

LAZER, MOTRICIDADE HUMANA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE POSTURAS INOVADORAS E ÉTICAS

Antonio T. Camilo Cunha

Márcio J. Kerkoski

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é realizar uma abordagem introdutória sobre a perspectiva do lazer, da (livre) motricidade e da inteligência emocional, como caminhos férteis para o desenvolvimento de valores e posturas inovadoras e éticas.

Vivemos em um contexto de pós-modernidade (corpo e espírito sujeito a novas tensões) e, ao mesmo tempo, presenciamos uma crise antropológica e ontológica profunda. O desaparecimento do bom exemplo e o relativismo dos valores ou substituição rápida de valores levaram ao paradoxo presente – viver entre a felicidade (‘efêmera’?!) e a infelicidade com medo do futuro. (CAMILO CUNHA, 1999a). A esse propósito, Sennet refere que

assiste-se à inquietação dos mais velhos que reclamam da destruição daquilo que lhes permitiu constituírem-se enquanto pessoas: relações e profissões definidas e estáveis; vidas estruturadas e organizadas em forma de rentabilizar o tempo, a única coisa que realmente possuíam. Valores como a lealdade, a solidariedade, a cooperação, o investimento recíproco, o prosseguimento de objetivos a longo prazo... resultavam experiências ricas e compensadoras.... por seu lado, os mais novos também se sentem inquietos, porque receiam viver num mundo que não lhes dá a segurança, que estruturou a

vida dos seus pais... Neste sentido a vida Social, Profissional, Familiar (EDUCATIVA), desenrola-se segundo valores pouco sólidos. (2000, p. 126).

É esse progressivo apagar de valores e emoções que orienta a vida dos cidadãos que Sennett chama de ‘corrosão do caráter’. Nessa direção, pretendemos fazer um exercício teórico e recuperar a memória antropológica e ontológica ao enfatizar a livre motricidade, o lazer e a inteligência emocional como instrumentos da ‘naturalidade humana’ que sempre estiveram a serviço de seu equilíbrio (emocional) e sua felicidade e também posicionar a educação emocional no contexto do núcleo familiar, uma vez que o lazer, assim como o esporte, resultam em uma agradável excitação mimética capaz de controlar as tensões ligadas ao dia a dia tornando-se parte fundamental da sobrevivência social. (ELIAS; DUNNING, 1992).

SOBRE O LAZER

Renunciamos ao tempo livre. Não ao tempo cronológico (o do lazer), mas ao descanso interior, à libertação total, ao distanciamento mental do mundo de que precisamos para arranjar espaço para os elementos mais delicados da nossa vida. Deixamo-nos guiar pela velocidade, pelo movimento (tudo acontece já) e pelos impulsos. Já nada é duradouro. (RIEMEN, 2012, p. 27). Essa afirmação diz bem sobre onde estamos hoje.

Sobre o lazer encontramos diferentes concepções. Com base na revisão apresentada por Almeida e Gutierrez (2005), podemos encontrar de acordo com o período histórico diferentes tendências de lazer. Partimos de uma definição clássica de Dumazedier, que demonstra a dicotomia entre trabalho e lazer, posicionando este como

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (2000, p. 34).

Já as definições contemporâneas discutem o lazer no mundo globalizado, a exclusão das classes menos favorecidas e as opções de lazer para a população, como veremos a seguir.

No mundo globalizado, segundo os autores, as opções de lazer estão concentradas nas classes mais altas da sociedade em parques temáticos, estruturas de turismo, academias de ginástica e escolas de esportes, espetáculos de teatro, cinemas, apresentações nacionais e internacionais de música, bares e restaurantes finos. Notoriamente, o esporte e o lazer foram, desde o princípio, utilizados como símbolo de distinção social. (ELIAS; DUNNING, 1992). Algumas práticas eram destinadas a determinadas classes sociais.

Como tendência atual na discussão sobre o tema do lazer, os autores utilizam a “definição da decisão individual do lazer e não mais vinculado diretamente há um tempo determinado socialmente”.

(ELIAS; DUNNING, 1992). Destacam que “além da associação do lazer à educação e controle da criminalidade, sua aproximação com temas como qualidade de vida, incentivo à atividade física, valorização da cultura” (ELIAS; DUNNING, 1992) são eminentes e porque não dizer também sobre posturas inovadoras, uma vez que o processo de inovação parte de um momento de criação, muitas vezes repousado nos momentos de lazer.

Segundo Lombardi (2005, p. 14), o lazer é tão fundamental quanto o transporte, a educação, a moradia, a saúde, o saneamento básico e a alimentação são para a vida de todo e qualquer ser humano. O lazer tem como funções para o ser humano, independentemente do meio em que esteja inserido e vivendo, o descanso, o divertimento e o desenvolvimento humano – pessoal, social e ético. Dessa forma, a vivência de um lazer de qualidade pode proporcionar a emancipação de um homem crítico, criativo, capaz de gerar e vivenciar normas e valores, portanto a emancipação de um homem ético.

Nessa lógica do lazer como instrumento de desenvolvimento humano e como decisão individual é que se pauta a ligação do lazer e da (livre) motricidade, como caminhos para o desenvolvimento de posturas inovadoras e éticas. Pois é na busca de seres humanos mais desenvolvidos, no sentido da ‘naturalidade humana’ com autonomia de decisões, que podemos encontrar uma forma de desenvolvimento de pessoas emocionalmente mais inteligentes, que saibam interagir melhor com seus pares e com o ambiente onde vivem e que, portanto, entenderão muito bem o valor e o direito de todos os seres à conservação do meio ambiente e a sustentabilidade.

SOBRE A LIVRE MOTRICIDADE

Tomamos também como referência a atividade física natural, ou naturalista, homem e natureza, materializada na livre motricidade. Esse conceito parte do pressuposto de que aí se encontram as premissas de um desenvolvimento motor e emocional saudável e de uma vida motora, educativa, social, ética e emocional de qualidade. O sentido da livre motricidade agrega as atividades reconhecidas como de aventura, radicais e abertas (ecológicas), atividades típicas e abundantes no meio do campo, próximo às raízes humanas, que o meio urbano tenta de diversas formas recuperar. São matérias motoras que, em sua essência, estão enquadradas numa abordagem pós-estruturalista próxima da subjetividade das emoções e da imaginação. (CAMILO CUNHA, 1999b).

Por meio das atividades de aventura, radicais e abertas (ecológicas), ocorre a instrumentalização do corpo pela ação das práticas de significação, dando suporte a um paradigma a que poderemos chamar de um movimentar-se cognitivista, desenvolvimentista, ético e qualitativo pelas emoções que possibilitam uma abertura às experiências com diferentes interações entre o humano e a natureza. Talvez esteja mais de acordo com um conceito de movimento e formação e intervenção social, como

- função do conhecimento;
- estético/expressivo;

- comunicação/relação;
- higiene/saúde – abordagem médica quer na escola, quer na sociedade;
- compensação;
- egoística – auto e heteroemulação;
- catarse;
- inteligência emocional, como ‘almofada’ desses sentidos e abrangências de movimento.

Daqui resulta ‘certa prudência’ na defesa do movimento construído pela racionalidade (por exemplo: Educação Física na escola no meio rural ou urbano). São atividades que, em sua essência, estão enquadradas numa abordagem estruturalista, fechada, de racionalidade curricular e social e ainda próxima do rendimento, da objetividade, do desempenho, da racionalidade técnico-tática. Nesse contexto escolar, as emoções são ‘modeladas’ pela racionalidade, dessa forma as emoções/inteligências poderão não se efetivar em sua essência. (CAMILO CUNHA, 1999c).

Com base nessas perspectivas, não queremos deixar de referir outro conceito teórico, o do movimentar-se. Esse conceito fundamenta dois outros: de escola móvel e de sociedade móvel, seja no meio urbano, seja no meio rural. Em uma rápida análise sobre a escola/sociedade de hoje, facilmente constatamos que ela evoluiu ou pelo menos é diferente das anteriores. Essa evolução é resultado do desenvolvimento social interno e externo, tecnológico, cultural e multicultural. Em parte esse avanço foi, mesmo que singelo, produto da capacidade e necessidade humana de inovação.

Constata-se que o discurso teórico/prático, o pensamento e a ação curricular sobre o movimento e o discurso político têm insistido na ruptura da concepção clássica de escola e sociedade. A escola e a sociedade da racionalidade técnica, dos modelos padronizados (memória), das disciplinas e horários rígidos, do desempenho e da eficácia, dá lugar à escola (sociedade) pós-moderna da inteligência, da inovação, do ser ético, do agir, da emoção, da imaginação, da criatividade, do ‘sujar as mãos’.

Contudo, apesar de existirem novos olhares sobre a escola social e de exercício da cidadania, sobre a motricidade, o lazer e as emoções, esses olhares não têm tido uma correspondência praxiológica, que essa evolução diz protagonizar. Quando se faz uma análise empírica da motricidade, constatamos que continua ‘ancorada’ na lógica do movimento – normas, técnicas e tática de jogar/movimentar, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente – e que é um grande entrave ao desenvolvimento da inteligência emocional. Desse fato, reforçamos a defesa efetiva de escola/sociedade pós-moderna (modernidade tardia), em que há lugar (aliás, a escola/social será todo o lugar) para o movimentar-se. Lugar de experiências, reflexão, autoconhecimento, autoeducação, desenvolvimento pessoal, vivências e aprendizagem. A escola/sociedade como lugar de vida, cultura, lazer e movimento, orientada para a resolução de problemas, inovação, necessidades, expectativas, objetividade e subjetividade disciplinada e ancorada nas emoções.

Nesse contexto, e na lógica de Hildebrandt-Stramann (2002), a escola/sociedade transforma-se numa parte construtiva de aprendizagem e vivência escolar/social. Em nosso entender, cognição,

emoção e motricidade constituem a trilogia perfeita para a concepção do movimentar-se. De fato, esse envolvimento poderá:

- contribuir para a efetivação dos princípios de escola e de sociedade democrática. Aquela (escola de massas – eclética, inclusiva, com direito de acesso e sucesso), ao preconizar a defesa de sua autonomia, potencializando as culturas de cada região/escola, encontrará no movimentar-se um aliado de peso;
- tornar visíveis as características e, conseqüentemente, as culturas locais, uma vez que cada região/escola/meio tem características e movimentos (emoções próprias) materializados no movimentar-se;
- estender o movimento para além dos muros da escola. O movimentar-se não fica ancorado nas aulas de Educação Física de cada escola. Ele vai mais além. Faz a ‘ruptura’ com os métodos tradicionais e ‘sobe as paredes’ da escola, diluindo-se na comunidade/social. Está em condições de reconhecer, experimentar, inovar, participar de forma ética. A escola alarga-se, e a comunidade parte do pressuposto de que para educar uma criança é preciso toda uma cidade (escola/sociedade móvel).

Observando a reflexão de Hildebrandt-Stramann:

Uma escola/sociedade móvel, para mim é uma escola/sociedade que reflete, conscientemente, o processo de desenvolvimento de uma cultura escolar/social/meio e que, dentro do possível, o controla e o guia com as suas próprias forças. (2002).

Podemos perceber que sua compreensão de formação parte de dois princípios superiores:

- em primeiro lugar, ela se esforça por uma cultura de aprendizagem e educação que permite às crianças e aos jovens refletir a realidade de maneira produtiva, apoiando assim o processo de desenvolvimento na tentativa de uma autogênese e de uma autoformação criativa, respeitando seus desejos e emoções;
- em segundo lugar, ela está convicta de que esse processo só terá sucesso quanto mais a cultura de ensino e aprendizagem for caracterizada por diferentes maneiras corporais de abertura ao mundo e à transmissão de conhecimentos. Um desses tipos de cultura escolar seria o contraste dos programas escolares, em que os mais variados eventos estão orientados para o aumento do aproveitamento, baseados nos mais variados indicadores de rendimento, medidos por meio de testes e acionados posteriormente ao aproveitamento geral. Esse modo subordinado de intermediar movimento, para o qual, no contexto das discussões sobre um conceito de uma escola móvel existem muitos exemplos, não se presta para o alcance de uma biografia do movimento. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2002).

E não se presta (dizemos nós) para a evolução da inteligência emocional, que tem na criatividade e na imaginação seus grandes suportes. A esse propósito, gostaríamos de citar o professor Agostinho da Silva, quando afirma que a imaginação está para além da filosofia e da ciência.

A primeira tem um perigo terrível, que é o de cada homem, por esse pensamento filosófico, acabar de construir uma verdade e achar que é o senhor da verdade e, portanto, ter quase à mão uma inquisição pronta a agir.

Quanto à segunda, existe também o perigo de pensarmos que o universo é inteiramente matemático, que tudo está determinado logicamente quando, hoje, a própria Física Quântica está quase a ponto de concordar que a vida tem mais de imaginação (e emoção, grifo nosso) do que a matemática.

A Filosofia e a Ciência foram bons instrumentos para evoluirmos, como são os degraus da escada e o corrimão, mas talvez não um patamar em que fiquemos nem um terraço para contemplarmos o verdadeiro céu. (MENDANHA, 2002).

SOBRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Analisando a palavra ‘emoção’, encontramos dois derivados do latim: *e* e *movere*, que significam afastar-se – mover-se –, e nessa ação está implícita uma emoção (GOLEMAN, 1995) ou, como apontam Martin e Boeck (2004), mover-se para fora, para o movimento e a mudança. Nesse sentido, podemos entender que não existem emoções sem ocorrer o sentido de movimento ou livre motricidade. Esse movimento pode ser entendido na tradução literal como uma ação motora ou, em outra interpretação, como oposição ao conformismo, à estagnação, ao parar no tempo e no espaço e, na perspectiva da sustentabilidade, o movimento em busca da melhoria da qualidade de vida (sustentabilidade social), respeitando os diferentes valores entre os povos e as especificidades locais (sustentabilidade cultural), em direção à integração social e ao respeito ao próximo (sustentabilidade ambiental).

Dentre as várias definições sobre o termo ‘inteligência emocional’, Greenberg e Snell (1999, p.126) argumentam que as emoções têm várias facetas, incluindo pelo menos quatro consideradas básicas.

A primeira é composta por um componente expressivo e motor e se refere ao fato de o ser humano expressar suas emoções por meios motores mediante a linguagem corporal. É nessa faceta que o movimento explícita ou representa os valores sociais globais e locais.

A segunda faceta, um componente sentimental, refere-se ao estado de espírito interno ou a sentimentos derivados de diferentes situações vivenciadas. Nessa faceta o movimento exala sentimentos, entre eles os da união e do respeito ao próximo.

A terceira faceta, um componente controlador, indica a capacidade de controlar os sentimentos. Por meio do movimento experimentado ou vivenciado contextualmente, nessa faceta o ser humano olha para dentro de si, percebe-se como ser único e ao mesmo tempo social, portanto consegue controlar suas emoções, entre outras razões, para a busca da melhor qualidade de vida.

A quarta faceta indica a capacidade de processar as informações transmitidas pelos outros ou aquelas que fazem parte dos três primeiros componentes. Nessa faceta o movimento é utilizado como

meio de interpretações e aprendizados, por meio dos gestos, olhares, sorrisos, esforços. Também é nela que as interpretações são contextualizadas e ao observar e entender o que o outro quer transmitir com o movimento, o gesto e o olhar, se está no caminho do respeito ao outro, à cultura e história do outro. É nesses pontos que observamos a ligação entre movimento, inteligência emocional e sustentabilidade.

Conforme a definição clássica de Dumazedier (2000), o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Encontramos portanto um cruzamento entre os conceitos de emoção, inteligência emocional, lazer, sustentabilidade, ética e inovação, ou seja, um comportamento humano em oposição ao conformismo do mundo profissional, da falta de tempo e do estresse da sociedade pós-moderna, um movimento humano em busca da própria sustentabilidade no sentido de garantir e melhorar para o futuro as condições que permitem os processos no presente.

O comportamento livre, voluntário, com o objetivo de repousar, divertir-se, recrear-se, entreter-se e ser criativo assegura as condições futuras ideais. Tal comportamento é mais facilmente adotado por aqueles que conseguem expressar suas emoções, entendem seu estado de espírito interno ou os sentimentos derivados de diferentes situações vivenciadas, culturais e sociais, têm a capacidade de controlar seus sentimentos e processar as informações transmitidas pelos outros.

Se considerarmos o desenvolvimento do ser humano como preconiza Gardner (1994) para o desenvolvimento e o relacionamento das inteligências múltiplas, entendendo que o ser humano desenvolve-se pela interação e interligação entre todas as suas inteligências, o resultado final, ou melhor colocado, o resultado momentâneo do indivíduo em determinado tempo de sua vida, é o resultado das interações e interligações entre os diferentes tipos de inteligências ou comportamentos que o envolvem, ou seja, entre a interação e interligação de tudo aquilo que faz parte do humano, entre eles, o movimento, o esporte, a cultura, o meio social, o meio ambiente, o lazer e a inteligência emocional.

Kerkoski (2001 e 2009) encontrou indicações de que o contexto do esporte, que envolve o movimento humano, até certo ponto espontâneo, livre e criativo, é um campo fértil para o desenvolvimento de aptidões da inteligência emocional, ou seja, parece haver uma ligação entre o movimento e o desenvolvimento da inteligência emocional e, por que não, em um sentido especulativo, o desenvolvimento da sustentabilidade. Ainda em relação ao esporte e à inteligência emocional, Dobersek e Arellano (2017) indicaram uma relação positiva entre empatia, autoconfiança e desempenho acadêmico. Além disso, observaram que estudantes atletas demonstraram conceitos maiores (notas) em comparação com não atletas.

Especificamente observando o desenvolvimento da inteligência emocional, entendendo que esta afeta e é afetada pelas ações de lazer, como preconizado por Gardner (1995), para as inteligências múltiplas a infância e a adolescência são as fases de aprendizado emocional que vão determinar os hábitos, as emoções básicas ou as competências ao longo de toda a vida subsequente. (GOLEMAN, 1995).

Como verificaram Oliveira e Kerkoski (2017) em estudo sobre a adolescência e o autodomínio emocional, existe a necessidade de orientar ou treinar o adolescente para momentos difíceis, buscando integrar estratégias autorreguladoras para exercitar melhores respostas ao ambiente. Apesar de as mudanças decorrentes do desenvolvimento biológico acarretarem no sujeito maiores influências para comportamentos negativos, as experiências positivas, o bem-estar, a aprendizagem socioemocional e o apoio de adultos e pais podem contribuir para o desempenho ótimo do indivíduo em todos os aspectos de sua vida, possibilitando ao aprendiz o acesso pleno à cidadania e a ética.

A importância dos primeiros anos de vida também é observada ao longo da obra de Shapiro (2002) no que se refere à inteligência emocional das crianças. O autor, ao descrever os aspectos que envolvem a educação emocional nas crianças, enfatiza as características ou competências do quociente emocional, que são desenvolvidas desde o nascimento. Segundo ele, dependendo dessas características, parece haver uma idade ótima de desenvolvimento, que pode variar desde o nascimento até a idade de 6 a 7 anos e de 11 a 13 anos.

Como afirmou Goleman (2014), já aos 2 ou 3 anos de idade as crianças são capazes de relacionar palavras a sentimentos e nomear uma expressão facial como ‘feliz’ ou ‘triste’. Na adolescência esses processos de ler os sentimentos de uma pessoa ficam mais fortes, construindo o caminho para as interações sociais mais consistentes e, por que não dizer, mais éticas.

Dessa forma, as competências emocionais são desenvolvidas essencialmente nas primeiras idades e parece que muitas dessas características acompanham a pessoa no decorrer da idade adulta; em outras palavras, aprender a ser emocionalmente inteligente é uma forma de preparar-se para o futuro ou sustentar o aprendizado das primeiras idades para a fase adulta.

Nas estratégias de ensino, as figuras dos pais servem de exemplo, num primeiro momento, dividindo esse papel mais tarde com os professores e adultos do ambiente escolar urbano ou rural que, segundo Brenner e Salovey são aqueles “que socializam as emoções ao expor as crianças às suas interações com outros alunos e professores, ao ensinar e instruir e ao controlar as oportunidades oferecidas pelo ambiente”. (1999, p. 226).

Segundo estudo realizado por Oliveira e Kerkoski (2014), a prática docente tem responsabilidade pelo desenvolvimento do educando no ambiente escolar. Cabe ao professor favorecer um clima agradável, apoiar os alunos durante as atividades propostas e influenciá-los positivamente. Por isso a grande importância, como referido anteriormente, da noção de um novo conceito de escola. Assim como salientou Goleman e Senge (2015), a aprendizagem de modo geral prospera quando existe um ambiente de calor humano e apoio em sala de aula, pois assim os alunos sentem segurança e sabem que são amados.

Entenda-se, também, que dentre as várias oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar que estimulam e desenvolvem a inteligência emocional estão as atividades e os meios oportunizados para o lazer e o esporte. O ensino do primeiro, sob a perspectiva da inteligência emocional, inicia-se com o aprendizado das competências emocionais por meio das oportunidades ofertadas e dos exemplos dados pelos pais, e continua se desenvolvendo e aperfeiçoando conforme as oportunidades ofertadas e os exemplos dados pelos professores, de acordo com uma visão de escola/sociedade pós-moderna,

na qual há lugar para movimentar-se, viver experiências, refletir, autoconhecer-se, autoeducar-se, desenvolver-se pessoalmente e aprender.

Dessa forma, parece ser emergente e necessário discutir a escola/sociedade no contexto de pós-modernidade, como lugar de vida, cultura, ética, sociedade, lazer e movimento, orientada para a resolução de problemas, necessidades, expectativas, objetividade, subjetividade, sustentabilidade, disciplinada e ancorada nas emoções ou na inteligência emocional.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, L. G. O lazer no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à globalização. **Conexões**, v. 3, n. 1, p. 36-57, 2005.

BRENNER E. M.; SALOVEY P. Controle emocional na infância: considerações interpessoais, individuais e de desenvolvimento. *In*: SLUYTER, D. J.; SALOVEY, P. (coord.). **Inteligência emocional da criança**: aplicação na educação e dia a dia. São Paulo: Campus, 1999.

CAMILO CUNHA, A. Desporto na rota da inteligência emocional: uma introdução. **Revista da APEF de Castelo Branco**, Castelo Branco, v. 2, p. 19-21, 1999c.

CAMILO CUNHA, A. A educação física e o projecto da regra natural. *In*: PACHECO, J. *et. al.* (org.). **Actas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares: caminhos de flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 1999b. p. 207-214,

CAMILO CUNHA, A. Que actividade física no início do novo século. **Revista da APEF de Castelo Branco**, Castelo Branco, v. 4, n. 4, p. 27-32., 1999a.

DOBERSEK, U; ARELLANO, D. L. Investigating the relationship between emotional intelligence, involvement in collegiate sport, and academic performance. **The Sport Journal** [on-line], p.1-2, 17 ago. 2017. Disponível em: thesportjournal.org/article/investigating-the-relationship-between-emotional-intelligence-involvement-in-collegiate-sport-and-academic-performance/. Acesso em: 23 nov. 2019.

DUMAZEDIER J. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

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

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GREENBERG, M. T.; SNELL, J. L. **Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional**: o papel do ensino na organização do lobo frontal.

In: SLUYTER, D. J.; SALOVEY, P. (coord.). **Inteligência emocional da criança**: aplicação na educação e no dia a dia. São Paulo: Campus, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Escola primária em movimento: movimento na escola primária. **Educare/Educere**, v. 8, n. 13, p. 75-86, 2002.

KERKOSKI, M. J. **Esporte e inteligência emocional**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

KERKOSKI, M. J. **Prática desportiva e inteligência emocional**: estudo da influência do desporto na aquisição de aptidões e competências de inteligência emocional. 274f. 2009. Tese. (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

LOMBARDI, M. I. **Lazer como prática educativa**: as possibilidades para o desenvolvimento humano. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARTIN, D.; BOECK, K. **EQ**: que és inteligência emocional. 2. ed. Madrid: EDAF, 2004.

MENDANHA, V. **Conversas com Agostinho da Silva**. Lisboa: Pergaminho, 2002. (Coleção Depoimentos).

OLIVEIRA, A. W. F; KERKOSKI, M. J. . Autodomínio e a adolescência: estudo dos fatores que influenciam na aprendizagem. **Primus vitam** [on-line], v. 9, p. 1-10, 2017. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_9/Alessandra_Weiss.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, A. W. F; KERKOSKI, M. J. A prática docente e o desenvolvimento do autodomínio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE, 5. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2014.

RIEMEN, R. **O eterno retorno do fascismo**. Lisboa: Bizâncio, 2012.

SHAPIRO, L. E. **La inteligência emocional de los niños**. Cidade do México: Editorial Vergara, 2001.