

EQUITAÇÃO E VOLTEIO COM CRIANÇAS CARENTES:

UMA PROPOSTA EDUCACIONAL



Faculdade de Educação Física
Unicamp

MIRJA JAKSCH WELLER

**EQUITAÇÃO E VOLTEIO
COM CRIANÇAS CARENTES:**

UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Tese de Mestrado apresentada
à Faculdade de Educação
Física, área de Atividade Física
e Adaptação, da Universidade
Estadual de Campinas. Este
Exemplar corresponde à
Redação Final da Dissertação
defendida por Mirja
Jaksch Weller
e aprovada pela Comissão
Julgadora em 18 de dezembro de 1998

Data: 19 de abril de 1999
Assinatura: M. B. Ferreira

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira

Campinas – 1998



9913822

UNIVERSIDADE	BC
N.º DE FOLHA	
TÍTULO	W458e
VOLUME	1
TOMOS	38096
PREÇO	229,99
DATA	20/07/99
N.º CPD	

CM-00125579-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF - UNICAMP

W458e Weller, Mirja Jaksch
 Equitação e volteio com crianças carentes: uma proposta educacional / Mirja Jaksch Weller. -- Campinas, SP : [s. n.], 1998.

Orientador: Maria Beatriz Rocha Ferreira
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Equitação. 2. Pobreza. 3. Crianças pobres. 4. Educação. 5. Psicologia educacional. 6. Escolas-Brasil. I. Ferreira, Maria Beatriz Rocha. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, pois sem ela não teria feito nada disso, ao anjo da guarda da nossa casa e grande tia da Paulinha: Ivanilda.

Ao Daniel, motivo da minha presença no Brasil, país misterioso dos jeitinhos e da música onipresente, pai maravilhoso da Paulinha, minha luz e explicação do estar-no-mundo.

À minha família, distante e sempre presente.

Às crianças da Pró-Menor por terem me ensinado alegria, felicidade, tristeza e paixão com a intensidade que somente elas são capazes de sentir e transmitir.

À Dona Cida e Mária do Rosário, por terem sonhado um sonho junto comigo.

À Adriana (em memória) que dividia a sua paixão pelos cavalos comigo.

Aos amigos Arthur, Carolina, Malú e Tatiana que colaboraram demais para a realização deste trabalho.

À Aydé pela disposição incrível de revisar o português e pelo apoio moral em todo este tempo.

Ao apoio financeiro da FAPESP e da FAEP que possibilitaram este trabalho.

À Maria Beatriz Rocha Ferreira, pela orientação, responsabilidade, profissionalismo e apoio sem limite.

Muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS	VIII
LISTA DE DESENHOS	IX
LISTA DE ANEXOS	IX
1. INTRODUÇÃO	10
1.1. APRESENTAÇÃO	11
1.2. OBJETO E OBJETIVO	12
1.3. JUSTIFICATIVA	13
1.4. APRESENTANDO OS CAPÍTULOS	14
2. HISTÓRIA E GENERALIDADES DO VOLTEIO	15
3. EMBASAMENTO TEÓRICO	21
3.1. O ASPECTO SÓCIO- CULTURAL	24
3.2. O ASPECTO DA LINGUAGEM	30
3.3. ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO DO VOLTEIO	32
3.4. VOLTEIO COM FINS EDUCACIONAIS	42
4. MÉTODO	47
4.1. APRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO	48
4.2. CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO	48
4.3. AS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO	50
4.3.1. Entrevistas	50
4.3.2. Diário de Campo, Filmagem e Reunião de Equipe	51
4.3.3. Medidas Antropométricas e Testes de Aptidão Física	52
4.3.4. Teste de Desenho de Campos e Wechsler	53
4.3.5. Autoconceito	55

5. PROGRAMA DE EQUITAÇÃO E VOLTEIO COM FINS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS CARENTES	58
5.1. FASE DE PRÉ-COLETA	59
5.2. CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA	62
5.2.1. Elementos Técnicos do Programa	64
5.2.2. Procedimento da Aula	70
5.2.3. Os Princípios Básicos	73
5.2.4. As Fases	76
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
6.1. O PROCESSO DA SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE E DA PARTICIPAÇÃO NO VOLTEIO	85
6.2. AS MANIFESTAÇÕES EM AULA DE VOLTEIO	87
6.3. O DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR DA CRIANÇA	91
6.4. A PERSONALIDADE DA CRIANÇA	93
6.5. AUTOCONCEITO	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	106

RESUMO

Este trabalho propôs elaborar, implantar, desenvolver e avaliar um programa de equitação e volteio para crianças carentes de sete a doze anos. As crianças foram submetidas ao programa que oferece um meio com condições adequadas ao seu desenvolvimento, com base, especialmente, nos recursos que o cavalo oferece para estimular o desenvolvimento de crianças e do jovens. Este trabalho também faz uma contribuição para a área de esporte ao organizar um programa de volteio para fins educacionais.

A revisão bibliográfica contribuiu para uma melhor compreensão das particularidades sócio-culturais das crianças estudadas, o desenvolvimento da criança e a contribuição biopsicossocial do programa de equitação e volteio.

O método utilizado foi a pesquisa-ação e procedimentos etnográficos. O programa foi constantemente avaliado por meio de registros das manifestações das crianças durante a aula. A avaliação do programa foi feito com as seguintes medidas:

- O desenvolvimento físico e motor por meio da antropometria e testes motores,
- O diagnóstico da personalidade por meio do teste de desenho (Campos, 1993),
- O desenvolvimento cognitivo da criança por meio do desenho da figura humana (manual para crianças brasileiras Wechsler, 1996),
- A Avaliação do autoconceito em diferentes meios,
- Os Registros dos significados atribuídos ao volteio por diferentes pessoas relacionadas ao programa e
- O significado que a criança atribuiu ao volteio.

O programa de atividade desenvolvido nesta pesquisa foi descrito pelos seguintes itens: os elementos técnicos, os passos básicos de uma aula de volteio, alguns princípios de relações humanas no processo e as quatro fases do programa que qualificam a evolução da criança no mesmo.

Nesta pesquisa algumas observações foram feitas:

- Rápida familiarização das crianças com o programa,
- Um aumento da qualidade de suas relações, caracterizado por uma diminuição das agressões,
- Um aumento do autocontrole e um respeito ao cavalo pela criança em diferentes dimensões,
- As crianças tiveram melhor autopercepção nas aulas de volteio, se comparadas com outros microssistemas como a escola.

ABSTRACT

This work aims to elaborate, implement, develop and evaluate a program of riding and vaulting for deprived seven to twelve year old children. These children were submitted to the program above which offers an environment with adequate conditions for child development, mainly based on the resources that a horse offers to stimulate the child youth development. This work also makes a contribution to the sport area, regarding the organization of a vaulting program with educational purpose.

The bibliographic review provided a better understanding of the socio-cultural singularity of the children of this study, child development and the bio-psycho-social contribution of riding and vaulting programs.

The methods used in this study were research-action and the ethnographical proceedings. The program was constantly evaluated through the records of the child manifestations during class. The evaluation of the program was done through the following measurements:

- the physical and motor development through anthropometry and motor tests,
- the diagnostic of the personality using the drawing test (Campos, 1993),
- the Child Cognitive Development through the Human Figure Drawing (Manual for Brazilian Children, Wechsler, 1996),
- self-concept in different environments,
- records of the meanings attributed to the vaulting itself from different subjects related to the program, and
- the meaning that the children gave to vaulting.

The activity program developed within the scope of this research was described through the following items :The technical elements, the basic steps of a vaulting class, some principles of the human relationship, and four phases of the program which qualify the evolution of the children within it.

Many observations were made from this research:

- Very soon the children became familiar with the activity program.
- An increase of the relationship quality was noticed, marked by a decrease of aggression,.
- There was an increase of self-control and the respect from the children to the horse in different dimensions.
- The children had a better self-perception in the vaulting class compared to other microsystems such as school

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1:	O Haras. De Mirja Weller, 1998.	10
Fotografia 2:	Exercício. De Mirja Weller, 1998.	21
Fotografia 3:	Exercício em Dupla. De Mirja Weller, 1998.	47
Fotografia 4:	Anotações por Terceiro. De Mirja Weller, 1998.	52
Fotografia 5:	Variação do Estandarte. De Mirja Weller, 1998.	66
Fotografia 6:	Aquecimento. De Mirja Weller, 1998.	71
Fotografia 7:	Finalização. De Mirja Weller, 1998.	72
Fotografia 8:	Buscando o Equilíbrio. De Mirja Weller, 1998.	77
Fotografia 9:	Galopando. De Mirja Weller, 1998.	79
Fotografia 10:	Aperfeiçoando a Técnica. De Mirja Weller, 1998.	82
Fotografia 11:	Participação em Provas. De Mirja Weller, 1998.	82
Fotografia 12:	Exercício em Dupla-2. De Mirja Weller, 1998.	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Equipamentos. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 29, 1993.	15
Figura 2:	Subida Simples. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 48, 1993.	65
Figura 3:	Variação da Base. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 53, 1993.	65
Figura 4:	Fase 1. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 57, 1993.	67
Figura 5:	Ficar de Joelhos. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 65, 1993.	68
Figura 6:	Saída Simples. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 49, 1993.	69
Figura 7:	Descida com Extensão. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 51, 1993.	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Atribuição. Baseado em Weiner et al., apud Rheinberg, 1986.	61
Tabela 2:	Resultados das Medidas Antropométricas e dos Testes de Aptidão Física. De Weller, 1998.	92

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1:	"...andando a cavalo...". De JU/M/09/86, feito em 1997.	0
Desenho 2:	"...fazendo volteio...". De MA/F/11/88, feito em 1997.	58
Desenho 3:	"...elogiando o cavalo...". De JU/M/09/86, feito em 1997.	72
Desenho 4:	"...em pé...". De MA/F/11/88, feito em 1997.	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Resultados quantificados do teste de desenho de Wechsler (1996). De Pelá (1998).	106
Anexo 2:	Adaptação do questionário do Teste "Piers Harris Self Concept Children Scale". De Pelá 1998.	108
Anexo 3:	Autorização dos Pais.	112

CAPÍTULO 1 : INTRODUÇÃO



Foto 1: O Haras. De Mirja Weller, 1998.

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

O interesse pelo estudo foi despertado pelo envolvimento da pesquisadora com as crianças da favela do Real Parque, distrito de Barão Geraldo, cidade de Campinas, S.P., Brasil. Esse primeiro contato ocorreu de forma espontânea num rancho vizinho da favela. Ou seja, o relacionamento com as crianças estabeleceu-se no contexto específico (cavalo/equitação e volteio) que mostrou ser favorável à aprendizagem no sentido mais amplo.

Os recursos que o envolvimento da criança com o cavalo oferecem estimularam a pesquisadora a buscar subsídios para estruturar esta atividade, podendo assim atender melhor às necessidades dessas crianças.

Com o decorrer do tempo, a atividade foi transferida para um haras com uma estrutura melhor e as crianças foram encaminhadas pela entidade Pró-Menor. A entidade atende na maioria crianças daquela favela, pois é o bairro mais pobre de Barão Geraldo. Em linhas gerais, a entidade procura oferecer à criança um trabalho sócio-educativo, acompanhando o seu trabalho escolar e ampliando a sua formação, preparando-a para um futuro ingresso no mercado de trabalho.

No total, a Pró-Menor encaminhou vinte e nove crianças durante um período de três anos para este trabalho. As crianças foram selecionadas pela assistente social levando-se em conta critérios como agressividade, dificuldade em aceitar limites, isolamento na entidade ou mudanças bruscas na estruturação familiar. Desse grupo foram escolhidas para o presente estudo aquelas doze crianças que participaram por um tempo mais prolongado do programa, fornecendo assim dados suficientes a serem avaliados.

Embora se tenha trabalhado com a modalidade de adestramento básico na fase inicial, a atividade primordial durante a coleta de dados foi o volteio. Esta atividade é pouco conhecida no Brasil, porém é uma prática popular na Alemanha. No Volteio trabalha-se com o cavalo na guia, que é adestrado para atender a voz e ser conduzido pelo *longeur*. As crianças podem montar individualmente, em duplas ou trio, sem precisar dominar o animal e sem utilização de sela, só com uma manta e um cilhão com duas alças.

Essa modalidade eqüestre oferece uma grande variedade de exercícios, pois podem ser trabalhadas durante uma aula, todas as três andaduras do cavalo e mão direita e esquerda, ou seja, passo, trote e galope com o cavalo andando nos dois sentidos. Conforme o nível técnico da criança, escolhe-se a andadura adequada na qual podem ser executados vários exercícios ou figuras do volteio, que apresentam características da ginástica artística. Dessa forma o profissional dispõe de uma gama imensa de variações de exercícios, podendo aumentar ou diminuir o grau de dificuldade.

Além do mais, destacou-se o volteio como uma atividade de conteúdo pedagógico significativo pelo fato de poder envolver ao mesmo tempo várias crianças sobre ou, simplesmente, junto com o cavalo, de tal forma que elas treinam intensamente comportamentos sociais, como por exemplo ajudar e pedir ajuda, respeitar regras e autocontrole.

1.2. OBJETO E OBJETIVO

O objeto¹ da presente dissertação, é elaborar, implantar, desenvolver e avaliar um programa de atividade motora para crianças carentes. Este programa é fundamentado, principalmente, na modalidade eqüestre de volteio, porém utiliza também procedimentos da equitação, especificamente do adestramento básico.

Os objetivos² principais do presente trabalho são:

1. Propiciar a organização de um microssistema que apresente condições favoráveis para o desenvolvimento da criança;
2. Estudar os recursos que o cavalo oferece para estimular o desenvolvimento da criança;
3. Contribuir na área de esporte com a organização de um programa de volteio para fins educacionais.

Para que estes objetivos possam ser atingidos precisou-se:

- avaliar o desenvolvimento físico-motor da criança;
- realizar “O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade” (Campos, 1993) e “O Desenho da Figura Humana: Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo Infantil, Manual para Crianças Brasileiras” (Wechsler, 1996) para poder compreender melhor cada criança do estudo.
- registrar e avaliar as manifestações das crianças durante a aula;
- analisar e avaliar o autoconceito da criança em diversos ambientes;
- registrar os significados dados pela criança para a atividade e para a sua própria participação.

A forma da apresentação dos quatro elementos deste trabalho a saber: a elaboração, implantação, o desenvolvimento e a avaliação do programa de atividade motora para crianças carentes foi desmembrada, em três capítulos (4, 5, 6). Entretanto, é de fundamental importância para a compreensão da pesquisa ter conhecimento de que essa fragmentação se deu por questões didáticas no sentido de facilitar a leitura. Portanto, esses quatro elementos não podem ser vistos como fases distintas na construção do programa, mas sim interativas do mesmo processo. É importante ressaltar que a integração dos elementos mencionados proporcionou uma dinâmica particular à construção do

¹ Entende-se objeto de pesquisa conforme a definição de Piovesan (1974), onde o objeto de pesquisa é aquilo que está sendo estudado em determinada população.

² Piovesan (1974) define objetivo como sendo o alvo da pesquisa.

programa, pois possibilitou incorporar as informações obtidas pelo *feedback* dos alunos e de todos os demais envolvidos.

1.3. JUSTIFICATIVA

Os processos intelectuais e emocionais se desenvolvem integrados com as funções motoras, neuromotoras e perceptivomotoras. (Le Boulch, 1987; Freire, 1989; Ayres, 1992; Kiphard, 1992). Com base nesse princípio da estreita ligação entre a conduta motora e a conduta afetiva e social, admite-se existir a possibilidade de melhorar a conduta e a socialização das crianças por meio de um programa de atividades motoras, especificamente de equitação e volteio, com embasamento na área biopsicossocial.

Outro argumento pode ser o fato de que existem trabalhos deste tipo há muito tempo na Europa (Camenzind, 1998; Deppisch, 1997; Kröger, 1977, 1994, 1997; Meyners, 1997; Scheidhacker, 1994; Schönfelder 1997) com relatos positivos e uma fundamentação científica bastante sólida que, aliás, contribuiu muito no presente trabalho.

Uma outra relevância desta dissertação é a contribuição para a atual discussão sobre o que é Equoterapia, suas linhas de atuação e suas possíveis clientelas, pois no Brasil o trabalho equoterápico é restringido pela definição da Associação Nacional de Equoterapia ao atendimento do portador de deficiência: *“Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo, as técnicas de equitação e as práticas eqüestres, dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de equitação, saúde, educação, buscando a reabilitação e/ou o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência (PPD)”* (Equoterapia, Ano 1, nr.1, Setembro 1998, p. 8).

No presente trabalho, porém foi desenvolvida uma proposta de trabalho para uma clientela específica não deficiente, mas que apresenta déficits diversos, seja no desenvolvimento afetivo, cognitivo ou social, excluída pela definição oficial da Associação. Assim sendo, foi definida a presente proposta como **equopedagógico**, pois procura com a utilização do cavalo, recuperar os déficits específicos de cada criança. O profissional que possui conhecimento do cavalo, podendo assim utilizar esta ferramenta com segurança e eficiência na formação da criança, foi denominado de **equopedagogo**.

Esta dissertação fornece subsídios para instituições ligadas ao trabalhos sócio-educativos, buscando elementos para facilitar o relacionamento do pedagogo ou psicólogo com a criança, especialmente com aquela que apresenta um nível alto de agressividade e frustração e que recusa qualquer interação com os profissionais.

Vale ressaltar aqui que os gastos da implementação de volteio como atividade pedagógica complementar em uma instituição são mais acessíveis, comparados com os de outras modalidades eqüestres para tal fim, pois necessita-se de somente um cavalo e de um espaço relativamente pequeno, sendo que volteio é praticado num círculo de no máximo quinze metros de diâmetro.

1.4. APRESENTANDO OS CAPÍTULOS

O Capítulo 2 discorre sobre a História e as Generalidades do Volteio enfocando a origem do componente estético e a importância atual que esse componente tem. O conhecimento da faceta artística do volteio foi responsável pelo enriquecimento da parte prática do presente estudo, pois em decorrência disso foi iniciado o trabalho de criatividade e expressividade da criança, além do ensino da técnica. Assim, a criança teve mais uma oportunidade de encontrar o seu lugar neste esporte, pois a dificuldade na parte técnica pôde ser compensada com a sua criatividade.

O respaldo teórico é apresentado no Capítulo 3. A revisão bibliográfica contribuiu para uma melhor compreensão das particularidades sócio-culturais e o desenvolvimento das crianças estudadas, além da contribuição biopsicossocial do programa de equitação e volteio.

No Capítulo 4 foi descrito o método do Programa de Equitação e Volteio com Fins Educacionais para Crianças Carentes, descrevendo a população do estudo, caracterizando o método e apresentando as técnicas de avaliação.

A apresentação do programa de atividade desenvolvido durante esta pesquisa constitui o Capítulo 5. Parte-se, nessa apresentação, da fase da pré-coleta, pois considerou-se de importância fundamental o conhecimento dessa etapa para se poder compreender a construção do próprio programa, apresentado em seguida. É aqui que são definidos os quatro elementos que caracterizam o trabalho prático: os elementos técnicos de volteio, o procedimento da aula, os princípios básicos dos relacionamentos no contexto da aula de volteio e equitação, e as fases evolutivas da criança no programa.

Os resultados das avaliações são apresentados e discutidos no Capítulo 6, seguindo a mesma seqüência de subcapítulos em que as técnicas das avaliações são apresentadas no Capítulo 4.

As considerações finais se encontram no Capítulo 7.

CAPÍTULO 2 : HISTÓRIA E GENERALIDADES DO VOLTEIO

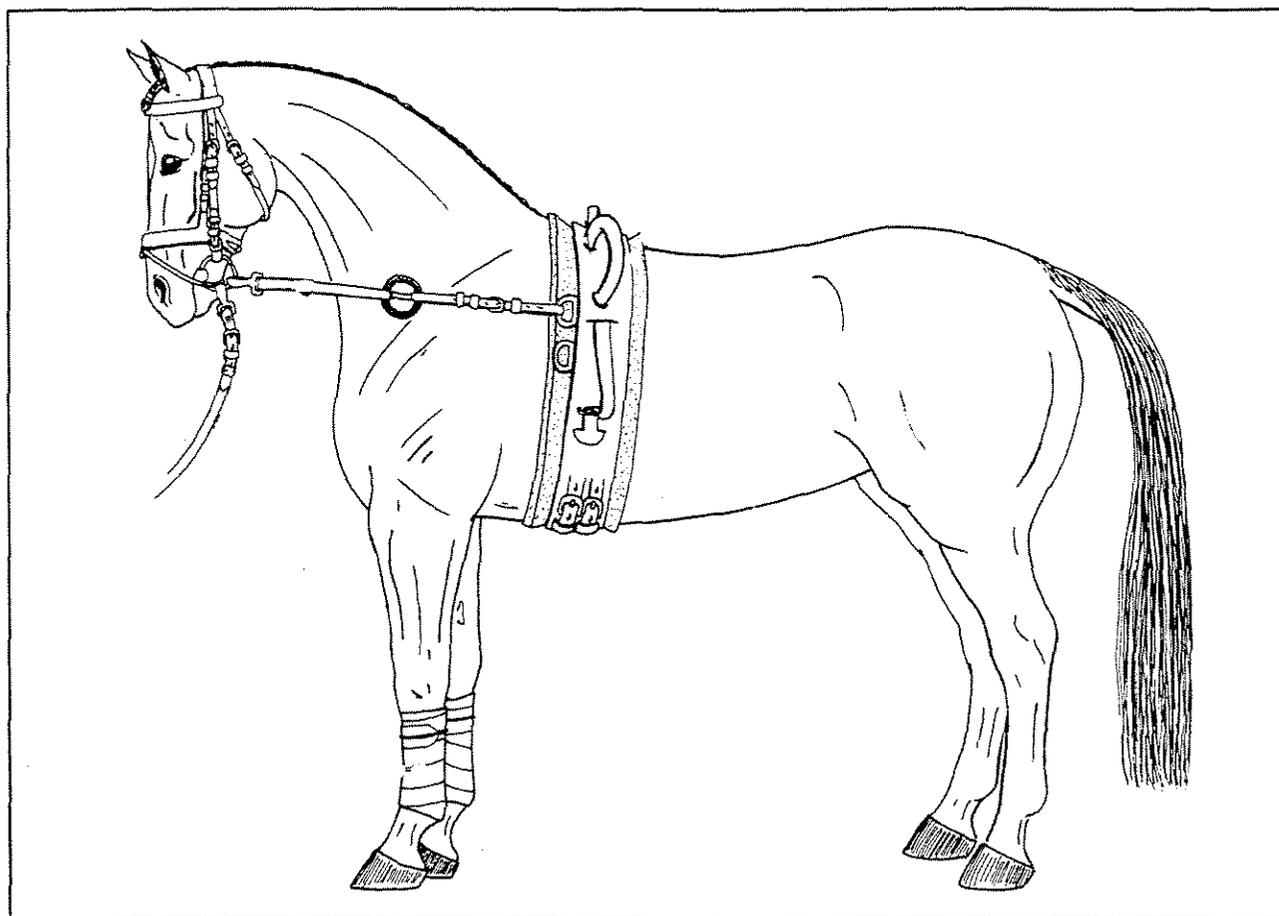


Figura 1: Equipamentos. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 29, 1993

2. HISTÓRIA E GENERALIDADES DO VOLTEIO

Atualmente, uma prova de volteio consiste em duas partes. Na primeira parte todos os participantes executam os exercícios obrigatórios, iguais para todos da mesma categoria. Os exercícios obrigatórios servem para a avaliação da técnica do volteador. Na segunda parte, na série livre, que é também chamada exercícios livres, o volteador pode mostrar, além da técnica, o seu lado artístico-criativo, pois tem muita liberdade na interpretação da sua música escolhida - "dançando em cima do cavalo". Essa parte reflete muito o gosto atual, ou seja, é aqui que ocorrem as maiores alterações procurando-se novas formas de estilo e de expressão. Atualmente, dá-se muito valor à interpretação da música e à originalidade da composição da série livre. É importante lembrar que essa visão de avaliação (e com isso, do volteio em si) é relativamente nova e muito distante da origem do volteio. Para o presente trabalho foi fundamental tomar consciência do peso que o lado artístico ganhou no decorrer do tempo, pois ajudou a enriquecer a parte prática de forma significativa, pois começou-se a escolher a música com mais cuidado e buscar subsídios na dança.

Pode-se dizer que, na atualidade, o volteio consiste em uma modalidade esportiva caracterizada e avaliada também por critérios estéticos, assim como na dança, na ginástica rítmica e na patinação artística. Ou seja, trata-se de uma modalidade equestre que é caracterizada por um forte componente estético.

Segundo Sobotka (1974), o componente estético no esporte se caracteriza por aspectos na *performance* que não estão em estreita ligação com o alcance de uma determinada meta, mas se orientam no desempenho por si.

Os aspectos estéticos do volteio aparecem entre os quesitos da *performance*, utilizados na avaliação dos exercícios obrigatórios e livres nas competições que são:

1. técnica;
2. segurança em todas as partes dos exercícios;
3. leveza e exatidão;
4. amplitude e altura do movimento;
5. harmonia nas passagens de uma figura para a outra;
6. capacidade de desenvolver e terminar os exercícios, utilizando o caminho mais apropriado.

Com esses quesitos, como também nas descrições da técnica, onde se frisa a importância da perna e do pé estendido, evidencia-se o componente estético deste esporte, encontrado também na atribuição de nota ao quesito de composição dos exercícios livres. A nota refere-se à harmonia entre volteador e cavalo, variedade e passagem dos exercícios, originalidade, expressão e fluidez, entre outros.

Segundo Sobotka (1974), os critérios estéticos são aqueles que distinguem os dois grandes grupos de movimento, a saber: o movimento voltado a uma

finalidade e o movimento meramente artístico. Essa distinção é importante na análise do desenvolvimento histórico do volteio. Considera-se importante o levantamento histórico para a presente pesquisa, pois ele revelou o papel central do componente estético. Foi com esse conhecimento que a parte prática ficou enriquecida, buscando-se elementos estéticos da dança, aproveitando-se da musicalidade e criatividade das crianças.

No esporte, pode-se denominar um movimento como meramente artístico, quando esse tem a sua finalidade em si mesmo e procura satisfazer somente aqueles critérios que caracterizam esse grande grupo de movimento. Percebe-se então que o volteio pertence claramente ao grupo do movimento meramente artístico, pois os critérios mencionados acima se encontram nos regulamentos das competições. Na avaliação dos exercícios livres existe uma nota para a dificuldade, a *performance* e a composição. No volteio, o movimento é analisado e avaliado com grande peso nos critérios estéticos. Os volteadores tentam realizar os critérios em estruturas difíceis do movimento. Não é avaliada a capacidade de economizar energia. O fato, por exemplo, de o volteador ter de estender o pé e perna significa dificultar o movimento e gastar mais energia, mas significa também mais estética na performance.

A evolução de um movimento artístico e a sua composição estão sempre em estreita ligação com o processo sócio-histórico. Muitas vezes, pode-se constatar a transformação de um movimento voltado a uma dada finalidade num movimento meramente artístico. Ou seja, a finalidade de uma determinada atividade perdeu o seu sentido devido às mudanças na vida das pessoas e, sendo assim, ocorreu uma submissão a outros ideais, incorrendo em mudanças na atividade em si.

O mesmo processo aconteceu na História do volteio. Entretanto, é extremamente difícil denominar as formas antigas dessa atividade como volteio no sentido estrito. Com certeza, não existiu o conceito do volteio antes da Renascença.

Historicamente, em todas as culturas nas quais o cavalo possuiu um papel importante, as pessoas executaram diferentes exercícios para aprender uma maneira de subir e descer rapidamente do cavalo. O treino deste movimento foi essencial para a sobrevivência nas épocas marcadas por guerras. Segundo a pesquisa de Reinhardt (1990), existem também relatos da Idade Média sobre a apresentação de acrobacia sobre o cavalo. Havia também o objetivo de conseguir-se enganar o adversário, obter vantagem no combate e se proteger. Por isso, tais atividades podem ser caracterizadas como movimentos do primeiro tipo, ou seja, em estreita ligação com um determinado objetivo. De forma geral, as atividades serviram como exercícios com a finalidade do preparo para a luta e posteriormente para o torneio de cavaleiros medievais. Em todos os relatos, a ênfase dos exercícios foi sempre em montar no cavalo e dele descer.

A transformação das acrobacias sobre o cavalo em direção ao volteio ocorreu devido às alterações na estrutura da Sociedade na Idade Média e à decadência do torneio medieval. O fim da Idade Média foi caracterizado por dois processos

interdependentes: o rápido surgimento e crescimento da cultura burguesa e o declínio dos cavaleiros medievais. Enquanto a população urbana e os soberanos ganhavam cada vez mais poder, riqueza e importância, com a fundação de cidades, a classe social dos cavaleiros empobreceu e perdeu poder.

A mudança do contexto foi evidenciada na realização dos torneios. A classe dos cavaleiros tinha perdido o seu monopólio de poder, mas ainda se esforçava para manter seus ideais, embora não correspondessem mais à realidade. O mesmo aconteceu com os torneios. Por causa das mudanças das técnicas de guerra, os torneios estavam cada vez menos associados à atividade bélica. Como consequência, o torneio começou a seguir leis e regras diferentes daquelas aplicadas nas batalhas. A mudança pode ser percebida na comparação dos equipamentos de guerra com os equipamentos dos torneios.

Os torneios sofreram uma alteração e começaram a ser eventos sociais com jogos, apresentações e simulações de luta entre dois cavaleiros. No final da Idade Média, os torneios perderam a função de ser uma oportunidade de treinar as técnicas de combate de guerra. O caráter militar foi substituído pelo caráter esportivo e social, com menos perigo para os participantes. Essa tendência da pacificação do *turnier* tinha todo apoio da Igreja Católica. Houve, como consequência das mudanças do torneio, alterações nas condições de participação e acesso de pessoas que não pertencessem à classe dos cavaleiros.

O fato de um cidadão normal poder participar de torneios mostra a mudança na concepção do ser humano da época. A sociedade começou a valorizar mais as virtudes da pessoa do que a sua origem nobre. Mesmo assim, os torneios e o estilo de vida na corte ainda eram entendidos como expressões de influência e poder. E assim pode ser entendido o esforço, especialmente da classe burguesa mais alta, os *patrizier*, em imitar e incorporar o estilo de comportamento dos cavaleiros seja, no torneio ou na corte. A classe dos cavaleiros tentou inverter o processo mas devido ao declínio de seu poder ela não teve forças suficientes.

Essa fase de transição preparou um solo fértil para a grande mudança na concepção do mundo e do ser humano que ocorreu na Renascença. A concepção tornou-se mais relacionada ao indivíduo e à vida mortal. A visão humanista tinha como ideal um ser humano perfeito, que consegue a perfeição por meio do desenvolvimento de tudo o que tem de belo e de bom. Esse desenvolvimento só pode acontecer em harmonia com a natureza e com o próprio corpo. Tal objetivo fez com que as pessoas comesçassem a valorizar mais as habilidades do indivíduo.

O interesse pelo ser humano, por seu corpo e sua personalidade, assim como o redescobrimto do *antique* podem ser vistos como fundamento fértil para o desenvolvimento das atividades físicas. A partir daquela época começou-se um tratamento mais sistemático e científico do ensino de exercícios e da pesquisa do funcionamento do movimento humano, assim como uma diferenciação entre as modalidades esportivas.

A Itália, segundo as pesquisas de Reinhardt (1990), teve um papel central tanto na diferenciação das disciplinas eqüestres como no desenvolvimento das mesmas, inclusive do volteio. De acordo com a autora, o impulso dessas atividades é parte do movimento renascentista naquele país.

As fontes mais antigas que tratam do ensino do volteio de forma sistemática na Itália são de Petrus Monti em torno de 1490. Era professor e mestre de artes guerreiras na corte de Milão, depois trabalhou como Coronel da Infantaria de Veneza e em 1515 ocupou o cargo de professor de esgrima e volteio na corte de Urbino. Monti descreve em duas obras (datadas de 1492 e 1509) os exercícios sobre o cavalo que ele denominou de “volte sive giri”.

Outra personalidade importante no desenvolvimento do volteio é Giocondo Baluda. Ele nasceu em torno de 1630, era professor de ginástica em Bologna, Roma e outras cidades universitárias. O que surpreende, segundo Sobotka, nas suas publicações sobre o ensino do volteio, é a forma extremamente sistemática como ele organizou a seqüência dos exercícios. Percebe-se que ele se ocupou cientificamente do assunto. O que diferencia a sua obra daquela de Monti é o fato de trabalhar num cavalo feito de madeira, enquanto Monti descrevia exercícios no cavalo vivo.

É de grande importância entender as exigências de estética, expressadas por Monti e Baluda, relacionando-as com os ideais da Renascença: a visão do ser humano perfeito. A elegância era o componente mais importante nos trabalhos de Monti. Assim como, cento e trinta anos depois, nas obras de Baluda. Ambos afirmavam que o movimento teria que parecer algo fácil. Em suas anotações, Baluda usou muito termos como elegância, beleza, leveza, segurança, exatidão e perfeição, cujos fundamentos consistem na coordenação.

A definição do volteio como um movimento meramente artístico e seus devidos critérios estéticos coaduna com o volteio do século XVI e XVII. Comparando os critérios mencionados por Monti e Baluda com os critérios atuais de avaliação, podemos considerar as obras dos autores italianos da Renascença como as primeiras fontes desta modalidade eqüestre.

Recentemente ocorreu no volteio um redescobrimto dos critérios definidos na Renascença. Até pouco tempo atrás, o grau de dificuldade era visto como o quesito mais objetivo, definido e determinado pelas diretrizes. Ainda hoje é o quesito que mais pesa na avaliação dos exercícios livres. Em consequência, os praticantes são obrigados a inventar figuras cada vez mais difíceis e o que era considerado difícil há pouco tempo, atualmente já não é mais. No aspecto precisão acontece o mesmo. Entretanto, pode-se perceber grandes mudanças na importância atribuída ao quesito harmonia. Não é mais suficiente alcançar determinado grau de dificuldade nos exercícios livres; é necessário também ocupar-se com a *performance* e as composições dos exercícios livres. Desde 1986, há duas notas separadas em vez de uma única para os quesitos *performance* e composição. As exigências por leveza, elegância e beleza, encontradas nas obras de Monti e Baluda, não perderam nada da sua atualidade.

Os critérios estéticos, mencionados por Monti e Baluda, fazem parte, hoje em dia, da nota de composição que é composta pelos seguintes quesitos:

1. Harmonia dos volteadores com o cavalo;
2. Passagens entre as figuras;
3. Variedade dos elementos;
4. Variedade na técnica da subida e descida;
5. Troca da direção do movimento sobre o cavalo;
6. Troca de elementos estáticos e dinâmicos;
7. Troca das posições do volteador em relação ao cavalo;
8. Originalidade, expressividade e fluidez;
9. Igualdade na participação de todos os volteadores.

Devido o aumento da valorização de aspectos artísticos, como por exemplo a originalidade, o carisma e a harmonia, a música deixou de ser meramente o pano de fundo. Os praticantes começaram a escolher a música com mais cuidado e consciência, com a intenção de que a composição dos exercícios livres a interprete.

Hoje em dia, tenta-se alcançar um equilíbrio entre os três critérios fundamentais: dificuldade (dificuldade máxima, risco), composição (harmonia, expressividade, originalidade, individualidade) e performance (segurança e exatidão). Nesse equilíbrio procura-se evitar que um dos três critérios tenha maior peso em relação aos outros.

CAPÍTULO 3 : EMBASAMENTO TEÓRICO



Fotografia 2: Exercício. De Mirja Weller, 1998.

3. EMBASAMENTO TEÓRICO

O presente estudo tem como pano de fundo o desenvolvimento juvenil, pois procura elaborar uma atividade que se baseia tanto nas competências adquiridas durante o desenvolvimento da criança quanto nas necessidades originadas pelos déficits ocorridos nesse processo.

Assim sendo, tornou-se indispensável pesquisar como ocorre o desenvolvimento humano, aprofundado-se nas variáveis que interagem nesse processo complexo. Existem várias teorias que, segundo Krebs (1988, p. 177): *“(...) têm abraçado a difícil tarefa de explicar esse processo de interação entre o ser humano em desenvolvimento e seus múltiplos contextos”*. Entre as teorias se destaca a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner, pois para o autor foi fundamental conceituar o processo do desenvolvimento humano de tal forma que na sua análise podem ser consideradas ao mesmo tempo as propriedades da pessoa e dos ambientes em que a pessoa está inserida.

Para Bronfenbrenner é necessário, na interpretação das propriedades da pessoa, assumir uma *“perspectiva ecológica”*. O que significa uma interpretação contextual das características da pessoa, relacionando-as com os diversos ambientes que por sua vez são entendidos como sendo dinâmicos. Por isso, Bronfenbrenner sistematiza os parâmetros do contexto, resumido por Krebs (1998, p.189-190) da seguinte forma: *“Bronfenbrenner (1979, 1992, 1995) propõe um modelo sistêmico em que os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente constituem a dimensão mais imediata, nomeados como **microssistemas**. A rede sistêmica que é formada pelos microssistemas que uma pessoa vivencia é chamada de **mesossistema**. Os contextos em que a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, mas aos quais esteja indiretamente relacionada são chamados de **exossistema**. E, finalmente, a dimensão mais abrangente do modelo, que envolve todos os níveis de contextos caracterizados como micro-, meso- e exossistemas, é denominado como **macrossistema**”*.

Essa estruturação do contexto faz parte dos modelos de Bronfenbrenner: **pessoa-processo-contexto** e do **cronossistema**, mas também do seu modelo mais recente onde integrou os dois modelos criando assim o modelo **pessoa-processo-contexto-tempo**. O modelo integra, continua Krebs (1998, p.191): *“as características biológicas e sociais (pessoa), as mudanças que foram ocorrendo ao longo da vida (processo), as características físicas, políticas, econômicas, culturais, etc. dos ambientes (contexto) e os eventos de ordem biológica e sociocultural que tiveram impacto na vida da pessoa (tempo). Esses elementos todos constituem o que Bronfenbrenner propõe como **Paradigma Bioecológico**”*.

Interessou então pesquisar, além das particularidades da personalidade da criança em estudo, os contextos do seu desenvolvimento, isto é os elementos e propriedades do seu bairro enquanto macrossistemas, bem como as características do contexto mais imediato, família, escola, entidade e os

relacionamentos estabelecidos na atividade proposta, enquanto microssistemas.

Apresenta-se, portanto, no presente capítulo:

- questões teóricas relativas ao desenvolvimento humano para esclarecer as peculiaridades dos ambientes nas quais as crianças do estudo estão inseridas.
- aspectos biopsicossociais pertinentes no trato do objeto em estudo, procurando esclarecer também a contribuição do volteio em um enfoque educacional.

O primeiro item parte do macrossistema tal como o define Bronfenbrenner *apud* Krebs (1997, p.33): *“(...) consiste de todo um padrão externo de microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior, com um padrão referencial desenvolvimentista-investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitectura societal de uma cultura particular, sub-cultura ou outro contexto maior.”*

Aqui procura-se contribuir para a compreensão da ligação entre a estrutura social e a estruturação da personalidade da pessoa nela inserida. Deu-se neste momento da dissertação mais enfoque nos autores Norbert Elias e Urie Bronfenbrenner. Enquanto o primeiro autor procura desvelar e descrever aquelas particularidades da sociedade que considera relevantes para a estruturação psicológica do indivíduo, o segundo procura sistematizar e classificar essas redes de relacionamentos para aí poder detectar quais são as possíveis influências no indivíduo.

Aprofunda-se, em seguida, uma das possíveis influências que o ambiente possa exercer sobre o indivíduo enfocando-se as particularidades lingüísticas do macrossistema das crianças. Além do mais procura iluminar as conseqüências de uma possível deficiência lingüística para o indivíduo.

O segundo item constrói a base da compreensão para a escolha da atividade de volteio para contribuir no desenvolvimento global da criança, aprofundando-se em alguns pontos importantes sobre o desenvolvimento infanto-juvenil, evidenciando-se, então tal contribuição. Finaliza-se o embasamento teórico e prático apresentando-se a proposta de volteio para fins educacionais desenvolvida na Alemanha, apontando-se as suas características.

3.1. O ASPECTO SÓCIO-CULTURAL

A compreensão das particularidades do macrosistema específico das crianças em estudo possibilitou uma interpretação contextualizada de comportamentos ligados ao processo da socialização, pois foram esses os comportamentos mais mencionados no encaminhamento da criança pela entidade.

O conceito de socialização abrange, segundo Goleman (1995), o desenvolvimento de um comportamento social que consiste num conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a si próprio. Esse conjunto de ações, atitudes e pensamentos se evidencia:

- pelo conhecimento das regras e normas de convivência;
- pelo processo de assumir papéis conforme a idade e o gênero;
- pelo desenvolvimento de atitudes sociais.

Uma atitude social, por sua vez, se manifesta:

- pelo conhecimento de interações sociais;
- pela capacidade de fazer contatos;
- pela habilidade de interação com outras pessoas.

Pela complexidade deste processo tem sido muito discutida a forma como acontece a aprendizagem de habilidades sociais, quais são as suas influências e as suas manifestações. Para o psicólogo americano Howard Gardner, segundo Metzger (1994), por exemplo, existe uma inteligência social, que ele define pelo conhecimento da própria pessoa e das outras com quem interage. Gardner distingue a inteligência intrapessoal, o conhecimento da própria pessoa, da inteligência interpessoal, com a qual percebemos os desejos, sentimentos e motivações de outros indivíduos. Essas duas formas de inteligência compõem, segundo Gardner, a inteligência social, cuja forma é influenciada pela cultura na qual o sujeito está inserido. O psicólogo vê todas as outras formas de inteligência sendo controladas por essa inteligência social.

Acredita-se que o comportamento social se desenvolve num processo lento de aprendizagem, no qual se modificam a frequência e a qualidade das interações sociais. Nesse desenvolvimento da conduta social da criança é de grande importância o desenvolvimento de duas habilidades, a saber:

1. colocar-se na perspectiva do outro;
2. antecipar reações, comportamentos e sentimentos dos outros.

O desenvolvimento dessas habilidades faz com que a criança seja capaz de estabelecer relações recíprocas. As crianças em estudo, na faixa etária de sete a doze anos, estão no período que Piaget denominou operatório-concreto - período do desenvolvimento marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. A criança já está apta a entender e atender regras simples e, observando-se um grupo de crianças dessa fase, percebe-se que elas ficam um bom tempo discutindo as regras da realização de uma tarefa coletiva. A criança já forma e trabalha com esquemas conceituais, mas ainda depende da existência dos objetos do mundo externo, ou seja, ainda não se encontra em condições de pensar abstratamente sobre situações hipotéticas de modo lógico

ou de organizar regras em estruturas mais complexas. O real e o fantástico deixam de se misturar e a criança não mais tolera contradições no seu pensamento ou entre o pensamento e a ação. Para Piaget e Inhelder (1994, p. 25), *“as mudanças sociais reflectem mudanças cognitivas. Por volta dos oito anos a criança desenvolve competências de planejamento, de memorização, de pensamento simbólico e de descentralização que vão facilitar o seu desenvolvimento social, agora alargado a um maior número de contextos, entre os quais a criança se movimenta. As ações físicas passam a ser internalizadas, ocorrendo mentalmente. Quanto aos julgamentos morais, Piaget coloca uma tendência para a interiorização, ou seja, as intenções do sujeito estão levadas em consideração e não só o mero ato em si”*.

O desenvolvimento da capacidade de cooperar está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento emocional, a autoconsciência, o autocontrole, a empatia e a linguagem verbal e não-verbal.

Uma aptidão crucial para se relacionar com outras pessoas é a empatia: a habilidade de conhecer os sentimentos de uma outra pessoa por meio da projeção imaginária, que possibilita sentir-se o que se sentiria caso estivesse no lugar do outro. Um dos pré-requisitos mais importantes para tal habilidade é a autoconsciência. Quanto mais claros ficam os próprios sentimentos maior é a perceptividade das emoções do outro. Ou seja, uma criança ou um adulto que não consegue discriminar e denominar o que está sentindo vai ter pouca liberdade na escolha das suas reações, além de ter muita dificuldade em perceber adequadamente os sentimentos de uma outra pessoa.

A insegurança a respeito dos sentimentos do outro dá margem à interpretação, especialmente à má-interpretção. Uma interpretação que muitas vezes reflete mais a própria expectativa negativa do que o sentimento verdadeiro que está passando no outro. A má-interpretção, por sua vez, leva freqüentemente a uma reação inadequada, negativa. Nas crianças do estudo pôde ser percebida, por exemplo, uma forte tendência a interpretar comportamentos dos outros geralmente como provocações ou atitudes agressivas. Tais distorções perceptivas fazem muitas vezes a criança tornar-se problema, isolada e evitada pelos outros, pagando um alto preço social por sua dificuldade.

A autoconsciência é também fundamental para o desenvolvimento da habilidade tanto de expressar bem as suas emoções quanto de perceber as emoções dos outros. O déficit nessas aptidões caracteriza crianças denominadas “estranhas”. São, segundo Goleman (1995, p.135), crianças que *“(...) não sabem como entrar graciosamente numa brincadeira, que tocam as outras de um modo que causa mais desconforto do que camaradagem (...) que não dominam a silenciosa linguagem da emoção, e sem querer emitem mensagens que geram nervosismo”*. São crianças geralmente rejeitadas sem saber por quê. Essa constante frustração gera uma ansiedade que complica mais ainda as suas vidas.

Na autoconsciência se baseia o autocontrole, ou seja, a capacidade de conter sua própria raiva e aflição, seus impulsos e excitação, igualmente importante para o desenvolvimento da empatia, pois, para poder se sintonizar com os

outros, o indivíduo precisa ter um mínimo de calma e de clareza sobre os próprios sentimentos.

A marginalização da criança com déficits nessas habilidades se evidencia no momento em que ela tenta se enturmar num grupo de crianças brincando. Nesse momento se revela a sua aptidão social, a sua capacidade de se sintonizar com as outras crianças, notando, interpretando e respondendo de modo adequado aos sinais emocionais.

Na presente pesquisa, notou-se no início do trabalho um comportamento agressivo, tanto verbal quanto não-verbal, na maior parte das crianças em estudo. As crianças se sentiam constantemente provocadas e facilmente frustradas, reagindo com xingamentos, reclamações, ou até com agressões ao outro, e desistindo rapidamente de algo que lhes pareceu difícil de executar. Evidencia-se, então, o que Cassidy *apud* Matos (1994, p. 17), sugere: *“as crianças com uma vinculação segura parecem adaptar-se melhor a vida social, no que diz respeito a tarefas cognitivas, parecem desde o ano e meio mais envolvidas no jogo simbólico, mais entusiasmadas, mais fáceis de ensinar, com mais resistência à frustração, mais capazes de coordenar soluções de problemas com a mãe. São ainda mais populares no infantário, tomam mais vezes a iniciativa de estabelecer contatos sociais, e são mais competentes a ajudar os outros. Estas características reflectem-se na sua auto-estima e na sua auto-avaliação da competência cognitiva e popularidade”*.

E mais, pela interação com as crianças, chegando a conhecer alguns de seus parentes, os pesquisadores perceberam que estão lidando com um “outro mundo”, cuja sociedade se diferencia pela sua estrutura e pelo funcionamento das relações dos indivíduos daquele universo. Ficou evidente que, falando de socialização, é necessário analisar a sociedade na qual esse processo está se realizando.

Cristalizou-se a seguinte pergunta: quais são as particularidades do dia-a-dia desse macrossistema, que estão em estreita ligação com o código social de conduta do indivíduo, que se gravam de tal forma no ser humano a ponto de tornar-se um de seus elementos constituintes?

Procurou-se, então, uma melhor compreensão da conexão entre estrutura social e a estrutura da personalidade. Os estudos de Norbert Elias nos forneceram um arcabouço sociológico para tal compreensão. Ele dedicou 50 anos ao estudo dessa relação durante a História, começando na Idade Média, e define seu estudo da seguinte maneira (Elias, 1990, p.217): *“(...) este estudo ajuda a solucionar o remitante problema da ligação entre estruturas psicológicas individuais (as assim chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por grandes números de indivíduos interdependentes (as estruturas sociais)”*.

É interessante ressaltar que este estudo não aborda as estruturas como fixas, mas como mutáveis, envolvidas no mesmo processo histórico do qual elas interdependem. O autor afirma (Elias, 1990, p.235): *“(...) as pessoas freqüentemente falam e pensam em indivíduos e sociedades como se fossem*

dois fenômenos com existência separada - dos quais, além disso, um é com freqüência considerado "real" e o outro "irreal"- em vez de dois aspectos diferentes do mesmo ser humano ".

A seguir, um maior enfoque será dado à estrutura social, de acordo com Elias, para compreender melhor as diferenças entre determinadas sociedades e onde as diferenças se manifestam no comportamento do indivíduo. Para isso mostrou-se importante a compreensão do conceito de "configuração", introduzido da seguinte maneira pelo autor (Elias, 1990, p.249): *"(...) não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si".*

Essas configurações podem ser classificadas conforme a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, possibilitando assim diferenciar o envolvimento do indivíduo (seja em um micro-, meso-, exo-, ou macrosistema) e ajudando a verificar melhor a dimensão da influência recíproca. A consideração das duas teorias (A Teoria do Processo Civilizatório e a Teoria dos Sistemas Ecológicos) pode ser fundamental na busca da compreensão do relacionamento ambiente - indivíduo.

Utilizando-se o conceito de acordo com Elias para compreender o nível macrosistêmico, o termo "configuração" expressa de forma mais clara a visão de rede de interdependências formadas pelos indivíduos. Uma rede que se desenvolve pelo constante entrelaçamento dos planos, das ações, dos impulsos emocionais e racionais das pessoas isoladas e que faz surgir uma determinada ordem. Uma ordem *"(...) mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem"* (Elias, 1993, p.194).

Para o autor é sempre em uma determinada configuração que se organizam os relacionamentos humanos, moldando por sua vez certas características comportamentais dos indivíduos envolvidos. A respeito dessa relação o mesmo autor afirma (Elias, 1993, p.198): *"De modo geral, a direção em que o comportamento e a constituição afetiva das pessoas mudam, quando a estrutura dos relacionamentos humanos é transformado, é a seguinte: as sociedades sem um monopólio estável de força são sempre aquelas em que a divisão de funções é relativamente pequena, e relativamente curtas as cadeias de ações que ligam os indivíduos entre si. Reciprocamente, as sociedades com monopólios mais estáveis da força (...) são aquelas em que a divisão de funções está mais ou menos avançada, nas quais as cadeias de ações que ligam os indivíduos são mais longas e maior a dependência funcional entre as pessoas".*

Nestas sociedades, que são, para Elias, mais avançadas no processo civilizatório, o indivíduo é mais protegido contra ataques físicos por outras pessoas, mas simultaneamente é obrigado a controlar a sua impulsividade, sendo que: *"Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão das funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em*

unidades funcionais ou institucionais - mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, e maior a vantagem social daquele capazes de moderar suas paixões (...)(Elias, 1993, p.198).

Neste contexto, Elias enfatiza a necessidade de transformações comportamentais do indivíduo que vive numa sociedade que lhe oferece de um lado segurança e estabilidade mas que, por outro lado, exige um autocontrole maior. É interessante analisar a seguinte especificação desses comportamentos, sob o foco de habilidades sociais. *“A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito - todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento”* (Elias, 1993, p.198).

Ou seja, aqueles tipos de comportamentos que são denominados componentes da habilidade social, são tratados por Elias como conseqüências de uma determinada transformação da estrutura social para maior estabilidade de um monopólio de força, maior diversidade de funções e, por conseqüência, uma rede mais sofisticada de interdependências dos indivíduos.

No contexto da presente pesquisa chama a atenção que as crianças em estudo apresentem déficits exatamente naquelas habilidades comportamentais apontadas por Elias como características de uma sociedade que oferece para os indivíduos: Proteção *“(...) contra ataques súbitos, contra a irrupção de violência física em sua vida”* (Elias, 1993, p.198). Sendo assim, surge a pergunta sobre as particularidades do dia-a-dia do universo das crianças em estudo, apresentada anteriormente.

A partir do conhecimento do bairro, das histórias de vida das crianças, das informações passadas pela entidade, constatou-se o seguinte:

- a) o bairro das crianças se encontra num processo de transformação de uma área antigamente rural para uma área urbana com um grande crescimento populacional (invasões de terra), mas sem infra-estrutura;
- b) não tem asfalto nem canalização e o problema de acúmulo de lixo é grande, pois nesse bairro não passa lixeiro.

No seu artigo sobre urbanização e saúde mental, Ekblad *apud* Nakamura (1996), aponta as desigualdades sócio-econômicas como o *“(...) principal responsável pelas condições de stress, devido a situações de privação e de desorganização social. A incongruência entre os anseios e as perspectivas da existência individual e as condições básicas do meio ambiente necessárias para satisfazê-los é um reflexo da heterogenidade urbana. No entanto, as diferenças não se referem apenas à ausência de condições materiais, mas, principalmente, às privações culturais e sociais, resultante da quebra das*

estruturas familiares e comunitárias, responsáveis pela sensação de segurança, pertencimento e participação dos indivíduos em uma sociedade” (Ekblad, 1995, *apud* Nakamura, 1996, p.53).

Esse comprometimento da sensação de segurança e integração social se casa com a importância que Elias (1993) atribui à questão do monopólio de força em relação ao comportamento dos indivíduos, que constroem suas vidas nessas condições, tão difíceis de serem entendidas por nós na sua dimensão. Pois tende-se a entender a própria conduta como sendo parte das características pessoais e não como resultante de determinadas condições de vida, ou seja: *“Mal compreendemos com que rapidez o que denominamos de nossa “razão”, este direcionamento relativamente previdente e diferenciado de nossa conduta, com seu alto grau de controle de emoções, desmoronaria ou entraria em colapso se as tensões que introduzem ansiedade em nós mudassem, se os medos que nos afetam a vida de repente se tornassem muito mais fortes ou fracos ou, como em muitas sociedades mais simples, as duas coisas sucedessem no mesmo tempo, ora mais fortes, ora mais fracos”* (Elias, 1993, p.268).

E é nessa situação estressante, onde o medo e o imprevisível fazem parte do dia-a-dia, característica deste determinado macrossistema, em que crescem os sujeitos da pesquisa. E mais: nesse contexto ocorre não somente o processo de socialização mas paralelamente o processo, chamado por Elias (1994), de individualização, pelo qual o indivíduo chega à individualidade adulta.

A individualidade adulta se caracteriza, para o pesquisador, *“pela moldagem e a diferenciação especiais das funções mentais”* (Elias, 1994, p.27). Ela se difere tanto mais de um indivíduo para outro, quanto maior, diversificada e densa é a rede das interdependências dos indivíduos da sociedade, pois cada indivíduo parte de uma posição única na rede das relações e passa por um caminho singular no seu desenvolvimento. Sendo assim, a diversidade das possíveis trajetórias do indivíduo é menor numa sociedade mais simples do que nas mais complexas. Como a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma gama imensa de individualidades possíveis, evidencia-se que as individualidades dependem muito da natureza das relações entre a criança e as outras pessoas, especificamente do microssistema da família.

Entretanto, não se pode analisar este microssistema de forma isolada, mas sim inserida num contexto maior: no macrossistema, pois, nas palavras de Elias: *“Essas relações - por exemplo, entre pai, mãe e irmãos numa família -por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela. São diferentes em sociedades diferentes com estruturas diferentes”* (Elias, 1994, p.28).

Portanto, entende-se, na presente pesquisa, as manifestações comportamentais como falta de controle emocional e dificuldade em antecipar as conseqüências do próprio comportamento, entre outras, como componentes

dos ambientes das crianças em estudo (macrossistema e microssistema) com o intuito de evitar que diferenças culturais sejam reduzidas e distorcidas em comportamento adequado e inadequado. Entretanto, mostrou-se necessário preparar uma criança desse universo distinto para se relacionar com a outra sociedade, que apresenta um monopólio de força mais estável, uma sensação maior de segurança e uma maior diversidade das possíveis individualidades adultas, pelo fato de existir uma rede maior de inter-relações dos indivíduos, mas que, por outro lado, exige do indivíduo um autocontrole maior.

A respeito da diferença dessas duas sociedades afirma Elias: *“(...) de modo geral, os estratos inferiores, os grupos marginais e mais pobres, num dado estágio de desenvolvimento, tendem a seguir suas paixões e sentimentos de forma mais direta e espontânea, regulando-se sua conduta menos rigorosamente que a dos respectivos estratos superiores. As compulsões que operam nos estratos inferiores são predominantemente de natureza direta, física, (...). Esse tipo de pressão, contudo, não induz uma transformação estável das limitações, de limitações que vêm de fora através do outro, em limitações assumidas de dentro ou “auto-limitações”* (Elias, 1993, p. 210).

Fica claro: *“que o tipo de dependência social que as caracteriza ainda não necessite, ou permite, o mesmo grau de controle de emoções e um espírito de previsão mais regular que nas classes altas do mesmo período”* (loc. cit., p.211).

A presente proposta pode ser entendida como uma tentativa de criar um microssistema onde as relações podem funcionar de forma diferente, oferecendo à criança um ambiente onde ela se sinta respeitada até o ponto de se dar o direito de experimentar outras formas de conduta.

3.2. O ASPECTO DA LINGUAGEM

Vygotsky aponta a importância da fala em vários aspectos do desenvolvimento da criança, tanto no que se refere ao seu uso intrapessoal como também do seu uso interpessoal, podendo por exemplo apelar para outra criança na hora de resolver um problema. O enfoque desse autor, porém, está na contribuição da fala no seu uso intrapessoal para o desenvolvimento cognitivo, quando por exemplo, a fala deixa de simplesmente acompanhar a atividade da criança e começa a se deslocar, precedendo cada vez mais a ação. *“Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido mas não realizado, ainda em nível comportamental”* (Vygotsky, 1994, p.37). Sendo assim, continua o mesmo autor: *“(...) surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior”*.

Para Vygotsky é pela fala que: *“as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação, a fala como tal torna-se parte essencial do*

desenvolvimento cognitivo da criança” (Vygotsky, 1994, p.43). E continua: “a capacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática (...). Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da sua situação percebida”.

Segundo Carroll (1969) um efeito da linguagem é que ela possibilita a comunicação sobre os estímulos recebidos do meio, tornando a pessoa mais capaz de identificá-los e reconhecê-los. Desta forma: *“O efeito da linguagem é, pois, o de tornar mais perceptíveis ou evidentes as diferenças entre os estímulos” (Carroll, 1969, p.150). Percebe-se uma opinião semelhante à de Vygotsky, quando Carroll afirma que: “À medida que a criança adquire conceitos que pode reter, e aos quais pode reagir internamente, ela é capaz de reagir ao ambiente de maneira indireta, menos imediata (...). Ela está presumivelmente reagindo em termos de um conceito, e não de percepções diretas de estímulos” (loc. cit., p.150-151).*

A respeito da significação desses conceitos, contribui o lingüista Benjamin Lee Whorf, *apud* Carroll (1969), apontando que: *“(...) o mundo se apresenta em um fluxo caleidoscópico de impressões que têm de ser organizadas por nossa mente. Retalhamos a natureza, organizamo-la em conceitos e à medida que o fazemos atribuímos significados, em grande parte porque participamos de um acordo para organizá-la dessa maneira – acôrdo mantido por nossa comunidade lingüística e codificado nos padrões de nossa língua” (loc. cit., p.163).*

Tendo em mente as crianças em estudo, evidencia-se que a comunidade lingüística dessas crianças difere da comunidade lingüística de uma classe média de população. Fato que reflete a desigualdade de condições para crescer, pois as crianças em estudo crescem por maior parte em ambientes caracterizados por Aimard pela: *“(...) ausência de afeição a um adulto de referência estável, insuficiência de estímulos em todos os domínios ou ausência de interações verbais e insuficiência de modelos lingüísticos” (Aimard, 1986, p.90).*

Tal situação traz, segundo Aimard, as seguintes conseqüências para o desenvolvimento: *“(...) a linguagem das crianças mais desfavorecidas progride mais lentamente, apresenta de maneira mais prolongada as tendências à simplificação da linguagem infantil, utiliza formas menos complexas (léxico, sintaxe) e sobretudo falta de mobilidade: a criança pode raramente passar a outros registros fora do seu. As aquisições têm tendência a se fixarem em certos momentos e não mais evoluir. É a falta de mobilidade, também, que explica o uso de fórmulas fixadas ou fórmulas de enchimento que povoam o discurso e lhe mascaram a pobreza” (loc. cit., p.93).*

A deficiência lingüística encontrada na maior parte das crianças em estudo se mostrou responsável, entre outros fatores, pela dificuldade de a criança achar o seu significado para a atividade de volteio e, conseqüentemente, da sua participação. A relevância dessa dificuldade e a inclusão de uma linguagem própria de volteio desenvolvido serão apresentados nos capítulos 4 e 5.

3.3. ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO DO VOLTEIO

A elaboração do programa de volteio baseou-se, parcialmente, na avaliação das aulas e das crianças. Um dos fundamentos da avaliação consistiu-se no registro das manifestações das crianças durante as aulas, onde se cristalizaram como relevantes para o presente estudo os seguintes aspectos:

- Autoconceito que incorpora auto-imagem e imagem corporal.
- Esquema corporal;
- Orientação no tempo e no espaço;
- Respeito a si, ao outro e às regras;
- Relações interpessoais;

Segue, para maior clareza do registro das manifestações das crianças, um levantamento bibliográfico tanto a respeito dos conceitos citados, quanto à contribuição do volteio para os aspectos biopsicossociais. Há uma forte e intensa interligação entre essas esferas no ser humano, o que dificulta a análise isolada dos aspectos mencionados acima. Entretanto, segue uma análise de cada um dos aspectos, sem deixar de considerá-los como partes entrelaçadas do desenvolvimento global do ser humano.

Na Alemanha a literatura sobre a contribuição do volteio ou da equitação para o desenvolvimento biopsicossocial da criança é encontrada, com maior frequência, na área da motopedagogia (*Motopädagogik*). Segundo Deppisch (1997, p.44), o objetivo de uma intervenção motopedagógica contribui no desenvolvimento da personalidade da criança, por meio de experiências elementares na percepção e no movimentar-se.

O “instrumento” cavalo pode ser recomendado nesse trabalho pela riqueza das experiências e vivências que o mesmo oferece. Segundo a autora (*loc. cit.*, p.41), a interação com o cavalo pode ser considerada algo que “faz movimentar-se”. Tanto na esfera física (exigindo uma variedade grande de habilidades motoras e trabalhando a integração sensorial) quanto na esfera emocional (pelo ritmo, pela sensação de estar sendo carregado e pela temperatura mais elevada do cavalo comparada à do ser humano) e na esfera social (pelo diálogo não-verbal com o animal).

Na macroanálise da contribuição do volteio no desenvolvimento biopsicossocial da criança, mostrou-se de fundamental importância levar em conta a relação do ser humano com o cavalo, pois chama atenção o fato de essa relação sempre ter sido descrita como algo especial. Existem vários modelos de explicação. Segundo Deppisch (*loc. cit.*, p.46), a profundidade das sensações vivenciadas no cavalo andando ao passo é explicada pelo fato de que o padrão de seu movimento é muito semelhante ao movimento humano e que o seu ritmo ao passo, com frequência de 65 até 85 contatos com o chão por minuto, corresponde à frequência do batimento cardíaco do ser humano. Isso proporciona, segundo Klüwer *apud* Deppisch, a possibilidade de ligar as sensações vividas sobre o cavalo ao passo com experiências feitas no diálogo corporal pré-verbal com a própria mãe.

A pedagoga Camenzind (1998) apresenta uma outra tentativa de explicar o fenômeno, apoiando-se em Blendinger. Ela acredita que o homem se sente atraído pelo cavalo, pois esse animal oferece muitos pontos de identificação especialmente para a criança, como por exemplo:

- O cavalo vive a contraposição entre curiosidade e medo;
- O cavalo é um ser social, necessitando de uma vida social estruturada;
- O cavalo mostra traços individuais, fazendo com que crianças hiperativas se sintam mais atraídas por cavalos nervosos, enquanto que crianças mais calmas preferam um cavalo mais pesado;
- O cavalo, assim como a criança, necessita movimentar-se para seu equilíbrio emocional;
- O cavalo, assim como o ser humano, apresenta sudorese no corpo inteiro. As crianças observam muito se o cavalo suou ou não, sem a necessidade de que os profissionais envolvidos chamem atenção para o fato.

Em uma análise mais detalhada da contribuição do volteio para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, faz-se necessária a fragmentação da informação obtida sobre os elementos de observação mencionados anteriormente:

Imagem Corporal e Esquema Corporal

Estes dois conceitos nem sempre estão definidos claramente e muitas vezes um pode substituir o outro. Porém, seguindo a definição de Rodrigues, citado por Olivier (1995), foi adotada uma clara distinção entre os dois conceitos, afirmando-se que: *“O Esquema Corporal é normalmente conotado com uma estrutura neuromotora que permite ao indivíduo estar consciente de seu corpo anatômico, ajustando-o rapidamente às solicitações de situações novas, e desenvolvendo ações de forma adequada, num quadro de referência espaço-temporal dominado pela orientação direita-esquerda”* (Olivier, 1995, p.18).

A contribuição do volteio no desenvolvimento do esquema corporal é significativo, pois todos os exercícios contêm uma informação de lateralidade com o movimento do cavalo andando num círculo. Dessa forma, cria-se um lado interno e um lado externo. Então, trabalha-se sempre, sem criar uma situação específica para isso, a lateralidade da criança, ponto importante no desenvolvimento do esquema corporal. Além do mais, são quase todas as figuras compostas de movimentos diferentes no lado externo do lado interno (exceto a base, isto é ficar sentado; ficar de joelho e de pé).

Ajuda à conscientização da lateralidade na criança o fato de que com o aumento da velocidade do cavalo aumenta a força centrífuga à qual a criança precisa responder com uma força centrípeta correspondente. Ou seja, de novo, mas em um contexto diferente, a criança está sendo confrontada com a sua lateralidade.

O volteio oferece muitos exercícios que ajudam na interiorização e conscientização do corpo. Os exercícios podem ser fragmentados ou modificados conforme o nível de desenvolvimento da criança, a fim de facilitar

a tarefa. Além disso, existe uma vasta gama de possibilidades de aumento do nível de dificuldade do exercício. Sendo assim, existe uma grande variedade de modo de trabalhar a interiorização da anatomia e do funcionamento do próprio corpo frente a diferentes situações, podendo o indivíduo ajustá-lo cada vez mais rapidamente às solicitações de tarefas novas.

Imagem Corporal, em contraposição ao Esquema Corporal é definido por Rodrigues *apud* Olivier (*loc. cit.*, p.18) da seguinte maneira: “A Imagem Corporal relaciona-se com a consciência que um indivíduo tem do seu corpo em termos de julgamento de valor afetivo”. Percebe-se aqui a estreita ligação entre imagem corporal e auto-imagem, pois os dois termos expressam uma autoconceituação do sujeito. Entretanto, enquanto o primeiro termo enfatiza a esfera física, o segundo se concentra na esfera psíquica da pessoa.

A elaboração da imagem corporal ocorre na relação da criança com seu mundo. Fonseca (1988, p. 71) confirma tal constatação ao apontar que “a edificação progressiva da imagem do corpo faz-se no mundo e pelo mundo, não só física mas também social”. Além disso, Fonseca considera o corpo, a sua noção e projeção no espaço em uma dimensão muito mais ampla, conforme citado: “O corpo e a sua projeção no espaço, consubstanciando a motricidade, é uma esfera de importância inexcedível para todas as organizações sensoriomotoras em que se esboçam todos os processos afetivos e todas as relações de socialização. Como idéia central, verifica-se que a noção do corpo constitui uma estrutura totalizante, jamais separada do conjunto da personalidade.” (Fonseca, 1988, p.74-75)

Le Boulch (1988) chega à conclusão de que “a socialização é função da boa evolução da imagem do corpo próprio”. O mesmo autor justifica essa forte afirmação pelo fato de que a socialização: “Não é obtida a partir de atividades especialmente escolhidas, que teriam por virtude integrar o indivíduo a tal ou qual grupo social. Desde o início do desenvolvimento psicomotor inicia-se o processo de socialização, uma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela/e na relação com outrem. É nesta relação e, ainda, na comunicação com outrem que o homem se realiza. Quando esta socialização é construída sobre bases racionais e de reflexão a partir dos 8 ou 9 anos, seus fundamentos são afetivos e ligados à evolução de sua imagem do corpo. Na medida em que a criança pode edificar uma tal imagem equilibrada e que lhe dá satisfação, ela será um membro ativo e cooperador dentro de um grupo.” (Le Boulch, 1988, p.37)

Autoconceito

Segundo Branden, (1997) “(...) o autoconceito, é quem e o que, em nível consciente ou subconsciente, nós pensamos ser – nossos traços físicos e psicológicos, nossas qualidades e imperfeições, nossas possibilidades e limitações, nossas forças e fraquezas. O autoconceito envolve, ou inclui, nosso nível de auto-estima, mas é mais globalizante. Não podemos entender o comportamento de uma pessoa sem entender o autoconceito que está por trás” (Branden, 1997, p.36).

Para Mosqueira (1977) constrói-se o autoconceito por meio de situações vivenciadas que oferecem ao indivíduo a possibilidade de se conhecer melhor. É com essas experiências que o indivíduo começa a diferenciar percepção, crenças, sentimentos, atitudes e valores, internalizando a partir daí tanto a visão que tem de si, quanto os sentimentos e as avaliações que as outras pessoas têm em relação a ele. Essas experiências dependem fortemente, para o autor, da cultura na qual o indivíduo está inserido.

Rogers (1978) destaca a importância do autoconceito, aprofundando-se mais em como o indivíduo estrutura o seu autoconceito o que, segundo ele, acontece na infância dentro do campo fenomênico da criança, ou seja: *“Em meio a tudo o que está acontecendo em seu espaço vital, a criança gradativamente, torna-se atenta à experiências que ela discrimina como sendo “eu”. Pouco a pouco, forma-se uma gestalt conceitual organizada e coerente. As percepções da relação desse “eu” com o mundo exterior e com as outras pessoas são o fundo. Essas percepções do “eu” estão ligadas a valores, mas alguns desses valores vêm de outras pessoas. (...) O auto-conceito, portanto, torna-se uma organização de esquemas perceptuais para se ir ao encontro com a vida. (...) A pessoa, ela reage à sua realidade como ela a percebe e a define, guiado pelo conceito que faz de si mesma”* (Rogers, 1978, p. 197).

Segundo Schönfelder (1997), o mérito do volteio está no fato de oferecer à criança experiências elementares do seu corpo inteiro, ou seja, de forma não-fragmentada (*Ganzkörpererfahrung*), estimulando todos os sentidos simultaneamente (especialmente o sentido vestibular, tátil, cinestético/proprioceptivo, auditivo e visual). Para Schönfelder, o funcionamento desses sentidos e a integração dos *inputs* resultam em uma sensação integral do movimento, podendo assim a criança responder adequadamente. Todo esse processo é, segundo o autor, extremamente importante para o desenvolvimento da personalidade da criança, pois é a base para ela poder sentir-se como unidade capacitada e não como capaz somente de executar habilidades fragmentadas e isoladas.

Schönfelder descreve tal sensação integral do corpo como extremamente prazerosa e motivadora, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de uma personalidade íntegra. Então, fica mais clara a importância de uma atividade motora complexa como o volteio, também para o desenvolvimento emocional e social da criança (sem termos entrado ainda numa análise dos benefícios psicossociais da criança pela lida com o cavalo).

O equopedagogo, ao seguir o princípio dos pequenos avanços, garante o êxito, pois fragmenta os exercícios complexos em partes mais simples e executáveis para cada criança. Como a criança lida com algo que, por um lado, fascina e, por outro, exige enfrentar continuamente seu medo, ela percebe o êxito como uma conquista importante.

Dessa forma, o equopedagogo com conhecimento técnico, conforme Schönfelder, oferece à criança um meio de descobrir as suas capacidades e aumentá-las continuamente. Fica claro que uma experiência tão positiva de si mesmo significa muito para uma criança que está mais acostumada a lidar com

o fracasso do que com o sucesso. Evidencia-se uma ampliação da autopercepção da criança, seja isso na esfera física, psíquica ou social. Na realidade, o que acontece é uma modificação na estruturação do autoconceito da criança.

Deppisch (1997, p.46) destaca que muitas características atribuídas ao cavalo, são úteis na compensação dos próprios déficits das pessoas. Trata-se de características como, por exemplo, coragem, força, resistência, elegância, velocidade, paixão, orgulho, e poder. Em contato com o cavalo, a pessoa pode entrar inconscientemente em um mundo de fantasia, onde sensações de liberdade e aventura prevalecem. Essas situações, embora aconteçam inconscientemente, podem ser criadas conscientemente pelo pedagogo/instrutor. Acredita-se que essa autopercepção positiva pode influenciar de maneira muito saudável a estruturação da auto-imagem (componente psicológico do autoconceito) da pessoa.

Orientação no Espaço e no Tempo

Segundo Capon (1987, p.11): *“A orientação espacial diz respeito à habilidade de escolher um ponto de referência para estabilizar funções e organizar objetos numa perspectiva correta. Envolve o conhecimento do corpo e sua posição, bem como as posições das outras pessoas e objetos, em relação a um determinado corpo no espaço”.*

Para Ayres (1992), a orientação no espaço está em estreita ligação com o órgão vestibular. A integração e o tratamento das informações recebidas por esse órgão junto com os *inputs* dos músculos, das articulações e do sistema visual, determinam a movimentação do nosso corpo e dos objetos. Por exemplo, uma criança com distúrbios no sistema vestibular encontra dificuldade em juntar dois pedacinhos de papel, pois não consegue situá-los e organizá-los no espaço. Kiphard (1992) acrescenta que na orientação espacial a criança projeta o esquema corporal já fixado/fundamentado, construindo assim um sistema integrado das informações do próprio corpo e do espaço exterior. O mesmo autor aponta para a importância do desenvolvimento da fala na organização espacial.

Ainda segundo Ayres (1992), a percepção do espaço e a organização espacial melhoram significativamente com a estimulação do sistema vestibular. A integração do sistema vestibular, segundo a mesma autora, é de essencial importância, pois é responsável pela sensação de segurança do ser humano em relação à força da gravidade (*Schwerkraftsicherheit*). Ou seja, essa integração está relacionada com a confiança de que estamos “ligados com o chão, tendo sempre um lugar seguro para pisar”. A sensação de segurança, para a autora, é fundamental na construção das nossas relações interpessoais, pois as mesmas não podem se desenvolver da melhor maneira possível quando não temos garantida a nossa relação com a terra. É justamente por isso que a criança se ocupa tanto tempo experimentando diversas sensações da força de gravidade, como por exemplo: balançar, pular, escalar, escorregar, entre outras sensações.

Chazaud contribui ao ponto de vista de Ayres ao afirmar que (Chazaud, 1976, p.58): “Toda a nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo (que não se reduz nem para o interior, nem para o exterior à superfície da pele) é o termo de referência. Além disso o espaço e o tempo formam um mundo indissociável. (...) Todo e qualquer ato se desenrola num tempo e espaço dados.” E continua o mesmo autor (loc. cit., p.83): “A desadaptação espaço-temporal é marcada (...) pela perda de pontos de referência espaciais em relação ao eu, em face de outrem e dos objetos, e pela confusão sobre a ordem e a sua sucessão dos acontecimentos no tempo”. O mesmo autor define estruturação temporal como integração dos três níveis temporais: duração, ordem e sucessão.

O nível de orientação da criança no espaço e no tempo fica evidenciado quando é solicitado à criança que corra do centro do círculo até o cavalo (em movimento), tentando chegar na altura do cilhão, e que o acompanhe segurando-se no cilhão.

Nesta atividade, é percebido que uma criança com deficiência de orientação apresenta muita dificuldade em alcançar o cavalo na altura do cilhão. Essas crianças costumam alcançá-lo na altura da garupa ou correm atrás dele sem conseguir alcançá-lo. Essa dificuldade aumenta com a velocidade do cavalo.

Quando sobre o cavalo ao trote e ao galope, segundo Deppisch (1997, p.47), aumentam significativamente as exigências de respostas motoras do cavaleiro/volteador. A vivência de velocidade, da sua aceleração e desaceleração sobre o animal proporcionam novas dimensões de espaço e tempo. Assim, certas áreas de percepção são estimuladas de forma elementar, exigindo-se uma ampliação da estruturação espacial e temporal. Tais áreas não são atingidas da mesma forma por veículos do nosso dia-a-dia, pois estes ultrapassam a nossa capacidade de reconstituir e realmente compreender a velocidade, como por exemplo, andar de carro, trem ou voar de avião. Esses meios de transporte sobrecarregam a nossa percepção de velocidade, proporcionando uma perda de experiências elementares.

Autodomínio

Goleman (1995, p.208) define autodomínio como: “A capacidade de modular e controlar as próprias ações de forma apropriada à idade; o senso de controle interno”. Para esse autor a autoconsciência é pré-requisito fundamental no desenvolvimento da habilidade do autocontrole emocional, pois com a habilidade de refletir sobre os seus sentimentos e denominar o que está sentindo, mesmo em uma situação turbulenta, a pessoa dispõe de um maior grau de liberdade na hora de reagir.

Kiphard (1992, p.168) contribui fazendo uma ligação interessante entre a aprendizagem do autocontrole e a aprendizagem motora, analisando o início do autodomínio na conscientização do movimento, especialmente na transição do movimentar-se para o permanecer estático. O autor constata que as brincadeiras que envolvem situações tanto de movimentos amplos quanto de diminuição até freamento dos movimentos oferecem uma rica oportunidade de

ensinamento básico de autocontrole. É com essas experiências que a criança toma consciência da sensação de dominar o próprio corpo.

Vygotsky (1994, p.130-131) explicita a importância capital da busca do prazer numa situação lúdica que exige regras para o seu funcionamento e para o desenvolvimento do autodomínio: *“...no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (...). Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação à uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo”*.

Segundo Schulz (1997, p.19), o cavalo demonstra uma sensibilidade incrível à criança, reagindo de forma extremamente honesta a todas as gradações de humor. A criança quando está calma encontra o cavalo mais paciente, mas, num dia que está mais agitada, vai ter que lidar com um cavalo menos paciente. Um grupo bem disposto e concentrado no trabalho vai encontrar um cavalo que mostra mais disposição a cooperar do que em um dia em que o mesmo grupo está mais disperso. Assim, o animal não somente reflete o estado emocional da própria criança, mas mostra ao mesmo tempo a consequência desse estado, propiciando assim a aprendizagem de autocontrole.

Com o fortalecimento de um relacionamento da criança com o cavalo, que se baseia no conhecimento e compreensão das particularidades do parceiro cavalo, percebe-se, segundo Schulz (1997, p.19), um aumento contínuo do autocontrole da criança, pois a mesma assume cada vez mais responsabilidade na lida com o cavalo, podendo cada vez mais colocar-se no lugar do animal, pois está construindo um conhecimento sobre esse ser tão diferente. Ou seja, o crescimento da empatia com o animal proporciona o fortalecimento do autocontrole.

A ligação entre empatia e autocontrole pode ser vista também no fato de que a percepção do seu meio muda quando a criança está junto com o cavalo. Determinados objetos ou barulhos mudam de significado, pois podem ser motivos de susto para o animal. Dessa forma, o cavalo exige da criança que a mesma o perceba como um ser autônomo, com características e necessidades próprias, diferentes daquelas da criança. O diálogo criança-cavalo funciona somente quando ela respeita tais particularidades de seu parceiro. Ou seja, a criança tem que se colocar no lugar do cavalo, para poder interagir de forma satisfatória. Assim, a criança treina duas habilidades que, segundo Goleman

(1995, p.125) estão extremamente inter-relacionadas: o autocontrole e a empatia.

Respeito a Si e ao Outro, Respeito às regras

A literatura de Piaget oferece muita informação sobre o desenvolvimento do respeito. A fase de sete a doze anos, para esse pesquisador, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos, incluindo sentimentos relacionados ao respeito. Piaget (1990, p.56-57) acredita que: *"(...) os primeiros sentimentos morais se originaram do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, (...) este respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou heteronomia. O novo sentimento, que intervém em função da cooperação entre as crianças, e das formas de vida social dela decorrentes (...), consiste essencialmente em mútuo respeito. Este existe quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor equivalente, não se limitando a valorizar uma ou outra ação específica. Genéticamente, o respeito mútuo se origina do respeito unilateral, do qual constitui uma forma limite. Acontece que um indivíduo sinta o outro superior em determinado aspecto e em posição de reciprocidade em aspecto diferente. Neste caso, uma valorização mútua global segue-se cedo ou tarde(...) O respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem-se citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentimento da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto."*

Os relatos de experiência de vários autores (Kröger, Schulz) mostram que uma criança sente em relação ao animal uma mistura de respeito (até medo), carinho e amor, desde que a mesma não tenha vivenciado experiências negativas, ou tenha passado por um processo de aprendizado baseado na força bruta. É importante observar que, apesar do medo, a criança procura o contato com o cavalo.

A criança recebe imediatamente uma resposta positiva à sua confiança, pois no volteio a mesma percebe o cavalo como um verdadeiro parceiro que, como expressa Kröger (1994, p.105) aceita as cutucadas, interrompe o movimento quando uma criança começa a escorregar correndo o perigo de cair, e obedece à voz da pessoa que segura a guia. Sendo assim, fica a impressão para a criança de que ela finalmente encontrou alguém que não grita com ela, nem a critica ou dela sente pena, que a aceita do jeito que ela é, mesmo não aceitando todos os comportamentos. E é baseado nesses sentimentos que cresce um respeito muito profundo pelo animal.

Em relação ao respeito, continua Kröger (1994, p.105), que com o tempo cresce também a confiança naquela pessoa que facilita o acesso ao cavalo, que segura a guia e à qual o cavalo obedece. As instruções e correções começam a ser percebidas como uma verdadeira ajuda na hora de executar a tarefa, quando o instrutor/pedagogo trabalha dando pequenos passos, aumentando gradativamente a dificuldade. Dessa forma, o equopedagogo proporciona à criança a vivência de sucesso e da sensação de ser alguém, aumentando o seu auto-respeito. A criança atribui ao adulto o papel de alguém que a está ajudando de forma concreta, possibilitando-lhe vivências de prazer.

Da mesma forma, pode ser registrada pela criança a consequência da não-aceitação de uma correção: não conseguir, por exemplo, sintonizar-se com o movimento do cavalo, nem fazer os exercícios sobre o cavalo ou até cair na areia. Por meio dessa situação concreta, que possibilita ao instrutor/pedagogo mostrar à criança as consequências de cumprimento e não-cumprimento das instruções e correções, há uma mudança na significação das regras.

Kröger conclui que quando o cavalo faz parte da constelação das relações as crianças mostram muita facilidade em respeitar regras, pois estas são vistas como algo útil, como contribuição construtiva na atividade.

Relações interpessoais

Goleman (1995, p.208) define relacionamento como: *"a capacidade de entrosar-se com outros, baseada no senso de ser entendido por eles e entendê-los"*. Para Kiphard (1992, p.145) a capacidade da criança construir e manter relações interpessoais é desenvolvida por meio dos processos de individualização e socialização. Ambos os processos estão extremamente inter-relacionados, sendo o primeiro pré-requisito do segundo. Entretanto, os processos de individualização trazem consigo experiências sociais, mesmo existindo uma conotação mais forte no Eu do que no Nós.

O sociólogo Elias (1994) amplia a discussão do inter-relacionamento dos processos de socialização e individualização interligando os dois processos com a estrutura da sociedade na qual ocorrem. Ele afirma (Elias, 1994, p.31) que: *"Não existe um grau zero da vinculabilidade social do indivíduo, um começo ou ruptura nítida em que ele ingresse na sociedade como vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular a outros seres humanos. Ao contrário, (...) o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quer trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um naufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade. Também Robinson Crusóé traz a marca de uma sociedade específica, de uma nação e uma classe específicas. Isolado em sua ilha de todas as relações que tinha com elas, ele se conduz, deseja e faz planos segundo os padrões delas, e assim exhibe comportamentos, desejos e projetos diferentes dos de Sexta-Feira, por mais que os dois se adaptem um ao outro em virtude de sua nova situação"*.

Para Kiphard é necessário a criança fazer experiências prazerosas na sua individualização para poder estabelecer relações interpessoais satisfatórias. Kiphard recomenda atividades práticas que proporcionem um refinamento na sensação e vivência corporal, justamente pelo fato do Eu da criança ser um Eu extremamente corporal. Segundo Doubrawa, *apud* Kiphard (1992, p.145), foi demonstrado que a intensidade de experimentar positivamente as funções e forças corporais (com quais o ser humano consegue atuar sobre o seu meio)

tem grande importância para o desenvolvimento da autoconsciência, equilíbrio emocional e da sua habilidade de fazer contatos. A privação dessas experiências, segundo Kiphard (1992, p.146), dificulta à criança o desenvolvimento da sua identidade, ou seja, a criança não se vivencia como uma unidade, encontrando assim dificuldades na hora de estabelecer contatos sociais.

Meyners (1997, p.56) aponta como fator relevante que montar a cavalo exige muito do sistema vestibular. Na sua argumentação, ele se baseia na visão de Ayres de que um sistema vestibular refinado não é somente interessante para um melhor rendimento esportivo, mas sim, que se trata de um sistema de importância capital no desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais, portanto fundamental para um bom desenvolvimento psicossocial da criança.

O ritmo, segundo Meyners, é outro fator relevante. A criança necessita sentir-se e entregar-se ao ritmo do animal para poder sintonizar-se com o movimento do cavalo. Portanto, o sentar sobre o cavalo é um ato extremamente ativo e dinâmico do indivíduo que reencontra continuamente o equilíbrio (pelo sistema vestibular) e, simultaneamente, sintoniza-se com o ritmo do cavalo, conseguindo estabelecer um diálogo corporal com o animal.

Kröger (1977, p.75) aponta, numa das primeiras publicações da área de equitação terapêutica, que fazer volteio funciona tanto melhor quanto mais o volteador souber abrir mão do seu ritmo motor para poder entrosar-se com o ritmo do outro, do cavalo. É dessa forma que a criança entra cada vez mais fundo no diálogo motor com o cavalo, sentindo uma intensa gratificação na sua disposição de pospor a si mesma, seja isso na esfera física (abrindo mão do próprio ritmo motor) ou psíquica (tendo de controlar a sua impulsividade).

O contato com o cavalo é corporal, exige sinais claros e dispensa a comunicação verbal. Tal contato é definido por Watzlawick *apud* Scheidhacker (1994, p.43) como uma comunicação analógica, ou seja, inequívoca, definindo as relações pela qualidade do relacionamento com o outro naquele instante. A comunicação digital contrapõe-se, segundo Watzlawick, à comunicação analógica como uma comunicação verbal, portanto equívoca, pois o significado está no conteúdo das palavras.

É interessante observar que a comunicação analógica é a forma mais antiga de comunicação, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente. A comunicação com o cavalo ocorre de forma analógica e, sendo assim, oferece, segundo Scheidhacker, princípios terapêuticos interessantes, pois nessa forma de comunicação não existem mentiras, conteúdos paradoxos, juízos de moral ou a tentativa de criar sentimentos de culpa. Ou seja, uma criança que evita relacionar-se com outras pessoas, por ter tido experiências negativas nesse sentido, pode ter uma chance de vivenciar uma forma clara de contato sem sentimentos de ambivalência. Vale ressaltar também que o contato com o cavalo oferece a ela a possibilidade de estabelecer um relacionamento íntimo (devido ao contato corporal), podendo confiar que essa relação não irá invadir sua integridade. Sendo assim o cavalo pode proporcionar à criança a experiência de relacionar-se.

3.4. VOLTEIO COM FINS EDUCACIONAIS

O programa de volteio proposto recebeu impulsos importantes de uma das quatro linhas de atuação da Equitação Terapêutica da Alemanha, mais precisamente da Equitação e Volteio com Fins Educacionais (*Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren*).

Nessa linha terapêutica trabalha-se com crianças, adolescentes ou adultos com problemas comportamentais, pacientes de psiquiatria ou deficientes mentais. De forma resumida pode-se dizer que essa forma de terapia visa objetivos pedagógicos, psicológicos, psicoterapêuticos e sócio-integrativos. Sua origem nasceu do uso intuitivo e autodidata do cavalo em orfanatos por alguns pedagogos. Já na fase inicial dessa linha terapêutica os profissionais notaram que pela interação com o cavalo foi possível trabalhar os seguintes aspectos biopsicossociais:

I. Na esfera individual:

1. Corporeidade e motricidade;
2. Sensomotricidade e integração sensorial;
3. Autovalorização;
4. Manutenção e aumento da motivação;
5. Construção de confiança;
6. Diminuição do medo;
7. Avaliação das próprias capacidades;
8. Melhora da capacidade de concentração.

II. Na esfera social:

1. Ajustamento aos outros;
2. Diminuição e controle de agressividade;
3. Diminuição de antipatias;
4. Iniciativa para fazer amizade;
5. Melhora da comunicação.

As outras linhas de Equitação Terapêutica na Alemanha são a Hipoterapia (*Hippotherapie*), onde se trabalha com pessoas portadoras de deficiência física, enfocando o aspecto fisioterápico dos recursos oferecidos pelo cavalo.

A Equitação Adaptada (*Reiten als Sport für Behinderte*) atende pessoas portadoras de deficiência física que alcançaram certa autonomia sobre o cavalo. Os objetivos consistem aqui principalmente na inserção social por meio da prática de um esporte. A Estimulação Psicomotora (*Psychomotorische Einzelförderung*) atende crianças, a maior parte na idade pré-escolar, que apresentam algum déficit no desenvolvimento sensorial. Esse trabalho se baseia nas obras de Jean Ayres, em que ela desenvolve uma teoria a respeito da integração sensorial e elabora técnicas de estimulação dos sentidos sensoriais, assim como a sua integração.

Volteio com Fins Educacionais é aplicado aproximadamente há trinta anos na Alemanha. Por isso, encontra-se numerosa literatura alemã a respeito. Antonius Kröger, sendo pedagogo e diretor de uma escola especial, pode ser considerado o fundador do volteio com essa finalidade. Ao iniciar o volteio com crianças e adolescentes com problemas comportamentais parecidos com aqueles das crianças em estudo ele elaborou um método para se trabalhar com tal clientela. Nas suas publicações (1977, 1994, 1997) percebe-se a ênfase:

1. na construção de um relacionamento específico entre equopedagogo e a criança.
2. no conhecimento técnico da atividade oferecida para essas crianças e do cavalo;

Na construção do relacionamento específico entre equopedagogo e a criança, Kröger (1977, 1994, 1997) aponta a contribuição central da obra de C.R. Rogers. A idéia central de Rogers, *apud* Kröger, é que ninguém consegue mudar uma outra pessoa. Isso essa pessoa tem que fazer por ela mesma. O outro pode auxiliar no processo de mudança, ou seja, atuar como “*facilitador*”, se conseguir estabelecer um determinado tipo de relacionamento com a pessoa a quem se pretende ajudar.

As publicações de Rogers se caracterizam pela confiança na mudança autodirigida da pessoa, confiança que se baseia na convicção de que “(...) o homem tem uma tendência inata para desenvolver todas as suas capacidades destinadas a manter ou melhorar seu organismo - a pessoa total, mente e corpo (...). Vejo-a (tendência) como uma tendência confiável a qual, quando livre para operar move o indivíduo em direção ao processo chamado crescimento, maturidade, enriquecimento da vida. A redução da necessidade, a redução da tensão, a redução do impulso, assim como a motivação para o crescimento, estão nesse conceito” (Rogers, 1978, p.194-195).

A confiança que Rogers deposita no ser humano, referindo-se ao ser inteiro, não é, segundo Rosenberg (1977, p.14): “*decorrência de uma visão ilusória, enaltecadora do homem como “essencialmente bom”, como inclinado à virtude não fora a influência social perniciosa. Antes, é uma desmistificação da polaridade mau-bom, com a constatação de que os traços ou as expressões pessoais assumem seu valor em função da meta a que servem. Nem altruísmo nem agressividade constituem desse ponto de vista marcas de virtude ou pecado, saúde ou enfermidade, pois qualquer um deles pode ser um meio utilizado para crescer e criar, ou para destruir e dominar*”.

O interesse principal de Rogers tornou-se, então, pesquisar os fatores principais que tornam possível o estabelecimento do tipo de relacionamento que possibilita a mudança autodirigida. Ele se contrapõe à opinião de que tenha desenvolvido um novo método psicoterapêutico ou uma nova linha pedagógica, colocando de forma humilde, que: “*Cheguei à conclusão que havia embarcado não com um novo método, mas sim uma filosofia de vida e de relacionamento completamente diferente*” (1977, p. 202).

Para conseguir estabelecer tal tipo de relacionamento, Rogers não oferece técnicas, mas sim define atitudes. Ou seja, o comportamento do terapeuta ou pedagogo se baseia não no conhecimento de técnicas que sabe aplicar, mas em algo muito mais profundo que envolve até sua postura a respeito de si mesmo, o que é sua atitude.

Rogers definiu três atitudes essenciais, a saber:

- 1) *“(...) prezar o aprendiz, prezar seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É uma estima pelo aluno, mas uma estima não possessiva. É uma aceitação deste outro indivíduo, como uma pessoa separada, digna de respeito por um mérito que lhe é próprio. É uma confiança básica - uma crença de que esta outra pessoa é, de alguma maneira fundamental, digna de confiança. (...) O que estamos descrevendo é que a valorização do aprendiz como ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos e potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador pelo aprendiz representa uma expressão operacional de sua fé e de sua confiança na capacidade do organismo humano”* (1977, p. 149).
- 2) *“a veracidade ou autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada é muito mais provável que seja eficaz. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, disponíveis à sua percepção, e que é capaz tanto de viver e ser estes sentimentos como de comunicá-los se o desejar”* (1977, p. 149).
- 3) *“Outro elemento na criação de um clima para a aprendizagem vivencial e auto-iniciada é compreensão empática. (...) quando o professor responde de uma forma que leva o estudante a se sentir compreendido ao invés de julgado ou avaliado -, há um impacto extraordinário”* (1977, p. 149-150).

Percebe-se que muitos pontos da definição das atitudes essenciais se referem à estrutura psicológica do pedagogo/psicoterapeuta, como por exemplo, a capacidade de ser autêntico e a de sentir compreensão empática. Essa capacidade depende mais da pessoa do que da situação pedagógica criada, ou seja, é mais algo que se vive do que uma técnica aplicável.

Porém, existem outros pontos em que se percebe certa facilidade de serem vividos numa aula de volteio, onde o relacionamento do pedagogo com a criança se baseia no contexto cavalo/volteio. É neste contexto que entra a segunda ênfase do trabalho de Kröger: o conhecimento técnico da atividade e do cavalo, pois somente com esse conhecimento o equopedagogo pode ser percebido como alguém que ajuda diretamente na atividade e na tentativa de se aproximar de algo que a criança tanto quer, o cavalo. Ou seja, o adulto está na função de facilitador pela própria situação dada, possibilitando o estabelecimento de um relacionamento com a criança durante a aula de volteio diferente daquele estabelecido entre professor-aluno no espaço escola, onde o relacionamento muitas vezes se baseia mais na pessoa do professor do que no conteúdo da aula.

Na aula de volteio, o pedagogo pode até chamar atenção da criança, sem que ela se sinta diminuída, quando a sua argumentação da intervenção está baseada nas necessidades e particularidades do cavalo. Assim, a criança pode vivenciar uma correção como algo construtivo, que não ameaça a sua personalidade.

O volteio oferece duas contribuições fortes para que a criança possa se sentir valorizada. Primeiro, a criança, pelo fato de lidar com o cavalo, se sente extremamente valorizada, pois esse animal de grande porte simboliza valores como força, beleza, poder, entre outros. Enquanto está com o cavalo, ela também se sente um pouco mais forte, bela e poderosa. Em segundo lugar, o pedagogo pode, ainda que trabalhe com um grupo de crianças, individualizar as tarefas, demonstrando, de maneira concreta, o respeito e a valorização pelo indivíduo, oferecendo a todas as crianças tarefas adequadas ao seu nível técnico. Portanto, possibilita-se para a criança a experiência de sucesso. Tal experiência é sustentada, além disso, pelo fato de que a *performance* da criança é sempre comparada com a sua *performance* da última aula.

Com a presença das três atitudes essenciais, ou seja, com o estabelecimento de: *“um clima que se caracterize pela autenticidade, pelo apreço e pela compreensão (...)”* acontece, segundo Rogers (1977, p.207), que *“(...) pessoas e grupos conseguem sair da rigidez e caminhar em direção à flexibilidade, da vivência estática à vivência processual, da dependência à autonomia, do previsível a uma criatividade imprevisível, da defensividade à auto-aceitação. Apresentam uma prova vivida de uma tendência à realização”*.

É essa atmosfera que facilita uma aprendizagem que se caracteriza pelo envolvimento do ser humano inteiro, definido por Rogers (1977, p. 145): *“Se eu tentasse, então encontrar uma definição grosseira do que significa aprender como pessoa inteira, diria, que isto envolve aprendizagem de uma espécie unificada, a nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma percepção clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado. Desconfio que, em sua forma mais pura, raramente ocorra, talvez, porém, as experiências de aprendizagem possam ser julgadas de acordo com sua proximidade ou seu afastamento desta descrição”*.

Para poder oferecer tal aprendizagem à criança, é necessário aceitar a individualidade de cada criança, a sua estruturação psicológica, dando muita importância à sua percepção, ou seja: *“(...) adotar uma perspectiva de múltiplas realidades, aceitar milhões de percepções separadas, desafiadoras, empolgantes, informativas e individuais da realidade”* (1977, p. 192).

A visão de Rogers contribuiu na presente pesquisa em alguns aspectos, os quais são mencionados a seguir:

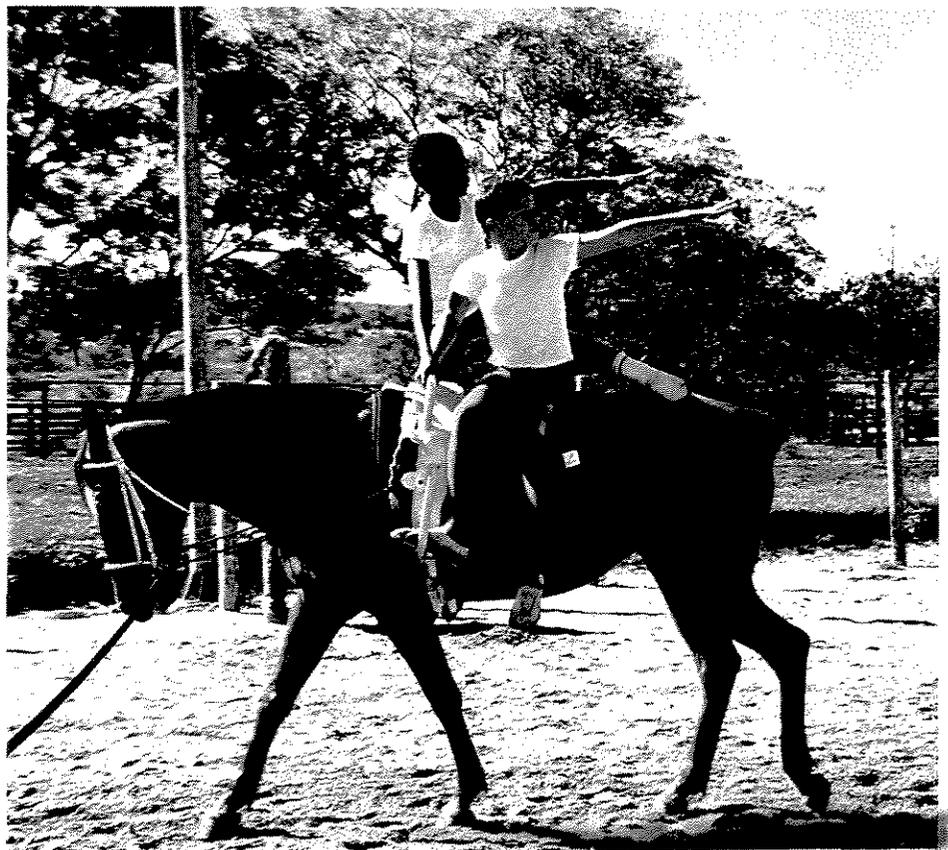
- (i) Na sensibilização dos pesquisadores no sentido de perceber a diversidade das crianças em estudo e apreciar essa variedade de realidades.

-
- (ii) Forneceu subsídios para criar condições de se estabelecer um relacionamento instrutor/criança em que as crianças puderam se sentir aceitas e compreendidas mesmo nas circunstâncias, em que o instrutor precisou interferir e questionar o comportamento da criança.

 - (iii) O instrutor teve mais confiança na capacidade da criança tomar decisões e mudar.

É importante ressaltar que não houve uma transferência de tomada de decisão do instrutor/pedagogo para a criança, pois o instrutor/pedagogo escolheu, a princípio, os exercícios, o tema do dia e a construção do programa de atividade. O que houve, entretanto, foi uma maior democratização em aula de volteio, onde, por exemplo, a criança teve momentos em que pôde escolher o exercício, ou todas as crianças do grupo elaboraram uma regra para a aula. Em comparação com os estilos educacionais de outros ambientes da criança (escola, entidade, casa) a mesma teve na aula de volteio oportunidades de decidir ou de manifestar a sua opinião.

CAPÍTULO 4 : MÉTODO



Fotografia 3: Exercício em dupla. De Mirja Weller, 1998.

4. MÉTODO

4.1. APRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO

As crianças selecionadas para o presente estudo, foram três meninas e nove meninos de sete a doze anos, que freqüentavam a Pró-Menor e foram encaminhadas pela entidade, principalmente pelos seguintes motivos: agressividade, falta de limites, revolta, isolamento na entidade, passividade e mudanças bruscas na estruturação familiar. As crianças vêm, na sua maioria, de famílias pobres, de uma favela vizinha ao bairro onde atua a entidade. A estrutura da família varia muito, sendo que somente três crianças vivem com pai e mãe, enquanto a maior parte vive com a mãe com ou sem padrasto. Dois irmãos estão com a tia e o tio, pois a mãe morreu e o pai abandonou os filhos. O número dos irmãos varia menos entre os consangüíneos (dois até oito) e mais nos irmãos por afinidade, isto é tendo pai e mãe incomuns. Nessa situação, há uma criança com mais de vinte irmãos, sendo o pai comum a todos. A grande maioria das mães trabalha fora, não podendo acompanhar as atividades dos seus filhos durante o dia. As condições se agravam pelo fato do bairro ter alto índice de criminalidade e tráfico de drogas. Por isso, muitas mães procuram a Pró-Menor na busca de um lugar seguro para deixar seus filhos durante o dia. Das crianças em estudo, algumas já tiveram contato com o mundo da ilegalidade, porém sem queixa de delinquência.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO

Na Alemanha, existe o modelo da Equitação e Volteio com Fins Educacionais (*Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren*), para crianças com semelhantes problemas e de uma faixa etária equivalente. Portanto, foi esse modelo e a modalidade eqüestre de volteio que constituíram os dois fundamentos fornecedores do conhecimento técnico necessário para a atividade e a visão pedagógica que norteou o estabelecimento de princípios básicos do programa.

O levantamento bibliográfico, nas áreas da Educação Física, Educação, Antropologia, Psicologia e Sociologia, possibilitou elaborar um arcabouço teórico necessário para a compreensão da população em estudo e deu subsídios às entrevistas, observações e suas interpretações.

Neste estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa com características da pesquisa-ação cuja base é, segundo Thiollent (1988, p.14): “(...) *empírica, concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.*” Optou-se pela seleção de variáveis determinadas *a priori* e durante a realização da pesquisa e pela utilização de diferentes técnicas para apreensão do fenômeno. Tal estratégia tem se mostrado útil, pois é capaz, ainda segundo Thiollent, de “*explorar as situações e problemas para os quais é difícil, se não impossível, de formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis.*”

Outro fator importante foi a indicação dessa estratégia para uma pesquisa em que se pretende *“realizar uma possível transformação dentro da situação observada”* (Thiollent 1988, p.19) e a identificação com a afirmação do mesmo autor: *“Em geral, a idéia da pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maneira das pesquisas convencionais. Querem pesquisa nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”* (1988, p.16). Concorda-se com o autor quando aponta que: *“Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”* (1988, p.16).

A opção metodológica definiu o caráter da pesquisa, pois possibilitou dar maior espaço aos sujeitos na construção do programa de atividade. Sendo assim, pode-se dizer que o *feedback* dos alunos, as suas idéias muitas vezes brilhantes, mais do que simplesmente uma contribuição, concretizaram este trabalho.

Além do mais, o presente estudo utiliza procedimentos etnográficos para apreender informações sobre a população estudada e possibilitar maior análise e reflexão sobre as observações. As técnicas usadas são: entrevista semi-estruturada, conversa, histórico de vida, observação participante, filmagens, observações na Pró-Menor e reuniões da equipe de volteio. As descrições dos locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões forneceram subsídios à estruturação do quadro configurativo da realidade estudada, a partir da qual foram feitas as análises e interpretações.

As informações obtidas na pesquisa pelo pesquisador e equipe de trabalho, pelas técnicas de avaliação, crítica e autocrítica e *“feedback”* das diferentes etapas, foram fundamentais na construção do programa. A tentativa de controle da subjetividade foi entendida conforme Demo (1989, p.53): *“A objetividade, entendida como esforço metodológico de fidelidade à realidade e com proposta de discussão crítica e autocrítica, pode ser mantida como ideal científico, porquanto não se satisfaz apenas com forma, mas alcança a problemática do conteúdo”*.

Outras fontes fundamentais para a elaboração do programa de volteio foram:

- Curso de instrutor de volteio pela Confederação Brasileira de Hipismo;
- Curso de instrutor de volteio pela Confederação Alemã de Hipismo, realizado na Alemanha, financiado pela FAEP;
- Participação em Congressos, especialmente no Terceiro Congresso Europeu de Equitação Terapêutica na Alemanha, onde foi apresentado o enfoque da linguagem técnica das crianças, igualmente financiada pela FAEP.

As entrevistas de apoio com especialistas no assunto, tais como psicólogos, pedagogos, antropólogos, educadores e outros especialistas afins contribuíram para a compreensão do fenômeno e forneceram sugestões importantes.

4.3. AS TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

4.3.1. Entrevistas

Inicialmente procurou-se, especialmente nas entrevistas com as crianças, captar o significado que elas atribuem à atividade e à sua participação na atividade de volteio. Percebeu-se, entretanto, que as crianças tinham dificuldades imensas em falar sobre o que estavam fazendo no haras e que isso dificultou às crianças dar um significado próprio para a atividade. Precisou-se então esclarecer primeiramente como se dá o processo da significação da participação da criança no volteio, nos microssistemas entidade e casa.

Para tal, foram entrevistadas doze crianças (regularmente), as mães (duas vezes), e os funcionários da entidade (uma vez). Foram utilizadas questões abertas e informais para criar uma atmosfera de conversa (com finalidade) em que o entrevistado pôde falar sobre aqueles aspectos que se mostraram relevantes para ele, pois acredita-se, como diz Minayo (1996, p.105): *“(...) a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador”*.

Foram feitas 39 entrevistas, o que corresponde a aproximadamente 7 horas de gravação, transcritas literalmente e analisadas. O material obtido foi analisado através da técnica da Análise do Discurso.

Essa técnica é interessante pelo fato de partir da compreensão do discurso, de acordo com Pechêux *apud* Orlandi (1996, p.26): *“(...) não como transmissão de informação mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, i.e., as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação”*.

Então, a Análise do Discurso contribui muito, pois busca compreender a complexidade do processo de significação. Ao analisar o discurso da criança sobre a atividade, por exemplo, não se pode esquecer o fato das crianças terem sido encaminhadas pela entidade, ou seja, é esperada uma mudança no comportamento da criança.

Ou seja: *“Como é exposto por Pechêux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em um estado de*



um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. Finalmente faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso” (Orlandi, 1996, p.26).

Os textos obtidos pelas entrevistas, constituem, na Análise do Discurso, o primeiro momento de contato do pesquisador com o *corpus*, que é chamado “superfície lingüística”, correspondendo ao material bruto, tal como foi encontrado nas situações discursivas empíricas. A partir desse conjunto de textos foi feito um primeiro recorte.

Esse recorte, que constitui, na Análise do Discurso, o segundo momento da análise, é chamado de “objeto discursivo”. A sua obtenção se dá por meio de uma primeira etapa de análise que reside em verificar o “modo como se diz” (em determinado lugar de um texto, em relação a outro lugar no mesmo, ou, relacionando o que é dito na entrevista de X com a entrevista de Z). A partir daí foram trabalhados somente recortes. Nesse momento se delinearão as semelhanças e as diferenças que permitiram, no presente caso, falar dos processos de significação. A partir daí foram obtidas as primeiras conclusões.

4.3.2. Diário de Campo, Filmagem e Reunião de Equipe

O Diário de Campo foi utilizado nas aulas realizadas durante um tempo de dois anos e meio. Neste livro foram anotadas as observações consideradas relevantes naquele momento. Todas as pessoas envolvidas tiveram a oportunidade de registrar as suas observações e visitas de terceiros foram aproveitadas para que as pessoas também anotassem as suas impressões e sugestões. Vale ressaltar que as observações de terceiros foram muito úteis, contribuindo significativamente na autocrítica.

Foram analisadas as anotações de 79 aulas e os registros das reuniões da equipe. Nas reuniões, avaliou-se principalmente o procedimento das aulas e o desenvolvimento das crianças em estudo. Nesse momento procurou-se uma primeira estruturação das informações que dizem respeito à criança, organizando-se o material em quatro categorias, a saber:

- habilidades motoras e estruturação do esquema corporal;
- humor;
- a conduta a respeito das atividades;
- a socialização.



Fotografia 4: Anotações por terceiro. De Mirja Weller, 1998.

4.3.3. Medidas Antropométricas e Testes de Aptidão Física

Foi realizada uma avaliação diagnóstica e formativa do crescimento físico e da performance motora para uma adequação dos exercício de volteio. O crescimento foi medido através da antropometria: estatura peso corporal e altura tronco-cefálica.

Os testes motores foram escolhidos para fornecer informações relacionadas com as habilidades exigidas com maior frequência na atividade de volteio, explicitadas no Capítulo 5. Tais informações, juntamente com as medidas do crescimento, possibilitaram uma descrição quantitativa de cada criança. A padronização dos dados foi feita segundo a proposta de Matsudo (1987).

As variáveis estudadas foram:

1. A força muscular dos membros superiores com o teste de preensão manual do lado direito e esquerdo, também chamado teste de dinamometria, utilizando-se um dinamômetro manual ajustável.
2. A força muscular do tronco com o teste abdominal.
3. A força muscular dos membros inferiores com o teste de salto horizontal;
4. A agilidade com o teste de *shuttle run*.

5. A potência aeróbica, de acordo com Cooper (1970), com o teste de nove minutos, em que a criança tenta permanecer correndo durante nove minutos numa pista de atletismo, e é verificada a distância que a criança percorre nesse tempo.

4.3.4. Teste de Desenho de Campos e Wechsler

No seu desenvolvimento, a criança está montando e remontando suas estruturas cognitivas, que são, segundo Cabral e Nick (1994, p.62), o *“(...) modo como o indivíduo vê os mundos físico e social, incluindo todos os seus fatos, conceitos, crenças e expectativas, assim como o padrão de suas relações mútuas”*. Dessas estruturas dependem também os esquemas conceituais que são definidos por Cabral e Nick (1994, p.62) como sendo um *“(...) complexo padrão que se deduz ter sido gravado na estrutura do organismo pela experiência e que combinada às propriedades do atual estímulo ou da atual idéia para determinar como o objeto ou a idéia vai ser percebida é conceitualizado”*.

Para Beck (1994, p.24), esquemas são *“(...) estruturas que integram e atribuem significado aos eventos. O conteúdo dos esquemas pode tratar de relacionamentos pessoais, tais como atitudes em relação a si mesmo e aos outros”*.

Evidencia-se, então, a importância do nível de maturidade conceitual da criança na sua maneira de ver o mundo, o que influencia os seus desenhos, pois a criança usa o desenho como forma de expressão ou como representação de conceitos, sentimentos, ou de novas informações que aprende em sua relação com o Mundo.

Segundo Mèredieu (1974, p.14) *“(...) o desenho constitui uma língua, que possui seu vocabulário e sua sintaxe, a criança utiliza um verdadeiro repertório de signos gráficos”*. O autor considera a evolução das representações de signos gráficos como paralela à evolução psicomotora, sendo que, contribui Stern, *apud Mèredieu (1974, p.18): “(...) tudo o que diz respeito à criança: suas experiências, sentimento e crescimento atua sobre essa evolução dos signos”*.

Dentro dessa evolução classifica Luquet *apud Mèredieu (1974, p.22)*, quatro estágios do grafismo infantil: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual. De acordo com a faixa etária de 8 a 12 anos, trabalha-se no presente trabalho com o realismo intelectual que *“(...) caracteriza-se pelo fato de que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe”*.

Este fato foi utilizado na elaboração dos testes da figura humana. Inicialmente pensava-se que os testes dariam informação sobre o nível intelectual da criança. Wechsler (1996, p.16) relata que a autora Goodenough, quando desenvolveu o trabalho em 1926: *“(...) partiu da hipótese de que quando as crianças desenhavam uma figura humana estão desenhando não aquilo que vêem, mas aquilo que sabem sobre a mesma”*. Por isso o teste de Goodenough foi avaliado como medida de inteligência.

Harris *apud* Wechsler (1996, p.12), ao criticar o trabalho de Goodenough, “(...) propôs que o desenho da figura humana fosse considerado não mais como medida de inteligência, mas sim como maturidade conceitual, pois a criança, quando desenha a figura humana está tentando expressar o conceito que tem do corpo humano”.

Mais adiante, o mesmo autor aponta a complexidade dos recursos utilizados pela criança ao desenhar a figura humana, entendendo que abrange a capacidade de perceber ou discriminar semelhanças, abstrair e generalizar a forma usando o que já conhece de outras classes de objetos para a comparação. Com a análise de diversos resultados obtidos concluiu-se que existe uma “(...) alta relação do desenho da figura humana com as habilidades: verbal/visomotora/discriminação visual e capacidade conceitual”. Portanto, “(...) existe uma relação entre o desenho e o desenvolvimento conceitual”. Mais adiante Harris, *apud* Wechsler (1996, p.13), conclui que o “(...) desenho da figura humana só pode ser usado com validade e precisão como medida desenvolvimental na faixa etária de 5 ou 6 anos até 11 ou 12 anos, que é o período de operações concretas segundo Piaget, ou do manejo dos símbolos, segundo Bayley”.

Diante dessas informações considerou-se importante avaliar o nível do desenvolvimento conceitual com o teste: “O Desenho da Figura Humana: Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo Infantil, Manual para Crianças Brasileiras” (Wechsler, 1996). O material foi desenvolvido e validado para a população brasileira, segundo estudos já realizados por Goodenough, Harris e Koppitz. O manual contempla o estudo do “(...) desenho da figura humana quanto ao seu aspecto de maturidade ou evolução de conceitos” (Wechsler, 1996, p.15).

Os desenhos foram executados em uma folha branca, as crianças dispunham de lápis preto nr.2 e borracha. Foi-lhes solicitado que realizassem o desenho apoiadas na mesa e sentadas nas cadeiras, e receberam as seguintes instruções: “Gostaria que vocês desenhassem uma pessoa nesta folha”. Depois da conclusão do desenho foi pedido aos sujeitos que desenhassem uma pessoa do outro sexo, em outra folha. Os resultados brutos obtidos com a classificação dos desenhos da figura humana foram convertidos para percentuais e resultados padronizados. O resultado final permitiu classificar o desenvolvimento cognitivo da criança quando comparado com sua faixa etária. Foi observado também o uso de borracha que foi descrito junto a outras observações que completaram os resultados quantitativos.

Durante toda a pesquisa as crianças desenharam freqüentemente após a aula. Normalmente o tema era livre, mas as crianças escolheram, na maioria das vezes, desenhar temas ligadas à aula ou ao ambiente do haras. Os desenhos foram executados em uma folha branca, as crianças dispunham de lápis preto e de cores variadas e/ou caneta hidrocor. A realização foi supervisionada por uma estagiária de pedagogia que não interveio na execução do desenho.

Os desenhos foram avaliados segundo “O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade” de Campos (1993). Esse

material é amplamente usado na clínica psicológica como instrumento para a análise de traços de personalidade. É importante ressaltar que a informação sobre o nível do desenvolvimento conceitual da criança ajudou muito na interpretação dos desenhos.

4.3.5. Autoconceito

Na presente pesquisa, o autoconceito abrange a imagem corporal e a auto-imagem, o que está de acordo com a definição de Branden (1997, p.36): *"(...) o autoconceito, é quem e o que, em nível consciente ou subconsciente, nos pensamos ser – nossos traços físicos e psicológicos, nossas qualidades e imperfeições, nossa possibilidade e limitações, nossas forças e fraquezas. O autoconceito envolve, ou inclui, nosso nível de auto-estima, mas é mais globalizante. Não podemos entender o comportamento de uma pessoa sem entender o autoconceito que esta por trás"*.

Rogers (1978) destaca a importância do autoconceito. Segundo o autor o indivíduo estrutura o seu autoconceito na infância dentro do seu campo fenomênico, ou seja: *"Em meio a tudo o que está acontecendo em seu espaço vital, a criança gradativamente, torna-se atenta à experiências que ela discrimina como sendo "eu". Pouco a pouco, forma-se uma gestalt conceitual organizada e coerente. As percepções da relação desse "eu" com o mundo exterior e com as outras pessoas são o fundo. Essas percepções do "eu" estão ligadas a valores, mas alguns desses valores vêm de outras pessoas. (...) O auto-conceito, portanto, torna-se uma organização de esquemas perceptuais para se ir ao encontro com a vida. (...) A pessoa ela reage à sua realidade como ela a percebe e a define, guiado pelo conceito que faz de si mesma"* (Rogers, 1978, p.197).

O autoconceito pode ser considerado como parte dos esquemas conceituais da pessoa, explicitados na seção anterior do presente trabalho. Percebeu-se, entretanto, a dificuldade de se obter informação a respeito do autoconceito com a análise dos desenhos, o que está de acordo com o resultado da pesquisa de Prytula (1978), da Universidade Estadual de Austin.

Na pesquisa envolvendo cento e cinquenta meninas e meninos com a idade média de dez anos e dois meses, constatou-se que os desenhos de figura humana quando comparados em seus tamanhos, proporções e tamanhos das cabeças, não diferem significativamente entre crianças dos grupos de alto, média e baixo nível de autoconceito. O autoconceito da criança foi classificado conforme o teste de *"Piers Harris Self Concept Children Scale"*.

Por outro lado, torna-se evidente a importância da avaliação do conceito que as crianças em estudo fazem de si. O que interessa em especial é a autopercepção da criança como praticante de vôlei e na aula de vôlei, podendo comparar esta percepção com os conceitos que faz de si em outras situações de vida, como por exemplo na sua casa ou na escola. Tal informação é considerada importante para a avaliação do programa de vôlei com fins educacionais.

Como os desenhos, porém, não forneceram informações com rigor científico a respeito do nível de autoconceito da criança, foi escolhida a aplicação de uma adaptação do questionário do teste de Piers Harris (veja anexo). Na comparação do novo questionário com os de outros testes com o mesmo objetivo, percebeu-se uma melhor adequação das perguntas ao mundo infantil, pois:

- ☞ As perguntas são feitas de forma muito clara e simples sobre a percepção da criança nos vários ambientes com quais ela interage;
- ☞ Seu tempo de aplicação é de aproximadamente 15-20 minutos, o que significa uma aplicação rápida, evitando-se cansar e desmotivar a criança.
- ☞ A criança tem duas opções de resposta: sim ou não, ou seja, não se espera a mesma habilidade em diferenciar nuances de sentimentos que pode ser exigida de um adulto.
- ☞ A estrutura do teste possibilitou adaptações, com cinco perguntas a respeito das aulas de volteio e da participação da criança no esporte, utilizando-se o mesmo estilo das perguntas originais do teste. É interessante observar que todas as perguntas relacionadas à autopercepção da criança no teste são elaboradas na primeira pessoa do singular. Mantendo-se esse estilo as perguntas são:
 - Eu sou bom no volteio?
 - Eu sou importante no grupo de volteio?
 - Eu demoro mais para aprender as figuras nas aulas de volteio?
 - O cavalo gosta de mim?
 - Eu me ofereço para ajudar na aula de volteio?

Pelo fato de que o teste foi muito bem recebido pelas crianças, elas aproveitaram a situação para falar de si. Todas as falas foram anotadas, pois a franqueza com que as crianças falaram de si chamava atenção. Assim, elas forneceram muita informação, expondo-se mais do que nas outras situações de entrevista.

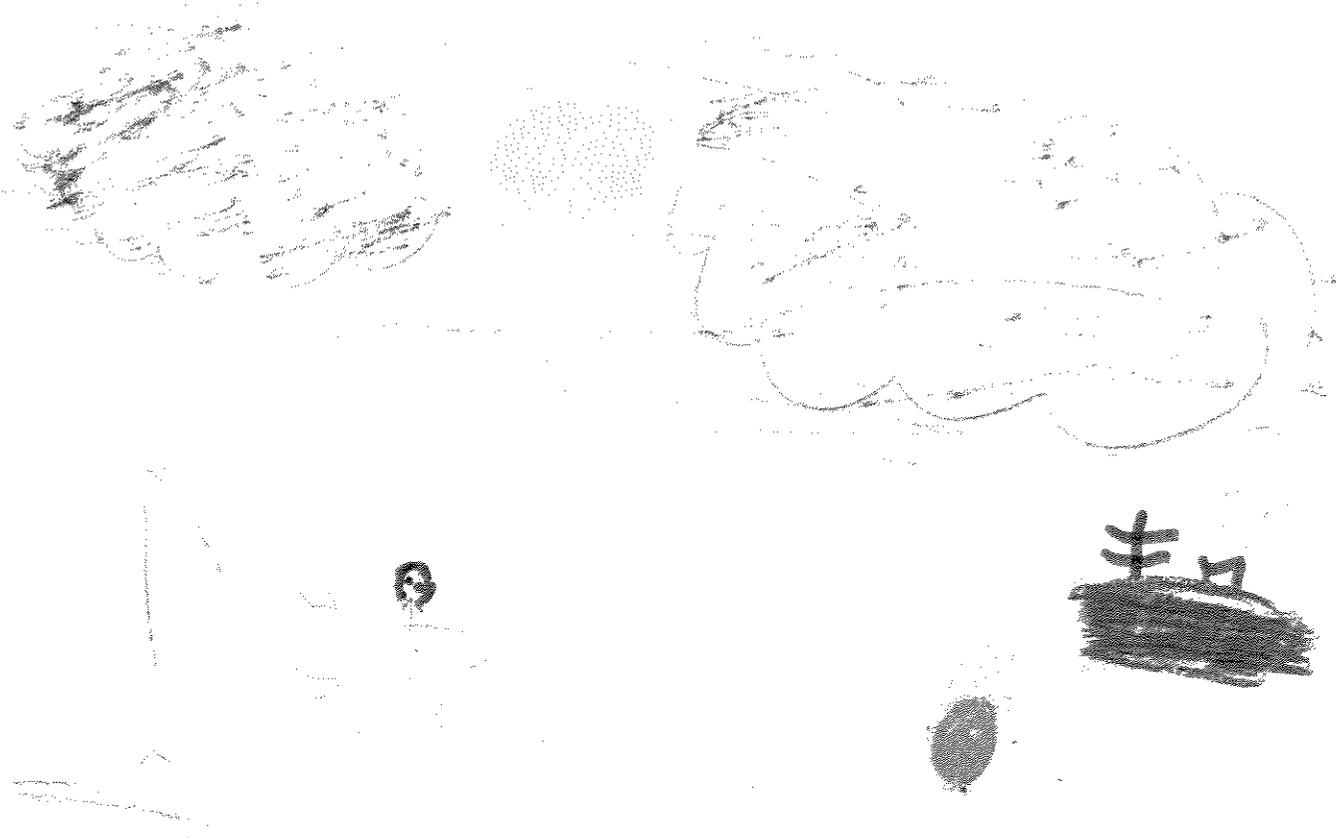
Oito crianças participaram do teste, uma vez que três das doze crianças saíram da Pró-Menor e uma faltou nos dias da aplicação. As perguntas, que têm sempre como ponto central a percepção da criança de si mesma, foram classificadas em seis categorias, conforme o ambiente ou a relação em que a criança se percebe. Dessa forma, obtiveram-se os seguintes aspectos do autoconceito das crianças em estudo:

- Ela mesma;
- Amigos;
- Aspecto físico;
- Escola;
- Família;
- Aulas de volteio.

Foi analisado, então, o autoconceito da criança em cada uma das categorias, pois acredita-se que o conceito que temos de nós mesmos é moldável, dependendo da situação atual e da relação que temos com as pessoas que nos cercam em determinado momento.

Classificou-se o autoconceito da criança como positivo em certa categoria, quando o conjunto das respostas da categoria mostrou uma tendência clara para uma percepção positiva de si mesmo. Definiu-se como autoconceito médio, aquele que não mostrou uma tendência clara nem para uma percepção positiva nem negativa. Considerou-se o autoconceito negativo quando a criança apresentou uma percepção claramente negativa de si mesma.

CAPÍTULO 5 : PROGRAMA DE EQUITAZÃO E VOLTEIO COM FINS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS CARENTES



Desenho 2: "...fazendo volteio..." De MA/F/11/88, feito em 1997

5. PROGRAMA DE EQUITAÇÃO E VOLTEIO COM FINS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS CARENTES

5.1. FASE DA PRÉ-COLETA

A etapa da pré-coleta de dados do presente estudo foi um momento muito dinâmico, sendo o primeiro contato com a população em estudo e com a atividade eqüestre como atividade com fins educacionais. Embora essas experiências já existissem, servindo mesmo como ponto de partida para a idealização deste trabalho, tinha mudado o contexto, requerendo agora uma sistematização das aulas com fundamento nas leituras e um registro crítico das observações. Isso, por sua vez, exigiu uma reestruturação do trabalho, ou seja, a adequação do local e do material e a escolha de um cavalo.

Foi também neste momento da pesquisa que se tomaram decisões relevantes para o norteamento do método. Uma das decisões significativas foi a opção pelo volteio, que se tornou, então, a modalidade eqüestre principal. O ensino de equitação limitou-se à fase da pré-coleta e posteriormente a um mês de férias e somente com uma aluna, conforme descrito mais adiante. Para se entender tal opção faz-se necessária uma retrovisão do trabalho, enfocando o seu início.

Este trabalho começou no rancho do Sr. Nico, localizado no mesmo bairro em que as crianças moram. O bairro, como muitos bairros pobres, oferece duas “opções culturais” fortes para se afiliar: uma é a religião (crente), muito presente no bairro, e a outra opção é o mundo do rodeio, nas festas de peão no rancho do Sr. Nico. A maior parte dos meninos do grupo em estudo freqüenta o rancho. Por isso, eles já têm uma certa prática na lida com o cavalo, participam das festas, às vezes sem a companhia da família, e admiram as pessoas que mais se destacam nesse mundo.

Foi em tal local familiar à criança que se começou o trabalho, utilizando-se exclusivamente a equitação. Pelo fato de se ter três cavalos à disposição, duas crianças tinham que dividir um cavalo. Tentou-se reproduzir as atividades observadas em alguns centros de Equitação Terapêutica na Alemanha: uma das crianças puxando o cavalo e a outra montada, com um certo percurso a ser realizado, ou outra tarefa. Depois de determinado tempo as crianças trocavam de lugar, ou seja, a criança que montou tinha que puxar o cavalo em seguida.

Porém, as crianças encaminhadas, naquela época seis meninos, não aceitaram a atividade pelo fato de não dominarem o cavalo “de verdade”, pois o colega estava segurando a rédea. Entretanto, não foi possível deixar a criança montar “de verdade”, porque essa situação impossibilitava o controle das crianças quanto ao maltrato do animal.

Ao relacionar as observações das aulas com o contexto cultural fica mais fácil entender a rejeição dos meninos à atividade na forma como ela foi proposta inicialmente. Eles estavam dispostos a participar do projeto pela possibilidade

de viver o papel de peão, capaz de dominar o cavalo mais bravo. Ao serem impedidos de lidar com o cavalo de forma bruta, a atividade perdeu o interesse inicial. As crianças diziam: “Oh, tia, este cavalo não empina não?”, “Puxa, tia, quero galopar, onde tá o reio pra bater?” e assim por diante. É interessante observar que essas crianças estavam querendo fazer coisas que os peões fazem, mas elas não tinham a menor condição de consegui-lo. Esta situação frustrou-as bastante e deixou-as com muita raiva do cavalo. O culpado sempre era o cavalo. Os meninos o xingavam e tentavam bater à maneira dos peões. Preocupavam-se exageradamente com o fato de ser ou não observados pelas outras crianças ou pelas pessoas do rancho e comparavam constantemente o seu desempenho com o do colega. Ao mesmo tempo observou-se o medo que tinham do animal, que aumentava quando não estavam em cima mas ao lado dele, conduzindo-o. Esse medo foi algo impossível de ser assumido ou expresso em palavras.

Introduziu-se, então, o volteio. Esta atividade nova, sem referencial pré-existente nas crianças, mostrou-se aceita somente a partir do momento que foi introduzido de forma explícita “o risco”, a possibilidade da criança enfrentar o próprio medo. Ambos os comportamentos, isto é, da não-aceitação da impossibilidade de montar “de verdade” e da aceitação do Volteio somente a partir do momento em que a criança pôde arriscar-se, estão estreitamente ligados à cultura local. A importância de se levar em consideração a cultura local é uma condição fundamental para o desenvolvimento do programa, pois ela se reflete na motivação dos sujeitos.

PESQUISA MOTIVACIONAL

A pesquisa motivacional lida com as perguntas “por quê” e “para quê” do comportamento humano, oferecendo assim um fundamento teórico indispensável à análise das manifestações comportamentais das crianças em estudo.

Relacionando estas duas perguntas cernes com as observações descritas anteriormente, destacou-se cada vez mais o Motivo de Realização (MR), como motivo responsável. Isso não quer dizer que se acredita que no comportamento observado este foi o único motivo em funcionamento, mas sim aquele que mais teve peso, funcionando simultaneamente com outros motivos (como, por exemplo, o motivo de afiliação).

O motivo de realização é definido por Heckhausen *apud* Winterstein (1992), como a necessidade do indivíduo competir com um padrão de excelência, não necessariamente com outra pessoa. É responsável pelo desencadeamento de ações que se caracterizam pelo fato de buscarem a realização de rendimentos. Nessa busca o indivíduo já se empenha de acordo com a sua disposição ou tendência de personalidade: medo do fracasso ou expectativa de sucesso.

Um dos componentes principais do motivo de realização é o Nível de Aspiração (NA), que por sua vez é definido por Weiner *apud* Winterstein (1992) como nível de um rendimento futuro que uma pessoa procura atingir de maneira explícita numa tarefa, conhecendo seu nível de rendimento alcançado na

mesma tarefa (ou numa tarefa semelhante) anteriormente. O NA é definido pelo indivíduo numa fase posterior ao processo da motivação (pré-intencional), ou seja, na fase da volição, quando a pessoa passa da intenção de uma determinada ação para a ação em si (também chamado post-intencional).

Pessoas com medo de fracasso têm um nível de aspiração distante da capacidade: ou é muito baixo para poder permanecer num nível de segurança, ou é muito alto para, mesmo não conseguindo êxito, não vivenciar emocionalmente o fracasso. É importante frisar que as duas disposições da personalidade e o NA são considerados aprendidos, ou seja, podem ser reaprendidos, alterados.

Existem outros dois componentes importantes, que se situam numa fase posterior à da ação, a saber: a Atribuição Causal e a Norma de Referência. A Atribuição Causal realiza-se após a ação, na busca do indivíduo por explicar os resultados obtidos. Vale ressaltar que se trata da explicação subjetiva do próprio sujeito. As explicações foram sistematizadas em categorias. Nesta classificação a atribuição pode ser uma combinação de estável/ variável com locação interna/externa, como representado na tabela abaixo:

Estabilidade // Locação	Interna	Externa
Estável	Capacidade	Dificuldade de tarefa
Variável	Esforço	Acaso

Tab.1: Baseado em Weiner et al. 1972, *apud* Rheinberg (1986).

Com base neste fundamento teórico parece que a particularidade da situação cultural das crianças - no limiar entre uma cultura e outra, em combinação com uma família desestruturada (para a maior parte das crianças em estudo), que não está em condições de orientá-las na sua luta pelo pertencimento a um grupo cultural e pela sua identificação - se reflete na estruturação do motivo de realização.

O peão, uma das figuras fortes no bairro, tornou-se o padrão de excelência quando as crianças estavam no haras, lidando com cavalo. Tudo o que a criança fez, ela fez pensando, comparando-se com aquela figura. O padrão de excelência, tão distante da capacidade da criança, influenciou o Nível de Aspiração de tal maneira que o objetivo tornou-se inatingível. É bom frisar que os meninos não tinham a menor tolerância à frustração (as observações relacionadas às histórias de vida direcionam-se a uma tendência da personalidade para o medo do fracasso). Por isso, com grande facilidade o ambiente tornou-se agressivo. A Atribuição Causal pelo fato de não se ter conseguido alcançar o Nível de Aspiração, tão distante da própria capacidade, era sempre externa. O culpado era, sem exceção, o cavalo e os meninos desejavam trocar de cavalo a todo tempo. Isso causava uma situação estressante, de tal forma, que às vezes a atividade ficou muito comprometida e

o diálogo com os meninos dificultado, colocando os profissionais no papel do adulto “chato” que vem para limitar, proibir, etc. A motivação para a atividade, naquele tempo, veio da vontade de viver o papel do peão, ou seja, era extrínseco, impedindo a criança de sentir prazer pela atividade em si.

As crianças pareciam presas a tal situação de pressão, situação esta criada por elas mesmas. Elas não conseguiram, atadas dessa forma, se dar a oportunidade de mergulhar na atividade até o ponto de entrar no *fluxo*. Goleman (1995, p.103-104) caracteriza o *fluxo* da seguinte maneira: “*A capacidade de entrar em fluxo é inteligência emocional no ponto mais alto: o fluxo representa, talvez, a última palavra na canalização das emoções a serviço do desempenho e aprendizado. No fluxo, as emoções são não apenas contidas e dirigidas, mas positivas, energizadas e alinhadas com a tarefa imediata.(...) Essa experiência é gloriosa: o sinal característico do fluido é uma sensação de alegria espontânea e mesmo êxtase. Por ser tão bom, é intrinsecamente compensador.*” Ou seja, a experiência do fluxo é componente fundamental da motivação intrínseca.

A modalidade do volteio, inicialmente rejeitada, pois não é a criança que domina o cavalo, foi aceita a partir do momento em que lhe foi atribuída, de forma proposital, um caráter de aventura. Isso é relativamente fácil, pois a atividade pode ser individualizada a qualquer momento. Assim, pode-se oferecer a uma criança que busca a sensação do risco, por exemplo, a oportunidade de ficar em pé ao galope, enquanto uma criança mais medrosa somente galopa tentando soltar uma mão. Com a possibilidade de adaptarem-se as tarefas propostas conseguiu-se motivar aqueles meninos que estavam motivados de forma extrínseca (o papel do peão), pois eles conseguiram substituir aquela motivação pela motivação intrínseca (o prazer do ato em si).

Percebeu-se que a partir do momento em que a criança descobre o prazer e mergulha na atividade, ela também começa a se enturmar e a cooperar. Isso não significa que ela deixe de manifestar comportamentos agressivos e antisociais. Entretanto, o que se constatou é que a partir desse momento ela começa a provocar e perturbar os outros com frequência menor e por um tempo mais curto.

Cada vez mais foram ocorrendo aulas prazerosas e harmoniosas, onde todo mundo respeitava as regras e cooperava sem necessidade do equopedagogo intervir. Acredita-se que as sensações sentidas nesses momentos são os melhores incentivos para comportamentos mais saudáveis. É com essas sensações que as crianças começam a perceber e distinguir o que é bom do que não é, principalmente para si próprias, e qual é a sua contribuição nesse fato.

5.2. CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

A atividade de volteio significa, na verdade, uma rede de relacionamentos - equopedagogo-criança, criança-criança, criança-cavalo - implantado num contexto específico: cavalo-atividade de volteio, realizando-se em determinado

lugar: no haras. Assim sendo, a aula de volteio pode ser vista como um microsistema que Bronfenbrenner *apud* Krebs (1997, p.31) define como: “(...) *um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face-a-face com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças*”.

O microsistema em questão procura oferecer à criança um espaço favorável ao seu desenvolvimento global, por isso foi necessária uma definição do tipo de relacionamento considerado favorável, a ser estabelecido nesse ambiente. Além do mais, tornou-se indispensável uma estruturação cautelosa da atividade em si, facilitando assim a sensação da própria capacidade para a criança. Vale ressaltar que esse microsistema não pode ser entendido como algo fixo, mas como um processo em si, no qual todos os participantes estão envolvidos. É indispensável, então, uma flexibilidade suficiente para atender às demandas do momento, pois um grupo de crianças é algo extremamente dinâmico, com necessidades diversas, que dependem do dia e do momento e que necessitam de respostas diferenciadas.

Procurou-se no processo do próprio microsistema trabalhar no sentido de melhorar continuamente a qualidade dos relacionamentos do ambiente específico. Dessa maneira é fundamental não ver este trabalho como uma proposta de fórmulas prontas, porque esta seria, acredita-se, contraditória com uma proposta pedagógica que visa a perceber a criança e valorizar a força criativa do ser humano. Sendo assim, a elaboração do programa consiste na definição de princípios essenciais e no estabelecimento de quatro fases (subcapítulo 5.2.4.). Cada uma delas corresponde a um nível de desenvolvimento da criança neste trabalho e atende às suas necessidades em determinado nível. Por isso define-se para cada uma das fases os seus objetivos.

Os objetivos dizem respeito à qualidade dos seus relacionamentos, ao nível de familiarização da criança com a atividade, à sua conduta perante a atividade e ao seu nível técnico de volteio alcançado. A partir do momento em que a criança alcança os objetivos de determinada fase ela pode passar para a próxima etapa. É importante ressaltar que, na realidade em que o trabalho está inserido, existem grupos constituídos por crianças que se encontram em diferentes fases. Mesmo assim, o profissional deve ter consciência das fases e tentar adequar o trabalho. O ideal seria, sem dúvida, a existência de tantos grupos quantas fases de desenvolvimento existissem.

Apesar das diferenças entre as quatro fases existem algumas características básicas que são válidas para todas as etapas, a saber: os elementos técnicos da atividade de volteio e os procedimentos da aula.

5.2.1. Elementos Técnicos do Programa

A seguir serão descritos os sete exercícios obrigatórios que dão a base para a parte prática. Estes exercícios foram considerados os mais relevantes no presente estudo e também os mais adequados para poder exemplificar as exigências motoras do esporte. Na sua descrição, segue-se principalmente as instruções da apostila para técnicos de volteio, elaborada por Botton (1996).

No item mecânica é feita uma descrição minuciosa da execução de determinado exercício para possibilitar uma compreensão melhor para aqueles que não têm conhecimento do esporte do volteio. No item conteúdo, encontram-se informações sobre as habilidades motoras mais exigidas no exercício. É nessa parte que se evidencia a relação dos testes de aptidão física aplicados nas crianças em estudo, com a exigência motora do volteio.

Vale ressaltar que a agilidade da criança é requerida principalmente nas atividades iniciais da aula, na fase do aquecimento. Nessa fase as crianças correm juntas com o cavalo, experimentando vários ritmos, trocando de lugar, correndo de lado, de costas e assim por diante.

1. Subida simples:

Mecânica: O volteador aproxima-se do cavalo seguindo a guia até as espáduas do cavalo, quando então segura as alças do cilhão. Quando o volteador alcança o cavalo, deve estar galopando (ou, se for iniciante, correndo junto com o cavalo ao trote ou ao passo) junto aos anteriores do animal e olhando para frente, com a cabeça alta e os ombros paralelos às espáduas do cavalo. Imediatamente após tocar as alças, o volteador salta energicamente para frente com ambos os pés, em união com a anterior interna do cavalo. Lança então o quadril e a perna que está junto ao cavalo para cima, abaixa a cabeça de maneira que a perna externa e as costas formem uma linha quase reta com a perna interna estendida em direção ao solo. O quadril deve ser elevado o mais alto possível e o volteador posiciona-se suavemente nas costas do cavalo, logo atrás do cilhão. O tronco deve ser levado à posição vertical em movimento contínuo à subida, que termina com a posição básica. A subida simples deve utilizar ao máximo o movimento do cavalo e o mínimo de esforço físico.

Conteúdo: Força dos membros inferiores e superiores, assim como da musculatura abdominal. Quanto mais iniciante o volteador é, menos ele está sintonizado com o movimento do cavalo, precisando compensar esta falta com força muscular. O mesmo pode se dizer da potência aeróbica, pois no começo os volteadores costumam correr demais junto com o cavalo até se sentirem sintonizados o suficiente para poder iniciar a subida.



Figura 2: Subida simples. De FN-Wettkampfrichtlinien, p. 48, 1993.

2. Variação da Posição Base:

Mecânica: Na posição básica o volteador senta imediatamente atrás do cilhão, olhando para frente, com uma perna de cada lado da coluna do cavalo, segurando uma alça do cilhão em cada mão. A cintura e o quadril devem acompanhar o movimento do cavalo. As pernas devem envolver o cavalo, em contato suave. Os pés devem apontar para o solo, mantendo alinhamento da perna (isto é, não deve "quebrar" o tornozelo e virar as pontas dos pés para baixo), e o peito do pé deve estar apontando para frente. A orelha, ombro, quadril e calcanhar devem estar em uma mesma linha vertical. Todos os exercícios obrigatórios, bem como suas variações, iniciam-se a partir da posição básica.

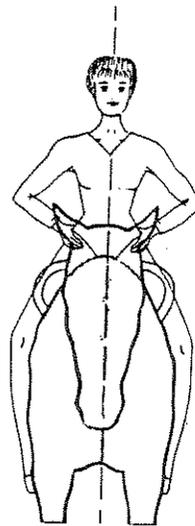


Figura 3: Variação da base. De FN-Wettkampfbestimmungen, p.53, 1993.

Conteúdo: Tônus do tronco em contínua adaptação (relaxamento-tensão) ao movimento do cavalo.

3. Variação do Estandarte:

Mecânica: A partir da posição básica, o volteador passa suavemente para a posição ajoelhada, com os dois joelhos simultaneamente. Os peitos dos pés, os tornozelos e os joelhos devem tocar a garupa do cavalo suavemente. A cabeça do volteador deve permanecer sempre alta, com o olhar para frente. A perna interna deve cruzar diagonalmente sobre as costas do cavalo, com o pé interno do volteador colocado no lado externo da coluna do cavalo, o peso distribuído uniformemente através da perna, tornozelo e peito do pé. O joelho interno deve estar ligeiramente à frente da coxa, a fim de auxiliar o joelho e o quadril a absorverem suavemente o movimento do cavalo. A perna externa é então estendida para trás. A sola do pé externo deve estar virada para cima. O eixo longitudinal do corpo do volteador (braço interno, coluna e a perna externa) deve estar no mesmo alinhamento da coluna do cavalo. A cabeça deve estar alongada para frente e o olhar para frente. O equilíbrio do volteador e a flexibilidade do quadril, cintura, ombros e costas devem dar ao standarte a aparência de fácil alongamento e segurança. O standarte deve ser mantido em equilíbrio por quatro galões de galope, antes do volteador retornar suavemente à posição básica.

Conteúdo: Força nos membros superiores, pois na transição da posição base para ficar de joelho os braços precisam assumir o peso do corpo para poder colocar suavemente primeiro os peitos dos pés e depois os joelhos. O exercício exige equilíbrio e ótima noção de lateralidade (interno-externo).



Fotografia 5: Meio Estandarte. De Mirja Weller, 1998.

4. Variação de Moinho:

Mecânica: A partir da posição base, o volteador executa um movimento de meia-rotação sobre o cavalo, em quatro fases de tempos iguais.

- **Fase 1:**

A perna interna passa sobre o pescoço do cavalo. Cada alça é largada e retomada à medida que a perna passa por ela. A fase termina com o volteador sentado de lado para o exterior do círculo, sobre o quadril com pernas unidas envolvendo o cavalo.

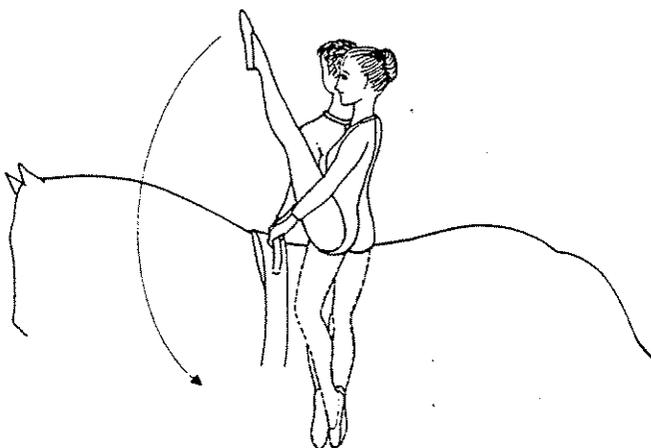


Figura 4: Fase 1. De FN-Wettkampfbestimmungen, p.57, 1993.

- **Fase 2:**

O volteador volta com a perna esticada para a posição inicial.

- **Fase 3:**

A perna externa passa sobre o pescoço do cavalo para o lado interno do círculo. Como na fase 1, o volteador larga e retoma a alça à medida que a perna passa por ela. Esta fase termina com o volteador sentado de lado para o interior do círculo.

- **Fase 4:**

O volteador volta para a posição inicial (ou seja, posição básica, olhando para frente), passando a perna que está junto ao cilhão sobre o pescoço do cavalo.

A variação do moinho é executada com ritmo de contagem de cinco galões de galope. Cada perna deve ser passada fluentemente, sem pressa e sem interrupção. Cada perna deve ser passada alongada, com uma boa forma (joelhos esticados, pontas dos pés esticadas) e boa postura (peito para frente, ombros relaxados e cabeça alta). A cabeça e o tronco devem acompanhar a

rotação de cada perna. Cada perna deve descrever um arco uniforme e amplo, idealmente quase na vertical. A perna passiva (não utilizada) deve permanecer em contato com o cavalo, envolvendo-o, com o joelho relaxado e os pés na mesma linha do quadril.

Conteúdo: Elasticidade, bom tônus muscular do tronco, noção de lateralidade e percepção de ritmo e contagem.

5. Ficar de Joelhos:

Mecânica: A partir da posição básica, o volteador passa suavemente à posição de joelhos, com as duas pernas simultaneamente. Os peitos dos pés, depois os tornozelos e então os joelhos, tocam as costas do cavalo suavemente. A cabeça do volteador permanece alta e o olhar para frente. Imediatamente o volteador solta as alças, levanta o tronco até chegar à posição vertical, quando então abre os braços lateralmente. Para compensar a força centrífuga causada pelo movimento do cavalo galopando em círculo, a maior parte do peso deve estar na perna interna do volteador. Esta figura é mantida por quatro galões de galope. Depois o volteador volta à posição base, de forma mais suave possível.

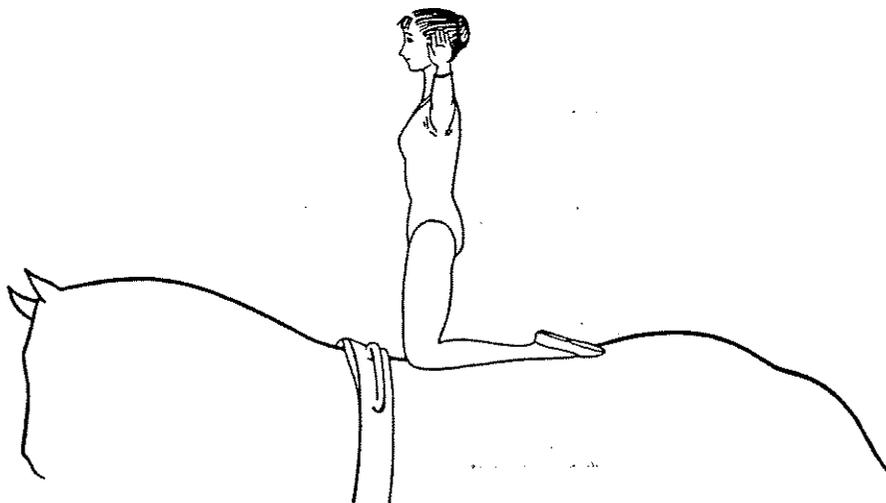


Figura 5: Ficar de joelhos. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 65, 1993.

Conteúdo: Força muscular do tronco e dos membros superiores. A força dos membros superiores é necessária, pois para poder voltar suavemente à posição base os braços precisam assumir boa parte do peso do corpo do volteador.

6. Saída Simples:

Mecânica: A partir da posição básica o volteador passa a perna externa ao círculo estendida sobre o pescoço do cavalo, formando um arco (semicírculo).

O tronco permanece reto e quase vertical, enquanto a perna interna (passiva) permanece na mesma posição. Cada alça é largada e tomada à medida que a perna passa por ela. A cabeça deve permanecer alta, com o olhar para frente, durante todo o exercício. As pernas são mantidas unidas e estendidas com os pés apontando para o anterior interno do cavalo. Numa continuação suave do movimento, o volteador deixa suas pernas escorregarem em direção ao solo e coloca os ombros ligeiramente atrás da vertical para compensar o movimento do cavalo, permitindo assim que seu corpo e pernas estejam na posição vertical antes de tocar suavemente o solo com os pés juntos e costas retas. O volteador corre imediatamente na mesma direção do cavalo, soltando as alças assim que tocar o solo.

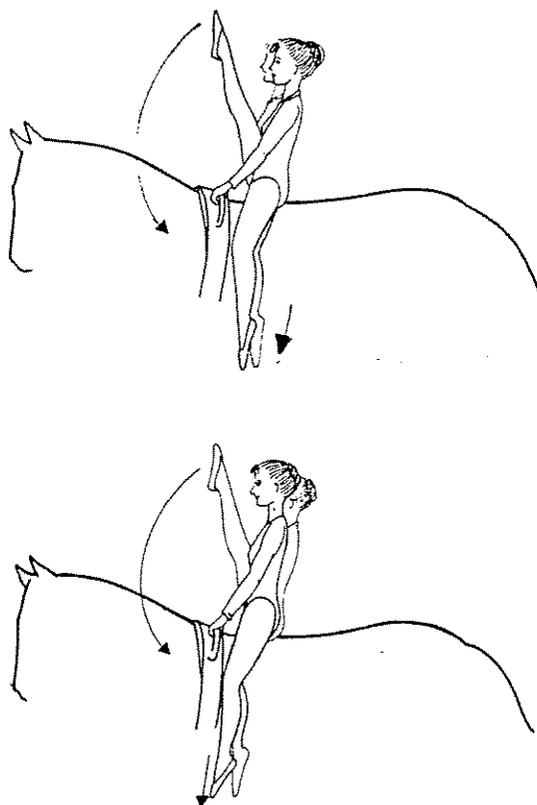


Figura 6: Saída Simples. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 49, 1993.

Conteúdo: Força da musculatura do tronco e dos membros superiores. A força muscular dos membros superiores possibilita um movimento contínuo de deslizamento até tocar o solo.

7. Descida com Extensão Total:

Mecânica: Esta saída começa com um impulso para extensão total. Quando o volteador está quase em extensão total, os braços executam um movimento de repulsão e as alças são soltas, dirigindo sua saída para o interior ou exterior do

círculo. O corpo é mantido reto durante a extensão e toca o solo com o tronco reto, quadril encaixado e amortecendo o contato com o solo através dos joelhos flexionados e dos tornozelos. Após tocar o solo o volteador corre na mesma direção do cavalo. Esta saída deve mostrar elevação e extensão, em um movimento suave e contínuo.

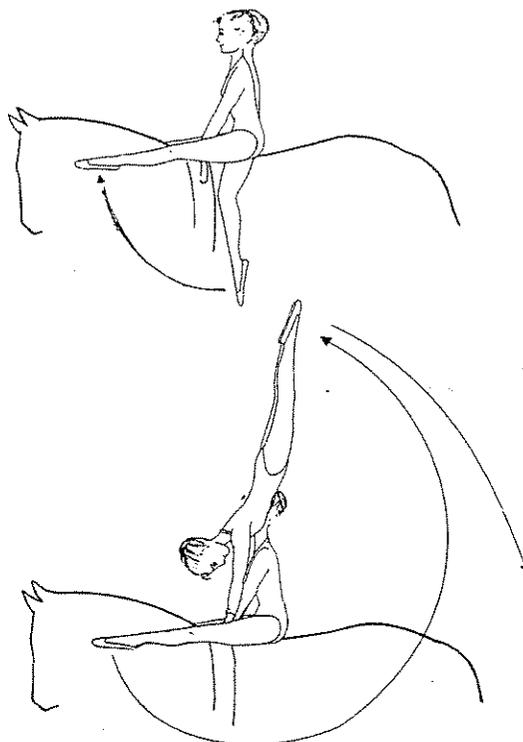


Figura 7: Descida com impulsão para dentro. De FN-Wettkampfbestimmungen, p. 51, 1993.

Conteúdo: Força muscular do tronco e dos membros superiores.

5.2.2. Procedimento da Aula

1. Preparação: Pegar o cavalo, escová-lo, limpar o casco, tirar o material do quartinho, pôr o equipamento no cavalo na seqüência certa. Deste momento da preparação faz parte a conversa sobre o que cada criança gostaria de experimentar naquela aula. Ou seja, a criança passa por um momento de reflexão, que fornece muitas informações sobre o seu estado emocional momentâneo para o equopedagogo. Também é um momento muito especial para a criança, pois é quando ela cuida do cavalo, enquanto durante a aula, montando a criança tende mais a atribuir ao cavalo a responsabilidade de tomar cuidado com o outro.

2. Aquecimento: Depois todos vão para a pista. O cavalo tem que ser aquecido,

alongado e flexionado durante no mínimo quinze minutos, inicialmente ao passo, depois ao trote e menos tempo ao galope. Neste aquecimento as crianças participam correndo junto ao cavalo, atrás dele e trocando de lugar, entre outras brincadeiras. O alongamento individual, necessário para diminuir o risco de lesões, é o momento mais delicado, pois a criança não gosta muito de realizá-lo estando longe do animal. Por isso ele se limita às partes mais importantes do corpo para as demandas físicas dos exercícios de volteio.



Fotografia 6: Aquecimento. De Mirja Weller, 1998.

3. Parte principal: Depende ou do enfoque técnico do dia ou da disposição das crianças. Utiliza-se basicamente as figuras iniciais dos exercícios obrigatórios (definidos pelo regulamento brasileiro para a categoria dos NOVOS explicitados no capítulo 5.2.) e as figuras básicas da série livre.

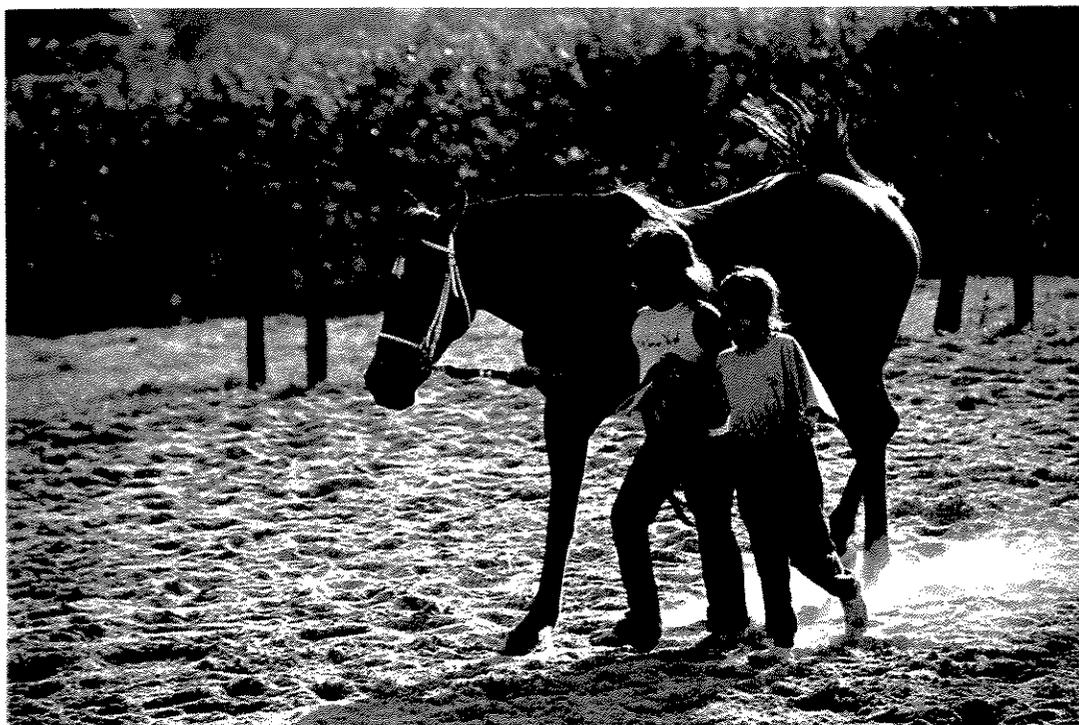
4. Desfecho: As crianças podem escolher o que querem fazer, mas às vezes é pedido que o exercício seja feito em duplas ou até trios, ou então, a andadura do cavalo é determinada.

5. Finalização da aula: As crianças entram no círculo para “fazer festa no cavalo” acariciando-o, e batendo suavemente no animal, começando na parte anterior, descendo pelas pernas, passando pela barriga para a parte traseira e descendo pelas pernas posteriores.



Desenho 3: "...elogiando o cavalo..." de JU/M/09/86, feito em 1997

Isso leva à conscientização da criança das partes do corpo do animal, é uma forma de retribuir ao esforço dele e acostumá-lo a ser tocado em vários lugares sem assustar-se. Em seguida, ainda na pista, é tirado o material do cavalo. Uma criança anda duas voltas na pista com ele para o mesmo poder descansar e esticar-se.



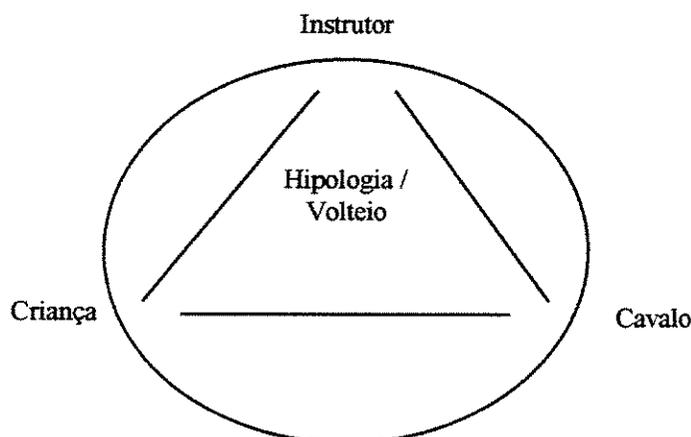
Fotografia 7: Finalização. De Mirja Weller, 1998.

As outras crianças levam o equipamento para o quartinho para guardá-lo. Depois as crianças dão banho no animal e no final cada uma delas dá alguma coisa para o cavalo comer, seja isso cenoura, maçã ou pão duro. Conclui-se a aula com uma reflexão de cada criança sobre o que deu certo e o que se mostrou ainda difícil. A reflexão significa uma contribuição importante para o planejamento da próxima aula.

5.2.3. Os Princípios Básicos

O que todas as crianças apresentam sem exceção é uma falta de confiança no outro e especialmente em si mesmo. Além disso, pode ser observado uma auto-estima baixa, o que faz parte de um auto-conceito bastante negativo da criança. Por isso, podem ser considerados os pontos cruciais deste trabalho o desenvolvimento da confiança e a elevação do nível da auto-estima por meio da possibilidade de a criança se conceituar de forma mais positiva. Pois é podendo relacionar-se melhor consigo mesmo que todo ser consegue relacionar-se com o mundo de maneira saudável, o que por sua vez resulta em uma autoconceituação cada vez melhor.

A lida com um animal do porte de um cavalo, com sua força e velocidade, exige muita confiança, tanto no animal, quanto no instrutor e em si mesmo. Por isso, define-se como objetivo primordial o estabelecimento de um relacionamento que pode ser demonstrado pelo seguinte triângulo, apresentado na figura abaixo:



Este triângulo é o fundamento do desenvolvimento da atividade do volteio e está, por sua vez, inserido no contexto cavalo-atividade física do volteio; formando assim um microssistema específico: a aula de volteio.

A construção do triângulo acima necessita do conhecimento de alguns princípios. Considera-se de importância essencial a definição dos princípios básicos, como também das características principais do triângulo, para melhor entendimento das quatro fases explicadas a seguir. Em primeiro lugar, a construção do relacionamento criança-cavalo exige alguns cuidados para contribuir positivamente para este trabalho, ou seja, deve ocorrer de forma estável e ser algo calculável no processo educacional.

Somente desta maneira é que a qualidade desse relacionamento pode melhorar com um devido aumento de confiança e elevação do nível de auto-estima, pois a criança se percebe de forma mais positiva. Para isso é essencial tanto a utilização de um cavalo adequado quanto a transmissão do conhecimento sobre o cavalo para a criança, pois confiança necessita de familiaridade que, por sua vez, baseia-se em conhecimento. Além do mais, é com o conhecimento mencionado que a criança pode entender as três regras básicas desse relacionamento:

1. não gritar perto do animal;
2. evitar movimentos bruscos, como por exemplo correr de repente;
3. quando se aproximar do cavalo avisá-lo, chamando-o pelo nome, entre outras formas.

Essas três regras são muito importantes, pois mantêm o cavalo cooperativo e seu comportamento calculável. Sendo assim, as regras são indispensáveis para o sucesso do trabalho e devem ser exigidas com rigor. Normalmente, as crianças mostram facilidade em segui-las quando compreendem a necessidade do cavalo, pois entendendo a função de uma regra fica mais fácil segui-la.

Dessa forma, o instrutor possibilita o crescimento de um tipo de relacionamento que se caracteriza pela compreensão e aceitação do parceiro (o cavalo, por exemplo) com todas as suas particularidades. Dentro desse relacionamento a criança pode se sentir também compreendida e aceita, ponto fundamental para o desenvolvimento de confiança. Tal tipo de comportamento não se limita à relação mútua criança-cavalo, mas se inicia aí para, posteriormente, poder ser transferido para as outras relações dentro do trabalho (criança-instrutor, criança-criança) e, no melhor caso, fora do grupo de volteio.

A visão desse tipo de relacionamento tem que se tornar atitude do equopedagogo. A atitude serve para orientação na definição dos objetivos durante a aula e guia o comportamento do instrutor. Em geral, ela exige do instrutor, segundo Kröger (1997, p.76), não manipular, não dirigir e nem tentar realizar metas subjetivas, estabelecidas por ele mesmo, mas deixar o outro ser ele mesmo, saber observar, saber manter a distância necessária para poder ajudar de forma objetiva, baseada no contexto cavalo-volteio.

O mesmo autor ressalta também a importância do instrutor saber utilizar-se do cavalo para fazer uma intervenção, em vez de intervir diretamente, ou seja, a argumentação se baseia nas necessidades e particularidades do cavalo. Assim, a sua intervenção pode ser percebida pela criança de forma extremamente positiva e construtiva, porque facilita o acesso ao cavalo. Então, pode-se definir como o próximo princípio básico a orientação e a justificação da intervenção pela particularidade do cavalo e nunca pela vontade do instrutor. Por exemplo: várias vezes aconteceu de uma criança se comportar agressivamente com o animal. Esse comportamento é claramente destrutivo para o tipo de relacionamento visado neste trabalho. Isso tem que ficar muito claro para a criança. Tratando o animal de forma destrutiva ela também não pode esperar cooperação por parte do animal. O mesmo princípio é válido quando a causa do comportamento agressivo foi a falta de conhecimento

(gritar, balançar o chicote na frente do cavalo) ou falta de concentração (durante a execução de um exercício a criança caiu no dorso do animal). Também pode acontecer que a criança queira, na verdade, prejudicar um colega (jogar areia na sua direção para assustar o cavalo e assim prejudicar o colega). Aqui vale ressaltar outro princípio básico: a conversa para esclarecer um comportamento inadequado tem que ser realizada quando não existe mais aquela situação carregada de emoções fortes. Somente assim, a conversa pode estar norteada pelo contexto cavalo-atividade de volteio.

Como o relacionamento está baseado nesse contexto, o equopedagogo precisa se preocupar em atualizar constantemente o seu conhecimento a respeito do animal e da técnica do volteio para poder dar a assistência necessitada pela criança. Ou seja, o triângulo de relacionamentos proposto se constrói dentro do contexto cavalo-atividade de volteio e por isso necessita do conhecimento técnico desse contexto. Ou, nas palavras de Kröger (1997) precisa se tomar muito cuidado para não “pedagogizar demais” (*verpädagogisieren*) a aula, esquecendo-se da atividade de volteio.

Além disso, há necessidade da sensibilidade, da percepção do equopedagogo para poder avaliar adequadamente a situação e o estado emocional da criança. Na experiência obtida durante este trabalho não se mostrou muito eficiente estabelecer objetivos mais detalhados de antemão para uma aula, sem ter percebido o estado emocional das crianças do grupo em si. Em vez disso mostrou-se mais adequado estabelecer os objetivos depois de se ter conversado com as crianças sobre o que elas gostariam de experimentar fazer na aula. Nesta conversa percebe-se bem como a criança está. É o “estado” que serve de ponto de partida para a aula dentro da visão de relacionamentos baseados na aceitação, compreensão mútua, e no contexto cavalo-atividade de volteio.

Quanto mais o profissional conhece a criança mais ele pode perceber as suas particularidades e as suas alterações naquele dia e mais ele consegue individualizar/atualizar a tarefa. Sendo assim, ele consegue atender melhor às necessidades da criança e mantê-la motivada.

Os princípios elaborados acima valem tanto para a aula de volteio quanto para a de equitação. No presente trabalho considera-se o volteio mais adequado para a grande maioria das crianças, pelas seguintes razões:

- por ser um trabalho desenvolvido para uma clientela de nível sócio-econômico baixo - é necessário manter os custos deste trabalho o mais baixo possível. O volteio pode ser considerado, sem dúvida, o esporte eqüestre mais em conta pelo fato de utilizar somente um cavalo, podendo envolver ao mesmo tempo até oito crianças.
- o volteio se mostrou muito adequado quando se trabalha com crianças muito agressivas;
- ou com crianças medrosas;
- ou com crianças que apresentam déficits nas suas competências sociais.

Entretanto, a equitação mostrou-se muito interessante ao trabalhar com crianças apáticas, que demonstram dificuldade para decidir as coisas mais simples, que demoram para reagir e raramente tomam iniciativa. Aqui, montar

cavalo significa encarar uma situação em que é necessário tomar uma atitude mais ativa, pois o cavalo espera o comando do cavaleiro. Enquanto este não age o cavalo também não o faz, mostrando ao cavaleiro, de forma muito concreta, a sua própria falta de ação.

Na equitação não existe a situação em que o cavalo trabalha por conta própria com um cavaleiro parado em cima. Então, o cavalo obriga a criança a agir, recompensando esse esforço imediatamente. Percebeu-se que a equitação trabalha de forma mais intensa a auto-estima da criança, supostamente pelo fato de estar guiando e dominando sozinha o cavalo. O trabalho de equitação pode ser recomendado para as crianças mais apáticas, assim como para aquelas com uma auto-estima muito baixa, porém sem tendência para comportamentos agressivos com o cavalo. Como a maior parte das crianças em estudo apresentaram comportamentos agressivos com o cavalo (descrito na seção 1 deste capítulo), o programa de atividade limitou-se, então, à utilização do volteio. Seguem, então, as fases do programa de volteio:

5.2.4. As Fases

Fase Inicial:

Nesta fase, a criança está entrando em contato com o cavalo, necessitando da assistência do equopedagogo. Por isso, ainda se orienta mais pela pessoa do que pelo contexto cavalo-atividade de volteio. Isso muda gradualmente com o nível de familiarização da criança com a atividade. Há necessidade de oferecer oportunidades individuais de aproximação com o cavalo, sejam elas escová-lo, dar-lhe cenoura, conduzi-lo, ou vivenciar várias posições sobre o cavalo, por exemplo, deitar de olhos fechados para frente ou para trás.

Inicia-se nesta fase a transmissão de conhecimento sobre as particularidades do animal, o equipamento e a atividade em si, iniciando assim também o desenvolvimento do discurso técnico. O conhecimento precisa ser sistematizado no sentido de estabelecer o que parece adequado à criança saber nesse momento. Na opinião dos pesquisadores a criança precisa ter conhecimento dos seguintes pontos:

1. As características psicológicas e físicas do cavalo que explicam as três regras básicas anteriormente mencionadas;
2. Nome dos equipamentos e a seqüência em que são colocados no cavalo;
3. As figuras principais do nível NOVO do volteio (variação de base, de moinho e do estandarte, ficar de joelho, subida simples, descida simples e com extensão e, em certas circunstância, ficar em pé). Nessa fase ainda pode acontecer da criança errar alguns detalhes na execução da figura, por exemplo, esticar a perna interna no estandarte em vez da perna externa;
4. Saber diferenciar as três andaduras enquanto observa, corre junto do cavalo ou está sobre o dorso dele;
5. Só entrar no círculo quando é chamado e depois que o cavalo passou, ou seja, nunca na frente da guia, por ser uma situação perigosa;
6. As crianças, depois de ter entrado no círculo, ficam primeiro atrás da mão do *longeur* que segura o chicote e só se aproximam do cavalo quando for pedido;

7. Depois de ter realizado o exercício a criança sai do círculo por trás do cavalo, mantendo distância em relação à parte traseira do animal.

Definiram-se tais objetivos por terem se mostrado extremamente importantes para a criança, pois o conhecimento dos pontos acima é indispensável para a segurança e facilita a familiarização com a atividade. Neste sentido vale ressaltar o quarto ponto, que se mostrou fundamental. Percebeu-se na criança uma melhora significativa na habilidade motora sobre o cavalo a partir do momento em que esta criança soube diferenciar e classificar a andadura. Para isso foi dado ênfase naquele tipo de aquecimento, no qual a criança corre junto com o cavalo, tentando sintonizar-se com o animal, ou seja, correndo junto aos anteriores do animal no mesmo ritmo e com a mesma seqüência das pernas.

Nesta fase a criança desiste muito rapidamente de qualquer exercício proposto porque não vivenciou ainda a sensação gostosa de um movimento bem sucedido e harmônico, como pode ser vivenciado no momento em que mergulha na atividade até o ponto de entrar no fluxo (veja definição 5.1.1).

Por isso o equopedagogo precisa ter um bom conhecimento da técnica de volteio para poder fragmentar o exercício numa seqüência de movimentos simples que podem ser trabalhados e treinados inicialmente de forma isolada, e principalmente ao passo, possibilitando à criança a percepção da sua capacidade. A correção da criança se restringe àquela que auxilia a encontrar o seu ponto de gravidade e executar os exercícios em cima dele.



Fotografia 8 : Buscando o equilíbrio. De Mirja Weller, 1998.

Dessa forma o equopedagogo garante a sensação de sucesso e a aproximação ao fluxo mais rapidamente. Os pesquisadores estão dando muita

importância a este estado emocional, tentando possibilitar à criança o mais rápido possível vivenciar a sensação de fluxo. A experiência mostrou que a vivência do fluxo é uma componente extremamente importante neste processo educativo. Por isso, quanto mais insegura a criança é, mais o instrutor/pedagogo deve saber utilizar o princípio dos “pequenos passos”, fragmentando mais ainda o exercício.

Pelo mesmo motivo, para tornar a aula gostosa, é necessário familiarizar o mais rápido possível as crianças com as regras básicas do procedimento de uma aula de volteio. A partir do momento em que as regras são seguidas automaticamente a atividade se torna mais dinâmica e, assim, mais prazerosa.

Outra característica desta fase é que aqueles exercícios que precisam da ajuda mútua e do ajustamento ao parceiro devem ser realizados com muito cuidado. Quanto mais deficiente se mostra a habilidade social da criança mais fácil tem que ser a tarefa colocada. Um exemplo que pode esclarecer este ponto importante: numa aula comum de volteio a subida ao passo funciona assistida por um colega da seguinte forma: a criança que vai subir dá partida (bate com os dois pés na altura dos anteriores do cavalo) para conseguir impulso para executar a subida em seguida, abaixando a cabeça e levantando o quadril. A criança que está assistindo a subida percebe isso, segura logo após a partida a perna interna daquela criança e joga a mesma em cima do cavalo, aproveitando o impulso obtido pela partida. As crianças em estudo precisavam de mais tempo para sintonizar-se. Por isso foi estabelecido o método de primeiro segurar a perna interna e depois contar juntamente até três até o momento da partida e com isso iniciar a subida. Isso só é possível ao passo, ou seja, somente pode ser praticado na primeira fase.

O trabalho no barril se limita ao treino da técnica da subida, porque a criança se sente atraída mais pelo contato com o cavalo do que pelo esporte de volteio em si. Percebeu-se que o interesse pelo barril cresce com o conhecimento da técnica do volteio e com a motivação obtida pela sensação de um movimento bem sucedido.

Esta fase necessita de muita sensibilidade por parte do instrutor/pedagogo, porque ele tem que trabalhar de uma maneira extremamente individualizada, respeitando o ponto em que a criança está, tornando-o o seu ponto de partida.

A criança passa para a próxima fase a partir do momento em que ela sabe:

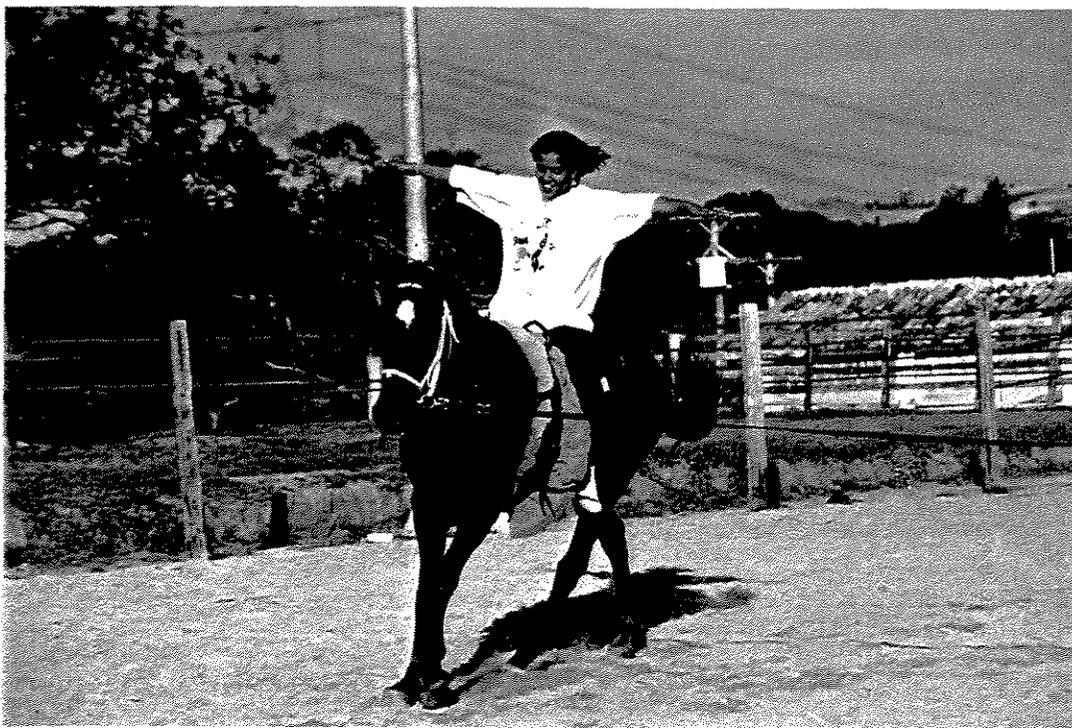
- seguir as regras básicas e as regras do procedimento da aula;
- adquirir o conhecimento e as habilidades objetivados nesta fase;
- aceitar, na maioria das vezes, ajudar o outro e ser ajudada.

O número ideal de crianças nessa fase é de quatro, pelo fato de que elas necessitam ainda de muita atenção e não dispõem da capacidade de aguardar a sua vez por muito tempo.

Fase semidependente:

Nesta fase a criança já se familiarizou com o cavalo e com a atividade em si. Sendo assim, esta fase é muito mais dinâmica em comparação com a primeira,

exigindo mais da criança em termos de habilidade motora e de sua capacidade de prestar atenção.



Fotografia 9: Galopando. De Mirja Weller, 1998.

Ela sobe mais vezes no cavalo, ficando durante um período de tempo mais curto. A subida é executada de preferência ao trote. Para isso as crianças têm que se sintonizar muito mais rapidamente, tanto a criança que sobe quanto a criança que assiste. Neste momento facilita ter alguém, adulto ou adolescente com mais prática, que assiste de vez em quando na subida ao trote. Paralelamente treina-se esta técnica "normal" de subir e de assistir a subida no volteio com as crianças no barril. Quanto menor é o nível de tolerância à frustração da criança que sobe ou da criança que assiste a subida, maior é o cuidado que o equopedagogo tem que ter com o ensino da técnica, para evitar discussões e brigas intensas.

Nesta fase incentiva-se a criança a observar mais. Observar a sua própria *performance*, assim como o desempenho do colega. Com isso a criança fica mais consciente do movimento, tendo mais facilidade em memorizá-lo e posteriormente executá-lo. Por meio da verbalização do que foi percebido ocorre uma ampliação do discurso técnico, e conseqüentemente uma maior identificação da criança com o volteador, ou seja, praticante de volteio. Com isso a criança começa, incentivada pelo equopedagogo, a assumir mais responsabilidades. Exemplo: por e tirar os equipamentos do cavalo, dar banho no cavalo.

Nesta fase se dá início a elaboração de regras específicas do grupo. O número das regras tem que ser limitado e elas só podem ser estabelecidas dentro de um contexto adequado, seja para coibir um comportamento ou uma atitude detectada como inadequado pelas próprias crianças ou pela necessidade de facilitar o procedimento. Abaixo alguns exemplos:

- As crianças definem a ordem de subida, para isso existem duas regras estabelecidas por elas mesmas: quem mais ajudou a equipar o animal é o primeiro, quem não fez nada é o último;
- A criança que sobe está sendo assistida pelo colega posterior na ordem. Isso foi uma proposta da instrutora e aceita pelas crianças. Normalmente no volteio é a criança que desce do cavalo que vai assistir a subida da próxima criança. Neste trabalho é melhor que o colega que está esperando a sua vez já fique no centro do círculo junto ao instrutor, porque desta forma o grupo das crianças no canto da pista é menor, diminuindo-se assim as discussões e brigas.

Alguns princípios desta fase:

1. A andadura principal é o trote, ou seja, aquelas figuras que foram inicialmente executadas ao passo passam a ser treinadas ao trote. As figuras novas, porém, estão sendo iniciadas ao passo.
2. Incentiva-se figuras e exercícios em dupla (por exemplo a subida atrás de uma criança que já está sobre o cavalo ou trocar de lugar em cima do cavalo em andamento).
3. Trabalha-se a criatividade da criança que já dispõe de um repertório suficiente grande para inventar figuras novas, especialmente em dois ou três sobre o cavalo.
4. A correção da criança sobre o cavalo não se limita mais às instruções para que ela execute o movimento em cima do seu ponto de gravidade. Já se pode pedir à criança que preste atenção na postura da cabeça, das pernas e dos braços, mas ainda sem entrar muito em detalhe.
5. Deve ser treinado bastante o equilíbrio com uma variedade grande de exercícios, pois é fundamental para a criança relaxar, podendo assim receber e responder tonicamente e motoricamente ao movimento do animal. Desta forma as sensações se tornam cada vez mais intensas e gostosas e a criança se sente mais confiante.

No momento do aquecimento inicia-se a sintonização da criança com o galope, deixando-a correr junto ao galope, no mesmo ritmo e com a mesma seqüência das pernas anteriores do animal.

A partir da percepção de uma facilidade da criança em executar e assistir a subida ao trote, realizar as figuras principais do volteio ao trote e seguir as regras mais importantes, a criança está apta para a próxima fase.

Fase independente:

Esta fase dá continuidade ao desenvolvimento da técnica do volteio iniciando-se a subida independente, ou seja, sem ser assistida e ao galope. Não é somente na subida que o galope ganha mais importância nesta fase. Muitos exercícios estão agora sendo executados nessa andadura. Embora o galope em comparação ao trote apresente um ritmo mais fácil para se sintonizar, ele

exige mais atenção da criança pelo fato de que nessa andadura há aumento da força centrífuga, a que a criança precisa responder com uma força centrípeta adequada, deslocando o seu peso para o lado interno do círculo. O nível dessa força pode variar de galão de galope para outro. Quanto melhor o cavalo é treinado menor é essa diferença. Por outro lado, pelo fato de ser uma andadura mais difícil (pois exige uma atenção maior), o galope dá muita satisfação e deixa a criança extremamente eufórica. Na opinião dos pesquisadores isso tem a ver com o estado emocional do fluido que é mais fácil de ser alcançado ao galope. Percebeu-se que quanto mais se trabalha ao galope mais motivada se mostra a criança, aceitando assim muito bem as correções, que neste momento já podem ser bem mais detalhadas. Além disso, pode-se pensar em elaborar alguns exercícios livres, que incluem a interpretação de música, o que exige um nível de tolerância de frustração alto, porque é difícil e a sua aprendizagem é demorada.

Nesta fase mostrou-se muito fértil a participação em uma apresentação pública de volteio, sem ser uma prova. Neste caso foi realizada uma apresentação em um evento maior de hipismo. As próprias crianças escolheram cinco representantes do grupo para se apresentar junto com outros alunos de volteio de uma hípica de São Paulo. É importante frisar que as crianças escolheram exatamente aqueles cinco meninos que se encontravam nesta fase de desenvolvimento.

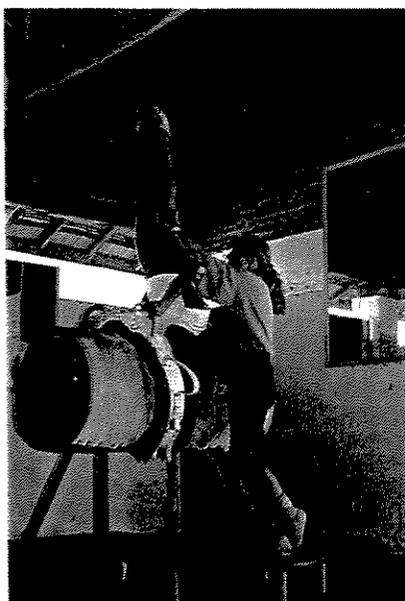
A experiência obtida na participação nesse evento casou-se com as informações obtidas na Alemanha onde se trabalha a técnica de volteio ou de equitação com fins educacionais com a mesma seriedade do que com uma turma comum de esporte. Desta forma deixa-se sempre a porta aberta para participações em eventos desta natureza e até em concursos.

Posteriormente, as crianças melhoraram muito no sentido de assumir mais responsabilidades e de levar mais a sério as correções dadas. Ou seja, ocorreu um ajustamento comportamental que fez necessária uma reflexão acerca da continuidade dessas crianças no grupo. Pela preocupação de não deixar a criança tomar o grande passo de sair deste tipo de trabalho e entrar num grupo de volteio "normal", sem acompanhá-la e orientá-la, foi estabelecida a próxima e última fase.

A criança passa para a próxima fase a partir do momento em que ela mal se diferencia de uma criança que simplesmente vem para praticar volteio. Ela apresenta um bom nível de tolerância à frustração, já assume bastante responsabilidade e consegue se auto-avaliar de maneira satisfatória.

Fase integrativa:

Nesta fase a criança entra como qualquer outra numa aula de volteio. O objetivo é a integração social por meio da prática do esporte do volteio, dando todo apoio à criança no sentido de orientá-la nessa situação nova.



Fotografia 10: Aperfeiçoando a Técnica. De Mirja Weller, 1998.

Conforme a vontade da criança existe a possibilidade da participação em provas, incentivando assim a sua auto-avaliação, e aumentando a capacidade de compartilhar sucessos e insucessos. Além do mais, a participação nesses eventos significa a possibilidade da criança conhecer pessoas de outros níveis sociais e lugares diferentes, ou seja, entrar em contato com macrossistemas diferentes. Dessa forma, ela amplia o seu mundo, precisando se adaptar a outras formas de conduta.



Fotografia 11: Participação em provas. De Mirja Weller, 1998.

Na presente pesquisa, essa experiência foi vista como um momento muito importante, pois confirmou a importância de levar a sério, desde o começo, o ensino da técnica certa do volteio, para não fechar nenhuma porta, deixando as crianças fora da possibilidade de competir. Esta fase reflete a convicção dos pesquisadores de que esta clientela em particular tem os mesmos direitos de vivenciar situações de competição que qualquer outra criança. A condição é que a criança deve mostrar vontade para isso e que esteja técnica e psicologicamente preparada.

Por outro lado, existe no volteio a possibilidade de se fazer apresentações. É nessa situação que também as crianças mais iniciantes no volteio encontram a possibilidade de mostrar o que elas já sabem, sem precisar se submeter a uma avaliação pública com critérios rígidos, onde o seu desempenho é comparado com o desempenho do colega. No presente trabalho, a participação em eventos com uma apresentação de volteio mostrou-se de importância fundamental no sentido da criança se identificar desde cedo como praticante de volteio e não como alguém que tem que fazer a atividade “para melhorar”.

CAPÍTULO 6 : RESULTADOS E DISCUSSÃO



Fotografia 12: Exercício em dupla-2. De Mirja Weller, 1998.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. O PROCESSO DA SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE E DA PARTICIPAÇÃO NO VOLTEIO

(Informações obtidas por meio de entrevistas)

Os resultados obtidos na entrevista sobre a significação da atividade e da participação no volteio mostraram que as crianças, em geral, apresentaram dificuldade em organizar em sua fala os exercícios na seqüência em que foram executados. Notou-se também dificuldade na percepção da criança, pois ela mal conseguiu diferenciar as andaduras do trote e galope, figuras semelhantes, esquerda/direita e para frente/trás. Encontramos muita dificuldade em motivar a criança a falar sobre as coisas mais simples que fez, e foi impossível, inicialmente, chegar a alguma informação já mais refinada, como sobre sensações vividas ou sobre o significado atribuído à atividade. Essa dificuldade é coerente com as informações obtidas nos estudos de Rocha Ferreira (1987, 1991, 1993). Nesse estudo a pesquisadora explica a deficiência lingüística, entre outras causas, pelo fato de pouco diálogo entre pais e filhos. Em geral a fala dos pais é caracterizada por comandos e queixas.

Na ocasião, em que uma jornalista entrevistou as crianças sobre a atividade que vinham desenvolvendo, foi com surpresa que ouvi um menino dizer “a equoterapia faz muito bem, fico menos agressivo, mais tranqüilo”. Nesta resposta, dois fatos chamaram a atenção, a saber: primeiramente aquele menino estava falando da sua agressividade, quando, na verdade, não existia queixa nenhuma sobre a agressividade dele, nem por parte da entidade e nem por parte da equipe do volteio. E, segundo, porque não se conseguiu introduzir o termo “volteio” no grupo. A equipe de trabalho sensibilizada pela fala do menino, percebeu que nenhuma das crianças havia conseguido abandonar o conceito equoterapia, o qual estava em desuso há algum tempo e tinha sido substituído pelo termo volteio.

Ficou claro que o termo “equoterapia” estava carregado de sentidos e que a criança, pelo fato de praticar volteio (equoterapia), assumiu uma boa parte desses sentidos; ou seja, para poder entender melhor a fala das crianças foi necessário saber quais são os discursos existentes em volta da criança e em que posições tais discursos se encontram na estrutura social, seja na entidade ou na casa da criança.

Diante deste fato, ficou evidente a importância de se trabalhar com o significado dos termos, em específico da atividade de volteio, para melhoria do processo educacional. Em especial os resultados indicaram a necessidade de se estudar o discurso em dois microssistemas: a entidade e a família da criança, além de se ter norteado uma reflexão acerca do discurso dos profissionais do volteio. Utilizando a técnica da Análise do Discurso foram identificadas diferentes atitudes a respeito da “equoterapia” na heterogenidade discursiva encontrada.

No aprofundamento da análise das entrevistas, pode ser percebido que as pessoas tendem a se afiliar aos discursos já existentes. Nesse processo, a posição social da pessoa que oferece um discurso que possa permitir a afiliação tem enorme influência, pois quanto mais alta é, mais legítimo parece o discurso. No presente caso, percebeu-se que o discurso da diretoria e, principalmente, da assistente social, é considerado pelas mães como a fonte legítima, pois representa o poder e o saber.

A questão da legitimidade ficou evidente na fala das crianças, das mães, e dos funcionários, tais como as cozinheiras, faxineiras e as professoras. Explicando melhor, na fala dessas pessoas foram encontrados significados marcados pelo discurso da diretoria e especialmente da assistente social da entidade (“equoterapia faz bem, a criança fica menos agressiva, obedece melhor etc...”) Ficou claro também que aquelas pessoas, inclusive a assistente social e a diretoria, não sabiam direito o que ocorria no haras, embora tivessem absoluta certeza de que faz bem, atribuindo qualquer mudança comportamental positiva à “equoterapia”.

Alguns relatos mostraram que a construção do conhecimento desses agentes sobre “equoterapia” foi fundamentada na televisão. Neste caso, esse meio de comunicação foi a fonte legítima. Uma minoria de mães e funcionários demonstrou ter um significado de “equoterapia” baseado na própria percepção da criança.

O conjunto de informações obtidas tornou mais fácil compreender-se por que uma criança se considera agressiva pelo fato de participar do volteio. Esses sentidos (participar da equoterapia) não ficaram na diretoria ou na fala da assistência social, eles foram passados de alguma forma (pelas palavras e atitudes) para os pais e para as crianças. Tal fato mostra claramente a relação de poder centrada no adulto e sua influência na construção psicossocial da criança.

Analisou-se, então, cuidadosamente, o discurso das crianças, pois tomou-se consciência de que elas, como constituem o elo inferior na hierarquia de poder na entidade e em casa, estão expostas a todos os discursos existentes sobre a atividade da qual participam. Pensando bem, as formações de discurso das crianças aconteceram e acontecem no cruzamento desses eixos discursivos. Esse ponto de partida delicado para a formação de um discurso próprio sobre a atividade reflete-se na fala das crianças.

Com o conhecimento desse fato adaptou-se o programa de atividades de volteio às necessidades detectadas, no sentido de fornecer às crianças ferramentas para elas poderem elaborar o seu próprio discurso. Sentiu-se que o significado está em estreita ligação com o falar sobre, pois a fala, segundo Vygotsky (1994) é de importância fundamental para perceber e refletir sobre o mundo. Então, foi necessário falar sobre, dar nome às figuras, às andaduras do cavalo, ao equipamento, ao comportamento do animal e aos cuidados com o cavalo para poder dar o seu próprio significado para a atividade.

Depois de ter trabalhado por um ano o discurso técnico das crianças, percebemos, além de uma fluência maior na fala das mesmas e de um aumento de disposição para falar sobre os procedimentos desse esporte, uma postura mais ativa delas na atividade.

Foi marcante para o andamento da pesquisa quando em uma entrevista com aquela criança que, inicialmente, considerou-se agressiva pelo fato de praticar volteio, a mesma, um ano depois, deu um significado muito diferente para a participação dela na atividade, falando: “Sou importante porque faço volteio”.

O discurso técnico não foi o único elemento responsável pelo processo de mudança de significação e atitude. Entretanto, o desenvolvimento de um discurso técnico é de fundamental importância para catalisação desse processo.

Os dados obtidos no tratamento do material das entrevistas, utilizando a técnica da Análise do Discurso, mostraram que as crianças com dificuldade para falar sobre o que estão fazendo encontram também dificuldade para dar um significado para aquilo que estão fazendo. Isso fragiliza a criança no presente caso, quando ela é encaminhada, ou seja, esperando-se uma “melhora” da criança, de tal forma que ela tende a se afiliar ao significado pré-existente que lhe parece o mais legítimo. Em outras palavras, a criança entende a si mesma como alguém que está fazendo volteio para “melhorar” e não para simplesmente praticar um esporte, participar de uma atividade prazerosa. Esta significação da sua participação traz consigo uma atitude bastante passiva durante a aula.

A elaboração de um discurso técnico, sabendo os nomes das figuras, da andadura do cavalo, do equipamento, etc., oferece ajuda na mudança de significação da participação no volteio, pois auxilia, segundo Vygotsky (1994) e Caroll (1969), a criança a ter uma percepção mais refinada daquilo que está vivendo e mais controle sobre a situação que está vivendo, a organizar e conceituar as informações recebidas, podendo assim atribuir significados a elas.

Foi de fundamental importância para a criança poder se identificar como praticante desse esporte, como volteador, ou seja, como atleta, e não como alguém que o faz para “melhorar”. Esta mudança de significação da participação ajuda-a a tomar uma atitude mais ativa, começando assim a explorar mais o seu potencial, essência da presente proposta de volteio com fins educacionais.

6.2. AS MANIFESTAÇÕES EM AULA DE VOLTEIO

(Informações obtidas por meio do Diário de Campo, Filmagem e Reunião de Equipe)

As informações do diário de campo, das filmagens e das reuniões de equipe foram muito importantes, pois documentaram por um lado o desenvolvimento

de cada criança e por outro o desenvolvimento da estruturação do programa de equitação e volteio para fins educacionais.

O Diário de Campo evidenciou as mudanças mais discretas de cada criança, seja na sua esfera física, social ou emocional. É importante ressaltar mais uma vez que esse meio foi usado por todos os profissionais envolvidos e também pelas visitas. Dessa forma, foi possível documentar a atividade e as manifestações das crianças por diversos pontos de vista. Das manifestações que se cristalizaram durante o trabalho como relevantes e que foram apresentadas e discutidas no embasamento teórico destacaram-se no diário de campo as seguintes:

1. da esfera motora: esquema corporal e orientação no espaço e no tempo;
2. da esfera emocional e social: autodomínio, respeito a si e ao outro e respeito às regras e relações interpessoais.

ESFERA MOTORA:

A lateralidade, sendo aspecto fundamental do esquema corporal, é muito solicitada na prática de volteio. Esse enfoque baseia-se no fato de que muitas das figuras do volteio exigem uma diferenciação entre o lado interno e externo do círculo no qual o cavalo está andando, como por exemplo: o estandarte, em que é necessário que a perna interna apoie enquanto se estica a perna externa, ou também o moinho, em que a criança começa pela perna externa que é passada para o lado interno do círculo. Sendo assim, é, primeiramente, fácil de se observar o nível de desenvolvimento da lateralidade da criança e, em seguida, o seu desenvolvimento no volteio.

É importante ressaltar que optou-se pelos termos interno/externo em vez de direita e esquerda, pelo fato de o cavalo ser rodado nos dois sentidos, ou seja, quando o cavalo muda o sentido mudam também as posições das pernas e braços da esquerda e direita, porém mantêm-se os conceitos interno/externo na descrição das figuras.

Na maioria das crianças percebeu-se uma memorização rápida dos termos interno-externo e uma fácil interiorização da lateralidade na execução das figuras, sendo que depois da terceira ou quarta aula a criança se mostrou bastante familiarizada com os lados interno e externo das principais figuras. Outras crianças demoraram mais, necessitando às vezes de ajuda verbal. Mas em geral pode-se dizer que a partir da sexta aula a criança se mostrou bastante familiarizada. Vale salientar aqui, mais uma vez, a importância de se trabalhar no volteio nos dois sentidos, pois somente dessa forma a criança conscientiza-se da sua lateralidade, percebendo em que sentido ela tem mais facilidade de executar as figuras, tomando assim consciência da sua dominância lateral.

Percebeu-se com a melhoria no nível da organização do esquema corporal da criança, em específico da lateralidade, que a mesma conseguiu atender às solicitações das tarefas cada vez mais exigentes, com maior rapidez.

O nível de orientação no espaço e no tempo da criança percebe-se em aula de volteio, como já foi dito no embasamento teórico, pela sua habilidade em

alcançar o cilhão do cavalo em movimento, partindo do *longeur*. Vale salientar que isso é uma situação extremamente complexa, pois os dois pontos de referência estão em movimento. Ou seja, na hora da execução a criança precisa lidar com uma quantidade grande de *inputs*, que precisam passar por um processo de integração para que ela possa responder de forma adequada.

Todas as crianças mostravam muita dificuldade quando o fizeram pela primeira vez, porém a maior parte delas melhorou visivelmente na segunda ou terceira aula, com a orientação de seguir a guia enquanto correm até o cavalo. As crianças, porém, com muita dificuldade na sua orientação espacial e temporal, necessitaram repetidamente dessa orientação verbal na hora da execução, para, aos poucos, superar a dificuldade. Com um determinado nível de familiarização com a tarefa as crianças apresentaram facilidade em alcançar o cilhão em todas as andaduras, o que está de acordo com Capon (1987) quando aponta que essa habilidade envolve o conhecimento dos pontos de referência (aqui: criança, *longeur* e cavalo) e a sua relação no espaço.

Para a criança situar-se melhor no espaço e no tempo, necessita organizar ambas as dimensões no seu pensamento. Treinou-se, então, no discurso técnico do volteio, a habilidade da criança organizar verbalmente a sua atividade. Organizou-se o espaço principalmente em pescoço/dorso/garupa do cavalo, em frente/atrás e externo/interno. O tempo foi organizado principalmente em antes e depois para estabelecer uma sequência das atividades. Percebeu-se a importância da inclusão de um treino da “fala sobre”, pois isso ajudou a criança a organizar o seu pensamento e a se situar na atividade.

ESFERA EMOCIONAL E SOCIAL:

No registro das manifestações relacionadas às esferas emocional e social foi importante ter tido de vez em quando a presença de um profissional da entidade, que pudesse comparar o comportamento da criança no haras com a sua conduta na entidade. Com essa informação e os registros do diário de campo, verificou-se uma diferença no comportamento da criança no que se refere ao autocontrole, respeito e relações interpessoais. É importante ressaltar que essas mudanças no comportamento acontecem, inicialmente, somente quando a criança está junto com o cavalo.

Desde o começo da atividade a criança com dificuldade de autocontrole mas sem referencial negativo na lida com o cavalo, mostrava uma conduta muito diferente quando estava junto com o cavalo, sendo que nesse momento ela se esforçava ao máximo para se controlar. Pode ser que isso ocorresse pelo medo do animal, pelo respeito que ela sente por um animal tão grande, forte e veloz, ou também pelo desejo de ter amizade com ele. Também parece ser uma situação parecida daquela do jogo, onde, como explica Vygotsky (1994) a criança se submete a regras, controlando a sua impulsividade, pois é desta forma que ela chega a ter uma experiência prazerosa.

Aquelas crianças mencionadas na primeira parte do capítulo 5, que dispõem de experiência de um tipo de lida com o cavalo que se baseia na força bruta, melhoraram seu nível de autocontrole a partir do momento em que o

equopedagogo começou a trabalhá-las exatamente no seu limite técnico e motor. Foi com a situação de desafio proporcionada pelo cavalo, que essas crianças se motivaram de forma intrínseca, pois entraram no fluxo, o que está coerente com Goleman (1995). Motivadas por essa experiência as crianças começaram a sentir empatia e também a buscar informações a respeito do cavalo. Percebeu-se que com o aumento da empatia e de interesse pelas particularidades do cavalo melhorou também o autocontrole das crianças, o que está de acordo com os relatos de Schulz (1997).

O respeito pelo cavalo revelou-se o ponto de partida na construção de um microsistema que se caracteriza por relacionamentos respeitosos. O respeito existia ou desde o início do trabalho ou surgiu por meio de situações de desafio. Registrou-se uma ligação entre a qualidade de respeito e o conhecimento das particularidades do cavalo. Explicando melhor, inicialmente a essência desse respeito estava principalmente no medo, que foi substituído gradativamente pelo conhecimento e a compreensão. Hoje as crianças sentem respeito pelo amigo grande que percebe quando elas escorregam e pára para elas não caírem, que aceita cutucadas e raramente se aborrece e quando isso acontece é porque tem um forte motivo. Essas observações estão de acordo com os relatos de experiências da Alemanha, principalmente de Kröger (1994) e Schulz (1997).

O respeito pelo equopedagogo limitou-se inicialmente às situações em que participava o cavalo. É nessas situações que a criança percebe o equopedagogo como ajuda construtiva, porque ele sabe lidar com o cavalo e possibilita o acesso. Esse relacionamento que é baseado no respeito consolida-se, analisando os registros das crianças, tanto mais rapidamente quanto mais o equopedagogo sabe auxiliar a criança na atividade, dando correções técnicas fundamentais. Dessa forma a criança percebe o equopedagogo como alguém que oferece uma ajuda concreta. Vale ressaltar, então, mais uma vez, as afirmações de Kröger (1977, 1994, 1997) de que o equopedagogo precisa ter um bom conhecimento técnico, mesmo não visando a participação em provas, para integrar-se nesse microsistema como facilitador eficiente.

Com um aumento do autocontrole e de respeito em todas as suas dimensões, as relações interpessoais ganharam gradativamente em qualidade. O ponto de partida dessa melhora foi, sem dúvida, a relação criança-cavalo, ampliando-se para a relação criança-equopedagogo e passando gradativamente a ser incorporado na relação criança-criança. Essas mudanças às vezes foram muito visíveis, outras vezes sutis, mas sempre marcantes quando a criança esteve junto com o cavalo.

O relacionamento entre as crianças, especialmente entre aquelas que brigavam muito entre si, quando não estavam sobre o cavalo, mudou bastante. Neste trabalho a estratégia utilizada para diminuir as desavenças foi a de passar às “duplas briguentas” uma tarefa não muito difícil, mas que exigia a colaboração mútua para uma boa execução.

É interessante observar que a partir desse momento as crianças paravam imediatamente de discutir e brigar e começavam sem demora a buscar uma solução. O ponto de conflito pôde ser discutido posteriormente e percebeu-se que depois do êxito da tarefa as duas crianças, em geral não consideravam mais tão grave assim a sua desavença pois haviam vivenciado algo mais relevante.

As filmagens complementaram por um lado as informações do diário de campo e as reuniões de equipe, por outro lado, contribuíram para uma melhor autopercepção do equopedagogo. Foi especialmente com a filmagem que o equopedagogo pôde observar:

1. a sua técnica de guia (enquanto longeur);
2. a sua capacidade de corrigir a criança adequadamente;
3. a sua maneira de se relacionar com cada criança;
4. e o seu estilo de intervir.

As reuniões de equipe significaram um momento importante em que todos os envolvidos puderam expor o seu ponto de vista, tanto a respeito de cada criança quanto ao programa de atividade e à atuação do equopedagogo, contribuindo assim para um enriquecimento da percepção do programa e das crianças.

6.3. O DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR DA CRIANÇA

(Informações obtidas por meio de Medidas Antropométricas e Testes de Aptidão Física)

A primeira aplicação (julho/1997), da qual participaram nove crianças, foi fundamental para compreender-se o desempenho motor da criança na aula de volteio. Ajudou a situar as condições das crianças em relação ao próprio grupo a que pertencia, podendo-se assim escolher melhor os exercícios adequados para cada uma delas.

Forneceu informações a partir das quais foi possível detectar-se as dificuldades de cada criança, assim como perceber-se que em alguns casos a dificuldade não era de ordem física. Houve, por exemplo, uma menina (PA/F/08/86) que apresentou nas aulas uma dificuldade imensa em subir no cavalo, reclamando de falta de força e apresentando baixo tônus muscular e um comportamento bastante passivo, mas sempre sorrindo. Havia dias, porém, em que a postura corporal dessa menina estava bem diferente, mantendo-se mais reta e com um tônus muscular mais alto. É interessante observar que nesses dias ela também se mostrava mais participativa e atenta. Nos testes, ela se mostrou muito interessada e conseguiu resultados muito bons, o que demonstrou que a sua dificuldade era baseada na instabilidade emocional e na tendência à apatia. O traço apático refletiu-se também nos seus desenhos, em que todas as figuras representadas estavam desenhadas sem movimento, porém com um sorriso.

A segunda aplicação (julho/1998), depois de um intervalo de um ano, forneceu informações principalmente sobre o crescimento e desenvolvimento das seis crianças que participaram do teste. As informações ajudaram muito a entender mudanças de desempenho, como por exemplo o caso de um menino

(IS/M/05/86) que apresentou uma piora no seu equilíbrio e um crescimento de sete centímetros em um ano. Esse crescimento significa um deslocamento do ponto de gravidade do corpo, e a necessidade de um reestruturamento no esquema corporal. Para o equopedagogo o conhecimento dessas informações possibilita manter a criança motivada, pois a sua dificuldade pode ser explicada, diminuindo assim a angústia do aluno.

Tab.2 Resultados de medidas antropométricas e testes de aptidão física.

CÓDIGO	ID. (ano/ mês)	PESO (kg)	ALT. (cm)	A.T.C. (cm)	DIN.E. (kg)	DIN.D. (kg)	S.EXT. (cm)	ABD. (vezes)	AGIL. (seg.)	9 MIN. (metr os)
IS/M/05/86										
1997	11.2	40.2	141.8	74.2	23	29	158	21	12.78	1350
1998	12.2	44.3	148.8	77.5	21	20	167	22	11.19	1500
PA/F/08/86										
1997	10.11	44.8	142.3	78.6	18	22	126	18	13.53	1000
1998	11.11	45.1	148.2	81.5	20	20	151	16	13.28	900
JU/M/09/86										
1997	10.10	38.2	143.5	75.2	22	21	133	16	13.31	950
1998	11.10	39.3	147	76.9	20	17	152	16	11.87	1600
DO/M/04/87										
1997	10.3	29.9	133.5	71	18	19	144	15	11.19	1600
DA/M/01/88										
1997	9.5	36.2	141.6	73.5	20	24	148	20	12.69	1250
AD/M/03/88										
1997	9.4	28.5	131.2	72	17	20	143	14	11.97	1500
1998	10.4	32	134.5	72.5	17	20	155	18	11.96	1600
LU/M/04/88										
1997	9.3	28	135.3	68.11	15	20	129	14	12.53	1600
1998	10.3	30.3	136.6	68.3	15	15	152	13	13.6	930
CL/M/08/89										
1997	8.11	21.5	117	63.5	11	13	149	18	11.5	1500
PR/F/11/89										
1997	7.9	34.7	128.6	71.4	16	20	115.5	5	14.47	950
1998	8.9	36.6	132.1	73	14	13	122	1	13.35	810

Legenda da Tabela:

ID. Idade
 ALT. Altura
 A.T.C. Altura Tronco-Cefálica
 DIN.E. Dinametría Esquerda

DIN.D. Dinametría Direita
 S.EXT. Salto de Extensão
 ABD. Abdominal
 AGIL. Agilidade

O código ético da criança se constrói da seguinte maneira: As duas primeiras letras do nome da criança/ sexo (sendo M masculino e F feminino)/ mês de nascimento/ ano de nascimento.

Vale observar que os resultados em alguns testes podem ter sido influenciados por questões motivacionais, emocionais e de bem-estar (p. ex. LU/M/04/88 no teste de 9 min.). Por isso, é de fundamental importância ver os seus resultados dentro do contexto, ou seja, levando em consideração a personalidade do aluno e seu estado emocional no momento da aplicação.

6.4. A PERSONALIDADE DA CRIANÇA

(Informações obtidas por meio dos Teste de Desenho de Campos e Wechsler)

Na análise quantitativa, seguindo as instruções do “Teste da Figura Humana” de Wechsler (1996) que foi aplicado uma vez no segundo ano de pesquisa, verificou-se o desenvolvimento cognitivo da criança em comparação com o esperado para sua faixa etária. Quase todas crianças apresentaram um déficit na avaliação (veja anexo 1). O resultado está de acordo com a pesquisa de Rocha Ferreira (1987) em que foram comparadas as performances motora e psicológica de crianças brasileiras de oito anos, dividindo-se essas crianças em dois grupos conforme o seu nível sócio-econômico. Nessa avaliação, as crianças de baixo nível sócio-econômico apresentaram resultados inferiores aos das crianças de um nível sócio-econômico mais alto. O déficit encontrado na presente pesquisa se revela no detalhamento, na definição da figura e nas cores, entre outros fatores. Foi observado também o uso excessivo de borracha por muitas crianças, o que indica autocritica elevada.

É interessante observar que as crianças demonstraram uma diferença grande no seu nível conceitual entre a figura feminina e masculina, mostrando nível de desenvolvimento conceitual mais elevado na figura feminina. Acredita-se que esse fato reflete a estrutura da sociedade do macrosistema específico no qual vivem essas crianças, onde a figura masculina na forma do pai muitas vezes não está presente ou não representa um ponto fixo de referência na vida da criança.

A avaliação qualitativa dos desenhos feitos esporadicamente pelas crianças seguindo a proposta de Campos (1993) do “Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade” aprofundou significativamente o conhecimento de cada criança. Em geral pode-se dizer que muitas crianças apresentaram características nos seus desenhos que indicam isolamento e problemas na inter-relação social (olhos vazios, sem pupila, contorno reforçado do rosto, braços e pernas curtas).

Outra característica muito presente nos desenhos das crianças em estudo foi o indicativo de insegurança emocional no sentido mais amplo (utilização de muita força no traçado, papel riscado, uso excessivo da borracha e distribuição confusa, entre outras).

Vale ressaltar que os resultados dos testes deram subsídios para a avaliação do programa pois ofereceram informações complementares a respeito da criança à luz dos resultados dos outros testes e da percepção dos pesquisadores da criança em aula.

6.5. AUTOCONCEITO

(Informações obtidas por meio da adaptação do teste “Piers Harris Self Concept Children Scale”)

A adaptação do questionário do teste “Piers Harris Self Concept Children Scale” (veja anexo 2) foi aplicado uma vez, depois de um ano e meio de

pesquisa. Analisando-se os resultados pode-se dizer que a grande maioria das crianças (menos uma menina) apresentou um autoconceito bastante negativo em relação ao ambiente escolar. As crianças apontaram que, por exemplo, não se consideram importantes em sala de aula, não gostam de ler, ficam nervosas quando são chamados pelo professor ou na hora da prova, etc. As informações a respeito do ambiente familiar são positivas; somente duas crianças mostraram ter um relacionamento pesado com a família, falando que a família as perturba e que elas a desapontam e, no outro caso, que apesar de se comportarem mal, acreditam ser importantes na família, perturbam seus irmãos apesar de gostarem deles. Porém, analisando o histórico de muitas crianças, chega-se a uma conclusão sobre a família muitas vezes mais negativa do que a própria criança descreve.

O autoconceito nas categorias “ela mesma” e “aspecto físico” é muito variado. Muitas vezes a criança gosta de detalhes físicos seus mas não do conjunto. Os relatos sobre si mesma são muitas vezes bastante negativos, apontando por exemplo que: preocupa-se muito e não dorme bem à noite, considera ter maus pensamentos e não merece credibilidade, não acredita ter sorte, sente-se culpada pelas coisas que dão errado, e não acredita ter boas idéias. As informações mais positivas foram: gosta de si e considera-se digna de confiança apesar de se sentir diferente e inadequada e de fazer coisas erradas.

Em relação à categoria “amigos” percebeu-se em várias crianças uma sensação de isolamento, com informações como: não se sentem aceitas pelos outros, os amigos não gostam das suas idéias, as pessoas as perturbam, gostam mais de observar as brincadeiras do que de participar, consideram-se maldosas com os outros. Poucas crianças, porém, mostraram-se bastante integradas, relatando por exemplo que: sentem-se importantes e participam no grupo.

Na categoria volteio todas as crianças apresentaram uma interação boa no grupo e com o cavalo. É interessante observar que todas as crianças acreditam que o cavalo gosta delas, explicando a sua percepção afirmando que: o cavalo gosta delas porque senão daria coices; gosta, pois as crianças sempre o acariciam; gosta, porque “se eu correr, o cavalo corre atrás”; gosta, porque “nunca caiu comigo”.

Até as crianças que acreditam ter dificuldade em aprender (escola) dizem que no volteio aprendem. Uma criança que odeia a escola por exemplo afirma que: acredita demorar mais para aprender as figuras em aula de volteio mas aponta que “aqui eu aprendo mais fácil”. Mesmo uma criança que demonstra um autoconceito baixo em todas as categorias afirma na categoria volteio que: demora a aprender as figuras do volteio, mas se considera bom no volteio e importante no grupo, ajuda a subir e a segurar o chicote.

Um menino mostrou um autoconceito baixo no que se refere à sua aprendizagem em aula, pois informa que apesar de ser bom no volteio, tem dúvidas e que outros são melhores do que ele. Justifica essas dúvidas pelo fato de que não presta atenção “em nada” e não entende o que a técnica fala.

Percebe-se aqui uma cobrança muito grande dele mesmo, pois trata-se de um dos melhores no volteio que tem pouca dificuldade em prestar atenção.



Desenho 4: "... em pé..." .De MAF/11/88, feito em 1997.

Ou seja, neste ambiente a criança, apesar de perceber suas dificuldades, é capaz de se valorizar ao ponto de se considerar importante no grupo. É importante observar que todas as crianças apontam que ajudam na aula, seja colocando o equipamento no cavalo ou na subida do colega.

CAPÍTULO 7 : CONSIDERAÇÕES FINAIS

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para facilitar ao leitor a compreensão das conclusões obtidas do presente estudo, inicia-se este capítulo com um breve resumo para posteriormente partir-se para as conclusões. Resumidamente, este trabalho foi inicialmente fundamentado em programas de volteio e equitação com fins educacionais elaborados na Alemanha, onde são abordados, segundo os relatos, os seguintes aspectos biopsicossociais:

1. Na esfera individual:
 - Corporeidade e motricidade;
 - Sensomotricidade e integração sensorial;
 - Autovalorização;
 - Manutenção e aumento da motivação;
 - Construção da confiança;
 - Diminuição do medo;
 - Avaliação das próprias capacidades;
 - Melhora da capacidade de concentração.
2. Na esfera social:
 - Ajustamento aos outros;
 - Diminuição e controle de agressividade;
 - Diminuição de antipatias;
 - Iniciativa para fazer amizade;
 - Melhora da comunicação.

O aprofundamento nos programas alemães tanto por meio da literatura quanto por estágios realizados pela pesquisadora em centros onde são praticados, foi fundamental na aquisição de conhecimentos específicos para a elaboração do programa apresentado. Além disso, foi essencial o levantamento de questões teóricas, assim como o preparo técnico por meio de formação específica e cursos para instrutores de volteio no Brasil e no exterior.

Os estudos das particularidades do macrossistema em que as crianças estão inclusas, sensibilizaram os pesquisadores a perceberem as diferenças sócio-culturais do grupo, como valores e relações interpessoais. Assim, foi possível compreender certas manifestações das crianças com uma interpretação contextualizada, como por exemplo, a rejeição das atividades propostas inicialmente orientadas mais pelos modelos alemães do que pelas particularidades dos sujeitos do estudo.

A opção metodológica por uma pesquisa-ação foi de fundamental importância para o estudo, pois o método pôde ser reajustado aos *feedbacks* recebidos. Nessa perspectiva foi desenvolvido um programa específico de volteio e equitação com fins educacionais que procura atender às necessidades da clientela em questão, a saber: crianças carentes de 7 a 12 anos, encaminhadas pela entidade Pró-Menor de Campinas – SP, Brasil.

Durante todo o processo de construção do programa foram utilizados mecanismos de avaliação. Tal avaliação sustentou-se em informações a

respeito da criança obtidas por várias técnicas, a saber: medidas antropométricas e testes de aptidão física, entrevistas e os testes do desenho de Campos e Wechsler. A avaliação do programa de atividade, propriamente dito, foi feita com as seguintes técnicas: diário de campo, filmagem, reunião de equipe, entrevistas e a adaptação do questionário de teste de "Piers Harris Self Concept Children Scale".

O programa foi construído para uma clientela específica e caracteriza-se:

- pela utilização principalmente da técnica do volteio, mas também de adestramento básico;
- pelas etapas no procedimento de aula;
- pelos princípios básicos na construção dos relacionamentos no microssistema criado;
- pelo estabelecimento de quatro fases progressivas para criança no programa.

Evidencia-se que o papel do instrutor é fundamental e exige formação específica a qual pode ser adquirida em cursos reconhecidos pela Confederação Brasileira de Hipismo. Por meio de cursos ele dispõe, por um lado, de um nível técnico que pode garantir qualidade e segurança do seu trabalho por dominar o cavalo à distância somente com a ajuda da voz, da guia e do chicote. Por outro lado os cursos ajudam-no a adquirir conhecimento sobre a formação do cavalo para esse trabalho, indispensável para se ter um animal de confiança.

Procurou-se com essa proposta propiciar a organização de um microssistema que apresente condições favoráveis para o desenvolvimento da criança. Para isso, buscou-se, principalmente, oferecer oportunidades para a criança descobrir as suas potencialidades e estimular, com os recursos do cavalo, a construção de relacionamentos que se caracterizassem pelo respeito às diferenças, ou seja, pelo respeito ao outro. Trabalhou-se também a expressividade verbal, para que a criança, por meio do domínio de um discurso técnico da atividade, atribuisse um significado próprio para a atividade e para a sua participação nela.

Conclui-se que as medidas antropométricas e as informações obtidas por meio dos testes de aptidão física ajudaram na compreensão da performance motora da criança, pois detectaram quando uma dificuldade era ou não de origem físico-motora. Quando aplicados pela segunda vez, possibilitaram o entendimento de certas mudanças no desempenho de algumas crianças. Sendo assim, forneceram informações essenciais para a avaliação da esfera motora no programa de atividade em questão.

Detectou-se na avaliação do programa uma melhora do grupo na esfera motora, onde foram observados, principalmente, o esquema corporal com enfoque na lateralidade e a organização no espaço e no tempo. As crianças, em geral, demoraram muito pouco para distinguir lado externo e interno da figura e alcançar o cilhão do cavalo em movimento, partindo do *longeur*. Algumas crianças com mais dificuldade conseguiram, inicialmente, ter êxito

nessas tarefas somente com orientação verbal. Na organização de espaço e tempo percebeu-se que o discurso técnico, ajudou muito as crianças a organizarem a gama de *inputs* criados e a responderem aos mesmos.

Observou-se um aumento da qualidade dos relacionamentos estabelecidos no contexto específico, que se revelou pela diminuição da necessidade do equopedagogo intervir, pela habilidade maior das crianças resolverem e superarem conflitos e pelo aumento de seu autocontrole e respeito em todas as dimensões, a saber, em relação a si mesmo, ao cavalo, ao equopedagogo, aos colegas e às regras da atividade. É importante salientar que o ponto de partida dessa melhora, foi, sem dúvida a relação criança-cavalo. Foi nesse relacionamento que a criança conseguiu estabelecer uma empatia, favorecendo assim o crescimento do respeito.

A análise da personalidade e do desenvolvimento das crianças foi fundamental para uma compreensão maior de cada uma delas e, dessa forma para uma interpretação adequada das manifestações e da avaliação do autoconceito. Na análise do autoconceito, a criança mostrou uma autopercepção muito positiva na aula de volteio, se comparada a outros microssistemas, como por exemplo a casa e a escola. É importante ressaltar que a criança se conceituou positivamente mesmo reconhecendo as suas dificuldades, comparando-se com os seus colegas. Ou seja, ela foi capaz de se valorizar, pois se considerava importante no contexto da aula, mesmo tendo consciência das suas dificuldades. Além disso, destacou-se essa avaliação pelo fato de que:

- neste momento quem realizou a avaliação foi a própria criança;
- a avaliação forneceu informações específicas sobre o programa de atividade, podendo-se comparar esse ambiente com outros.

Este trabalho mostrou que o cavalo pode ser um elemento facilitador no desenvolvimento humano, quando inserido num programa educacional. Recomenda-se tal tipo de atividade principalmente para crianças e adolescentes que dispõem de um repertório muito grande de mecanismos de resistência, em contato com profissionais da área psico-educacional. Aquelas que não mais se abrem aos outros, especialmente aos adultos e que não confiam mais no próximo.

Nesses casos constatou-se no presente trabalho que a constelação pedagogo-cavalo-criança é capaz de tornar menos rígidos os mecanismos de resistência da criança. Sendo que essa constelação específica facilita a estabelecer uma relação pedagogo-criança mais amigável, pois o adulto na figura do equopedagogo pode ser percebido de forma extremamente positiva, por meio da sua ajuda concreta à criança no contato com o cavalo.

Tal contexto, onde o cavalo é o centro e não o equopedagogo, possibilitou a motivação das crianças para a atividade. Houve aprofundamento do relacionamento com o cavalo com um conhecimento cada vez maior do mesmo. Sendo assim a relação se tornou mais afetuosa, caracterizada por compreensão, respeito e muita empatia. Nessa situação as crianças demonstraram, em geral, uma facilidade surpreendente em aceitar as regras da atividade, pois a grande maioria dos regulamentos se baseia nas particularidades e necessidades do cavalo.

Ou seja, conseguiu-se criar um universo onde as crianças puderam experimentar relacionamentos afetuosos e respeitosos. Experiências que ocorreram principalmente de forma corporal, às vezes verbalizadas num momento posterior. Vale ressaltar a importância das vivências corporais, pois notou-se maior facilidade da criança de abrir mão dos seus mecanismos de resistência e, além disso, as experiências corporais podem ser vivenciadas com a mesma intensidade por crianças que possuem mais dificuldade na expressão verbal.

A pesquisa mostrou que a atividade estruturada de volteio e equitação pode criar um microssistema, onde a criança pode passar por experiências elementares, porém difíceis de serem vividas nos ambientes do seu dia-a-dia tais como: perceber as suas capacidades e limitações, estabelecer relacionamentos afetuosos e respeito, perceber e saber lidar com limite e regra. Fato extremamente importante especialmente para aquelas crianças que apresentam muita resistência nos trabalhos tradicionais de socialização. Ficou claro o valor da proposta apresentada no momento em que outros programas mostraram dificuldade em alcançar estas crianças ou adolescentes.

Acredita-se que o microssistema aula de volteio e equitação fortalece a criança no sentido de dar-lhe maior preparo para poder lidar com microssistemas menos favoráveis. É importante realçar que na análise do presente trabalho não foram aprofundados estes outros sistemas.

O programa é sugerido para instituições que visam um processo de reinserção social, seja com crianças ou adolescentes, diante da realidade brasileira onde o cavalo muitas vezes faz parte da vida diária tanto da população rural quanto daquela de cidades do interior dos estados e mesmo da favela de grandes centros urbanos. É importante ressaltar, mais uma vez, a grande vantagem da atividade de volteio que se utiliza apenas de um cavalo e necessita de espaço mínimo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aimard, P. (1986): A Linguagem da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ayres, J. (1992): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer Verlag.
- Beck, A.; Freeman, A. (1994): Teoria Cognitiva dos Transtornos de Personalidade. São Paulo: Editora Artes Médicas.
- Bohus, J.(1986): Sportgeschichte. München: Copress Verlag.
- Branden, N.(1997): Auto-estima e seus pilares. São Paulo: Editora Saraiva.
- Cabral e Nick (1994): Dicionário Técnico de Psicologia. São Paulo: Editora Cultrix.
- Camenzind, H. (1998): Equoterapia. Palestra na Pontífice Universidade Católica de Campinas.
- Campos, D. M. S. (1993): O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade. Petrópolis: Editora Vozes.
- Capon, J. J. (1987): Atividades com movimentos básicos: Desenvolvimento de percepção motora. São Paulo: Editora Manole.
- Caroll, J. B. (1969): Psicologia da Linguagem. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Chazaud, J. (1976): Introdução à Psicomotricidade. Síntese dos enfoques e dos métodos. São Paulo: Editora Manole.
- Cooper, K. (1970): Capacidade Aeróbica. Rio de Janeiro: Forum.
- Deppisch, J. (1997): Hippopädagogik-eine neue Anwendungsdisziplin der Motopädagogik (p. 39-50). Em: Motorik-Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie. Schorndorf: Verlag Karl Hofman.
- Demo, P. (1989): Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas.
- Elias, N. (1990): O Processo Civilizador. Vol 1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1993): O Processo Civilizador. Vol 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1994): A Sociedade dos Individuos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fonseca, V. da. (1988): Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes.
- Goleman, D. PhD. (1995): Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Kiphard, E. J. (1992): Motopädagogik Psychomotorische Entwicklungsförderung-Band 1. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Krebs, R. J. (Org.) (1997): Teoria dos Sistemas: Um Paradigma para a Educação Infantil. Santa Maria: Pallotti.
- Krebs, R.J., Coppetti, F., Beltrame, T. S. (Orgs.) (1998): Discutindo o Desenvolvimento Infantil. Santa Maria: SIEC.
- Kröger, A.: Voltigieren als Erziehungshilfe an Schulen für verhaltensauffälligen Kindern. In Heipertz W. (Org.) (1977): Therapeutisches Reiten. Stuttgart: Franckh.
- Kröger, A.: Heilpädagogisches Voltigieren. In: Gäng M. (Org.) (1994): Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kröger, A. (Org.) (1997): Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FN.
- Le Boulch, J. L. (1987): Rumo a uma Ciência do Movimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Le Boulch, J. (1988): Educação Psicomotora-A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Matos, M. G. de (1994): Corpo, Movimento e Socialização. Rio de Janeiro: Sprint.
- Matsudo, V.K.R. (1987): Testes em Ciências do Esporte. São Paulo: Burti.
- Mèredieu, F. (1974): O Desenho Infantil. São Paulo: Editora Cultrix.
- Metzger, D. (1994): Soziale Intelligenz- Das sympathische Talent. Geo Wissen Intelligenz und Bewußtsein, 20, 150-159.
- Meyners, E. (1997): Die Bedeutung des Reitens im Schulsport und seine Realisierung (p.54-63). Em: Motorik Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Minayo, M. C. de S. (1996): O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO.
- Nakamura, E. (1996): Algumas Considerações Antropológicas sobre o Processo de Urbanização e suas Consequências sobre a Saúde Mental das Crianças. Infanto-Rev. Neuropsiq. da Inf. e Adol. 4(1): 52-56.

- Kiphard, E. J. (1992): Motopädagogik Psychomotorische Entwicklungsförderung-Band 1. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Krebs, R. J. (Org.) (1997): Teoria dos Sistemas: Um Paradigma para a Educação Infantil. Santa Maria: Pallotti.
- Krebs, R.J., Coppetti, F., Beltrame, T. S. (Orgs.) (1998): Discutindo o Desenvolvimento Infantil. Santa Maria: SIEC.
- Kröger, A.: Voltigieren als Erziehungshilfe an Schulen für verhaltensauffälligen Kindern. In Heipertz W. (Org.) (1977): Therapeutisches Reiten. Stuttgart: Franckh.
- Kröger, A.: Heilpädagogisches Voltigieren. In: Gäng M. (Org.) (1994): Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kröger, A. (Org.) (1997): Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FN.
- Le Boulch, J. L. (1987): Rumo a uma Ciência do Movimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Le Boulch, J. (1988): Educação Psicomotora-A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Matos, M. G. de (1994): Corpo, Movimento e Socialização. Rio de Janeiro: Sprint.
- Matsudo, V.K.R. (1987): Testes em Ciências do Esporte. São Paulo: Burti.
- Mèredieu, F. (1974): O Desenho Infantil. São Paulo: Editora Cultrix.
- Metzger, D. (1994): Soziale Intelligenz- Das sympathische Talent. Geo Wissen Intelligenz und Bewußtsein, 20, 150-159.
- Meyners, E. (1997): Die Bedeutung des Reitens im Schulsport und seine Realisierung (p.54-63). Em: Motorik Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Minayo, M. C. de S. (1996): O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO.
- Nakamura, E. (1996): Algumas Considerações Antropológicas sobre o Processo de Urbanização e suas Consequências sobre a Saúde Mental das Crianças. Infanto-Rev. Neuropsiq. da Inf. e Adol. 4(1): 52-56.

- Olivier, G. G. de F (1995): Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Dissertação (mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas.
- Orlandi, E.P. (1996): A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso. Campinas: Pontes.
- Piaget, J. (1990): Seis Estudos de Psicologia. São Paulo: Editora Forense Universitária.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1994): A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Piovesan, A. (1974): Fundamentos Sociais e Culturais da Saúde Pública III. (Metodologia de Pesquisa Aplicada à Saúde-Teoria). São Paulo: USP.
- Prytula, R.E. (1978): Figure Drawing Size as a Reflection of Self-Concept or Self-Esteem. Journal of clinical psychology. Vol 34 (1). P. 207-214.
- Reinhardt, A. (1990): Untersuchungen der Anfänge des Voltigierens unter besonderer Berücksichtigung der Werke von Petrus Monti und Giocondo Baluda. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Rocha Ferreira, M. B. (1987): Growth, physical performance and psychological characteristics of eight year old Brazilian school children from low socioeconomic background. Dissertação de Doutorado. Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Rocha Ferreira, M. B., Rocha, L. L. (1993): Growth, Physical Performance And psychological characteristics of disadvantaged Brazilian preschool children. In: Duquet, W., Day, J. P. (org.). Kinanthropometry IV, London: E & FN Spon, p. 256-267.
- Rocha Ferreira, M. B., Malina, R. M., Rocha, L. Anthropometric, functional and psychological characteristics of eight year old Brazilian children from low socioeconomic status. In: Medicine Sport Science, v. 31, p. 109-118, 1991.
- Rogers, C. R. (1975): Liberdade para aprender. Uma Visão como Educação deveria ser. Belo Horizontes: Interlivros.
- Rogers, C. R.; Rosenberg, R. (1977): A Pessoa como Centro. São Paulo: EPU-EDUSP.
- Rogers, C. R. (1978): Teoria Centrada no Cliente. In: Teorias Operacionais da Personalidade. Rio de Janeiro: Image Editora.

- Scheidhacker, M. (1994): Die besondere Bedeutung des Therapeutischen Reitens in der Behandlung verschiedener psychiatrischer Krankheitsbilder. Em: Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderheft. Warendorf: Deutsches Kuratorium für Therapeutisches Reiten e. V..
- Schönfelder, D. (1997): Anotações do Curso: Fachübungsleiter Voltigieren. Hohenhameln.
- Schulz, M. (1997): Heilpädagogik mit dem Pferd. In: Kröger, A. (Org., 1997) Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FN.
- Sobotka, R. (1974): Formgesetze der Bewegung im Sport. Schorndorf: Verlag Karl Hofman.
- Thiollent, M. (1988): Metodologia da Pesquisa-Ação. Cortez, São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1994): A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1995): Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Wechsler, S. M. (1996): O Desenho da Figura Humana: Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo da Criança. São Paulo: Editora Psy.
- Winterstein, P.J. (1992): Motivação, Educação Física e Esporte. In: Revista Paulista de Educação Física, 6 (1): p.53-61, jan/jun, São Paulo.

Figuras:

- FN Bereich Sport (1993): Richtlinien für Reiten und Fahren Band 3: Wettkampfbestimmungen Voltigieren. Warendorf: Deutsche Reiterliche Vereinigung.
- Rheinberg, F. (1986): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung Band 8. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hofgreffe.

ANEXO 1

ANEXO 1: CLASSIFICAÇÃO DOS RESULTADOS SEGUNDO WECHSLER (1996).

CÇ DES		LU/M 04/88	MA/M 12/87	DO/M/ 06/87	MA/F/ 11/88	PA/F/ 08/86	AD/M/ 05/88
Resultado Bruto	M	7	15	17	14	18	18
	F	9	12	13	18	24	15
	T	16	27	30	32	42	33
Porcentagem	M	2	27	3	2	14	15
	F	2	11	2	17	51	4
	T	4	13	1	8	23	5
Classificação	M	FRON	MD	FRON	AMD	MD	AMD
	F	FRON	AMD	FRON	FRON	AMD	FRON
	T	FRON	AMD	FRON	FRON	AMD	FRON
Respostas Padronizadas	M	57	89	67	69	82	84
	F	58	81	62	84	98	74
	T	65	73	66	79	91	83
Classificação Final	M	DEF	AMD	DEF	AMD	MD	FRON
	F	DEF	AMD	DEF	FRON	AMD	FRON
	T	DEF	FRON	DEF	FRON	AMD	FRON
Idade da CÇ em Agosto/97		9anos 8meses	9 anos 7meses	10anos 2meses	8anos 9meses	11anos	9anos 3meses
Sx		M	M	M	F	F	M
Primeira Figura Detalhada		F	M	F	M	F	M

O código ético da criança se constrói da seguinte maneira: As duas primeiras letras do nome da criança/ sexo (sendo M masculino e F feminino)/ mês de nascimento/ ano de nascimento.

Legenda da Tabela: AMD Abaixo da Média
 CÇ Criança
 DEF Deficiente
 DES Desenvolvimento
 F/M Feminino/Masculino
 FRON Fronteiriço
 MD Média
 SX Sexo
 T Total

ANEXO 2

ANEXO 2: ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE “PIERS HARRIS SELF CONCEPT CHILDREN SCALE”.

1. Meus colegas caçoam de mim	sim	não
2. Eu sou uma pessoa feliz	sim	não
3. É difícil para mim de fazer amigos	sim	não
4. Muitas vezes eu me sinto triste	sim	não
5. Eu sou esperto	sim	não
6. Eu sou bom no volante	sim	não
7. Eu sou tímido	sim	não
8. Eu fico nervoso quando o professor me chama	sim	não
9. Minha aparência me aborrece	sim	não
10. Quando eu crescer, serei uma pessoa importante	sim	não
11. Eu fico nervoso quando tenho provas na escola	sim	não
12. Eu não sou popular	sim	não
13. Eu sou bem comportado na escola	sim	não
14. Em geral é minha culpa qquando alguma coisa sai errado	sim	não
15. Eu sou importante no grupo de volante	sim	não
16. Eu causo problemas à minha família	sim	não
17. Eu sou forte	sim	não
18. Eu tenho boas idéias	sim	não
19. Eu sou importante para minha família	sim	não
20. Eu sempre quero que as coisas sejam do meu jeito	sim	não
21. Eu sou bom para fazer coisas com minhas mãos	sim	não
22. Eu desisto facilmente	sim	não
23. Eu sou bom em meu trabalho escolar.	sim	não
24. Eu faço muitas coisas más	sim	não
25. Eu desenho bem	sim	não
26. Eu sou bom em matemática	sim	não
27. Eu me comporto mal em casa	sim	não
28. Eu sou lento para terminar meus trabalhos escolares	sim	não
29. O cavalo gosta de mim	sim	não
30. Eu sou importante na minha classe	sim	não
31. Eu sou nervoso	sim	não
32. Eu tenho belos olhos	sim	não
33. Eu posso falar bem diante da classe	sim	não
34. Na escola eu sou distraído	sim	não
35. Eu pertubo meus irmãos	sim	não
36. Meus amigos gostam das minhas idéias	sim	não
37. Eu estou em dificuldades	sim	não
38. Eu sou obediente em casa	sim	não
39. Eu tenho sorte	sim	não
40. Eu me preocupo muito	sim	não
41. Meus pais são muito exigentes	sim	não

42. Eu gosto de mim	sim	não
43. Eu me sinto por fora das coisas	sim	não
44. Eu demoro mais para aprender as figuras nas aulas de volteio	sim	não
45. Eu tenho belos cabelos	sim	não
46. Eu me ofereço sempre para fazer trabalhos na classe	sim	não
47. Eu gostaria de ser diferente	sim	não
48. Eu durmo bem a noite	sim	não
49. Eu odeio a escola	sim	não
50. Eu estou entre os últimos a serem esolhidos para um jogo	sim	não
51. Eu sou muito doente	sim	não
52. Freqüentemente sou maldoso com os outros	sim	não
53. Meus colegas acham que eu tenho boas idéias	sim	não
54. Eu sou infeliz	sim	não
55. Eu tenho muitos amigos	sim	não
56. Eu sou alegre	sim	não
57. Eu não sei muitas coisas	sim	não
58. Eu sou bonito	sim	não
59. Eu sou muito animado	sim	não
60. Eu brigo muito	sim	não
61. Eu sou popular com meninos	sim	não
62. As pessoas me perturbam	sim	não
63. Minha família está desapontada comigo	sim	não
64. Eu tenho um rosto agradável	sim	não
65. Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado	sim	não
66. As pessoas de casa me perturbam	sim	não
67. Eu comando os jogos e esportes	sim	não
68. Eu sou desajeitado	sim	não
69. Em jogos e esportes eu observo em vez de jogar	sim	não
70. Eu me ofereço para ajudar na aula de volteio	sim	não
71. Eu esqueço o que eu aprendo	sim	não
72. Eu me dou bem com os outros	sim	não
73. Eu perco a calma facilmente	sim	não
74. Eu sou popular com garotas	sim	não
75. Eu gosto de ler	sim	não
76. Eu prefiro estudar sozinho do que em grupos	sim	não
77. Eu gosto do meu irmão(a)	sim	não
78. Eu tenho uma bela aparência	sim	não
79. Eu sempre tenho medo	sim	não
80. Eu sempre deixo cair e quebrar as coisas	sim	não
81. As pessoas podem acreditar em mim	sim	não
82. Eu sou diferente dos outros	sim	não
83. Eu tenho maus pensamentos	sim	não

84. Eu choro facilmente	sim	não
85. Eu sou uma boa pessoa	sim	não

ANEXO 3

ANEXO 3: AUTORIZAÇÃO

SOCIEDADE PRÓ-MENOR BARÃO GERALDO

CGC 51887131/0001-73

ORGÃO DE UTILIDADE PÚBLICA MUNICIPAL LEI Nº 5375 DE 28/11/83

ORGÃO DE UTILIDADE PÚBLICA ESTADUAL 4006/84

FILIAÇÃO FEAC - 044

Av. Angelino Gregório, 110 - Fones: (0192) 39-3163 - 39-5780 - CEP 13 085-080 - Jd. América - Distr. Barão Geraldo - CAMPINAS - S. P.

RESPONSÁVEIS;

Durante o ano, a professora da equoterapia tirou fotos das crianças nas atividades, elas foram filmadas e fizeram alguns desenhos.

A professora Míriam está realizando um trabalho da faculdade onde ela estuda. Neste trabalho ela precisará de expor todos esses materiais que foram citados, onde aparece o seu filho junto com os colegas do grupo da equoterapia.

Diante disso , venho através deste, solicitar a sua autorização para colocar no trabalho todo o material, onde aparece o seu filho.

AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL :

RESPONSÁVEL

SOCIEDADE PRÓ-MENOR BARÃO GERALDO