1ª sensação foi de lembrança da disciplina de esportes adaptados. Depois reparei que já conheço bem a estrutura do CDS, senti confiante e sabia que 90% do tempo aonde estava. Também confiei no meu guia, pois sei que ele não deixaria cair na escada por exemplo. Na parte final foi agoniante , não aguentava mais.	O XXX ficou nervoso na minha observação quando foi vendado, mas ele foi confiante . Deu pra ver que ele conhece bem o CDS e só não sabia onde estava quando nos dirigimos ao 2º piso atrás da balança de peso, perto dos banheiros. No final ele tava angustiado em retirar a venda, mas estava calmo .
3.2	Fiquei um pouco nervoso logo que fui vendado, eu já tinha feito o caminho todo mentalmente, então tentei me acalmar , respirei fundo , mas logo na saída quando o percurso foi mudando me apavorei , eu estava perdido , tive uma sensação muito ruim , eu não sabia qual andar eu estava, mas consegui me localizar ficando um pouco mais tranquilo .	Percebi a falta que a visão trouxe para o XXX, tanto na locomoção, na confiança , na noção espacial. Me senti digamos que na obrigação de levá-lo, fazendo o papel dos olhos dele, por me imaginar na situação dele.

Dupla 4	Auto-orientação	Observador
4.1	n/d	Insegurança , medo .
4.2	Antes do exercício estava apreensivo e já estava pensando como seria andar de olhos fechados. Ao colocar a venda já comecei a observar os sons e	A pessoa que eu conduzi estava bem situada do local onde ele iria passar, só ficou um pouco perdido quando fez a volta na porta do banheiro, mas logo se

	<p>senti o lado que soprava o vento, (fiquei inseguro neste momento). Quando comecei a andar me levantei e posicionei o corpo e além do som tive que ter a percepção do tato tanto das mãos quanto dos pés (tentei ficar o mais atento possível). Ao voltar, para sala fiquei sozinho e tive que me situar na sala e me conduzir até o meu lugar indicado.</p>	<p>situou (ele estava bem seguro).</p>
--	--	---

Dupla 5	Auto-orientação	Observador
5.1	<p>A sensação dentro da sala é de total autonomia, pois quer pelo costume, quer pelo conhecimento quase automático das percepções, já se tem referencias estabelecidos. Uma vez fora a experiencia muda, pois ainda que se tenha noção de que alguns perigos serão enfrentados, pela possibilidade de alguma alteração no contexto, já se faz esperada, o que contribui para maior tensão. Uma certa dor de cabeça por causa desta tensa relação de guia, perdura quase todo o caminho, dificultando o simples gesto de confiança no guia e interlocutor. O auxilio de gestos, comandos e vozes, faz-se primordial e referencial. Há uma maior nuance de curiosidade neste aspecto, em lugar da angustia anterior, mas ainda assim, de maneira aprensiva (descontraída por alguma brincadeira)</p>	<p>Durante o processo de observação do colega XX, no percurso descrito a seguir, houve suma certa segurança inicial no procedimento de guiar seus passos, mudada a partir do momento em que saiu da sala. Ademais dele não saber o caminho, nós que guiavamos também o desconheciamos, havendo, portanto uma apreensão em como se proceder a descrição do ambiente iguato, pois qualquer sinistro decorrente do procedimento remeteria as falhas na orientação. Do instante em que se deixou a ponto de partida, o momento mais critico foi nas escadas, onde havia sério risco de queda, uma maior necessidade de controle e muita parcimônia nos movimentos, para não precipitar passos ou promover perigos na travessia. Vital, foi o estabelecimento de pontos referenciais, como o corrimão os direcionamentos e a admoestações de intensidade dos passos, a fim de se proceder com maior estabilidade no integral período. Em geral o sentimento foi de angústia, pois ser responsável pelo destino alheio é algo muito complexo.</p>
5.2	<p>A primeira sensação após colocar a venda foi de enstranheza, pois é estranho ficar com os olhos vendados em um ambiente iluminado, outra sensação foi de medo e insegurança, pois não sabia onde estava e nem o que estava a minha frente e medo de cair ou bater a cabeça (se machucar em geral). Fiquei um pouco tonto durante o trajeto, mais aos poucos fui me acostumando com a situação e a tontura parou. E ao tirar a venda à sensação que senti foi de alívio. E a venda me irritou bastante.</p>	<p>Durante o processo de observação do aluno XX, percebi que ele estava muito confiante (até demais), pois queria ir na frente dos outros alunos, e ele se sentiu bem vendado também, só um pouco aprensivo com o trajeto. Mas no final ele se saiu muito bem, achando rapidamente seu lugar na sala.</p>

Dupla 6	Auto-orientação	Observador
6.1	Medo de cair ou bater em algo. Insegurança a todo o momento. Fragilidade. Sem autonomia , ou seja, totalmente dependente .	Insegurança. Ansiedade. Vontade de tocar no ambiente. Tensão .
6.2	No início da atividade, ao colocar a venda prestei atenção no som , logo em seguida ao começar a andar me senti perdido , fiquei atento ao som que os outros participantes faziam e também no tato , para buscar lembranças do ambiente em que estava. Em nenhum momento senti medo .	No início foi bem, depois ficou um pouco perdido . Necessidade de tocar nas coisas. Estava muito tranquilo .

Dupla 7	Auto-orientação	Observador
7.1	No começo estava seguro a pouco confiante , e sempre procurava me situar onde estava, mas depois fiquei bastante inseguro , pois não sabia ao certo onde estava, quando voltamos pela escada fiquei mais seguro , mas depois ao chegarmos no ponto de origem ficou mais fácil de me situar, no começo fiquei um pouco confiante demais o que me atrapalhou depois.	Coordenador do cego XX, foi perceptível que ele estava bem seguro e bem descontraído , senti um pouco de controle ao conduzi-lo, ele sempre se sentiu bem situado ; na parte da escada foi a parte onde me deixou mais seguro , bem porque ele também estava.
7.2	Inicialmente senti uma insegurança , porém posteriormente me senti totalmente confiante , sabia por onde estava passando. Tenebroso , embora estivesse fazendo algo consciente. Uma interessante experiência.	Do início ao fim tive um pouco de medo em estar com toda responsabilidade sobre meu companheiro. Em algumas vezes direcionei-o, pois a ideia de que ele poderia se machucar me incomodava . Me passou pela cabeça um sentimento de poder e liderança . Muitas curiosidades em saber o que meu companheiro estava pensando.

Dupla 8	Auto-orientação	Observador
8.1	Senti um receio de bater nas pessoas, coisas, e nos obstáculos que tinham no caminho. Ficava tentando lembrar por onde estava passando para saber qual percurso seguir.	Observando XXX percebi um pouco de insegurança da parte dele com relação a onde pisava na escada. Teve até que noção de espaço e de onde estava. Só um pouco de receio mesmo.
8.2	Eu tive uma sensação de " falta de noção de espaço ", principalmente nos corredores. Já nas escadas já facilitava , pois havia o corrimão para guiar o caminho.	Eu observei a XXX e percebi uma tentativa repetida varias vezes em ter algum contato com as mãos na parede ou no corrimão das escadas, junto com a curiosidade de saber quem estava por perto.

Dupla 9	Auto-orientação	Observador
9.1	Sensação de perder o chão , apesar de conhecer o prédio do CDS a sensação de não saber onde está e quem esta a sua volta é grande e dá certa insegurança . Saber e confiar na pessoa que me guiou foi essencial,	No início senti um pouco de insegurança nela e a necessidade que ela tinha de sempre estar tocando em algo , como a parede. Mesmo ela estando certa no caminho ela parava para ouvir a orientação. Após a minha fala ela

	pois mesmo tropeçando às vezes ela me colocava no caminho de volta. Ter sempre contato com alguém ou alguma coisa me deixava mais segura .	andava segura , podendo perceber assim a confiança que ela depositava em mim. Da minha parte, tinha que estar atenta em todos os movimentos dela p/ que ela não se machucasse, ou batesse em algo.
9.2	No momento em que fui vendada me senti ansiosa e agitada . Quando comecei a me deslocar fiquei curiosa para saber onde estava e muito insegura no momento de descer as escadas. Estava atenta a todos os sons e principalmente as vozes e rizadas ao redor, fiquei mais atenta ao todo também.	Observei a XXX tive a sensação de responsabilidade , de que se algo acontecesse, eu estaria responsável. Tive uma sensação de afeto para poder cuidar e ao mesmo tempo um sentimento de comando e autonomia .

Dupla10	Auto-orientação	Observador
10.1	Tive a sensação de insegurança principalmente, além de medo , sensação de não poder controlar minhas ações motoras, inquietação devido o escuro, nervosismo devido os degraus da escada.	Fui observadora da XXX. Durante o percurso tive sensação de medo , pois ela foi muito curiosa e queria ir sozinha , até mesmo nas escadas. Apesar de não poder falar, guiei-a sem nenhum acidente, apenas com muito cuidado .
10.2	Durante a prática da atividade, as sensações que surgiram foram medo , impotência , por não saber para onde estava indo e dificuldade em ficar em silêncio pela aflição de não estar vendo nada.	Eu fui observadora da XXX, durante a observação pude perceber o medo e a aflição dela por estar com os olhos vendados, ela também teve a curiosidade de saber onde estava e para onde estava indo. O fato de não poder conduzi-la pela mão, apenas com a voz também dificultou, porém não houve acidentes.

Dupla11	Auto-orientação	Observador
11.1	Medo , pois você terá que percorrer um caminho de uma forma que você não está acostumado a fazer, medo de bater nas coisas, de cair. Insegurança em caminhar, achando sempre que está próximo da parede, na escada querendo saber onde está o degrau. No momento em que o parceiro te conduz ainda ficava tranquilo , pois tinha alguém te auxiliando, mas no momento que dentro da sala tinha que achar seu lugar foi muito tenso até achar seu lugar, porque ficava com medo de bater nas cadeiras, pessoas, etc. Tenso, intranquilidade, medo, insegurança, receio de caminhar, e com isso bater em algo ou cair. Fiquei um pouco intranquilo com as vendas, pois como você sempre enxerga, quando você não pode enxergar, você fica inseguro e agoniado .	Eu conduzi XXX, no começo me pareceu um pouco inseguro . Mas ele apresentou-se seguro , sempre procurando uma referência, como orientação e após disso prosseguir o caminho a ser percorrido.
11.2	Quando me desconcentrei e me perdi,	Eu observei o XXX e percebi um

	fiquei com receio de ir a diante, fui me guiando pelo tato e a lembrança que tenho do local, mas bati com as mãos nas paredes achando que ainda estava longe; tato mais sensível e a audição mais precisa ; consegui perceber o corredor e as paredes com o som da voz diferente. A venda apertou um pouco meus olhos, me senti bem a falta de visão por estar curioso e empolgado para saber como é a vida sem a visão, fiquei feliz por acertar o último degrau, sem dificuldade depois do 1º andar.	nervosismo nele, perda da sensação de profundidade ; como na direção de um automóvel ele “puxa” para direita, inquieto para andar logo.
--	---	--

Dupla12	Auto-orientação	Observador
12.1	Pude sentir uma sensação de dependência total, junto com o medo de esbarrar em algo em qualquer momento.	Fui observador do XXX senti uma sensação de poder em poder controlá-lo, e senti que ele estava bem tranquilo durante todo o trajeto.
12.2	Sensação de medo e insegurança , ao mesmo tempo uma leve sensação de diversão por estar fazendo algo novo e até mesmo sensações como prazer e realização ao conseguir notar onde estávamos e achar a própria cadeira.	Durante a observação existe uma grande sensação de poder e responsabilidade visto que nosso colega era dependente . A sensação de alegria e prazer ao ver que seu colega está em segurança.

Dupla13	Auto-orientação	Observador
13.1	Apesar de conhecer o local, foi difícil andar sem ver nada. Fiquei com medo dos possíveis obstáculos por isso andei com cautela .	Meu cego se comportou bem , demonstrou um grande conhecimento do local e não apresentou grandes dificuldades na locomoção.
13.2	Primeiramente fiquei com uma sensação muito ruim , pois não enxergava nada, não tinha muita noção para onde estava andando, realmente sem saber o que fazer . Em seguida fui me acostumando um pouco mais com a idéia de ficar cego, tentando me situar , lembrando os espaços onde eu estava.	Agora tive a sensação de poder nas mãos, podendo ajudar o companheiro que está cego a se locomover.

Dupla14	Auto-orientação	Observador
14.1	n/d.	Observei uma insegurança, medo na hora de descer os degraus, segurou no corrimão com muita firmeza, pareceu muito contraído .
14.2	Senti no início normal , pensei que iria ser simples, pois esta um trajeto pequeno, mas depois percebi que foi mais difícil do que pensava, pois sem a visão que é o sentido principal, eu não conseguia usar meus outros sentidos.	n/d.

Disciplina Optativa DEF 5891

Dupla 1	Auto-orientação	Observador
1.1	Insegurança, incerteza, medo, falta de noção espacial e temporal, solidão e liberdade.	Preocupação em orientar com segurança e de forma correta o trajeto a ser percorrido; alegria em ver as descobertas, em ver a expressão facial do parceiro.
1.2	Várias sensações foram percebidas, o medo e a ansiedade foram as mais perceptíveis. Insegurança e sentimento de estar perdido também. Também senti, além de sensações de cautela, foi um momento em que senti minha capacidade de perceber mais aguçada.	A sensação mais forte foi a angústia, de não poder falar, de observar uma situação de quem pratica o exercício com as vendas e não poder avisar o que viria pela frente. O medo da pessoa se machucar, de não saber pra onde ela deve ir, sem direção.

Dupla 2	Auto-orientação	Observador
2.1	Angústia por perder o senso de direção e não saber para onde ir, por não existir um local em objetivo para podermos nos direcionar.	Encarregada de orientar outra pessoa sem utilizar a fala como instrumento é uma tarefa não muito fácil. Principalmente quando a orientada fazia comentários ou perguntas.
2.2	Me senti enganada uma vez por minha percepção, pois podia dar certeza que estava num lugar quando não estava. Senti o quanto minha atenção auditiva e tátil estavam mais aguçadas.	Observei que apesar de dela estar “cega”, os outros sentidos estavam muito aguçados. E percebi que eu estava com uma certa preocupação no início, a qual foi se neutralizando quando percebi que ela era capaz de “se virar”. Também a angústia que ela sentia, eu também senti às vezes.

Dupla 3	Auto-orientação	Observador
3.1	Durante a prática do exercício tive a sensação de insegurança por não saber onde estava e no que poderia esbarrar, essa sensação era amenizada quando me apoiava em algo, principalmente na parede, tendo uma noção melhor de onde poderia estar. Também senti um enjoo, acredito que pela perda de orientação e um pouco de equilíbrio, a venda nos olhos também foi um grande incômodo, dando muita agonia por não localizar a claridade.	Durante a observação do exercício tive a sensação de querer ajudar minha colega a todo instante, acreditando que ela estivesse muito desorientada e precisando da minha orientação. Também tive uma sensação de alívio por poder enxergar, ter a percepção de quanto é o sentido da visão pra nós, mas ao mesmo tempo, também percebi que a adaptação sem o sentido da visão é possível.
3.2	Bem, já no início da atividade me senti a vontade pelo fato de conhecer o espaço há 4 anos. Saí da sala esbarrando nas carteiras, depois diquei circulando pelo corredor. A todo o momento sabia onde estava tocando nas paredes e em algumas pessoas. Depois entrei na sala da 2ª fase, fiquei andando por lá, esperando a hora de terminar a atividade. Quando o Carlos	Durante a atividade a XXX já procurava tocar e tentar reconhecer as paredes, portas e afins. Até a sala do mestrado ela foi rápida, tendo mais dificuldade em achar o caminho de volta. Mas quando o Carlos deu o comando de voltar pra carteira ela voltou com muita facilidade, demonstrando se situar no espaço até com bastante agilidade, mesmo estando com venda.

	nos chamou segui diretamente para minha carteira batendo (esbarrando) apenas em uma carteira anterior à minha. Sensação ruim por não ver nada , mas tranquila por conseguir imaginar onde estava.	
--	--	--

Dupla 4	Auto-orientação	Observador
4.1	Já havia praticado desta dinâmica, porém era com alguém orientando, assim tornando-se mais segura. Mas neste tipo de dinâmica percebi que é necessário ter autoconfiança e é preciso utilizar o corpo como um todo para chegar ao objetivo final, pois sem a ajuda das mãos eu não conseguiria realizar. O escuro é muito ruim . Uma hora queriam que eu entrasse em uma sala, mas escutava a voz do prof. Vitor e desviava o caminho, depois que soube que era para ir à outra sala. E para sentar no lugar achei difícil , mas me basiei que estava entre dois notebooks, assim facilitando o encontro do meu lugar. E quando as pessoas riam parecia que eu estava fazendo tudo errado .	A pessoa que eu estava orientando utilizou as mãos para não esbarrar em nada e/ou cair. Sempre ria (sorriso no rosto) de onde estou?! Muito curiosa , pois acendia as luzes, abriu uma porta, batia em uma mesa. E a minha sensação era de agonia por ela não saber onde estava e de se esbarrar nas pessoas e objetos e eu não podia fazer nada para isto não acontecer, pois ela teria que “descobrir” as coisas sozinha.
4.2	Primeiro fiquei confiante , supus que acharia o caminho. Aos poucos fui me sentindo perdida , como se minha guia não estivesse prestando atenção, fiquei com medo de cair. Com o tempo me acostumei com o local e percebi onde estava. Foi uma sensação diferente. Angustia , mas algo bom também.	Fiquei surpresa com o resultado, todos encontraram seus lugares. Acredito que por estarem em grupo foi mais fácil, um foi seguindo o outro. A minha dupla não queria entrar na outra sala, eu a guiava e ela dava meia volta, achei isso engraçado e intrigante . (instinto?)

Dupla 5	Auto-orientação	Observador
5.1	Potencialização dos demais sentidos (exceção da visão), diminuição da percepção, localização espacial, aumento da atenção. Tirar a venda foi muito bom.	Tive a sensação de segurança ao ver meu colega se movimentar, contudo isso mudou um pouco quando ele se aproximou da tomada do bebedouro . No geral procurei deixar com que ele experimentasse a sensação da cegueira o máximo possível, intervindo somente quando necessário.
5.2	Em alguns momentos me senti perdido , mas tive a sensação confortável de que sabia onde estava; a sensação da superfície foi bem importante para a orientação, as texturas e superfície.	Tive a sensação de poder e controle sobre meu companheiro, percebi que ele estabelecera uma certa noção de onde estava situado. Ele me preocupou um pouco.

Dupla 6	Auto-orientação	Observador
6.1	No começo senti muita insegurança . Depois de perceber o percurso fiquei	No início senti uma certa dependência dele pela minha instrução e guiei-o em

	um pouco mais segura . Fiquei com raiva por ninguém falar comigo .	excesso. Senti medo por ele se machucar. Foi engraçado vê-lo desorientado , depois que a aflição da dependência passou.
6.2	As primeiras sensações que tive foram de "desespero" por estar fazendo uma prática até então desconhecida. Após, comecei a ter a sensação de que se colocasse a atenção no caminho até então realizado em movimento até o outro local, percebi que seria mais fácil o meu retorno. Por isso procurei através do tato , principalmente identificar a minha localização no espaço.	As primeiras sensações foram de insegurança que a participante demonstrou no começo da atividade, assim como o medo por minha parte em orientá-la corretamente para que nada mal acontecesse a ela. O que pude perceber também foi o bom nível de localização que a participante demonstrou, onde a todo o momento sabia onde estava .

Dupla 7	Auto-orientação	Observador
7.1	No início tive agonia, insegurança, medo, solidão, angústia , depois comecei a ficar um pouco mais segura .	Responsabilidade, liderança, angústia, vontade de rir, vontade de ajudar, preocupação .
7.2	Angústia por estar sempre tentando imaginar aonde se está, medo de estar batendo em alguma coisa, percepção de objetos pelos locais que não são percebidos quando se está normal, olhando o seu trajeto do dia a dia.	Sensação de angústia por não poder ajudar falando, porém muitos dos momentos uma sensação de alegria por estar vendo a situação que estava o companheiro perdido no espaço .

Dupla 8	Auto-orientação	Observador
8.1	Agonia, insegurança, medo, incertezas, angústia, vontade de rir, vontade de abrir os olhos , mas mesmo que o fizesse não enxergaria nada.	Vontade de indicar, falar. Vontade de rir, atenção nos movimentos do colega p/ que ele não se machucasse, preocupação, angústia .
8.2	Medo, angústia, agonia, desespero, desorientação, aflição, tranquilidade por saber que tem alguém cuidando, maior percepção dos sons .	Ansiedade, agonia, preocupação , vontade de conversar/ajudar, responsabilidade .

Dupla 9	Auto-orientação	Observador
9.1	Durante o exercício eu senti agonia, medo de bater em algum lugar e impressão de que toda hora ia surgir uma escada . Também senti vergonha por não ter domínio da situação e impaciência com demorar a achar meu lugar na sala.	Durante a observação eu tive vontade de rir , pois o observado fazia poses engraçadas pisando com bastante cautela , mas também senti vontade de protegê-lo nos momentos em que ele parecia estar precisando de minha ajuda.
9.2	Senti que minha percepção auditiva aumentou sua sensibilidade, bem como as percepções através do toque . Senti que minha rotação mental diminuiu .	Minha percepção de ajuda ao próximo aflorou me senti um guia, que com apenas alguns "toques", leva o aprendiz a algum caminho.

Dupla10	Auto-orientação	Observador
10.1	As sensações foram: medo, insegurança, perda da noção espacial, dependência, necessidade de auxílio, falta de orientação, mundo paralelo, viagem profunda (luta interior).	Responsabilidade em garantir a segurança. Contudo uma das minhas preocupações foi proporcionar ao conduzido várias oportunidades de exploração no ambiente estabelecido.
10.2	Muito perdida , o ruim é que estava sem "rumo" , não sabia para onde ir. A noção espacial não foi tão perdida. Fiquei impaciente , pois não tinha algo determinado para ser realizado.	O "cego" estava muito inseguro , sentiu a necessidade de tocar e mexer em tudo que encontrava, perdeu a noção espacial e precisou de auxílio para retornar ao seu lugar.

ANEXO II: Quadro comparativo: Estados emocionais X Noções espaço-temporais

2ª Fase			
Cego		Observador	
Estados emocionais (quadro Newen)	Noções espaço-temporais. (se movimentar)	Estados emocionais	Noções espaço-temporais.
Dupla 1			
Fiquei muito nervosa pelo fato de não estar vendo. Insegurança, desconforto, ansiedade em ter novamente a luz.	Senti medo, insegurança, dificuldades em me locomover. Medo de cair.	Muitas curiosidades. Desespero, aflição, medo de ficar sem a condução (dupla).	Percebi nela uma insegurança muito grande de dar os passos, de andar, teve medo. Dificuldade de reconhecimento do espaço.
Dupla 2			
Confiança. Autocontrole, insegurança.	Medo de obstáculos pelo caminho, segurança e tranquilidade ao subir as escadas. Pouca noção de direção, pouca noção de espaço, maior atenção na audição, aguçamento do olfato, maior atenção no tato.	Desconforto inicial ao colocar a venda, confiança. Sensação de responsabilidade, apreensão,	Medo , pois sabia que p/ se deslocar muito precisaria descer escadas, insegurança ao começar a descer os primeiros degraus.
Dupla 3			
A 1ª sensação foi de lembrança da disciplina de esportes adaptados, final foi agoniante , não aguentava mais. Um pouco nervoso logo que fui vendado,	Senti confiante , sabia que 90% do tempo aonde estava. O percurso foi mudando me apavorei , eu estava perdido , tive uma sensação muito ruim,	Ficou nervoso na minha observação quando foi vendado, No final ele tava angustiado em retirar a venda, mas estava calmo.	Percebi a falta que a visão trouxe tanto na locomoção, na confiança , na noção espacial.
Dupla 4			
	Antes do exercício estava apreensivo e já estava pensando como seria andar de olhos fechados. (fiquei inseguro neste momento).	Insegurança, medo. (ele estava bem seguro).	Estava bem situada do local onde iria passar, ficou um pouco perdido quando fez a volta... Mas logo se situou.
Dupla 5			
Há uma maior nuance de curiosidade , em lugar da angústia anterior.	Sensação dentro da sala é de total autonomia , pelo costume, pelo	Em geral o sentimento foi de angústia.	Certa segurança inicial no procedimento de guiar, apreensão em

<p>Ao tirar a venda à sensação que senti foi de alívio. E a venda me irritou bastante.</p>	<p>conhecimento quase automático das percepções, já se tem referenciais estabelecidos. A noção de perigos contribui para maior tensão. Medo de cair ou bater a cabeça, insegurança, pois não sabia onde estava.</p>		<p>como se proceder a descrição do ambiente, uma maior necessidade de controle e muita parcimônia nos movimentos, um pouco aprensivo com o trajeto.</p>
Dupla 6			
<p>Fragilidade, dependente. Em nenhum momento senti medo.</p>	<p>Medo de cair ou bater em algo. Insegurança a todo o momento. Ao começar a andar me senti perdido, fiquei atento ao som, no tato.</p>	<p>Insegurança. Ansiedade, Tensão. Estava muito tranquilo.</p>	<p>Vontade de tocar no ambiente. Ficou um pouco perdido.</p>
Dupla 7			
<p>Começo estava seguro a pouco confiante. Inicialmente senti uma insegurança. Tenebroso.</p>	<p>Mas depois fiquei bastante inseguro, pois não sabia ao certo onde estava, voltamos pela escada fiquei mais seguro, no ponto de origem ficou mais fácil de me situar. Me senti totalmente confiante, sabia por onde estava passando.</p>	<p>Estava bem seguro e bem descontraído. Do início ao fim tive um pouco de medo.</p>	<p>Ele sempre se sentiu bem situado; a ideia de que ele poderia se machucar me incomodava.</p>
Dupla 8			
	<p>Senti um receio de bater nas pessoas, coisas, e nos obstáculos que tinham no caminho. Eu tive uma sensação de "falta de noção de espaço".</p>	<p>Só um pouco de receio mesmo.</p>	<p>Percebi um pouco de insegurança da parte dele com relação a onde pisava na escada.</p>
Dupla 9			
<p>No momento em que fui vendada me senti ansiosa e agitada. Fiquei mais atenta ao todo também.</p>	<p>Sensação de perder o chão, ...a sensação de não saber onde está e quem esta a sua volta é grande e dá certa insegurança. Quando comecei a me deslocar fiquei curiosa para saber onde estava e muito insegura no momento de descer as escadas.</p>	<p>Tive a sensação de responsabilidade, sensação de afeto para poder cuidar e ao mesmo tempo um sentimento de comando e autonomia.</p>	<p>No início senti um pouco de insegurança nela e a necessidade que ela tinha de sempre estar tocando em algo,</p>

Dupla 10			
Tive a sensação de insegurança principalmente, além de medo . Aflição de não estar vendo nada	Sensação de não poder controlar minhas ações motoras, nervosismo devido os degraus da escada. As sensações que surgiram foram medo, impotência , por não saber para onde estava indo	Durante a observação pude perceber o medo e a aflição dela por estar com os olhos vendados,	Durante o percurso tive sensação de medo , pois ela foi muito curiosa e queria ir sozinha , até mesmo nas escadas.
Dupla 11			
Tenso, intranquilidade, medo, insegurança	Medo , pois você terá que percorrer um caminho de uma forma que você não está acostumado a fazer, medo de bater nas coisas, de cair. Insegurança em caminhar, achando sempre que está próximo da parede, na escada querendo saber onde está o degrau, receio de caminhar, e com isso bater em algo ou cair. Fiquei feliz por acertar o último degrau.	No começo me pareceu um pouco inseguro .	Percebi um nervosismo nele, perda da sensação de profundidade ; como na direção de um automóvel ele "puxa" para direita, inquieta para andar logo.
Dupla 12			
Sensação de medo e insegurança ,	Sensação de dependência total, junto com o medo de esbarrar em algo em qualquer momento. Ao mesmo tempo uma leve sensação de diversão por estar fazendo algo novo	Senti uma sensação de poder em poder controlá-lo,	Senti que ele estava bem tranquilo durante todo o trajeto. A sensação de alegria e prazer ao ver que seu colega está em segurança.
Dupla 13			
	Fiquei com medo dos possíveis obstáculos por isso andei com cautela . Fiquei com uma sensação muito ruim , pois não enxergava nada, não tinha muita noção para onde estava andando, realmente sem saber o que fazer . Tentando me situar ,		Cego se comportou bem , não apresentou grandes dificuldades na locomoção. Sensação de poder nas mãos, podendo ajudar o companheiro que está cego a se locomover.

Dupla 14			
	Senti no início normal , pensei que iria ser simples, pois esta um trajeto pequeno.	Pareceu muito contraído .	Observei uma insegurança , medo na hora de descer os degraus,
Disciplina Optativa			
Cego		Observador	
Estados emocionais (quadro Newen)	Noções espaços-temporais. (se movimentar)	Estados emocionais	Noções espaços-temporais.
Dupla 1			
Insegurança , incerteza , medo , solidão e liberdade . Ansiedade , senti minha capacidade de perceber mais aguçada .	Falta de noção espacial e temporal , sentimento de estar perdido também,	Sensação mais forte foi a angústia , de não poder falar,	Preocupação em orientar com segurança e de forma correta o trajeto a ser percorrido; O medo da pessoa se machucar, de não saber pra onde ela deve ir, sem direção .
Dupla 2			
Senti o quanto minha atenção auditiva e tátil estava mais aguçada .	Angústia por perder o senso de direção e não saber para onde ir, Me senti enganada uma vez por minha percepção, pois podia dar certeza que estava num lugar quando não estava.	Apesar dela estar "cega", os outros sentidos estavam muito aguçados .	Preocupação no início, a qual foi se neutralizando quando percebi que ela era capaz de "se virar", a angústia que ela sentia, eu também senti às vezes.
Dupla 3			
	Durante a prática do tive a sensação de insegurança por não saber onde estava e no que poderia esbarrar, senti um enjoo , acredito que pela perda de orientação e muita agonia por não localizar a claridade. Sensação ruim por não ver nada , mas tranquila por conseguir imaginar onde estava.		Tive a sensação de querer ajudar minha colega a todo instante, acreditando que ela estivesse muito desnorteada e precisando da minha orientação. Tive uma sensação de alívio por poder enxergar,
Dupla 4			
Autoconfiança ; Angustia ,	Aos poucos fui me sentindo perdida , fiquei com medo de cair,		E a minha sensação era de agonia por ela não saber onde estava e de se esbarrar nas pessoas e objetos.

Dupla 5			
	<p>Potencialização dos demais sentidos (exceção da visão), diminuição da percepção, localização espacial, aumento da atenção. Em alguns momentos me senti perdido, mas tive a sensação confortável de que sabia onde estava;</p>	<p>Tive a sensação de poder e controle sobre meu companheiro.</p>	<p>Tive a sensação de segurança ao ver meu colega se movimentar,</p>
Dupla 6			
<p>No começo senti muita insegurança.</p>	<p>Depois de perceber o percurso fiquei um pouco mais segura. Fiquei com raiva por ninguém falar comigo. As sensações que tive foram de “desespero” por estar fazendo uma prática até então desconhecida</p>	<p>As primeiras sensações foram de insegurança que a participante demonstrou no começo da atividade</p>	<p>Senti medo por ele se machucar. Foi engraçado vê-lo desorientado, depois que a aflição da dependência passou. Assim como o medo por minha parte em orientá-la corretamente para que nada mal acontecesse a ela.</p>
Dupla 7			
<p>No início tive agonia, insegurança, medo, solidão, angústia,</p>	<p>Angústia por estar sempre tentando imaginar aonde se está, medo de estar batendo em alguma coisa,</p>	<p>Responsabilidade, liderança, angústia, vontade de rir, vontade de ajudar, preocupação.</p>	<p>Sensação de alegria por estar vendo a situação que estava o companheiro perdido no espaço.</p>
Dupla 8			
<p>Agonia, insegurança, medo, incertezas, angústia, vontade de rir, desespero, aflição</p>	<p>Vontade de abrir os olhos, tranquilidade por saber que tem alguém cuidando, maior percepção dos sons.</p>	<p>Preocupação, angústia, Ansiedade, agonia,</p>	<p>Vontade de indicar, falar. Vontade de rir, atenção nos movimentos do colega.</p>
Dupla 9			
	<p>Durante o exercício eu senti agonia, medo de bater em algum lugar e impressão de que toda hora ia surgir uma escada. Senti que minha rotação mental diminuiu. Senti que minha percepção auditiva aumentou, bem como as percepções através do toque.</p>		<p>Senti vontade de protegê-lo nos momentos em que ele parecia estar precisando de minha ajuda</p>

Dupla 10			
<p>As sensações foram: medo, insegurança, dependência, viagem profunda (luta interior).</p>	<p>Perda da noção espacial, necessidade de auxílio, falta de orientação, mundo paralelo. Muito perdida. A noção espacial não foi tão perdida. Fiquei impaciente, pois não tinha algo determinado para ser realizado.</p>	<p>O "cego" estava muito inseguro</p>	<p>Responsabilidade em garantir a segurança. Sentiu a necessidade de tocar e mexer em tudo que encontrava, perdeu a noção espacial e precisou de auxílio para retornar ao seu lugar.</p>