

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

LAYANE CASTIGLIONI TASCA

---

**EXPRESSÃO DE RAIVA E DESEMPENHO  
MOTOR: UM ESTUDO COMPARATIVO  
COM ADOLESCENTES PRATICANTES E  
NÃO PRATICANTES DE ESPORTES**

---

Maringá  
2012

**LAYANE CASTIGLIONI TASCA**

---

**EXPRESSÃO DE RAIVA E DESEMPENHO  
MOTOR: UM ESTUDO COMPARATIVO  
COM ADOLESCENTES PRATICANTES E  
NÃO PRATICANTES DE ESPORTES**

---

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa Associado de Pós-  
Graduação em Educação Física  
UEM/UEL, para obtenção de título de  
mestre em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira**

Maringá  
2012

LAYANE CASTIGLIONI TASCA

**EXPRESSÃO DE RAIVA E DESEMPENHO  
MOTOR: UM ESTUDO COMPARATIVO  
COM ADOLESCENTES PRATICANTES E  
NÃO PRATICANTES DE ESPORTES.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Desempenho Humano e Atividade Física, para obtenção do título de Mestre.

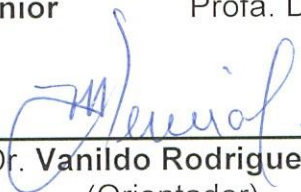
APROVADA em 04 de dezembro de 2012.



Prof. Dr. Joaquim Martins Junior



Profa. Dra. Lenamar Fiorese Vieira



Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira  
(Orientador)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T197e      Tasca, Layane Castiglioni  
            Expressão de raiva e desempenho motor: um estudo  
comparativo com adolescentes praticantes e não  
praticantes de esportes / Layane Castiglioni Tasca.  
-- Maringá, 2012.  
            121 f. : figs., tabs.

            Orientador: Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento  
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2012.

            1. Aptidão física - Adolescente. 2. Atividade  
física - Adolescente. 3. Esporte - Adolescente. I.  
Pereira, Vanildo Rodrigues, orient. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde.  
Departamento de Educação Física. Programa de Pós-  
Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL.  
III. Título.

CDD 22.ed. 796

MGC-000519

# DEDICATÓRIA

Á minha mãe e ao meu pai, que incentivaram os meus sonhos e a nunca desistir.

Ás minhas irmãs Suellen e Larissa que, me fizeram aprender muito com suas lições de vida.

# **AGRADECIMENTOS**

---

---

Agradeço primeiramente a Deus, porque sem ele, jamais teria imaginado e conseguido chegar até aqui. Pelo cuidado que ele tem com a minha essência e o amor que transmite com sua formação generosa.

À minha família, cujo é amor infinito por eles, não se podendo calcular por números.

À minha mãe, que me mostrou o papel de uma mulher guerreira. Se sou o que sou hoje, é porque você me mostrou como é importante conquistar as coisas por méritos, sem precisar passar por cima de ninguém para conquistar um objetivo.

Ao meu pai, que por mais que as dificuldades da vida não o deixaram ingressar em uma faculdade, nota-se que o seu conhecimento está muito além disso, me ensinando a acreditar em meu crescimento, que as oportunidades aparecem e que um bom estudo faz a diferença nas pessoas.

Às minhas irmãs Suellen “Su” e Larissa “Ita” que a cada dia me surpreendem com a força de vontade que tem diante da vida, de vencer os obstáculos, de amar e de superar-se nos momentos mais difíceis.

A todas as escolas que permitiram a realização dessa pesquisa e aos adolescentes que dela participaram, pois sem eles não seria possível a sua realização. É com grande carinho que agradeço a cada um por deixar seu lugar de conforto e se dispor a fazer tudo o que a pesquisa lhes propôs.

Ao meu Orientador, professor Vanildo Rodrigues Pereira, que tem para comigo a imagem de um pai, que tamanha é sua generosidade, paciência e compaixão para atender as pessoas. Professor com você eu aprendi que o conhecimento é como o plantar, sendo uma atitude de constante sementeira, de deixar cair na terra de nossa existência as mais diversas formas de sementes/conhecimento para que outras pessoas usufruam disso.

Ao Grupo de estudos GEPECOM onde aprendi que o conhecimento sobre o desenvolvimento vai além das fronteiras da vida. Não é só um grupo de trabalho e pesquisa, mas um laço de amizade que cresce a cada dia. Carol, Jel e Vera, vocês estão guardados em minha vida por todo o sempre, obrigado pela ajuda nas coletas de dados.

Meus amigos Lucinete, Adriana, Luiz Henrique, Danilo obrigada pela amizade, por momentos de risadas e alegria que me proporcionaram esses anos de vivência.

Em especial a Sandra e Érica que em minha adolescência, descobri o verdadeiro valor de uma amizade e estamos firmes e fortes até hoje, obrigada pelo ombro amigo na hora da angústia, pelos dias de pouso e por infinitas conversas na madrugada.

Também aqueles que me auxiliaram durante o processo da dissertação Danilo, Ana Célia, Escárlatti, Ita, Luiz Henrique, por intensas madrugadas de viagem, paciência e também muitas aventuras.

Ao Professor Vanderly Janeiro do Departamento de Estatística da UEM, pela apoio, contribuição primordial na realização das análises estatísticas.

A Professora Dr Lenamar Fiorese Vieira, muito obrigada pelo seu conhecimento, dedicação e exigência na área da psicologia e desenvolvimento esportivo, aprendi muito com o seu trabalho. Ao Professor Dr. Joaquim Martins Junior pela sua atenção, conhecimento e dedicação a pesquisa e ao meio profissional.

A todos os professores do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UEM/UEL, pela oportunidade e estrutura oferecida para o desenvolvimento da pesquisa e o conhecimento adquirido ao longo desses dois anos.

# **MENSAGEM**

---

---

Para tudo há uma ocasião, e um tempo  
para cada propósito debaixo do céu:

tempo de nascer e tempo de morrer,  
tempo de plantar e tempo de arrancar o  
que se plantou,

tempo de matar e tempo de curar,  
tempo de derrubar e tempo de construir,

tempo de chorar e tempo de rir, tempo  
de prantear e tempo de dançar,

tempo de espalhar pedras e tempo de  
ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo  
de se conter,

tempo de procurar e tempo de desistir,  
tempo de guardar e tempo de lançar  
fora,

tempo de rasgar e tempo de costurar,  
tempo de calar e tempo de falar,

tempo de amar e tempo de odiar, tempo  
de lutar e tempo de viver em paz.

***Eclesiastes 3:1-8***



TASCA, Layane Castiglioni Tasca. Agressividade raiva e desempenho motor na adolescência: um estudo comparativo com praticantes e não praticantes de esportes. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

## **RESUMO**

Adolescência é a fase que marca a transição entre a infância e a idade adulta, caracteriza-se por alterações em diversos níveis (físico, mental e social) e representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento. É no processo de transformação da adolescência que as emoções são evidenciadas ocasionando por vezes comportamentos de risco vista a agressividade. O objetivo desta pesquisa foi investigar os níveis da agressividade limitada ao componente impulsivo raiva e o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes. Fizeram parte do estudo 401 adolescentes com idade de 14 à 16 anos matriculados no ensino fundamental e médio do município de Maringá- Pr. A avaliação do desempenho motor foi por meio do Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação (GAYA, et. al., 2012) para crianças e adolescentes entre as idades de 7 a 17 anos. A agressividade através do componente impulsivo raiva pelo Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI) de Spielberger (1927), traduzido e adaptado por Biaggio (2003) para adolescentes a partir de 13 anos. Os resultados indicaram que entre as subescalas de praticantes e não praticantes de esportes somente na subescala temperamento percebeu-se uma disparidade dos dados para os não praticantes de esportes em relação aos praticantes. Na comparação entre os sexos, o sexo feminino na subescala estado de raiva teve diferença significativa e o masculino demonstrou maiores valores na subescala traço de raiva e reação, onde os meninos que praticam esportes tem um maior traço de raiva e reagem a mais situações de raiva do que os não praticantes; no que se refere à comparação de grupos composto por sexo, idade e a prática ou não prática de esporte, a idade de 14 anos foi identificada com maiores índices de expressão de raiva. Na comparação do desempenho motor de praticantes de esportes e não praticantes todas as variáveis somatomotoras de aptidão física para o desempenho esportivo foram estatisticamente significativos para os praticantes de esportes. Em relação ao sexo,

em todos os testes aplicados nas escolas, os praticantes de esporte do sexo masculino e feminino foram diferentes significativamente em relação aos não praticantes. Em comparação com as medianas dos testes dos praticantes de esportes e não praticantes, o sexo masculino dos praticantes indica melhores resultados do que o sexo feminino. Dentre as idades observadas, a que obteve maiores comparações foi a de 15 anos e as menores a idade de 14 anos, resultando em diferenças significativas em relação a idade. Portanto no que se refere expressão de raiva como traço e o desempenho motor os praticantes de esportes revelaram dados expressivos relativamente aos não praticantes, salientando a necessidade de mais estudo nesta área e do acompanhamento de profissionais que trabalham com essa faixa etária.

**Palavra- chave:** Aptidão física; Atividade física; Esporte.

TASCA, Layane Castiglioni Tasca. Aggressiveness, anger and motor performance in adolescence: a comparative study with practitioners of sports and non-practitioners. 2012.143f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

## **ABSTRACT**

Adolescence is the stage that highlights the transition between childhood and adult life and it is characterized by alterations in several levels (physical, mental and social). It represents a process of distancing of behavioral forms for the individual. It's in the process of changing in adolescence that the emotions are evidenced. This research aimed to investigate the levels of limited aggressiveness to impulsive component anger and the motor performance of adolescents who practice and also who do not practice sports. 401 adolescents aged between 14 and 16 years were part of the study and they were enrolled in elementary and high school in Maringá-Pr. The evaluation of motor performance went through PROESP-BR test, extracted from the Manual of Norms, Tests and Measures Application and Criteria of Evaluation (GAYA, et. Al., 2012) for children and adolescents aged between 7 and 17 years. The aggressiveness through impulsive component anger was evaluated by State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) of Spielberger (1927), translated and adapted by Biaggio (2003), for adolescents aged from 13 years on. The results indicated that, among the subscales of players and non-players of sports, only the temper subscale revealed a disparity of the data for those who don't practice sports in relation to those who do. In the comparison between the sexes, it was verified for female sex in anger state subscale a significant difference and for male sex anger trait and reaction subscale. It shows that boys who play sports have a larger anger trait and react to more situations of anger than those who don't practice them, which refers to the comparison with groups composed by sex, age and the fact whether they practice sports or not. The age 14 was verified with a larger number of significant comparisons before ages 15 and 16 for anger expression as state and trait. In the comparison of motor performance of those who practice and also those who don't practice sports all somatomotor variables of physical aptitude for sport performance was statistically significant for the ones who practice sports. What refers to gender, in all tests applied in schools, the male and female sport players are significantly different in relation to the others who do not play sports. In comparison with the median values of the tests of those who practice and those who don't practice sports, the male sex indicates better results than the female one. Among the ages that were observed, the one which got more expressive results in comparisons was the age 15 and the one which had smaller dimension was age 14, resulting significant differences in relation to age. So what refers to anger expression as trait and motor performance, the sports practitioner obtained expressive data in relation to non- practitioners, exposing the search for further study in this area and the monitoring of professionals who work with this age group.

**Key-words:** Physical fitness, physical activity, Sport.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Mapa representativo das divisões de região por quadrante do Município de Maringá- Pr.....	61
----------	---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Agrupamento das escolas estaduais selecionadas para a pesquisa de acordo com as regiões em Maringá/PR.....	62
Quadro 2	Agrupamento do número de adolescentes praticante de esportes por modalidades selecionadas para a pesquisa em Maringá/PR.....	62
Quadro 3	Agrupamento do número de adolescentes não praticantes de esporte por escolas estaduais selecionadas para a pesquisa em Maringá/PR.....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação entre a expressão de raiva como estado e traço e adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.....	72
Tabela 2	Comparação entre a expressão de raiva como estado e traço e o sexo de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes.....	73
Tabela 3	Estatística qui-quadrado e valor de $p$ do teste de kruskall-wallis para comparação dos 12 grupos quanto a expressão como estado e traço de raiva.....	75
Tabela 5	Comparação da aptidão física para o desempenho motor esportivo entre adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.....	77
Tabela 6	Comparação do teste de aptidão física para o desempenho motor esportivo e o sexo de adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.....	78
Tabela 7	Estatística qui-quadrado e valor de $p$ do teste de kruskall-wallis para comparação dos 12 grupos quanto aos testes de aptidão física para o desempenho motor.....	79
Tabela 9	Correlação entre a expressão de raiva como estado e traço e o desempenho motor de não praticantes de esportes.....	82

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

PROESP-BR	Projeto esporte brasil.....	63
STAXI	Manual do inventário de expressão de raiva como estado e traço.....	63
GEPECOM	Grupo de estudos e pesquisas em comportamento motor.....	69

## **LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES**

Anexo 1	Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação de crianças e adolescentes entre as idades de 7 a 17 anos (PROESP- BR).....	103
Apêndice 1	Documento de autorização para o Núcleo Regional de Educação do município de Maringá.....	111
Apêndice 2	Ficha de investigação clínica.....	113
Apêndice 3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos.....	114
Apêndice 4	Tabela de comparação das subescalas de expressão como estado e traço de raiva entre as idades de 14 a 16 anos.....	117
Apêndice 5	Tabela de comparação de Aptidão Física para o Desempenho motor entre as idades de 14 a 16 anos.....	119



# **SUMÁRIO**

---

---

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Caracterização do Tema.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Justificativa.....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Delimitação da Pesquisa.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.1 Limitação.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.2 Delimitação.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.3 Delimitação de termos.....</b>	<b>7</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Hipótese Conceitual.....</b>	<b>9</b>
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Agressividade e seus conceitos.....</b>	<b>10</b>
3.1.1 Agressividade e Raiva.....	13
3.1.2 Agressividade no Âmbito Escolar.....	16
3.1.3 Agressividade na Adolescência.....	19
<b>3.2 Atividade Desportiva, Educação Física e Agressividade.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Desenvolvimento Humano.....</b>	<b>28</b>
3.3.1 A Teoria de Henri Wallon (1879 – 1962).....	28
3.3.2 Adolescência.....	33
3.3.3 Características emocionais da adolescência.....	37
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Delineamento do Estudo.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2 População e Amostra.....</b>	<b>41</b>
4.2.1 População.....	41
4.2.2 Amostra.....	42
4.2.3 Caracterização da amostra.....	43
<b>4.3 Instrumentos de Medida.....</b>	<b>46</b>
4.4.1 Bateria de teste do Projeto Esporte Brasil (PROESP- BR).....	46
4.4.2 Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço.....	49
<b>4.5 Coleta de Dados.....</b>	<b>52</b>
<b>4.6 Procedimentos de Medida.....</b>	<b>52</b>

<b>4.7</b>	<b>Tratamento dos Dados.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1</b>	<b>Expressão de Raiva como Estado e Traço de adolescentes.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2</b>	<b>Desempenho Motor Esportivo de Adolescentes.....</b>	<b>60</b>
<b>5.3</b>	<b>A relação entre a Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho motor de adolescentes.....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>6.1</b>	<b>Expressão de Raiva como Estado e Traço de adolescentes.....</b>	<b>66</b>
<b>6.2</b>	<b>Aptidão Física para o Desempenho Motor.....</b>	<b>75</b>
<b>6.3</b>	<b>Relação entre as variáveis de Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.....</b>	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXOS E APÊNDICES.....</b>	<b>102</b>

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 Caracterização do tema**

A adolescência é conceituada como a fase que, cronologicamente, está entre a infância e a fase adulta. Nesta etapa ocorrem diferentes mudanças de ordem psicológica, de maturação física e social do indivíduo que podem influenciar todo o desenvolvimento da vida (GUIMARÃES; PASIAN, 2006). Esta fase traz consigo, além das transformações, inúmeras emoções podendo ser expressas por confrontos, comportamentos e sentimentos contraditórios em relação ao outro ou a si.

De acordo com Jatobá e Bastos (2007), a adolescência é identificada como uma fase de modificações orgânicas, físicas e comportamentais capazes de proporcionar inúmeras transformações que podem ser determinantes para o aparecimento de alguns comportamentos típicos, como mudanças frequentes de opiniões, descontrole de capacidades motoras e a insatisfação quanto aos aspectos afetivos, físicos ou motores. Gallahue e Ozmun (2005) descrevem esse período como o tempo que compõe o aspecto biológico e cultural, acrescentando que o fim da infância e o início da adolescência são marcados pelo desenvolvimento da maturação sexual. No entanto, a adolescência não é caracterizada somente por uma etapa transitória entre a infância e a vida adulta, enfatizada pelos aspectos biológicos que registram determinado momento do ser humano. Ela deve ser investigada sobre uma totalidade, analisando seus conceitos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (OSORIO, 1992).

Neste contexto de mudanças, os adolescentes enfrentam diferentes situações em suas realidades, vivenciadas no ambiente familiar em uma relação do eu com o outro, na escola e em diferentes contextos. No entanto, no ambiente escolar é que as relações são mais conflitivas, uma vez que o tempo vivido nele é grande e há uma troca intensa entre as relações interpessoais proporcionadas.

Para Almeida (2000), a Teoria de Wallon descreve que, em situações de conflitos, atitudes de oposição podem surgir e são frutos de atividades desorganizadas, podendo ocorrer na escola, por vezes pela imposição de professores e de colegas pelo simples gesto de oposição. Embora haja uma crença na educação como fator de igualdade e desenvolvimento social e a escola seja detentora desta função é neste espaço que se instauram os maiores conflitos ligados à adolescência, conseqüentemente a escola encontra-se diante de tantos problemas relacionadas à indisciplina.

Pesquisas como de Guimarães e Pasion (2006), Tomé e Valentini (2006), sobre os conflitos que atingem a adolescência vêm sendo elaborados e discutidos e ressaltam que os conflitos que afligem este período se refletem em ações de impulsividade-raiva. Spielberger (1927, apud BIAGGIO, 2003), descreve que aborrecimentos leves ou situações de fúria geram um estado que desperta a emoção e como consequência, pode desencadear a raiva, acompanhada pela estimulação do sistema nervoso autônomo. De acordo com Guimarães e Pasion (2006), a forma como os adolescentes enfrentam determinadas situações de conflito, estabelece como os indivíduos vivenciam e experimentam um dos componentes da agressividade. A raiva, em seu caráter motivador, designa parte da vivência impulsiva humana, o que desperta fatores que, segundo os autores, geram ações extensivas de não controle de impulsos, dificuldade de relação social no ambiente e outras atitudes praticadas sob sua ação.

Os conflitos gerados pela impulsividade-raiva que podem desencadear a agressividade estão presentes constantemente em diversos setores do âmbito social e atualmente, muito comumente na escola. Neste sentido, a disciplina de Educação Física, junto à prática esportiva, parece ter um papel importante no controle e diminuição dessa impulsividade-raiva, contribuindo para que estados geradores da conduta agressiva sejam compreendidos e aceitos pelo próprio indivíduo e pelo grupo (WOLKMER; CORSEUIL, 2002). A prática de atividade física, principalmente por adolescentes, age no autoconceito (BROWN; HARRISON, 1986), diminuição da agressividade e ansiedade (BECERRO, 1989), na melhora da autoimagem (TUCKER; MAXWELL, 1992), ocorre alterações positivas na depressão (MYERS,

1996), auxilia na prevenção de alterações de humor (BERGER, 2003), dos praticantes.

Mas segundo Samulski (2002), a prática competitiva esportiva também pode, em diversas situações, gerar conflitos entre os atletas, como a agressão com o intuito de prejudicar outro atleta e alcançar o objetivo para obtenção do sucesso. O autor refere ainda que esses comportamentos agressivos não necessariamente são considerados bons ou ruins, mas dependem de interpretações de sujeitos envolvidos nas situações que envolvem tais agressões.

As aulas de Educação Física podem possibilitar aos estudantes, por meio da cultura do movimento, um amenizador de sua conduta agressiva (TOMÉ; VALENTINI, 2006), pois sua prática permite aquisições de padrões fundamentais para o domínio das habilidades motoras e, assim, auxilia para o não fracasso escolar. Promovendo experiências de desenvolvimento humano, incluindo os aspectos motores de aprendizagem de determinadas habilidades que estão envolvidas nos componentes específicos de jogos, esportes, ginásticas e dança (FLINCHUM 1982, HARROW 1983, TANI, et. al, 1988, ECKERT, 1993, GALLAHUE; OZMUN, 2005). A prática de atividades físicas pode ser um gerador de benefícios para a vida dos adolescentes em uma fase de modificações hormonais, estruturais, físicas e mentais, uma vez que promove o controle de determinadas experiências, evidenciando sentimentos de competência, aumento das relações sociais, fortalecimento do autoconceito e bom humor, a diminuição da ansiedade, da hostilidade e a agressividade (BECERRO, 1989, WEINBERG; GOULD, 2001, PILLING et al., 2002).

A prática de esportes pode exercer um papel importante nas habilidades corporais dos adolescentes, no entanto até que ponto pode ajudar no desenvolvimento dos aspectos afetivos? Adolescentes que praticam exercícios físicos regulares apresentariam níveis mais baixos de expressão de raiva do que os não praticantes? Em que aspectos a prática esportiva pode contribuir para o desempenho motor e redução da expressão de raiva produzindo comportamentos mais equilibrados?

Com base na Teoria de Wallon (1975) acerca do desenvolvimento humano, considera-se a pessoa como um todo orientado pela afetividade, pelo movimento e

pelo aspecto cognitivo. A interação entre o eu e o outro, característico nessa teoria, destaca as relações que procedem no desenvolvimento da personalidade, principalmente em sua última fase, a adolescência, em que as emoções e sentimentos estão à flor da pele. Neste sentido, buscar meios de entender esse processo pode ser um ganho enorme para o crescimento mental, afetivo e motor dos indivíduos. A partir dos aspectos emocionais evidenciados pelos adolescentes, norteou-se a seguinte questão-problema da pesquisa: adolescentes praticantes de escolas de esportes sistematizados ou com desempenho motor superior têm melhores níveis de expressão de raiva em comparação aos adolescentes não praticantes?

## **1.2 Justificativa**

A partir das últimas décadas, as escolas estão vivendo momentos críticos em relação aos comportamentos agressivos dos alunos e isto tem preocupado professores, direção pedagógica e pais. Assim, a iniciativa para a elaboração deste projeto partiu da experiência vivenciada no ambiente escolar, nas salas e nas aulas de Educação Física. Por meio de observações não formais e atendimento escolar (orientação e direção), percebeu-se que um grande número de alunos não se adapta ao ambiente escolar, interrompendo seu controle homogeneizador e provocando uma série de conflitos.

As sensações advindas da emoção-raiva tendem a desencadear atitudes agressivas, o que, em se tratando do ambiente escolar, está tomando conta das relações sociais dos adolescentes, cujos sinais são mais evidentes para o professor, tanto nas salas de aula, como fora delas. Toda essa ausência de controle ocorre pela desobediência, falta de limites e algumas atitudes agressivas (típicas da idade), proporcionando modificações no comportamento do indivíduo, os quais podem ser agravados nos locais onde os adolescentes tem maior convivência.

Para Fernandes (2001), os adolescentes estão cada vez mais rebeldes e, quando essas atitudes são investigadas, descobre-se que as ações são refletidas pelo desemprego, falta de moradia, fome, descuido com a saúde e a falta de uma educação de qualidade dentro e fora da escola. Esta manifestação de rebeldia afeta

diretamente a estrutura familiar, pois tudo que é vivenciado pelo indivíduo é reproduzido no ambiente no qual está inserido em casa e na escola principalmente.

A necessidade do adolescente de ser reconhecido por um grupo em suas atividades rotineiras faz com que, no decorrer de sua vida escolar, social e esportiva, apresente atitudes que levem à identificação com grupo social, o que pode influenciar seu comportamento dentro do seu ambiente, servindo como uma referência de um processo de socialização gradual (CLAES, 1985). Assim, atitudes marcantes são acentuadas pelo grupo de amigos, uma vez que nesta fase ocorre um aumento em importância da sua identificação da forma de vestir, de falar, de agir, até mesmo os gostos tendem a ser muito influenciados (ALMEIDA, 2003).

Bertão (2004) defende que essa postura para a aceitação em determinados grupos desperta, em alguns adolescentes, ações agressivas, desenvolvendo atitudes de não cumprimento de regras e algumas distrações as quais podem culminar em emoções internas que explodem de maneira descontrolada, manifestadas por comportamentos de baixa autoestima. Para amenizar todos esses conflitos, o adolescente pode envolver-se com substâncias que promovem o consumo compulsivo, causando dependência física e psicológica. Ramirez (2001) destaca que muitas vezes o agredido sofre com situações de agressão, levando ao medo, motivando cada vez mais os adolescentes agressores ao sentimento de cobiça e perseguição, desenvolvendo a intimidação, dominação e o abuso do poder.

Sob esta perspectiva, a prática de atividades motoras pode se tornar um forte amenizador dessas atitudes hostis vivenciadas por determinados adolescentes. As experiências adquiridas por meio desta podem contribuir com atitudes comportamentais que passarão a ser aplicadas em diversos contextos, garantindo assim um bom desenvolvimento dos indivíduos, cujo histórico familiar e social se reflete em comportamentos inadequados (TANI et al., 1988). Neste sentido, a educação pelo movimento prioriza o aspecto motor na formação do educando, não deixando de lado seu desenvolvimento intelectual ao mesmo tempo em que oportuniza vivências importantes para o desenvolvimento do comportamento biológico, psicológico, social e cultural. É por meio dela que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-o, apreendendo sobre si, seus limites, suas

capacidades e solucionando os problemas que aparecem com as situações do dia a dia.

As atividades motoras expressas na prática de atividades esportivas e as consequências destas para o desenvolvimento são observadas no funcionamento fisiológico e psicológico do indivíduo (WEINBERG; GOULD, 2001). A prática de atividades físicas e esportivas favorece o desenvolvimento de vários aspectos, como criatividade, imaginação, interação entre as relações sociais, por isso mesmo, torna-se um forte amenizador dos conflitos interpessoais (BREGOLATO, 2005).

Entretanto, a prática esportiva não necessariamente promove uma diminuição nas atitudes agressivas, o que pode ocorrer é um aumento ou nenhuma modificação, dependendo das inúmeras situações conflitivas que surgem durante a prática (SINGER, 1977). Segundo Weinberg e Gould (2001) a agressão por ela definida cria associações automáticas de produção e julgamentos valorosos, surgem respostas emocionais positivas ou negativas. Isto porque, durante a avaliação de comportamento dos indivíduos, cada qual segue uma linha de opinião para determinar se houve ou não a agressão nas relações sociais ou de ação esportiva.

Portanto, por meio da presente pesquisa serão investigados os níveis de agressividade por meio do componente de impulsividade-raiva e desempenho motor em adolescentes matriculados na Rede de Ensino do Município de Maringá, praticantes e não praticantes de diversas modalidades esportivas, a fim de melhor explicar o fenômeno e contribuir com as possíveis ações amenizadoras a partir da prática de esportes na Educação Física escolar.

### **1.3 Limitação e Delimitação da Pesquisa**

#### **1.3.1 Limitação**

A presente pesquisa limita-se à avaliação da expressão de raiva e o desempenho motor em adolescentes na faixa etária de 14 a 16 anos e a comparação dos dados entre praticantes e não praticantes de esportes quanto aos aspectos da minimização da emoção raiva e do desempenho motor dos adolescentes.



### 1.3.2 Delimitação

A delimitação dessa idade é devida às transformações de desenvolvimento fisiológico e comportamental predominantes nesse período e às constantes situações de conflitos que ocorrem nesta fase.

### 1.3.3 Delimitação de termos

**Expressão de Raiva:** Forte inibição ou supressão de sentimentos de raiva até a extrema expressão de raiva através de comportamento agressivo dirigido a outras pessoas ou ao meio (SPIELBERGER, 1985).

**Desempenho Motor:** Está relacionado às características das mudanças de comportamento motor no decorrer do tempo, como resultado de maturação e experiência, influenciadas por diferentes situações ambientais (MAGILL, 2000).

**Atividade Física:** É um componente definido como qualquer movimento corporal produzido pela contração músculo-esquelético resultando num gasto energético (WEINECK 2003).

**Exercício Físico:** Sequência planejada de movimentos repetidos sistematicamente com o objetivo de elevar o rendimento. O exercício físico constitui uma exigência básica para o desenvolvimento adequado do corpo (BARBANTI, 2003).

**Aptidão Física:** É um conjunto de atributos que uma pessoa possui relacionada à habilidade de realizar uma atividade física, combinado com a bagagem genética e a manutenção nutricional adequada (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

# **2 OBJETIVOS**

## **2.1 Objetivo Geral**

Investigar os níveis da agressividade limitada ao componente impulsivo raiva e o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes de diversas modalidades.

## **2.2. Objetivos Específicos**

Avaliar e comparar os componentes da expressão de raiva e o desempenho motor de adolescentes escolares praticantes e não praticantes de esportes considerando sexo e idade.

Comparar estatisticamente o desempenho motor entre os grupos de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, analisando-os por sexo e idade.

Correlacionar as possíveis diferenças entre grupos de praticantes e não praticantes de esportes nas variáveis expressão de raiva e desempenho motor.

## **2.3 Hipótese Conceitual**

A prática sistemática de esportes entre adolescentes escolares que participam de treinamento esportivo proporciona a minimização significativa dos níveis de expressão de raiva, em comparação com os níveis apresentados por adolescentes não praticantes.

# **3 REVISÃO DA LITERATURA**

A fundamentação teórica dessa pesquisa foi elaborada com intuito de subsidiar as discussões dos objetivos propostos e fundamentá-la em um referencial da literatura. Para tanto, no primeiro capítulo serão elencados os conceitos de agressividade, mediante sua relação com a emoção raiva e o quanto esse aspecto influencia no comportamento do adolescente, interferindo nas relações sociais e no ambiente em que está inserido. No segundo capítulo, serão consideradas as intervenções da Educação Física e da Atividade Desportiva no contexto da emoção raiva expressa por conflitos que podem conotar a agressividade. Já no terceiro capítulo, há uma abordagem sobre o desenvolvimento humano e as manifestações emocionais que envolvem o período da adolescência.

## **3.1 Agressividade e seus conceitos**

No contexto atual, a agressividade preocupa muito os pesquisadores da área da educação, pois há várias questões relacionadas a esta discussão e muitas são as controvérsias que as cercam. Segundo Weiten (2002, p. 387), “a agressão é qualquer comportamento com intenção de ferir alguém física ou verbalmente”. Del Prette e Del Prette (2003) denominam este comportamento de antissocial e ressaltam que ele é marcado pelo conjunto de reações que provoque a ofensa material ou moral dos indivíduos. Crick e Grotpeter (1995, apud SHAFFER, 2005) destacam que a rejeição social e insultos são definidos como agressão relacional. Os tipos de agressões que surgem entre os seres humanos estão vinculados à capacidade de provocação, constituindo atitudes que prejudicam a si mesmos ou as outras pessoas (ABREU, 2002).

Autores como Freud, Jung, Lacan - linha psicanalítica - afirmam que a agressividade humana, por vezes, é atribuída a uma determinada frustração, descontentamento ou desilusão, podendo prejudicar outras pessoas ou a si mesmo, porém ela não é de origem inata ou instintiva, mas é uma atitude nascida de algo que não foi bem estruturado no indivíduo (SOUSA, 2005). Freud (1977) explica que as condições

externas de agressividade no ambiente se refletem fisiologicamente no organismo. De acordo com Gomide (2000), um ambiente favorável auxilia muito nas relações dos seres humanos, no entanto uma alteração nesse ambiente pode provocar fortes indícios de agressividade, verificada pela falta de alimento ou espaço, afastamento das relações sociais e de afeto de filhos com seus pais, provocação de dores, físicas ou psicológicas. Dessa forma, quando há uma variabilidade de situações adversas as ações agressivas são desencadeadas, ocorrendo um distúrbio no comportamento de seres humanos e ainda em outras espécies de animais (AZRIN; HUTCHINSONE; HAKE, 1966).

Em relação à perspectiva das teorias biológicas e do comportamento, a agressividade é considerada uma forma de instinto, necessária à existência humana (WINNICOTT, 1988). Lorenz (1974) e Biaggio (1991) destacam que o instinto de luta e ações que envolvem esse comportamento pode ser uma evidência da espécie sobre uma visão chamada etológica. Para estes autores, a agressividade é dividida em agressividade instrumental, com objetivo de alcançar uma recompensa, não visando acarretar sofrimento ao outro - e agressividade hostil, que é a ação de atingir fisicamente ou verbalmente, presente nos anos iniciais da escola e aumentando durante os primeiros anos do ensino. Spielberger (1927) e Biaggio (2003) descrevem que entre os atletas, a agressividade instrumental é mais evidente. Apesar de ocorrer à agressão, a preocupação em destacar que esse tipo de agressividade envolve o alcance de seus próprios objetivos ou o impedimento do alcance de metas de outros atletas o que, acontece comumente no meio esportivo.

Berger (2003) ressalta que a agressão instrumental também é manifestada na obtenção ou retenção de um objeto. Para essa autora, existem também outros tipos de agressão: a agressão reativa, caracterizada por uma reação a uma atitude raivosa em ação a um ato intencional ou acidental e a agressão favorecida por ameaças, que pode ser uma reação a uma agressão espontânea. As agressões podem ainda, ser relatadas de outra maneira. De acordo com Crick e Grotpeter (1995, apud SHAFFER, 2005) a agressão relacional pode ser mais dura que agressão física, por ser uma agressão social manifestada por insultos e rejeição, mais recorrente em meninas que em meninos e em adolescentes por ser uma maneira de atingir a outra pessoa pela desmoralização verbal.

Murray-Close e Ostrov (2009) afirmam que as agressões que assumem determinadas funções são classificadas como proativa e reativa. A primeira manifesta-se por comportamentos orientados a um determinado objetivo e a segunda equivale a ações advindas de situações negativas, manifestadas por meio de provocações e frustrações que vêm de situações não compensatórias. Outras classificações são definidas de acordo com o comportamento dos indivíduos as confrontativas e não-confrontativas (LISBOA; KOLLER, 2001); as que agredem diretamente e as indiretas (HEILBROM; PRINSTEIN, 2008); as que transitam pelas relações e interações entre colegas ou outros indivíduos (LISBOA; KOLLER, 2001).

A agressividade, em qualquer uma de suas formas, pode prejudicar alguém, provocando um prejuízo à pessoa que é agredida (física, fisiológica ou psicologicamente) (BANDURA, 1977). Segundo Pavarino et. al (2005), o comportamento da agressividade tem inúmeras características que podem se estabelecer na infância e afetar o desenvolvimento do indivíduo, mesmo se esse comportamento não se mantiver ao longo de toda a vida.

No entanto, por vezes, a agressividade pode não trazer uma resposta negativa, promovendo um resultado de ação que, para Oliveira e Martins (2007), provem de um ser agressivo, no conjunto de um ser dinâmico, competente para alcançar o objetivo de um ser vencedor. Essa compreensão pode ser mantida como uma forma de defesa contra algumas atitudes, prevalecendo o modo de manifestar a agressividade por vias de controle auto defensivo. De acordo com Costa (2003), quando a agressão é um impulso natural que não ataca o indivíduo e não estabelece uma ação violenta, não pode ser encarada como uma atitude negativa. Para Prosdócimo (2008), a situação de agressividade só é determinada como agressão pelos que vivenciam a ação e a explicação do fato depende das observações dos indivíduos envolvidos. E ainda reforça que a ação agressiva é dependente de inúmeros fatores que podem disponibilizar o acesso a determinadas situações.

### 3.1.1 Agressividade e Raiva

A ação envolvida em um comportamento não aceito pela sociedade, muitas vezes, invade o desenvolvimento do indivíduo em seu ambiente. Deste comportamento destacam-se o furto, a mentira, a ingestão de drogas, a agressão física e verbal, a desobediência e os acessos de raiva (COSTA; VALE, 1998). Segundo Goleman (1995), a raiva é a capacidade de revidação a uma determinada situação que não corresponde à ação esperada de um indivíduo, caracterizada pelo aumento da pressão sanguínea e dos batimentos cardíacos, acompanhados de estimulação hormonal e sudorese, provocando alterações vigorosas de comportamento. De acordo com Zillmann (1993), as sensações de raiva são evidenciadas por situações de perigo, podendo ser averiguadas nas ameaças simbólicas à autoestima e respeito, manifestadas por atitudes grosseiras e injustas, ofensas por palavras e humilhação, não somente por ações físicas diretas. Algumas pessoas permanecem em estado de raiva, sendo este emotivamente interligado a sentimentos negativos, ocorrendo uma variabilidade de função por uma determinada situação (NASCIMENTO, 2006).

Spielberger e Sarason (1995) descrevem que os componentes envolvidos pela expressão de raiva perturbam os sentimentos, desenvolvem uma experiência de estado de raiva com manifestações externas, o que pode ocasionar comportamentos agressivos, manifestados através de atos físicos ou na forma de críticas, insultos, ameaças verbais. Outras envolvem sentimentos de depressão e culpa e quando esses sentimentos são guardados, observa-se uma modificação de estado. De acordo com Smith (1992), a raiva para fora pode estar articulada a aumentos de situações estressantes. Spielberger e Biaggio (2003) relatam que, em inúmeras situações de raiva, ocorrem variações da emoção, suas percepções de sentimentos vão sendo manifestados por comportamentos injustos, de frustração em relação a algo, destacado em função de um comportamento relacionado a um objeto ou a alguém. Especificamente os indivíduos com traço de raiva, dentre as suas diferenças individuais, são mais tendenciosos a notar uma variabilidade de situações indicadoras de raiva (aborrecidas, irritantes, frustrantes) e assim, aumentar as significações de situações de estado de raiva.

Straub (2005) descreve que a hostilidade é um meio de percepção da emoção raiva, agressividade e pensamentos de desconfiança. Para Lippelt (2005), a raiva advém de uma decepção, desilusão em determinada situação; já a hostilidade é uma característica das atitudes negativas das pessoas. Em uma relação de tríade-raiva, agressividade e hostilidade- Spielberger e Biaggio (2003) descrevem que o conjunto emocional que envolve as ações de raiva é mais importante que a hostilidade e a agressividade. A raiva refere-se a uma condição de emoção e a hostilidade em partes, manifesta-se em impulsos de raiva os quais, de acordo com o conceito e dependendo da situação, demonstram atitudes agressivas chegando a ferir ou agredir o indivíduo. Já a agressividade apresenta comportamentos violentos, estabelecendo atitudes de punição e destruição em relação a outros ou a determinados objetos. De acordo com o mesmo autor, quando a raiva expressa-se por ações incontroláveis de repressão e destruição que afetem o trabalho, a escola, as relações pessoais e a qualidade de vida dos indivíduos necessita de tratamento para que o descontrole não ocasione um sentimento de incapacidade ou uma emoção imprevisível e poderosa.

Hokino e Casal (2001) afirmam que as atitudes agressivas são estabelecidas por uma escala de agressividade percebida por um olhar não muito amigável, palavras severas, pela desorganização de um ambiente como uma cidade ou uma população. Dependendo do momento em que o indivíduo se encontra, as ações agressivas são apresentadas por manifestações cognitivas desenvolvidas por situações que envolvam a frustração ou pela força de intensidade de um controle interno ou externo (ROSENZWEIG, 1948). Winnicott (1999) descreve que o superego tem o poder de inibição de um processo primário da agressão e esse desenvolvimento acontece pela interação do ambiente da criança com sua família.

Pesquisas apontam que a raiva é uma emoção que pode prejudicar a pessoa negativamente em suas relações sociais, indicando que existem associações entre a raiva crônica e a agressividade física e verbal (HAZALEUS; DEFFENBACHER, 1986; PARROTT; ZEICHNER, 2002). Apresentadas por alterações que se manifestam num ciclo de emoções, indivíduos com alto grau de raiva vão ser mais ativos no ambiente em que vivem. Deffenbacher et. al (1996) destacam que a expressão de raiva aumenta os estímulos, níveis de intensidade, características e a

permanência de ações e atitudes de raiva. Giancola (2002), Parrot e Zeichner (2002) descrevem que podem acontecer ativações no organismo proporcionando reações que levam a uma agressão física. Assim aqueles indivíduos que obtiverem baixos níveis de ativação não apresentam esse comportamento (RUSTING, 1998).

Gomide e Sperancetta (2005), num estudo acerca da raiva, exibiram a adolescentes do sexo feminino, um filme com cenas de abuso sexual e puderam então concluir que incitar atitudes violentas desencadeia ou antecede a emoção de raiva causando comportamentos agressivos nos adolescentes. Buss e Perry (1992) estudaram a agressão de crianças através de um questionário que fornecia quatro escalas - agressão física, verbal, raiva e hostilidade - e concluíram que a emoção da raiva é a ligação para os demais elementos da agressividade, podendo ser avaliada em cada comportamento específico. Todo esse comportamento pode ser estimulado por modelos de adultos com diversos comportamentos, o que se percebe é que muitas vezes esses ajustes de relações sociais são supostamente mais evidenciados nos meninos, por seu tipo de agressão, do que nas meninas que em determinadas atitudes é escondidas por alguns comportamentos (BANDURA, 1977).

Bina e Matias (2010) realizaram um estudo entre praticantes de Jiu- Jitsu o qual revelou que, na prática deste esporte, não ocorrem comportamentos de raiva ou aumento de sua expressão. Assim as lutas não demonstram uma forma de expressão dessa emoção, mas sim um amenizador, controlando o corpo e a mente.

Guimarães e Pasian (2006) destacaram diferenças significativas nas escalas de raiva para fora e expressão de raiva em 120 adolescentes de 15 a 19 anos de escolas públicas, em um estudo no qual os meninos tiveram maiores índices em relação às meninas. Cabe ressaltar que muitas das ações procedidas por adolescentes do sexo masculino remetem às circunstâncias de contato físico, uma forma de gerenciar as situações de riscos. Tomé e Valentini (2006) compararam os níveis de ansiedade e agressividade entre adolescentes sedentários e adolescentes ativos. Pelos resultados, verificou-se que, na adolescência e mesmo na idade adulta, os níveis de ansiedade-estado e agressividade são significativamente diferentes em menores índices para os praticantes de atividades físicas.



Portanto, a expressão de raiva causa preocupações excessivas e ocasionam problemas pessoais, por isso, quando esta é controlada, evita ações prejudiciais no trabalho e permite melhora nas relações sociais e familiares e na qualidade de vida do indivíduo. Por outro lado, é importante salientar que, de maneira natural ou instintiva, expressar a raiva pode demandar respostas agressivas, porém adaptativas a ameaças, desencadeando sentimentos e comportamentos os quais permitem lutar ou defender-se quando atacado. Assim certa quantidade de raiva é, portanto, necessária para sobrevivência.

### 3.1.2 Agressividade no âmbito escolar

A escola, por muitas vezes, é o campo de atitudes agressivas. Sabendo que os indivíduos passam grande parte da vida neste ambiente, as condições que favorecem essa situação são inúmeras, dentre elas podem-se destacar as relações estabelecidas em grupos, a insatisfação de alguns indivíduos em estarem no ambiente escolar, as incompreensões que ocorrem na família. Assim, para o adolescente, muitas vezes, a escola é a válvula de escape para o descarregamento destas emoções.

Para Barrère e Sembel (2002), o ensino é obrigatório ao aluno e, se a escola é o ambiente onde está inserida a aprendizagem, é dever e direito deste estar matriculado nela, mesmo contra a sua vontade. Mesmo que a formação escolar seja tardia, ela é importante para não agravar as relações sociais, quanto maior a educação, melhor é o encaminhamento para o trabalho de um processo que não vise o prejuízo futuramente. Marriel et al. (2006) destacam que na escola há oportunidades de discussões sobre as relações que acontecem durante a vida do indivíduo (entre pais e filhos, crianças e jovens, professores e alunos) e na sociedade. São nesses espaços que o aprimoramento dessas relações é alicerçado sobre a formação de aspectos de cidadania, atitudes e a educação, que podem ser refletidas no crescimento pessoal, incorporando aspectos valiosos ou danosos ao aluno, tudo dependerá de como o ensino é focado e desenvolvido.

Njaine e Minayo (2003) ressaltam o papel da escola na formação crítica do aluno, estabelecendo o desenvolvimento de trabalhos e debates em relação à violência

que, por muitas vezes, acontece no dia a dia da escola, suas causas e prevenção no ambiente escolar com o intuito de não atrapalhar a formação de crianças e adolescentes. É importante ressaltar que é nesse ambiente que, comumente, ocorrem inúmeras situações de violências e há que se entender que neste espaço onde deveria estar acontecendo a aprendizagem e o conhecimento, por vezes acaba se tornando um campo de batalhas, agressões, brigas, invasões, depressões e até morte. E devido à fraqueza que a sociedade vem passando, intervindo nos objetivos centrais da escola, o aluno, a parte central deste processo, desenvolve-se em um meio em que a violência é corriqueira, o que acaba por desfazer os princípios antes postulados pela escola (CAMACHO, 2000).

Os atos de agressividade cometidos na escola refletem-se em ações verbais e físicas, sendo fortes indicativos em adolescentes que agem com brincadeiras de apelidos, nas quais a aparência torna mecanismo de constituição de grupos e também uma via de agressão (PROSDÓCIMO, 2008). Segundo Ramirez (2001), os sinais mais evidentes de agressividade são a intimidação e o favorecimento ao poder acionados por alguns agressores, que levam ao abuso dos sintomas. Camacho (2000), ao estudar alunos de escolas privadas e públicas, concluiu que, em alunos de escolas privadas, as práticas verbais agressivas e de cunho preconceituoso são mais evidenciadas que nos alunos de escolas públicas. Nestes ele identificou ações agressivas verbais e físicas, principalmente nos horários de intervalos entre as aulas.

Segundo Porciúncula (2008), na escola são constantes os momentos de agressividade, porém o importante é observar as ações que levaram a determinada situação, para assim explorar o problema. Muitas vezes algo não resolvido pode estar afligindo o indivíduo e como a escola é o lugar onde passa grande parte do seu dia, alguns comportamentos acabam atingindo outras pessoas. Costa e Vale (1998) também afirmaram que o ambiente escolar é sujeito a comportamentos agressivos, incorporando os aspectos de dinâmicas de funcionalidade e organização, estabelecendo várias relações entre o meio que está inserido.

Diante do clima conturbado das relações no ambiente escolar, Ramirez (2001) destaca ainda que não se pode concluir que as diversas ações de agressividade que

ocorrem na escola são devido a situações de turbulências e nem a individualidades que cercam a personalidade de cada aluno ou ao nível socioeconômico destes. De acordo com Santos (2004), a instituição escolar não está preparada para responder às expectativas dos alunos, seus projetos, sentimentos e emoções, na busca de uma competitividade que modifica seus ideais. Para Ramirez (2001), a agressividade escolar aumenta pela reunião de alunos em sala de aula, onde ocorrem as organizações de intimidação a outro aluno reforçando assim atitudes agressivas que por sua vez, geram o medo. Porém ocorre que há poucos casos de interferência, produzindo-se dessa forma uma geração de adolescentes agressivos.

O professor tem um papel importante na condução das atividades em sala de aula e fora dela. Quando determinadas situações não são bem conduzidas, há grandes chances de haver situações de agressão em aulas de educação física, tornando-se assim um desencadeador de situações de desentendimento (GIASSI; PIRES, 2004).

### 3.1.3 Agressividade na Adolescência

De acordo com Lorenz (1974), durante o desenvolvimento humano na primeira infância, a emoção raiva expressa em ações comportamentais pode desenvolver confusões internas em crianças, adolescentes e adultos, favorecendo assim o aparecimento de comportamentos agressivos. Denham et. al. (2000) destacam que adolescentes inseridos em ambientes punitivos, com ações antissociais, influenciados por educação familiar rigorosa e agressividade, acabam por relacionar-se com indivíduos de mesmo cunho antissocial e evidenciam problemas na fase pré-escolar à escolar.

Em relação ao ambiente Amoretti (1992) afirma que este influencia notoriamente o comportamento do indivíduo. Se há fatores que estimulem um determinado comportamento agressivo, ocorrerão situações de brigas e discussões, e se esta situação for vivenciada em seus primeiros anos de vida, é evidente que esse comportamento aparecerá precocemente. Diferenças sexuais na agressividade são demonstradas a partir de dois ou três anos. Os meninos são mais briguentos e expressam isso em agressões verbais e físicas. Já as meninas, são alvos frequentes de agressividade (MUSSEN, et al. 1977).

Bee (1997) e Lisboa e Koller (2001) destacam que todo comportamento aprendido nos anos iniciais de uma criança vai ser rapidamente absorvido, influenciando diretamente em suas atitudes em meio às relações sociais. As crianças mais novas, quando se sentem tristes ou frustradas, têm atitudes de atirar objetos ou machucar-se e à medida em que há o aperfeiçoamento das habilidades, essas agressões passam a ser verbais e físicas e frequentemente, atingem seu pico no início da adolescência, por volta dos 12 anos, estabilizando-se ou aperfeiçoando-se.

A agressividade também pode ser iniciada a partir de um auto-conceito e de atitudes inadequadas durante o início do período escolar, manifestando não somente um problema familiar, mas também social e conforme o tempo passa, pode se agravar (BERGER, 2003). Atitudes de agressividade social podem ser desencadeadas em violência, ocorrendo entre a faixa etária de 10 a 21 anos. Determinados comportamentos agressivos manifestados antes da puberdade, desenvolvem atitudes cada vez mais agressivas, que tendem a persistir na fase adulta.

Situações vivenciadas por crianças e adolescentes com relação à agressividade ocorrem em lugares poucos explorados como a escola, formulando um problema grave e complexo para a sociedade, caracterizando o tipo mais frequente e visível de violência juvenil (LOPES, 2005). Segundo Montagu (1976), isso pode ser explicado por modificações que ocorreram ao longo do tempo, como a evolução econômica e o aumento de carga de trabalho. Conseqüentemente, muitas famílias, envolvidas em seus afazeres, despreocuparam-se com os seus filhos e passaram a participar cada vez menos das suas vidas, tornando isso um fator desencadeador de atitudes agressivas que afeta a vida familiar, social e escolar.

A agressividade pode ser direcionada de diversas maneiras pelo adolescente; nestas o objeto de agressão podem ser os pais/ familiares ou professores e atitudes como agitação motora, dispersão e xingamentos são constatadas. Quando relacionado a colegas, esta expressa-se por meio de conflitos, agressões físicas, danos a objetos e agressões verbais com discussões, ameaças e ridicularizações (LADD; PROFILET, 1996; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Casullo (1998) destaca que devido à turbulência de modificações ocorridas nesta fase, alguns adolescentes se encontram em situações de risco de desenvolvimento, colocado em comportamentos que põem em perigo a vida do indivíduo. Em concordância, autores como Yunes e Szymanski (2001) salientam que esse risco não está necessariamente vinculado às ações negativas, mas a um desafio e que o importante é analisar a dinâmica da determinada situação. O comportamento de risco pode ser apontado como uma forma de agressividade cuja a explicação Casullo (1998), Barnow, Lucht e Freyberger (2005), Werner e Nixon (2005) destacam que quando relacionados a determinados componentes orgânicos e neurológicos, fortalecem os impulsos que são ressaltados pelas relações cujos indivíduos têm entre si e entre o ambiente.

Esses comportamentos de risco podem ser verificados como uma fase de transição da adolescência à fase adulta, o qual encontra-se estimulado por determinadas situações de fracasso, aprendizagem, atividades de resolução de problemas, articulando o desenvolvimento de alguns aspectos sociais através da maturação (GUIMARÃES; PASIAN, 2006). De acordo com Yunes e Szymanski (2001), essas situações de risco são dependentes das circunstâncias com as quais os adolescentes se envolvem, estabelecendo um comportamento positivo ou negativo, um perigo ou um desafio, uma resolução de problemas ou um fracasso, tudo vai depender de como é realizada a leitura de determinada situação.

Alguns estudos focaram as situações de agressões em fatores de aprendizagem e verificaram que os riscos que levam à vitimização e à agressão de crianças e adolescentes merecem mais atenção, pois determinadas circunstâncias ocorridas na fase infantil podem ser um grande fator para comportamentos agressivos na adolescência e mesmo na fase adulta (GOMIDE, 2000).

De acordo com Rosenberg e Fenley (1991), as maiores causas de morte entre adolescentes são decorrentes da violência e, entre elas, destacam-se ferimentos, homicídio e suicídio. Esses fatos podem ser desencadeados por atitudes agressivas de parentais, exposição à violência na Tv ou games, brincadeiras com armas de brinquedos. Este ambiente é favorecedor da agressividade, favorecendo que uma criança se torne um adulto violento (WATSON; PENG, 1992). Um estudo realizado

por Meneghel, Giugliani e Falceto (1998), revelou-se que os adolescentes que tiveram maiores índices de agressividade e punição física foram os do sexo masculino envolvidos em conflitos com irmãos e advindos de famílias pobres e muito autoritárias.

Enfim, durante a adolescência ocorrem muitas mudanças e os comportamentos devem ser observados e analisados de maneira que os prejuízos nas relações afetivas e sociais dos indivíduos, na família e na sociedade não sejam tão profundos. Sob esta ótica, é importante que haja o delineamento para a condução de comportamentos que possam favorecer as relações sociais e que minimizem a agressividade. Isso pode auxiliar o trabalho dos profissionais que têm contato direto com crianças e os adolescentes e, principalmente, pode ajudar o próprio adolescente a lidar com suas emoções no presente e no futuro.

### **3.2 Educação Física, Atividade Desportiva e Agressividade**

Todo momento ocorrem mudanças necessárias a atender a demanda do interesse da sociedade isso também acontece com a educação. Assim dentre os currículos estudados na educação, a disciplina de Educação Física desenvolve, hoje, os aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais de maneira que abrange de forma harmoniosa a diversidade da cultura (BORGES, 2008). O conteúdo abrange os conhecimentos sobre o aperfeiçoamento do estado físico, o entendimento das modalidades desportivas, os aspectos motores sobre o seu desenvolvimento (LIPPELT, 2005)

De acordo com Peres (2005), a Educação Física, em sua vertente de ensino, envolve uma vasta área do conhecimento, utilizando em sua prática pedagógica aspectos teóricos que buscam evidenciar que a contextualização da teoria é importante para sua prática e que todo esse contexto - teoria e prática - torna-se importante para o aluno. Segundo Moyzés (2003), o professor é a parte fundamental para esse casamento entre teoria e prática, já o aluno demonstra nas suas diversas atividades estabelecidas em aula, o conhecimento e as modificações em relação aos aspectos que envolvem o meio social e o conhecimento de si sobre sua formação intelectual e desenvolvimento corporal.

Nas aulas de Educação Física, Silva e Casal (2000) ressaltam que as ações agressivas desportivas são evidenciadas pelas sensações de vitória e derrota e que, ao se deparar com esses aspectos, frustrações podem ocorrer, expondo as fragilidades humanas; em contrapartida, destacam os pontos positivos de enfrentamento e disposição para as atividades competitivas. Schieiber, Scopel e Andrade (2005) destacam que a Educação Física tem um papel importante para a formação de crianças e adolescentes. Quando bem trabalhada diminui, em alguns aspectos a agressividade, desenvolvendo metodologias que ajudam na aplicação de atividades as quais podem melhorar a relação entre professor e aluno.

A prática desportiva desenvolve alianças de relação social via professor- aluno, pois quando os conteúdos enfatizam o caráter competitivo são supridas regras e regulamentos (TEODORESCU, 1984). É muito importante a prática desportiva por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. As intervenções que ocorrem facilitam a cooperação, participação, inclusão em seus diversos âmbitos de aplicação. Por isso, a inclusão do aluno em programas esportivos é destacada por Samulski (2002, p.132):

[...] Como a maneira que o indivíduo procura desenvolver os sentimentos de alegria, aperfeiçoamento e o aprendizado de novas habilidades, manifestação de amizade e o reforço para o aperfeiçoamento de uma forma física e motora [...]

Os comportamentos dentro das relações que são características do indivíduo podem ser orientados por meio de uma Educação Física humanística. Sua prática desenvolve os aspectos de consciência crítica em relação a si mesmo e aos outros, possibilitando o reforço à afetividade, socialização e autoestima, o que estimula o indivíduo a analisar seu comportamento, identificando sua agressividade de maneira a modificar suas ações perante determinada situação (DIAS, 1990).

A Educação Física promove o ingresso em atividades de envolvimento corporal e trabalha o afetivo e o cognitivo de forma conectada aos aspectos motores (MOREIRA, 2006). Por outro lado, as atividades motoras proporcionadas pela disciplina estimulam o aspecto lúdico, os jogos, a cultura corporal, inserindo também o indivíduo em questões sociais (BRASIL, 1997). Os vínculos afetivos e sociais

positivos se fortalecem através de situações de brincadeiras, vivenciadas em grupos ou individualmente para instrumentalizá-la à educação da vida (SENICATO, 1998). De acordo com Cerri (2001), a utilização de meios lúdicos estimula o desenvolvimento integral, permitindo a criação de ambientes atraentes para a socialização. Segundo Lucon e Schwartz (2003), toda a fase do desenvolvimento humano pode ser permeada por atividades de caráter lúdico, isso porque, por meio de jogos e da recreação, o indivíduo canaliza todas suas emoções, transformando, em positivas aquelas que pudessem se desencadear negativamente.

Nesse sentido, durante as aulas de Educação Física, é importante que haja a realização de brincadeiras lúdicas, jogos e recreação para o desenvolvimento amplo, pois os movimentos adquiridos ao longo da vida partem de movimentos simples a complexos, dependendo da progressão, do controle motor, como consequência da maturação, da aprendizagem e especialização do complexo neuromotor (BORGES, 2008). Valentini (2002), em pesquisas com a percepção de competência e desenvolvimento motor, destaca que as intervenções realizadas com as crianças favorecem suas capacidades motoras e psicológicas e quando as habilidades motoras fundamentais estão estabilizadas preparam-se para a participação de atividades esportivas, favorecendo o aperfeiçoamento dos movimentos, o que gera uma qualidade de vida melhor.

De acordo com Ronque et. al (2007), estimular o hábito diário de atividades físicas reforça o aperfeiçoamento dos componentes da aptidão física relacionados à saúde, como força, resistência muscular e cardiorrespiratória, flexibilidade e composição corporal. Aliados a estes benefícios, há a diminuição da gordura corporal, aumento da capacidade funcional e dos impulsos motores que realizam o movimento, proporcionando um rendimento aprimorado em diferentes funções do dia a dia de cada indivíduo. Guedes e Guedes (1997), ao analisar as relações entre aptidão física, atividade e saúde, descrevem que os indivíduos praticantes de atividade física em seu dia a dia têm resultados melhores sobre o desempenho motor do que os não ativos, o que exerce assim aspectos positivos sobre a saúde.

Becker Junior (1996), quando analisou a relação de atividade, sedentarismo e agressividade percebeu nos adolescentes ativos, maiores índices de agressividade



extrapunitiva (contra o ambiente) e menores índices de agressividade intrapunitiva (contra o próprio indivíduo) em relação a adolescentes não praticantes de atividades físicas. E quando comparou os gêneros, os meninos demonstraram mais comportamentos agressivos de maneira física que as meninas, no entanto as meninas se agredem mais verbalmente que os meninos. As meninas têm um comportamento agressivo mais pró-social.

Estudos relacionados à agressividade e esporte, em relação à participação esportiva, confirmam a diminuição da agressividade pela sua prática, porém não foram encontradas diferenças significativas quanto ao gênero (TOMÉ; VALENTINI, 2006). Durante a prática das atividades físicas, fatores como tensão, aspectos de saúde e adaptações sociais são itens que auxiliam na diminuição da agressividade para os indivíduos praticantes (BOUTCHER, 1993). De acordo com Obminski, Klodeckarozalska e Stupnicki (1998), a conservação das relações sociais e a diminuição da agressividade são absorvidas pela prática de atividades físicas e isso auxilia na manutenção da tensão e na repressão de impulsos.

Num estudo de Castilho et. al (2007) com jogadores de futebol, verificou-se um alto índice de agressividade reativa e hostil, principalmente quando analisado estatisticamente pelo número de cartões amarelos e vermelhos recebidos pelos atletas e suas auto-avaliações. De acordo com Samulski (2002), um dos fatores determinantes de situações de agressividade entre os atletas é o nível de excitação de uma pessoa e os estímulos agressivos externos que podem ser gerados pela torcida, técnico ou pelos próprios atletas.

Gomide e Sperancetta (2005), em seu trabalho com adolescentes, utilizaram dois grupos para assistir a trechos de dois tipos de seriados que mostravam personagens em situações de defesa e luta contra pessoas e causas. Antes e depois de cada filme, os participantes jogavam uma partida de futebol de salão e as atitudes agressivas eram registradas. Verificou-se que nos pré e pós-testes, os comportamentos foram parecidos. Assim, os resultados registrados não sustentam a hipótese de que os adolescentes pudessem assimilar as atitudes dos filmes e replicar comportamentos agressivos nas partidas de futebol. Para Hokino e Casal (2001), a agressividade no esporte não é, muitas vezes, atribuída a um excesso de

comportamento negativo de personalidade, podendo ser usada de maneira apropriada seguindo as regras.

No esporte, há dois diferentes tipos de agressividade: as prejudiciais e as não prejudiciais; a primeira - a agressividade direta ocorre a partir do contato físico e viola regras sociais e desportivas; a segunda equivale ao sentido da competitividade, confiabilidade, ocorre na defesa de uma equipe (HOKINO; CASAL, 2001). Samulski (2002) destaca que a agressão boa no esporte é baseada num comportamento assertivo, ou seja, envolvendo a expressão direta pelas necessidades ou preferências, emoções e opiniões, intensamente e ativamente, defendendo os próprios objetivos sem violar os direitos dos outros.

No judô, as características de treinos, a forma como são ministradas determinadas individualidades ou os sistemas de disciplinas e controles são itens que interferem na aprendizagem dos indivíduos, na forma em como ministrar os sentimentos de raiva e seus impulsos. É importante ressaltar o controle como sendo um dos desafios dos próprios treinadores, pois ao ensinar uma técnica e sua aplicação de modo errado, tornando sua execução ineficaz, abre uma porta para as reações de treino, favorecendo a não conscientização sobre os princípios da arte treinada (SILVA; CASAL, 2000).

As atitudes agressivas entre os adolescentes nas aulas de Educação Física são caracterizadas por Lippelt (2005), como atitudes via professor-aluno ou vice-versa e aluno-aluno. Dentre essas relações, destacam-se a discriminação, a falta de civilidade, as agressões físicas e verbais. Guimarães e Pasian (2006) revelaram que uma atividade que envolve as relações sociais, no caso o esporte, é um caminho para a diminuição das atitudes agressivas que acontecem nas aulas. Ibarra e Lipp (2006), analisando situações de stress e raiva em jogadores de futebol da categoria sub 20, afirmaram que as duas variáveis diminuíram durante a prática do esporte.

Carvalho e Becker Junior (2005), analisando o controle da raiva e sua expressão em jogadores de voleibol e basquete, perceberam que o controle da raiva no voleibol obteve um percentual baixo (20%) em relação à expressão de raiva (83%). Em contrapartida os atletas de basquete apresentaram uma amplitude normal (entre

25% e 75%). Nas escalas de Expressão de Raiva houve uma diferença de 36% e em raiva para dentro, diferença de 33%, demonstrando características significativas nos dois grupos na expressão dos sentimentos de raiva. Dessa forma, o comportamento agressivo não é expresso por um único fator e sim por inúmeros fatores, tornando-se perceptível principalmente no meio do esporte, o que pode estar relacionado a essas reações é o tipo de treino aplicado, as individualidades dos indivíduos, a demanda da absorção de frustrações, dentre outros fatores (SILVA; CASAL, 2000).

O jogo pode ser um meio de estimular relações sociais para que a agressividade seja amenizada. Isso dependerá de como o treinamento e as aulas serão administradas, pois é observável que os indivíduos que recebem, ao longo da vida, uma conduta mais competitiva apresentam níveis de agressividade mais elevados que os que recebem uma orientação mais técnica. É por meio desses aspectos que o indivíduo se relaciona em seu meio, evidenciando as atividades lúdicas, podendo se construir atitudes positivas de transformação em seu comportamento (SCHIEIBER, SCOPEL; ANDRADE, 2005). As pesquisas realizadas por Samulski (2002), no esporte coletivo, descrevem que as condutas agressivas no esporte de alto nível são aprendidas pelos mais jovens pelas observações das atitudes dos jogadores profissionais em diversas situações de comportamento durante o jogo.

Dessa forma, essas observações estão alheias às submissões de comportamentos, sejam estes para a conduta de um alvo a ser alcançado ou pelo comportamento direto de agressão a si ou ao outro. O que importa é como essas condutas vão ser controladas para que não haja tanto desconforto das partes envolvidas em situações de comportamentos agressivo e, com essa demanda de informações, quais são os meios necessários para a adequação de determinados sentimentos predominantes entre os adolescentes.

### **3.3 Desenvolvimento Humano**

A mente, o corpo, as ações afetivas que envolvem o desenvolvimento humano são passíveis de modificações. A partir da concepção até a morte, as transformações ocorrem inseridas em etapas que abrangem quantitativamente e qualitativamente os

aspectos de crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, acionados em intensidade e ritmos diferenciados (GUEDES, 1997). É a partir desse conceito que, ao descrever o desenvolvimento humano, mostra-se como um processo contínuo, incluindo as alterações durante todo o crescimento do indivíduo para as aquisições de habilidades motoras diante de tarefas estabelecidas pelo meio. O desenvolvimento da pessoa envolve integralmente os aspectos cognitivos, motores e afetivos, os quais tornam-se importantes para as relações sociais e motoras, mediante as habilidades psíquicas e físicas que são estimuladas no ambiente.

### 3.3.1- A Teoria de Henri Wallon (1879 – 1962)

De acordo com Guedes (2007), na busca da descrição do desenvolvimento humano, a teoria de Wallon é vista como um conjunto integrado que envolve as atividades funcionais da criança e sua evolução psíquica, dividida em fases do desenvolvimento. Os domínios afetivo, cognitivo e motor são decisivos para a integração do ser pessoa, não enfatizando um nem outro, procurando demonstrar o vínculo que cada domínio tem em cada etapa. Para Galvão (2003), os domínios vão sendo formados e fundamentados desde a infância, e isto é, conseqüentemente promoverá o desenvolvimento sadio das funções psicológicas e motoras na fase adulta. As ações de desenvolvimento possibilitam ampliações de crescimento pessoal e cognitivo, favorecendo ganhos aos aspectos motores e físicos.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), o que concerne as características à teoria é a integração, baseada por aspectos, em primeiro do meio com o indivíduo e em segundo, da cognição, da afetividade e do ato motor. Assim, a esta relação defende que, pelas ações do meio, o indivíduo pode modificar suas características genéticas e ao acontecer as mudanças, alterações do genótipo ou fenótipo são acentuadas. Em toda essa relação, na qual o indivíduo está inserido, verifica-se ainda uma contínua ação das aptidões sensório-motoras e, conseqüentemente, as psicomotoras, pois a cada novo movimento, criam-se novas formas de sobrevivência para um ambiente tão rico em competição (WALLON, 1975).

A base do conjunto dos aspectos de cognição, afetividade e motricidade é a pessoa, que estabelece as funções dos domínios explicando o psiquismo. O cognitivo revela

os aspectos de conhecimento do ser, por meio da apreciação e conservação de imagens, ideias, registros de fatos e representações. No que se refere ao conjunto afetivo, este abrange os aspectos das emoções e sentimentos, que determinam as atitudes externas e internas, apontado por três reações: sentimento, paixão e emoção. A emoção tem maior ênfase, pois desenvolve ativações fisiológicas que provocam alterações motoras por sua expressividade, estabelecendo um contato com o meio externo. Ela ocorre desde o início da vida, quando ainda é expressa por espasmos e diferencia-se na fase da adolescência e adulta já com reações de medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza e a cada momento ou sensação, pode haver uma reação diferenciada. Por fim, o conjunto motor que estabelece as modificações de percepção de espaço e tempo, por meio das reações posturais estabelecidas no ambiente, garante o equilíbrio corpóreo, o que favorece o apoio às emoções e sentimentos que se alastram pelo organismo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Pereira (1995) descreve ainda, que o ato motor estabelece prática corporal, tendo seu início na concepção da vida e desenvolvendo-se até a fase adulta. Este ocorre por modificações do movimento ao longo do desenvolvimento, partindo da inserção das atividades intelectuais para o cumprimento de etapas através dos mecanismos motores. As manifestações do conhecimento são expressas por meio da preservação do conhecimento com representações de modelos, ideias e imagens e permite a construção do presente, através dos conhecimentos adquiridos no passado, para a condição futura do indivíduo.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), a afetividade é vista como a capacidade de reação de indivíduos às atitudes externas e internas, por veículos que assimilam uma postura de satisfação ou insatisfação diante dos aspectos de uma situação. A teoria no contingente da afetividade é descrita em três momentos importantes: sentimento, paixão e emoção. No que concerne ao sentimento, o adulto consegue explicitá-lo melhor do que a criança, pois exerce controle sobre ele. Ele-o adulto é capaz de pensar antes de agir, de escolher o modo de expressar-se e de como agir diante de determinadas situações. No entanto, o sentimento é subjetivo, prolonga-se por muito tempo no indivíduo e pode ser manifestado através de gestos e pela própria linguagem. A paixão é o autocontrole para os domínios de determinada situação, indicando meio de comportamento para satisfazer as necessidades

afetivas, o que silencia a emoção, demonstrando atitudes de exclusividade. A emoção tem um grande papel nessa teoria, já que personifica o mundo físico e cultural. O corpo responde por meio de modificações de seu tônus e estas se diferenciam de acordo com a postura muscular. Há diferentes tipos de emoções a partir de uma situação. As funções interindividuais são evidentes e o cognitivo se confunde às ações da emoção. De acordo com Wallon (1975, apud SANTOS; LIMA, 2009), a emoção é uma manifestação sobre a ótica social do indivíduo. Todo desenvolvimento do ser, determinado pelo envolvimento com o meio social e as relações que são atribuídas ao meio e ao indivíduo, evidenciam a importância da emoção, principalmente no que se concerne à aprendizagem e ao ensino.

Desta forma, o desenvolvimento humano para Wallon (1975) é manifestado em diferentes estágios: estágio impulso-emocional; estágio sensório-motor e projetivo; estágio do personalismo; estágio categorial; estágio da adolescência.

A fase de impulso-emocional caracteriza-se por seu início no nascimento e vai até um ano de idade. O desenvolvimento nesta etapa é expresso em impulsividade motora e emocional, gestos, gritos e atitudes para chamar atenção, dentre outras ações que evidenciam a impulsividade emocional. Ocorre assim a construção do eu concentrando muita atividade neural com grande superioridade dos aspectos afetivos e acumulação de energia.

Após esse processo de impulsividade emocional e motora, o próximo estágio refere-se ao sensório-motor e projetivo, que se desenvolve dos um aos três anos de idade. Ele favorece a interação do meio, ocorrendo o início do engatinhar, andar e o falar que ampliam o aparato motor. A criança começa a ver o meio exterior através da comunicação com outras pessoas, favorecendo sua comunicação com o ambiente. É em meio a jogos e brincadeiras que a criança amplia sua vivência com o outro, ainda que dependente, ela vai aprendendo, aos poucos, o processo de individualização (WALLON, 1975).

O estágio de personalismo acontece entre três e seis anos de idade, marcando o processo de construção da personalidade, por isso o domínio afetivo é bem marcante, assim o olhar da criança ao outro é diferenciado, tomando consciência de

uma determinada autonomia em relação às demais pessoas que estão em seu meio. Neste estágio, a criança convive com outras crianças de sua idade e ao ingressar na escola, reconhece os aspectos de hierarquia familiar diferenciando-se dos demais indivíduos. A criança aprende a perceber-se e perceber o outro.

Quando a criança está inserida no meio escolar se inicia o estágio categorial por volta dos seis anos. Nesta fase, o desenvolvimento cognitivo é bastante ampliado e trabalhado, favorecendo o enriquecimento do meio social, pois suas relações também são diversificadas. Aqui não é mais só a família em seu convívio, mas sim os amigos da escola, a professora, os funcionários, a direção. Ocorre uma diversidade de coisas, as quais são estimuladas pela inserção do ensino e da aprendizagem na vida da criança e o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais. As tomadas de decisões são importantes, pois ocorre a descoberta da relação de grupos dentro do processo de socialização, o mundo exterior é conquistado e relacionado com o meio que abrange o aspecto cognitivo da criança.

Por fim, o último estágio, o da adolescência, é marcado por uma fase de bastante turbulência devido aos aspectos hormonais. A adolescência, para Wallon, tem início aos 12 anos, com transformações fisiológicas e corporais e devido ao desenvolvimento sexual, ocorrem mudanças psíquicas e afetivas. A busca pelo eu é evidente nesta fase, procurando na figura do outro, a possibilidade de aceitação e integração ao grupo. Por isso, ambientes sociais e culturais são bastante persuasivos, tendo amplo destaque em sua vida. A aceitação de regras, por muitas vezes, é intolerável e há a quebra de determinadas ordens para que ocorra a identificação com o grupo. As relações com as pessoas que cercam o adolescente, em alguns casos, ficam mais difíceis. A tranquilidade que é construída na fase categorial é manifestada por uma crise pubertária e as mudanças corporais, devido às alterações hormonais, têm um grande destaque nesta fase e influenciam também as alterações comportamentais.

Assim, todos os estágios são primordiais para o desenvolvimento humano, pois permitem a construção de um ser adulto contornado por ações que possibilitam decisões mais seguras em relação às situações que a vida condiciona. O adulto,

após todo esse desenvolvimento, terá maior conhecimento, consciência, maturidade quanto as suas escolhas em determinadas situações da vida (WALLON, 1975).

De acordo com Santos e Lima (2009), é importante o conhecimento dos estágios do desenvolvimento humano para o amadurecimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores na fase adulta, reconhecendo que na fase da adolescência aspectos afetivos devem ser aprimorados e bem definidos, já que é uma fase de imensas transformações. Isso o tornará um adulto mais consciente de suas decisões. É importante explicar aos adolescentes que, em situações de crise emocional e cognitiva, uma volta da consciência do ser Eu é de extrema importância para a personificação do ser pessoa. Ser adolescente é encarar as diversas modificações que o ambiente proporciona, articulando para que estas sejam favoráveis às relações sociais estabelecidas com o passar do tempo.

Por isso a importância de se entender a integralidade do ser pessoa na fase da adolescência para a constituição de um adulto capaz de tomar consciência de sua posição no meio. Compreender as fases de desenvolvimento da adolescência é estabelecer meios de aprimoramento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

### 3.3.2- Adolescência

A palavra adolescência é uma palavra latina *Adolescere*, que significa crescimento, desenvolvimento e mudança para tornar-se adulto (BECKER, 1994). A adolescência é o estágio de transição do final da infância para o início da fase adulta, correlacionada a muitas modificações morfológicas e fisiológicas. Conforme Eckert (1993), as mudanças físicas na puberdade e, principalmente as modificações nos órgãos reprodutores, marcam essa passagem. A faixa etária estabelecida para o período da adolescência é dos 10 aos 19 anos, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (SILVA, et. al. 2003). Maakaroum et. al (1991), apontam que o desenvolvimento mais evidente é observado no sexo feminino pelo crescimento das mamas e no sexo masculino, o volume testicular e continuamente o crescimento dos pelos pubianos desenvolve-se mais tardiamente.



Para Gallahue e Ozmun (2005), a fase que preconiza a adolescência, devido à cultura e ou aspectos biológicos, às vezes pode começar a se desenvolver por volta dos oito anos de idade e não termina até aproximadamente aos vinte anos ou mais. Aliado toda alteração hormonal, o desenvolvimento dos adolescentes pode ser acompanhado pelo aumento acelerado do peso e altura e a duração e a intensidade desse crescimento tem base genética, por isso varia de indivíduo para indivíduo.

É na adolescência que as habilidades motoras ficam vulneráveis às influências estabelecidas pelo ambiente para a modificação do movimento, podendo traçar aspectos positivos ou negativos do desenvolvimento motor (GUEDES, 2007). Segundo Fierro (1995), ocorrem inúmeras sensações duvidosas de sentimentos, atitudes e situações de confrontos, as quais modificam o adolescente internamente e externamente, marcando, por muitas vezes, o desenvolvimento intelectual e afetivo. Assim, mediante as modificações que ocorrem no indivíduo, as habilidades motoras devem ser bem estruturadas para que o desenvolvimento avance de maneira a consolidar-se em seus aspectos físicos aperfeiçoando-se na fase adulta. Guedes (2007) afirma que é nesta fase que a influência do ambiente remete a meios de viabilizar as modificações fisiológicas, favorecendo o desenvolvimento humano para as manifestações envolventes nas relações dos indivíduos.

Sprinthall e Collins (2003) consideram, em uma das visões da psicologia, que a transformação biológica na adolescência consiste no alcance da capacidade de reprodução ou da maturidade sexual. Entretanto, as alterações físicas podem afetar psicologicamente os adolescentes, envolvendo muitos outros aspectos, não somente a capacidade de reprodução. Estes incluem todas as alterações na aparência e capacidade física, as quais levam os outros a formar diferentes expectativas, a ter novos padrões para o desempenho de tarefas e, ainda exigir normas de comportamento para os adolescentes diferentes daquelas que possuíam quando eram crianças.

Jatobá e Bastos (2007) descrevem esta fase como um período marcado pelo surgimento das características sexuais secundárias e desenvolvimento de processos psicológicos que evoluem da fase infantil para a adulta, considerando-o como um estado de transição de dependência para outro de relativa autonomia.

De acordo com Aberastury (1986), o amadurecimento sexual é bastante relevante neste período com o pleno funcionamento das glândulas para a produção de hormônios importantes para o desenvolvimento do adolescente. Campos (1981) afirma que as mudanças sexuais associadas às alterações fisiológicas são empregadas para designar o termo pubescência, que deriva da palavra puberdade subtendida ao conceito de púbis. O desenvolvimento sexual, segundo a mesma autora, é concebido pela ovulação e a espermatogênese (formação dos espermatozoides).

Gallahue e Ozmun (2005) explicam que o desenvolvimento sexual é acentuado pela maturação dos órgãos sexuais, as alterações do sistema endócrino e uma mudança crescente dos aspectos e funcionamento do corpo. De acordo com Bohme (1999), o crescimento e a maturação estão fortemente ligados aos aspectos do desenvolvimento do adolescente, incluindo os processos de desempenho necessários ao crescimento físico e às idades cronológicas e biológicas dos indivíduos. Estes fatores podem exercer influência nos estágios de formação esportiva, para o processo que envolve as habilidades motoras, o impacto que causam na maturação infantil, nas experiências ambientais da aquisição e no aumento da complexidade dos movimentos realizados (ISAYAMA; GALLARDO, 1998).

Com o amadurecimento corporal, a especialização das condutas motoras e a capacidade de aptidão são auxiliadas por práticas esportivas, aprimoradas ainda pelas atividades exercidas por crianças e adolescentes (GUEDES; GUEDES, 1997). De acordo com Van Praagh e Dore (2002), determinadas tarefas motoras promovem um bom desempenho de crianças fisicamente maduras. Os fatores neurológicos, gênero, herança genética, clima, alimentação são fortes indícios de influência do desempenho motor, monitorando também as condições que surgem com o comportamento (ECKERT, 1993).

A fase de modificações no desenvolvimento, os chamados estirões motores, são uma reação do organismo às diferentes transformações decorrentes do crescimento. Ela acontece de cinco a nove anos, independente do sexo; a adolescência ocorre

dos 12 aos 16 anos para os rapazes e dos 11 aos 15 anos para as moças (VIRU, et. al, 1999). Nesse período, inúmeras mudanças acontecem na maturação biológica, no crescimento físico e em relação à idade cronológica, o que constata a necessidade do desenvolvimento de diversos aspectos do desempenho motor (MALINA; BOUCHARD, 2002; GABBARD, 2008).

De acordo com Sullivan e Anderson (2004), as forças musculares na adolescência aumentam acentuada e gradualmente nos garotos, no entanto as garotas também têm esse aumento. O que se percebe é que durante o desempenho de determinadas tarefas, na puberdade, os garotos têm um aumento explosivo de desempenho, saltos verticais e horizontais, no arremesso e na corrida de curta distância, porém, nas garotas observa-se um aumento gradual no desempenho dessas habilidades. Segundo Valentini (2006), com relação ao desenvolvimento motor, os adolescentes, em seu aprendizado escolar, têm a oportunidade de praticar suas habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, arremessar, deslocar-se, receber, rebater, quicar, chutar, entre outros) e as mesmas estão estruturadas no seu repertório motor em um nível de proficiência próximo ao maduro.

Gallahue e Ozmun (2005) consideram que dos 7 aos 10 anos, o ensino voltado para o aprimoramento das habilidades motoras técnicas não deve ser padronizado em atividades que vinculem correções e intervenções, mas em atividades lúdicas e recreativas. No ensino, entre a faixa etária de 11 a 12 anos pode ocorrer algumas correções quanto aos aspectos de movimentos e da técnica. Entre 13 e 14 anos, o ensino deve ser focado no desenvolvimento de habilidades motoras, tornando parcialmente específicos entre os gestos e modalidades das habilidades esportivas e assim, após os 14 anos, para o movimento e a habilidade motora, o ensino pode ser específico, com aperfeiçoamento dos sistemas táticos da habilidade motora que vão permanecer por toda a vida.

Dentre as considerações sobre o desempenho de crianças e adolescentes, há uma preocupação com os resultados de pesquisa, pois o que se verifica nelas é um desempenho muito modesto e, sabendo-se que a atividade física é um meio de prevenção e melhoria da capacidade funcional, ela pode favorecer o funcionamento do organismo e a modificação do comportamento dos indivíduos na promoção da

saúde (BARBANTI, 1996; GUEDES; GUEDES, 1997; MALINA; BOUCHARD, 2002). O envolvimento em atividades físicas favorece o desenvolvimento do adolescente, criando um cidadão apto em seu desenvolvimento motor, social e emocional.

Assim, toda atividade de caráter educativo deve ter um cuidadoso planejamento, tendo como cerne uma programação equilibrada que alcance os resultados esperados, visando não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo e o afetivo-social, de modo a alcançar a independência, a colaboração em ações sociais e a vinculação de valores e princípios democráticos (WOLKMER; CORSEUIL, 2002).

É importante que haja estudos sobre a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta, para o conhecimento dos aspectos motores, físicos e emocionais. A partir desse aspecto, observa-se o entendimento de determinados comportamentos e como agir diante das situações ocasionadas. A atribuição das atividades físicas nesse período pode contribuir no desenvolvimento e nas relações sociais desses indivíduos.

### 3.3.3 Características emocionais da adolescência

O conceito de emoção está intimamente associado ao uma força construtiva e estimuladora da atividade humana. Em alguns casos a emoção pode tornar destrutiva, desintegrando a personalidade, ocorrendo em momentos fortes com muita frequência ou quando são reprimidas, descontrolando o comportamento do sujeito (CAMPOS, 1981). Na fase da adolescência os comportamentos se alteram em reações de expressão e de repressão e em diversas situações de conflito ou de felicidade (CARVALHO, 2002).

A adolescência caracteriza um período de modificação e transição, que interferem nos aspectos físicos, sexuais, cognitivos e emocionais. Aberastury e Knobel (1981) descreve uma fase de mudança no comportamento emocional, transformações e inconstância em ações de vivência dos seres humanos. Caracterizada por um caminho biológico e psicológico em que os adolescentes estão destinados em seu desenvolvimento social e físico. Ser adolescente é estar constantemente em

momentos de imensas descargas de sensações positivas ou negativas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001)

Segundo Salles, Guimarães e Carvalho (2002), as condições emocionais intensificam no adolescente por várias dimensões, as transformações do corpo, as relações sociais, a sua sexualidade, seus desejos e sua capacidade própria para conhecer e explicar o mundo através da emoção e dos seus sentimentos. Chiesa e Cruz (2002) destacam que os adolescentes em muitos casos são tratados com desprezo, por apresentarem situações de desrespeitos e arrogância, permanecendo inerente a situação. Em contrapartida, há que se entender que o organismo nesta fase está em constante formação hormonal de transição física e emocional e parte dessas situações pode ser a descarga de energia usada para as transformações ocorridas em meio ao desenvolvimento.

Em relação a esse processo de mudança, Bowlby (1997) afirma que, devido as emoções não podem ser manifestada tanto quanto na fase de criança, o adolescente então se vê totalmente confuso, buscando algo para sobreviver no meio em tantas características emocionais viventes. Em diversas situações, quando criança, podia rir ou chorar com facilidade, sendo aceito e compreendido independente da situação. O adolescente, porém, não se vê manifestando estes comportamentos; o sorrir continua o mesmo nas situações, mas o chorar-se modifica, já não é mais uma criança, não pode chorar com tanta frequência. É em meio a isso que as emoções são ressaltadas, trazendo em si a dúvida quanto ao seu comportamento em situações que a vida propõe.

De acordo com Lima (2001), no desenvolvimento humano as ações em meio às experiências emotivas são muito importantes para as manifestações da qualidade dos laços afetivos. A diversidade de atitudes na infância influenciará os padrões de condutas e formas de lidar com as próprias emoções. Salk (1995) considera que a criança que teve problemas de afetividade infância acarretou danos à emoção e na fase adulta dificilmente terá seus hábitos modificados.

Lepre (2004) destaca que as emoções podem ser demonstradas de diversas formas, entre elas o choro e a gargalhada. Esses aspectos caracterizam determinadas

situações ao qual o indivíduo está envolvido, embora sejam rápidos, com determinada intensidade. Os sentimentos por sua vez são mais duradouros que as emoções, não estabelecendo reações de intensidade, prevalecendo os sentimentos de amizade, ternura, fazendo parte da vida do adolescente. Bairros et. al (2011) destacam dizendo que os aspectos emocionais vão ser manifestados da maneira que o ser humano relaciona-se consigo mesmo, contribuindo significativamente com a maneira como cada um vê o mundo. Alimentar cuidadosamente as emoções é uma maneira equilibrada de melhorar o vínculo com familiares e amigos, condicionando um meio de vida saudável. As emoções é um das maneiras mais importantes para as relações sociais, o desenvolvimento humano e espiritual.

Maturana (1999) descreve que esse conhecimento de si, como um processo de interação, por muitas vezes a não aceitação do outro, desvenda inúmeras formas de trabalhar os conflitos existentes no meio social humano. O que é necessário fazer com as questões da afetividade, interligadas às emoções nesse processo é integrá-las nas relações humanas, a fim de amenizar futuros problemas emocionais de convívio. Carvalho (2002) refere que essa integração com os aspectos de relações humanas no adolescente é identificada com a construção de sua identidade, individual e coletiva, necessitando assim do grupo, do adulto e de uma referência para o conhecimento de si próprio. Estabelecer uma identidade é estar cercado de profundos conflitos para a diferenciação de aspectos e consolidação da personalidade. Na descrição de Wallon (1989, *apud* ALMEIDA 2000), incompatibilidade de situações são importantes para a construção do eu, incorporando aos meios de convívio, porque somente eles são capazes de romper estruturas prefixadas, atingindo os planos social, moral, intelectual e orgânico.

O que torna interessante quando o professor tem o conhecimento desses conflitos em uma relação de professor- aluno, e conhecendo esses meios de desenvolvimento dos adolescentes, o professor pode ser um canalizador dessas emoções, proporcionando atividades em sala de aula que vão ao encontro do aluno, produzindo um ambiente agradável e produtivo (CAMACHO, 2000). Segundo Winnicott (1999), a produção dessas atividades pode compor a personalidade modelando o ser. Diante das formulações de situações a integração é a palavra-chave, pois desenvolve as tarefas para a formação “eu” para a transformação do “eu

sou” e por fim colocando em prática tudo que foi aprendido para a composição do “eu faço”. Portanto, uma vida com diversas atividades, salienta outros aspectos da intervenção, tornando-a saudável e bem vivida.

Aberastury e Knobel (1981) descrevem que as frustrações e as decepções nesta fase são muito mais intensas e, em grande parte do tempo, a família não a percebe como uma fase de transição e acaba por não ajudar os adolescentes nestas intensas emoções. Os autores ressaltam ainda que a busca por uma vivência uniforme em grupo, proporciona segurança e autoestima pessoal. Para Maturana (1999), o ser humano atual não valoriza as emoções e o que se percebe é que não há uma homogeneidade entre as relações emocionais e a razão que compreendem a constituição do ser, notificando que o sistema racional tem um fundamento emocional.

Em meio a esse entendimento e desentendimento da construção da identidade, o comportamento agressivo próprio da espécie humana é apresentado por inúmeras configurações. Ele se expressa pela via motora através do ataque ou da fuga; pela via emocional, com a experimentação de sentimentos de raiva e ódio; pela somatização nos quais inúmeros fatores que incluem taquicardia, reações autônomas aparecem; via cognitiva, um plano que envolve a ação do meio e finalmente, a via verbal utilizando a emissão de palavras com relação aos outros (FARIZ, MIAS, MOURA, 2005). Del Prette e Del Prette (2003) destacam que o desenvolvimento sócio-emocional parece estar diretamente relacionado à construção das habilidades sociais, interligados à demanda das situações de relação pessoal e cultural, criando a crescente interação da pessoa com o meio.

Para Forehand e Long (2003) as habilidades sócio- emocionais são interferidas pelo ambiente e consideram que o comportamento da família, escola e amigos na atuação e reação é fundamental para as atitudes das crianças e dos adolescentes. As crianças com atitudes fortes têm uma determinada inclinação para envolverem mais nos comportamentos chamados negativos. Gomide (2003) destaca que os pais que envolvem seus filhos em práticas de autonomia positiva e de incentivo favorecem as relações afetivas, diminuindo assim os índices de manifestações agressivas e antissociais. Maldonado (1996) ressalta que a falta de afeto e carinho

pode manifestar insegurança, hostilidade, agressividade, sentimentos estes que inibem as emoções positivas dos indivíduos.

Portanto, os esclarecimentos sobre os meios em que os adolescentes manifestam suas emoções são importantes para que se saiba lidar com a demanda de modificações decorrentes nesse período. Sendo assim, a participação do adolescente no esporte pode ou não exercer uma influência imediata e marcante no tocante à emoção, proporcionando efeitos duradouros e positivos nos aspectos de humor, atitudes sociais e pessoais, desempenho nas competições atléticas e em interesses lúdicos.



# **4 METODOLOGIA**

---

---

## **4.1 Delineamento do Estudo**

A presente pesquisa de teor descritivo-comparativo, de delineamento transversal, teve como objetivo investigar os níveis da agressividade, limitando-se ao componente impulsivo raiva e o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes. A comparação dos dados das variáveis é um modo de verificar similaridades e explicar possíveis divergências entre os resultados obtidos (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

O estudo do tipo descritivo tem como objetivo descrever buscando uma visão geral de um fato, de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência (MARTINS JUNIOR, 2008).

## **4.2 População e Amostra**

### **4.2.1 População**

Este estudo desenvolveu-se no município de Maringá, tendo como público-alvo adolescentes de 14 a 16 anos, participantes de escolas de esportes sistematizados e adolescentes que não participam destas escolas. Os adolescentes desta faixa etária encontram-se na fase especializada do movimento que, segundo Gallahue (2005), são movimentos especializados com constituição para exercícios maduros do movimento, fundamentalmente importantes para a formação de habilidades esportivas, complexas e específicas. Para Osorio (1992) e Almeida (2003), esta é uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças importantes no campo emocional, intelectual, estrutural e funcional.

### **4.2.2 Amostra**

Para a seleção da amostra primeiramente foi realizado contato com o Núcleo Regional de Educação do município de Maringá (Apêndice 01). Após apresentar os

objetivos da pesquisa realizou-se um levantamento das escolas que oferecessem o Ensino Fundamental e Médio no mesmo estabelecimento, já que os adolescentes selecionados para a amostra estão entre a faixa etária de 14 a 16 anos de idade o que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º e 2º ano do Ensino Médio. Desse modo, segundo Manoel (2000), esta fase possibilita uma combinação de condições específicas das exigências da tarefa, da biologia do indivíduo e das condições do meio de aprendizagem.

Para o cálculo da amostra levou-se em consideração a população de 2163 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, entre as idades de 14 a 16 anos, considerando aqui 95% de confiança, 4,5% de margem de erro e acrescentando 10% do tamanho, para o caso de falta de resposta em alguma questão. Chegou-se a uma amostra de 401 adolescentes praticantes e não praticantes de esportes sendo 184 praticantes, distribuídos nas modalidades de basquete, futebol, futsal, handebol e voleibol e 217 não praticantes. A escolha dos esportes foi por serem modalidades coletivas que exigem um grande esforço e controle emocional individual, havendo necessidade de ajustar tanto esforço quanto equilíbrio comportamental (SAMULSKI, 2002). Dentre as modalidades selecionadas, somente o voleibol não apresenta contato físico, mas foi incluído na pesquisa, pois as emoções são um complexo de interrelação entre o sistema psíquico, o sistema fisiológico e o sistema social, e os esportes sem contato físico, manifestam de forma individual meios de expressão de raiva (CARVALHO; BECKER JUNIOR, 2005).

Para escolha de praticantes e não praticantes de esporte, a amostra foi dividida em grupo 1 e grupo 2. O Grupo 1 (G1) correspondeu aos adolescentes praticantes de esportes, tendo por critério de inclusão participar de modalidades coletivas basquete, futebol, futsal, handebol e/ou voleibol com, no mínimo, 3 meses de prática, 2 vezes por semana e ter participado de algum campeonato municipal, regional, estadual ou nacional. O grupo 2 (G2) foi constituído por adolescentes que não praticavam nenhuma modalidade esportiva e não participaram de campeonato oficial. Em ambos os grupos, os participantes não poderiam apresentar qualquer comprometimento físico e/ou neurológico. Para isso, a pesquisa contou com uma ficha de investigação clínica (Apêndice 02), possibilitando informações sobre doenças neurobiológicas e uso de medicação contínua para que essas variáveis não

exercessem influência no desempenho do aluno. Participaram da pesquisa os adolescentes que apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 03), devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis.

#### **4.2.3 Caracterização da Amostra**

Por meio do levantamento realizado junto ao Núcleo Regional de Educação, foram identificadas 22 escolas que ofertavam o Ensino Fundamental e Médio. Para garantir a representatividade da amostra, foi realizada, na cidade de Maringá, uma estratificação mapeando-a em quatro regiões: nordeste, sudeste, noroeste e sudoeste (Figura 01).

Com as devidas considerações, a região norte do município de Maringá é banhada pelo Rio Ivaí e a região sul, pelo Rio Pirapó. A presente divisão foi realizada exatamente entre o norte e sul, utilizando a Avenida Colombo (reta horizontal), para a divisão de dois polos; Já para a divisão do polo leste e oeste utilizou-se a Catedral Nossa Senhora da Glória (reta vertical) como referência, devido à sua localização.

A escolha da amostra foi por conglomerados, divididos em dois estágios: no primeiro, a amostragem por conglomerados considerou cada escola do quadrante um conglomerado, selecionando aleatoriamente uma escola, a partir de listagem fornecida pelo Núcleo Regional de Educação, proporcionando assim que cada elemento tivesse a mesma chance de ser incluída na amostra, de maneira que cada região atendesse à proporção desejada de alunos por série (Quadro 01).

No segundo estágio, as escolas selecionadas aleatoriamente foram visitadas, solicitando à secretaria o levantamento do número de séries de cada escola, das idades correspondentes à pesquisa.

Após esse levantamento em cada série, verificou-se quais alunos estariam matriculados e com idade de 14 a 16 anos. Foram excluídos os adolescentes nascidos depois de 1998, treze anos e os nascidos antes de 1996, 17 anos e ainda aqueles com necessidades especiais. Desse modo, com o levantamento de todas as séries e os números de alunos de cada série que foram incluídos na pesquisa,

sortearam-se os escolares necessários para compor a amostra. O número de alunos em cada série levou em consideração o número de alunos aptos a participar da pesquisa, tendo assim uma amostragem aleatória proporcional ao tamanho da escola. Essa proporção foi realizada pelo software R versão R- 2.15.1.

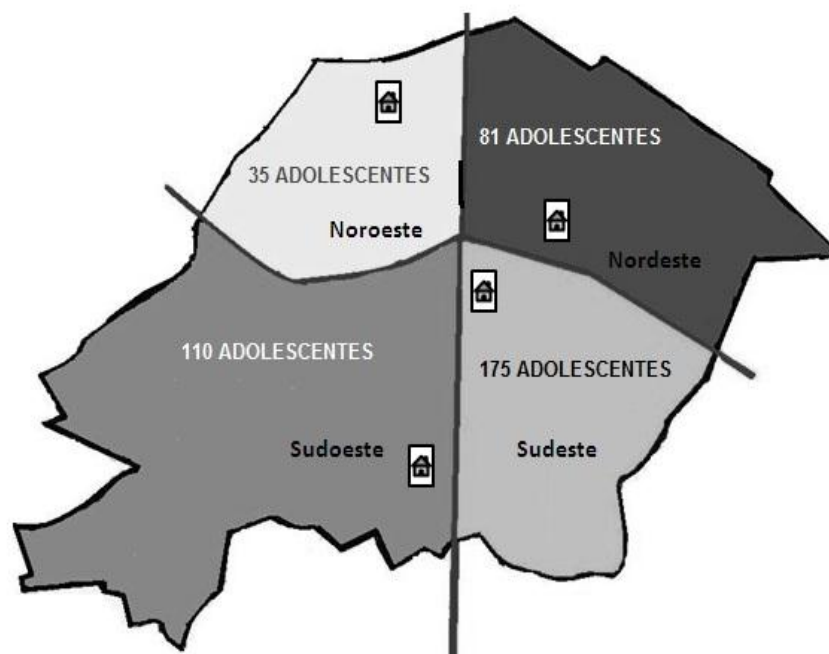


Figura 01- Mapa representativo das divisões de região por quadrante do Município de Maringá- Pr.

O quadro 01 apresenta a divisão por quadrante dos colégios selecionados para a pesquisa e o número de alunos pesquisados:

REGIÕES	COLÉGIOS ESTADUAIS	TOTAL DE ESCOLARES
<b>NORDESTE</b>	Colégio 1	81
<b>SUDESTE</b>	Colégio 2	175
<b>NOROESTE</b>	Colégio 3	35
<b>SUDOESTE</b>	Colégio 4	110
<b>TOTAL</b>	4	401

Quadro 01 - Agrupamento das escolas estaduais selecionadas para a pesquisa de acordo com as regiões em Maringá/PR.

Considerando os critérios adotados para inclusão e os adolescentes que aceitaram participar da pesquisa, do total dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, 184 encontram-se na faixa etária de 14 a 16 anos, sendo de ambos os sexos. Eles foram divididos nas modalidades de Basquete, Futebol, Futsal, Handebol e Voleibol (Quadro 02). Os adolescentes não praticantes de esportes

selecionados que aceitaram participar da pesquisa, perfiz o total de 217 participantes (Quadro 03).

O quadro 02 apresenta a quantidade de adolescentes praticante de esporte por modalidade:

MODALIDADE	GÊNERO						Nº DE ADOLESCENTES
	FEMININO			MASCULINO			
	IDADE			IDADE			
	14	15	16	14	15	16	
BASQUETE	1	2	2	4	4	6	19
FUTEBOL	–	1	–	31	30	23	85
FUTSAL	–	–	2	5	5	7	19
HANDEBOL	8	9	4	12	7	4	44
VOLEIBOL	6	5	4	2	–	–	17
TOTAL	15	17	12	54	46	40	184

Quadro 02 - Agrupamento do número de adolescentes praticante de esportes por modalidades selecionadas para a pesquisa em Maringá/PR.

O quadro 03 apresenta a quantidade de adolescentes não praticantes de esportes por colégio:

COLÉGIO	GÊNERO						Nº DE ADOLESCENTES
	FEMININO			MASCULINO			
	14	15	16	14	15	16	
1	15	10	5	4	8	–	42
2	9	19	15	6	13	8	70
3	1	2	3	5	3	6	20
4	13	12	11	20	16	13	85
TOTAL	38	43	34	35	40	27	217

Quadro 03 - Agrupamento do número de adolescentes não praticantes de esporte por escolas estaduais selecionadas para a pesquisa em Maringá/PR

### 4.3 Instrumentos de medida

Como instrumentos de medida foram utilizados dois protocolos, um para avaliar o desempenho motor e outro a agressividade dos adolescentes participantes da pesquisa. O primeiro protocolo é do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR), Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação (GAYA, et. al., 2012) para crianças e adolescentes entre as idades de 7 a 17 anos (Anexo 01). O segundo protocolo investiga os níveis de agressividade por meio da impulsividade raiva através do Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI) de

Spielberger (1927), traduzido e adaptado por Biaggio (2003) para adolescentes a partir de 13 anos.

#### 4.4.1- Bateria de teste do Projeto Esporte Brasil (PROESP- BR)

O critério para a identificação do desempenho motor dos adolescentes de 14 a 16 anos foi a Bateria de Teste do PROESP- BR elaborado por Gaya et. al. (2012). O teste de Aptidão Física relacionado ao desempenho é composto por Teste de Força Explosiva de Membros Inferiores (salto horizontal), Teste de Força Explosiva de Membros Superiores (arremesso do *medicineball*), Teste de Agilidade (teste do quadrado), Teste de Velocidade de Deslocamento (corrida de 20 metros) e Teste de Capacidade Cardiorrespiratória (6 minutos).

A Bateria PROESP-BR é precedida por um breve aquecimento de 5 minutos. Cada aluno recebeu uma ficha individual de anotações a qual foi entregue ao professor para os registros das medidas e testes. Todos os testes específicos para o desempenho motor foram conduzidos em um espaço como uma quadra ou campo seguindo a ordem proposta na Bateria PROESP-BR (GAYA, et. al., 2012).

Para o Teste de Força Explosiva de Membros Inferiores (salto horizontal) foram utilizadas uma trena e uma linha traçada no solo. A trena foi fixada ao solo, perpendicularmente à linha de partida. A linha de partida foi sinalizada com uma fita crepe e alguns casos utilizou-se uma das linhas que demarcavam a quadra esportiva. O ponto zero da trena situa-se sobre a linha de partida. O avaliado colocou-se imediatamente atrás da linha, com os pés paralelos, ligeiramente afastados, joelhos semi-flexionados, tronco ligeiramente projetado à frente. Ao sinal o aluno saltou a maior distância possível, aterrissando com os dois pés em simultâneo. Foram realizadas duas tentativas, registrando-se o melhor resultado e a anotação da distância do salto foram registrados em centímetros, com uma decimal, a partir da linha traçada no solo até o calcanhar mais próximo desta.

No Teste de Força Explosiva de Membros Superiores (arremesso do *medicineball*) o material foi constituído por uma trena e um saco de areia com 2 kg. As orientações para a aplicação do teste se desenvolveram a partir da trena fixada no solo

perpendicularmente à parede e a indicação do ponto zero da trena que ficou junto à parede. O aluno sentou-se com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segurou o medicineball junto ao peito com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador, o aluno lançou a bola à maior distância possível, mantendo as costas apoiadas na parede. A distância do arremesso foi registrada a partir do ponto zero até o local em que a bola tocou o solo pela primeira vez. Foram realizados dois arremessos, registrando-se o melhor resultado. Sugere-se que a medicineball seja banhada em pó branco ou umedecida para facilitar a identificação precisa do local onde tocou pela primeira vez ao solo. A medida foi registrada em centímetros com uma casa decimal.

Para o teste de agilidade (teste do quadrado), foram utilizados um cronômetro, um quadrado desenhado em solo antiderrapante com 4 m de lado, 4 cones de 50 cm de altura. O aluno partiu da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida. Ao sinal do avaliador, deslocou-se até o próximo cone em direção diagonal. Na sequência, correu em direção ao cone à sua esquerda e depois se deslocou para o cone em diagonal (atravessou o quadrado em diagonal). Finalmente, correu em direção ao último cone, que corresponde ao ponto de partida. O aluno tocou com uma das mãos cada um dos cones que demarcam o percurso. O cronômetro foi acionado pelo avaliador no momento em que o avaliado realizou o primeiro passo tocando com o pé o interior do quadrado. Foram realizadas duas tentativas, sendo registrado o melhor tempo de execução. A medida foi registrada em segundos e centésimos de segundo (duas casas após a vírgula).

Em relação ao teste de velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros), um cronômetro e uma pista de 20 metros demarcada com três linhas paralelas no solo foram utilizadas e da seguinte forma: a primeira (linha de partida); a segunda, distante 20 m da primeira (linha de cronometragem) e a terceira linha, foi marcada a um metro da segunda (linha de chegada). A terceira linha serviu como referência de chegada para o aluno na tentativa de evitar que ele iniciasse a desaceleração antes de cruzar a linha de cronometragem. Dois cones para a sinalização da primeira e terceira linhas foram posicionados. O estudante partiu da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da primeira linha (linha de partida) e foi informado que deveria cruzar a terceira linha (linha de chegada) o mais rápido

possível. Ao sinal do avaliador, o aluno deslocou-se, o mais rápido possível, em direção à linha de chegada. O avaliador acionou o cronômetro no momento em que o avaliado, deu o primeiro passo, tocou o solo pela primeira vez com um dos pés além da linha de partida. O cronômetro foi travado quando o aluno, ao cruzar a segunda linha (linha de cronometragem), tocou pela primeira vez o solo. O cronometrista registrou o tempo do percurso em segundos e centésimos de segundos (duas casas após a vírgula).

O teste de capacidade cardiorrespiratória (6 minutos) foi realizado em um local plano com marcação do perímetro da pista. Para isso, usou um cronômetro, trena métrica e ficha de registro. O procedimento do teste realizou-se dividindo os alunos em grupos adequados às dimensões da pista. Observando os alunos na organização dos grupos, facilitou assim o registro dos anotadores. Nas informações aos alunos sobre a execução correta dos testes, enfatizou-se o fato de que deveriam correr o maior tempo possível, evitando piques de velocidade intercalados por longas caminhadas; os alunos não deveriam parar ao longo do trajeto e que, embora se trate de um teste de corrida, eles poderiam caminhar eventualmente quando sentirem-se cansados. Durante o teste, informou ao aluno a passagem do tempo aos 2, 4 e 5 minutos (“Atenção: falta 1 minuto!”). Ao final do teste soou um apito quando os alunos interromperam a corrida, permanecendo no lugar onde estavam no momento do apito, até ser anotada ou sinalizada a distância percorrida. Todos os dados foram anotados em fichas próprias devendo estar identificado cada aluno de forma inequívoca. Foi calculado previamente o perímetro da pista e, durante o teste, anotou-se apenas o número de voltas de cada aluno. Desta forma, após multiplicar o perímetro da pista pelo número de voltas de cada aluno foi complementar com a adição da distância percorrida entre a última volta completada e o ponto de localização do aluno após a finalização do teste. Os resultados foram anotados em metros com aproximação às dezenas.

#### 4.4.2 Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço

Para a investigação da agressividade por meio do componente raiva foi utilizado o Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI) de Spielberger (1927), traduzido e adaptado por Biaggio (2003). Ele fornece medidas sobre a



expressão e traço da raiva. Sua aplicação leva, geralmente, entre 10 e 12 minutos. A experiência da raiva medida pelo STAXI é conceituada como tendo dois componentes principais: estado e traço de raiva.

O estado de raiva é geralmente acompanhado por tensão muscular e excitação. A intensidade do estado de raiva varia em função da injustiça percebida, ataque ou tratamento injusto pelos outros e frustrações resultantes de obstáculos ao comportamento dirigido a um objetivo. O traço de raiva é definido como a disposição de perceber uma gama diversa de situações como desagradáveis e frustradoras e a tendência a reagir a tais situações com elevações mais frequentes no estado de raiva.

A expressão da raiva é conceituada como tendo três componentes principais: a expressão da raiva para fora em relação a outras pessoas ou objetos no meio; a expressão de raiva dirigida para dentro e a repressão dos sentimentos de raiva. Diferenças individuais no grau em que uma pessoa tenta controlar a expressão da raiva constituem o terceiro componente da expressão da raiva.

O STAXI consiste em 44 itens, os quais formam seis escalas e duas subescalas. As escalas são: estado de raiva, traço de raiva, raiva para dentro, raiva para fora, expressão da raiva, controle de raiva. As duas subescalas são temperamento raivoso e reação de raiva. O estado de raiva é uma escala de 10 itens que mede a intensidade dos sentimentos de raiva num determinado momento. O traço de raiva é uma escala de raiva que mede as diferenças individuais na disposição para vivenciar a raiva. Esta escala tem duas subescalas: temperamento raivoso que mede 4 itens, sendo uma propensão geral para vivenciar e expressar a raiva sem provocação específica e a outra subescala é a reação de raiva, com 4 itens que medem diferenças individuais na disposição para expressar a raiva quando criticado ou tratado de maneira injusta pelos outros.

Raiva para dentro é uma escala de expressão de raiva de 8 itens que analisam a frequência com que os sentimentos de raiva são reprimidos ou guardados. Já a raiva para fora, uma escala de expressão da raiva de 8 itens, mede a frequência com que o indivíduo expressa raiva em relação a outras pessoas ou objetos do meio. A

expressão da raiva, uma escala baseada nas respostas dos 24 itens das escalas raiva para dentro, raiva para fora e controle de raiva, fornece um índice geral sobre a frequência com que a raiva é expressa, sem levar em conta a direção da expressão.

Respondendo a cada um dos 44 itens da escala STAXI, os indivíduos são classificados numa escala de 4 pontos que avalia tanto a intensidade dos sentimentos de raiva quanto a frequência com que a raiva é vivenciada, expressada, reprimida ou controlada. Para fazer a apuração dos escores obtidos nos testes é corrigida uma subescala de cada vez. Na primeira subescala (estado de raiva) são somados os pontos obtidos nos itens de 1 até 10; na segunda subescala (traço de raiva), os pontos são obtidos nos itens de 11 até 20; na terceira subescala (temperamento), os pontos somados constituem os itens de 11, 12, 13 e 16; na quarta subescala (reação) os itens de 14, 15, 18 e 20; na quinta subescala (raiva para dentro), nos itens 23, 25, 26, 30, 33, 36, 37 e 41; na sexta subescala (raiva para fora), os pontos obtidos nos itens 22, 27, 29, 32, 34, 39, 42 e 43; na sétima subescala (controle), os pontos obtidos nos itens 21, 24, 28, 31, 35, 38, 40 e 44 e na oitava subescala (expressão) tem-se que utilizar a seguinte fórmula: Total raiva para dentro + Total raiva para fora – Controle de raiva + 16. Dessa forma terão os escores brutos de cada escala. Esses escores deverão ser transformados em percentis ou escores-padrão T nas tabelas de padronização brasileiras. A ordem percentílica correspondente aos escores brutos do STAXI indica como um determinado indivíduo se compara a os outros indivíduos do mesmo sexo e idade semelhantes. Os escores das escalas entre os percentis 25-75 são considerados amplitude normal, embora indivíduos com escores mais altos dentro da amplitude de percentis 25-75 sejam mais propensos a experienciar, expressar ou reprimir a raiva do que indivíduos com escores mais baixos. Tais diferenças, geralmente, não são suficientes para detectar indivíduos com problemas de raiva que talvez os predisponham a desenvolver perturbações físicas a psicológicas. Os indivíduos com escores de raiva acima do percentil 75 são mais inclinados a experienciar ou expressar sentimentos de raiva em um grau que pode inferir no funcionamento do corpo. Para a presente pesquisa, utilizou-se os dados dos escores brutos e, quando houve repetição dos escores brutos, considerou-se o valor mais baixo. Já quando não constou na tabela, foi utilizado o valor mais próximo.

A aplicação do STAXI é direta e pode ser executada por indivíduos que não tenham treinamento profissional em Psicologia, porém a interpretação dos dados dos resultados da escala STAXI necessita da participação de profissionais treinados em Psicologia, Psiquiatria ou Orientação Educacional (SPIELBERGER, 1927; BIAGGIO, 2003, p. 17), por esta razão a interpretação da escala STAXI foi realizada por uma psicóloga (CRP 08/10179).

#### **4.5 Coleta de dados**

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2012, nas escolas estaduais selecionadas para a pesquisa em uma sala de aula e na quadra esportiva do município de Maringá, após a devida solicitação e permissão liberada pelo Núcleo Regional de Educação. A coleta dos dados foi realizada por três profissionais de Educação Física devidamente treinados para a aplicação do Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI) de Spielberger (1927) traduzido e adaptado por Biaggio (2003) e a Bateria de Teste do PROESP- BR elaborado por Gaya et. al. (2012). Para fins de coletas de dados o estudo teve o parecer de comitê de ética nº 147.359/2012.

#### **4.6 Procedimentos de Medida**

Contatos foram realizados no Núcleo Regional de Educação, enviando um documento de autorização para a realização da pesquisa. Foram feitas reuniões com as direções das escolas participantes para que as coletas fossem iniciadas em dias e horários marcados, explicando o objetivo e a importância da pesquisa. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e/ou responsáveis pelos escolares participantes da pesquisa, a coleta foi iniciada.

A aplicação do questionário STAXI, foi realizada em grupo, selecionando uma sala ou espaço com mesas e cadeiras, obedecendo ao protocolo estabelecido pelo teste. Foi lido e esclarecido, assim como dúvidas foram sanadas. Em seguida, as questões foram respondidas. A duração da aplicação da escala foi de 20 minutos.

Após a aplicação do questionário, os alunos foram encaminhados a um espaço adequado para aplicação da bateria do PROESP-BR para avaliar o desempenho motor. A bateria do PROESP-BR foi aplicada por um grupo devidamente treinado, participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Comportamento Motor – GEPECOM da Universidade Estadual de Maringá. Os testes foram distribuídos em forma de estações, as quais os alunos participaram individualmente, obedecendo ao protocolo estabelecido pelo teste. A duração do teste foi em torno de 50 minutos para adolescente.

#### **4.7 Tratamento dos dados**

Como forma de buscar o embasamento do processo interpretativo dos resultados do Manual do STAXI e dos testes do PROESP- BR, foco deste trabalho, procedeu-se às análises estatísticas. Primeiramente, buscou-se verificar se os dados correspondiam a uma distribuição normal, através do Teste Shapiro-Wilk. Tendo-se em vista que apenas a minoria das escalas apresentava tal distribuição em seus dados, julgou-se mais adequado utilizar um teste não paramétrico, para averiguar quanto significativo seriam eventuais diferenças encontradas nos resultados globais do STAXI e PROESP- BR pelos diferentes subgrupos de adolescentes. Callegari-Jacques (2003), descreve que nos testes não paramétricos, também chamados por testes de distribuição livre, não há exigências quanto ao conhecimento da distribuição da variável na população.

Na comparação entre o STAXI e o PROESP para dois grupos independentes, adolescentes praticantes e não praticantes de esportes e sexo, optou-se pelo teste de Wilcoxon, averiguando se existia superioridade de um grupo sobre o outro quanto à natureza dos dados levantados (CAMPOS, 1979), adotando-se como nível de significância  $p < 0,05$ .

Para verificar a diferença entre as idades de praticantes e não praticante de esporte foi realizado um agrupamento composto por sexo, idade e a prática ou não de esportes, resultando em 12 grupos, sendo que, em cada um foram realizadas comparações em pares, para o conjunto de idade, sexo e prática e não prática de esportes. Nesta análise foi utilizado o teste Kruskal-Wallis, que é um teste não

paramétrico utilizado para comparar três ou mais amostras (CAMPOS, 1979). Sendo a diferença entre os grupos significativa, foram realizadas comparações desses grupos por meio do teste de Tukey não paramétrico, de modo a identificar onde estavam essas diferenças.

Para analisar as relações entre as variáveis do STAXI e o Desempenho Motor de praticantes e não praticantes de esportes foi, utilizado o coeficiente de correlação de Spearman.

# **5 RESULTADOS**

O presente estudo foi proposto para investigar os níveis da agressividade limitada ao componente impulsivo raiva e o desempenho motor de adolescentes de 14 à 16 anos, tendo como especificidade comparar a impulsividade raiva e o desempenho motor de praticantes e não praticantes de esportes.

Neste capítulo são apresentados os resultados encontrados na pesquisa, visando atingir o objetivo estabelecido para este estudo. Dessa forma, para uma melhor compreensão, dividiu-se esta análise em tópicos.

Inicialmente, apresentou-se a comparação dos componentes de agressividade limitada à impulsividade raiva entre os grupos de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, sendo depois verificada a comparação por sexos e, por último, a idade. No segundo tópico são consideradas as análises dos resultados do desempenho motor dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, por sexo e idade. No terceiro tópico foram exploradas as possíveis relações de Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho Motor dos sujeitos participantes, fossem praticantes ou não praticantes de esportes.

## **5.1 Expressão de Raiva como Estado e Traço de adolescentes**

Para o presente estudo, os resultados obtidos a partir da análise dos protocolos do STAXI foram codificados e interpretados conforme padronização do manual adaptado ao Brasil (SPIELBERGER, 1927; BIAGGIO, 2003). Buscou-se conhecer, a partir desses resultados, as formas pelas quais os adolescentes têm vivenciado, no contexto atual, sua impulsividade, verificada através de seu componente de raiva. Dessa forma, a tabela 1 apresenta os resultados do STAXI identificando as subescalas para adolescentes praticantes e não praticantes de esportes.

Tabela 1: Comparação entre a Expressão de Raiva como Estado e Traço dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes.

Grupos	Praticantes	Não Praticantes	<i>P</i>
Subescala	$\bar{x}$ ( $M_d$ )	$\bar{x}$ ( $M_d$ )	
Estado de raiva	13,2 (11,5)	13,06 (11)	0.4078
Traço de Raiva	20,47 (19)	21,14 (21)	0.485
Temperamento	6,91 (7)	7,55 (7)	0.065
Reação	9,35 (9)	9,45 (9)	0.771
Raiva para dentro	16,24 (16)	16,87 (17)	0.171
Raiva para Fora	15,22 (14)	14,71 (14)	0.191
Controle	19,42 (19)	19,36 (19)	0.977
Expressão	28,05 (28)	28,22 (27)	0.763

Legenda: X: Média.  $M_d$ : Mediana.

Entre as subescalas, percebeu-se uma semelhança entre as medianas dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, não ocorrendo uma grande variabilidade dos dados analisados. Nas subescalas analisadas não foram encontrados diferenças significativas entre praticantes de esportes em relação aos não praticantes. Desse modo, não se pode afirmar, que os adolescentes praticantes de esportes em comparação aos não praticantes, apresentam um comportamento conturbado que expressam seus sentimentos de raiva com pouca provocação.

A tabela 2 apresenta a comparação de praticantes e não praticantes de esportes por sexo, analisando as possíveis diferenças entre meninos e meninas e as formas pelas quais os adolescentes têm vivenciado a impulsividade agressiva, aqui verificada através de seu componente raiva na análise dos subgrupos testados.

Tabela 2: Comparação entre a Expressão de Raiva como Estado e Traço e o sexo de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes.

Subescala	Masculino		P	Feminino		P
	$\bar{x}$ (M <sub>d</sub> )			$\bar{x}$ (M <sub>d</sub> )		
	Não Praticantes	Praticantes	Não Praticantes	Praticantes		
Estado de raiva	13,05 (11)	12,82 (11)	0.917	13,06 (11)	14,41 (13)	0.012*
Traço de Raiva	18,75 (17,5)	19,93 (19)	0.062	23,25 (22)	22,2 (21)	0.341
Temperamento	6,7 (6)	6,61 (6)	0.871	8,31 (8)	6,61 (6)	0.571
Reação	8,32 (8)	9,24 (9)	0.017*	10,45 (10)	9,73 (8)	0.166
Raiva para dentro	15,66 (15)	15,57 (15,5)	0.809	17,95 (18)	18,39 (18)	0.686
Raiva para Fora	14,16 (13)	14,96 (14)	0.145	15,19 (15)	16,07 (15,5)	0.144
Controle	19,65 (20)	19,78 (20)	0.974	19,1 (19)	18,27 (17,5)	0.330
Expressão	26,17 (25,5)	26,75 (27)	0.400	30,03 (30)	32,18 (32,5)	0.136

Legenda: X: Média. M<sub>d</sub>: Mediana.  $p > 0,05^*$ .

Os dados apresentados entre as subescalas comparando-se o sexo de praticantes e não praticantes de esportes verificou no sexo feminino, na subescala estado de raiva, uma diferença significativa ( $p = 0,012$ ) para praticantes de esportes, apresentando maiores índices de estado de raiva do que os não praticantes. Há aqui a possibilidade de que, conforme Biaggio (2003) no momento da aplicação do teste, as meninas praticantes de esportes estariam com o seu estado emocional mais abalado, com sentimentos subjetivos intensificados por aborrecimentos leves ou irritação.

Na comparação das medianas do gênero feminino, os não praticantes de esportes destacam nos valores analisadas. As subescalas traço de raiva (não praticantes (NP) M<sub>d</sub>: 22; Praticantes (P) M<sub>d</sub>: 21), temperamento (NPM<sub>d</sub>: 8; PM<sub>d</sub>: 6), reação (NPM<sub>d</sub>: 10; PM<sub>d</sub>: 8) e controle (NPM<sub>d</sub>: 19; PM<sub>d</sub>: 17,5) têm valores medianos maiores que os praticantes. Enquanto que as subescalas, estado de raiva (NPM<sub>d</sub>: 11; PM<sub>d</sub>: 13), raiva para fora (NPM<sub>d</sub>: 15; PM<sub>d</sub>: 15,5) e expressão (NPM<sub>d</sub>: 30; PM<sub>d</sub>: 32,5) os valores indicam melhores resultados para os praticantes de esportes.



Nas comparações entre medianas do sexo masculino e feminino para a subescala Traço de Raiva, não houve uma diferença significativa entre os gêneros, mas percebeu-se uma inversão dos dados. Enquanto que no sexo feminino as praticantes de esportes indicam valores abaixo do que as não praticantes, no sexo masculino são os praticantes de esportes que apresentam um valor mediano elevado em relação aos não praticantes, demonstrando indícios de que, em situações desagradáveis ou frustrantes podem ter uma inclinação a reagir a determinadas circunstâncias. No entanto, o que é verificada entre a mediana do traço de raiva de praticantes e não praticantes de esportes do sexo masculino e feminino, é que os maiores valores são apresentados pelo sexo feminino. Essa análise é verificada por suas medianas, assim, os valores não atingiram índices significativos para afirmar que os indivíduos com traço de raiva elevado experienciam um estado de raiva mais frequente, com maior intensidade do que indivíduos com traço de raiva baixo, mas o que se percebe é uma tendência a determinado comportamento.

Em relação à subescala Reação, o sexo masculino apresentou diferença significativa ( $p=0,017$ ), evidenciando que os meninos que praticam esportes reagem mais às situações de raiva do que os não praticantes. A reação é uma das subescalas da composição da subescala Traço de Raiva, que verifica diferenças individuais na disposição de expressar a raiva quando criticado ou tratado de maneira injusta pelos outros, proporcionando uma inclinação a expressar a raiva.

Entretanto nas medianas do sexo masculino nos praticantes de esportes observa-se certa superioridade em relação aos não praticantes. As subescalas com maiores valores medianos são o traço de raiva (NPM<sub>d</sub>: 17,5; PM<sub>d</sub>: 19), reação (NPM<sub>d</sub>: 8; PM<sub>d</sub>: 9), raiva para dentro (NPM<sub>d</sub>: 15; PM<sub>d</sub>: 15,5), raiva para fora (NPM<sub>d</sub>: 13; PM<sub>d</sub>: 14) e expressão (NPM<sub>d</sub>: 25,5; PM<sub>d</sub>: 27). Nas subescalas de Estado de raiva (NPM<sub>d</sub>: 11; PM<sub>d</sub>: 11), temperamento (NPM<sub>d</sub>: 6; PM<sub>d</sub>: 6) e controle (NPM<sub>d</sub>: 20; PM<sub>d</sub>: 20) houve uma igualdade dos valores medianos entre praticantes e não praticantes de esportes.

Na tabela 3 os resultados apresentados são das subescala de expressão de raiva como estado e traço dos adolescentes entre as idades de 14 a 16 anos para verificar se houve diferenças entre os grupos.

Tabela 3: Comparação dos 12 grupos quanto a expressão como estado e traço de raiva.

	KW	Df	Valor P
Estado de Raiva	20.049	11	0.044*
Traço de Raiva	40.804	11	0,000*
Temperamento	35.249	11	0.000*
Reação	38.880	11	0,000*
Raiva para Dentro	39.189	11	0,000*
Raiva para Fora	13.935	11	0.2366
Controle	19.402	11	0.0542*
Expressão	28.874	11	0.00237*

Legenda:  $P < 0,05^*$ .

A tabela 4 (Apêndice 04) apresenta as diferenças entre as idades, de modo a estabelecer dados significativos dos componentes de impulsividade raiva em relação às idades pesquisadas.

Nas subescalas de expressão como estado e traço de raiva para os adolescentes do sexo feminino de 14 a 16 anos praticante e não praticantes esportes não foi observada diferença significativa. Na comparação da idade de 14 anos entre o sexo masculino e feminino não praticante de esportes foram verificadas diferenças significativas entre as subescalas traço de raiva ( $p= 0,045$ ) e reação ( $p= 0,050$ ). Houve diferença significativa nas subescalas de traço de raiva ( $p= 0,015$ ) e reação ( $p= 0,014$ ) entre os grupos do sexo masculino com idade de 15 anos não praticantes de esporte e o sexo feminino não praticante de esporte com idade de 14 anos. O grupo de não praticantes de esportes do sexo masculino de 16 anos e o sexo feminino não praticante de esporte de 14 anos obtiveram diferença significativa entre as subescalas traço de raiva ( $p= 0,008$ ) e reação ( $p= 0,010$ ).

Entre os adolescentes não praticantes de esporte de 16 anos do sexo masculino e os adolescentes não praticantes de esporte do sexo feminino de 15 anos houve diferença significativa somente na subescala de traço de raiva ( $p= 0,046$ ).

Na subescala raiva para dentro para os grupos do sexo masculino praticante de esportes de 14 anos e não praticante de esporte do sexo feminino de 16 anos houve diferença significativa ( $p= 0,037$ ). Também na comparação dos grupos de praticantes de esportes do sexo masculino de 14 anos e o sexo feminino praticante de esporte de 16 anos ( $p= 0,009$ ).

Foi observada diferença significativa nas subescalas traço de raiva ( $p= 0,034$ ), temperamento ( $p= 0,049$ ) e reação ( $p= 0,037$ ) entre o grupo masculino de 15 anos praticantes de esporte e o sexo feminino de 14 anos não praticante de esporte. Entre o grupo de praticantes do sexo masculino de 16 anos e os não praticantes do sexo feminino de 14 anos, houve diferença significativa em duas subescalas traço de raiva ( $p= 0,007$ ) e reação ( $p= 0,010$ ).

Na comparação entre as idades de 14 a 16 anos do sexo masculino em relação às subescalas de expressão de raiva como estado e traço os não praticantes não revelaram diferença significativa em nenhuma das subescalas.

Portanto, no que se refere a comparação de grupos por sexo, idade e a prática ou não prática de esporte, encontrou-se na idade de 14 anos os maiores valores significativos - diante das idades de 15 e 16 anos - para a expressão de raiva como estado e traço.

## 5.2 Desempenho Motor Esportivo de Adolescentes

O desempenho motor é aprimorado pela prática de atividades físicas que promovem a aquisição das habilidades motoras dos indivíduos. A fim de comparar o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, foi aplicado o teste PROESP- BR, com o intuito de estabelecer comparações entre esses grupos. Dessa maneira, a tabela 5 apresenta os resultados da aptidão física para o desempenho motor físico dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes.

Tabela 5: Comparação da Aptidão Física para o Desempenho Motor Esportivo entre adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.

Grupos	Praticantes	Não Praticantes	<i>P</i>
Teste	$\bar{x}$ ( $M_d$ )	$\bar{x}$ ( $M_d$ )	
Aptidão Cardiorrespiratória	1005,03 (1015,5)	766,62 (760)	< 0,000*
Força explosiva de membros inferiores	1,82 (1,85)	1,46 (1,43)	< 0,000*
Força explosiva de membros superiores	4,39 (4,26)	3,65 (3,4)	< 0,000*
Agilidade	6,21 (6,17)	7,3 (7,12)	< 0,000*
Velocidade	3,75 (3,67)	4,47 (4,36)	< 0,000*

Legenda: X: Média.  $M_d$ : Mediana.  $p > 0,05^*$ .

Observa-se na presente tabela que os valores das medianas para o teste de aptidão cardiorrespiratória, dos praticantes de esportes, apresentaram medianas  $M_d$ : 1015,5 m e os não praticantes,  $M_d$ : 760 m. Nos testes de força explosiva de membros inferiores e força explosiva de membros superiores, os resultados para os valores medianos de praticantes de esportes foram significativamente maiores  $M_d$ : 1,85 cm e  $M_d$ : 4,26 cm, que os valores apresentados em relação aos não praticantes de esportes  $M_d$ : 1,43 cm e  $M_d$ : 3,4 cm. Outros valores expressivos deram-se nos testes de agilidade e velocidade, nos quais os praticantes de esportes apresentaram  $M_d$ : 6,17 cm e  $M_d$ : 3,67 cm e os não praticantes alcançaram as medianas de  $M_d$ : 3,67s e  $M_d$ : 4,36s.

Portanto, na comparação entre praticantes de esportes e não praticantes todas as variáveis somatomotoras de aptidão física para o desempenho esportivo foram estatisticamente significativas para os praticantes de esportes ( $P= 0,000$ ), apresentando valores superiores aos não praticantes. Isso indica que a prática esportiva, favorece os aspectos de aptidão, força, agilidade e velocidade para a construção de todo um acervo motor do adolescente.

Na comparação do teste de aptidão física para o desempenho motor em relação ao sexo masculino e feminino entre praticantes e não praticantes de esporte, os valores são apresentados na tabela 6. Destaca-se que diferenças quanto ao sexo podem ocorrer devido o desenvolvimento do indivíduo, o ambiente em que está inserido e as relações que se envolvem.

Tabela 6: Comparação do Teste de Aptidão Física para o Desempenho Motor Esportivo e o sexo de adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.

Sexo	Masculino		$P$	Feminino		$P$
	$\bar{x}$ ( $M_d$ )			$\bar{x}$ ( $M_d$ )		
Teste	Não praticantes	Praticantes		Não Praticantes	Praticantes	
AC	842,79 (840)	1025,49 (1040)	< 0,000*	699,05 (704)	939,93 (955,5)	< 0,000*
FEMI	1,73 (1,78)	1,87 (1,9)	< 0,000*	1,22 (1,2)	1,66 (1,62)	< 0,00
FEMS	4,34 (4,3)	4,62 (4,56)	< 0,000*	3,04 (3,1)	3,66 (3,66)	< 0,000*
Ag	6,8 (6,73)	6,17 (6,14)	< 0,000*	7,75 (7,7)	6,34 (6,27)	< 0,000*

Ve	4,15 (3,97)	3,7 (3,59)	< 0,000*	4,75 (4,75)	3,91 (3,86)	< 0,000*
----	-------------	------------	----------	-------------	-------------	----------

Legenda: X: Média. M<sub>d</sub>: Mediana.  $p > 0,05^*$ . AC: Aptidão cardiorrespiratória; FEMI: Força explosiva de membros inferiores; FEMS: Força explosiva de membros superiores; Ag: Agilidade; Ve: Velocidade.

Na análise dos testes de aptidão física relacionada ao desempenho motor na distribuição dos dados, verifica-se que, no sexo masculino, o teste de aptidão cardiorrespiratória apresenta os valores da mediana para os praticantes de esportes de M<sub>d</sub>: 1040 m e os não praticantes de M<sub>d</sub>: 840 m. No teste de força explosiva de membros inferiores os valores para os praticantes de esportes são de M<sub>d</sub>: 1,9 cm e para os não praticantes M<sub>d</sub>: 1,78 cm. Os valores medianos apresentados no teste de força explosiva de membros superiores para os praticantes de esportes são de M<sub>d</sub>: 4,56 cm e, os não praticantes, M<sub>d</sub>: 4,3 cm. Os adolescentes do sexo masculino nos testes de agilidade e velocidade, apresentam valores das medianas de M<sub>d</sub>: 6,14s e M<sub>d</sub>: 3,59s para os praticantes de esportes e M<sub>d</sub>: 6,73s e M<sub>d</sub>: 3,97s para os não praticantes.

Em relação aos dados do sexo feminino, o teste de aptidão cardiorrespiratória apresenta valores medianos para os praticantes de M<sub>d</sub>: 955,5 m e M<sub>d</sub>: 704 m para os não praticantes de esportes. Na amostra desse estudo, observou-se nas medianas dos grupos analisados uma distância bastante significativa. Os valores encontrados no teste de força explosiva de membros inferiores revelaram os valores das medianas para os praticantes de esporte M<sub>d</sub>: 1,62 m e M<sub>d</sub>: 1,2 m de adolescentes não praticantes, valor este abaixo do esperado para o grupo. No teste de força explosiva de membros superiores, os praticantes obtiveram valores médios de 3,66 m e 3,1 m para o grupo de não praticante de esporte e os testes de agilidade e velocidade indicam valores de suas medianas para os adolescentes praticantes de esportes M<sub>d</sub>: 6,27s e M<sub>d</sub>: 3,86s e para o grupo de não praticante de esportes valores de M<sub>d</sub>: 7,7 s e M<sub>d</sub>: 4,75s.

Portanto, de todos os testes aplicados nas escolas, os praticantes de esportes do sexo masculino e feminino são diferentes significativamente em relação aos não praticantes. Observa-se que, em comparação com as medianas dos testes dos praticantes de esportes e não praticantes, o sexo masculino indica melhores resultados do que o sexo feminino.

Na comparação entre as idades para o teste de aptidão física para o desempenho motor (tabela 7) foi realizado o teste para verificar a existência de diferença entre os grupos.

Tabela 7: Comparação dos 12 grupos quanto aos testes de aptidão física para o desempenho motor.

	KW	Df	Valor P
Aptidão Cardiorrespiratória	224.999	11	0,000*
Força explosiva de membros inferiores	221.757	11	0,000*
Força explosiva de membros superiores	217.920	11	0,000*
Agilidade	194.648	11	0,000*
Velocidade	175.974	11	0,000*

Legenda:  $P < 0,05^*$ .

Na tabela 8 (Apêndice 5), foram observadas as diferenças entre as idades, sexo e prática e não prática de esportes.

Na comparação do sexo masculino na idade de 14 anos não praticante de esporte com os praticantes, diferenças significativas foram observadas no teste de aptidão física cardiorrespiratória ( $p = 0,000$ ) e agilidade ( $p = 0,002$ ). E, em comparação com o mesmo grupo, com as idades de 15 e 16 anos do sexo masculino, praticante de esportes, diferenças significativas foram verificadas em todos os testes de desempenho motor. Na comparação entre os grupos de 14 anos não praticantes de esportes do sexo masculino com os praticantes de esportes de 14 e 15 anos do sexo feminino, foram verificadas diferenças significativas no teste de aptidão cardiorrespiratória (14 anos  $p = 0,053$ ; 15 anos  $p = 0,004$ ) e no teste de agilidade na comparação do último grupo mencionado ( $p = 0,029$ ), não foi encontrada diferença significativa em relação à faixa etária de 16 anos.

No teste de aptidão física para o desempenho cardiorrespiratório no grupo do sexo masculino de 15 anos que não pratica esporte, foram observadas diferenças significativas nas idades do sexo masculino que pratica esportes (14 anos  $p = 0,000$ ; 15 anos  $p = 0,000$ ; 16 anos  $p = 0,000$ ). No mesmo grupo de comparação para o teste de força de membros superiores foram observadas diferenças significativas no grupo do sexo masculino de 15 anos praticante de esporte ( $p = 0,022$ ). No que diz respeito à agilidade, foram encontradas diferenças significativas no grupo de praticantes de

esportes do sexo masculino de 15 anos ( $p= 0,000$ ) e 16 anos ( $p= 0,005$ ) e, no teste de velocidade, encontrou-se um resultado significativo em comparação ao grupo de 16 anos praticantes de esportes ( $p= 0,054$ ). Na comparação do grupo com o sexo feminino que pratica esportes, de 14 e 16 anos, foram encontradas diferenças significativas no teste de força explosiva de membros superiores (14 anos  $p= 0,008$ ; 16 anos  $p= 0,016$ ).

Na comparação do grupo masculino de 16 anos, não praticante de esportes, com o sexo masculino praticante de esporte com idade de 14, 15 e 16 anos, foram encontradas diferenças significativas para aptidão física cardiorrespiratória (14 anos  $p= 0,008$ ; 15 anos  $p= 0,013$ ; 16 anos  $p= 0,004$ ). E, no teste de agilidade, encontram-se nas idades de 15 anos ( $P= 0,001$ ) e 16 anos ( $P= 0,011$ ). Na comparação do grupo da idade de 16 anos com a de 15 anos, no teste de velocidade, praticante de esporte do sexo masculino ( $p= 0,027$ ). No teste de força de membros superiores, destacou-se como significativa os grupos do sexo feminino praticante de esporte de 14 e 16 anos ( $p= 0,003$ .  $p= 0,008$ ) e o teste de força de membros inferiores o grupo de 14 anos do sexo feminino que pratica esporte ( $p= 0,052$ ).

O sexo feminino de 14 e 15 anos que não pratica esporte revelou dados significativos nos testes de aptidão cardiorrespiratória (14 e 15 anos  $p= 0,001$ ), velocidade (14 anos  $p= 0,008$ .; 15 anos ( $p= 0,024$ ) e agilidade (14 e 15 anos  $p= 0,001$ ) entre praticantes de esportes da mesma idade e sexo. Nas meninas de 15 anos, praticantes de esportes em comparação com o grupo de 14 e 15 anos, em todos os testes os valores foram significativos (14 anos e 15 anos  $p= 0,000$ ; 14 anos e 15 anos  $p= 0,000$ ; 14 anos  $p= 0,001$  e 15 anos  $p= 0,000$ ; 14 e 15 anos  $p= 0,000$ ; 14 anos  $p= 0,000$  e 15 anos  $p= 0,010$ ). Apenas na idade de 16 anos os dados não revelaram significância para o teste de força de membro superior (14 anos  $p= 0,855$  e 15 anos  $P= 0,828$ ).

Na análise do grupo do sexo feminino de 16 anos não praticantes com o sexo feminino de 14, 15 e 16 anos praticantes de esportes, os testes com significância foram a aptidão cardiorrespiratória ( $p= 0,001$ ;  $p= 0,000$ ,  $p= 0,001$ ), a velocidade ( $p= 0,015$ ;  $p= 0,000$ ;  $p= 0,005$ ) e a agilidade ( $p= 0,034$ ;  $p= 0,014$ ;  $p= 0,035$ ). Também na idade de 15 e 16 anos em comparação com aquele grupo, encontrou-se valores

significativos para o teste de força de membros inferior ( $p= 0,002$ ;  $p= 0,016$ ). E em relação as idades, somente o grupo do sexo feminino que pratica esportes de 15 anos obteve valores significativos para o teste de força de membros superiores ( $p= 0,007$ ), resultando em dados significativos em todos os testes entre a comparação do grupo.

Dentre as idades estudadas, a que obteve maiores diferenças significativas nas comparações em relação à idade foi a de 15 anos, e as menores, a idade de 14 anos. A idade de 15 anos do sexo masculino destacou-se nas comparações e, em relação ao sexo feminino, as idades de 15 e 16 anos. Analisando as diferenças entre as comparações, o sexo feminino obteve maiores diferenças significativas em relação ao sexo masculino de praticante e não praticantes de esportes. Na análise das capacidades motoras para aptidão cardiorrespiratória, a idade de 15 anos destaca-se superiormente entre as comparações, em relação às idades de 14 e 16 anos. Nas observações sobre a força de membros superiores e inferiores, houve relevância na idade de 15 de 16 anos, não havendo comparações significativas entre os grupos para a idade de 14 anos. A agilidade e velocidade revelaram comparações significativas para a idade de 15 e 16 anos seguidas pela idade de 14 anos.

### **5.3 A relação entre a Expressão de raiva como estado e traço e o desempenho motor de adolescentes**

A tabela 9 demonstra os valores obtidos a partir da correlação entre a Expressão de Raiva como Estado e Traço e a Aptidão física para o desempenho motor, para verificar a existência de possíveis relações entre a impulsividade raiva e o desempenho motor nos adolescentes. Verificando-se assim a emoção influência em algum aspecto da condição motora dos indivíduos em suas diversas atividades de vida que entrelaçam em relações sociais, na escola, no ambiente familiar e meio esportivo.

Tabela 09: Correlação entre a Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho motor de Não praticantes de Esportes.

Testes	AC	FEMI	FEMS	Ag	Ve
--------	----	------	------	----	----



Subescalas	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
ER	- 0.08	- 0.09	- 0.07	- 0.08	- 0.05	- 0.05	0.03	0.06	0.09	0.06
TR	0.03	- 0.22	- 0.00	- 0.24	0.01	- 0.29	- 0.01	0.16	- 0.06	0.24
Temp	0.04	- 0.20	- 0.03	- 0.20	0.00	- 0.22	- 0.02	0.13	- 0.04	0.19
Rea	0.07	- 0.20	0.05	- 0.23	0.00	- 0.31	- 0.02	0.16	- 0.12	0.23
RD	0.01	- 0.11	0.05	- 0.11	- 0.03	- 0.21	- 0.04	0.12	- 0.00	0.10
RF	0.01	- 0.14	- 0.03	- 0.14	- 0.04	- 0.07	0.01	0.07	- 0.08	0.12
Cont	0.11	0.17	0.13	0.16	0.20	0.09	- 0.15	- 0.13	- 0.08	- 0.13
Ex	- 0.08	- 0.21	- 0.10	- 0.20	- 0.17	- 0.18	0.10	0.15	0.03	0.17

Legenda: ER: estado de Raiva; TR: Traço de Raiva; Temp= Temperamento; Rea: Reação; RD: Raiva para Dentro; RF: Raiva para Fora; Cont: Controle; Ex: Expressão. P= Praticantes de esportes; NP= Não Praticantes de esportes; AC: Aptidão cardiorrespiratória; FEMI: Força explosiva de membros inferiores; FEMS: Força explosiva de membros superiores; Ag: Agilidade; Ve: Velocidade.

Para a análise de verificação das variáveis de aptidão física para o desempenho motor e a Expressão de Raiva como Estado e Traço não foram observados correlações significativas entre expressão de raiva com o estado e traço e desempenho motor.

# **6 DISCUSSÕES**

Os dados permitem apresentar discussões da impulsividade raiva e do desempenho motor dos sujeitos da pesquisa. Para um melhor entendimento sobre o assunto, o capítulo está organizado por tópicos: 1) Expressão de Raiva como Estado e Traço de adolescentes; 2) Aptidão Física para o Desempenho Motor; 3) Relação entre as variáveis de Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esporte.

## **6.1 Expressão de Raiva como Estado e Traço de adolescentes**

A experiência de raiva é caracterizada por duas medidas: a de estado e traço. O estado de raiva que é emocionalmente relatado por sensações e sentimentos que são uma coleção de respostas desencadeadas por partes do corpo humano ou do cérebro. Já o traço de raiva são as sensações adquiridas ao perceber situações desagradáveis e frustradoras. Para a expressão de raiva os componentes estabelecidos são: a raiva para fora, que manifesta as sensações contra os outros ou contra objetos; a raiva para dentro, quando as emoções e sentimentos são dirigidos para dentro e o controle de raiva que são as diferenças individuais quanto ao manejo de expressão de raiva de uma pessoa (SPIELBERGER, 1927; BIAGGIO, 2003).

Em um contexto de tantas transformações, a raiva é caracterizada como uma emoção, estabelecida por inúmeras formas. Wallon (1971) classifica a emoção como uma experiência subjetiva e importante, que está associada à categoria da afetividade e envolve os sentimentos e as paixões dos seres humanos. É diante desses sentimentos, que por vezes a raiva é expressa pelos adolescentes, por suas diferenças ocorrentes durante o processo de desenvolvimento fisiológico, nas relações sociais que encontram em situações advindas dessa emoção (GUIMARÃES; PASIAN, 2006).

Ao analisar a comparação da expressão de raiva como estado e traço de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes (Tabela 01, p.55) foi

verificado que diante das subescalas pesquisadas não houve diferenças significativas entre os dados analisados. Pais (2000), em pesquisa realizada com 552 adolescentes do 7º ao 12º ano da cidade de Lisboa- Portugal encontrou maior prevalência nas subescalas expressão de raiva e valores médios baixos de Traço de raiva e temperamento. Os dados analisados na tabela 01 demonstram que a expressão de raiva não diferenciou entre os grupos estudados, o que difere do estudo de Pais (2000). Tomé e Valentini (2006) ao comparar níveis de ansiedade e agressividade de 80 adolescentes e adultos fisicamente ativos e sedentários, verificaram resultados elevados de agressividade através do STAXI para os indivíduos sedentários. Os dados da presente pesquisa revelam que a prática ou não prática de esportes possa interferir nas reações de expressões de raiva, podendo ser analisada sua expressão pelas situações que ocorrem no dia a dia. De acordo com Klein (1970) e Winnicott (1987), a existência de impulsos agressivos sem um meio específico de provocação é constitutivo ao ser humano. Esse comportamento por parte dos adolescentes e o modo como se manifesta a agressividade e as razões que lhe atêm para o funcionamento psíquico gerando a delinquência e o comportamento antissocial na vida adulta, representa um processo iniciado em seu desenvolvimento infantil.

Na comparação entre os sexos em relação à expressão de raiva como estado e traço, quando analisadas as subescalas através dos valores das medianas, observa-se que no sexo feminino de praticantes de esportes alguns dados são superiores em relação ao valor da mediana com os não praticantes (Tabela 2, p.56). Os valores das medianas nas subescalas estado de raiva, raiva para fora e expressão são maiores para as praticantes de esportes, pressupondo que os atletas experienciam seus sentimentos de raiva de maneira intensa, determinados pela situação e frequentemente expressam em comportamentos agressivos dirigidos a outras pessoas ou ao meio em várias facetas do comportamento (CARVALHO; BECKER JUNIOR, 2005). As subescalas traço de raiva, temperamento, reação e controle têm valores medianos maiores para os não praticantes de esporte. Isso sugere que ocorre uma tendência, neste grupo, a ter a experiência e expressar a raiva com um determinado monitoramento e prevenção de suas ações do que os praticantes (SPIELBERGER , 1927; BIAGGIO, 2003).

Assim sendo, é muito importante o conhecimento de ações que podem motivar um comportamento agressivo e que, conseqüentemente, levem a futuras alterações emocionais. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de adequação de meios e planejamento de programas preventivos com o intuito de evitar e/ou minimizar determinado comportamento (GIASSI; PIRES, 2004).

Ainda, para a compreensão dos dados em relação à expressão de raiva na comparação entre o sexo feminino, praticantes e não praticantes de esporte, houve uma diferença significativa para as praticantes de esporte na subescala estado de raiva. Isso demonstra que no momento de aplicação dos testes as praticantes de esportes estavam com uma determinada intensidade dos sentimentos de raiva, com ânimos alterados, com sensações de irritação e frustração (BIBUTTE et. al, 2005).

No estudo de Spielberger (1927, *apud* BIAGGIO, 2003), demonstrou-se que o estado de raiva é ocasionado por uma vivência emocional e momentânea ou desenvolvido por um traço da personalidade, variando entre as diferenças individuais e as maneiras que controlam ou reprimem sua emoção em direção a alguém ou a objetos do meio.

Samulski (2002) destaca ainda, que essas alterações que ocorrem para os praticantes de esportes podem ser verificadas através das situações do próprio jogo, como a importância deste, o nível de rendimento dos jogadores, a situação de visitantes em um local, a posição e a tarefa tática do jogador, o comportamento dos jogadores e a forma como ministra as jogadas.

Com relação ao sexo masculino, na análise da expressão de raiva como estado e traço, valores significativos foram encontrados na subescala reação, para os praticantes de esportes (Tabela 2, p.56). Para Lipp (2005), a raiva é definida como um sentimento que todo indivíduo pode ter. Ela é provocada por situações de injustiça ou insultos que ainda pode se refletir em ações de frustrações e a ideias impostas contra a vontade do indivíduo, causando reações momentâneas ou duradouras.

Na pesquisa de Pais (2000), com pré-adolescentes e adolescentes, foram encontrados valores significativos para a subescala reação entre rapazes e moças quanto ao modo de expressar a raiva. Esses dados contribuem com a presente pesquisa uma vez que também demonstram que, em relação ao gênero, ocorre uma diferença significativa para o sexo masculino. O estudo de Guimarães e Pasion (2006), com 120 adolescentes de escolas públicas e particulares, revelou diferenças significativas na comparação dos sexos em duas subescalas: reação e raiva para fora. Os meninos obtiveram resultados significativos mais altos em reação de raiva e raiva para fora em comparação com as meninas. Assim, são semelhantes aos achados dessa pesquisa com relação ao gênero, identificando nos resultados as reações do sexo masculino para a expressão de raiva.

O estudo realizado por Bitutte et. al. (2005), com 125 jogadores de futebol do escalão sênior e com 88, do escalão junior do Campeonato de Portugal, em 2000-2001, com o objetivo de analisar o seu comportamento agressivo, indicou que, em média, os jogadores de futebol tem baixa agressão hostil, porém apresentam agressões instrumentais e atléticas mais acentuadas. A presente pesquisa evidenciou a agressividade em praticantes de esporte, embora utilizando instrumentos de coleta diferenciados.

Hokino e Casal (2001) analisaram, por meio do teste STAXI, o potencial de raiva médio e individual das pessoas que iniciam o judô. Eles analisaram 38 alunos (27 homens e 11 mulheres), que, comparados com os dados das normas brasileiras, verificou-se estatisticamente que os pesquisados não apresentavam níveis de raiva significativos, ou seja, de maneira geral, as pessoas que procuram o judô, não procuram este esporte de lutas para descarregar sua raiva ou como a catarse da sua agressividade.

Analisando os valores das medianas do sexo masculino, nos praticantes de esportes observaram-se maiores valores em relação aos não praticantes (Tabela 2 p.56). Pode-se assim analisar seguidamente as subescalas traço de raiva, reação, raiva para dentro, raiva para fora e expressão. Esses valores demonstram que os atletas têm a tendência a experienciar suas emoções com intensas frustrações, sendo altamente sensíveis a críticas e avaliações negativas, reprimindo algumas vezes os

sentimentos e, quando os expressam, fazem-no em ações físicas ou verbais de agressão (CEZAROTTO et al., 2008).

Na pesquisa de Costa (1997), ao investigar adolescentes obesos e não obesos no total de 120 adolescentes, encontrou dados significativos nas relações entre obesidade e nas variáveis ansiedade estado, ansiedade-traço e raiva voltada para dentro. Entretanto, a pesquisa de Becker Junior (1996), realizada com 95 alunos de escolas públicas, que comparou sedentários e ativos nas aulas de Educação Física, constatou que indivíduos ativos apresentam em geral níveis menores de agressividade que os indivíduos sedentários.

A presente pesquisa os praticantes de esportes experienciam mais suas emoções através do componente raiva do que os não praticantes de esportes. Isso contrapõe algumas suposições ressaltadas neste estudo, de que a agressividade pudesse ser amenizada pela prática de atividade física (BOUTCHER, 1993, TOMÉ e VALENTINI, 2006). De acordo com Hokino e Casal (2001), no ambiente esportivo ocorrem diferentes tipos de agressividade. Uma delas é evidenciada com o objetivo de combatividade à defesa de uma equipe, outra refere que pode levar prejuízos de violação de regras sociais ou desportivas, provocando a uma agressão ou violência. Para Berkwitz (1993), os fatores que antecedem a agressão são a agressividade e a raiva. Desse modo, os níveis elevados de traços ou disposições de personalidade parecem estar associados a uma inclinação à agressividade. Não só de atletas, mas também de outras populações.

Weinberg e Gould (2001) afirmam que o trabalho do técnico, muitas vezes para chegar a um objetivo favorável no jogo, é influenciador de atitudes agressivas. Leitão e Tubino (2002), em pesquisa realizada com atletas de futebol, afirmam que algumas condutas da técnica e da tática agressivas na modalidade, são aceitas para efeito de uma jogada.

Sob a ótica do contexto esportivo, Bolgar, Janelle e Giacobbi (2008) pesquisaram 103 adolescentes praticantes de tênis, com o objetivo de avaliar se os adolescentes atletas com alto traço de raiva vivenciam acontecimentos diferentes dos adolescentes com baixo traço de raiva. Os autores identificaram que os atletas com

níveis elevados de traço de raiva demonstram maiores capacidades de mudanças de situações, enfrentamento de problemas e o controle das emoções, quando comparados com os atletas que apresentam níveis mais baixos.

O que pode ser assegurado é que as modalidades pesquisadas são de cunho competitivo, coletivas, sendo que algumas são de contato físico, verifica-se que, na grande maioria, a agressão refere-se à busca de um objetivo sem a intenção de ferir ou machucar alguém, ou seja, a chamada agressão instrumental. Entretanto não se pode generalizar, existe a agressão hostil no esporte, com vias para uma agressividade física direta a alguém ou algum objeto. Embora a agressividade mais evidenciada no esporte seja a instrumental, isso não a torna aceitável (WEINBERG; GOULD, 2001).

Uma pesquisa realizada por Wagner e Biaggio (1996), verificou as relações da Escala de Expressão de Raiva como traço e estado de pais e mães e o comportamento agressivo de seus filhos, sendo possível destacar em seus resultados que o comportamento agressivo dos meninos e das meninas se correlacionou significativamente com a escala de raiva para dentro de suas mães e o comportamento agressivo dos meninos com a raiva para fora das mães, revelando que, por vezes os comportamentos agressivos são viabilizados pelos próprios pais.

Na presente pesquisa, quando analisadas as comparações dos grupos em relação às idades (Tabela 4 p. 58), não foi observada entre os grupos do sexo masculino de 14 a 16 anos, qualquer diferença significativa para a subescala controle. Maxwell, Visek e Moores (2009), pesquisaram atletas chineses quanto à interação entre as emoções agressivas, crenças, comportamentos, cognições e eventualidades com atletas de modalidades de basquete, rugby, futebol e squash. Analisados os resultados verificou que as modalidades com contato físico apresentavam níveis superiores de raiva, agressividade, provocação e percepção de agressão, em comparação as modalidades individuais, nas quais os níveis foram mais baixos. Quanto ao sexo feminino da presente pesquisa, na comparação dos grupos de 14 à 16 anos praticantes e não praticantes de esportes, não foram encontradas quaisquer diferenças significativas.

Considerando o sexo masculino, Cezaroto et. al (2008), pesquisaram 42 atletas de basquete, com idades de 13 a 18 anos. Nas comparações das categorias mirim e infantil, foram encontradas diferenças significativas nas subescalas de reação de raiva e traço de raiva. Na categoria mirim e juvenil foram encontradas diferenças na subescala reação de raiva, e ainda, nas comparações das categorias infante e juvenil na subescala controle de raiva.

No entanto na presente pesquisa, a subescala traço de raiva e reação foi identificada na idade de 14 anos do sexo feminino em comparação ao grupo 15 e 16 anos do sexo masculinos, não praticantes de esportes e na da idade de 14 anos do sexo masculino, em comparação com o sexo feminino, não praticante de esportes. O grupo de não praticantes de esportes, obteve resultados significativos nas comparações de idades e o sexo, nas subescalas traço de raiva e reação de raiva, contrapondo-se aos dados da pesquisa de Cezaroto et. al (2008).

A raiva, estudada como um processo negativo e associada à cognição, na pesquisa de Wilkowski e Robinson (2008), são entendidos como uma interpretação de respostas hostis automáticas, raiva para dentro e o controle das emoções, sugerindo que um elevado traço de raiva suscita situações evidentemente mais hostis, o que gera grandes tensões quanto aos pensamentos negativos de raiva para dentro e ampliação de impulsos agressivos. A subescala traço de raiva foi significativa entre a comparação do sexo masculino de 16 anos e o sexo feminino de 15 anos, não praticantes de esportes.

No estudo de Gomide (2000), que avaliou crianças e adolescentes quanto aos comportamentos agressivos a partir da visualização de filmes violentos, emitido através de um jogo de futebol, resultou num aumento do comportamento agressivo nos meninos, após assistirem a um filme violento com herói; porém nas meninas não foi encontrado nenhum aumento. Entretanto, quando a violência exposta no filme refletia um abuso físico, psicológico ou sexual, houve um aumento relativamente significativo de ambos os sexos.

A raiva para dentro é um tipo de condição em que o indivíduo não expressa suas emoções, mas sim as reprime, aliando em condições de repreensão em vez de



expressá-la (SPIELBERGER, 1927; BIAGGIO, 2003). Nesta pesquisa, tal expressão foi identificada nas comparações entre praticantes de esportes do sexo masculino de 14 anos em relação ao sexo feminino de 16 anos e entre praticantes do sexo masculino de 14 anos e não praticantes de 16 anos do sexo feminino. Na pesquisa de Ibarra e Lipp (2006), foram aplicados os inventários de Sintomas de Stress Lipp, o STAXI e o Inventário Lipp de Qualidade de Vida, antes e depois do jogo em jogadores de futebol de campo da categoria juniores. O objetivo era constatar situações causadoras de stress e raiva de forma a observar associações entre as variáveis. Na primeira, a maioria dos atletas estava estressada, e com raiva para dentro e raiva para fora; na segunda avaliação, houve uma queda do número de atletas estressados e com raiva. Esta observação fornece indícios de que a prática esportiva pode influenciar na diminuição dessas emoções.

Estudos de validação para o estado e traço de raiva, que foram aplicados em 280 estudantes universitários e 270 recrutas navais, evidenciando correlações moderadamente altas dos escores de raiva para fora com os escores de traço de raiva e temperamento de raiva, indicando que indivíduos que experenciam raiva mais frequentemente são mais propensos expressá-la do que suprimi-la. Enquanto a escala de raiva para fora correlacionou mais altamente do que a escala raiva para dentro com a escala de temperamento, correlações da mesma magnitude foram obtidas entre a escala de temperamento e as escalas de Raiva para dentro e Raiva para fora. Esses achados sugerem que as pessoas que frequentemente experenciam reações de raiva quando estão frustradas ou quando são tratadas injustamente são igualmente propensas a expressar ou suprimir sua raiva, enquanto os indivíduos que têm um temperamento raivoso são propensos a expressar sua raiva em direção a outros indivíduos e objetos no ambiente (SPIELBERGER, 1927; BIAGGIO, 2003). Na presente pesquisa foram apontadas diferenças significativas no traço de raiva, temperamento e reação no grupo masculino de 15 anos praticante de esporte e o grupo feminino de 14 anos não praticante de esporte.

Entre o grupo de praticantes do sexo masculino de 16 anos e os não praticantes do sexo feminino de 14 anos, houve diferença significativa em duas subescalas traço de raiva e reação. No estudo de Cezaroto et. al (2008), à categoria juvenil apresentou índices mais elevados de raiva em comparação a categoria infante e

menor controle diante das outras categorias. Essa categoria apresentou um elevado índice devido estarem participando de competições importantes no momento da aplicação dos testes. Há aqui a colaboração com os dados da presente pesquisa que indicou maiores comparações significativas para os adolescentes jovens de 16 anos em comparação à expressão de raiva como estado e traço.

Diante dos dados apresentados, as subescalas estão marcadamente significativas para os praticantes de esportes e os maiores valores em relação à mediana estão relacionados para o masculino. A hipótese conceitual do trabalho, constituída com base na literatura, sugere que a prática sistemática de esportes entre adolescentes escolares que participaram de treinamento esportivo proporcionariam a minimização significativa dos níveis de agressividade raiva em relação aos que não praticam. Em comparação com os níveis apresentados pelos adolescentes, os praticantes de esportes tiveram maiores resultados significativos para a expressão de raiva, o que não confirma a hipótese sugerida na pesquisa. Entretanto, quando são analisados os valores das medianas, observa-se que, que no sexo feminino as praticantes de esportes têm valores menores que as não praticantes, corroborando parcialmente com a hipótese conceitual e confirmando alguns achados das pesquisas de Boutcher (1993) e Guimarães e Pasian (2006). Quando analisados os valores medianos do sexo masculino, no entanto, prevalecem os valores maiores para os praticantes de esportes colaborando assim com os achados da pesquisa de Becker Junior (1996).

O esporte tem que servir para ensinar as crianças a se comportarem adequadamente dentro e fora dele. Logo, permitir algo que enaltece as ações agressivas é transmitir mensagens erradas para os praticantes. Os profissionais devem definir especificamente o comportamento adequado e deixar claro que qualquer forma de agressão não aceita na sociedade é também negada no esporte (WEINBERG; GOULD, 2001).

## **6.2 Aptidão Física para o Desempenho Motor**

O desempenho motor dos indivíduos aumenta ao longo da vida, sendo o seu aperfeiçoamento é acionado por fatores fisiológicos, biológicos (crescimento e

maturação) e as relações socioculturais incrementadas por ações do meio, para a promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1993). De acordo com Silva et al. (2011), à medida que o desenvolvimento torna-se peculiar, os movimentos ficam mais precisos. Com a prática, os níveis de aptidão física se aperfeiçoam, passando de moderados a elevados, propiciando o aprimoramento das habilidades motoras à melhora da qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Segundo Gallahue (2000), o processo do desenvolvimento motor associa-se a inúmeras mudanças físicas e mecânicas do comportamento do indivíduo, envolvendo os fatores de crescimento físico, maturação, desenvolvimento da atividade e aptidão física, idade e da experiência, todos relacionados ao desenvolvimento do organismo. As transformações durante o processo de desenvolvimento são representadas pelas características somatomotoras que em diferentes aspectos, relacionam-se com o desempenho da aptidão física.

Desse modo, Guedes (2007) afirma que o desempenho motor relaciona-se à aptidão física para a saúde e para o desempenho. No que diz respeito à aptidão física para a saúde, estão relacionadas às capacidades físicas de resistência cardiorrespiratória, força, resistência muscular e flexibilidade. No entanto, o segundo componente é estabelecido por potência, velocidade, agilidade, coordenação e equilíbrio. A grande maioria dos estudos relacionados na literatura avalia a aptidão relacionada à saúde, mas poucos estão focalizados para a aptidão física para o desempenho.

É importante lembrar que há determinadas dificuldades de interpretações dadas às informações adquiridas quanto ao desempenho motor de crianças e adolescentes. Isso se deve aos diferentes meios em que a população está inserida, aspectos culturais e ambientais, aos processos de crescimento, de desenvolvimento e de maturação, treinabilidade, familiarização com o teste e motivação. Estes são fatores preponderantes que têm o poder de interferir nos resultados (OKANO et al., 2001).

A presente pesquisa avaliou as dimensões somatomotoras da aptidão física para o desempenho motor, com o objetivo de comparar adolescentes praticantes de esportes e não praticantes (tabela 5, p.60). Diante do pressuposto, verificou-se que todos os adolescentes que praticam esportes têm resultados com diferenças

significativas em relação aos adolescentes que não praticam. De acordo com Weineck (2003), as condições do desenvolvimento para o desempenho motor são verificadas por diversas condições de treinamento, fatores técnicos e táticos, físicos e psicológicos, que são representadas pelo grau de expressão de cada técnica e movimento que manifesta a partir da estimulação.

Esses dados se relacionam com o resultado da pesquisa de Grisa (2008), que ao analisar o nível de percepção de competência e o desempenho motor de escolares do município de Cascavel, verificou que, quanto ao desempenho motor, os que participavam de treinamentos apresentaram valores significativamente melhores em todos os testes comparados aos que não participavam.

A pesquisa de Silva (2005), realizada com o objetivo de identificar, no conjunto de medidas e testes do PROESP-BR, indicadores de desempenho esportivo que permitissem desenvolver parâmetros e metodologias para a detecção de possíveis talentos esportivos para o handebol, voleibol e o basquetebol, verificou que em todas as variáveis somatomotoras da aptidão física para o desempenho motor dos atletas apresentaram resultados superiores do que os escolares. Para Bertuol e Valentini (2006), o esporte é um caminho para o desenvolvimento físico e interações sociais dos adolescentes. Nesta fase da adolescência, período de intensas transformações emocionais, físicas e cognitivas ele, o esporte, pode ocupar um lugar de destaque.

O trabalho de Santos, Prati e Santini (2007), destaca como a prática de exercício físico melhora no desempenho motor dos adolescentes. Esses autores compararam os níveis de desempenho motor em adolescentes obesos e não obesos, realizaram quatro meses de intervenções com o grupo de obesos, que incluía um programa de emagrecimento composto por sessões de exercício físico e orientação nutricional. No início, estes apresentaram níveis insuficientes de desempenho motor, sendo significativamente diferentes do que os não obesos. Porém, após o período de intervenções, os adolescentes obesos obtiveram melhores resultados, não ocorrendo diferença significativa entre os grupos.

A prática de exercício físico estabelece meios para reforçar o desempenho motor dos adolescentes e ainda condiciona uma qualidade de vida necessária para as transformações que acontece nesta fase. Na comparação entre o sexo masculino e feminino de praticantes e não praticantes de esportes (Tabela 6, p.61), os dados indicaram diferenças significativas para todos os testes somatomotores de aptidão física para o desempenho motor de praticantes de esportes do sexo masculino e feminino. Analisando as medianas, verificou-se que o sexo masculino obteve os melhores desempenhos motores. Esses resultados corroboram com os dados do trabalho de Guedes e Guedes (1993), que apresentaram escores significativos para os meninos nos testes de agilidade, força de membros inferiores e abdominal. Grisa (2008) também encontrou dados semelhantes para o sexo masculino, no teste explosivo de membros superiores e velocidade, confirmando o trabalho de Romansini et. al (2007), no qual o gênero masculino apresentou dados significativos em relação ao feminino nos testes de desempenho motor.

De acordo com Sullivan e Anderson (2004) com relação à força muscular, esta ocorre nos meninos por um aumento marcante e rápido, enquanto que nas meninas esse aumento se caracteriza como progressivo. Esse mecanismo de desenvolvimento reflete significativamente no desempenho dos garotos, os quais se destacam em saltos horizontais, arremesso e na corrida de curta distância. Entretanto, nas meninas esse desenvolvimento é paulatino no desempenho dessas habilidades.

Verardi et al (2007), ao analisar a variável do desempenho motor força explosiva de membros inferiores, obtiveram valores superiores para os meninos quando comparados com as meninas. Esses dados foram encontrados também no trabalho de Ferreira e Böhme (1998), no teste de força de membros inferiores, ao analisar as diferenças sexuais e o desempenho motor, verificaram um desempenho levemente superior dos meninos.

Krebs e Macedo (2005) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a aptidão relacionada ao desempenho, através das variáveis de velocidade, agilidade e potência, de escolares com idade de 7 a 16 anos do estado de Santa Catarina. Na variável velocidade, os meninos apresentaram valores mais baixos no teste de 20

metros quando comparadas às meninas, semelhantes aos achados da presente pesquisa.

Na comparação entre as idades, foram encontrados dados significativos para os praticantes de esporte de 14 a 16 anos do sexo masculino e feminino em relação a não praticantes da mesma idade e sexo (Tabela 7, p. 62). A idade de 15 anos do sexo masculino destacou-se nas comparações e, em relação ao sexo feminino, ocorreu nas idades de 15 e 16 anos. De acordo com Vitor et al (2008), com o início da puberdade os meninos ganham força, pela grande produção de hormônios masculinos, ocasionando um aumento da massa muscular. Como as meninas sofrem a ação do hormônio chamado estrogênio, há um aumento da gordura corporal, e, conseqüentemente, uma diminuição da capacidade nos testes motores.

A capacidade cardiorrespiratória revelou diferenças significativas na maioria dos resultados da idade de 15 anos. Destacam-se nas comparações, sucessivamente as idades de 14 e 16 anos. De acordo com Malina e Bouchard (2002), a prática de atividades físicas regulares promovem meios de prevenção, conservação e melhoria da capacidade funcional, seguida da aquisição das adaptações fisiológicas e morfológicas para um bom funcionamento orgânico na contribuição da vida dos adolescentes. A pesquisa realizada por Vasques et al (2007), foi realizada com 963 adolescentes (513 moças e 450 rapazes), de idades entre 10 a 15 anos, com o objetivo de identificar o comportamento da aptidão cardiorrespiratória durante a adolescência e descrever a prevalência de adolescentes que atenderam e não atenderam o critério recomendado para a saúde por sexo, idade e nível socioeconômico (NSE). Puderam então verificar, que a capacidade cardiorrespiratória diminuiu com o aumento da idade e, em relação ao NSE, as classes mais desprovidas revelaram níveis mais baixos.

Os estudos de Wilmore e Costill (2001), Silva (2002) e Hobold (2003), com adolescentes e crianças, indicaram que a aptidão cardiorrespiratória é maior no sexo masculino e que se altera conforme a idade. Faria et al (2010) pesquisando estudantes de 10 a 15 anos com o objetivo de verificar o efeito da atividade física programada nos testes de aptidão física flexibilidade, resistência muscular e aptidão cardiorrespiratória, em escolares adolescentes durante um ano letivo, perceberam,

de forma geral em valores maiores para os meninos, para a resistência muscular e para a aptidão cardiorrespiratória, porém menor em flexibilidade.

Na maioria dos estudos, a capacidade cardiorrespiratória resulta em maiores índices no sexo masculino. Isso é evidenciado nos testes motores de desempenho de crianças e adolescentes que praticam esportes (KREBS; MACEDO, 2005). Esses dados confirmam os resultados da presente pesquisa em relação à capacidade cardiorrespiratória os quais destacam, dados significativos para as idades de 14, 15 e 16 anos na maioria das comparações entre os sexos, para os praticantes de esportes.

A força explosiva dos membros superiores e inferiores demonstraram diferenças significativas nas idades de 15 anos e 16 anos, não havendo comparações significativas entre os grupos para a idade de 14 anos. Esses dados se assemelham aos encontrados por Freitas et al (2003) em pesquisa realizada com adolescentes de 8 a 16 anos de ambos os sexos observando intervalos anuais por um período de três anos com o objetivo de demonstrar diferenças nos níveis de aptidão física entre grupos de maturação esquelética distintos, em crianças e adolescentes da região da Madeira em Portugal. Verificaram que, no sexo masculino e feminino, com maturação avançada, têm valores maiores de força explosiva, estática, do tronco e funcional em relação ao sexo de maturação normal e atrasada.

No estudo de Levandoski et al (2007), ao analisar o perfil do somatotipo de atletas do sexo feminino da seleção juvenil de futsal de Ponta Grossa, com idades de 15 a 17 anos, aplicando o mesmo teste usado na presente pesquisa para o desempenho motor, verificou-se que, para o teste de força explosiva de membros inferiores, os resultados foram significativos, classificado como muito bom, assemelham-se os achados da presente pesquisa no que se refere à idade de 15 anos.

Quanto ao desempenho da agilidade e da velocidade da presente pesquisa, encontrou-se comparações significativas entre as idades de 15, 16 anos e 14 anos. Segundo Romansini et al (2007), com o aumento da idade os resultados tendem a ser melhores. Nos estudos de Ré et al (2005), adolescentes com maior idade cronológica apresentaram valores superiores em testes de desempenho motor. Na

pesquisa realidade por Lorenzi et al (2005), foi constatado, quanto à análise da agilidade e velocidade, através da distribuição por variável, para ambos os sexos de crianças e adolescentes de 12 a 17 anos de idade, que o desempenho que apresenta maior dificuldade de alta performance ocorre nas variáveis de velocidade e resistência geral. A força de membros superiores e agilidade, configuram variáveis motoras de menor alcance de desempenho.

Dentre as idades observadas, a que obteve maiores comparações significativas foi a de 15 anos sobre as de 14 e 16 anos. De acordo Malina, Bouchard e Bar- Or (2004), o desenvolvimento está relacionado com às diferenças entre as idades e isso é observado em relação às idades de 14 e 15 anos em alguns testes motores. Essa diferença é ocasionada pela grande capacidade de controle dos ajustes motores em relação ao tamanho corporal, em que grupos de indivíduos com observações de estágios maturacionais mais adiantados possuem maiores capacidades de controle motor. Apresentam ainda, maior controle dessas relações e, por consequência, têm resultados superiores na maioria dos testes de desempenho motor.

### **6.3 Relação entre as variáveis de Expressão de Raiva como Estado e Traço e o Desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esporte**

Com relação aos aspectos de referência quanto à expressão de raiva como estado e traço e o desempenho motor, não foi encontrada nenhuma correlação forte entre as variáveis (Tabela 9, p.65). Destacou-se que, em situação de repressão ou de expressão de raiva, não houve interferência nos aspectos motores dos adolescentes. As suposições deste estudo são de que haveria uma relação, ao menos moderada e positiva, entre a emoção raiva e o desempenho motor. Urbina (2007) descreve que as correlações com valores altos indicam tendência, que são apresentadas por dois fenômenos que simultaneamente estão no mesmo sentido, mas não indicam uma relação de causa e efeito entre eles, podendo apontar uma validade convergente. Em contraposição, baixas correlações indicam que as variáveis são independentes e podem assinalar evidências de validade discriminante, não indicando correlação significativa com as demais variáveis.

Galvão (2003) refere que, no desenvolvimento da teoria de Henri Wallon, a integralidade do pensamento, sentimento e a motricidade, constituem o grande pivô



da psicomotricidade. Considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrado.

De acordo com Galvão (1995), a emoção é fundamental no desenvolvimento da pessoa exteriorizando seus sentimentos e vontades. Em determinadas situações a emoção muda completamente o indivíduo, provocando alterações na respiração, nos batimentos cardíacos e até no tônus muscular. A raiva, a alegria, o medo e a tristeza ganham destaques em uma relação do ambiente com a criança. As emoções dependem fundamentalmente das relações e organização do meio com ênfase nos movimentos, para que a motricidade gere um caráter pedagógico para a qualidade dos gestos e sua representação.

No entanto, as correlações evidenciadas por Silva (2009), foram encontradas entre o STAXI e o Teste de Frustração de Rosenzweig (PTF), com a expressão de raiva e a frustração demonstram que os dados referem-se a fortes evidências da expressão de raiva, traço de raiva e controle, indicando que pessoas que experienciam intensos sentimentos de raiva e talvez os reprimam, expressam-se por comportamentos agressivos ou ambos. Os dados mostraram tendência maior das mulheres em expressar o sentimento de raiva.

Portanto, o desempenho motor compõe-se de aspectos interligados ao crescimento físico, às idades cronológica e biológica e ao desenvolvimento dos aspectos motores. Já a emoção, refere-se ao organismo como a medida peculiar dos sentimentos associada ao temperamento, à personalidade e à motivação, que na presente pesquisa não mostrou evidências de relação com a população dos adolescentes.

# **7 CONCLUSÃO**

O objetivo desse estudo foi investigar os níveis da agressividade limitada ao componente impulsivo raiva e o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes de diversas modalidades.

Analisando a expressão de raiva como estado e traço dos adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, foi possível averiguar que, diante das comparações e as subescalas pesquisadas, somente o temperamento raivoso dos não praticantes de esportes apresentou resultados superiores, porém não significativos. Percebeu-se que, diante da não prática de esporte, os adolescentes usam determinadas estratégias para reagir face situações provocadoras ou frustrantes.

Na comparação do STAXI com relação ao sexo dos adolescentes pesquisados, destacaram-se diferenças significativas no sexo feminino para os praticantes de esportes na subescala estado de raiva, salientando que os aspectos emocionais com referência à raiva estavam com uma determinada intensidade dos sentimentos, com ânimos alterados e sensações de irritação e frustração no momento da aplicação do teste.

Na comparação do sexo masculino, na subescala reação, os resultados foram significativos para os praticantes de esportes, indicando tendência a reagir com raiva em situações de ameaça ao ego e à auto-estima. Os valores das medianas do sexo masculino nos praticantes de esportes destacaram maiores em relação aos não praticantes. Dessa forma, pode-se analisar seguidamente as subescalas traço de raiva, reação, raiva para dentro, raiva para fora e expressão. O que é importante ressaltar é que os psicólogos do esporte podem intervir na formação dos treinadores, ajudando a substituir os componentes agressivos dos seus jogadores por alternativas mais aceitáveis socialmente e igualmente eficazes para o rendimento da equipe.

No que se refere à comparação de grupos compostos por sexo, idade e a prática ou não prática de esporte, a idade de 14 anos foi observada com os maiores valores significativos diante das idades de 15 e 16 anos para a expressão de raiva como estado e traço. O estudo das experiências emocionais e os comportamentos resultantes dessa emoção têm evidenciado a importância da distinção entre manifestações agressivas transitórias e estáveis. No entanto, é importante considerar que alunos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes.

Finalmente, com relação às idades na análise dos resultados para o desempenho motor de praticantes e não praticante de esportes foi verificado que todos os adolescentes que praticam esportes têm resultados significativos em relação aos que não praticam. Em comparação entre sexos, houve diferença significativa para os praticantes de esportes do sexo masculino e feminino. Quanto a análise das medianas, o sexo masculino obteve os melhores desempenhos motores. Dentre as idades observadas, a que obteve mais comparações foi a de 15 anos, sendo menos na idade de 14 anos, resultando em diferenças significativas em relação ao grupo.

Nas comparações entre as relações de expressão de raiva e desempenho motor não foi observada nenhuma correlação forte entre as variáveis. Destaca-se que em situações em que se evidencia a expressão de raiva, não ocorre interferência significativa no que se refere ao aspecto motor.

Diante dos resultados torna-se necessário considerar que esses dados trazem indicadores importantes relativos à necessidade da intervenção e acompanhamento dos praticantes por profissionais da área da psicologia do esporte, de modo a buscar um equilíbrio comportamental relativamente à impulsividade raiva, já que este componente se revelou ser mais evidente entre os praticantes que os não praticantes. Nota-se assim, que ao praticar esportes, as exigências motoras, intelectuais e psicológicas ou afetivas do adolescente podem se constituir em vetores que promovem o afloramento dessa impulsividade. Entretanto, uma afirmativa assim, só poderá ser confirmada com novos e aprofundados estudos, nos

quais se busquem essas relações, ou mesmo, estudos correlacionais, uma vez que a prática de esportes oferece esta oportunidade amplamente.

Espera-se que os dados encontrados na presente pesquisa possam contribuir com a discussão sobre a agressividade de adolescentes em todos os níveis da educação e que possam auxiliar para os professores na elaboração de estratégias de ensino para a que possibilitem a melhora do desenvolvimento dos alunos.

# REFERÊNCIAS

---

---

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1981.

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

ABREU, M. V. **Cinco ensaios sobre a motivação**. 2. ed. Coimbra: Almedina. 2002.

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; BASTOS, A. B. I.; DER, L. C. S.; COSTA, L. H. F. M.; FIORI, M. P. D.; GULASSA, M. L. C. R.; FERRARI, S. C.; AMARAL, S. A. **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola. 2000.

ALMEIDA, T. **O perfil da escolha de objeto amoroso para o adolescente: Possíveis razões**. 2003. 200 f. Monografia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. Departamento de Psicologia da UFSCar. 135 p. 2003.

AMORETTI, R. **Psicanálise e violência**. Petrópolis: Vozes, 1992.

AZRIN, N. H.; HUTCHINSON, R. R.; HAKE, D. F. Extinction-induced aggression. **Journal of the experimental analysis of behavior**, v. 9, n. 3, p. 191-204, May 1966.

Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1338179/pdf/jeabehav00169-017.pdf>>. Acesso em: 13 janeiro 2012.

BAIROS, J. de. ;BELZ,C. W.; MOURA, M.; OLIVEIRA, S. G.; RODRIGUES, T. T.; SILVA, S. C.; COSTA, F. T. da. **Infância e adolescência**: a importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional. XVI Seminário. Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. XVI Mostra de Iniciação Científica- IX Mostra de Extensão. 2011. Disponível em: [www.unicruz.edu.br/seminario](http://www.unicruz.edu.br/seminario). Acesso em: 12 set 2012.

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. p. 247. Department of Psychology, Stanford University, California. 1977.

BARBANTI, V. J. **Treinamento físico**: bases científicas. 3. ed. São Paulo: CLR Balieiro Editores Ltda, 1996.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e esporte**. 2 ed. Barueri, SP : Manole, 2003.

BARNOW, S.; LUCHT, M.; FREYBERGER, H. J. Correlates of aggressive delinquent conduct problems in adolescence. **Aggressive Behavior**. v. 31, n 1, 39. Feb/2005.

BARRÈRE, A.; SEMBEL, N. **Sociologie de l'éducation**. Paris: Nathan, 2002.

- BECERRO, M. **El niño y el deporte**. Madrid: Impresion, 1989.
- BECKER, D. **O que é a adolescência?**. São Paulo: Brasiliense, 13. ed. p.8. 1994.
- BECKER JUNIOR, B. La influencia de la educación física y el deporte en los niveles de ansiedad y de agresividad de alumnos adolescentes. **Revista Educación Física**, Chile, v. 1., n. 239, p. 12-17, 1996.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed. 1997.
- BERKOWITZ, L. B. **Aggression: Its causes, consequences and control**. New York, NY, England: McGraw-Hill series in social psychology. 1993.
- BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003.
- BERTÃO, A. Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. **Revista Psicologia**. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação de Coimbra, 36. 149-162. 2004.
- BERTUOL, L.; VALENTINI, N. C. Ansiedade competitiva de adolescentes: Gênero, Maturação, nível de experiência e modalidades esportivas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 65-74, 1. sem. 2006.
- BIAGGIO, A. M. **Psicologia do Desenvolvimento**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BIDUTTE, L. C. de; AZZI, R. G.; RAPOSO, J. J. B. V; ALMEIDA, L. S. Agressividade em jogadores de futebol: estudo com atletas de equipes portuguesas. **Revista de Psicologia da Universidade de São Francisco**. v. 10, n. 2, p. 179-184, jul./dez. 2005.
- BINA, C. F. T.; MATIAS, T. S. Expressão de raiva em praticantes de jiu-jitsu: revisão de literatura. **Artigos de periódico**. Universidade do Estado de Santa Catarina, Curso de Educação Física, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000C/00000CFF.pdf>>. Acesso: 19 fev. 2012.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. ed. 13<sup>o</sup> (reformulada e ampliada – 1999). 3<sup>o</sup> Tiragem-2001. p. 492. Editora Saraiva. 2001.
- BÖHME, M. T. S. **Aptidão física de jovens atletas do sexo feminino analisada em relação a determinados aspectos biológicos, idade cronológica e tipo de modalidade esportiva praticada**. 1999. 198 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BOLGAR, M. R.; JANELLE, C.; GIACOBBI, Jr. Trait anger, appraisal, and coping differences among adolescent tennis players. **Journal of Applied Sport Psychology**. V. 20, n. 1, p. 73-87. 2008.

BORGES, G. A. Avaliação do desempenho motor de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de Marechal Cândido Rondon- Paraná. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo- USP, Programa de Biodinâmica do Movimento Humano. **Revista Digital- Buenos Aires**, v. 13, n 123. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/avaliacao-do-desempenho-motor-de-criancas-e-adolescentes-de-7-a-14-anos.htm>> Acesso em: 04 fev. 2011.

BOUTCHER, S. H. Emotion and aerobic exercise. In: Singer Robert; Murphey, Milledge; Tennant, Keith. **Handbook of research on sport psychology**. New York: Macmillan, p. 799-814, 1993.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 3ª ed. Editora: Martins Fontes. São Paulo- SP. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, I.; LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. v. 1, pp. 993-1027. New York: John Wiley, 1998.

BROWN, R. D.; HARRISON, J. M. The effects of a strength training program on the strength and self concept of two female age groups. **Research quartely for exercise and sport**, Reston, Virginia, v. 1, (4) n. 57, p. 315-320, 1986.

BUSS, A.; PERRY, M. The aggression questionnaire. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63, 452-459. 1992.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística: Princípios e Aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: SP. 2000.

CAMPOS, H. **Estatística Experimental Não- Paramétrica**. 3º ed. Departamento de Matemática e Estatística da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Universidade de São Paulo - USP. Piracicaba – São Paulo- Brasil. 1979.

CAMPOS, D. M. S. de. **Psicologia da Adolescência: Normalidade e Psicopatologia**. Ed. Vozes. Petrópolis- RJ. 1981.

CARVALHO, A. **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CARVALHO, K. W. de.; BECKER JUNIOR, B. Estudo comparativo dos níveis de expressão da raiva em atletas adolescentes de basquete e vôlei. **Revista Corpo em Movimento**, v. 3, n. 1/2, jan./dez. 2005.

CASTILHO, N.; ALVES, J.; SILVEIRA, J.; PEDROSA, J.; PASSOS, S.; OZAN, D. A agressividade no futsal: dados preliminares. In: Simpósio de Iniciação Científica, 15., Londrina, 2007. **Anais**. Londrina: Unifil, 2007. Disponível em: <<http://www.unifil.br/docs/simposio/XV/Anais%20Ed%20Fisica.pdf>>. Acesso em: 17 Jan. 2012.

CASULLO, M. M. **Adolescentes in riesgo**: identificación y orientación psicológica. Buenos Aires: Paidós. 1998.

CERRI, M. F. **O lúdico como recurso para o professor de Educação Física atuar sobre a agressividade e a violência dos alunos nas aulas do ensino fundamental**. 2001. 78 f. Monografia (trabalho de conclusão de curso de Educação Física), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

CEZAROTTO, R. F. de; SOUZA, P. H. X.; DAMIN, E. T. B. Experiência e expressão da raiva em atletas das categorias de base do basquetebol masculino de Joinville. 2008. **Artigos de periódico (graduação)**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Curso de Educação Física, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/000000000015/0000150D.pdf>>. Acesso: 15 de Out. 2012.

CHIESA, R. F.; CRUZ, E. O. A Contribuição das atividades físicas e artísticas na relação adolescência e família. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo- SP. v. 4, nº.2, p. 49-56. 2002.

CLAES, M. O desenvolvimento da socialização: As relações familiares, os papéis sexuais e as amizades. In: Michel Claes (Ed.), **Os problemas da adolescência**. pp. 121-144. Lisboa: Editorial Verbo. 1985.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

COSTA, J. M. A; **Aspectos Emocionais da Obesidade**: Ansiedade e Raiva. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997

COSTA, M. E.; VALE, D. **Violência nas Escolas**. Lisboa. Ciências da Educação: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Travessa Terras de Santana. Lisboa. 1998.

DEFFENBACHER, J. L.; OETTING, E. R.; THWAITES, G. A.; LYNCH, R. S.; BAKER, D. A.; STARK, R. S.; THACKER, S.; EISWERTH-COX, L. State-Trait A Theory and the utility of the Trait Anger Scale. **Journal of Counseling Psychology**, v. 43. n. 2 p. 131-148. 1996.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na escola e a prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. (pp. 83-127). Campinas: Alínea. 2003.



DENHAM, S. A.; WORKMAN, E.; COLE, P. M.; WEISSBROD, C.; KENDZIORA, K. T.; ZAHN-WAXLER, C. Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. **Development and Psychopathology**, v.12, pp. 23-45. 2000.

DIAS, K. P. **A Educação Física como fator da diminuição da agressividade em menores carentes**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, p. 160, 1990.

ECKERT, H. M. **Desenvolvimento Motor**. (Trad. Por Maria Eduarda Fellows Garcia). 3. ed. São Paulo: Manole. 1993.

FABRE, A. B. **A influência da pedagogia oriental das artes marciais na expressão de raiva de seus praticantes**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ESEF- Escola de Educação Física. Porto Alegre- RS. 2009.

FARIAS, E. S.; CARVALHO, W. R. G.; GONÇALVES, E. M.; GUERRA-JUNIOR, G. Efeito da atividade física programada sobre a aptidão física em escolares adolescentes. **Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano**. v. 12, n.2. pp. 98-105. 2010.

FARIZ, M. D.; MIAS, C. D.; MOURA, C. B. Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância. In V. E. Caballo & M. A. Simón (Eds.), **Manual de Psicologia Clínica infantil e do adolescente** (pp. 57-75). São Paulo, SP: Santos. 2005.

FERREIRA, M. e BÖHME, M. T. S. Diferenças sexuais no desempenho motor de crianças: influência da adiposidade corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 181 a 192, jul./dez. 1998.

FERNANDES, J. V. **Globalização excludente indisciplina e violência nas escolas**. 2001. Disponível em: <[http://www.me.co.mz/educacao/dossiers/pagina.jsp?id\\_pagina=197](http://www.me.co.mz/educacao/dossiers/pagina.jsp?id_pagina=197)>. Acesso em: 09 Mar. 2011.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, César.; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. p. 288 – 298. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FLINCHUM, B. **Desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FOREHAND, R.; LONG, N. **Como educar crianças de temperamento forte**. São Paulo: M. Books. 2003.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: Jenseits des Lustprinzips, **Obras completas**. v. 18, pp. 17-89. Rio de Janeiro: Imago. Stud. (Bd. 3, S. 213-71). Frankfurt am Mein: Fischer Verlag. (1982). (Texto original publicado em 1920). 1977.

FREITAS, D. L.; MAIA, J. A.; BEUNEN, G. P.; LEFEVRE, J. A.; CLAESSENS, A. L.; MARQUES, A. T.; RODRIGUES, A. L. SILVA, C. A. CRESPO, M.T.; THOMIS, M. A.; PHILIPPAERTS, R. M. Maturação esquelética e aptidão física em crianças e adolescentes madeirenses. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 3. n. 1. pp. 61–75. 2003.

GABBARD, C. **Lifelong motor development**. 5th ed. San Francisco, Pearson Benjamin Cummings, 469 p. 2008.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Expressividade e Emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: Valéria Amorin Arantes (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas). São Paulo: Summus. 2003.

GALLAHUE, D. Educação física desenvolvimentista. **Revista do Departamento de Educação Física- Cinergis**. Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2000.

\_\_\_\_\_. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 197-202, 2. sem. 2005.

\_\_\_\_\_.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GAYA, A.; LEMOS, A.; GAYA, A.; TEIXEIRA, D.; PINHEIRO, E.; MOREIRA, R. **Manual de testes e avaliação Versão 2012- Projeto Esporte Brasil- PROESP-BR**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ministério do Esporte. 2012.

GIANCOLA, P. R. The influence of trait anger on the alcohol- aggression relation in men and women. **Alcoholism: Clinical and Experimental Research**, v. 26, n. 9 1350-1358. Sep. 2002.

GIASSI, R. C. de.; PIRES, G. L. de. Estudo das possíveis relações entre comportamentos agressivos/violentos de escolares e a programação da televisão. **Revista Motrivivência**, n. 23, dezembro, 2004.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 57. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0345.pdf>>. Acesso em: 27 Out. 2012.

\_\_\_\_\_. Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea. 2003.

\_\_\_\_\_.; SPERANCETTA, A. O efeito de um filme de abuso sexual no comportamento agressivo das adolescentes. **Interação em Psicologia**, América do Norte, 6, mar. 2005. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/psicologia/article/view/3187/2550>>. Acesso em: 05 Jan. 2012.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Crescimento e Desempenho Motor em Escolares do Município de Londrina, Paraná, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9 (supl. 1), p. 58-70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Composição corporal, princípio, técnicas e aplicações**. Londrina: APEF, 1997.

\_\_\_\_\_.; GUEDES, J. E. R. P. **Crescimento, composição corporal e desempenho motor em crianças e adolescentes**. São Paulo: CLR Balieiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira Educação Física Especial**, São Paulo, v. 21, p. 37- 60, dez. 2007.

GUIMARÃES, N. M.; PASIAN, S. R. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 11, n. 1, p. 89-97, jan./abr. 2006.

GRISA, R. A.; GAION, P. A. Percepção de competência motora e desempenho motor: quem pratica esporte é mais competente? **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, sup., p.37-39, 2007.

GRISA, R. A. **Percepção de competência e desempenho motor**: um Estudo correlacional com escolares. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

HARROW, A. J. **A Taxionomia do Domínio Psicomotor**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

HAZALEUS, S. L.; DEFFENBACHER, J. L. Relaxation and cognitive treatments of anger. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v. 54. n. 2. p. 222-226. 1986.

HEILBRON, N.; PRINSTEIN, M. J. A review and reconceptualization of social aggression: adaptive and maladaptive correlates. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v.11, n.4, p. 176-217. Dec. 2008.

HOBOLD, E. **Indicadores de aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes do município de Marechal Cândido Rondon-Paraná, Brasil**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

HOKINO, M. H.; CASAL, H. M. V. A aprendizagem do judô e os níveis de raiva e agressividade. **Revista Digital**, EDF Esporte, Buenos Aires, Año 6, n. 31, Feb. 2001.

Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd31/raiva.htm>>. Acesso em: 15 Out. 2012.

IBARRA, B.; LIPP, M. **Situações causadoras de stress e raiva em jogadores de futebol de campo da categoria juniores (sub-20)**. Faculdade de Psicologia CCV. 2006. Disponível em:<<http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2008/resumos/Resumo/%7BC0275B8A-5918-4718-A526-31AC66631CA9%7D.pdf>>. Acesso em: 27 Out. 2012.

ISAYAMA, H. F.; GALLARDO, J. S. P. Desenvolvimento motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais. **Revista da Educação Física/UEM**. v.9, nº1, p.75-82, 1998.

JATOBÁ, J. A. V. N.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. Artigo Original. **Jornal Brasileiro Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n3/a03v56n3.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2011.

KLEIN, M. (1927). **Tendências criminais em crianças normais**. Obras Completas de Melanie Klein, v. 1, pp. 197-213. São Paulo: Mestre Jou, 1970

KREBS, R. J. MACEDO, F. O. Desempenho da aptidão física de crianças e adolescentes. **Revista Digital**. Buenos Aires. v. 10. nº 85. Junio de 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/aptidao.htm>. Acesso: 23 Out. 2012

LADD, G. W.; PROFILET, S. M. The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 6, p. 1008-1023. Nov. 1996.

LEITÃO, L. A.; TUBINO, M. J. G. A moral e a ética do carrinho no futebol. **Revista Digital**. Buenos Aires, v. 8, nº 47, Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd47/carrinh.htm>>. Acesso: 19 Out. 2012.

LEPRE, R. M. **Relações de afeto entre professor e aluno no ensino superior**. Psicopedagogia Online, v. 01, p. 01-05, 2004. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=99>>. Acesso em: 11 set. 2012.

LEVANDOSKI, G.; CIESLAK, F.; CARDOSO, A. S. Perfil somatótipo, variáveis antropométricas, aptidão física e desempenho motor de atletas juvenis de futsal feminino da cidade de Ponta Grossa- Paraná. **Artigo original Fitness Performance**, v. 6, n. 3, pp. 162- 6. 2007. Disponível em: <<http://www.fpjjournal.org.br/painel/arquivos/489-6%20FutsalFemininoRev3%202007Ingles.pdf>>. Acesso: 20 Out. 2012.

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**, Rio de Janeiro: Sobradinho, 2001.

LIPPELT, R. T. **A violência nas aulas de educação física**: Estudo comparado entre duas escolas da rede pública do distrito federal. Tese de Mestrado (Programa

de Pós- graduação Stricto Sensu em Educação Física). Universidade Católica de Brasília. Brasília- DF . 2005.

LIPP, M. E. N. **Stress e o Turbilhão de Raiva**. 1º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Construção da validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Revista Psicologia em estudo**, v. 6, p. 59-69. 2001.

LOPES, N. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Sociedade Brasileira de Pediatria. v. 81, nº5 (Supl). 2005.

LORENZ, K. **A agressão**: uma história natural do mal. Lisboa, Moraes, 1974.

LORENZI, T.; BERGMAN, G.; SILVA, G.; GARLIPO, D.; MARQUES, A. C.; OLIVEIRA, M.; GAYA, A.; TORRES, L.; SILVA, M.; LEMOS, A.; MACHADO, D. Talento Esportivo: Estudo Exploratório em escolares do Rio Grande do Sul. **Revista Perfil**. 2005.

LUCON, P. N.; SCHWARTZ, G. M. **As atividades lúdicas como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar**. Relatório Núcleo de Ensino/Fundunesp. Projeto nº 902/03. Departamento de Educação Física- Instituto de Biociências. São Paulo. UNESP- Campus Rio Claro. 2003.

MAAKARON, M. F.; SOUZA, Ronald P.; CRUZ, A. R. **Tratado de adolescência**: um estudo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1991.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgar Blucher, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da educação**. 2005, n.20, pp. 11-30 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 2175-3520. Acesso em: 12 Mar. 2012.

MALINA, R.; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem**: do crescimento à maturação. São Paulo: Rocca, 2002.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C.; BAR\_ OR, O. **Growth, maturation, and physical activity**. 2º ed. United States: Human Kinetics, Champaign, 2004.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos**: A linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva. 1996.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento Motor: Padrões em mudança, complexidade e crescente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 3, p. 35-54, 2000. Disponível em: [www.educacaofisica.com.br](http://www.educacaofisica.com.br). Acesso em: 20/07/2012.

MARRIEL, L. C.; ASSIS, S. G; AVANCI, J. Q; OLIVEIRA, R.I. V. C. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAXWELL, J. P.; VISEK, A. J.; MOORES, E. Anger and perceived legitimacy of aggression in male Hong Kong Chinese athletes: Effects of type of sport and level of competition. **Psychology of Sport and Exercise**. v. 10, p. 289-296. 2009.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIAN, E. J.; FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 327-335, abr/jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v14n2/0110.pdf>. Acesso em: 09 Jan 2012.

MONTAGU, A. **A natureza da agressividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física: desafios e propostas 2**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

MOYZÉS, M. H. F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas**. 2003. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Uberlândia: UFU, 196p. 2003.

MURRAY-CLOSE, D.; OSTROV, J. M. A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. **Child Development**. v. 80, n.3, p. 828-842. 2009. Disponível em: [http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SocialDevLab/Murray-Close%20&%20Ostrov%20\\_in%20press\\_%20Child%20Development.pdf](http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SocialDevLab/Murray-Close%20&%20Ostrov%20_in%20press_%20Child%20Development.pdf). Acesso em: 09 Jan. 2012.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 4 ed. São Paulo: Editora Harper e Row do Brasil. 1977.

MYERS, D. Effect of exercise on depression. In: K. B. Pandolph and J.O. Holloszy (Eds.). **Exercise and Sport Science Reviews**, Indianópolis, IN, v. 1, n. 18, p. 379-415, 1996.

NASCIMENTO, M. M. Avaliação da raiva. **Psicologia: pesquisa e trânsito**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, jun. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-91002006000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-91002006000100010&lng=pt&nrm=iso). acessos em 30 abr. 2012.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. de. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 7, n. 13, Aug. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 Jan. 2012.

OBMINSKI, Z.; KLODECKA-ROZALSKA, J.; STUPNICKI. Effects of competition on cortisol and testosterone concentrations and on state anxiety. **International Journal os Sports Science & Coaching**. Spring Valley, California, v. 3, nº. 3, p. 232-245, 1998.

OKANO, A. H.; ALTIMARI, L. R.; DODERO, S. R.; COELHO, C. F.; ALMEIDA, P. B. L.; CYRINO, E. S. Comparação entre o desempenho motor de crianças de diferentes sexos e grupos étnicos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 9, nº. 3, p. 39-44, julho, 2001.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Revista da Psicologia & Sociedade**, v. 19, n.1, pp 90-98. 2007.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. 3º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIS, A. **A raiva em pré- adolescentes e adolescentes**: A importância dos maus sentimentos. Dissertação de mestrado em Psicologia Legal. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa- Portugal. 2000.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. **Revista Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 215-225. 2005.

PARROT, D. J.; ZEICHNER, A. Effects of alcohol and trait anger on physical aggression in men. **Journal of Studies in Alcohol**, v. 63, n. 2, p. 196- 204. Mar. 2002.

PEREIRA, D. K. R. **Inteligência Expressiva**: A partir da teoria psicogenética de Henri Wallon. São Paulo: Summus. 1995.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de educação física**: Atitudes de violência no contexto escolar. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação). Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

PILLING, S.; BEBBINGTON, P.; KUIPERS, E.; GARETY, P.; GEDDES, J. ORBACH, G. MORGAN, C. Psychological treatments in schizophrenia: Meta-analysis of family intervention and cognitive behaviour therapy. **Psychological Medicine**, Cambridge, v. 32, p. 763-782, 2002.

PORCIÚNCULA, B. O quadro que não se ensina. **Jornal Diário de Santa Maria, GERAL**, Santa Maria- RS, 30 abr. 2008.

PROSDÓCIMO, E. Agressividade na escola: o que pensam os professores. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE**. 06 a 09 de Outubro. PUC- Pr. Curitiba: Champagnat; 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/290\\_460.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/290_460.pdf). Acesso em: 09 Jan. 2012.

RAMIREZ, F. C. Tradução e revisão técnica: Jorge Ávila de Lima. **Condutas agressivas na idade escolar**. Universidade dos Açores, Lisboa: Mcgraw- Hill 2001.

RÉ, A. HERVALDO N.; BOJIKIAN, L. P.; TEIXEIRA, C. P.; BÖHME, M. T.S. Relações entre crescimento, desempenho motor, maturação biológica e idade cronológica em jovens do sexo masculino. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.19, n.2, p.153-62, abr./jun. 2005.

ROMANSINI, L. A.; GAZZI, P.; KREBS, R. J. The motor performance of the participants of XXIV School Games. **Fiep Bulletin**. v. 77, p. 688-671. Special edition. Foz do Iguaçu, 2007.

RONQUE, E. R. V.; CYRINO, E. S.; DÓREA, V.; JÚNIOR, H. S.; GALDI, E. H. G.; ARRUDA, M. Diagnóstico da aptidão física em escolares de alto nível socioeconômico: avaliação referenciada por critérios de saúde. **Revista Brasileira Medicina e Esporte**, v. 13, n. 2, mar /abr, 2007.

ROSENBERG, M. L.; FENLEY, M. A. **Violence in America: A public health approach**. New York: Oxford University Press. 1991.

ROSENZWEIG, S. **Teste de Frustração: Manual de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro: CEPA, 1948.

RUSTING, C. L. Personality, mood and cognitive processing of emotional information: Three conceptual frameworks. **Psychological Bulletin**, v. 124, n. 2, p. 165- 196. Sep. 1998.

SALK, L. **O que toda criança gostaria que seus pais soubessem**. Rio de Janeiro: Record,1995.

SALLES, F.; GUIMARÃES, M.; CARVALHO, A. **Adolescência**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 122p. 2002.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte**. São Paulo: Manole, 2002.

SANTOS, J. E. dos; PRATI, S. R. A.; SANTIN, M.. Desempenho motor de adolescentes obesos e não obesos: o efeito do exercício físico regular. V EPCC- Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar- 23 a 26 de Outubro de 2007. CESUMAR- Centro Universitário de Maringá- Paraná- Brasil. **Anais....** 2007.

SANTOS, M. R. Violências nas Escolas. **Revista Portuguesa de Psycologica**, n. 36, pp. 163-174. 2004.



SANTOS, E. G.; LIMA, José Milton de. A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.340-348, abr./jun. 2009.

SCHIEIBER, M. B.; SCOPEL, E. J.; ANDRADE, A. Abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em Educação Física. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Nº 86, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd86/holis.htm>. Acesso em: 06 Jan. 2012.

SENICATO, H. **A importância do lúdico para o desenvolvimento emocional do pré-escolar**. 62f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

SILVA, C. C. da.; TEIXEIRA, A. S.; GOLDBERG, T. B. L. O esporte e suas implicações na saúde óssea de atletas adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v.9, n. 6. Nov/Dez, 2003.

SILVA, E. G.; CASAL, H. M. V. Manifestação de comportamentos agressivos em praticantes de artes marciais. **EDF Esporte.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 5, n. 25, Set. 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd25/artesm.htm>>. Acesso em: 16 jan 2012.

SILVA, G. M. G. **Talento Esportivo**: Um estudo dos indicadores somatomotores na seleção de jovens escolares. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 109. 2005.

SILVA, L. D. S. **Evidências de validade entre o STAXI e o PFT**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Itatiba, 2009.

SILVA, R. J. S. **Características de crescimento, composição corporal e desempenho físico relacionado à saúde de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos da região de Cotinguiba/SE**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

SILVA, S.; BEUNEN, G.; MAIA, J. Valores normativos do desempenho motor de crianças e adolescentes: o estudo longitudinal-misto do Cariri. **Revista Brasileira de Educação Física do Esporte**. v. 25, n. 1, p. 111-25, Jan/Mar. São Paulo. 2011.

SINGER, R. N. **Psicologia dos esportes**: Mitos e verdades. São Paulo: Harbra, 1977.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SMITH, T. W. Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. **Health Psychology**, n. 3, v.11, 139- 150. 1992.

SPIELBERGER, C. D. Assessment of state and trait anxiety: Conceptual and methodological assues. **The Southern psychologist**. n. 2, p. 6- 16. 1985.

SPIELBERGER, C. D.; SARASON, I. G. **The Series**. Stress and Emocition: anxiety, anger and curiosity. New York, USA: Routledge/Taylor & Francis Group. v. 15, Stress and Emocition. Taylor and Francis, USA. 1995.

SPIELBERGER, C. D. (1927). In: BIAGGIO, A. M. (2003). **Manual do Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI)**. Tradução e adaptação de Angela Maria Biaggio. 2 ed. ver. e ampl. Pelo Departamento de Pesquisas da Vetor Editora. São Paulo: Vetor. 2003.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, A. W. **Psicologia do adolescente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003

STRAUB, R. O. **Psicologia da Saúde**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 676p. 2005.

SOUSA, P. M. L. **Agressividade em contexto escolar**. O portal dos Psicólogos [on line]. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

SULLIVAN, A. J. ANDERSON, S. J. **Cuidados com o jovem atleta: enfoque interdisciplinar na iniciação e no treinamento esportivo**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

TANI, G; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade Física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOMÉ, T. H.; VALENTINI, N. C. Benefícios da atividade física sistemática em parâmetros psicológicos do praticante: um estudo sobre ansiedade e agressividade. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 17, n. 2, p. 123-130, 2. sem. 2006.

TUCKER, L.; MAXWELL, K. Effects of weight training on the emotional well-being and body image of females: predictors of greatest benefits. **Journal American Health Promotion**, Cleveland, Ohio, v. 5, no. 6, p. 338-344, 1992.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

VALENTINI, N. C. Percepções de Competência e desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.8, n.2, p. 51-62, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias**. 2. ed. Canoas: Unilasalle, 2006.

VAN PRAAGH, E.; DORE, E. Short-term muscle power during growth and maturation. **Sports Medicine**, Auckland, v.32, n.11, p.701– 728, 2002.

VASQUES, D. G.; DA SILVA, K. S.; LOPES, A. S. Aptidão cardiorrespiratória de adolescentes de Florianópolis, SC. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 376-380, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86922007000600004>>. Acesso em: 20 Out. 2012.

VERARDI, C. E. L.; LOBO, A. P. S.; AMARAL, V. E.; FREITAS, V., L. HITOTAS, V. B. Análise da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor em crianças e adolescentes da cidade de Carneirinho-MG. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Universidade Presbiteriana Mackenzie- Barueri/SP. v. 6. n. 3. Pp- 127-134. 2007.

VIRU, A.; LOKO, J.; HARRO, M.; VOLVER, A.; LAANEOTS, L.; VIRU, M. Critical periods in the development of performance capacity during childhood and adolescence. **European Journal of Physical Education**, Exeter, v.4, n.1, p.75-119, 1999.

VITOR F. M.; UEZU R.; SILVA F. B. S.; BÖHME M. T. S. Aptidão física de jovens atletas do sexo masculino em relação à idade cronológica e estágio de maturação sexual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 22, n.2, p.139-148, 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v22n2/v22n2a5.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

WAGNER, T. M. C; BIAGGIO, A. M. B. Relações entre o Comportamento Agressivo dos Pré-Escolares e a Expressão de Raiva de seus Pais. **Estudos de Psicologia-PUC**. v. 13, p. 59-68, Campinas, SP. 1996.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança** - Os prelúdios do Sentimento de Personalidade. Tradução: Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Itu, Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WATSON, M.; PENG, Y. The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. **Early Education and Development**, 3, 370-389. 1992.

WEINBERG, R. S; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. 9. ed. São Paulo: Manole, 2003.

WEINECK, J. **Atividade Física e Esporte: para quê?**. Trad. Daniela Coelho Zazá, Fabiano Amorin e Mauro Heleno Chagas. Barueri SP: Manole, 2003.

WEITEN, W. **Introdução à Psicologia: Temas e variações**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

WERNER, N. E.; NIXON, C. L. Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 34, n. 3, p. 229-243. 2005.

WILMORE, J.H.; COSTILL, D.L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. Editora: Manole. São Paulo. 2001.

WINNICOTT, D. W. Agressão. In: **Privação e Delinquência**. pp. 89-96. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939). 1987.

\_\_\_\_\_. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro. Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILKOWSKI, B. M. ROBINSON, M. D. The cognitive basis of trait anger and reactive aggression: An integrative analysis. **Personality and Social Psychology Review**, v. 12, n. 1, p. 3-21. 2008.

WOLKMER, S. I.; CORSEUIL, H. X. Estudo sobre a Agressividade no Ensino Fundamental do Município de Marechal Cândido Rondon – Pr. **Caderno de Educação Física: Estudos e Reflexões**. V Encontro de Pesquisa em Educação Física. V.5. nº 9, p. 33 à 42. UNIOESTE, 2002.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). **Resiliência e educação** (pp. 13-42). São Paulo: Cortez. 2001.

ZILLMANN, D. Mental control of angry aggression. In: Wegner, Daniel, M.; Pennebaker, James, M (Orgs.). **Handbook of Mental Control**. 5 ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1993.

# **ANEXOS E APÊNDICES**

**ANEXO 01** - Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação de crianças e adolescente entre as idades de 7 à 17 anos (PROESP- BR).

 <b>Ficha de Avaliação – PROESP</b>			
<b>ESCOLA:</b>		<b>SÉRIE:</b>	<b>TURMA:</b>
<b>ENDEREÇO:</b>			
<b>CIDADE:</b>		<b>BAIRRO:</b>	<b>CEP:</b>
<b>TELEFONE: ( )</b>		<b>EMAIL:</b>	
<b>NOME COMPLETO DO ALUNO:</b>			
<b>SEXO: ( ) M ( ) F</b>		<b>DATA DE NASCIMENTO: / /</b>	
<b>NOME DA MÃE:</b>			
<b>NOME DO PAI:</b>			
<b>DATA DE AVALIAÇÃO: / /</b>		<b>HORÁRIO:</b>	<b>TEMPERATURA:</b>
Modalidade Esportiva praticada com frequência:	Frequência semanal	Duração média de cada sessão	Tempo de prática
1-			
2-			
3-			
Apresenta alguma deficiência? Qual?			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
<b>9 minutos:</b>	<b>m</b>	<b>6 minutos:</b>	<b>m</b>
<b>MASSA CORPORAL:</b>	<b>KG</b>	<b>Salto em distância:</b>	<b>cm</b>
<b>Estatura:</b>	<b>cm</b>	<b>Arremesso de Medicineball:</b>	<b>cm</b>
<b>Envergadura:</b>	<b>cm</b>	<b>Quadrado:</b>	<b>seg</b>
<b>Sentar-e-alcançar:</b>	<b>cm</b>	<b>Corrida de 20 metros:</b>	<b>seg</b>
<b>Abdominal:</b>	<b>qtde</b>		

**1) Teste de força explosiva de membros superiores (arremesso do *medicineball*)**

Material: Uma trena e um *medicineball* de 2 kg.

Orientação: A trena é fixada no solo perpendicularmente à parede. O ponto zero da trena é fixado junto à parede. O aluno senta-se com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segura a *medicineball* junto ao peito com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador o aluno deverá lançar a bola à maior distância possível, mantendo as costas apoiadas na parede. A distância do arremesso será registrada a partir do ponto zero até o local em que a bola tocou ao solo pela primeira vez. Serão realizados dois arremessos, registrando-se para fins de avaliação o melhor resultado. Sugere-se que a *medicineball* seja

banhada em pó branco para facilitar a identificação precisa do local onde tocou pela primeira vez ao solo.

Anotação: A medida será registrada em centímetros com uma casa após a vírgula.



Tabela 01: Medidas de avaliação para o teste de Medicineball.

Sexo	Idade	Fraco (cm)	Razoável (cm)	Bom (cm)	Muito Bom (cm)	Excelência (cm)
<b>MASCULINO</b>	7	< 164	164 - 179	180 - 201	202 - 249	>= 250
	8	< 180	180 - 199	200 - 224	225 - 269	>= 270
	9	< 200	200 - 219	220 - 249	250 - 299	>= 300
	10	< 212	213 - 239	240 - 269	270 - 329	>= 330
	11	< 238	238 - 260	261 - 293	294 - 361	>= 362
	12	< 264	264 - 296	297 - 329	330 - 422	>= 423
	13	< 300	300 - 339	340 - 389	390 - 499	>= 500
	14	< 350	350 - 399	400 - 449	450 - 561	>= 562
	15	< 400	400 - 439	440 - 499	500 - 608	>= 609
	16	< 453	453 - 499	500 - 552	553 - 699	>= 700
	17	< 480	480 - 521	520 - 589	590 - 689	>= 690
<b>FEMININO</b>	<b>Idade</b>	<b>Fraco (cm)</b>	<b>Razoável (cm)</b>	<b>Bom (cm)</b>	<b>Muito Bom (cm)</b>	<b>Excelência (cm)</b>
	7	< 153	153 - 161	162 - 179	180 - 216	>= 217
	8	< 167	167 - 184	185 - 199	200 - 246	>= 247
	9	< 185	185 - 200	201 - 225	226 - 279	>= 280
	10	< 200	200 - 219	220 - 244	245 - 301	>= 302
	11	< 220	220 - 246	247 - 276	275 - 329	>= 330
	12	< 241	241 - 269	270 - 299	300 - 369	>= 370
	13	< 265	265 - 294	295 - 322	323 - 399	>= 400
	14	< 280	280 - 309	310 - 343	344 - 417	>= 418
	15	< 300	300 - 329	330 - 359	360 - 429	>= 430
16	< 320	320 - 339	340 - 369	370 - 449	>= 450	
	17	< 310	310 - 339	340 - 374	375 - 440	>= 441

## 2) Teste de força explosiva de membros inferiores (salto horizontal)

Material: Uma trena e uma linha traçada no solo.

Orientação: A trena é fixada ao solo, perpendicularmente à linha de partida. A linha de partida pode ser sinalizada com giz, com fita crepe ou ser utilizada uma das linhas que demarcam as quadras esportivas. O ponto zero da trena situa-se sobre a linha de partida. O avaliado coloca-se imediatamente atrás da linha, com os pés paralelos, ligeiramente afastados, joelhos semi-flexionados, tronco ligeiramente projetado à frente. Ao sinal do aluno deverá saltar a maior distância possível aterrissando com os dois pés em simultâneo. Serão realizadas duas tentativas, será considerado para fins de avaliação o melhor resultado.

Anotação: A distância do salto será registrada em centímetros, com uma casa após a vírgula, a partir da linha traçada no solo até o calcanhar mais próximo desta.





Tabela 02: Medidas de avaliação idade/sexo de força de membros inferiores.

Sexo	Idade	Fraco (cm)	Razoável (cm)	Bom (cm)	Muito Bom (cm)	Excelência (cm)
MASCULINO	7	< 111	111 - 121	122 - 133	134 - 159	>= 160
	8	< 118	118 - 127	128 - 139	140 - 165	>= 166
	9	< 129	129 - 139	140 - 151	152 - 178	>= 179
	10	< 135	135 - 146	147 - 157	158 - 187	>= 188
	11	< 140	140 - 151	152 - 164	165 - 191	>= 192
	12	< 149	149 - 159	160 - 173	174 - 203	>= 204
	13	< 159	159 - 169	170 - 184	185 - 216	>= 217
	14	< 170	170 - 183	184 - 199	200 - 230	>= 231
	15	< 180	180 - 193	194 - 209	210 - 242	>= 243
	16	< 186	186 - 199	200 - 214	215 - 248	>= 249
	17	< 186	186 - 203	204 - 219	220 - 250	>= 251
FEMININO	Idade	Fraco (cm)	Razoável (cm)	Bom (cm)	Muito Bom (cm)	Excelência (cm)
	7	< 94	94 - 105	106 - 115	116 - 146	>= 147
	8	< 105	105 - 112	113 - 126	127 - 152	>= 153
	9	< 116	116 - 126	127 - 139	140 - 165	>= 166
	10	< 123	123 - 133	134 - 145	146 - 173	>= 174
	11	< 127	127 - 137	138 - 149	150 - 179	>= 180
	12	< 130	130 - 140	141 - 154	155 - 184	>= 185
	13	< 133	133 - 144	145 - 159	160 - 189	>= 190
	14	< 134	134 - 146	147 - 160	161 - 198	>= 199
	15	< 135	135 - 147	148 - 162	163 - 198	>= 199
	16	< 131	131 - 142	143 - 158	159 - 191	>= 192
17	< 121	121 - 134	135 - 152	153 - 189	>= 190	

### 3) Teste de agilidade (teste do quadrado)

Material: um cronômetro, um quadrado com 4 metros de lado. Quatro garrafas de refrigerante de 2 litros do tipo PET cheias de areia. Piso antiderrapante.

Orientação: Demarca-se no local de testes um quadrado de quatro metros de lado. Coloca-se uma garrafa PET em cada ângulo do quadrado. Uma fita crepe ou uma reta desenhada com giz indica a linha de partida (ver figura abaixo). O aluno parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida (num dos vértices do quadrado). Ao sinal do avaliador, deverá deslocar-se em velocidade máxima e tocar com uma das mãos na garrafa situada no canto em diagonal do quadrado (atravessa o quadrado). Na sequência, corre para tocar à garrafa à sua esquerda e depois se desloca para tocar a garrafa em diagonal (atravessa o quadrado em diagonal). Finalmente, corre em direção à última garrafa, que corresponde ao ponto de partida. O cronômetro deverá ser acionado pelo avaliador no momento em que o avaliado tocar pela primeira vez com o pé o interior

do quadrado e será travado quando tocar com uma das mãos no quarto cone. Serão realizadas duas tentativas, sendo registrado para fins de avaliação o menor tempo.

Anotação: A medida será registrada em segundos e centésimos de segundo (duas casas após a vírgula).



Tabela 03: Média de desempenho para o teste de agilidade.

Sexo	Idade	Excelência (seg)	Muito Bom (seg)	Bom (seg)	Razoável (seg)	Fraco (seg)
MASCULINO	7	<= 6,09	6,08 - 7,00	7,01 - 7,43	7,44 - 7,76	> 7,76
	8	<= 5,97	5,98 - 6,78	6,79 - 7,20	7,21 - 7,59	> 7,59
	9	<= 5,81	5,82 - 6,50	6,51 - 6,89	6,90 - 7,19	> 7,19
	10	<= 5,58	5,59 - 6,25	6,26 - 6,66	6,67 - 7,00	> 7,00
	11	<= 5,39	5,40 - 6,10	6,11 - 6,50	6,51 - 6,87	> 6,87
	12	<= 5,17	5,18 - 6,00	6,01 - 6,34	6,35 - 6,70	> 6,70
	13	<= 5,00	5,01 - 5,86	5,87 - 6,16	6,17 - 6,53	> 6,54
	14	<= 5,00	5,01 - 5,69	5,70 - 6,00	6,01 - 6,37	> 6,37
	15	<= 4,91	4,92 - 5,59	5,60 - 5,99	6,00 - 6,26	> 6,26
	16	<= 4,90	4,91 - 5,42	5,43 - 5,75	5,76 - 6,10	> 6,10
	17	<= 4,90	4,91 - 5,43	5,44 - 5,75	5,76 - 6,03	> 6,03
FEMININO	Idade	Excelência (seg)	Muito Bom (seg)	Bom (seg)	Razoável (seg)	Fraco (seg)
	7	<= 6,56	6,57 - 7,56	7,57 - 8,00	8,01 - 8,41	> 8,41
	8	<= 6,40	6,41 - 7,22	7,23 - 7,59	7,60 - 7,98	> 7,98
	9	<= 6,03	6,04 - 6,89	6,90 - 7,25	7,26 - 7,63	> 7,63
	10	<= 5,88	5,89 - 6,60	6,61 - 7,00	7,01 - 7,35	> 7,35
	11	<= 5,72	5,73 - 6,49	6,50 - 6,90	6,91 - 7,24	> 7,24
	12	<= 5,63	5,64 - 6,36	6,37 - 6,80	6,81 - 7,17	> 7,17
	13	<= 5,57	5,58 - 6,28	6,29 - 6,70	6,71 - 7,10	> 7,10
	14	<= 5,49	5,50 - 6,22	6,23 - 6,68	6,69 - 7,03	> 7,03
	15	<= 5,33	5,34 - 6,19	6,20 - 6,66	6,67 - 7,00	> 7,00
	16	<= 5,41	5,42 - 6,15	6,16 - 6,55	6,56 - 6,94	> 6,94
17	<= 5,54	5,55 - 6,22	6,23 - 6,58	6,59 - 7,00	> 7,00	

#### 4) Teste de velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros).

Material: Um cronômetro e uma pista de 20 metros demarcada com três linhas paralelas no solo da seguinte forma: a primeira (linha de partida); a segunda, distante 20m da primeira (linha de cronometragem) e a terceira linha, marcada a um metro da segunda (linha de chegada). A terceira linha serve como referência de chegada para o aluno na tentativa de evitar que ele inicie a desaceleração antes de cruzar a linha de cronometragem. Duas garrafas do tipo PET de 2 litros para a sinalização da primeira e terceira linhas.

Orientação: O estudante parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da primeira linha (linha de partida) e será informado que deverá cruzar a terceira linha (linha de chegada) o mais rápido possível. Ao sinal do avaliador, o aluno deverá deslocar-se, o mais rápido possível, em direção à linha de chegada. O avaliador deverá acionar o cronômetro no momento em que o avaliado ao dar o primeiro passo toque o solo pela primeira vez com um dos pés além da linha de partida. O cronômetro será travado quando o aluno ao cruzar a segunda linha (linha de cronometragem) tocar pela primeira vez ao solo.

Anotação: O cronometrista registrará o tempo do percurso em segundos e centésimos de segundos (duas casas após a vírgula).



Tabela 04: Medidas de avaliação para o teste de velocidade de 20 metros.

Sexo	Idade	Excelência (m)	Muito Bom (m)	Bom (m)	Razoável (m)	Fraco (m)
MASCULINO	7	≤ 3,65	3,66 - 4,12	4,13 - 4,42	4,43 - 4,62	> 4,63
	8	≤ 3,50	3,51 - 4,00	4,01 - 4,21	4,22 - 4,47	> 4,47
	9	≤ 3,15	3,16 - 3,88	3,89 - 4,09	4,10 - 4,31	> 4,31
	10	≤ 3,07	3,08 - 3,74	3,75 - 3,98	3,99 - 4,15	> 4,15
	11	≤ 3,00	3,01 - 3,62	3,63 - 3,86	3,87 - 4,03	> 4,03
	12	≤ 3,00	3,01 - 3,50	3,51 - 3,74	3,75 - 3,96	> 3,96
	13	≤ 3,00	3,01 - 3,37	3,38 - 3,60	3,61 - 3,81	> 3,81
	14	≤ 2,90	2,91 - 3,23	3,24 - 3,46	3,47 - 3,67	> 3,67
	15	≤ 2,87	2,88 - 3,16	3,17 - 3,38	3,39 - 3,60	> 3,60
	16	≤ 2,78	2,79 - 3,12	3,13 - 3,31	3,32 - 3,50	> 3,50
	17	≤ 2,72	2,73 - 3,12	3,13 - 3,30	3,31 - 3,53	> 3,53
FEMININO	Idade	Excelência (m)	Muito Bom (m)	Bom (m)	Razoável (m)	Fraco (m)
	7	≤ 3,90	3,91 - 4,47	4,48 - 4,77	4,78 - 5,07	> 5,07
	8	≤ 3,87	3,88 - 4,27	4,28 - 4,53	4,54 - 4,75	> 4,75
	9	≤ 3,55	3,56 - 4,00	4,01 - 4,28	4,29 - 4,54	> 4,54
	10	≤ 3,43	3,44 - 3,97	3,98 - 4,16	4,17 - 4,41	> 4,41
	11	≤ 3,29	3,30 - 3,87	3,88 - 4,09	4,10 - 4,31	> 4,31
	12	≤ 3,07	3,08 - 3,78	3,79 - 4,00	4,01 - 4,25	> 4,25
	13	≤ 3,00	3,01 - 3,71	3,72 - 3,98	3,99 - 4,19	> 4,19
	14	≤ 3,00	3,01 - 3,70	3,71 - 3,97	3,98 - 4,21	> 4,21
	15	≤ 3,05	3,06 - 3,72	3,73 - 4,00	4,01 - 4,25	> 4,25
16	≤ 3,24	3,25 - 3,70	3,71 - 4,00	4,01 - 4,23	> 4,23	
	17	≤ 3,16	3,17 - 3,79	3,80 - 4,07	4,08 - 4,32	> 4,32

### 5) Teste de Aptidão Cardiorrespiratória (corrida/caminhada dos 6 minutos)

Material: Local plano com marcação do perímetro da pista. Trena métrica. Cronômetro e ficha de registro.

Orientação: Divide-se os alunos em grupos adequados às dimensões da pista. Informa-se aos alunos sobre a execução dos testes dando ênfase ao fato de que devem correr o maior tempo possível, evitando piques de velocidade intercalados por longas caminhadas. Durante o teste, informa-se ao aluno a passagem do tempo 2, 4 e 5 ("Atenção: falta 1 minuto). Ao final do teste soará um sinal (apito) sendo que os alunos deverão interromper a corrida, permanecendo no lugar onde estavam (no momento do apito) até ser anotada ou sinalizada a distância percorrida.

Anotação: Os resultados serão anotados em metros com uma casa após a vírgula.



Tabela 05: Medidas de avaliação de idade/sexo para o teste de resistência

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Fraco (m)</b>	<b>Razoável (m)</b>	<b>Bom (m)</b>	<b>Muito Bom (m)</b>	<b>Excelência (m)</b>
<b>MASCULINO</b>	7	< 735	735 - 785	786 - 824	825 - 923	>=924
	8	< 773	773 - 825	826 - 878	879 - 1009	>=1010
	9	< 845	845 - 899	900 - 965	966 - 1096	>=1097
	10	< 880	880 - 941	942 - 1009	1010 - 1157	>=1158
	11	< 915	915 - 977	978 - 1049	1050 - 1189	>=1190
	12	< 965	965 - 1029	1030 - 1109	1100 - 1254	>=1255
	13	< 983	983 - 1082	1083 - 1158	1159 - 1319	>=1320
	14	< 1068	1068 - 1134	1135 - 1209	1210 - 1371	>=1372
	15	< 1120	1120 - 1186	1187 - 1261	1262 - 1434	>=1435
16	< 1150	1150 - 1219	1220 - 1288	1289 - 1504	>=1505	
<b>FEMININO</b>	<b>Idade</b>	<b>Fraco (m)</b>	<b>Razoável (m)</b>	<b>Bom (m)</b>	<b>Muito Bom (m)</b>	<b>Excelência (m)</b>
	7	< 652	652 - 682	683 - 729	730 - 851	>= 852
	8	< 700	700 - 734	735 - 777	778 - 874	>=875
	9	< 750	750 - 789	790 - 840	841 - 965	>=966
	10	< 783	783 - 831	832 - 883	884 - 1026	>=1027
	11	< 822	822 - 867	868 - 919	920 - 1042	>=1043
	12	< 855	855 - 900	901 - 957	958 - 1080	>=1081
	13	< 887	887 - 934	935 - 996	997 - 1128	>=1129
	14	< 920	920 - 966	967 - 1023	1024 - 1163	>=1164
	15	< 955	955 - 999	1000 - 1043	1044 - 1204	>=1205
16	< 970	970 - 1009	1010 - 1054	1055 - 1155	>=1156	
17	< 982	982 - 1022	1023 - 1062	1063 - 1206	>=1207	

**APÊNDICE 01**- Documento de autorização para o Núcleo Regional de Educação do município de Maringá.

Ofício nº \_\_\_\_/\_\_\_\_

Estamos conduzindo um estudo intitulado “Agressividade raiva e desempenho motor na adolescência: um estudo comparativo com praticantes e não praticantes de esportes” como trabalho referente ao desenvolvimento de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Física UEM/Uel sob a orientação do Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.

Para a realização desta pesquisa, será necessária a participação de adolescentes de 14 a 16 anos de idade, que estão engajados em modalidades esportivas como o handebol, futebol, basquete, futsal e vôlei que participam de escolas de treinamentos matriculados na rede estadual de ensino. Para isso, servimo-nos do presente a fim de solicitar autorização para realização deste estudo junto a esses grupos nas escolas estaduais selecionadas a pesquisa do núcleo de Maringá deste município. Temos como objetivo investigar os níveis de agressividade por meio do componente impulsividade raiva e o desempenho motor desses adolescentes, dentro dos preceitos éticos. Será utilizada a bateria de testes PROESP-BR para delinear o atual perfil de desempenho e o inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI).

As atividades aplicadas no presente estudo serão simples e não implicam nenhum tipo de risco aos alunos, bem como haverá a garantia de que os participantes terão sua identidade resguardada.

Os dados serão coletados pela pós-graduanda e que garantirá o sigilo e a liberdade do aluno, o qual poderá se recusar a participar das atividades, responder ao inventário, o teste e retirar o consentimento sem qualquer tipo de penalização.

Agradecemos antecipadamente a atenção e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

---

Layane Castiglioni Tasca  
Pós-graduanda em Educação Física Uem/Uel.

---

Prof. Vanildo Rodrigues Pereira  
Orientador

---

José Luiz Lopes Vieira  
Coordenador do PPGEF-UEM

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

após ter lido e compreendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, autorizo a participar do projeto de pesquisa “Agressividade raiva e desempenho motor na adolescência: um estudo comparativo com praticantes e não praticantes de esportes”.

---

Chefe do Núcleo Regional de Educação

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores:

Nome: Vanildo Rodrigues Pereira                      Fone: (44) 3261 4315

Endereço: Departamento de Educação Física-UEM

Nome: Layane Castiglioni Tasca.

Endereço: Tamandaré nº 102. Guaporema- Pr

Fone e e-mail : (44) 91214760    layanetasca@hotmail.com.

**APÊNDICE 02 - Ficha de investigação clínica****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Você toma algum medicamento contínuo?

 sim       não

\* Obs: Caso a resposta seja sim: Qual? \_\_\_\_\_

2) Possui determinada deficiência:

\* Obs: Caso a resposta seja sim: Qual? \_\_\_\_\_

3) Você participa de alguma escola de esportes ou treinamento esportivo?

 sim       não

\* Obs: Caso a resposta seja sim: Qual? \_\_\_\_\_

4) Você realiza exercícios físicos ou caminhada regularmente?

 sim       não

\* Obs: Caso a resposta seja sim:

a) Qual o tipo de exercício: \_\_\_\_\_

b) Quantas vezes por semana: \_\_\_\_\_

c) Quanto tempo de prática: \_\_\_\_\_

d) Há quanto tempo você realiza esse exercício \_\_\_\_\_



**APÊNDICE 03** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada O estudo da agressividade expressa pelo elemento impulsivo raiva e sua relação com o desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes, que faz parte do curso Pós- Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Maringá- Departamento de Educação Física e é orientada pelo Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é Investigar os níveis de agressividade por meio do componente impulsividade raiva e sua relação com o desempenho motor de adolescentes matriculados na Rede de Ensino do Município de Maringá-PR, praticantes e não praticantes de escolas de treinamentos de diversas modalidades. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: A aplicação da avaliação do componente raiva será realizada através de um questionário composto por quarenta e quatro questões, para a averiguação do desempenho motor, testes motores serão utilizados. Informamos que poderão ocorrer riscos mínimos, como cansaço ou desconforto corporal pela falta de atividade física em adolescentes sedentários, mas nada que põe em risco a vida. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Os benefícios esperados são os resultados quanto a impulsividade raiva e desempenho motor de adolescentes praticantes e não praticantes de esportes e a apreciação do trabalho do profissional de educação física nas escolas e escolas de

treinamento. Os retornos dos resultados serão mostrados as escolas e aos treinadores das equipes analisadas.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Layane Castiglioni Tasca e Professor Vanildo Rodrigues Pereira.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Layane Castiglioni Tasca. Endereço: Rua: Tamandaré nº: 102. Tel: (44) 3684- 1148 ou 91214760.

Cep: 87810-000. Guaporema- Pr. e- mail: layanetasca@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE 04-** Tabela de comparação das subescalas de expressão como estado e traço de raiva entre as idades de 14 a 16 anos.

Tabela 04: Valor de *P* do pós teste de Tukey não paramétrico para a comparação da Expressão de raiva como estado e traço dos grupos (praticantes e não praticantes de esporte, sexo e idade)

Grupos	Subescala de Expressão de raiva como estado e traço							
	Estado de Raiva <i>P</i>	Traço de Raiva <i>P</i>	Temperamento <i>P</i>	Reação <i>P</i>	Raiva para dentro <i>P</i>	Raiva para fora <i>P</i>	Controle <i>P</i>	Expressão <i>P</i>
(1,2)	1.000	1.000	1.000	1.000	0.942	0.983	1.000	0.810
(1,3)	0.907	0.894	0.981	0.957	0.994	1.000	1.000	0.997
(1,4)	1.000	0.999	1.000	0.944	0.879	1.000	0.996	1.000
(1,5)	0.933	1.000	0.975	1.000	0.990	1.000	0.996	0.999
(1,6)	1.000	1.000	0.994	1.000	1.000	1.000	0.533	0.988
(1,7)	1.000	0.045*	0.713	0.050*	0.999	1.000	0.998	0.999
(1,8)	1.000	0.402	0.922	0.686	0.932	1.000	1.000	1.000
(1,9)	1.000	0.998	0.995	0.999	0.802	1.000	1.000	1.000
(1,10)	0.972	0.958	0.936	0.822	0.952	1.000	1.000	0.998
(1,11)	0.985	1.000	0.997	1.000	1.000	0.602	1.000	0.644
(1,12)	0.978	0.942	0.961	1.000	0.834	1.000	1.000	0.986
(2,3)	0.987	1.000	1.000	0.999	1.000	1.000	1.000	1.000
(2,4)	1.000	0.727	1.000	0.596	1.000	0.679	0.912	0.465
(2,5)	0.993	0.998	1.000	0.992	1.000	0.978	1.000	0.999
(2,6)	1.000	1.000	1.000	1.000	0.822	0.966	0.987	1.000
(2,7)	1.000	0.015*	0.184	0.014*	0.388	0.731	0.931	0.097
(2,8)	1.000	0.119	0.359	0.335	0.143	0.835	1.000	0.403
(2,9)	1.000	0.838	0.730	0.899	0.141	0.825	1.000	0.606
(2,10)	0.883	0.588	0.608	0.495	0.275	0.982	1.000	0.418
(2,11)	0.875	0.965	0.893	1.000	0.500	0.148	0.986	0.114
(2,12)	0.883	0.580	0.608	0.991	0.203	0.755	0.999	0.104
(3,4)	0.633	0.381	0.980	0.199	1.000	0.999	0.779	0.934
(3,5)	1.000	0.835	1.000	0.445	1.000	1.000	1.000	1.000
(3,6)	0.998	0.996	1.000	0.993	0.964	1.000	0.994	1.000
(3,7)	0.806	0.008*	0.128	0.010*	0.730	0.999	0.735	0.589
(3,8)	0.845	0.046*	0.262	0.089	0.380	1.000	1.000	0.968
(3,9)	1.000	0.493	0.591	0.546	0.335	1.000	1.000	0.940



(10,11)	1.000	1.000	1.000	0.937	1.000	0.956	1.000	0.997
(10,12)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
(11,12)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.953	1.000	0.995

Legenda:  $P < 0,05^*$ .  $P < 0,1^{**}$ . Grupo 1- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 14 anos. Grupo 2- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 15 anos. Grupo 3- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 16 anos. Grupo 4- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 14 anos. Grupo 5- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 15 anos. Grupo 6- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 16 anos. Grupo 7- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 14 anos. Grupo 8- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 15 anos. Grupo 9- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 16 anos. Grupo 10- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 14 anos. Grupo 11- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 15 anos. Grupo 12- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 15 anos.

**APÊNDICE 05-** Tabela de comparação de Aptidão Física para o Desempenho motor entre as idades de 14 a 16 anos.

Tabela 08: Valor de *P* do pós teste de Tukey não paramétrico para a comparação dos testes de aptidão física para o desempenho motor dos grupos (praticantes e não praticantes de esporte, sexo e idade)

Grupos	Aptidão Cardiorrespiratória	Força explosiva de membros inferiores	Força explosiva de membros superiores	Agilidade	Velocidade
	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
(1,2)	0.739	0.701	0.525	0.915	1.000
(1,3)	0.278	0.121	0.116	1.000	0.986
(1,4)	0.000*	0.392	0.997	0.002*	0.127
(1,5)	0.000*	0.000*	0.001*	0.000*	0.002*
(1,6)	0.000*	0.002*	0.003*	0.000*	0.003*
(1,7)	0.005*	0.000*	0.000*	0.000*	0.032*
(1,8)	0.153	0.000*	0.000*	0.000*	0.054*
(1,9)	0.265	0.000*	0.000*	0.019*	0.050*
(1,10)	0.053*	1.000	0.755	0.921	1.000
(1,11)	0.004*	1.000	1.000	0.029*	0.850
(1,12)	0.321	1.000	0.989	0.405	0.912
(2,3)	0.999	0.989	1.000	1.000	1.000
(2,4)	0.000*	1.000	0.880	0.082	0.556
(2,5)	0.000*	0.022*	0.827	0.000*	0.062**
(2,6)	0.000*	0.084	0.460	0.005*	0.054*
(2,7)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(2,8)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(2,9)	0.001*	0.000*	0.000*	0.002*	0.001*
(2,10)	0.513	0.206	0.008*	1.000	1.000
(2,11)	0.137	1.000	0.860	0.400	0.998
(2,12)	0.995	1.000	0.016*	0.948	0.999
(3,4)	0.008*	0.979	0.144	0.112	0.972
(3,5)	0.013*	0.975	1.000	0.001*	0.027*
(3,6)	0.004*	0.942	0.998	0.011*	0.157
(3,7)	0.000*	0.003*	0.000*	0.001*	0.001*
(3,8)	0.000*	0.003*	0.000*	0.001*	0.000*

(3,9)	0.001*	0.002*	0.000*	0.033*	0.001*
(3,10)	1.000	0.052*	0.003*	0.992	1.000
(3,11)	0.987	0.999	0.306	0.345	1.000
(3,12)	1.000	0.996	0.008*	0.781	1.000
(4,5)	1.000	0.020*	0.000*	0.427	0.715
(4,6)	1.000	0.073	0.002*	0.906	0.883
(4,7)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(4,8)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(4,9)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(4,10)	0.187	0.290	0.077	1.000	0.843
(4,11)	0.264	1.000	1.000	1.000	1.000
(4,12)	0.498	1.000	0.191	1.000	1.000
(5,6)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
(5,7)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(5,8)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(5,9)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(5,10)	0.137	0.000*	0.000*	0.687	0.169
(5,11)	0.262	0.737	0.026	0.905	0.676
(5,12)	0.569	0.648	0.000*	0.806	0.703
(6,7)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(6,8)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(6,9)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
(6,10)	0.141	0.001*	0.000*	0.931	0.190
(6,11)	0.210	0.740	0.034*	0.994	0.841
(6,12)	0.366	0.541	0.000*	0.982	0.991
(7,8)	0.945	1.000	1.000	1.000	1.000
(7,9)	0.987	0.974	1.000	0.972	1.000
(7,10)	0.001*	0.200	0.540	0.001*	0.008*
(7,11)	0.000*	0.000*	0.001*	0.000*	0.010*
(7,12)	0.000*	0.003*	0.855	0.001*	0.030*
(8,9)	1.000	0.275	1.000	1.000	1.000
(8,10)	0.000*	0.081	0.292	0.001*	0.024*
(8,11)	0.000*	0.000*	0.001*	0.000*	0.008*



(8,12)	0.000*	0.000*	0.828	0.003*	0.051*
(9,10)	0.001*	0.543	0.828	0.015*	0.034*
(9,11)	0.000*	0.002*	0.007*	0.000*	0.014*
(9,12)	0.001*	0.016*	0.894	0.005*	0.035*
(10,11)	1.000	0.947	0.625	1.000	0.996
(10,12)	1.000	0.954	1.000	1.000	0.993
(11,12)	1.000	1.000	0.910	1.000	1.000

Legenda:  $P < 0,05^*$ .  $P < 0,1^{**}$ . Grupo 1- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 14 anos. Grupo 2- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 15 anos. Grupo 3- Adolescentes que não treinam do sexo masculino de 16 anos. Grupo 4- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 14 anos. Grupo 5- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 15 anos. Grupo 6- Adolescentes que treinam do sexo masculino de 16 anos. Grupo 7- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 14 anos. Grupo 8- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 15 anos. Grupo 9- Adolescentes que não treinam do sexo feminino de 16 anos. Grupo 10- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 14 anos. Grupo 11- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 15 anos. Grupo 12- Adolescentes que treinam do sexo feminino de 15 anos.