

HELOISA DE ARAUJO GONZALEZ ALONSO

GINÁSTICA RÍTMICA: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA

**Tese de Doutorado
apresentada à Faculdade
de Educação Física da
Universidade Estadual de
Campinas**

Orientador: Prof. Dr. Ademir De Marco

Campinas, 2000

NIDADE B.C.
 CHAMADA: UNICAMP
6589g
 Ex.
 OMBO BC/ 43617
 ROC. 16-392/07
 C ☐ D ☒
 PREC. R\$ 11,00
 DATA 07/02/07
 N.º CPD

CM-00153424-4

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF
UNICAMP**

6589g
 AL72g

Gonzalez Alonso, Heloisa Araujo
 Alonso, Heloisa Araujo Gonzalez
 Ginástica Rítmica: construindo uma metodologia / Heloisa Araujo
 Gonzalez Alonso --Campinas, SP: [s.n], 2000.

Orientador: Ademir de Marco

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação Física.

1. Ginástica rítmica. 2. Avaliação. 3. Ensino-Metodologia. I.
 Marco, Ademir de. II Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
 de Educação Física. III. Título.

HELOISA DE ARAUJO GONZALEZ ALONSO

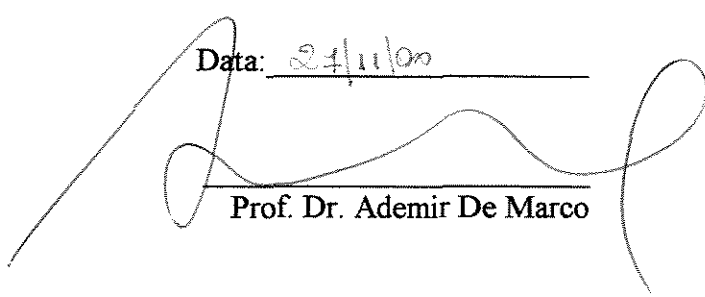
GINÁSTICA RÍTMICA: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA

Orientador: Prof. Dr. Ademir De Marco

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutoramento defendida por Heloisa de Araujo Gonzalez Alonso aprovada pela comissão julgadora em 26 de setembro de 2000.

Data: 24/11/00


Prof. Dr. Ademir De Marco

Campinas, 2000

**Aos meus pais, Heloisa e Antonio,
e a madrinha Elza (in memoriam)
a eterna gratidão.**

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Doutor Ademir De Marco por acreditar no projeto de tese e me aceitar como orientanda no programa de pós-graduação, onde pude contar com o seu apoio e competência .

À Prof^a Ms. Marcia Moreno e amiga, por sua permanente disponibilidade em contribuir com o seu conhecimento acadêmico em Educação Física na elaboração deste estudo.

À minha irmã Helena e sobrinha Rachel, por contribuírem nas ilustrações das “carinhas” e pelo carinho , paciência e aconchego encontrado nas horas difíceis.

À Prof^a Ms. Liliane Carvalho , por contribuir com empréstimos de livros da sua “biblioteca” particular .

À Prof^a Dr^a Fatima Palha por ter tido paciência na ajuda prestada na elaboração dos gráficos.

Ao Corpo Administrativo da Coordenação Pós-graduação de Educação Física da Unicamp, pela atenção dispensada e em especial a secretária Tania Felipe pela eterna paciência .

À direção, pais e alunos da Escola Oga Mitá , por oportunizar o desenvolvimento deste estudo nesta instituição de ensino.

Ao grande mestre do universo (Deus), por fazer com que eu seja merecedora desta oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

SUMÁRIO

RESUMO	xiv
ABSTRACT	xvi
LISTA DE ANEXOS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE TABELAS	xiii

CAPÍTULO

I- Introdução	1
1.1 Formulação do problema	1
1.2 Objetivos do estudo	9
1.3 Questões a investigar	10
1.4 Justificativa	11
II- Referências Teóricas Para a Elaboração do Programa de Ensino da GR	14
2.1 Desenvolvimento motor e aquisição da habilidade motora na GR	14
2.2 Métodos de ensino da Educação Física e dos Esportes	35
2.3 Conteúdos da GR	40
III- Metodologia	47
3.1 Caracterização da pesquisa	47
3.2 População e amostra	47
3.3 Procedimentos metodológicos	49

IV-	Apreciações do Processo Ensino - Aprendizagem da Ginástica Rítmica	68
4.1	As ações motora, cognitiva e afetivo-sociais no processo ensino-aprendizagem da GR	68
4.2	Os estilos de ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem da GR	108
4.3	Atividade/tarefa – a relação entre metodologia e avaliação	114
V-	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	ANEXOS	129

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Especificação de Teste	130
Anexo 2 Ficha de observação das ações cognitiva e motora	144
Anexo 3 Ficha de observação das ações afetivo-sociais	145
Anexo 4 Ficha de registro de observação do comportamento social	147
Anexo 5 2ª Parte da ficha de observação das ações afetivo-sociais	150
Anexo 6 Ficha de checagem das experiências motoras adquiridas pelo meio social	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Componentes da GR comuns aos exercícios de conjunto e individual	42
Quadro 1.1	Classificação dos grupos de elementos corporais segundo a FIG (1997)	42
Quadro 1.2	Grupos técnicos dos aparelhos estabelecidos pela FIG (1997)	43
Quadro 1.3	Variedade de execução dos elementos corporais combinados ao trabalho de manuseio dos aparelhos em relação ao espaço . (Alonso, 1990)	44
Quadro 1.4	Exigências das composições estabelecidas pela FIG (1997)	44
Quadro 2	Estrutura do desenvolvimento das aulas	59
Quadro 3	Seleção dos conteúdos da GR	71
Quadro 4	Indicadores quanto à execução dos elementos corporais; quanto ao manuseio dos aparelhos; quanto ao trabalho espacial relacionado ao corpo e ao acompanhamento musical	73

LISTA DE FIGURAS

Figura1	Modelo da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (Brandão, 1996)	22
Figura 2	“Espectrum dos estilos de ensino (Moston/ Ashworth, 1986)	38
Figura 3	Hierarquização das habilidades e subabilidades (Alonso, 1990)	51
Figura 4	Ações Motoras	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item pedir opinião à colega	87
Gráfico 2 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item auxilia a colega	88
Gráfico 3 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item aceita o auxílio da colega	89
Gráfico 4 Distribuição de frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item elogia a colega	92
Gráfico 5 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item esforça-se para que o trabalho se realize em grupo	93
Gráfico 6 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item acusa a colega de seus erros	94
Gráfico 7 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item ri das faltas cometidas	94
Gráfico 8 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item após o grupo instalado começa a trabalhar imediatamente	96
Gráfico 9 Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item executa as tarefas que o grupo lhe pede	97

Gráfico 10	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item coloca-se à disposição do grupo para realizar a tarefa	98
Gráfico 11	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto	99
Gráfico 12	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item sintetiza as idéias do grupo	101
Gráfico 13	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item não executa as tarefas que o grupo lhe pede	102
Gráfico 14	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item precisa da solicitação do professor para começar a trabalhar	103
Gráfico 15	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo	104
Gráfico 16	Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item não contribui para o desenvolvimento do conteúdo	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Atividade/tarefa “A”/ ação afetivo-social: cooperar, pela interação com os colegas, na resolução da tarefa	81
Tabela 2 Atividade/tarefa “B”/ ação afetivo-social: colaborar, na produtividade, para a resolução da tarefa	81
Tabela 3 Atividade/tarefa “C”/ ação afetivo-social: cooperar, pela interação com os colegas, na resolução da tarefa	82
Tabela 4 Atividade/tarefa “D”/ ação afetivo-social: colaborar, na produtividade, para a resolução da tarefa	82
Tabela 5 Síntese das observações das ações afetivo-sociais	83

RESUMO

O objetivo deste estudo foi propor e aplicar um programa que seja adotado no processo ensino-aprendizagem da Ginástica Rítmica (GR), visando à estruturação de uma ação pedagógica que possibilitasse a construção do conhecimento da GR oriundo das relações e percepções sócio-culturais do ambiente em que se deu a aprendizagem.

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa constou da elaboração do programa de ensino da GR norteado pelos seguintes pressupostos: a) utilização dos princípios dos métodos de ensino que permitiram a maior ou menor participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, propiciando o seu desenvolvimento sob os aspectos motor/ cognitivo/ afetivo-social, de acordo com Moston e Ashworth (1986); b) ordenação dos conteúdos da GR, configurada numa hierarquia do menor para o maior grau de complexidade, a partir dos componentes básicos estabelecidos por Crause (1985) e Alonso (1990); c) utilização da experiência motora adquirida pela criança no meio social onde ela vive; d) relação dos estilos de ensino, comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente, com a proposta de aprendizagem motora norteada por Le Boulch (1985).

Na segunda etapa da pesquisa, foi aplicado o programa de ensino da GR, para alunos e não-alunos, entre 5 e 9 anos, da escola Oga Mitá do Município do Rio de Janeiro, que freqüentaram a atividade extracurricular de GR, em que se observaram as ações intelectivas, ações motoras e ações afetivo-sociais manifestadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR e realizou-se um levantamento das experiências motoras adquiridas pela criança no meio social onde ela vive.

A partir dos dados coletados pelas fichas de observação e dos registros ocorridos durante as aulas, adoutou-se uma análise descritiva que buscou esclarecimentos sobre os seguintes itens: a) como relacionar, para fins de aprendizagem e de avaliação, as ações motoras, intelectivas e afetivo-sociais no ensino da GR; b) quais as ações motoras, intelectivas e afetivo-sociais, manifestadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR, e suas implicações na aprendizagem; c) quais as experiências motoras, adquiridas no meio social da criança, que são apresentadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR; e d) quando aplicar os estilos de ensino da GR de acordo com as fases de aprendizagem da habilidade motora.

Os dados desta investigação demonstraram a possibilidade de uma diretriz pedagógica que incita a construção do conhecimento da GR numa perspectiva motora, criativa e autônoma, que lida com as questões dos sentimentos, emoções e das relações sociais presentes no (e com o) grupo, indo além do simples ato motor mecanizado e favorecendo o gesto motor de “caráter humano”.

ABSTRACT

This study had the purpose to propose and apply a program to be adopted in the teaching-learning process of Rhythmic Gymnastics (RG), targeting the structure of a pedagogic procedure which would enable the formation of knowledge in RG from the social- cultural perception of the environment where the learning process took place.

This research was developed in two parts; the first contained the making of the program to teach RG based on the following principles: a) utilizing principles of the teaching methodology which allowed a bigger or smaller participation of the pupils in the teaching-learning process, making its development possible through the following aspects: motor, cognitive, social-affective, according to Moston and Ashworth (1986); b) organizing the contents of RG, displayed in a hierarchy from the smallest to the greatest level of complexity, based on the basic components established by Crause (1985) and Alonso (1990); c) utilizing the motor experience acquired by the child in its own social environment; d) relationship among the teaching styles, according to Moston (1986), together with the motor-learning proposal developed by Le Boulch (1985).

In the second part of the research, the program to teach RG was applied to pupils and non pupils aged 5 (five) to 9 (nine) years old, at Oga Mitá Junior High School, in the city of Rio de Janeiro. The children attended this extra-curriculum activity, where their intellectual, motor and social-affective performance shown during RG teaching-learning process, were observed and where a study of the motor experience gained by the children in their social environment was made.

From the data collected in the observation forms and the occurrences during the classes, a descriptive analysis was adopted with the objective of seeking explanations about the following items: a) how to relate the motor, intellectual and social-affective performance in the RG learning process, as far as learning and assessment are concerned; b) what is the motor, intellectual and social-affective performance, displayed during the RG teaching-learning process and its implications in the learning process; c) which motor experience brought by the children from their social environment, was presented during the same process and d) when to apply the teaching styles of RG according to the phases of acquiring motor hability.

All the information in this investigation, showed the possibility of a pedagogical paradigm which encourages the formation of knowledge in RG from a motor, creative and autonomous perspective which deals with feelings, emotions and social relations present in (with) the group, going beyond the mere mechanical motor performance and favoring the motor performance from a “human” perspective.

I- INTRODUÇÃO

1.1 Formulação do Problema

A Ginástica Rítmica (GR) que, até os últimos Jogos Pan-Americanos de Winnipeg/ Canadá, em 1999, era reconhecida como Ginástica Rítmica Desportiva (GRD), teve a sua origem na Ginástica Moderna, no início do século XX, na Europa Central, a qual faz parte da reformulação dos sistemas dos exercícios da ginástica, fundamentados na teoria do movimento natural do corpo, do filósofo Jacques Rousseau (1712-1778), bem como das grandes contribuições do século XIX, quando se deu a evolução do conhecimento sobre o movimento, como arte de expressão natural do homem total, oriunda dos estudos da pedagogia (Pestalozzi), da arte e expressão (Delsarte, Stebbins, Mensendick), do ritmo (Bode, Medau) e da dança (Duncan, Laban, Wigman. (Schmid, 1985.)

Segundo Marinho (1956), a Ginástica Moderna não se tratava de um sistema ou método de ginástica feminina, mas era o resultado de um movimento renovador, cujos primeiros sinais se manifestaram na época do Renascimento, em que se processaram reações, em todos os setores, contra a opressão e as limitações impostas ao espírito.

A Ginástica Moderna, como modalidade esportiva feminina, deu-se a partir de 1948, quando a União Republicana Socialista Soviética organizou, pela primeira vez, uma competição específica desta modalidade. Segundo Crause (1985, p.3), nos Jogos Olímpicos de Londres em 1948, a participação de uma nação, na Ginástica Artística, vinculava-se à obrigatoriedade de se apresentar em duas competições rítmicas por equipe. Até esse momento,

não se falava em Ginástica Moderna, mas em Ginástica Rítmica, e tal procedimento estendeu-se até os Jogos Olímpicos de 1952 realizados em Helsinki.

Somente em 1962, durante o 41º Congresso da Federação Internacional de Ginástica (FIG), a Ginástica Moderna passou a ser reconhecida como modalidade esportiva independente, sendo também aprovada a realização do 1º Campeonato Mundial, em 1963, na Hungria. No âmbito da FIG, a modalidade recebeu os títulos de Ginástica Moderna (1963), Ginástica Rítmica Moderna (1972), Ginástica Rítmica Desportiva (1975) e Ginástica Rítmica (1999). Considerou-se a GR como desporto olímpico, quando o Comitê Olímpico Internacional (COI) inseriu-a nas programações dos Jogos Olímpicos de Los Angeles, em 1984.

No Brasil, divulgou-se a Ginástica Moderna num curso de Aperfeiçoamento Técnico-Pedagógico, realizado, no Estado de São Paulo, em 1953 e 1954, pela Professora austríaca Margarteh Fröhlich, que contou com o auxílio da Professora Érica Saur- da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, atual EEFD/UFRJ- a qual se tornou uma estudiosa do assunto e fomentou a Ginástica Moderna no âmbito dos cursos de graduação de professores de Educação Física.

Outra grande colaboradora nessa época, foi a Professora Ilona Peuker, húngara de nascimento, que se radicou no Brasil e desenvolveu um trabalho, no qual apresentava, nas suas programações por todo o território brasileiro, a utilização dos aparelhos oficiais (corda, bola, arco, fita e maçãs) e de outros instrumentos do nosso folclore, como o coco, o pandeiro, o agogô e o reco-reco. (Crause, 1985, p.5.)

A divulgação do trabalho da Professora Ilona Peuker motivou e despertou um grande interesse pela prática da Ginástica Moderna, em âmbito nacional, como modalidade esportiva e educacional, conforme aponta Crause (1985), quando coloca que :

[...] começou a surgir no antigo Estado da Guanabara o grande interesse pela Ginástica Moderna, sendo desenvolvido um trabalho na área estudantil com a sua efetiva inclusão nos currículos de 1º e 2º graus, onde um grande número de professoras especializadas e ex-praticantes da atividade conseguiu desenvolver um trabalho que parece ter tido nesse momento seu apogeu, percebendo-se com distinção a evolução de dois aspectos importantes: educativo e competitivo. (P. 5.)

É ainda Crause (1985) quem relata o fato de que esta “ação educativa incentivou a formação de grupos de elite oriundos do trabalho realizado a nível escolar [sic]”, os quais participavam dos Jogos Estudantis Brasileiros (JEB's) realizados pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Constatou-se que, ao longo desses anos, desde o seu surgimento no Brasil até os dias de hoje, o ensino da Ginástica Rítmica sofreu grande influência das ações pedagógicas das ex-praticantes e profissionais especializadas. Este ensino tinha como meta a participação das equipes nos Jogos Estudantis Brasileiros, em que permeava uma aprendizagem das habilidades específicas da modalidade, a partir das “séries obrigatórias”. Isto é, memorizavam-se as habilidades motoras tendo como referência o gesto motor da professora, que aprendera tais gestos, também padronizados, no curso técnico-pedagógico promovido pelo órgão oficial que organizava as competições escolares.

Segundo Crause (1985, p. 8), a utilização de “séries obrigatórias” como programa de competição dos Jogos Estudantis Brasileiros “parece ter facilitado o crescimento e o desenvolvimento das técnicas, favorecendo a uniformidade de compreensão das características específicas dos componentes de trabalho”. No entanto, a autora também sinaliza a possibilidade desse procedimento ter causado a insuficiência de conhecimentos sobre o

processo ensino-aprendizagem da GR (objetivos/ conteúdos/ metodologias/ avaliação), cujo trabalho era anteriormente facilitado por meio da disputa de séries obrigatórias.

Cremos que os profissionais que, especificamente, trabalharam com a GR, a fim de propiciar a sua aprendizagem, não escaparam do ensino do esporte por meio da “cópia, de forma irrefletida e normatizada, do Mundo dos Esportes Organizados e de Competição”, tendo como consequências a “seleção (a escolha do mais habilidoso), a especialização (o desempenho na busca da melhor performance competitiva) e a instrumentalização (a utilização dos princípios científicos do treinamento desportivo)”. (Kunz, 1991, p.165.)

Neste estudo, o ensino do esporte não se restringe somente à reprodução e à produção da técnica, mas numa ação pedagógica da GR visando a uma iniciação esportiva a todos, talentosos ou não, na escola, no clube, no condomínio, nas praças, nas praias, ou seja, onde o movimento humano na GR é visto “como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações no mundo”, em que este movimento “ultrapassa sua origem técnica, permeando as emoções, sentimentos, percepções e relações com as imagens do homem e mundo”. (Kunz 1991, p.163)

Paes (1996) nos mostra que o esporte pode ir além da função de esporte rendimento quando afirma que:

[...]é preciso “pensar no esporte” com múltiplas possibilidades, atendendo tanto a pessoas que o praticam como ocupação de tempo livre, quanto por questões de saúde; enfim, é preciso trabalharmos com uma iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica.(P. 6)

O ensino da Ginástica Rítmica (GR), quando se dá no contexto das escolas, condomínios e associações, no Estado do Rio de Janeiro, tem como finalidade principal preparar para apresentações desta modalidade nas aberturas das olimpíadas internas, bem

como noutros eventos culturais esportivos desenvolvidos pelas instituições. Este ensino dá-se ainda, na sua grande maioria, por meio dos gestos prontos, apresentados pelo professor de forma fragmentada, buscando somente a performance/desempenho nas composições dos exercícios de conjunto, durante as apresentações em tais festividades. Assim, o procedimento de ensino é o mesmo encontrado no âmbito do clube, que retrata a GR como modalidade esportiva de rendimento, elitista e ensinada unicamente às meninas, “organizada por pacotes de conhecimentos” que “procura injetá-los na praticante”. (Freire, 1996, p. 44)

Não se quer tirar o valor das apresentações da GR nas festividades das instituições, mas não se pode tê-las como finalidade principal para a aprendizagem. A única preocupação de memorizar as habilidades, em determinada sequência dada pelo professor, delimita-se numa ação pedagógica “pobre” de reprodução do conhecimento, perpetuando que, para ensinar GR, é necessário saber praticá-la, ou seja, as habilidades específicas da GR só surgem por meio de uma única via - demonstração do gesto motor do professor.

Para o desempenho docente, no contexto de uma ação pedagógica eficaz em GR, configura-se a necessidade de conhecer e compreender os sentidos e os significados dos conteúdos da GR, para viabilizar a tomada de decisões na sua intencionalidade pedagógica, na escola, ou no clube (condomínios ou associações). (Alonso, 1990.)

Considera-se, aqui, a intencionalidade pedagógica em GR o ato de ensinar, em que se planeje e execute o processo ensino-aprendizagem, tendo como referência as questões sócio-culturais do ambiente em que se dá a aprendizagem, por meio de um constante diálogo entre educador e educando, que visa uma contribuição para o desenvolvimento global deste educando e compreende os aspectos cognitivos/ motores/ afetivos-sociais de forma prazerosa e consciente.

É importante ressaltar que o ato pedagógico existe independente de estar no âmbito da escola, pois entende-se como ato pedagógico o ato de ensinar, e sabe-se que não é só a escola que garante o ensino e que é necessário mais do que um espaço físico para que tal aconteça. O que faz a diferença não é onde e o quê se ensina, mas como se ensina, ou seja, quais as finalidades do processo ensino-aprendizagem. Pode-se ter um ato pedagógico alienado, acrítico, voltado somente para o rendimento, ou um ato pedagógico, como referido anteriormente, que possibilita o ensino do esporte de forma reflexiva, crítica, democrática e consciente da sua movimentação corporal, para que o indivíduo possa ter autonomia na sua escolha de uma prática esportiva, como forma de saúde, profissionalização ou lazer.

Deste modo, a literatura mostra-nos, atualmente, diversos estudos sobre metodologias do ensino da Educação Física e Esportes, fornecendo subsídios ao professor no que se refere à escolha dos conteúdos/objetivos/procedimentos de ensino e procedimentos de avaliação que poderão ser utilizados no processo ensino-aprendizagem da Educação Física e dos Esportes. Estes estudos estão expostos a um grande número de críticas que provocam conflito no processo educacional, principalmente no que diz respeito à aplicabilidade de procedimentos de ensino que se reduzem à reprodução do conhecimento e são fracos quanto a sua capacidade de estimular o desenvolvimento da criança.

Nesse vasto referencial teórico temos contribuições de Ferreira (1984) que reflete sobre o papel do professor e do aluno no processo educativo, redimensionando a discussão sob a ótica do modelo de reprodução ou da perspectiva de transformação da prática da Educação Física no primeiro grau.

Hildebrandt e Laging (1986), com a obra **Concepções Abertas do Ensino da Educação Física**, também determinam graus de participação do aluno no planejamento e na

execução do ensino da Educação Física, a fim de que o aluno possa desenvolver a personalidade e a sua independência dentro do contexto social.

Sob estes mesmos princípios (de tornar o aluno independente e criativo), tem-se a contribuição de Moston e Ashworth (1986), por meio do referencial teórico sobre os **Estilos de Ensino de Educação Física**, quando propuseram dez estilos de ensino: comando, prático, recíproco, autocontrole, inclusão, descoberta dirigida, divergente, individual, iniciado pelo aluno, auto-ensino. Tais estilos objetivam a relação professor-aluno na execução das tarefas, durante o processo ensino-aprendizagem, e sua implicação no desenvolvimento global do aluno. É importante ressaltar que o autor considera estes estilos como um canal de maiores ou menores possibilidades de propiciar a criatividade e a independência do aluno.

Já o autor Freire (1989), em sua obra **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**, norteado pela teoria de Piaget, estabelece a “cultura infantil” como vetor principal nas aulas de Educação Física Escolar.

Kunz (1994) propõe uma “ampla reflexão sobre uma possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada”. (P. 7)

As obras supracitadas fazem parte de um grande campo teórico e prático que propõe auxiliar o professor numa ação pedagógica comprometida em propiciar a melhor forma de desenvolvimento total da criança.

Além de contar com uma sustentação teórica sobre metodologias do ensino da Educação Física e Esportes, também devem ser considerados os princípios que regem o desenvolvimento motor e a aquisição da habilidade motora, bem como o conhecimento dos conteúdos próprios da GR para efetivar uma ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem da GR.

A pesquisa realizada por Crause (1985) teve como finalidade o levantamento de “habilidades básicas” para serem utilizadas na “preparação técnica de base (PTB)” da GR, destacando-se os seguintes componentes como necessários à integralização de um “plano de treinamento”: a) aptidões perceptivas; b) aptidões físicas; c) destrezas motoras; d) comunicação não-verbal; e) educação da postura e do movimento; f) elementos pré-acrobáticos; g) técnica de manejo dos aparelhos. As habilidades foram estabelecidas a partir da taxionomia do domínio psicomotor proposta por Harrow (1979).

O estudo de Crause foi o primeiro trabalho de cunho científico, realizado no Brasil, que visou contribuir com subsídios para a ordenação de conteúdos da GR num programa de ensino desta modalidade com finalidades competitivas e educativas.

A aprendizagem das habilidades motoras podem ter fins competitivos e/ou recreativos, como aponta Gallahue (1989) em seu modelo teórico de desenvolvimento motor, apresentando maior amplitude, quando conferiu a perfeita inter-relação entre fases e estágios de desenvolvimento motor, níveis de aprendizagem de habilidades de movimento e foco de ensino.

Podemos também contar com um outro enfoque sobre a aquisição da habilidade motora nesta pesquisa: o de Le Boulch (1987), que define um gesto motor como de “caráter humano”. Para a aprendizagem deste gesto, precisa-se de um “corpo inteiro” (cognição/afetivo/ emocional/ motor) que conserve intactas todas as suas possibilidades de expressão, das quais depende o equilíbrio da pessoa; e não um, corpo, objeto mecanizado, com o fim de um melhor rendimento. Considera que é preciso fazer com que as crianças e os homens adquiram novas habilidades motoras, respeitando-se suas personalidades e melhorando-se suas possibilidades de escolha.

A partir destas reflexões sobreditas, buscou-se, neste estudo, responder à principal questão: Como ensinar as habilidades motoras da GR, não se restringindo ao preparo para competições e apresentações, por meio de métodos que possibilitem uma maior abrangência no desenvolvimento cognitivo/ motor/ afetivo/ social, e que não dependam unicamente do talento esportivo do educador que irá ensinar esta modalidade?

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Desta forma, com base nas posições apresentadas até agora, a presente pesquisa teve como objetivos:

- Propor e aplicar um programa a ser adotado no processo ensino-aprendizagem da GR, visando a estruturação de uma ação pedagógica que possibilite a construção do conhecimento e que não dependa unicamente do talento esportivo do profissional que irá ensinar a GR;
- Verificar, por meio do programa de ensino proposto, as ações cognitivas/motoras/ afetivo-sociais manifestadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR e suas implicações na aprendizagem;

Objetivos específicos:

- ❑ Utilizar os princípios dos estilos de ensino, de acordo com Moston e Ashworth (1986), que permitam a maior ou menor participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, possibilitando o seu desenvolvimento sob os aspectos motor/ cognitivo/ afetivo-social a partir do entendimento da sua ação motora;
- ❑ Ordenar os conteúdos da GR, configurada numa hierarquia do menor para o maior grau de complexidade, a partir dos componentes básicos estabelecidos por Crause (1985) e Alonso (1990);
- ❑ Considerar a experiência motora adquirida pela criança no meio social onde ela vive, para a aquisição da habilidade motora da GR;
- ❑ Relacionar os princípios metodológicos adotados no processo ensino-aprendizagem da GR com a proposta de aprendizagem motora norteadas por Le Boulch (1987).

1.3 QUESTÕES A INVESTIGAR

O presente estudo correlaciona as seguintes questões:

1. Quais as experiências motoras adquiridas no meio social da criança que são apresentadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR?
2. Quais as ações apresentadas, durante o processo ensino-aprendizagem, nos seguintes aspectos: motor/cognitivo/afetivo-social?
3. Como são aplicados os estilos de ensino Moston (1986) (comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente), durante a aprendizagem das habilidades específicas da GR?
4. Como relacionar, para fins de aprendizagem e avaliação, ações intelectivas, motoras e afetivo-sociais, no ensino da GR?
5. Como ordenar os conteúdos, de acordo com Crause (1985), na proposta de programa de ensino da GR?

1.4 JUSTIFICATIVA

Este estudo parte da necessidade de darmos continuidade às investigações iniciadas em 1985, então docente da disciplina Ginástica Rítmica no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (UGF), e que resultaram na dissertação de mestrado intitulada: **Do Cognitivo ao Fazer Pedagógico - uma Proposta de Avaliação do Desempenho do Futuro em GRD.**

Naquele momento, a pesquisa objetivava destacar uma ordenação de conteúdos, configurada numa hierarquia de comportamentos cognitivos que determinam o perfil do desempenho do futuro docente em GR. Além desta reordenação de conteúdos, evidenciou-se a necessidade prioritária da escolha de procedimentos de avaliação coerentes com a nova proposta consensual do curso de Graduação em Educação Física da UGF que era a de aprender a ensinar.

A fim de avaliar o desempenho discente no domínio cognitivo da práxis da GR na graduação, optamos, como procedimento de avaliação, pela utilização de medida com referência a critério que, segundo Klein (1987), é a mais apropriada para a avaliação do rendimento escolar, uma vez que informa sobre o desempenho do aluno em determinado domínio de conteúdo ensinado.

Assim, foram utilizados testes que medem e avaliam o desempenho em situações semelhantes à da prática docente futura em GR, em que se determina como meta prioritária, conhecer, compreender, aplicar e avaliar o fazer pedagógico na abrangência de conteúdos que implica para o ensino da GR, ou seja, extrapolando o simples conhecimento de regras e técnicas do desporto.

Concomitante às avaliações sobre o perfil do futuro docente em GR, observou-se uma dificuldade das futuras docentes em adotar os conhecimentos obtidos sobre metodologia do ensino da Educação Física e Esportes, bem como os princípios do desenvolvimento e aprendizagem motora relacionados à ação pedagógica no ensino da GR. Este fato nos revelou a importância, no momento da apresentação das habilidades da GR no processo ensino-aprendizagem da graduação, de que fosse fomentada a discussão sobre como ensinar, a quem ensinar e para que ensinar tais habilidades.

O que se pôde observar, a partir da sistematização da avaliação adotada na referida pesquisa, é que a avaliação passou a ser uma experiência de aprendizagem de “como ensinar a GR”. Segundo Gardner (1995), esta avaliação é considerada como a “avaliação estilo aprendizado”, isto é, a “avaliação ocorre no contexto dos alunos trabalhando em problemas, projetos ou produtos que os engajam genuinamente, mantêm seu interesse e os motivam a trabalhar bem”.

Assim sendo, faz-se necessário que a produção de conhecimento, apresentada durante esses anos na formação do profissional de GR, seja sistematizada numa proposta didático-pedagógica do ensino da GR, consubstanciada cientificamente nos princípios que regem as teorias do desenvolvimento motor, a aquisição da habilidade motora específica da GR e os métodos de ensino da Educação Física e Esportes.

Este estudo torna-se relevante, uma vez que a proposta pedagógica de um programa aqui pesquisado permitirá subsidiar o ensino da GR sem que dependa do talento esportivo do educador nesta modalidade, bem como da adoção da modalidade esportiva para alargar a bagagem motora do aluno, por meio da vivência de diversas ações motora/ cognitiva/ afetivo-social. Este procedimento determinará uma diretriz pedagógica em GR, desmitificando o seu caráter de prática esportiva elitista.

Concordamos com Kunz (1991, p.186) quando afirma que “não pretende negar o esporte normativo ou de rendimento”. Só não estamos considerando o esporte apenas como uma cultura de “origem burguesa” e “destituído de qualquer valor pedagógico”. Na realidade, damos a oportunidade, com este estudo, de demonstrar o quanto é possível ensinar a GR de forma que as alunas sejam capazes de elaborar suas coreografias, identificando os seus erros e acertos nas ações motora/ cognitiva/ afetivo-social, bem como apontar os fins educativos, que esta proposta possa oferecer, mesmo que a aprendizagem da GR não se efetive no contexto escolar.

II-REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DA GR

O referencial teórico que será apresentado tem o intuito de contribuir para a elaboração do programa de ensino da GR. Assim sendo, optamos pelas seguintes seções: 2.1) desenvolvimento motor e aquisição da habilidade motora na GR; b) metodologia do ensino da Educação Física e Esportes; e c) conteúdos da GR.

2.1 Desenvolvimento motor e aquisição da habilidade motora na GR

Sempre é interessante observar que a evolução do homem se deu a partir do encontro de seu mundo interior com o exterior, pela necessidade de sobrevivência e do entendimento da sua espécie.

O homem pré-histórico vivia em constante contato com a natureza, testando sua eficiência física nos desafios de luta pela sobrevivência que gerava uma necessidade cotidiana de movimentar-se. Movimentos que se manifestavam no momento da caça, da pesca, das lutas, das caminhadas, na busca de moradia (abrigo) e nas danças realizadas durante os “cultos” que simbolizavam as homenagens e as comunicações com os deuses. Há milênios, movimentar com consciência e emoção faz parte da espécie humana.

Muitos fatores influenciam o crescimento e o desenvolvimento humano. Temos elementos que são partes integrantes das várias subculturas a que todas as crianças pertencem: como a situação sócio-econômica de sua família, seus antecedentes étnicos, sua raça, seu sexo... Negar estes fatos a respeito de uma criança deixa grandes lacunas em nosso entendimento a seu respeito e limita nossos meios de auxiliá-la.

Consideramos como desenvolvimento humano todas as mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo dos anos. Não podemos dividir o ser humano em pessoa física (motora), pessoa intelectual e ser emocional. A combinação do seu ser, motor, intelectual e emocional, interagido com o meio ambiente, tem fortes efeitos sobre o seu desenvolvimento.

Interessa à Educação Física e Esportes estudar o desenvolvimento motor no intuito de que se entenda a evolução dos movimentos contidos na atividade física e nas práticas esportivas. Como o corpo está envolvido no controle do seu próprio movimento é, de fato, um problema intrigante. Quando fazemos qualquer movimento, a musculatura comprometida na ação recebe comandos diretos do sistema nervoso central (SNC). Que nervos foram ativados para transmitir a mensagem “mova-se” para os músculos? Onde esta mensagem se originou e como ela foi conduzida? Todas essas indagações podem ser facilmente compreendidas a partir de um estudo do sistema de controle do movimento. Ele abrange uma rede complicada de nervos, terminais nervosos, musculatura, bem como o próprio SNC. (Magill, 1984.)

O mais básico dos componentes do sistema neuromuscular é o neurônio que tem como característica a função de receber, enviar e associar informações de todo o sistema. Para a classificação dos neurônios é preciso que se observem as suas funções ao emitir e receber informação para e do SNC. Neurônios sensoriais, neurônios receptores ou neurônios aferentes são os que transmitem sinais para o SNC sobre as modificações do meio ambiente e do próprio organismo. Os neurônios motores ou eferentes são os que enviam informações do SNC para os músculos estriados ou voluntários. E os neurônios de associação são responsáveis pelo aumento considerável do número de sinapses, ampliando a “complexidade do sistema nervoso e permitindo o desempenho de funções psíquicas superiores levando, assim, ao ápice da evolução do sistema nervoso” (Machado, 1980.)

O SNC é o centro de comando do comportamento humano e compõe-se do encéfalo e da medula espinhal. Estas duas estruturas formam a base do sistema de controle, que é o centro de atividade na integração e na organização da informação sensorial e motora do controle do movimento. No cérebro temos o córtex cerebral que, com o cerebelo, o tronco encefálico e a medula espinhal, formam a base neurofuncional na elaboração do controle para a realização do movimento.

O córtex cerebral é mais desenvolvido do que qualquer outra estrutura, o que confere aos seres humanos a enorme aptidão para processar informações. As funções primárias do córtex cerebral no controle do movimento são tão complexas quanto compreensivas. Divide-se ele em dois hemisférios, onde cada um apresenta quatro partes denominadas: os lobos frontais, os lobos parietais, os temporais e os occipitais. Os lobos occipitais recebem e processam informação visual. Os temporais incluem regiões que registram e sintetizam dados auditivos, e os parietais contêm regiões, no centro, relacionadas com o controle da palavra, e além disso, possuem áreas que registram e analisam as mensagens da superfície externa e interna do corpo sobre tato, pressão, temperatura, movimento e posição muscular.

Os lobos frontais estão relacionados às atividades mentais superiores como: a formação de plano; os processamentos de lembranças; e a interpretação da linguagem. E enviam impulsos motores aos músculos por meio do giro pré-central. Determinadas áreas dos lobos frontais são designadas, proporcionalmente, para que um músculo possa executar movimentos belos e precisos.

Até agora vimos que o córtex tem a incumbência de receber e interpretar sinais sensoriais, enviando estes sinais interpretados aos efetores apropriados por meio dos caminhos neurais adequados, bem como a função de armazenar e organizar informação (neurônios de associação) .

Já o cerebelo, em vez de entrar em nossa consciência e evocar sensações, como o córtex, utiliza as informações para regular a postura, o equilíbrio e o movimento. A importância do cerebelo, no controle do movimento, pode ser notada pela perda de equilíbrio, perda do controle de tempo e de coordenação e tremores musculares em indivíduos que sofrem danos nesta área. Assim, aparentemente, os movimentos voluntários são coordenados e controlados pelo cerebelo, o qual é responsável, também, pelos movimentos reflexos e automáticos.

O tronco encefálico, por uma das suas áreas denominada medula oblonga, que é uma extensão da medula espinhal, serve como um agente regulador de vários processos vitais internos, como a respiração e a frequência cardíaca. Já a formação reticular do mesencefalo tem, como papel principal no controle do movimento, o de integrar impulsos sensoriais e motores. Esta formação parece ter acesso a todas as informações sensoriais e pode exercer influência direta no SNC para modificar sua atividade, quer inibindo quer aumentando a atividade, ou influenciando a atividade dos músculos voluntários.

A medula espinhal é uma estrutura que contém vários milhões de fibras com um contingente transmissor de informações ao cérebro, e possui duas porções distintas que são chamadas de: substância cinzenta e substância branca. A substância cinzenta é o tecido nervoso constituído de neuróglia, corpos de neurônios e fibras predominantemente amielínicas, e a substância branca, o tecido nervoso formado de neuróglia e fibras mielínicas. (Machado, 1980.)

A substância cinzenta da medula tem a forma de uma borboleta ou de um **H**, cujos elementos mais importantes são os corpos de células e axônios dos neurônios que se acham na medula espinhal. Temos, ainda, os cornos posteriores ou dorsais que “contêm células relacionadas à transmissão de informação sensorial” e os “cornos anteriores ou ventrais que

contêm células das quais saem fibras motoras ou eferentes que terminam em músculos voluntários (estriados, esqueléticos)". (Magill, 1984.)

As fibras da substância branca da medula agrupam-se em tractos e fascículos que formam verdadeiros caminhos ou vias por onde passam os impulsos nervosos que sobem e descem, formando as vias ascendentes e descendentes da medula. Também encontramos vias que contêm fibras ascendentes e descendentes misturadas e que constituem as vias de associação da medula.

Existem vários receptores sensoriais envolvidos, como os exteroceptores que detectam informações vindas do meio externo (pele, retina, cóclea, labirinto, botões gustativos, cílios olfatórios) e os proprioceptores que se relacionam com os músculos estriados. Estes, por sua vez, incluem os fusos neuromusculares e as terminações neurotendíneas.

Os proprioceptores são geralmente associados aos neurônios aferentes, grandes, de baixo limiar e de alta velocidade de transmissão. Quando estes receptores disparam, a informação aferente é alimentada pela raiz dorsal (posterior) da medula espinhal, onde será transmitida para a realização de um arco-reflexo, acima, até o cerebelo ou até um neurônio motor alfa na própria medula espinhal.

Acabamos de mencionar a via aferente do SNC, logo chamaremos a atenção para a via eferente que, entre outras funções, conduz a informação do SNC para a musculatura estriada.

Os movimentos voluntários estão essencialmente sob controle cortical e cerebelar. A informação do movimento desses centros de controle atinge a musculatura pelos axônios, que se originam principalmente no córtex. Estes caminhos podem ser considerados como dois sistemas: o piramidal e o extrapiramidal. O sistema piramidal é responsável pela transmissão eferente da informação que controla os movimentos voluntários finos e tem origem principalmente nas áreas pré-motora e motora do córtex. Os axônios do sistema piramidal

ativam os neurônios motores, no lado oposto do corpo, conforme o seu ponto de origem no córtex, isto é, neurônios do trato piramidal no hemisfério direito do córtex atuam nos movimentos do lado esquerdo do corpo. Este cruzamento da maioria dos axônios ocorre no bulbo, na região chamada de decussação das pirâmides.

O sistema extrapiramidal está relacionado com o refinamento do movimento muscular ou aprendizagem motora, iniciado pelo sistema piramidal, e também está envolvido na transmissão de grande parte da informação do movimento para a musculatura quanto aos movimentos reflexivos grosseiros e posturais. A função exata do sistema extrapiramidal ainda é discutida nos dias de hoje. Conclui-se que todos os axônios passam pela formação reticular em seu trajeto para a medula espinhal.

Desta forma, o controle do movimento abrange um sistema altamente complexo de estruturas do SNC e periférico, que engloba a recepção sensorial da informação do ambiente, a transmissão eferente da informação relativa ao movimento a ser produzido, e a integração da informação sensorial e motora a fim de produzir movimento coordenado.

Lúria (1981), sob a perspectiva da neuropsicologia, apresenta-nos as três principais unidades funcionais do cérebro, necessárias para qualquer tipo de atividade mental. Determina uma unidade “para regular o tono ou a vigília, outra para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo e uma unidade para programar, regular e verificar a atividade mental”.

Cada uma dessas unidades desempenha seu papel, fornecendo contribuições de acordo com os referidos processos. Considera-se que cada unidade cerebral tem sua própria estrutura hierarquizada, constituída, de pelo menos, três zonas corticais, chamadas de áreas primárias (projeção), secundárias (projeção-associação) e terciárias (superposição).

A unidade que regula o tono, a vigília e os estados mentais é de extrema importância para que o homem possa receber e analisar informações, em que os sistemas seletivos de conexões podem ser trazidos à mente, tendo sua atividade programada e o curso de seus processos mentais verificados, seus erros corrigidos e sua atividade mantida em curso apropriado.

Tal unidade difere da segunda, cuja função primária é a recepção, a análise e o armazenamento de informações, em que situa nas regiões laterais do neocórtex sobre a superfície convexa dos hemisférios, cujas regiões posteriores ela ocupa, incluindo as regiões visual (ocipital), auditiva (temporal) e sensorial geral (parietal).

Como terceira unidade funcional, temos a programação, a regulação e a verificação das atividades conscientes complexas. As estruturas desta unidade situam-se “nas regiões anteriores dos hemisférios, anteriormente ao giro pré-central”.

Para Lúria (1981), a interação das três unidades funcionais perfazem a complexidade da sensação e da percepção do homem no meio onde vive. Seria imprudente dizer que a segunda unidade só é responsável pela percepção e pelo pensamento, enquanto a terceira, pela função de movimento e de elaboração das ações. Não existem ações isoladas, mas uma “estrutura sistêmica de processos complexos, apontando que a atividade consciente é sim um sistema funcional complexo ocorrendo através do funcionamento combinado de todas as três unidades cerebrais”.

Até o momento apresentamos o desenvolvimento humano na perspectiva do estudo neuromuscular e neuropsicológico, para que se entenda como se dá a possibilidade do indivíduo adquirir habilidades motoras específicas do esporte.

Outra abordagem de desenvolvimento humano, que encontramos na literatura, é a da perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1996), que define o desenvolvimento como “a

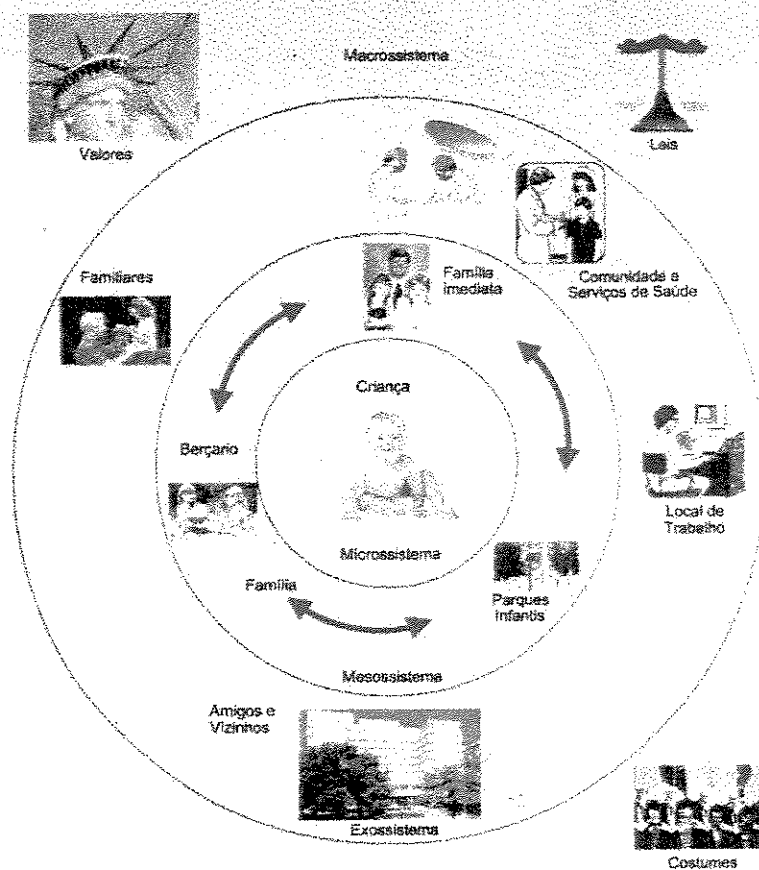
concepção desenvolvente da pessoa no meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades”. (P.10.)

Diante desta definição, podemos constatar que esta concepção de desenvolvimento não apresenta ênfase nos processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas no conteúdo – “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente”.

O ambiente ecológico, considerado pelo autor, tem a característica “como o conjunto das bonecas russas babuskas”, onde, no 1º âmbito, o mais interno, está a pessoa inserida no ambiente imediato, a casa, a sala de aula. No segundo âmbito, a pessoa relacionada com a escola e a família; e no terceiro, ambientes onde nem mesmo a pessoa estaria presente.

A partir da figura 1 - Modelo da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano - apresentada por Brandão (1996) em sua dissertação de mestrado, na qual fez uma adaptação para o português a figura que aparece no livro **Child Development** de Berk (1994), podemos observar que estes ambientes são também sistemas.

Tais sistemas são denominados por Bronfenbrenner: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.



Modelo da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (adaptado de BERK, 1994)

Figura 1: Modelo da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano – apresentada por Brandão (1996)

O microsistema é definido “como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. (Bronfenbrenner, 1996, p.18.) Neste nível mais interno do esquema ecológico, temos uma das unidades básicas de análise que é a díade, ou sistema de duas pessoas, bem como os chamados sistemas N+2 – tríades, tétrades e estruturas

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

interpessoais mais amplas. Cabe ressaltar que a capacidade de uma diade proporcionar um contexto efetivo para o desenvolvimento necessita da participação de uma terceira pessoa (parentes, amigos e vizinhos).

Nesta visão de relações, ocorrem as chamadas “transições ecológicas”, nas quais estão presentes mudanças de papel ou de ambiente que acontecem durante toda a vida. Decorrente das transições ecológicas, podemos constatar mudanças de papel, isto é, “das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente”. (P. 7.)

As atividades realizadas por uma pessoa, ou que outras pessoas realizam com ela, também são de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Essas atividades podem ser molares, quando um “comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente”.(P. 37.) E a atividade molecular passa a ser caracterizada por um comportamento sem significado e momentâneo. Não podemos esquecer de que, o que tem significado para uma pessoa pode não ter para outra. O autor confere as atividades molares, conforme são apresentadas pela pessoa em desenvolvimento, como indicadores do “grau e natureza do crescimento psicológico”.

No segundo nível do modelo sistêmico de Bronfenbrenner (1996), encontramos o mesossistema, que apresenta vínculos entre os ambientes. É formado sempre que o indivíduo em desenvolvimento entra em um outro novo ambiente, provocando as inter-relações entre dois ou mais ambientes, tais como: para uma criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social. (P. 21.) Podemos dizer que um mesossistema é um sistema de microssistemas.

O exossistema é definido como o sistema que

se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. (Bronfenbrenner, 1996, p. 21)

O autor aponta como exemplo de exossistemas no caso de uma criança: a rede de amigos dos pais, ou do irmão mais velho; as atividades dos conselhos regionais de educação; as federações esportivas.

E, como último nível do modelo sistêmico, temos o macrosistema, definido por Bronfenbrenner (1996) como aquele que

se refere a consistências, na forma de conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essa consistência. (P. 21.)

No macrosistema, permeia a organização ideológica de cada ambiente ecológico. Nas casas, bairros, ambientes de trabalhos, as relações entre eles não são as mesmas, se compararmos as famílias mais favorecidas economicamente com as famílias pobres.

O desenvolvimento humano aqui apresentado, segundo a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, remete-nos a considerar tais ambientes como peça fundamental para que se possa entender o desenvolvimento como mudanças nas características do indivíduo, que “implicam em uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço”. Tal mudança desenvolvimental ocorre nos aspectos da percepção e da ação, determinando um “*desenvolvimento-no-contexto*”.

Há diversos trabalhos, como de Piaget, Le Boulch, Gallahue, Faw, entre outros, para nos apoiarmos na discussão da sequência do desenvolvimento motor especificamente. Todos apresentam as etapas a partir do fator da maturação e das experiências proporcionadas ao indivíduo, ou seja, a integração com o meio ambiente para que possa ocorrer um melhor e pleno desenvolvimento. “A sequência de desenvolvimento motor apresenta como uma de suas características a direção próximo-distal, onde o domínio dos movimentos vai do centro para as extremidades, e céfalo-caudal, da cabeça para os pés”. (Gesell, 1985.) Isto caracteriza que, inicialmente, temos movimentos reflexos e primitivos. (Holle, 1979.) Posteriormente, estes movimentos passam a ser controlados, atendendo a um determinado fim.

Gallahue (1989) considera as fases deste desenvolvimento motor na seguinte sequência: fase reflexiva; fase rudimentar; fase de movimentos fundamentais; fase de movimentos especializados. Para ele, estas fases **não** estão estritamente amarradas a faixas etárias, e o desenvolvimento humano é “interacionista”, na medida em que é influenciado por fatores tanto ambientais como hereditários.

O trabalho de Crause (1985) fez um levantamento de habilidades básicas para serem utilizadas na preparação técnica de base da GR, baseada na teoria de classificação do desenvolvimento motor proposta por Harrow (1983) que divide em seis níveis, compreendendo: 1- movimentos reflexos; 2- movimentos básicos fundamentais; 3- aptidões perceptivas; 4- aptidões físicas; 5- destrezas motoras; 6- comunicação não-verbal, apontando também procedimentos recomendáveis, relacionados às aptidões perceptivas, que devem ser adotados no processo ensino-aprendizagem da GR.

As aptidões perceptivas dividem-se em subcategorias: a) discriminação cinestésica; b) discriminação visual; c) discriminação auditiva; d) discriminação tátil; e e) capacidade de coordenação. A percepção está diretamente ligada à interpretação dos estímulos (informações

visuais, auditivos e/ou cinestésicos) que chegam à zona do córtex cerebral e permitem a tomada de consciência. No córtex, temos: a) área sensitiva que compreende em áreas somestésica, visual, auditiva, vestibular, olfatória e gustativa; b) área motora; e c) área de associação constituída das áreas gnósicas, relacionadas com a linguagem, esquema corporal, memória e emoções (Machado, 1980.) Uma informação pode, pois, representar para o organismo um sinal, e não uma percepção. Portanto, a percepção é sempre consciente, envolvendo os aspectos da cognição, da emoção e da memória.

Para Crause (1985), a discriminação cinestésica relaciona-se “com a consciência que o indivíduo tem de seu próprio corpo, e de como ele se movimenta, de sua posição no espaço e da relação deste com o seu meio ambiente” e apura a capacidade que o indivíduo tem de reconhecer e controlar o próprio corpo e os segmentos que o compõem.

A noção de lateralidade auxilia no momento de apanhar um arco, bem como o aspecto da dominância que é incorporado no contexto da lateralidade. É Crause (1985) quem o elucida:

para o caso específico da GR, essa dominância se apresenta em relação à manipulação de aparelhos, aparecendo, no entanto, uma equivalência quantitativa e qualitativa para a ambidestralidade manual, que só ocorre através de treinamento, por ser um recurso desejável para a performance da modalidade.

Crause (1985) ressalta que esta imagem corporal pode ter seu conceito abalado, uma vez que sofre transformações de acordo com o amadurecimento do indivíduo, podendo a consciência de seu próprio corpo refletir-se na realização de comportamentos motores observáveis, que representam os sentimentos que ele tem em relação à sua estrutura corporal.

Devemos, também, levar em consideração a situação do indivíduo quanto aos objetos: estando à direita, à esquerda, em cima... Lapierre (1983) coloca que, para “se situar em relação ao objeto ou em relação ao outro, é necessário a aceitação de não ser mais o centro do mundo”.

Podemos ampliar a definição de consciência corporal do estudo de Crause (1985) quando trazemos a concepção de imagem do corpo, proposta por Le Boulch (1985, p.18), que apresenta a “imagem do corpo operatório” no sentido piagetiano, o qual tem um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto, e também, em torno do seu próprio corpo. Esta conquista passa por vários estágios de equilíbrio, que correspondem aos estágios do desenvolvimento motor.

Assim, Le Boulch (1985) aponta a etapa do “corpo vivido” que caracteriza a criança reconhecendo seu corpo como objeto. Antes, a criança nomeava-se na terceira pessoa, mas, nesta etapa, ela começa a usar os pronomes eu, (a) minha, (o) meu. E a sua “experiência emocional do corpo e do espaço termina com a aquisição de numerosas práxis”, que lhe permitem distinguir seu próprio corpo do mundo dos objetos, estabelecendo suas primeiras imagens do corpo. (P. 71.)

Em seguida, temos a etapa do “corpo percebido”, que corresponde à organização do “esquema corporal”, caracterizada pela imagem visual do corpo, associada às sensações táteis e às sensações cinestésicas interiorizadas e verbalizadas. O resultado da estreita interligação entre as duas imagens é a criança que concebe uma imagem do “corpo próprio”, e é capaz de se encarregar da sua própria motricidade permeada pela interiorização, isto é, de interagir, ao mesmo tempo, os dados do “corpo vivido” e os dados perceptivo-cognitivos, condição da unidade do ser afetivo e intelectual. Esta interiorização, “assim tornada auto-consciência em forma de imagem durante uma ação, a criança terá a possibilidade de modificar um

automatismo em execução, sem demasiadas sincinesias e mantendo-lhe a estrutura de conjunto”. (P. 232)

Fica claro que, com base nesta concepção de corpo, estabelece-se uma importante orientação para um programa racional e progressivo de educação pelo movimento para a GR, porque esta tem como característica as relações das estruturas espaço-temporais com o corpo e o objeto.

A discriminação visual compreende a possibilidade do indivíduo distinguir a forma e os detalhes exatos entre vários objetos e acontecimentos circundantes. A acuidade visual é estabelecida quando a criança consegue distinguir figuras geométricas, simples ou combinadas, nas diferentes trocas de formações que se sucedem durante o exercício de conjunto na GR.

Seguir a trajetória de uma bola durante um rolamento no solo requer a capacidade de um acompanhamento visual, enquanto que, para executar uma seqüência de saltos e saltitos com variação rítmica, necessita-se da memória visual.

A discriminação auditiva “proporciona ao indivíduo a habilidade de controle auditivo, através da diferenciação da intensidade dos sons e do ritmo, constituindo-se, para a GR, num importante fator para a execução de movimentos com suporte musical”. (Crause, 1985, p. 36.)

Outra capacidade de extrema importância é a discriminação tátil que estabelece a diferença entre várias texturas. Temos, na GR, cinco aparelhos de naturezas diferentes: corda, arco, bola, maçãs e fita. Cada um destes aparelhos possui sua norma de fabricação, variando o tipo de material empregado, o peso, o tamanho e a forma. A diversidade de tamanho, forma e textura dos aparelhos possibilita a estimulação para o desenvolvimento da capacidade tátil e, conseqüentemente, a segurança no manejo de cada aparelho com suas características específicas.

A capacidade de coordenação “incorpora as atividades que incluem duas ou mais capacidades preceptivas e padrões motores”. Na GR, tal capacidade pode ser evidenciada quando a criança está recuperando uma bola ou quicando a bola em movimento com os pés. Este movimento combinado implica na capacidade de distinguir a figura-fundo e de coordenar o objeto visualmente percebido, com o movimento manipulativo de agarrar.

Para Crause (1985), a percepção até aqui estudada evidencia o quanto é “importante capacitar o indivíduo em seu universo interpretativo, operando sobre dados sensoriais, para que possa desenvolver o seu potencial e promover a coordenação da conduta de seu desempenho motor”.(P. 38.)

Aquisição da habilidade motora na GR

Já vimos o quanto a estrutura corporal e sua relação espaço-tempo influenciam a execução de movimentos corporais associados ao manejo dos aparelhos; bem como a execução das habilidades motoras na GR e as relações corpo-aparelho determinam o grau de coordenação óculo-manual e exigem acuidade visual e controle motor. Mas não basta reconhecer tais relações para que consigamos a aprendizagem das habilidades específicas da GR, ou seja, faz-se necessário termos conhecimento dos estágios da aprendizagem de uma habilidade motora e dos princípios de procedimentos de ensino que nos auxiliem para tal aprendizagem.

O modelo de aprendizagem de uma habilidade motora, proposto por Fitss e Posner *apud* Magill (1984), é composto de três estágios, sendo o primeiro estágio de aprendizagem chamado de “cognitivo”. Nesta etapa, o aprendiz é levado a adquirir uma habilidade nova, defrontando-se com questionamentos orientados para o campo cognitivo: “qual a tarefa básica? qual a melhor maneira de segurar a bola? de que maneira posso recuperar a bola sem

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

perdê-la?”. Este estágio caracteriza-se pela quantidade elevada de erros de desempenho na busca de encontrar a resposta correta para o alcance da habilidade. Cabe ao professor propiciar questionamentos que levarão o aluno a apresentar soluções para as suas dificuldades na aprendizagem.

O segundo estágio de aprendizagem do modelo é chamado de “associativo”. Neste estágio, a natureza cognitiva é diferente da do primeiro, na medida em que muitos dos “elementos ou mecanismos básicos da habilidade foram aprendidos até um certo ponto”. O aprendiz começa a aprimorar a habilidade, e os erros são menos freqüentes. Já é capaz de detectar alguns de seus erros ao desempenhar a tarefa, mas não chega à perfeição do desempenho.

O terceiro estágio, chamado de “autônomo”, concretiza-se após muita prática e experiência com a habilidade. Nesta fase, o aprendiz “não tem que dar atenção à produção completa da habilidade, mas aprender a desempenhar quase toda a habilidade sem pensar absolutamente na mesma”. Ainda nesta fase, ele não só destaca seus próprios erros, mas também utiliza os ajustes necessários para corrigi-los.

Outra contribuição, para fundamentar a importância do nível de consciência presente na aprendizagem da habilidade específica, é fornecida por Le Boulch (1987, p.164) que

julga essencial, na relação educativa, considerar a pessoa e o seu corpo como uma unidade expressiva que deve responder de modo unificado (cognição-afetivo-motor-emocional) ao longo do processo de aprendizagem, obtendo, assim, o gesto motor de caráter humano.

A aprendizagem do gesto de caráter humano é vista em três fases por Le Boulch: 1) exploratória global; 2) dissociação; e 3) estabilização.

A fase exploratória tem como característica a aquisição das informações, que é essencial para uma compreensão da situação. A compreensão da situação é estabelecida por meio da prática, ou seja, o indivíduo deverá praticar para que aprenda a tratar as informações obtidas. E, na medida em que o indivíduo possui ações como resultado de uma experiência anterior, poderá utilizá-las na presença de uma experiência nova.

A fase de dissociação predomina no processo de controle e de inibição que atuará para selecionar as contrações eficazes, fixando-se, progressivamente, o gesto motor.

A fase de estabilização do automatismo refere-se ao momento em que o gesto motor, em expressão final na automatização da ação, ocorre de forma quase completamente independente do controle superior, “o qual implica a fixação de um novo esquema da atividade nervosa em cuja organização interna da consciência não deve intervir”. (Le Boulch, 1978.)

Para Le Boulch, é importante revelar a “internalização” da fase exploratória. “Internalização” representa para o autor “certa consciência de si mesmo em relação ao meio”. Ela se inicia quando o sujeito enfrenta um problema e tenta, conscientemente, fazer associações entre as informações atuais que possui sobre a nova situação e a sua própria experiência anterior.

A “internalização”, na fase de dissociação, evita que se repita o gesto como ato mecânico, sendo realizado, isto sim, conscientemente pelo próprio indivíduo. Para que tal conscientização seja possível na situação de aprendizagem, é importante que o indivíduo tenha alguma “representação mental ou imagem do movimento a realizar”.

Na última fase, automatização, a “internalização” é despercebida, porque adquire um automatismo do gesto em consequência da aprendizagem que se estabiliza por meio da repetição. A consciência não intervém em sua organização interna.

Com este modelo de aprendizagem, Le Boulch (1987) apóia sua concepção de aprendizagem motora em:

um desenvolvimento da disponibilidade corporal mediante a utilização da internalização que unifica e estrutura e permite estabelecer relação entre os fenômenos motores, intelectuais e afetivos.

Lúria (1991, p. 191) coloca que a “consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”.

Os dois modelos apresentados consideram, na primeira etapa da aprendizagem motora, a aquisição de informação como estímulo para efetiva resposta motora, onde “temos que reconhecer quais as modalidades sensoriais são essenciais para o desempenho bem-sucedido de uma habilidade” (Magill, 1984.)

Fonseca (1987) relaciona a aprendizagem a uma “linguagem interior”, sendo por meio dela que se organizam ações, que usam o ajustamento às situações envolventes.

A partir de uma linguagem não verbal e gestual, a experiência humana transformou a informação sensorial num processo cognitivo, inventando, para esse efeito, um código que representa. (P.142)

Fonseca (1987) esquematiza o processo de informação humana, tendo como componentes: a) processos receptivos de decodificação (auditivo, visual e tátil-cinestésico); b) processos integrativos (atenção, discriminação, identificação, análise, síntese, armazenamento, integração, conceitualização, memorização, organização, planificação e decisão); c) processos expressivos de codificação (verbal e motor); e d) processo de **feedback**.

Fica evidenciado, a partir do modelo de aprendizagem motora de Fitss e Posner, de Le Boulch e do esquema de processamento de informação de Fonseca, que o processo cognitivo é

o vetor principal para o desenvolvimento de aptidões humanas, sejam elas verbais ou não-verbais.

Gagné (1976), além de considerar a motivação e o acervo de conhecimento (“estados internos”) que funcionam como requisitos prévios no processo de aprendizagem, estabelece também fatores “externos” que influenciam tal processo. Os fatores externos no processo de aprendizagem têm, como expressão, a palavra “ensino”, forma pela qual o professor, por meio de estratégias didático-pedagógicas, fomenta a situação estimuladora e a comunicação verbal, determinando as condições adequadas para a ocorrência dos vários tipos de aprendizagem.

Segundo Gagné (1976), as estratégias didático-pedagógicas que compõem a situação estimuladora para a aprendizagem deverão estar de acordo com o conteúdo que está sendo aprendido.

Considerando que o conteúdo a ser aprendido, inicialmente, pelas crianças na GR liga-se diretamente a uma fase de grande importância para o seu desempenho futuro, a escolha da situação estimuladora para tal aprendizagem não pode se limitar a aulas que reproduzem o movimento apresentado pelo professor, e sim a aulas que possibilitem às crianças descobrirem os movimentos, a expressar os sentimentos em relação às suas ações motoras, bem como a utilizar as experiências adquiridas no meio social.

Luria (1991, p.85) considera que “o que quer que percebamos do mundo é percebido de maneira estruturada, isto é, como um padrão de estímulos”. Mas não podemos nos esquecer de que tais padrões de estímulos são diferenciados, conforme a idade, de que a percepção de uma criança não é igual a de um adulto, e de que as percepções de um adulto podem ser diferenciadas de acordo com a sua bagagem cultural.

Podemos desta forma concluir que a fase exploratória, apontada por Le Boulch durante a aprendizagem do “gesto motor” que tem como característica a informação, é considerada

uma fase de extrema importância. A informação tem que ser dada de forma que atinja as várias vias sensoriais, como a audição, o equilíbrio, a visão, o tato (exteroceptores - sensação), bem como as que compreendem os proprioceptores que são responsáveis pela capacidade cinestésica (percepção dos movimentos corporais).

Segundo De Marco (1998), o princípio de seleção das informações do meio ambiente, do ponto de vista neuropsicológico,

talvez seja o processo determinante no desenvolvimento humano, a partir do momento em que o sistema nervoso possibilita a escolha e a eleição de um ou mais estímulos, apresentados simultaneamente entre muitos outros, ampliando assim substancialmente nossa capacidade de aprendizagem e de integração com o meio.

Principalmente nos primeiros contatos da criança com os aparelhos é que devemos estimulá-las com situações diversas para que os utilize e os sinta de forma que possam considerá-los parte do seu próprio corpo .

“É importante as crianças disporem de aparelhos de tamanho proporcional ao seu, para não se atrapalharem, cometendo erros que podem levar à frustração”.(Róbeva e Rankélova, 1991, p. 57.)

Este princípio, apresentado anteriormente, faz parte dos inúmeros princípios que devem ser considerados na fase inicial de aprendizagem da GR. Um dos mais relevantes diz respeito aos movimentos adquiridos pela criança na sua infância, quando, ao brincar com a bola, esta adquire forma e significado diferentes daquela utilizada na GR.

Não devemos esquecer estas habilidades apresentadas anteriormente, somente, porque a criança não mais brinca com a bola, mas faz GR. Temos que propiciar diferentes formas de utilização deste material, estimulando-as a descobrir com a bola que o movimento das mãos

deve parecer parte integrante do movimento de todos os membros do corpo. Tal procedimento estará viabilizando a compreensão do movimento e, em consequência, possibilitando à criança manifestar os seus sentimentos em relação à ação motora aprendida.

Isto nos leva a acreditar que os procedimentos de ensino não podem ser eficazes para todos, e que não se tem uma fórmula única para a retenção das informações e dos estímulos no processo de aprendizagem da habilidade motora. Mas é da responsabilidade do profissional de Educação Física e Esportes estar atento às diferenças existentes entre seus alunos, para que possa minimizar as dificuldades de aprendizagem que se apresentam.

2.2 Métodos de ensino da Educação Física e dos Esportes

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Falar de métodos e de avaliação de ensino nos faz pensar numa fase árida do ato pedagógico, onde lidamos somente com as questões mais técnicas do ensino. Ledo engano, nesta fase decidimos o caminho pelo qual iremos atingir o objetivo maior na formação da criança, que é proporcionar o desenvolvimento de forma integrada no meio ambiente em que ela se relaciona, possibilitando-lhe descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades cognitiva, motora, moral e afetivo-social, seja na matemática, nas artes, na educação física e nos esportes. (Bronfenbrenner, 1996)

Não é o simples fato de selecionarmos um determinado estilo/ método de ensino e procedimento de avaliação que nos garante uma formação em que o nosso aluno se apresente criativo e autônomo. Pretende-se neste momento da revisão de literatura, alertar o profissional de educação física/esportes para que possa lidar com questões, como a individualidade, os erros, as motivações, as prontidões e os questionamentos dos nossos alunos, bem como propiciar uma co-participação no planejamento ao eleger o estilo/método de ensino e os

procedimentos de avaliação de acordo com os objetivos e os conteúdos na aprendizagem de uma determinada habilidade motora. Tal procedimento poderá, quem sabe, determinar um perfil do processo ensino-aprendizagem, em que o aluno se mostre criativo e autônomo para se ocupar com as questões mais amplas das relações sociais, que vão além do simples ato motor.

Na introdução deste trabalho, já citamos algumas obras que se dedicam à discussão de métodos e de metodologias do ensino da educação física e esportes, sem colocarmos com profundidade todos os preceitos destas obras. Gostaríamos de dar ênfase, neste âmbito de referencial teórico e prático, ao princípio de que os métodos poderão ter a função de propiciar um grau maior ou menor de participação dos alunos nas cadeias de decisões do processo ensino-aprendizagem, e à questão da cultura corporal infantil durante as aulas de educação física e esportes.

Assim sendo, não adotamos a obra especificamente, como já foi dito anteriormente, mas buscamos os princípios de tais obras e não fórmulas. Segundo Gadotti (1995, p. 60), quando não se decide por um único método não quer dizer que “não se tem caminhos, significa construir novos caminhos”.

Para tal estudo, a obra de Freire (1989), que tem como princípio a cultura infantil como sustentação para propiciar outras formas de vivências motoras, determinando a pedagogia do movimento na escola, vem colaborar na medida em que temos como objetivo um programa de ensino de GR que considere a cultura corporal da criança. A utilização de materiais, como corda, arco e bola, não é uso exclusivo da GR. Bem antes da criança tomar conhecimento desta modalidade, ela já brincava com este material na rua, no prédio, na escola e nas praças. Para Freire (1989), o brinquedo:

[...] infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-se ao nível necessário para dar conta das solicitações que o ingresso no mundo de amplas relações sociais da escola exige. (P. 112.)

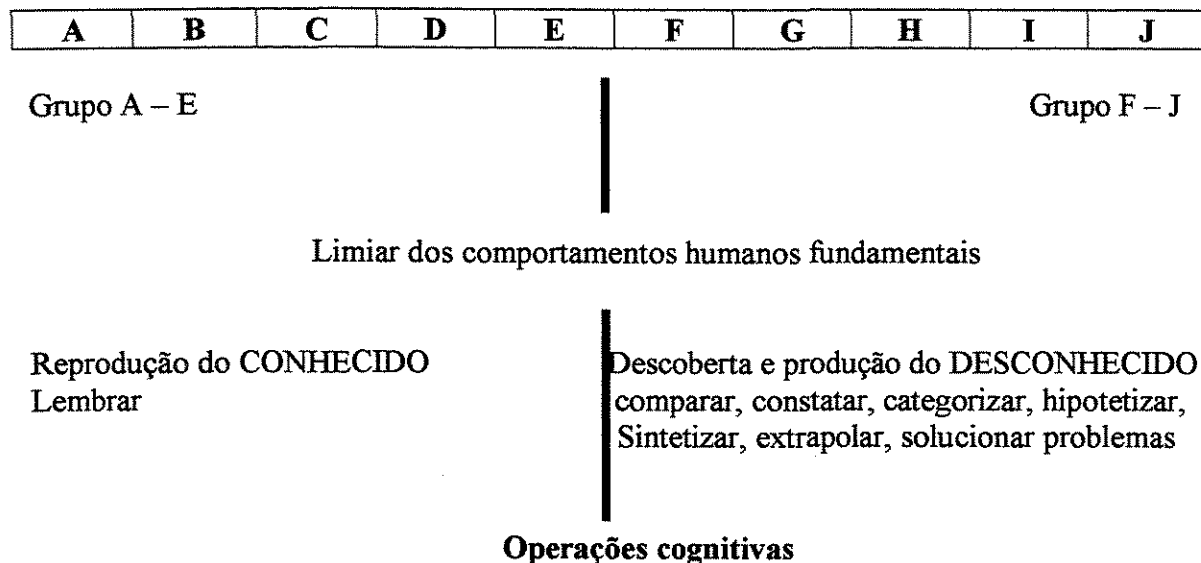
Com os materiais (corda, arco, bola e fita), a criança cria brinquedos e brincadeiras, possibilitando um desenvolvimento global. Desta forma, começamos a nos perguntar: como facilitar a aprendizagem de outras possibilidades para o uso deste material, garantindo o entendimento desta nova habilidade na prática esportiva da GR?

O desafio de fazer com que a criança *entenda* o que se está vivenciando na perspectiva motora coloca-nos ante uma prática da GR, que visa a um método de trabalho que descreva a maneira pela qual uma criança interage com os materiais da modalidade, bem como a sua capacidade de elaborar e executar uma tarefa, de combinar os movimentos corporais com os elementos dos aparelhos manuais em uma coreografia, e de refletir sobre a tarefa realizada. O método de trabalho aqui mencionado tem, como proposta, um ensino centrado no aluno, tendo o professor como o facilitador da aprendizagem.

Como conseguir este método de trabalho? Anteriormente, foi mencionado outro princípio importante na nossa proposta de método de ensino: quando o professor possibilita, ou não, a participação do aluno no processo, ao conduzir as atividades nas aulas de educação física e esportes. Assim, elegemos o “velho” “espectrum de estilos de ensino” de Moston e Ashworth (1986).

Os autores, visando um desenvolvimento global da criança, buscaram uma proposta de estilo de ensino que “possibilitasse uma participação progressiva (do mínimo ao máximo) da criança no processo de decisão, onde fosse respeitada sua individualidade, e propiciasse o alcance de êxitos e não de fracassos”.(P. 5.)

Estes dez estilos que perfazem o “espectrum” vão da reprodução à produção de conhecimento, e cada um deles proporciona um desenvolvimento diferenciado sobre os canais da cognição, físico (motor), afetivo e social, fazendo com que a criança se torne criativa e independente.



A- comando; B- prático; C- recíproco; D- autocontrole; E- inclusão; F- descoberta dirigida; G- divergente; H- individual; I- iniciado (pelo aluno); J- auto-ensino

Figura 2: “Espectrum” dos estilos de ensino (Moston/Ashworth, 1986)

Um dos axiomas que fundamenta o “espectrum” dos estilos de ensino é o de que o “comportamento de ensino é uma cadeia de decisões” que se dividem em categorias: a) objetivo; b) conteúdo/organização dos conteúdos; c) atividades específicas; e d) formas de retroalimentação para o aprendiz. Tais cadeias de decisões são organizadas em três fases, que os autores chamam de pré-impacto, impacto e pós-impacto. O pré-impacto consiste em todas as decisões anteriores ao contato do professor com a turma, como: a) seleção dos objetivos, conteúdo e estilos; b) onde ensinar?; c) a comunicação-verbal ou visual?; d) a organização das atividades; e e) a escolha dos procedimentos de avaliação.

A fase de impacto visa implementar as decisões efetuadas no pré-impacto e ajustá-las de acordo com as respostas apresentadas pelos alunos. A fase de pós-impacto é determinada pela avaliação do processo.

Outro axioma que fundamenta a proposta é o “non-versus”, ou seja, não se quer confrontar um estilo com o outro. Cada estilo contribui num determinado momento da aprendizagem. Até o estilo comando, que vem sendo criticado como o estilo que não possibilita a participação do aluno no processo e aparece associado às aulas tradicionais, tem a sua contribuição para determinadas situações da aprendizagem. Não é *o que* se utiliza e sim *como* se utiliza que garante a aprendizagem e a formação integral do aluno. “Nenhum estilo isolado pode alcançar todos os objetivos”. (P.13.)

Assim sendo, os estilos que foram selecionados do “espectrum” para a utilização no processo ensino-aprendizagem da proposta de ensino da GR, nesta pesquisa, são: comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente.

Os estilos comando e recíproco vêm classificados como os que possibilitam pouca ou nenhuma participação do aluno nas cadeias de decisão, porque são estilos em que a participação do professor, nas decisões da aprendizagem, é maior do que a do aluno. O estilo comando é mais adequado quando se quer atingir os seguintes objetivos: automatização da habilidade, execução sincronizada da coreografia, reprodução de um modelo, perpetuações de traduções culturais, não-respeito à individualidade.

O estilo recíproco caracteriza-se por ter um aluno como executante e outro como observador, havendo troca de papéis entre si e tem como objetivos: a repetição da tarefa com a ajuda de um observador, a avaliação imediata do colega, a discussão com o colega sobre os aspectos específicos da tarefa, buscando o entendimento do que se está realizando, o

desenvolvimento da tolerância, da paciência e da dignidade, e o experimento de recompensas pelo sucesso do colega.

Os estilos descoberta dirigida e divergente levam o aluno a descobrir um conceito, princípio ou idéia. Ressalta-se que o estilo descoberta dirigida desenvolve a relação entre a “resposta descoberta pelo aluno e o estímulo apresentado pelo professor”. O professor determina a seqüência de passos que leva, vagarosamente, o aluno a descobrir o resultado final. Cada passo é baseado na resposta obtida no passo anterior. A avaliação está inserida em todos os passos da tarefa.

No estilo divergente, o professor espera múltiplas respostas para uma única questão. Proporciona ao aluno atingir um nível de segurança afetiva à medida que ele ultrapasse as respostas convencionais, bem como desenvolver habilidades para verificar soluções e organizá-las para metas específicas de acordo com a sua capacidade motora. Tal procedimento favorece-nos a descoberta da capacidade cognitiva do aluno na percepção de múltiplas soluções.

A forma pela qual estes estilos são adotados no processo ensino-aprendizagem vem explicitada no Capítulo IV desta pesquisa, quando é abordada a questão operacionalização da proposta de um programa de ensino da GR e nas discussões dos resultados, e onde temos a oportunidade de descrever os dados e as ocorrências das aulas durante o processo ensino-aprendizagem.

2.3 Conteúdos da GR

A GR é uma modalidade que tem como essência o trabalho corporal combinado com o manuseio dos aparelhos manuais, como: corda, arco, bola, maçãs e fita, em uma determinada

composição de conjunto ou individual, de acordo com o acompanhamento musical. As composições de conjunto e individual são chamadas de provas competitivas, segundo a Federação Internacional de Ginástica (FIG), de exercício de conjunto e de exercício individual. O objetivo do exercício de conjunto é mostrar o trabalho desenvolvido numa composição de 5 ginastas numa duração de 2 minutos e 15 segundos a 2 minutos e 30 segundos, enquanto, no individual, a performance é realizada por uma ginasta no período de 1 minuto e 15 segundos a 1 minuto e 30 segundos.

É relevante colocarmos que os exercícios de conjunto e individual neste estudo não cumprem o grau de exigências que a FIG estabelece para a sua prática como competição. Isto não quer dizer que perderemos de vista a essência da modalidade, optando por adaptações nos aspectos de dificuldades.

Podemos observar no quadro 1, a seguir, que a elaboração das composições dos exercícios de conjunto e individual possui componentes básicos comuns entre si, que perfazem os conteúdos que serão ensinados na GR. O quadro foi estabelecido por Alonso (1990), em sua dissertação de mestrado, onde discutiu as habilidades essenciais para uma ação pedagógica na GR.

Neste momento do estudo, só listaremos os conteúdos, sem descrever a técnica correta de execução deles, já que, na etapa metodológica desta pesquisa, se abordou tal questão de acordo com o objetivo do programa de ensino proposto e aplicado no grupo amostral da pesquisa.

COMPONENTES BÁSICOS DA GR COMUNS AOS EXERCÍCIOS DE CONJUNTO E INDIVIDUAL



ESCOLHA DOS ELEMENTOS CORPORAIS
ESCOLHA DOS ELEMENTOS DOS APARELHOS
OCUPAÇÃO ESPACIAL
VARIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO

Quadro 1 – Componentes básicos da GR comuns aos exercícios de conjunto e individual
 (Alonso, 1990)

A seguir, os quadros destacam cada componente básico para a elaboração de uma associação ou de um exercício e seu respectivo conteúdo. Cabe ressaltar que a terminologia elemento corporal e elementos do aparelho significa o mesmo que movimento corporal e movimento do aparelho. Neste estudo, utilizamos ambos os termos.

Quadro 1.1 – Classificação dos grupos de elementos corporais segundo a FIG (1997)

ELEMENTOS CORPORAIS	
GRUPOS FUNDAMENTAIS	OUTROS GRUPOS
Saltos	Saltitos
Pivot	Deslocamentos variados
Equilíbrio	Balanceamentos e circunduções
Flexibilidade/ondas	Giros

Quadro 1.2 – Grupos técnicos dos aparelhos estabelecidos pela FIG (1997)

GRUPOS TÉCNICOS DOS APARELHOS				
CORDA	ARCO	BOLA	MAÇAS	FITA
.Saltos e saltitos por dentro da corda; .Lançar e recuperar; .Escapadas de uma das pontas; .Rotação da corda; .Balanceios, circunduções, movimento em 8, véus	.Rolamentos sobre o corpo e o solo; .Rotações ao redor de uma mão ou de uma parte do corpo, ao redor de um eixo do arco; .Lançar e recuperar; .Passagens através do arco; .Elementos por cima do arco; .Balanceio, circunduções, movimento em 8	.Lançamentos e recuperações; .Quicadas; .Rolamentos livres sobre o corpo ou sobre o solo; .Impulso, balanceios, circunduções, movimento em 8, inversão com ou sem movimentos circulares dos braços	.Pequenos círculos; .Molinetes; .Lançamentos e recuperações com ou sem rotação das maçãs durante o voo do aparelho; .Batidas .Impulsos, balanceios e circunduções dos braços, movimento em 8; Movimentos assimétricos	.Serpentinas; .Espirais; .Impulsos, balanceios, circunduções e movimentos em 8; .Lançamentos e recuperações; .Escapadas; .Passagem através ou sobre a fita com todo o corpo ou uma parte

Quadro 1.3 – Variedade de execução dos elementos corporais combinados ao trabalho de manuseio dos aparelhos em relação ao espaço. (Alonso, 1990)

OCUPAÇÃO ESPACIAL			
Direção: para frente, para trás, direita e esquerda	Trajetórias: linhas retas e curvas	Planos: frontal, horizontal e sagital	Níveis de execução: alto, médio e baixo

Quadro 1.4 – Exigências das composições estabelecidas pela FIG (1997)

VARIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO	
VALOR TÉCNICO	VALOR ARTÍSTICO
Número e nível de dificuldades; Trocas (no caso de conjunto).	Variedade das combinações dos elementos corporais com os elementos dos aparelhos, quanto à dinâmica; Elementos pré-acrobáticos; Equilíbrio do trabalho da mão direita e da mão esquerda; Acompanhamento musical.

O estudo de Crause (1985) coloca-nos, pela primeira vez, em face de uma proposta de ordenação de conteúdos nesta vasta possibilidade de se trabalhar a GR. Ela se preocupou em relacionar quais seriam as habilidades básicas, imprescindíveis à preparação técnica de base (PTB) no ensino da GR, que devem ser desenvolvidas num trabalho sob os aspectos pedagógico e competitivo. Deste modo, o seu estudo resultou na seleção dos seguintes componentes básicos para a PTB:

- a) *as aptidões perceptivas* - reconhecimento da estrutura corporal e da sua relação espaço/temporal para assegurar, tecnicamente, o trabalho corporal combinado com o manuseio dos aparelhos (p.115);
- b) *aptidões físicas* - o desenvolvimento das qualidades físicas como forma de melhorar o nível de qualidade da técnica de execução do trabalho corporal junto ao aparelho. As qualidades físicas selecionadas foram: agilidade, flexibilidade, força (explosiva e dinâmica), equilíbrio (estático, dinâmico e recuperado), descontração diferencial, resistência (aeróbica, anaeróbica e muscular localizada), ritmo e velocidade de reação (p.115);
- c) *destrezas motoras* - este componente foi ressaltado porque é necessário para que se possa alcançar o domínio perfeito no desempenho de habilidades motoras complexas (p.115);
- d) *comunicação não-verbal* - reconhece-se este componente como a forma pela qual a/o ginasta mantém a relação com o público por meio das interpretações dos movimentos, possibilitando-a/o a mostrar os seus sentimentos e emoções (p.117);
- e) *elementos pré-acrobáticos* - para desenvolvê-los é necessário “adquirir o controle desses movimentos por meio das habilidades básicas da ginástica olímpica”. Estes elementos são utilizados de acordo com a normas da FIG (p.117);
- f) *educação da postura e do movimento* - faz parte do conhecimento e da execução de algumas formas clássicas de balé que auxiliam na educação da postura e do movimento na execução da técnica corporal da GR (p.122);
- g) *técnica de manejo de aparelhos* - manusear os aparelhos de acordo com a sua natureza específica, faz com que este manejo seja a extensão da ação corporal (p. 123).

Veremos, no próximo capítulo, como utilizar os princípios destas teorias, quanto ao desenvolvimento motor, à aquisição de uma habilidade, às metodologias de ensino, e os próprios conteúdos na elaboração e na aplicação de um programa de ensino da GR.

III - METODOLOGIA

Apresentaremos, a seguir, as etapas do procedimento metodológico adotadas neste trabalho.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo refere-se à aplicação da proposta de um programa de ensino da GR, consubstanciado nos princípios das teorias de desenvolvimento, de aquisição da habilidade motora, de metodologia do ensino da educação física e esportes, e de ordenação de conteúdos da GR, que possibilitam a observação e a descrição das ações intelectivas, motoras, afetivo-sociais, de forma integrada. Assim, esta pesquisa caracteriza-se por um modelo descritivo-metodológico e de técnicas participativas de observação dos sujeitos que fazem parte do estudo.

Esta classificação está de acordo com Gil (1995) que aponta o estudo descritivo, tendo como objetivo primordial a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

3.2 População e Amostra

Participaram do estudo o corpo discente da Escola Oga Mitá, onde foi retirado uma amostra não-probabilística intencional, de crianças entre 5 a 9 anos que freqüentaram as aulas extras de Ginástica Rítmica. A amostragem teve, em média, 14 alunas durante o período letivo de 1998 e 1999. A escola oferecia atividades extracurriculares de música, esportes, artes, dança e pintura, em que participavam crianças da comunidade escolar e não-escolar e podiam inscrever-se meninos e meninas em qualquer uma dessas atividades.

A Escola Oga Mitá é uma instituição de ensino particular, situada na zona norte do Rio de Janeiro, que atende crianças da pré-escola à oitava série do ensino fundamental. Esta unidade de ensino abarca uma proposta pedagógica que objetiva dois aspectos: *o indivíduo e o grupo*. Quanto ao *indivíduo*, a escola propicia situações em que o aluno “seja agente de seu próprio conhecimento, vivendo em constante processo de equilibração e de autonomia”. (Escola Oga Mitá, p. 2.) E, na perspectiva de *grupo*, propicia “situações que favorecem o indivíduo a integrar-se ao grupo, a conviver com regras coletivas, a estabelecer regras próprias de convivências e a desempenhar uma liderança emergencial num grupo autônomo”. (Escola Oga Mitá, p. 3.)

A metodologia adotada nesta unidade de ensino tem como princípio “tomar como ponto de partida a realidade do aluno (o que ele sabe, conhece e faz) e ter como ponto de chegada o acesso aos conhecimentos escolares”, além de “criar situações que propiciem meios de sistematizar conhecimentos referentes ao seu universo cultural”. A avaliação é “global e concomitante com o processo de aprendizagem” e utiliza, como procedimentos de análise, a “observação e registro de cada comportamento do aluno”, possibilitando ao professor e ao aluno acompanhar o desempenho, conforme os objetivos propostos, em que prevalece o processo, e não apenas o resultado. (Escola Oga Mitá, p. 4.)

A direção da escola tinha como norma acompanhar as atividades extracurriculares, no intuito de oferecer a sua estrutura administrativa ao profissional, como limpeza do local, emissões de comunicado aos pais e apoio para programações externas à escola. Não havia diretamente um controle da direção nas propostas pedagógicas das atividades, mas todos os profissionais desenvolviam os seus trabalhos a partir do princípio de que o aluno era o “agente do seu próprio conhecimento”.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foram adotadas **duas** etapas. Na **primeira**, consta a elaboração do programa de ensino, norteado pelos princípios das teorias de desenvolvimento e de aquisição da habilidade motora na GR (Le Boulch, 1987), de estilos de ensino (Moston, 1986) e de ordenação de conteúdos (Crause, 1985 e Alonso, 1990), abordados, anteriormente, na sustentação teórica.

Na **segunda**, foi aplicado o programa de ensino da GR, que possibilitou a elaboração e a utilização dos instrumentos de medidas, como: fichas de observação que visam levantar dados sobre os aspectos das ações intelectual-motoras e ações afetivo-sociais, além de um levantamento das experiências motoras adquiridas pela criança no meio social onde ela vive, e um registro dos fatos ocorridos durante as aulas realizadas no processo ensino-aprendizagem da GR.

A partir dos dados coletados por estes instrumentos e dos registros ocorridos durante as aulas, foi adotada uma matriz de análise descritiva que teve como finalidade buscar esclarecimentos sobre os seguintes itens: a) como relacionar ações motoras, intelectivas e afetivo-sociais na aprendizagem da GR?; b) quais as ações motoras, intelectivas e afetivo-sociais manifestadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR?; c) quais as experiências motoras adquiridas no meio social da criança e que são apresentadas durante o processo ensino-aprendizagem da GR?; e d) quando aplicar os estilos de ensino da GR, de acordo com as fases de aprendizagem da habilidade motora? (Esta fase, da segunda etapa, encontra-se no capítulo IV deste estudo.)

1ª etapa

Elaboração do Programa de Ensino:

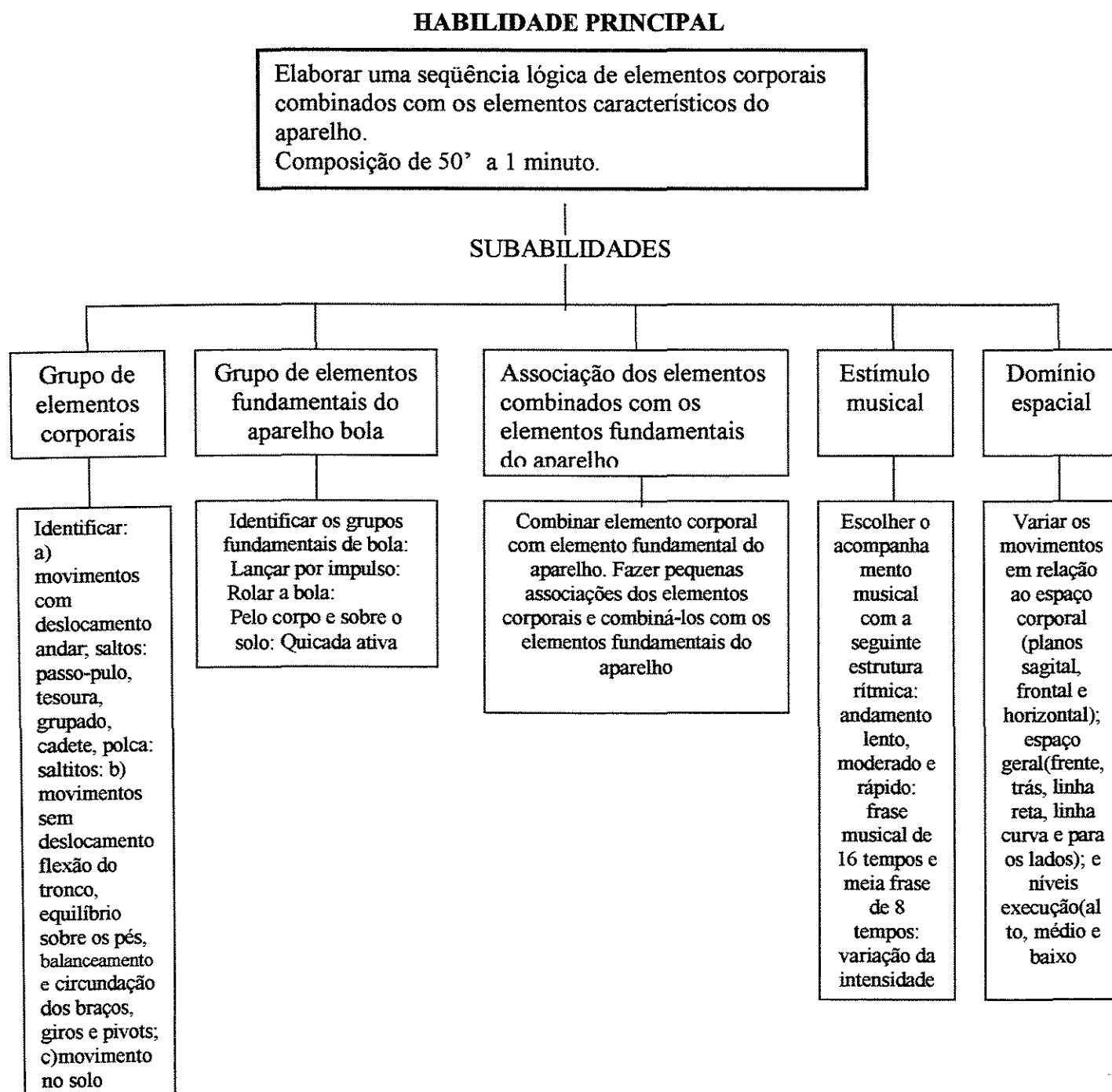
O processo ensino aprendizagem da GR, adotado na graduação, pela mesma autora desta pesquisa, norteou o estudo sobre uma proposta metodológica para o ensino da GR. O ensino, na graduação, vem sendo determinado pela pesquisa, desenvolvida no mestrado, intitulada: **“Do Cognitivo ao Fazer Pedagógico: uma Proposta de Avaliação do Desempenho do Futuro Docente em GRD”**. O estudo teve como objetivo “elaborar e validar instrumentos de medida, com referência a critério, para serem utilizados na avaliação do domínio cognitivo, na práxis da disciplina GRD, no curso de graduação da UGF”. (P. X.) Para alcançar este objetivo, a pesquisa desenvolveu-se em três fases: a) propôs uma hierarquia de comportamentos que evidenciou o domínio cognitivo, quanto aos conteúdos de ensino da disciplina GRD I, no curso de graduação em Educação Física; b) redefiniu os procedimentos de avaliação, adotados na disciplina GRD I, com relação ao modelo de habilidades comportamentais propostos; e c) elaborou e validou instrumentos de medida, para a avaliação do domínio cognitivo, na práxis de GRD I.

As duas primeiras fases contribuíram para as investigações desta tese em questão. Na primeira fase, organizamos as habilidades em “uma hierarquia de complexidade, com uma habilidade principal que, mesmo subsumindo outras, tem a característica de não ser uma simples soma das habilidades anteriores, menos complexas, da hierarquia”. (P. 63.)

A habilidade principal, necessária para uma ação pedagógica futura em GR, foi a elaboração de uma seqüência individual lógica, combinando os elementos do movimento corporal com os elementos dos aparelhos, na composição de exercício de conjunto; e, tendo como subabilidades: a) grupos de elementos do movimento corporal; b) grupos de elementos fundamentais do aparelho bola; c) associação dos elementos do movimento corporal,

combinados aos elementos fundamentais do aparelho bola; d) estímulo musical; e e) domínio espacial. Determinamos indicadores para que cada subhabilidade fosse atingida. A figura 3, a seguir, facilita a visualização da proposta de hierarquização das habilidades e subabilidades.

(Alonso,1990.)



A partir desta primeira fase, foi elaborada a proposta do procedimento de avaliação baseada na Medida com Referência a Critério (MRC). Na tentativa de um melhor esclarecimento, encontra-se, no anexo 1, a especificação do teste e a ficha de observação para a habilidade principal, bem como os itens e suas respectivas fichas de observação para as demais subabilidades.

O procedimento de avaliação adotado originou uma avaliação, classificada por Gardner (1995) como “estilo de aprendizagem”. As tarefas apresentadas no curso de graduação estimulavam as futuras docentes em GR, durante as suas práticas de ensino em GR, para diversas questões: selecionar o melhor elemento corporal, para a realização do manejo do aparelho, garantiria o êxito da execução?; ensinar o movimento pela demonstração ou pela descoberta dirigida?; as tarefas com crianças possibilitariam o processo criativo na GR?; são apresentadas as ações motora/ cognitiva e afetivo-social, relacionadas entre si, no ensino da GR?; podem ser observadas tais ações?; como planejar o ensino da GR? Ou seja, a elaboração de uma simples sequência não é reducionismo, mas sim um grande meio para aprender como ensinar a GR, possibilitando apontar diretrizes pedagógicas para o ensino-aprendizagem desta modalidade esportiva. O fato mais importante não é o produto da avaliação, mas sim o seu processo.

A partir deste procedimento de avaliação, determinou-se uma proposta metodológica para o ensino da GR, considerando-se o aluno e suas experiências motoras adquiridas no meio social onde vive. Desta forma, seria imprudente fechar as ações/ conteúdos/ metodologias/ avaliações, neste momento, como sendo o caminho de mão única e de verdade absoluta para o ensino da GR. É importante, ao determinar um programa de ensino, não estabelecer regras a ser adotadas, mas princípios, nas áreas de conhecimento abordadas anteriormente, que servirão como eixo norteador de uma intencionalidade pedagógica centrada no aluno.

A proposta elaborada de programa de ensino apresenta as seguintes seções: a) ações; b) conteúdos; e c) desenvolvimento: metodologia e avaliação

PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE GR

AÇÕES:

MOTORA - Executar uma composição, elaborada pelo próprio grupo, do exercício de conjunto com o aparelho de livre escolha (bola/ corda / fita);

COGNITIVA - Elaborar uma composição do exercício de conjunto com o aparelho de livre escolha, a partir dos indicadores estabelecidos pelo professor/aluno;

AFETIVO-SOCIAL - Cooperar e colaborar, pela interação com os colegas, na elaboração da composição do exercício de conjunto.

CONTEÚDOS:

ELEMENTOS CORPORAIS

Grupos Fundamentais - salto, equilíbrio, **pivot** e flexibilidade/onda

Outros Grupos - saltitos, deslocamentos variados, giros, balanceios e circunduções

ELEMENTOS TÉCNICOS DO APARELHO BOLA

Lançar e recuperar, quicada, rolamento livre sobre o corpo ou sobre o solo, impulso, balanceios, circunduções, movimento em oito, inversão com ou sem movimentos circulares dos braços

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ELEMENTOS TÉCNICOS DO APARELHO CORDA

Saltos e saltitos por dentro da corda, lançar e recuperar, escapadas de uma ponta, rotações da corda, balanceios, circunduções, movimentos em oito.

ELEMENTOS TÉCNICOS DO APARELHO FITA

Serpentinas, espirais, impulsos, balanceios, circunduções, movimentos em oito, lançamentos e recuperações, escapadas, passagem, através ou sobre a fita, com todo o corpo ou uma parte.

COMBINAÇÕES E ASSOCIAÇÕES DOS ELEMENTOS CORPORAIS COM OS ELEMENTOS DO APARELHO BOLA E COM OS ELEMENTOS DO APARELHO FITA

ELEMENTOS ACROBÁTICOS

Rolamentos para frente e para trás, sem tempo de suspensão

Reversões: frente, trás, laterais (sem marcar parada na vertical, sem tempo de suspensão, com uma ou duas mãos)

EXERCÍCIOS DE CONJUNTO

***OBS:** Todos os movimentos deverão ser vivenciados em diferentes ritmos, trajetórias, direções e níveis de execução.

DESENVOLVIMENTO:

Serão utilizados, para o alcance das ações propostas, aulas práticas e teóricas, em que serão aplicados métodos de ensino que permitem a maior ou menor participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, propiciando a reprodução e produção de novas habilidades específicas e conhecimentos da GR, durante o processo ensino-aprendizagem. O método a ser adotado far-se-á por meio dos estilos de ensino, propostos por Moston (1986), como: comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente.

O procedimento de avaliação será baseado nas ações propostas, considerando-se a variedade de informações, ritmos de aprendizagem e o inter-relacionamento das ações motora/cognitiva/afetivo-social. Assim sendo, serão utilizadas 4 (quatro) atividades/tarefas, por meio do princípio do estilo divergente, proposto por Moston (1986). Tais atividades estão configuradas na hierarquia do menor para o maior grau de complexidade que possibilitará, por uma ficha de observação, registrar as ações estabelecidas neste programa. A avaliação também será realizada como um dos meios de aprendizagem da GR.

2ª Etapa

Operacionalizando o programa de ensino da GR:

Esta etapa aborda o trabalho desenvolvido no grupo de amostragem, a partir do programa de ensino proposto, que propiciou uma rica contribuição para a construção de uma verdadeira práxis pedagógica em GR, e que possibilitou a elaborar as fichas de observação, bem como responder às questões do presente estudo, as quais serão tratadas no capítulo IV .

Nesta etapa, objetivamos apresentar o cronograma cumprido, as ações estabelecidas e o desenvolvimento do programa, relacionando o conteúdo a ser aprendido com a metodologia e as avaliações propostas.

Cronograma: Este trabalho foi desenvolvido de abril a dezembro de 1998 e de março a julho de 1999.

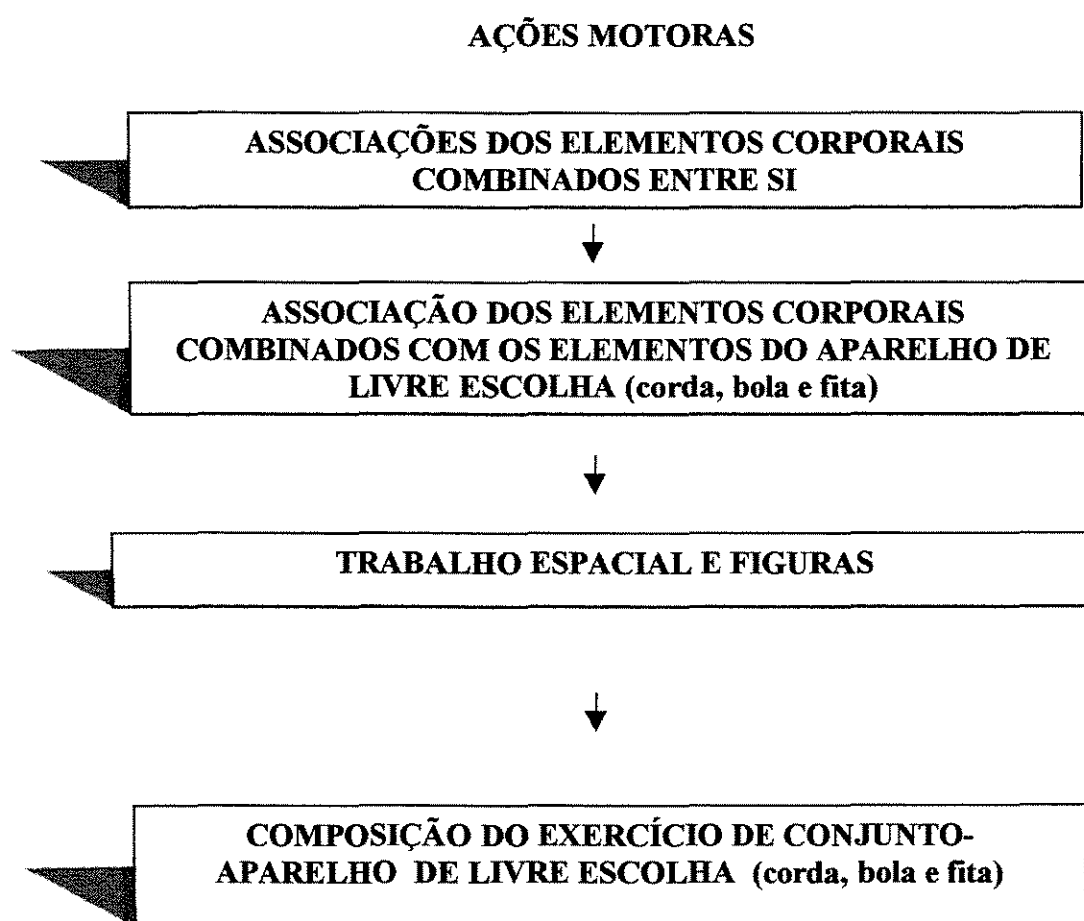
As aulas foram ministradas às segundas e quartas-feiras (duas vezes por semana), com duração de 1 hora, totalizando 90 (noventa) aulas, que corresponderam a 58 (cinquenta e oito) aulas, durante o período letivo de 1998, e 32 (trinta e duas) aulas, durante o ano de 1999.

1998/ meses	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Aulas dadas	8	8	9	8	6	X	7	5

1999/meses	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
Aulas dadas	8	7	9	8	4

A suspensão das atividades, durante o mês de setembro de 1998, foi devido a problemas de saúde da professora.

Ações: A partir das ações propostas inicialmente no programa, foram determinadas, durante o desenvolvimento, ações motoras de menor grau de complexidade, no intuito de facilitar a realização da ação motora principal. Esta tomada de decisão deu-se após três (3) meses do início das aulas e contou com a participação das alunas, na medida em que se identificavam as facilidades e dificuldades na elaboração e na execução das tarefas apresentadas pela professora. Cada ação motora carrega, em si, as ações no âmbito cognitivo e afetivo-social, além de representar as atividades/tarefas desenvolvidas pelas alunas, no terceiro momento das aulas.

Figura: 4 Ações motoras

O quê e como trabalhar o aparelho na GR sempre foram alvos de polêmica. Podemos observar ações pedagógicas, que, inicialmente, trabalham a técnica corporal e, em seguida, o manuseio de um dos cinco aparelhos específicos da GR (corda, bola, arco, maçãs e fita). Há outra ação pedagógica que adota o trabalho corporal simultaneamente com o manuseio de um dos aparelhos. Tal procedimento foi alvo de investigação por Tibeau (1988), em sua dissertação de mestrado, que visou estudar a “eficiência e a eficácia do emprego de uma metodologia do ensino da GR”, e na qual utilizou o aparelho nas primeiras aulas, contrapondo-se à metodologia tradicional que utiliza o aparelho após o domínio dos elementos corporais.

Mas essas duas correntes empregam um material de cada vez para ser apreendido, dando preferência para a corda, a bola, ou o arco.

Neste estudo, adotamos um procedimento que se diferencia das duas correntes até então mencionadas. O trabalho corporal é simultâneo, com mais de um aparelho durante as aulas da GR, ou seja, não se espera o domínio de um único aparelho para ensinar o outro. Baseamo-nos no princípio da seleção das informações do meio ambiente, por meio de várias atividades com aparelhos de natureza diferente, atingindo várias vias sensoriais, e ampliando a capacidade de aprendizagem e de integração com o meio. (De Marco, 1998)

O processo de escolha dos aparelhos partiu da apresentação dos cinco aparelhos (corda, arco, bola, maçãs e fita), durante as atividades do primeiro dia de aula, e da exposição de filmes sobre a modalidade.

Os aparelhos corda e bola foram selecionados pois eram utilizados nas brincadeiras do “pátio” e da rua do grupo analisado. As crianças tinham o hábito de brincar de corda e bola. O aparelho fita foi escolhido, porque desempenhava o papel de aparelho “sedutor” para a prática da atividade. A fita encantou as alunas pela possibilidade de desenhar figuras (espiral e serpentinas) com o material. Desta forma, começamos com três aparelhos, e buscamos a segurança do manuseio dos mesmos. As normas dos aparelhos (peso e tamanho) foram adaptadas de acordo com a idade das alunas, sem descaracterizar o material utilizado oficialmente na modalidade.

Estrutura do desenvolvimento das aulas:

Momentos da aula	Conteúdo	Metodologia/ avaliação
1º	Exploração e execução dos elementos corporais e diversas formas de manuseio dos aparelhos de (isolada e combinada) em relação a diferentes ritmos, planos e direções (Aptidões perceptivas). Educação da postura e do movimento (Aptidões físicas).	Estilos de ensino: descoberta dirigida, recíproco e comando
2º	Automatização dos elementos corporais e dos elementos dos aparelhos de forma isolada e combinada	Estilos de ensino: comando; e recíproco
3º	Elaboração de associações e exercícios de conjunto, a partir das combinações dos elementos corporais com os elementos dos aparelhos	Estilos de ensino: descoberta dirigida e divergente . Avaliação: a partir das atividades/tarefas A/B/C/D realizadas

Quadro 2: Estrutura do desenvolvimento das aulas.

As aulas tinham três momentos: no 1º **momento**, destinava-se a introdução do tema da aula e às ações pretendidas. Como atividade inicial, era proposta, por meio dos estilos de ensino, a descoberta dirigida e o recíproco, a execução dos elementos corporais, a exploração

das diversas formas de manuseio dos aparelhos corda/ bola/ e fita (aptidões perceptivas); com o estilo de comando, buscamos a educação da postura e do movimento (aptidões físicas). No **2º momento**, trabalhava-se a execução dos elementos corporais e dos elementos dos aparelhos (corda, bola e fita), de forma isolada e combinados entre si, utilizando-se, como procedimento metodológico, os estilos comando e recíproco. No **3º momento**, que tinha como característica a síntese e a avaliação, eram trabalhadas as combinações dos elementos corporais com os elementos do aparelho escolhido pela turma, na elaboração de pequenas associações e exercícios, por meio dos estilos divergente e descoberta dirigida. Nesta etapa da aula, desenvolviam-se as tarefas (A/B/C/D), propostas pela professora, para que as ações estabelecidas no início da aula fossem observadas.

É importante ressaltar, novamente, que os aparelhos – corda, bola e fita – foram trabalhados, simultaneamente, em quase todas as aulas. Isto difere dos procedimentos encontrados para o ensino da GR na literatura presente, que apontam para uma aprendizagem dos aparelhos separadamente.

De acordo com a ordenação das ações apresentadas, foram desenvolvidas as tarefas e os seus indicadores. Os indicadores para cada tarefa foram estabelecidos entre a professora e as alunas. As tarefas eram apresentadas no 3º momento da aula, que tinha como objetivo a síntese da aula/avaliação formativa e a possibilidade de elaborar as fichas de observação.

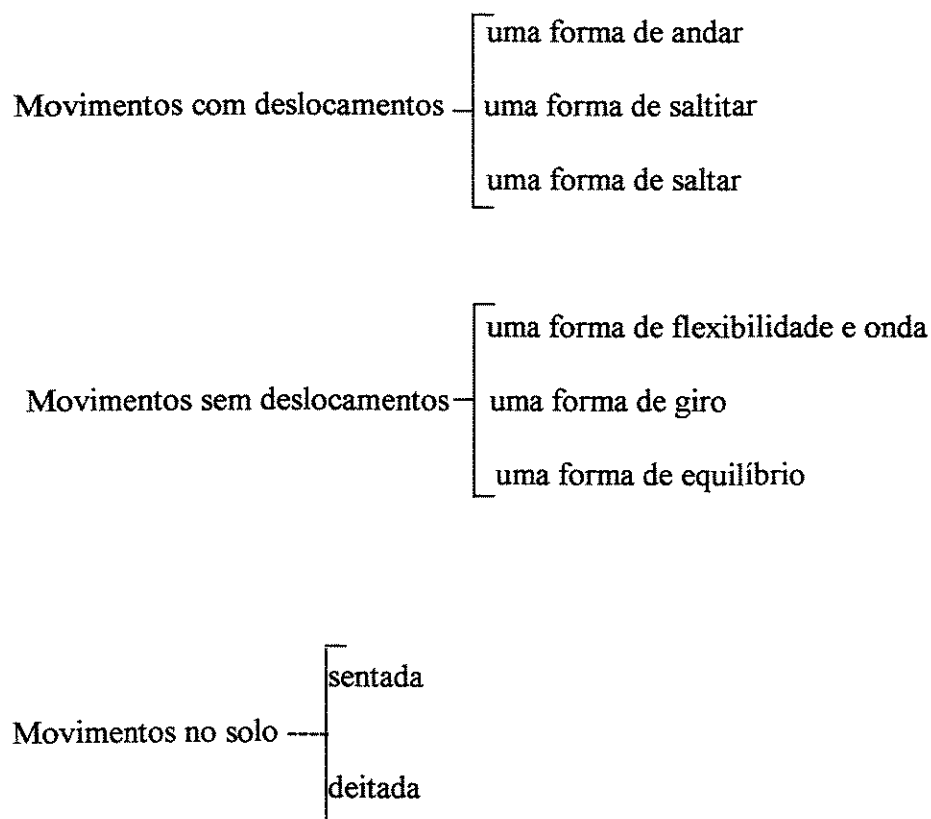
TAREFA “A”

Ações:

Afetivo-social: Cooperar, pela interação com os colegas, na resolução da tarefa.

Cognitiva/ motora: Elaborar e executar, em grupo, uma associação de conjunto dos elementos corporais, combinados entre si, contendo os indicadores a seguir:

a) deverá conter no mínimo os seguintes elementos:



b) a ordem dos elementos corporais, na associação, fica a critério do grupo;

c) poderá conter mais elementos do que o mínimo estabelecido

TAREFA “B”

Ações:

Afetivo-social: Colaborar, com os colegas, na produtividade da resolução da tarefa; Cognitiva/motora: Elaborar e executar uma associação de conjunto dos elementos corporais, combinados com os elementos do aparelho bola, contendo os seguintes indicadores:

- a) deverá ter, pelo menos uma vez, as seguintes combinações :
- lançamento e recuperação da bola, com salto de livre escolha
 - lançamento e recuperação da bola, com saltito de livre escolha
 - quicadas ativas da bola, com o andar de livre escolha
 - quicadas ativas, com giro de livre escolha
 - rolamento da bola sobre o solo, com saltito de livre escolha
 - balanceios com a bola em equilíbrio sobre uma das mãos
- b) a ordem das combinações fica a critério do grupo;
- c) poderá conter mais combinações dos elementos corporais com os elementos da bola do que o mínimo estabelecido;
- d) a escolha da execução dos elementos corporais e da bola fica a critério das alunas.

TAREFA “C”**Ações**

Afetivo-social: Cooperar, pela interação com os colegas, na resolução da tarefa.

Cognitiva/ motora: Executar a coreografia elaborada na TAREFA “B”, acrescentando os seguintes indicadores:

a) variar as combinações realizadas em relação ao espaço corporal:

. planos: horizontal/ sagital/frontal

. direção: para frente/ trás/ direita/esquerda

. trajetória: linha reta/linha curva

. nível de execução: nível alto/nível médio/ nível baixo

b) o grupo deverá formar, no mínimo, três figuras geométricas no espaço;

c) estas variações estão relacionadas somente à movimentação corporal.

TAREFA “D”

Ações:

Afetivo-social: Cooperar e colaborar, com os colegas, na interação e produtividade da resolução da tarefa;

Cognitiva/ motora: Elaborar e executar uma composição do exercício de conjunto num grupo dealunas com duração de 1’30”, no mínimo, a 2”, no máximo, com os seguintes indicadores:

- a) deverá conter pelo menos 1 (uma) vez os elementos corporais.....,,
.....combinados com os elementos técnicos do aparelho bola :.....,
....., (a ser combinado p/a)
- b) deverá conter pelo menos duas figuras diferentes;
- d) apresentar variação dos movimentos em relação ao espaço corporal e geral:

planos: frontal, sagital e horizontal; trajetória: linhas retas e curvas; direção: frente, trás e para os lados;

nível de execução: alto (em pé), médio (ajoelhado e semi ajoelhado), baixo (sentado ou deitado):

e) apresentação de um acompanhamento musical com a seguinte estrutura rítmica:

- andamento de acordo com a velocidade de execução dos movimentos : lento/ moderado / rápido; intensidade do som – fraco/ forte; música com 1 ou mais instrumentos e com ou sem vozes;

e) apresentação da pose inicial e final.

A partir destas atividades/tarefas, observamos as ações motora, cognitiva e afetivo-social por meio das fichas de observação. Para as ações motora e cognitiva foi elaborada uma única ficha que possibilita levantar os dois aspectos na mesma ficha (anexo 2) .

Esta ficha foi construída tendo como referencial os instrumentos de medida relacionados com os critérios utilizados por Alonso (1990) em sua dissertação de mestrado, para identificar os aspectos cognitivos numa vivência prática da GR. A ficha foi utilizada por cada grupo, sendo que, na ação cognitiva, observou-se a forma como foram escolhidos e apresentados os indicadores pelo grupo, enquanto que na ação motora, identificou-se a execução dos movimentos individualmente, classificando-os em executados sem dificuldade (SD) e executados com dificuldade (CD). Esta classificação vem descrita no campo de observações da ficha .

A ficha de observação referente às ações afetivo-sociais, que se encontra em anexo 3, foi elaborada a partir da “Ficha para Registro da Observação do Comportamento Social (FROCS-1)” de D’Antola (1981), que visa identificar os comportamentos sociais esperados durante o trabalho em grupo, desenvolvidos na pesquisa por ela realizada nas Unidades Escolares da Rede Municipal de São Paulo. D’Antola (1981) determinou as seguintes categorias, com os seus respectivos desdobramentos, para compor seu instrumento: a) comunicação; b) interação; c) produtividade; d) organização do material; e) posicionamento; e f) atividades formais. (Anexo 4).

A partir da ficha proposta por D’Antola (FROCS-1), foi elaborada, para cada atividade, uma ficha, contendo até dezesseis (16) itens, que correspondiam aos aspectos afetivo-sociais estabelecidos pela professora para cada atividade em questão .

Basicamente, foram escolhidas duas categorias: a) *interação* - dividida em coopera na interação e dificulta na interação; e a categoria *produtividade* - dividida em disposição para a

realização da tarefa, recusa para realizar as tarefas, contribuição para o desenvolvimento do conteúdo, e não-contribuição para o desenvolvimento do conteúdo. Em cada categoria, temos indicadores que determinam as valorações positivas e negativas, tendo como objetivo tornar a frequência de comportamentos negativos igual a zero (0) e aumentar a presença de comportamentos positivos durante o processo ensino-aprendizagem.

Este procedimento de utilizar somente 16 comportamentos de cada vez possibilita ao professor maior tranquilidade para efetuar os registros de sua observação. Uma ficha, contendo muitos comportamentos a se observar, não é de fácil operação e compromete a veracidade dos dados.

Foram adotadas, de acordo com D'Antola (1981), os seguintes procedimentos para a observação: a) colocar o comportamento de cada aluno que estará sendo observado e o porquê da observação; b) sentar ao lado do grupo que você vai observar de posse da ficha; c) fazer um traço no aluno para indicar os comportamentos que irá observar; d) reservar 10 minutos de observação para cada grupo; e e) estabelecer um rodízio para que todos os grupos sejam observados o mesmo número de vezes.

A segunda parte da ficha de observação referente às ações afetivo-sociais (anexo 5) é composta de perguntas nas quais se procura levantar como a criança se sente ao realizar a tarefa, ao trabalhar com o aparelho na atividade e ao realizar a atividade em grupo. Estão sendo utilizados 5 (cinco) formas de expressão facial que determinam o grau de contentamento ao realizar a atividade. Cabe ressaltar que as alunas participaram, no processo decisório, das cinco formas e cores de tais expressões.

O levantamento das experiências motoras, adquiridas pelo meio social onde a criança vive, foi realizada pelas observações feitas durante as duas primeiras semanas de aula. Tínhamos como objetivo verificar se a criança dominava alguma habilidade motora quanto aos

materiais corda e bola, oriundas das brincadeiras infantis. Na corda, foi observado se a criança saltava por dentro da corda parada e em deslocamento; se pulava e tocava um cordão (brincadeira de corda mais comum entre as crianças, em que se utiliza uma corda de aproximadamente 3m de comprimento, cujas suas extremidades são seguras pelas crianças no intuito de girar a corda para que outra criança pule dentro). Quanto à bola, foi levantado se a criança dominava o quique da bola com uma das mãos parada e em deslocamento (andando e/ou correndo); arremessava-a, no intuito de atingir um alvo, e lançava a bola com uma das mãos para o alto; e rolava a bola sobre o solo, a fim de percorrer uma determinada trajetória. Para tanto, foi elaborada uma ficha de checagem das experiências motoras adquiridas que apresenta os indicadores supracitados. (Anexo 6)

IV-APRECIÇÕES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GINÁSTICA RÍTMICA

As apreciações, neste momento, serão direcionadas aos fatos que se apresentaram como referência para as discussões relacionadas aos objetivos e às questões a investigar nesta pesquisa. Para isto, temos como fontes os registros ocorridos, durante o trabalho desenvolvido: na etapa de elaboração do programa de ensino proposto; na operacionalização do programa - as aulas propriamente ditas; na elaboração e utilização dos instrumentos - fichas de observações; e na aplicação e realização das atividades/tarefas.

Desta forma, neste capítulo, constam as seguintes secções: 4.1 As ações motoras, cognitivas e afetivo-sociais no processo ensino-aprendizagem da GR; 4.2 Os estilos de ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem da GR; 4.3 Atividade/tarefa – a relação entre metodologia e avaliação.

4.1 As ações motora, cognitiva e afetivo-social no processo ensino-aprendizagem da Ginástica Rítmica

Como foi dito anteriormente, a ação motora compreende as ações cognitivas e afetivo-sociais, e, por motivos metodológicos desta investigação, em alguns momentos, discutimos separadamente nossas reflexões sobre as ações manifestadas no processo ensino-aprendizagem da GR.

Se voltarmos à figura 4 Ações Motoras, na pag 57, podemos verificar que estas foram relacionadas do menor para o maior grau de complexidade. Este procedimento nos fez selecionar os conteúdos da GR conforme a complexidade de execução das habilidades motoras, idade das alunas e experiências motoras adquiridas no meio social .

As alunas tinham entre 5 e 9 anos de idade, o que nos fez pensar, inicialmente, num perfil de turma heterogênea pela amplitude da faixa etária. Na realidade, tal fato não correspondeu, quando, logo nas primeiras semanas, observamos, por meio da ficha de checagem das experiências motoras adquiridas pelo meio social, relacionada a seguir, que a turma era homogênea quanto ao seu acervo motor.

Ficha de checagem das experiências motoras adquiridas pelo meio social

Idade das alunas	5	5	5	6	6	7	7	7	8	8	9	9	9	9
Habilidades														
Pular corda parada individualmente	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Pular corda deslocando-se individualmente	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Pular o cordão	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Tocar o cordão	N	N	N	S	S	S	N	N	S	N	N	S	S	S
Quicar bola parada	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Quicar bola deslocando	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Arremessar a bola	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Lançar a bola	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Receber a bola	N	N	N	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	N
Rolar a bola no solo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Observações: (S) sim e (N) não

A maioria pulava corda individualmente parada e em deslocamento; participava da brincadeira do cordão - saltando com “entre pulos” por dentro da corda; quicava a bola parada e em deslocamento com a mão dominante; rolava a bola no solo em uma determinada trajetória; e arremessava a bola para a companheira.

Sete (7), das 14 alunas entre 6 e 9 anos, se destacavam na atividade de tocar o cordão (girar a corda no mesmo ritmo de sua colega) e de receber a bola com as duas mãos. E nenhuma aluna apresentou o domínio da habilidade de lançar a bola. Observamos a presença da habilidade de arremessar a bola, para atingir um alvo, que se diferencia da ação de lançar,

cujo objetivo é que a aluna jogue a bola para o alto e ela mesma a recupere. A não-presença de tais habilidades relacionadas na ficha não fazia parte do acervo motor adquirido por meio dos jogos e brincadeiras do meio social das alunas.

Estas habilidades motoras foram estudadas durante as atividades e brincadeiras adotadas nos primeiros momentos das aulas, e pudemos constatar que as crianças de 5 a 7 anos não estavam tão distante das colegas de 8 a 9 anos, bem como as crianças de 8 a 9 anos puderam dominar mais habilidades motoras fundamentais do que o previsto.

O reconhecimento das experiências motoras adquiridas pelo meio social das crianças possibilitou-nos uma seleção dos conteúdos iniciais da GR, nos quais buscamos habilidades motoras que propiciassem o desenvolvimento das capacidades perceptivas e físicas, por meio da exploração do manuseio dos aparelhos corda, bola e fita, de forma isolada e combinada com os elementos corporais.

A GR é um dos esportes privilegiados, por possuir habilidades motoras bem próximas da cultura corporal encontrada nas brincadeiras e jogos infantis. Como exemplo temos as brincadeiras de pular corda, de rolar e arremessar uma bola em jogo, as rotações do arco (bambolê) em torno de alguma parte corpo, as corridas, e os passos das danças regionais (folclore). Isto nos favorece, desde os 5 anos de idade, possibilitar as vivências motoras na GR, sem que estejamos iniciando precocemente a modalidade.

Não se deve confundir vivência de uma determinada habilidade motora com desempenho em alto nível, desta habilidade desejada. Não é “o quê” se ensina, e sim “como” se ensina. Ora, trabalhando as habilidades motoras da GR, a partir das habilidades motoras de menor grau de complexidade, que se relacionam com habilidades motoras básicas, explorando os materiais de naturezas diferentes em formas, tamanhos e pesos, que estaremos iniciando a aprendizagem da GR, favorecendo o desenvolvimento das capacidades perceptivas e físicas,

sem prejudicar o desenvolvimento e diminuindo os riscos de complicações físicas e mentais na criança.

Sendo assim, priorizamos os seguintes conteúdos, relacionados no quadro 3 a seguir, para serem vivenciados no processo ensino-aprendizagem da GR:

Quadro 3: Seleção dos conteúdos da GR

Elementos Corporais	Aparelho Corda	Aparelho Bola	Aparelho Fita
Correr Andar: natural/cruzado/molejado/balanceado/valsado/deslizado Saltitos: 1º e 2º Saltos: vertical/grupado/polca/tesoura/passo-pulo/ Giros Equilíbrio: em pé/ sobre o joelho/ sobre o quadril Balanceamentos e circunduções	Saltos e saltitos por dentro da corda; Rotações da corda; Balanceios; Movimentos em oito.	Lançamentos e recuperações; Rolamentos livres sobre o solo ou sobre o corpo; Quicadas; Balanceios.	Impulsos, balanceios, circunduções e movimentos em oito; Serpentinas; Espirais.

Obs: Todos os movimentos deverão ser vivenciado em diferentes planos, direções, trajetórias e níveis de execução, além de estimular o equilíbrio entre o lado direito e o esquerdo.

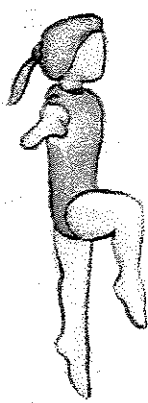
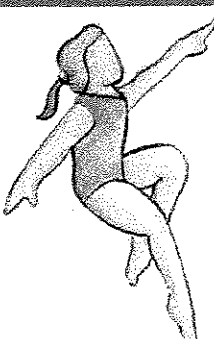
Essas habilidades motoras foram vivenciadas, observadas e analisadas pelas alunas, que buscavam identificar, na execução de tais habilidades, suas dificuldades ou facilidades para realizá-las durante as atividades/tarefas, que lhes foram oferecidas no terceiro momento da aula. Este procedimento proporcionou, às alunas e à professora estabelecimento de indicadores utilizáveis na ficha de observação das ações motora e cognitiva, que se encontra na pag 73, que tem, como um dos objetivos, estudar as habilidades motoras executadas sem dificuldade (SD) e com dificuldade (CD).

Cabe lembrar que não demos à terminologia *difficuldade*, aqui em questão, o mesmo significado do Código de Pontuação da Federação Internacional de Ginástica, que classifica suas ginastas, nas competições, de acordo com o grau de dificuldade (A/B/C/D) na execução dos elementos apresentados durante os exercícios de conjunto e individual.

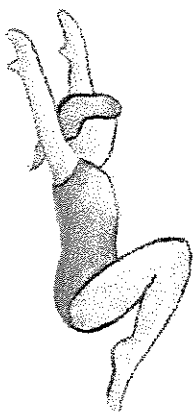
Assim sendo, foram estabelecidos os seguintes indicadores, para determinar os critérios de execução dos elementos: sem dificuldade (SD), ou com dificuldade (CD). A forma de linguagem aqui empregada para a descrição da execução dos elementos corresponde à linguagem falada e compreendida pelas alunas e pela professora durante as aulas. (Quadro 4: Indicadores quanto à execução dos elementos corporais; quanto ao manuseio dos aparelhos; quanto ao trabalho espacial relacionado com o corpo e ao acompanhamento musical).

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Indicadores Quanto à Execução dos Elementos Corporais

1º Saltito	Sem Dificuldade  Elevação do braço à frente, alternado da perna que se encontra semiflexionada à frente; de forma contínua, sem interrupção do movimento; e com "ponta dos pés" (pés estendidos)	Com Dificuldade Não alternar o braço com a perna; Não apresentar "ponta do pé" (pés estendidos)
2º Saltito	Sem Dificuldade  Braços ao lado do corpo; com elevação alternada das pernas semiflexionadas, durante a fase de suspensão do saltito; pés estendidos	Com Dificuldade Não alternar as pernas semiflexionadas; Iniciar o saltito com a perna não dominante
Salto Vertical	Sem Dificuldade  Saltar com os braços e pernas estendidas; domínio do corpo durante a fase de suspensão; abordagem no solo com leveza.	Com Dificuldade Pernas flexionadas, braços sem definição espacial (sem domínio corporal), durante a fase de suspensão do salto; abordagem no solo com forte impacto.

Salto Grupado



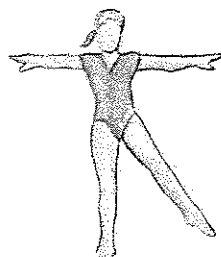
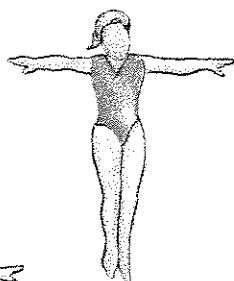
Sem Dificuldade

Durante o salto, trazer os joelhos à altura do tronco, sem inclinar o corpo para frente; abordagem no solo com leveza

Com Dificuldade

Durante a fase de suspensão do salto, flexiona-se o tronco fazendo com que ele se aproxime das pernas flexionadas; abordagem no solo com forte impacto; chegar ao solo com os pés afastados

Salto Polca



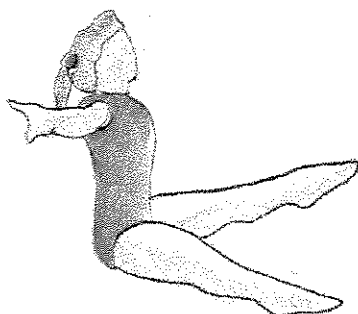
Sem Dificuldade

Durante a fase de suspensão do salto, as pernas deverão estar unidas; e ter domínio corporal

Com Dificuldade

Durante a fase de suspensão do salto, as pernas mantêm-se afastadas e os pés não ficam unidos; sair pouco do solo; movimento do ombro no momento da impulsão para a fase de suspensão do salto

Salto Tesoura



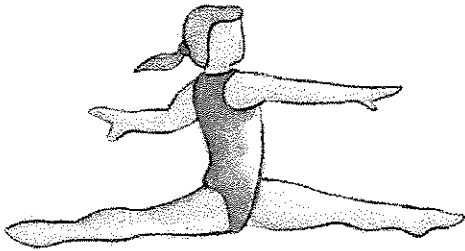
Sem Dificuldade

Elevação alternadas das pernas estendidas; abordagem no solo com leveza

Com Dificuldade

Pernas não estendidas, durante a fase de suspensão do salto; abordagem no solo com forte impacto

Salto Passo-Pula



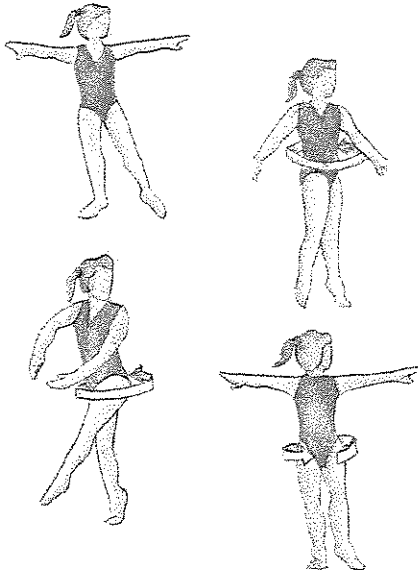
Sem Dificuldade

Manter uma perna à frente e a outra atrás, durante a fase de suspensão do salto; pernas estendidas; domínio corporal durante o salto; abordagem no solo com leveza

Com Dificuldade

Sem definição espacial das pernas, durante a fase de suspensão do salto, confundindo-se com o salto tesoura; pernas flexionadas; abordagem no solo com forte impacto

Giro



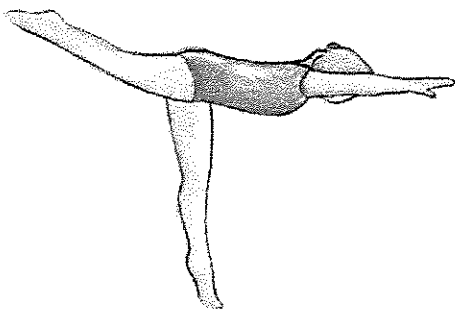
Sem Dificuldade

Fazer o giro com o calcanhar fora do chão; a cabeça é a última que sai e a primeira que chega durante a rotação corporal

Com Dificuldade

Não tirar o calcanhar do solo; durante a rotação do corpo, a cabeça inicia o movimento

Equilíbrio



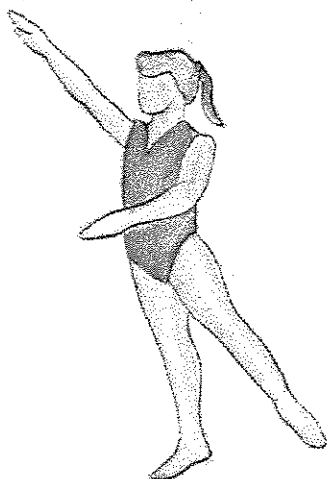
Sem Dificuldade

Ficar nas posições de equilíbrio, com domínio corporal, sem perder o ponto de apoio

Com Dificuldade

Perder o ponto de apoio rapidamente.

Balanceamento



Sem Dificuldade

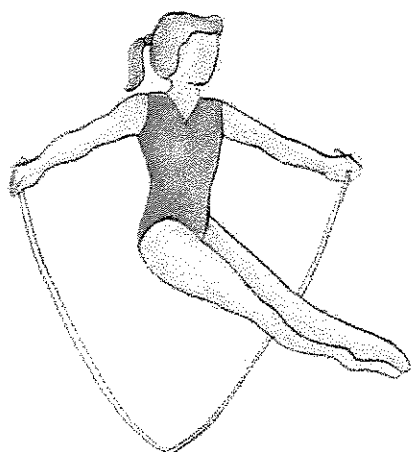
Fazer movimentos de pêndulos com os braços, acompanhados com o corpo, e transferência do peso corporal a partir da base (pés /pernas); acompanhamento da cabeça

Com Dificuldade

Fazer o movimento de pêndulo com os braços, sem ação combinada com o restante do corpo; braços rígidos(tensos); a cabeça não acompanha a movimentação dos braços.

Indicadores Quanto Ao Manuseio dos Aparelhos

Corda



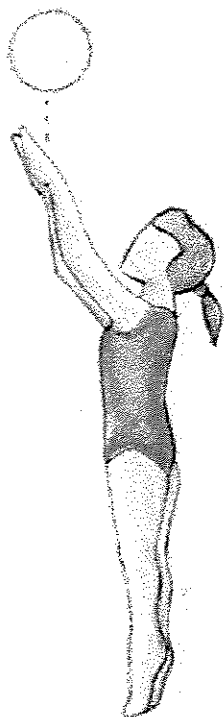
Sem Dificuldade

Segurar a corda pelas pontas, com leveza, durante a sua movimentação de saltitos e saltos por dentro da corda e de rotações ao lado do corpo; não alterar o desenho da corda durante a sua movimentação; não tocar no solo e nos pés, durante os saltitos e os saltos por dentro da corda

Com Dificuldade

Utilização demasiada da articulação do ombro para a execução dos saltitos e saltos por dentro da corda; tocar a corda no solo e nos pés durante os saltitos e saltos por dentro dela; durante o balanceamento e movimento em oito, apresentar alteração do desenho da corda; não estender o pé durante os saltos e saltitos por dentro da corda (falta domínio corporal).

Bola



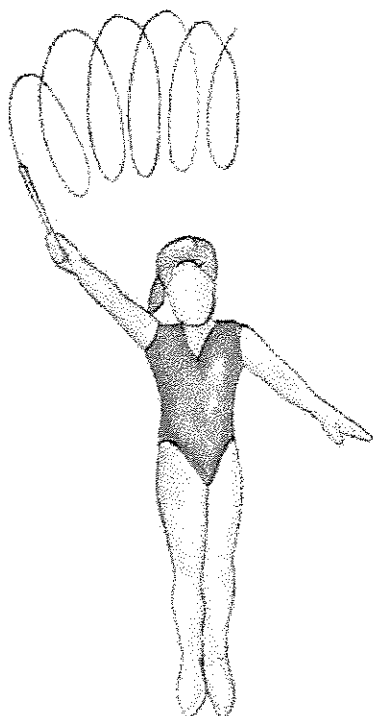
Sem Dificuldade

Segurar a bola sobre a palma da mão, sem agarrá-la, mas equilibrando-a; a mão deve tomar a forma arredondada da bola; recuperar a bola sem ruídos e sem interromper sua trajetória de descida; lançar a bola saindo pela ponta dos dedos da mão; quicar fazendo uma leve pressão na bola de encontro ao solo, sem batê-la; rolar a bola no solo sem fazer pequenos quiques no solo (sobressaltos);

Com Dificuldade

Agarrar a bola com os dedos durante os balanceios, movimentos em oito, circunduções e giros; recuperar a bola com ruído; lançar a bola suspendendo os ombros próximo às orelhas; quicar a bola, olhando, o tempo todo para ela; não consegue recuperar (pegar) a bola de imediato, é necessário que a bola dê um quique no solo para sua recuperação; durante as combinações dos elementos corporais com elementos da bola, não apresentar domínio corporal.

Fita



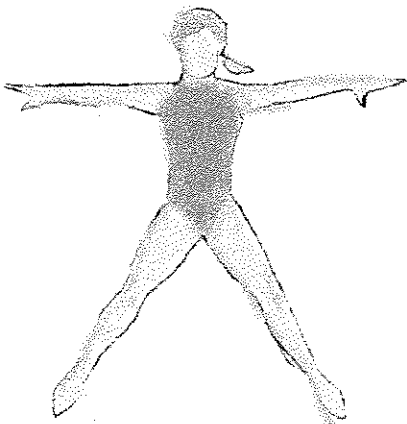
Sem Dificuldade

Segurar pela extremidade o estilete; as serpentinas e espirais são executadas a partir da movimentação do punho; os impulsos, balanceios, circunduções e movimentos em oito são executados com a maior participação das articulações do ombro e cotovelo; a fita deve ser mantida em movimento e sem fazer "estalos" (ruídos)

Com Dificuldade

Não apresentar desenhos na maior parte da fita durante as serpentinas e espirais; executar as circunduções, impulsos, balanceios e movimentos em oito com estalos; apresentar excessiva elevação dos ombros em direção das orelhas, durante o seu manuseio; tocar a fita no corpo durante o seu manuseio, provocando nós na fita; durante as combinações dos elementos corporais com os elementos da fita, não apresentar domínio corporal.

Indicadores Quanto ao Trabalho Espacial Relacionado com o Corpo e ao Acompanhamento Musical

Trabalho Espacial	<i>Sem Dificuldade</i>	<i>Com Dificuldade</i>
	Posicionar-se corretamente no espaço para a formação das figuras geométricas; realizar os movimentos na direção, nos planos, na trajetória e no nível de execução determinados pelo grupo.	Posicionar-se de maneira incorreta no espaço, fazendo com que as figuras geométricas não fiquem visíveis; realizar movimentos contrários à direção, aos planos, à trajetória nível de execução determinados pelo grupo
Acompanhamento Musical	<i>Sem Dificuldade</i>	<i>Com Dificuldade</i>
	Movimentar-se conforme as variações rítmicas apresentadas na música escolhida pelo grupo.	Não acompanhar o ritmo da música escolhida pelo grupo, durante a execução dos elementos.

Notamos que, durante a participação das alunas, na tomada de decisão sobre a escolha dos critérios de execução dos elementos, em sem dificuldade (SD) e com dificuldade (CD), geraram-se outros comportamentos, como: a) escolheram os elementos, para serem executados na coreografia, que todas do grupo pudessem realizar; b) utilizaram o estilo recíproco de forma espontânea com o objetivo de estabelecer os indicadores de execução SD e CD; c) ações cognitivas mais complexas do que a identificação e memorização dos elementos, como: c.1) compreenderam o significado das normas de execução dos elementos da GR; c.2) aplicaram os princípios do domínio espacial para variar a execução dos elementos corporais e dos manuseios dos aparelhos; c.3) analisaram quais os elementos corporais e quais os elementos dos aparelhos mais adequados à utilização em combinações, por existir uma constante relação de causa e efeito durante as elaborações destas combinações; c.4) organizaram todas as combinações dos elementos corporais com os elementos do aparelho em uma coreografia, determinando a síntese da tarefa proposta.

Era constante a participação das alunas nas decisões do processo ensino-aprendizagem, principalmente no terceiro momento da aula, durante as atividades/tarefas. Esta etapa da aula permitiu-nos observar, também, **ações afetivo-sociais**. Tais ações, que são determinadas pelos aspectos interpessoais e intrapessoais, estão presentes em todas as atividades do processo ensino-aprendizagem, e se tornam peças fundamentais para que possamos relacionar-nos com o grupo.

Desta forma, consideramos a atividade/tarefa que cumpriu o papel de síntese dos conteúdos vivenciados e aprendidos nas aulas de GR, também para observar e desenvolver os comportamentos afetivo-sociais entre os alunos, como indicadores para o crescimento psicológico, bem como para compreender o significado da atividade/tarefa.

No 1º semestre de 1999, totalizamos, 12 (doze) atividades/tarefas, sendo que, das 12 (doze), 3 (três) correspondiam à complexidade da **tarefa A**, 4 (quatro) à da **tarefa B**, 3 (três) à da **tarefa C** e 2 (duas) à da **tarefa D**. Destas 12 atividades/tarefas, retiramos como amostra 1 (uma) atividade/tarefa de cada nível de complexidade, para apresentar de que maneira foram observadas, analisadas e entendidas as ações afetivo-sociais esperadas e manifestadas durante todo o processo ensino-aprendizagem da GR.

A cada proposta de realização da atividade/tarefa, foi explicado pela professora que estariam sendo observados os comportamentos afetivo-sociais. E, no término da atividade/tarefa, as anotações eram apresentadas, e as alunas tiveram a oportunidade de concordar, discordar, apresentar justificativas de certas atitudes, ou seja, tomar ciência e consciência dos seus comportamentos, bem como de acompanhar as suas evoluções em grupo e individualmente.

Para isto, utilizamos a ficha de observação, que se encontra à pag 145, para identificar com que frequência os comportamentos relativos à interação e à produtividade se apresentavam durante a realização da atividade/tarefa.

A proposta inicial era a de observação das duas categorias (interação e produtividade), simultaneamente, em cada tarefa, mas, no decorrer do processo, verificamos que 16 (dezesesseis) itens eram de difícil análise, colocando em risco a operacionalização e a veracidade dos dados. Desta forma, optamos por observar e trabalhar uma categoria de cada vez .

Para melhor visualização, apresentamos as quatro atividades/tarefas selecionadas, com os comportamentos esperados que determinam as ações afetivo-sociais nas tabelas (1,2,3,4), demonstrando as frequências de tais comportamentos manifestados em relação ao grupo. E analisamos, quantitativamente e qualitativamente, tais frequências, a partir da tabela 5 com

seus respectivos gráficos, que correspondem à síntese das observações de cada comportamento, manifestado ou não, por aluna, durante estas quatro atividades/tarefa no período de 15/03/1999 a 26/04/1999.

Tabela 1 - Atividade /Tarefa A: relativa ao dia 15/03/99 **Frequência:** 14 alunas
Ação afetivo-social: Cooperar, pela interação com os colegas na resolução da tarefa

ALUNAS COMPORTAMENTOS	GRUPO I							GRUPO II						
	6	7	11	13	3	10	1	12	2	5	4	14	9	8
AJUDA NA INTERAÇÃO	1	2	1	0	1	1	1	0	2	3	2	1	2	2
a- pede opinião à colega														
b- auxilia a colega	0	1	1	0	2	0	2	0	3	3	4	0	3	2
c- aceita auxílio da colega	0	2	2	0	2	1	2	0	2	0	2	3	2	3
d- elogia a colega	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
e- esforça-se para que o trabalho se realize em grupo	1	1	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1
DIFICULTA NA INTERAÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f- acusa a colega de seus erros														
g- ri das faltas cometidas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Os números de cor azul correspondem a frequência dos comportamentos de valoração positiva

Os números de cor vermelha correspondem a frequência dos comportamentos de valoração negativa

Tabela 2- Tarefa B: relativa ao dia 24/03/99 **Frequência:** 14 alunas
Ação afetivo-social: Colaborar, na produtividade, para a resolução da tarefa

ALUNAS COMPORTAMENTOS	GRUPO I							GRUPO II						
	6	7	11	13	3	10	1	12	2	5	4	14	9	8
DISPOSIÇÃO PARA REALIZAR A TAREFA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
h- após o grupo instalado, começa a trabalhar imediatamente														
i- executa as tarefas que o grupo lhe pede	1	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	3
j- coloca-se à disposição do grupo para realizar alguma tarefa	2	3	2	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2
RECUSA REALIZAR TAREFA	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
l- não executa as tarefas que o grupo lhe pede														
m- precisa de solicitação do professor para começar a trabalhar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
n- realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
CONTRIBUI PARA O CONTEÚDO	3	2	1	2	2	1	1	1	3	0	2	0	2	1
o- expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto														
p- sintetiza as idéias do grupo	1	2	1	2	0	0	1	1	3	1	2	0	2	1
q- NÃO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Os números de cor azul correspondem a frequência dos comportamentos de valoração positiva

Os números de cor vermelha correspondem a frequência dos comportamentos de valoração negativa

Tabela 3- Atividade/Tarefa C: relativa ao dia 31/03/99 **Frequência:** 14 alunas
Ação afetivo-social: Cooperar, pela interação com os colegas na resolução da tarefa

ALUNAS COMPORTAMENTOS	GRUPO I					GRUPO II					GRUPO III				
	7	4	5	14	9	8	10	3	12	6	13	11	1	2	
AJUDA NA INTERAÇÃO	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	
a- pede opinião à colega															
b- auxilia a colega	4	5	3	1	3	3	3	3	1	4	3	1	2	4	
c- aceita auxílio da colega	2	2	3	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	
d- elogia a colega	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	
e- esforça-se para que o trabalho se realize em grupo	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	3	
DIFICULTA NA INTERAÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
f- acusa a colega de seus erros															
g- ri das faltas cometidas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Os números de cor azul correspondem a frequência dos comportamentos de valoração positiva

Os números de cor vermelha correspondem a frequência dos comportamentos de valoração negativa

Tabela 4- Atividade/Tarefa D: relativa aos dias 19 e 26/04/99 **Frequência:** 14 alunas
Ação afetivo-social: Colaborar, na produtividade, para a resolução da tarefa

ALUNAS COMPORTAMENTOS	GRUPO I					GRUPO II					GRUPO III				
	7	4	5	14	9	8	10	3	12	6	13	11	1	2	
DISPOSIÇÃO PARA REALIZAR A TAREFA h- após o grupo instalado, começa a trabalhar imediatamente	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
i- executa as tarefas que o grupo lhe pede	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	4	
j- coloca-se à disposição do grupo para realizar alguma tarefa	3	4	3	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	
RECUSA REALIZAR TAREFA l- não executa as tarefas que o grupo lhe pede	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
m- precisa de solicitação do professor para começar a trabalhar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
o- realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CONTRIBUI PARA O CONTEÚDO n- expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto	6	5	3	2	4	4	4	5	3	6	4	3	3	6	
o- sintetiza as idéias do grupo	3	3	1	0	2	3	2	4	3	3	4	2	3	7	
p- NÃO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Os números de cor azul correspondem a frequência dos comportamentos de valoração positiva

Os números de cor vermelha correspondem a frequência dos comportamentos de valoração negativa

Tabela 5- Síntese das observações no período de 12 aulas (de 15/03 a 19/04/99)

ALUNAS COMPORTAMENTOS	Síntese das observações no período de 12 aulas, das 14 alunas- tarefas A/B/C/D													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
AJUDA NA INTERAÇÃO	4	3	2	4	5	2	5	4	4	2	2	1	1	2
a- pede opinião à colega														
b- auxilia a colega	4	7	5	9	6	4	5	5	6	3	2	1	3	1
c- aceita auxílio da colega	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	0	2	5
d- elogia a colega	2	3	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
e- esforça-se para que o trabalho se realize em grupo	2	5	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2
DIFICULTA NA INTERAÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f- acusa a colega de seus erros														
g- ri das faltas cometidas	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
DISPOSIÇÃO PARA REALIZAR A TAREFA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
h- após o grupo instalado, começa a trabalhar imediatamente														
i- executa as tarefas que o grupo lhe pede	4	7	6	7	6	4	7	6	5	6	5	5	5	4
j- coloca-se à disposição do grupo para realizar alguma tarefa	4	7	4	6	5	4	6	5	5	5	4	3	4	3
RECUSA REALIZAR TAREFA	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
l- não executa as tarefas que o grupo lhe pede														
m- precisa de solicitação do professor para começar a trabalhar	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n- realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
CONTRIBUI PARA O CONTEÚDO	4	9	7	7	3	9	8	5	6	5	4	4	6	2
o- expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto														
p- sintetiza as idéias do grupo	4	10	4	5	2	4	5	4	4	4	3	4	5	0
q- NÃO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Os números de cor azul correspondem a freqüência dos comportamentos de valoração positiva

Os números de cor vermelha correspondem a freqüência dos comportamentos de valoração negativa

Bronfenbrenner (1996, p. 47), nos aponta para as estruturas interpessoais como contexto do desenvolvimento humano, a partir das relações entre os indivíduos nas atividades em um determinado ambiente, realizadas em grupo ou não. Nessas relações, chamadas de “transições ecológicas”, estão presentes as mudanças de papel, nas quais podemos alterar nossos sentimentos, emoções, motivações, intenções e fomentar o crescimento psicológico.

Para Gardner (1995, p. 27) “o aspecto interpessoal está baseado numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de

ânimo, temperamentos, motivações e intenções”, buscando a compreensão do outro para trabalharmos com eles.

O aspecto intrapessoal diz respeito ao estado interno de uma pessoa, ou seja, “o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento”. (Gardner, 1995, p. 28.)

O comportamento afetivo-social do indivíduo está fortemente ligado à condição de conhecer-se a si mesmo e aos outros, influenciado pelos sistemas de símbolos da cultura dos componentes do grupo social.

Este conhecimento pessoal pode ser dividido em várias etapas ou estágios. A cada etapa é possível identificar características que são importantes para o desenvolvimento da sua esfera pessoal e para melhorar o seu próprio bem-estar ou o seu relacionamento com o grupo. (Gardner, 1994)

O grupo aqui estudado era composto por crianças com faixa etária entre 5 e 9 anos de idade. A seguir destacamos a relação das alunas por idade .

Relação das alunas por idade.

IDADE (anos)	ALUNAS
5	11/ 14
6	4/ 5/ 6/ 7
7	8/ 9/ 10
8	3/ 12
9	1/ 2/ 13

Segundo Gardner (1994) crianças de 2 a 5 anos utilizam símbolos variados (palavras, gestos, quadros, números) como veículo dirigido no serviço de vir a conhecer o mundo simbolicamente, bem como por meio “de ações físicas diretas sobre ele e discriminações

sensoriais dele”. A criança é um ser simbolizante capaz de utilizar o faz-de-conta para experimentar papéis de mãe e filho, professor e aluno, médico e paciente, possibilitando-a conhecer, “não apenas que comportamento está associado a estes indivíduos, mas também algo sobre como seria ocupar seus nichos característicos”. Ela correlaciona o comportamento e os estados de outras pessoas com suas próprias experiências pessoais, identificando o que é positivo e negativo, frustrante e gratificante, poderoso ou impotente, ou seja, a criança se engaja em conflitos, na tentativa de determinar a sua própria presença.

Gardner (1994) afirma que a criança é uma “criatura inerentemente social”, ela procura, nos outros, seus esquemas de interpretação e baseia-se, nestes esquemas como os meios preferidos para descobrir e adquirir um entendimento inicial das pessoas na própria pele. (P. 192).

Na idade escolar, que Gardner (1994) define como sendo o momento da entrada na escola (5 a 8 anos), a criança tem claro a “linha entre o eu e o outro, e a perspectiva própria e a dos outros indivíduos já pode ser delineada”. Também possui o entendimento da reciprocidade em que ela se comporta a partir da sua própria perspectiva, porém “possui o potencial de vestir a lente dos outros e apreender tanto questões materiais quanto pessoais a partir dos pontos de vista deles”.

Nessa idade, a criança, começa “como uma criatura excessivamente social e governada por normas - que acima de tudo deseja ser um membro representativo das comunidades nas quais vive”. Ela se relaciona além do círculo familiar, formando amizades e relações com iguais, sendo capaz de reconhecer as simples intenções e motivações dos outros.

Outro aspecto desta etapa, apontado por Gardner (1994, p. 193), diz-nos que a criança está compromissada em parecer um ser hábil e competente, tornando-se especialmente preocupada com a aquisição de habilidades, conhecimentos, competências e objetivos.

A meia-infância é marcada pelo período de cinco anos, que vai do início da escola até o da adolescência, em que aparece a tendência continuada para uma maior sensibilidade social, que permite à criança tornar-se mais envolvida nas suas amizades e procurar manter um relacionamento pessoal. A inclusão no grupo é fundamental, assim como é “desolador” sentir-se excluída ou ocupar o lugar mais baixo no grupo. Desta maneira, a criança é levada a desprender uma grande energia para que mantenha um relacionamento. (Gardner, 1994)

A criança, nesta etapa, demonstra um senso muito aguçado das motivações dos outros, que determina um tempo gasto para pensar sobre a esfera interpessoal, podendo “efetuar um conjunto de manipulações mentais sobre possíveis interações com os outros indivíduos: *ele pensa que eu penso que ele pensa....*”. (Gardner, 1994, p. 193)

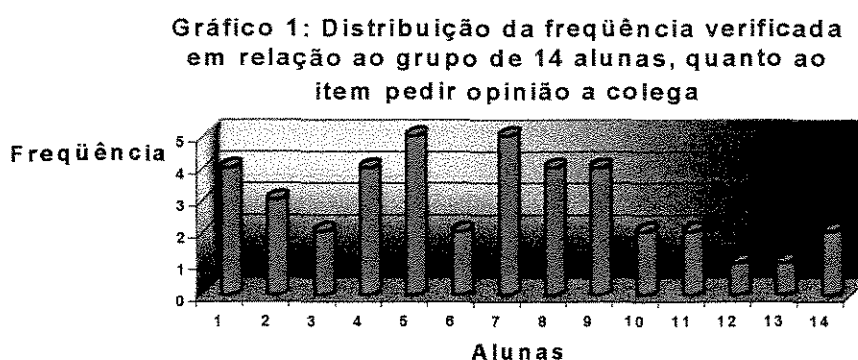
Ela também apresenta um senso mais pleno das próprias competências e carências, podendo incluir “julgamentos prematuros de inadequação ou avaliações irrealistas de eficácia”, levando-a a adquirir sentimentos de desamparo e frustração, quando se convence de que não pode desempenhar determinadas ações. Gardner (1994) diz que “a criança pode vir a sentir-se completamente sozinha, se for incapaz de forjar amizades efetivas com outros indivíduos, e, pela primeira vez esta, incapacidade de relacionar-se com os outros pode ser sentida como um fracasso que rebaixa sua auto-estima.” (P.194)

Considerando os princípios apresentados por Gardner (1994) sobre a evolução do conhecimento pessoal da criança, procuramos esclarecer alguns comportamentos das alunas, no aspecto afetivo-social, durante a realização das atividades /tarefas.

Assim, trabalhamos com duas categorias: interação e produtividade a fim de estimular o crescimento psicológico das alunas, bem como promover uma interação social.

Observamos o quanto a aluna ajudava a cooperar pela interação, a partir do momento em que ela pedia a opinião da colega, auxiliava a colega, aceitava o auxílio da colega, elogiava a colega, e esforçava-se para que o trabalho se realizasse em grupo. (Gráficos: 1, 2, 3, 4 e 5)

Os comportamentos que estão representados pelos números nas tabelas e cilindros, nos gráficos de cor azul, são de valoração positiva, e os de cor vermelha, de valoração negativa. O objetivo era estimular comportamentos positivos e desestimular os negativos.



O gráfico 1 demonstra que todas as alunas obtiveram registros no comportamento de pedir opinião da colega, sendo que as alunas 1, 4, 5, 7, 8, 9 apresentaram maior frequência. Como registro deste comportamento temos as seguintes situações: *estou fazendo certo?está bonito agora?;e agora como saio daqui?* (a aluna tentava realizar uma passagem corporal por dentro da corda); *.....o que você acha melhor Helô, este ou este movimento?* (a aluna demonstrou dois movimentos para a professora, no intuito de ajudá-la na escolha dos movimentos); *..... você não acha melhor fazer com a bola, se a gente escolher esta música?*

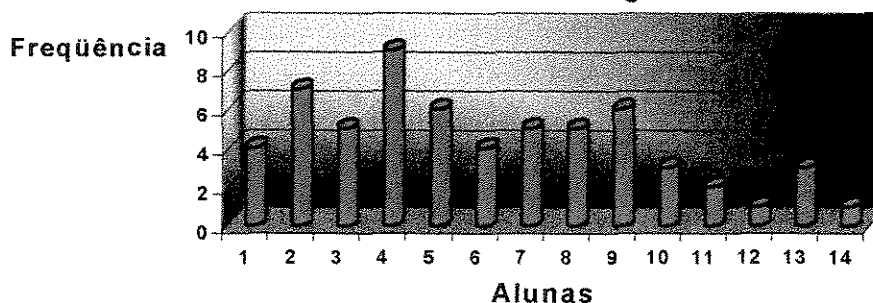
Poderíamos transcrever as inúmeras falas apresentadas, mas o importante é deixar claro que “pedir a opinião”, foi identificado como: pedir auxílio para executar o seu

movimento, de acordo com o critério de execução sem dificuldade (SD), já estabelecido pelas alunas e a professora; e solicita ajuda, na escolha dos indicadores para a realização da atividade/tarefa. Tal fato corresponde ao comportamento esperado nesta faixa etária, em que a criança necessita de mostrar-se como um ser capaz de atingir os seus objetivos. (Gardner, 1994.)

É importante relatarmos que a aluna 12 alegou que não se sentia motivada para trabalhar com o material corda, e que a aluna 13 não sentiu necessidade de pedir opinião, pois considerou a sua execução sem dificuldade (SD). A partir destes relatos, a professora e as alunas refletiram sobre as implicações dos fatos na tentativa de buscar uma aproximação e interação destas alunas com o grupo.

Outro aspecto analisado foi a disponibilidade que a aluna tinha para auxiliar a colega.

Gráfico 2: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item auxilia a colega

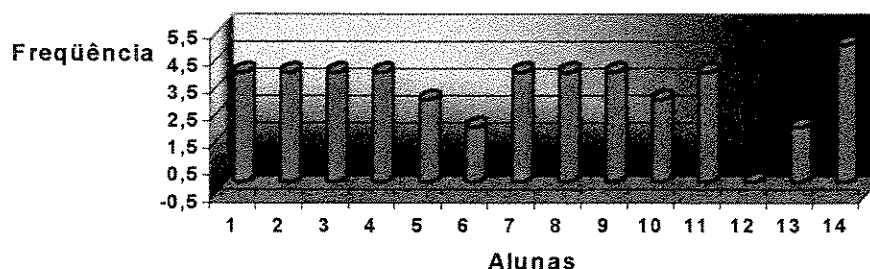


O gráfico 2 demonstra que “auxiliar a colega” foi o comportamento mais manifestado entre a turma, e pudemos observar e anotar algumas falas como: *...não, deixa que eu ajudo a tirar o nó da fita;já consegui, agora posso te ajudar, não! entra com esta*

perna primeiro;quer ver! é só começar por este lado;...lança mais alto, foi parar no meu pé! ah! seu braço está dobrando;; vem cá, você vai cair! melhor dobrar a calça (neste momento a aluna falava e executava a ação de suspender a calça de ginástica da colega). Nestas falas, identificamos o auxílio à colega, como sendo: ter disponibilidade para ajudar sua companheira na execução dos movimentos sem dificuldade (SD); e propiciar a segurança da colega. O fato delas apresentarem uma alta disponibilidade para auxiliar na execução de sua colega decorre da utilização do estilo recíproco, no momento da resolução da tarefa. Este estilo de ensino propicia à aluna vivenciar dois papéis: o de aluna executante e o de aluna observadora, que tem, como uma das funções apontar as dificuldades de execução de sua colega, para facilitar a aquisição da habilidade. As alunas desempenhavam com espontaneidade o papel de observadora e, ao mesmo tempo, percebiam a importância do procedimento de ensino empregado no processo ensino-aprendizagem da GR, no segundo momento da aula, para buscar as resoluções da atividade/tarefa.

Mas, oferecer ajuda, implica em aceitar, ou não, a ajuda. Algumas alunas disseram que queriam auxiliar, mas que as suas companheiras do grupo não aceitaram a ajuda. Este relato pode ser entendido pela análise do gráfico 3, que demonstra a baixa frequência da receptividade deste auxílio apresentado pela turma.

Gráfico 3: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item aceita auxílio da colega



A aceitabilidade do auxílio não corresponde à mesma frequência em ajudar. Quando foi perguntado à turma o motivo das recusas, as alunas disseram, na sua maioria, que queriam auxiliar, mas que as suas companheiras do grupo não aceitaram a ajuda. Algumas justificativas foram apresentadas pelas alunas como: *“eu não queria aquele movimento na coreografia, por isso não estava a fim de fazer”*; (aluna 12);... *“ah! estava cansada, e era muito difícil o movimento, por que tem que ser sempre com a mão direita?”* (aluna 5 - esta aluna tinha como mão dominante, no manuseio dos aparelhos, a mão esquerda); *“ninguém tentou me ajudar”* (aluna 12). Estes depoimentos fizeram-nos considerar que o fato de não haver receptividade na ajuda, na mesma proporção do oferecimento da ajuda, foi decorrente das situações específicas do estado interno da pessoa. Observe-se o exemplo da aluna 5, que optou em não aceitar a ajuda da colega para não lidar com o fracasso na realização da tarefa. A aluna 12, desde do início, mostrou-se com dificuldades de interação com o grupo, e pouco pediu opinião, ou auxiliou a colega, ou aceitou algum tipo de ajuda, demonstrando desinteresse nas atividades apresentadas pela professora.

Ao contrário temos a aluna 14, que pouco pediu opinião, ou auxiliou a colega, mas aceitou ajuda de suas companheiras, fazendo com que, neste momento, pudesse estar mais exposta e aberta para se relacionar com o grupo, mesmo apresentando limitações na sua comunicação verbal, quando questionada sobre as suas dificuldades.

O que relatamos nos remete para as configurações de díades durante o trabalho do grupo. Segundo Bronfenbrenner (1996) uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção às atividades uma da outra, a qual é chamada de “díade observacional”, ou delas participam conjuntamente - “díade de atividade conjunta” (P.47.) A díade conjunta apresenta certas propriedades como a reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. Podemos identificar a reciprocidade, no momento em que a aluna aceitava a ajuda dada pela

companheira. Este procedimento estabelece uma motivação nas participantes, não só se envolvem na realização da tarefa, mas ainda se engajam em padrões de interação social progressivamente mais complexos.

O equilíbrio de poder foi observado quando a maioria da turma esteve mais disponível para exercer o papel de observadora do que o de executante. A observadora cumpre, momentaneamente, o papel de professora, que tem um “poder” maior do que o de aluna na comunidade em que vivem.

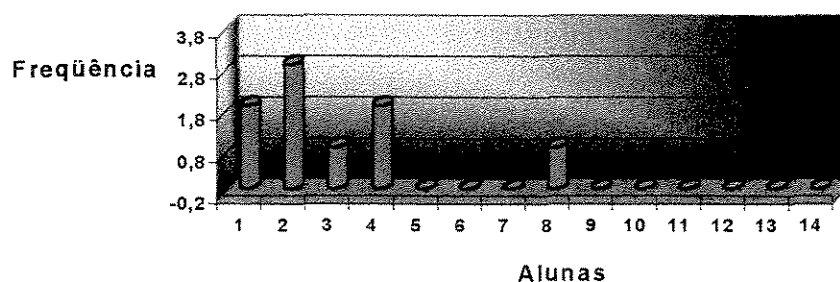
Bronfenbrenner (1996, p. 47) coloca que o equilíbrio de poder é significativo para o desenvolvimento social da criança quando esta recebe uma crescente oportunidade de exercer o controle da situação. Este tipo de “atividade conjunta estimula a criança a conceitualizar e manejar as relações de poder”, oferecendo, ao mesmo tempo, oportunidade de efetuar uma “transferência gradual de poder, de maneira espontânea, como uma função do caráter ativo da aluna em desenvolvimento, em relação ao meio ambiente”.

A relação afetiva foi sendo fixada na medida em que os sentimentos positivos e negativos eram exteriorizados pelas alunas, durante as relações diádicas e foi, posteriormente, trabalhada pela professora e pelas alunas, objetivando o crescimento psicológico dos componentes do grupo durante o processo ensino-aprendizagem da GR.

Também analisamos o comportamento de atribuir elogios à colega. O gráfico 4 relaciona a baixa frequência deste comportamento, durante as atividades/tarefas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Gráfico 4: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item elogia a colega



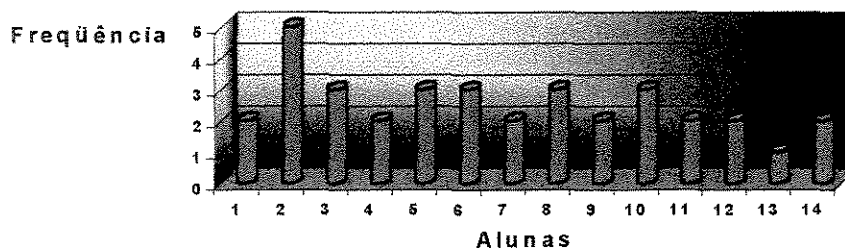
Os registros para o comportamento de elogiar a colega foram efetuados quando a aluna se expressava com frases do tipo: ... *“ficou bonito”*; *“tá ótimo!”*; *“você sempre tem boas idéias”*. Mas estas falas foram escassas e partiram da minoria, como podemos observar no gráfico. As próprias alunas ficaram surpresas com a baixa frequência do comportamento de elogiar a colega. Algumas disseram que: *“não elogio, porque a professora é quem elogia”* ...; *“eu tenho vergonha...”*; *“mas eu disse que estava bom”*.

Estes depoimentos nortearam a discussão, na turma, sobre a importância de atribuir elogios espontâneos com mais frequência, chamando a atenção para o fato de termos o hábito de apontar mais os defeitos do que as qualidades do colega. É interessante observar que este grupo de meninas se encontra na fase do investimento das suas relações interpessoais. Gardner (1994, p.193) destaca que as meninas *“são capazes de andar consideráveis distâncias para manter um relacionamento pessoal”*, ou seja, investem para construir uma amizade, e, no

entanto, as demonstrações de afeto verbalizadas não foram escolhidas para sedimentar a relação afetiva que o grupo constituiu.

O próximo gráfico (5) corresponde aos registros relativos ao comportamento do esforço despendido para a realização do trabalho em grupo.

Gráfico 5: Distribuição da frequência em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item esforça-se para que o trabalho se realize em grupo



Os comportamentos observados, quanto a este aspecto, foram: a preocupação com as colegas para que elas estivessem atentas às sugestões apresentadas na tentativa de resolução da tarefa; a espera pelo retorno da colega que havia saído do grupo momentaneamente para beber água, ir ao banheiro, cumprimentar alguns pais que chegavam no final da aula para assisti-las e só então realizar os movimentos em conjunto; a cessão de opinião para que o grupo saísse do conflito estabelecido por divergências de idéias. Evidenciamos uma troca aberta de opiniões e sentimentos que propiciou a coesão da turma. A aluna 2 chamou-nos a atenção por demonstrar mais disponibilidade em mediar as divergências de idéias. Esta aluna se importava que todas concordassem, antes de dar continuidade às etapas seguintes da resolução da tarefa.

Este fato fez-nos considerar que ela cumpria o papel de “mãe” (a que cuida e protege) das menores, já que as alunas de 5 e 6 anos de idade da turma estimulavam este tipo de comportamento procurando-a sempre que se estabeleciam divergências de idéias.

A seguir, apresentaremos os gráficos 6 e 7, simultaneamente, a fim de melhor compreender os comportamentos manifestados, como: acusa a colega de seus erros; ri das faltas cometidas, que são comportamentos que impedem a interação social do grupo.

Gráfico 6: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item acusa a colega de seus erros

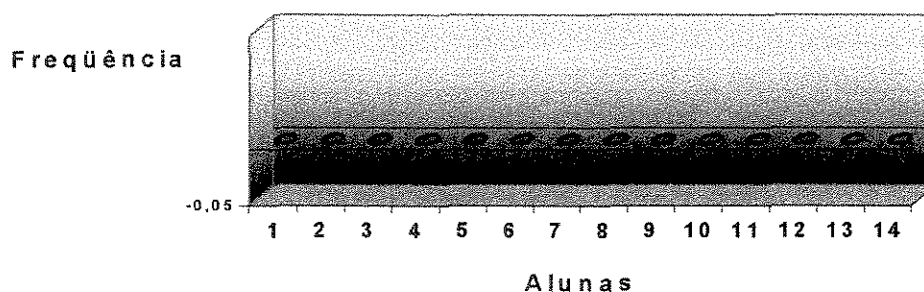
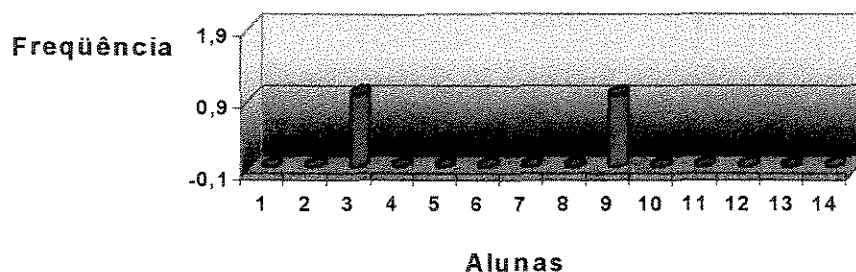


Gráfico 7: Distribuição da frequência em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item ri das faltas cometidas



Verificamos que somente 2 (duas) alunas obtiveram registros no comportamento ri das faltas da colega, e que nenhuma aluna obteve registro em acusa a colega do seu erro. O baixo índice de frequência nesta categoria reforça a idéia de que as alunas tinham mais disponibilidade para promover a interação do que para dificultá-la. Segundo as alunas, o motivo das risadas foram as “*brincadeiras*” de uma das colegas do grupo, isto é, não foi para intimidar a colega por ter dificuldade de realizar o movimento.

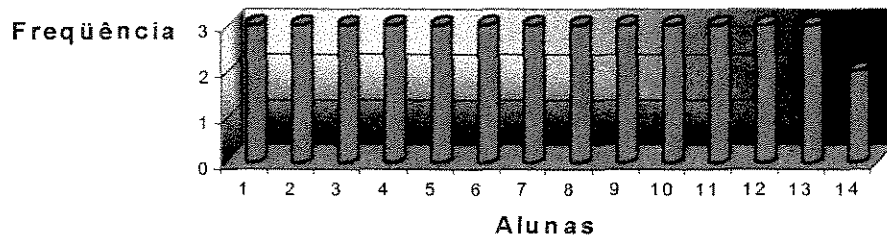
Depoimentos como estes e outros apresentados anteriormente geraram debates que serviram como ponto de partida para a conscientização do quanto é importante buscar um padrão de equilíbrio entre interação e relações, que seja suficientemente aceitável por todas as alunas. Ou seja, não impor as idéias, mas lidar com as diferenças e os limites motores, cognitivos e afetivo-sociais dos componentes do grupo, esforçar-se, para que o trabalho seja realizado por todas do grupo, motivar a colega com elogios espontâneos, aceitar, ou não, críticas construtivas, ajudar as pessoas, construir um ambiente de trabalho melhor, a partir de um bom entendimento com a colega.

Podemos considerar que a interação social da turma deu-se por meio de uma cooperação, em que as relações positivas, cordiais e confiantes, entre os membros, foram mais evidenciadas do que as hostis.

A outra categoria observada foi quanto à produtividade, e verificamos o quanto as alunas tinham disposição e interesse em realizar a tarefa, a partir dos seguintes comportamentos: após o grupo instalado, começam a trabalhar imediatamente; executam as tarefas que o grupo lhes pede; colocam-se à disposição do grupo para realizar alguma tarefa; expõem ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto; e sintetizam as idéias do grupo.

O gráfico 8 demonstra que todas alunas obtiveram registros no comportamento de trabalhar imediatamente após o grupo formado.

Gráfico 8: Distribuição da freqüência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item após o grupo instalado começa a trabalhar imediatamente



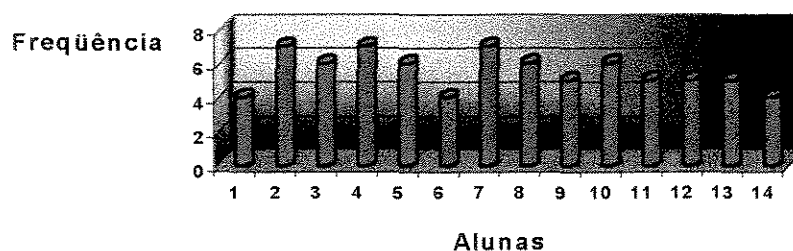
Este comportamento ficou caracterizado pela movimentação imediata da turma na busca da resolução da atividade/tarefa. O que observamos foi uma certa demora para dividir a turma em grupo. Diversas vezes, as alunas solicitavam a professora para que todas realizassem a atividade/tarefa em um único grupo. Esta atitude fazia com que a professora reunisse a turma, para que decidissem, juntas, da possibilidade de trabalhar em grupos menores apontando suas vantagens, e consideravam questões, como: tempo para o cumprimento da tarefa e complexidade na dificuldade da resolução da tarefa.

Isto nos leva pensar que os membros do grupo se reuniram mais para suprir suas necessidades interpessoais do que pela preocupação na resolução da tarefa. A maioria das

alunas, na turma, encontra-se no estágio em que é relevante inserir-se em lugares de destaque, sendo de extrema importância, como padrão social, estar incluída no grupo. (Gardner, 1994)

O gráfico 9 demonstra que todas alunas obtiveram registro no comportamento “executa as tarefas que o grupo lhe pede”. Este comportamento foi identificado quando as alunas cumpriam as solicitações do grupo, como: ocupar o espaço de acordo com a figura estabelecida, tentar executar os movimentos escolhidos, levar a música para realizar a tarefa e guardar o material.

Gráfico 9: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item executa as tarefas que o grupo lhe pede

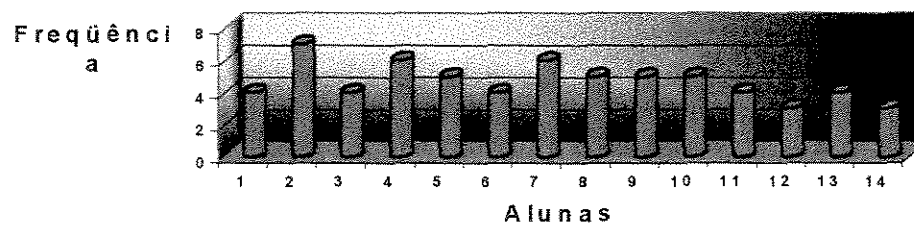


O motivo que levou a maioria das alunas a responder tais solicitações, pode ser decorrente do interesse pela atividade, sem que esqueçamos que os objetivos da atividade podem estar ligados aos objetivos individuais, considerando que era importante para as alunas

mostrar uma solução da tarefa que superasse a do outro grupo, mesmo que a professora não estimulasse a comparação de desempenho, entre os trabalhos apresentados pelos grupos.

O gráfico 10 demonstra que as alunas obtiveram registros no comportamento de se “colocar à disposição do grupo para realizar alguma tarefa.”

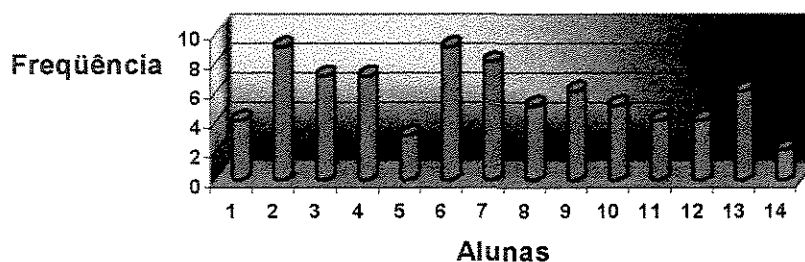
Gráfico 10: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item coloca-se à disposição do grupo para realizar a tarefa



Foi observado que as alunas se colocavam à disposição para realizar as seguintes tarefas: marcar o tempo de execução dos movimentos de acordo com a música; colocar as fitas no solo, no intuito de demarcar a área de execução da coreografia; anotar a ordem dos movimentos da composição do exercício de conjunto e dos números de acertos das trocas de aparelhos; descrever os movimentos por meio de desenhos. As alunas 12 e 14 apresentaram pouca disponibilidade, ratificando a frequência encontrada no gráfico 2, que corresponde ao comportamento de auxiliar a colega.

O próximo comportamento observado relacionou o quanto as alunas apresentavam conhecimento sobre a GR. O gráfico 11 demonstra-nos com que frequência este comportamento era manifestado.

Gráfico 11: Distribuição da freqüência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto

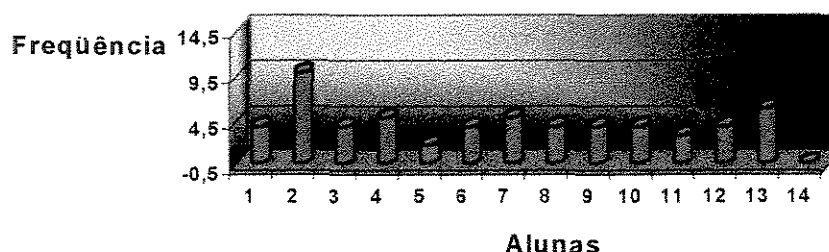


Podemos identificar como comportamento de “expor o conhecimento sobre o assunto”, quando as alunas apresentavam as seguintes falas: “.... *ah!, podemos colocar agora o salto passo-pulo, porque fica melhor nesta parte da música....*”; “... *este movimento não é saltito, é salto!*”(e referia-se ao salto tesoura); “....*giro é com os dois pés no chão*”; “....*não! isto é serpentina, nós ainda não temos é a espiral*”; “*aluna A -...acho que está faltando fazer mais uma figura, vamos contar? 1- círculo, 2- fila, 3- as duplas...., aluna B - mas as duplas têm que fazer uma formação, aluna A - e agora ficou difícil....*”.

As alunas 2, 6 e 7 foram as que mais sinalizaram o conhecimento, atingindo uma frequência alta. Isto não quer dizer que as demais alunas não possuíam conhecimento, pois observamos que algumas tinham inibição de expor os seus conhecimentos, falando tão baixo que era impossível ouvi-las e identificá-las. Esta atitude de recear expor seus conhecimentos, condiz com que Gardner (1994, p. 194) identifica na criança, no período da meninice, como o medo de se mostrar incapaz, fazendo, até mesmo, que se acredite na sua ineficácia e, em consequência, sentindo-se incapaz de se relacionar com os outros, podendo gerar as introspecções e rebaixar a auto-estima da criança.

Para a conclusão das atividades/tarefas era importante que as combinações dos elementos corporais com os elementos específicos dos aparelhos apresentassem uma sequência lógica. E, para isto, foi necessário sintetizar as idéias apresentadas pelo grupo para que pudessem constituir uma estrutura que, antes, não era evidente. Desta forma, o gráfico 12 nos mostra que a aluna 2 obteve o maior número de registros no comportamento de “síntese das idéias do grupo”.

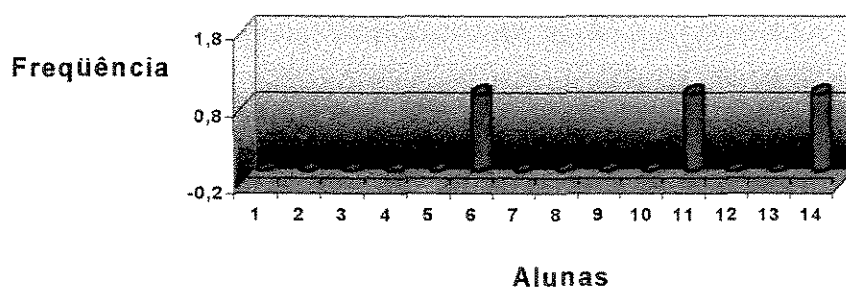
Gráfico 12: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item sintetiza as idéias do grupo



A alta frequência encontrada na aluna 2 nos faz acreditar que esta aluna foi a que apresentou, de forma mais clara, o caráter dominante nos aspectos de “liderar uma tarefa”, “dar ordens” e “mediar as divergências de idéias”. No entanto, a aluna 14 apresentou uma ausência na contribuição de “sintetizar as idéias do grupo”. Isto mereceu uma intervenção mais específica sobre a importância do equilíbrio nas participações das decisões do grupo, ou seja, poucas alunas contribuíram para conclusão do trabalho não era justo, já que o trabalho era em grupo e o compromisso era de todos os membros do grupo.

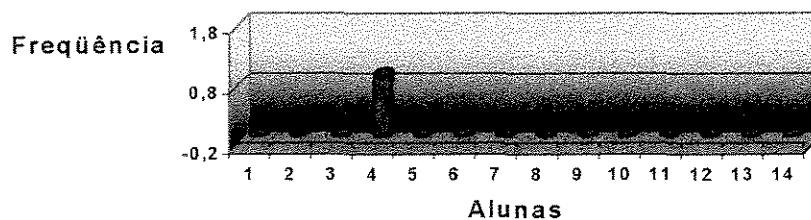
Os gráficos 13, 14, 15, e 16 apresentam os comportamentos identificados como sendo os dos alunos que não colaboravam para a produtividade do grupo. O gráfico 13 demonstra quando a aluna não executava as tarefas que o grupo lhe pedia, e o gráfico 14, quando a aluna precisava da solicitação da professora para iniciar a tarefa.

Gráfico 13: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item não executa as tarefas que o grupo lhe pede



Podemos observar que somente 3 alunas não executaram as tarefas que o grupo pediu. As alunas 11 e 14 recusaram-se a realizar os movimentos, que foram identificados por elas, como sendo de difícil execução. Sendo assim, era mais fácil não realizar a tarefa do que enfrentar as limitações e vencer as dificuldades. A aluna 6 justificou a sua recusa por motivo contrário ao das colegas (alunas 11 e 14). Relatou que a sua recusa se deu por saber executar o movimento, fazendo-a decidir-se por não repeti-lo.

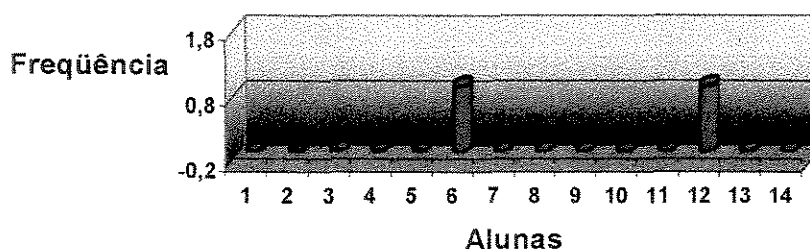
Gráfico 14: Distribuição da frequência em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item precisa da solicitação do professor para começar a trabalhar



O gráfico 14 demonstra que só houve um registro, e com baixa frequência, da aluna 4, relacionado ao comportamento de necessitar da solicitação do professor para começar a trabalhar. Este fato não foi relevante, já que a maioria da turma mostrou, sempre, estar disponível para a realização das atividades/tarefas, e o motivo desta ocorrência, foi porque a aluna estava procurando o seu material que havia esquecido no banheiro.

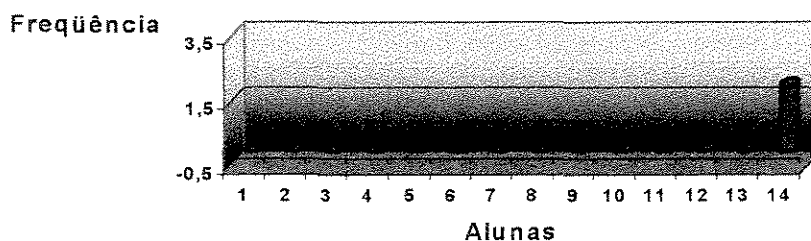
Os gráficos 15 e 16 demonstram registros obtidos nos comportamentos: realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo e não contribui para o desenvolvimento do conteúdo.

Gráfico 15: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo



O gráfico 15 demonstra que as alunas 6 e 12 realizaram trabalhos diferentes das tarefas do grupo. Este comportamento deu-se porque as alunas apresentaram muita facilidade para aprender os movimentos, ou seja, enquanto suas colegas do grupo tentavam automatizar os movimentos, essas alunas buscavam atividades paralelas como: ir ao outro grupo e participar das atividades; manusear outro material que não estava sendo trabalhado pelo grupo; conversar com a professora sobre assuntos diferentes da tarefa proposta. Esses fatos foram apontados pela professora, que mostrou as vantagens e desvantagens de se ter estas atitudes no cumprimento da resolução da tarefa.

Gráfico 16: Distribuição da frequência verificada em relação ao grupo de 14 alunas, quanto ao item não contribui para o desenvolvimento do conteúdo



E no gráfico 16, encontramos somente registro na aluna 14, demonstrando o quanto não contribuiu para o desenvolvimento do conteúdo. Esta aluna foi a mesma que não participou na síntese das idéias do grupo. Procuramos saber o motivo de sua pouca participação na questão de “contribuir para o conteúdo” e foi-nos relatado que se “*sentia cansada*”. O grupo não aceitou esta justificativa, porque também estava cansado, e mesmo assim deram a sua contribuição. A atitude de estar “cansada” foi, apenas, uma desculpa encontrada para a dificuldade de realizar um movimento proposto pelo grupo, o que gerou uma modificação no seu estado interno, levando-a à apatia e ao desinteresse em contribuir com soluções para a tarefa.

Assim sendo, o grupo solicitou à colega que se manifestasse mais a respeito das suas dificuldades, e que poderia se sentir à vontade para sugerir o que quisesse, bem como comunicar o porquê de não estar ajudando.

Outros comportamentos, que não constavam na ficha de observação, foram anotados e levados ao grupo para discussão e possíveis soluções, como: a) ir ao banheiro e beber água sem pedir licença ao grupo; b) sair da aula para cumprimentar as professoras de turmas que

passavam no local da atividade; c) não pentear o cabelo adequadamente para atividade; d) gastar muito tempo para dividir a turma em grupos; e e) colocar a música no aparelho de som, sem pedir permissão ao outro grupo que o estava utilizando.

O destaque de algumas alunas, na exposição dos dados neste estudo, deu-se como exemplo da forma pela qual eram analisadas e trabalhadas as ações afetivo-sociais. Isto não quer dizer que as outras alunas não tiveram seus comportamentos também analisados durante o processo ensino-aprendizagem. Estes dados elucidam os comportamentos afetivo-sociais apresentados durante o processo ensino-aprendizagem, objetivando o equilíbrio entre o cumprimento da tarefa, motivações interpessoais e o grau de direção externa. Ou seja, para que um grupo se desenvolva até um estado em que a tarefa externa seja desempenhada e os problemas interpessoais resolvidos, é necessário que as alunas construam um grupo cooperativo, no qual os seus membros estejam empenhados em cumprir os objetivos estabelecidos pelo grupo, para solucionar as atividades/tarefas. A cooperação é um comportamento social que resulta tanto na aceitação social quanto na consecução dos objetivos do grupo. Para Go Tani (1988, p. 132), a cooperação “é um processo orientado para um objetivo, implicando em esforço consciente dos membros participantes”.

Acreditamos que, certamente, o entendimento sobre a interação social estabelecido durante o processo ensino-aprendizagem da GR, pode ajudar as alunas a realizar melhores trabalhos, bem como a fazer novos amigos e a influenciar, positivamente, as pessoas, e também mostrar ao grupo como entender os outros e como auxiliar os que precisam.

Outra fase de observação do comportamento afetivo-social deu-se, durante as aulas, um painel que ficava exposto e continha a segunda parte da ficha de observação referente a tais ações (vide pág150). Ao final da aula, a aluna colocava seu nome abaixo das carinhas que correspondiam ao seu estado de contentamento. Às vezes, as alunas se posicionavam diante

de dois estados de contentamento, refletindo os vários momentos que passaram durante a realização das atividades/tarefas.

Identificamos, durante o período da realização das 4 (quatro) atividades/tarefas, os seguintes estados de contentamento:

- a maioria marcou em feliz, por sentir prazer em estar participando das atividades/tarefas;
- a maioria marcou em feliz e surpresa, por se sentirem capazes de solucionar e completar as atividades/tarefas com o grupo;
- a maioria marcou em feliz ao trabalhar com a fita;
- 10 (dez) alunas marcaram em feliz, 2 (duas) em preocupada e 2 (duas) em triste ao trabalharem com a bola .

O procedimento de levantar o estado de contentamento, por meio das carinhas, propiciou à professora esclarecimentos sobre os comportamentos manifestados, como o da aluna que se manifestou “triste ao trabalhar com a bola”. Esta aluna foi a mesma que se recusou a aceitar a ajuda de suas colegas, por alegar que não queria aprender, porque tinha dificuldade em trabalhar com o aparelho bola e com a mão não-dominante. Como foi dito pela aluna..... “ *o aparelho bola é chato*”.

Esta segunda parte da ficha de observação das ações afetivo-sociais auxiliou no processo ensino-aprendizagem, para identificar se as atividades/tarefas eram de natureza “molar”, ou não. Atividade “molar” que, segundo Bronfenbrenner (1996), se caracteriza quando a aluna apresenta interesse pela atividade, levando-a a dar continuidade na execução desta por um longo período. O grande desafio era tornar uma atividade/tarefa “chata” em prazerosa e interessante, fazendo com que a aluna permanecesse na realização da tarefa até ser completada com satisfação.

Um fato não esperado foi o registro do nome da professora, feito por uma aluna, abaixo da carinha triste, no dia em que a professora se mostrou descontente com as bolsas, roupas e sapatos, espalhados no chão da quadra, atrapalhando a aula. A professora tomou este fato como um excelente espaço para discutir seus sentimentos em relação à turma diante de algumas situações. E passou a ser hábito das alunas perceber e registrar os contentamentos da professora por meio da utilização das carinhas.

Verificamos, neste estudo, a possibilidade da aprendizagem da GR, em que a ação motora não se restringiu apenas à automatização dos elementos. Buscamos e alcançamos o entendimento desta ação, numa perspectiva motora criativa e autônoma, interagindo com as questões dos sentimentos e das relações sociais presentes no e com o grupo, indo além do simples ato motor mecanizado e possibilitando um gesto motor de “caráter humano”.

O que tentamos desenvolver foi a possibilidade de que, na fase adulta, estas alunas tenham um conhecimento pessoal que permitirá ler as intenções e desejos (mesmo quando estejam ocultos) de muitos outros indivíduos e, parcialmente, atuem em cima neste conhecimento para que possam desenvolver suas funções sociais, cognitivas e motoras de forma consciente e construtiva.

4.2 Os estilos de ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem da GR.

Os estilos de ensino - comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente - foram aplicados de acordo com as etapas de aprendizagem motora propostas por Le Boulch (1987), e procuramos fazer com que as alunas adquirissem novas habilidades motoras, respeitando suas personalidades e melhorando suas possibilidades de escolha.

Assim sendo, durante a *etapa exploratória* na aprendizagem dos novos elementos corporais e elementos dos aparelhos, utilizamos o *estilo descoberta dirigida*, em que

oferecemos informações, para a realização destes elementos, por meio de várias vias sensoriais, como: audição, visão, cinestésica, e tátil. Desta forma, favorecemos o desenvolvimento das aptidões perceptivas, na medida em que as alunas descobriam as diversas possibilidades de manusear o aparelho e de executar os elementos corporais da GR, isolados e/ou combinados entre si, sem a demonstração do gesto motor da professora.

Nesta etapa da aprendizagem, o papel da professora foi o de propiciar às alunas, o máximo possível de invenção, evitando que copiassem os movimentos e aceitassem os erros que, na realidade, correspondiam simplesmente a uma inadequação entre a resposta e o movimento esperado. Este procedimento impõe o abandono da mecanização e incita a acentuar o controle sensorial no ajustamento motor, que compreende em uma “coordenação motora satisfatória, onde explora a variedade infinita dos chamados movimentos voluntários, cujo suporte fisiológico é representado pelo feixe piramidal”. (Le Boulch, 1987, p.165)

É importante ressaltar o surgimento de trabalhar com os aparelhos corda e bola, que não correspondiam às normas técnicas de manuseio estabelecidas na GR. Esses manuseios não foram impedidos de serem executados e serviram como referência para o esclarecimento sobre o que é movimento específico da GR. No aparelho fita, as alunas não apresentaram nenhum movimento que não fosse específico da GR, talvez porque este material não faz parte da cultura infantil deste grupo. E observamos nas alunas uma grande satisfação ao descobrir o movimento, bem como o empenho em responder aos questionamentos da professora.

Logo, constatamos, segundo Moston e Ashworth (1986), que, para alcançar o sucesso da utilização deste estilo no processo ensino-aprendizagem da GR, foi-nos necessário: a) ter paciência para esperar as respostas, ou seja, a execução do movimento desejado; b) não responder e não executar o movimento que será, posteriormente, descoberto pelas alunas; c) refazer algumas perguntas, quando as alunas não apresentavam as respostas em sequência que

as levassem à descoberta do movimento; d) acreditar na capacidade cognitiva da aluna; e) apresentar **feedback** constante; f) planejar, com antecedência, a sequência das etapas, utilizando várias vias sensoriais, para que alunas alcançassem o movimento desejado; g) estar preparada para a grande quantidade de erros na execução do movimento; h) ter bem definidos os movimentos que se deseja alcançar; e i) escolher os movimentos, que serão descobertos, de acordo com o nível de desenvolvimento motor da turma, evitando assim a frustração das alunas e, em consequência, a desmotivação pela prática da GR.

Após a descoberta das possibilidades de execução corporal e do aparelho, passamos para a *etapa da dissociação* do movimento, em que as alunas visavam identificar os seus próprios erros, para que pudessem corrigi-los e retê-los corretamente na memória. Para esta etapa, contamos com o *estilo recíproco*.

Para Le Boulch (1987, p.167), após a etapa exploratória, o indivíduo “sente a necessidade de conhecer um certo modelo de resposta capaz de dominar a situação”. Ele buscará informações sobre as técnicas existentes, comunicando-se com outras pessoas, tendo como resultado uma “representação mental do modelo, e, a partir do qual, far-se-á a remodelação das estruturas pré-existentes”, obtendo-se assim uma programação consciente e inteligente, durante a aprendizagem do movimento.

Nesta fase, não são as informações exteroceptivas que prevalecem, mas as informações provenientes do “corpo próprio” (proprioceptivas), que servem para programar com precisão as diferentes ações musculares e que permitem atingir o objetivo fixado. Ou seja, “cada parte da ação motora vai tornar-se ela mesma o sinal que traz a sequência do movimento a ser realizado e o controle visual passará a ser cada vez menos necessário. (Le Boulch, 1987, p.167.)

O estilo recíproco teve como principal função, discutir com a colega sobre os aspectos específicos da ação motora e buscar o entendimento do que estava sendo realizado. As alunas passaram por dois papéis: o de aluna executante e o de aluna observadora. Observamos que a função de aluna observadora, que fornecia informações imediatas para a aluna executante sobre os acertos e erros, favoreceu mais a realização do seu próprio movimento de forma consciente. Cabe ressaltar que a professora informava, quando solicitada, somente para aluna observadora.

Esta conscientização estabelecia-se com a representação mental ou a imagem do movimento que a aluna observadora adquiria, a partir da realização da ação motora da aluna executante. Segundo Le Boulch (1987, p.170), “é apoiando-se nesta representação mental que ela vai conduzir a sua própria aprendizagem e tentar levá-la a bom termo no decorrer de tentativas sucessivas”.

Tais tentativas sucessivas propiciarão as regulações proprioceptivas que se “afinarão e permitirão o desenvolvimento de um movimento cada vez mais próximo da representação mental inicial”. Ainda Le Boulch(1987, p.170) aponta para o fato de que “quando se realiza adequação entre a imagem do movimento e as sensações cinestésicas resultantes de sua execução, pode se dizer que o modelo foi interiorizado”.

Podemos constatar, também, outros pontos positivos na utilização do estilo recíproco, além de propiciar à aluna a aprendizagem motora, que foram os de: a) inserir esta aluna no processo de socialização; b) permitir a sua participação no êxito da sua colega; c) estimular a discussão com a colega e a professora sobre as dificuldades e as facilidades de execução dos movimentos; d) estimular a iniciativa de ajudar a colega na execução do movimento, quando não solicitada para isso; e) aceitar outra fonte de **feedback** e informação no processo ensino-aprendizagem, além da professora; f) possibilitar à professora um outro espaço para verificar o

quanto a sua aluna entendeu o movimento; g) permitir às alunas aceitarem uma função diferente da professora, que, em geral, estava dirigindo as correções.

Após a etapa da dissociação da ação motora, passamos à etapa chamada de *estabilização* do automatismo do movimento, em que os movimentos passam a ser executados sem erros e com fluência. Nesta fase, os movimentos automatizados podem ser explorados automaticamente, nas atividades posteriores e nas novas aprendizagens, bem como continuam sob a vigilância cortical, na medida em que a interiorização e a representação mental tenham sido os meios de sua aquisição, “fazendo com que este controle cortical flexível permita remanejar permanentemente certos detalhes de execução, em função das condições variáveis de realização (Le Boulch, 1987, p.164.)

Sendo que o automatismo do movimento se dá por meio da repetição e, para isto, utilizamos o *estilo comando* que tem como finalidade a precisão da resposta. A conduta da professora neste estilo foi de: a) estabelecer regras para o número de repetição dos movimentos adquiridos por meio da descoberta; b) identificar os erros e dar auxílio constante na correção dos movimentos; c) estabelecer a execução do movimento de acordo com a sua solicitação de palmas e acompanhamentos musicais, ou seja, imprimindo um ritmo externo (percepção temporal) que auxiliará a fixação de “um movimento global bem coordenado” (Le Boulch, 1987, p.111); e d) determinar a execução dos movimentos em relação à trajetória, à direção e ao plano.

Podemos constatar que, embora neste momento da aula não houvesse nenhuma participação das alunas nas cadeias de decisões, elas compreenderam a importância da repetição dos movimentos sob o comando da professora, no intuito de fixá-los. Para a turma, esta metodologia era vista como uma forma de reter melhor os elementos para serem escolhidos e aplicados nas atividades/tarefa, propostas pela professora ao final da aula. Isto foi

constado na medida em que, quando estavam buscando soluções para a resolução das tarefas, algumas delas falavam para colega : ... *“está vendo, você não quis repetir o movimento que descobrimos naquela hora, agora não sabe mais fazer”*.

A repetição da ação motora não era vista como uma imposição, mas sim como uma necessidade de melhorar a execução do movimento descoberto no primeiro momento da aula, para não comprometer a elaboração e a realização das associações e exercícios com e no grupo.

Após a aprendizagem de novas habilidades da GR, utilizamos o *estilo divergente* que visou estimular a resolução de uma determinada tarefa, em que se esperam múltiplas respostas. Para isto, contamos com as atividades/tarefa, assim denominadas neste estudo, ao término da aula, que tinham como finalidade a aplicabilidade dos elementos isolados e combinados entre si, descobertos e aprendidos nos primeiros momentos da aula, na elaboração e execução de pequenas associações e exercícios de conjunto.

Este estilo de ensino adotou uma estrutura de três fases. Na primeira fase, era apresentado à turma a atividade/tarefa a fim de incitar a busca de respostas múltiplas. Em seguida, na segunda fase, era estabelecido um tempo para a turma se dividir em grupos e buscar as múltiplas possibilidades de resolução. E, por último, os grupos expressavam suas respostas ao problema de formas diversas, que estava diretamente ligadas à área de conteúdo da GR.

Constatamos que o sucesso da utilização do estilo divergente, no processo ensino-aprendizagem da GR, dependeu dos seguintes aspectos: a) da apresentação da atividade/tarefa, pela professora, de forma clara, objetiva e de acordo com o conteúdo ensinado na aula.; b) da capacidade do grupo em organizar as idéias, propósito específico da tarefa; c) das alunas terem uma segurança afetiva, para irem além das respostas convencionais;

d) da professora estar atenta às possíveis causas de dispersão do grupo para a resolução da tarefa, como, por exemplo, um grau alto de complexidade na tarefa, bem como divergências de opiniões entre as componentes do grupo.

As atividades/tarefas foram além do papel de estratégia de ensino, também viabilizaram o procedimento de avaliação no processo ensino-aprendizagem da GR. E é nesta perspectiva que abordamos o próximo item deste capítulo, quanto as atividades/tarefas propiciaram a produção de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, favoreceram a checagem do domínio destes conteúdos.

4.3 Atividade /tarefa – a relação entre metodologia e avaliação

Anteriormente, apontamos a estrutura da atividade/tarefa, bem como a dupla finalidade de procedimento de ensino e procedimento de avaliação, ou seja, a partir das atividades/tarefas construímos o material de avaliação para a proposta pedagógica da GR neste estudo, que possibilitou a observação integrada das ações motora, cognitiva e afetivo-social, em que os dados obtidos por meio de tais observações, durante a realização das atividades/tarefas, serviram de orientação para as tomadas de decisões no processo ensino-aprendizagem. E o que pudemos constatar foi que a atividade/tarefa é o eixo norteador de toda a proposta pedagógica da GR.

Identificamos os seguintes aspectos na utilização das atividades/tarefas, quanto a: operacionalidade e à intervenção pedagógica. A operacionalidade diz respeito a gerenciar o desenvolvimento da atividade sem comprometer a aprendizagem da criança, e a intervenção

pedagógica relaciona-se com o fato da atividade/tarefa cumprir o papel de viabilizar a construção do conhecimento da GR.

Operacionalidade

- a) Consideramos uma possibilidade de se alterar os indicadores da tarefa. Temos, como exemplo, na tarefa “A”, a solicitação da não obrigatoriedade do elemento onda. Tal proposta foi acatada pela turma e pela professora, após uma longa reflexão sobre o porquê e suas consequências da ausência deste indicador. Este fato coloca-nos a perspectiva de que nenhuma tarefa apresentada está livre de alterações em relação ao seus indicadores. O importante é que estas alterações não se afastem dos objetivos que foram estabelecidos anteriormente e que sejam tomadas de comum acordo com a turma e/ou grupo;
- b) Flexibilidade no tempo da realização da tarefa. De acordo com a complexidade do trabalho, foi utilizada mais de uma aula para a conclusão da tarefa. Os grupos não se igualavam quanto ao tempo gasto para a solução da tarefa. Os grupos que terminavam primeiro levavam vantagem na possibilidade de aprimorarem a execução dos movimentos escolhidos para a elaboração das composições. Tal fato ocorria, mesmo que a professora não estimulasse a performance das alunas. As alunas gostavam de repertir o maior número possível;
- c) Apresentamos as tarefas verbalmente e por escrito (com ilustrações). Inicialmente eram apresentadas verbalmente, e notamos dificuldade para a memorização dos indicadores que deveriam ser cumpridos, principalmente pelo grupo que tinha em média 6 (seis) anos de idade. Tal ocorrência levou a própria turma a escrever a tarefa em um pedaço de papel. A partir daí, as tarefas foram apresentadas por escrito e com ilustrações, quando necessário;

- d) Foram feitas anotações espontâneas, por parte das alunas, dos elementos escolhidos para a resolução da tarefa, já que muitas vezes terminavam suas tarefas em outra aula. Tal procedimento visava o não esquecimento do que já estava solucionado pelo grupo e permitia dar continuidade ao trabalho na aula seguinte;
- e) Aplicabilidade da atividade/tarefa, no momento final da aula, nem sempre era possível, porque as alunas tinham necessidade de permanecer mais tempo do que o previsto, em atividades anteriores. Isto foi respeitado diversas vezes pela professora, por considerar a fixação e o entendimento dos conteúdos de fundamental importância para as etapas posteriores, as quais estabeleciam uma maior complexidade na atividade a ser desempenhada

□ **Intervenção pedagógica**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

- a) A atividade/tarefa favoreceu a compreensão das alunas sobre quais os elementos corporais mais adequados para combinar com a natureza dos elementos dos aparelhos e o porquê da aprendizagem de determinados elementos, que, isolados, não tinham significado para a aluna. Isto se dava quando as alunas percebiam que determinados elementos corporais comprometiam a qualidade do manuseio dos aparelhos, exemplo: quicadas rítmicas da bola durante o giro do corpo;
- b) A compreensão e a utilização da terminologia da GR, adequadamente, era manifestada durante a exposição de idéias da aluna, no intuito de colaborar com o conteúdo para a realização da tarefa. Esta atitude fez com que a professora identificasse o grau de conhecimento sobre o assunto, como já apresentado anteriormente no gráfico 11;

- c) Favoreceu a auto-avaliação, a partir do momento em que a aluna constata sua limitação nos aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, na resolução da tarefa;
- d) Exploração de novos conhecimentos pela professora e a turma, a partir dos questionamentos apresentados durante a resolução da atividade/tarefa, na medida em que as alunas tentavam superar suas dificuldades e alcançar a resposta correta;
- e) Um grande interesse em realizar as atividades/tarefas no decorrer do processo ensino-aprendizagem da GR. Constatamos, a partir dos depoimentos das alunas, que este tipo de atividade se estendia nas horas livres;
- f) Iniciativa própria do grupo em demonstrar suas soluções para o outro grupo, comunidade escolar e familiares. Apresentar o trabalho do grupo era uma ação natural, não tinha vínculo com as atividades festivas;
- g) O interesse em elaborar as associações e exercícios de conjunto (atividades/tarefa) fez com que a turma buscasse sempre habilidades novas, possibilitando o processo criativo na GR, fazendo que com que considerássemos a atividade /tarefa como meio do processo criativo das alunas;
- h) Favoreceu o envolvimento com a GR além das aulas, como relataram as professoras de turma, dizendo que as meninas que freqüentavam as aulas de GR, durante as horas livres, tentavam dar continuidade na resolução da tarefa. Isto nos leva a identificar que a atividade/tarefa ia se ratificando como “ natureza molar”. Bronfenbrenner (1996) ainda destaca a importância desta atividade ser de natureza “molar”, por ela possuir fatores significativos e intencionais pelos participantes do ambiente. Caracteriza-se, quando a ação deste participante é de longa duração e de interesse, possibilitando a realização da atividade até ser completada. Essa atividade possui uma estrutura de objetivo, relacionada estritamente com o grau de interesse do praticante;

- i) A ação pedagógica da professora não dependeu, em momento algum, da sua ação motora, ou seja, não foi necessário a demonstração de gestos motores para compor os exercícios de conjunto;
- j) A utilização da atividade/tarefa como meio de avaliação das ações motora, cognitiva e afetivo-social proporcionou uma avaliação formativa que demanda cooperação, livre de testes padrões que visavam somente a seleção e a determinação de esteriótipos do gesto motor na GR;
- k) Houve um grande interesse em saber quais os dados anotados nas fichas de observação, pela professora e pelas próprias alunas, na medida em que se soube o porquê destas anotações. Isto fez com que elas melhorassem o empenho ao realizar a tarefa e apontaram para um crescimento motor, cognitivo e afetivo-social. E, também, podemos relatar, que não foi apresentado nenhum tipo de competição/concorrência com o grupo ou com o colega do próprio grupo, durante o processo ensino-aprendizagem da GR;
- l) A seleção do acompanhamento musical deu-se a partir da cultura musical do grupo, possibilitando uma rica discussão sobre os ritmos e suas regionalizações, bem como quais os ritmos eram mais adequados para acompanhar a execução dos elementos (corporais e aparelhos) selecionados;
- m) O procedimento de seleção musical favoreceu a descoberta de quando a música só cumpria o papel de “fundo musical”, ou seja, de quando não havia qualquer relação entre a música e o movimento;
- n) A atividade/tarefa, que visou o entendimento da ocupação espacial, propiciou às alunas descobrirem as relações das estruturas espaço-temporais e corpo-objeto, na medida em que ela identificavam figuras relacionadas no espaço demarcado para realizar a coreografia;

- o) A atividade/tarefa propiciou a formação de grupo, que foi palco do crescimento psicológico das alunas, na medida em que os seus membros resolviam os conflitos interpessoais na tentativa de buscar a coesão do grupo e a conclusão da tarefa.

Apresentamos fatos, deste processo ensino-aprendizagem, em que as alunas discutiam sobre as cadeias de decisões, apresentavam soluções para as dificuldades na aprendizagem da habilidade motora, sentiam prazer em apresentar as coreografias realizadas por elas e em ajudar suas colegas, ou seja, relatamos que a GR é muito mais que pernas elevadas acima de 90 graus e que a exatidão nas trocas de aparelhos nos exercícios de conjunto durante a performance de uma competição. Freire (1996, p. 49) afirma que este tipo de pedagogia – “fazer compreender”- “não tem a intenção de dizer o que é certo e/ou errado, mas de fazer o aluno exercitar a crítica sobre o que está realizando”.

Esse movimento executado na GR, não pode ser visto como uma “máquina feita de alavancas de charneiras e de músculos”, sob o prisma “corpo-instrumento”, e sim um movimento que traduz significados da conduta do homem, isto é, “a unidade do ser só pode realizar-se no ato que ele inventa”. (Le Boulch 1987, p.13.)

Ensinamos a GR diferente das que se ensinam em sua grande maioria, não reinventamos uma GR, até porque defendemos a tese de não descaracterizar a modalidade, preservamos seus materiais específicos, suas habilidades e suas provas. Concordamos com Freire (1996, p.43), quando coloca que ensinar uma modalidade esportiva implica “necessariamente ensinar as técnicas do esporte reconhecidas socialmente e constituídas de acordo com a configuração social que constitui o esporte”. É ainda o autor quem afirma que o esporte

é fruto da convivência dos homens com suas representações simbólicas. Essas representações, entre os diversos produtos construídos ao longo dos séculos, constituíram as diversas formas do esporte. Os produtos simbólicos das representações humanas são o maior patrimônio da humanidade. O esporte é um desses patrimônios. (P.43)

Assim sendo, pretendemos continuar preservando o patrimônio da GR, para que o valor expressivo do movimento da GR tenha eficácia gestual, mas não queremos somente esta eficácia mecanizada, desejamos que o movimento possua um ritmo interiorizado, ou seja, passe para representação mental, que nos parece constituir um requisito essencial para que a aprendizagem técnica mantenha seu “caráter humano”.

“Caráter humano”, que podemos observar ao longo desse estudo quando as crianças se manifestavam felizes, tristes, preocupadas, surpresas, solidárias, mas, sobretudo, compreendendo e entendendo as ações motoras, sem medo de penalizações por seus erros, e sendo autônomas e criativas, nas suas decisões, durante o processo ensino-aprendizagem e livres para escolherem suas “múltiplas possibilidades” da prática da GR.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acabamos de expor o quanto a atividade/tarefa, que tem o princípio da problematização do ensino, fixou-se como diretriz pedagógica desta proposta. Para Kunz (1991, p. 192), “a problematização pode fomentar um processo permanente de criação e descoberta”, a partir das buscas de soluções, em que o aluno “vivencia um agir de forma independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo e com o professor”, possibilitando “um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para sua emancipação”.

Assim sendo, podemos considerar alguns aspectos importantes que acreditamos ter alcançado, por meio dos princípios anteriormente estabelecidos neste estudo, que visou a estruturação de uma proposta pedagógica para a GR:

- Não perpetuamos a aprendizagem da GR por meio da imitação do gesto motor do professor. A professora ajudou na compreensão da execução do movimento, especificando verbalmente uma característica técnica essencial que não tenha sido bem percebida. Para isto contamos com os estilos comando, recíproco, descoberta dirigida e divergente (Moston e Ashworth, 1986.)
- Favorecemos a criação dos movimentos da GR, a partir da cultura corporal infantil, fazendo com que as alunas descobrissem novas formas de utilização dos seus brinquedos (bola, corda, arco) e dos passos de danças das brincadeiras de rodas. Podemos constatar que tal procedimento facilitou a contextualização da cultura corporal da GR.

- O entendimento das habilidades motoras levou a turma a aumentar o interesse pelas atividades que eram propostas nas aulas, e, em consequência, tais atividades passaram a ser de “natureza molar” porque gerava “fatores significativos e intencionais nas participantes” da aula (Bronfenbrenner,1996);
- A partir do nível complexidade das habilidades motoras da GR e da checagem dos movimentos adquiridos pelo meio social que as crianças vivem, selecionamos e ordenamos os conteúdos da GR, dentre os elementos corporais e dos aparelhos que correspondem às habilidades básicas. Este procedimento foi de fundamental importância, na medida em que tais habilidades foram executadas com segurança, não geraram frustrações na aprendizagem e levaram ao encorajamento para tentar, sempre, produzir novas habilidades da GR.
- O procedimento de avaliação adotado proporcionou à criança o seu progresso na aprendizagem, sob os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, pois eram observados e analisados, pelas crianças e pela professora, as ações presentes durante o empenho em resolver as tarefas. Isto se comprova quando apresentamos, anteriormente, o envolvimento das alunas em decidir com a professora os indicadores das ações motoras executados com dificuldade e sem dificuldade, bem como as soluções das atividades/tarefas, que permeavam as questões cognitivas e afetivo-sociais. Em consequência, podemos observar a aluna em sua totalidade, como a compreendemos neste processo da aprendizagem da GR e a ação motora dispondo “de um corpo e objetos num certo tempo e num certo espaço, animados pela afetividade e controlados pela inteligência.”(Freire,1996) A avaliação aqui

apresentada faz parte do ambiente em que se dá aprendizagem – a aula. Não se tem um dia específico de avaliar, ela passa a ser como um bom aprendizado, e a professora e as alunas estão sempre avaliando. A avaliação era vista com alegria e aliada na aprendizagem da habilidade motora, e não como punição, comparação e seletiva. Estimulamos o seu crescimento e amadurecimento sob os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, por meio das observações, ajudando as alunas a identificar suas potencialidades, assim como suas dificuldades, oferecendo sugestões sobre o que melhorar, apontando hábitos produtivos e improdutivos e viabilizando para que a sua atenção estivesse voltada para a ação praticada e, assim, pudéssemos despertar um maior grau de consciência desta ação.

- Os estilos de ensino aplicados foram percebidos pelas alunas quanto à sua função e papel, em cada fase da aprendizagem das habilidades motoras da GR. O estilo recíproco passou a ser usado de forma espontânea, quando a aluna apresentava dificuldade na execução da habilidade, ou seja, quando não havia ultrapassado a fase exploratória do movimento. O estilo divergente estimulou a criatividade das alunas, levando-as a pedidos, quase que em todas aulas, de um espaço para o processo de “criação das coreografias” (como era dito pelas alunas).
- As apresentações realizadas ao final do processo, para os familiares e para a comunidade, tinham o caráter de exposição dos trabalhos realizados pelas alunas durante as aulas. Não havia o constrangimento do erro, nem a formalidade das apresentações que costuma ter nos festivais de GR, mas era um espaço no qual professora e alunas explicavam suas “obras” orgulhosas do que haviam alcançado.

Este estudo nos faz acreditar que alcançamos uma proposta pedagógica da Ginástica Rítmica que poderá ser alcançada por todos, pois demonstramos que é possível ensinar a GR buscando o seu entendimento como modalidade esportiva e indo além do gesto técnico, acrescentando a este a compreensão a respeito da própria ação. E, segundo Freire (1996, p.48), a criança, quando de posse da compreensão, “pode se libertar das amarras da situação específica em que ocorreu a aprendizagem e dispor de seu conhecimento livremente para utilizá-lo de acordo com suas decisões”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Heloisa de A. G. *Do cognitivo ao fazer pedagógico* - uma proposta de avaliação do futuro docente em ginástica rítmica desportiva. UFRJ, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- BRANDÃO, Regina F. *Equipe nacional de voleibol masculino: um perfil sócio-psicológico à luz da ecologia do desenvolvimento humano*. UFSM, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CRAUSE, Ingeborg I. *Ginástica rítmica desportiva: um estudo sobre a relevância da preparação técnica de base na formação da ginasta*. UFRJ, 1985 (Dissertação de Mestrado).
- D'ANTOLA, Arlete. *A observação na avaliação escolar*. São Paulo: Loyola, 1981.
- DE MARCO, A. Esporte educacional: uma análise do desenvolvimento humano. *Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*, Foz do Iguaçu, p. 99-105, 1998.
- ESCOLA OGA MITÁ. *Proposta Pedagógica*. Rio de Janeiro, s/d.
- FAW, Terry. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill, 1981.
- FERREIRA, Vera Lucia C. *Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

- FREIRE, João Batista. *Pedagogia do esporte. Coletânea do 3º Congresso Latino-Americano de Esporte, Educação e Saúde no Movimento Humano*. Foz de Iguaçu, p. 38-49, 1996
- FONSECA, Vitor da. *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: 1981.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Coretz, 1995
- GAGNÉ, Robert. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- GALLAHUE, David L. *Understanding motor development infants, children, adolescents*. Indianápolis: Benchmark Press, 1989.
- GESELL, A. C. *A criança dos 0 aos 5 cinco anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1995.
- HARROW, Anita J. *Taxonomia do domínio psicomotor: manual para a elaboração de objetivos comportamentais em educação física*. Rio de Janeiro: Globo, 1983
- HILDEBRANDT, R & LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HOLLE, Britta. *Desenvolvimento motor na criança: normal e retardada*. São Paulo: Manole, 1976).
- KLEIN, Maria Helena C. *Avaliação do rendimento escolar e medida com referência a norma e media com referência a critério*. Faculdade de Educação da UFRJ, Publicação Interna, 1987.
- KUNZ, Eleonor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

- KUNZ, Eleonor. *Educação física: ensino e mudanças*. Injuí: UNIJUÍ, 1991.
- LAPIERRE, A. O corpo. *Revista do Corpo e da Linguagem*, Rio de Janeiro, vol.II, 1983.
- LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicocinetica*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- _____. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LE BOULCH, Jean. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LEONTIEV, A., LURIA, A. & VIGOTSKII, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- LÚRIA, A. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP/Livros Técnicos Científicos, 1981.
- MACHADO, Angelo. *Neuroanatomia funcional*. Rio de Janeiro: Livr. Atheneu, 1980.
- MAGILL, Richard. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
- MARINHO, Inezil P. *Ginástica feminina moderna: origens e fundamentos*. Rio de Janeiro: Tupy, 1956.
- MOSTON, M & ASHWORTH, S. *Teaching physical education*. Ohio: Merril Publishing Company, 1986.
- PAES, Roberto. *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. UNICAMP, 1996 (Tese de Doutorado)
- RÓBEVA, N. e RANKÉVOLA, M.. *Escola de campeãs: ginástica rítmica desportiva*. São Paulo: Ícone, 1991.
- SCHMID, Bodo. *A gimnasia ritmica deportiva*. Barcelona: Hispano Europea, 1985.

TANI, Go, et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

TIBEAU, C.C. *Ensino da ginástica rítmica desportiva pelo método global*. USP, 1988
(Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

ANEXO 1

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Especificação de Teste

Descrição Geral

A aluna deve elaborar uma seqüência individual de elementos dos movimentos corporais combinados aos elementos do aparelho Bola, em uma composição de 50'' a 1'.

Amostra do Item

Elabore e demonstre uma seqüência lógica de elementos corporais combinados aos elementos do aparelho Bola, numa composição com os seguintes indicadores:

- Um estímulo musical com a seguinte estrutura rítmica: (1) andamento de acordo com a velocidade de execução dos movimentos (lento, moderado e rápido); (2) frases musicais de 16 tempos ou de 8 tempos; (3) intensidade do som: fraco e forte;
- Música com um ou dois instrumentos ou orquestrada;
- Pelo menos uma vez, os elementos do movimento corporal: primeiro saltito, segundo saltito, salto passo-pulo, salto tesoura, salto cadete, salto polka, andar molejado, andar valsado, andar cruzado, giros pivot, flexão de tronco, equilíbrio sobre os pés, balanceamento e circundação dos braços, combinados aos elementos fundamentais da bola, como lançar e recuperar a

bola com as duas mãos, com uma das mãos; quicar a bola com uma das mãos e rolar a bola sobre o solo e sobre parte do corpo;

- Variação dos movimentos em relação ao espaço corporal (planos frontal, sagital e horizontal) e ao espaço geral (para frente, para trás, para os lados, linha reta, linha curva, nível alto, nível médio e nível baixo);
- Posição inicial;
- Posição final;
- Duração de 50'' a 1' .

Atributos do estímulo

O item consiste de uma ficha de observação com os aspectos indispensáveis dos indicadores das seguintes sub-habilidades: (1) associação dos elementos corporais combinados aos elementos fundamentais do aparelho bola;

(2) estímulo musical; (3) domínio espacial.

Atributos da Resposta

A ficha de observação foi construída somente para assinalar a presença ou não dos indicadores estabelecidos.

O item será considerado correto se a aluna apresentar na seqüência todos os indicadores estabelecidos.

A aluna deverá apresentar a seqüência dos elementos corporais combinados aos elementos do aparelho bola.

A combinação dos elementos corporais com elementos do aparelho bola deverá ser elaborada pela aluna. Somente os elementos que deverão ser utilizados para tais combinações é que são estabelecidos pelo professor.

FICHA PARA AVALIAÇÃO SOMATIVA

HABILIDADE: Sequência de elementos corporais combinados aos elementos fundamentais dos aparelho bola em uma composição de 50'' a 1'.

INSTRUÇÃO: Assinale com (S) a presença ou (N) a ausência dos indicadores que deverão constar na sequência apresentada pela aluna.

SUBABILIDADES / INDICADORES	SIM	NÃO
1. ESTÍMULO MUSICAL		
A. Andamento		
a1. Lento		
a2. Moderado		
a3. Rápido		
B. Frases musicais de 16 tempos ou Meia frase de 8 tempos		
C. Intensidade: fraca e forte		
2. ELEMENTOS DO MOVIMENTO CORPORAL		
A. Primeiro saltito		
B. Segundo saltito		
C. Salto passo-pulo		
D. Salto tesoura		

E. Salto cadete		
F. Salto polka		
G. Giro		
H. Balanceamento e circundação dos braços		
I. Equilíbrio sobre os pés		
J. Flexão do tronco		
L. Andar molejado		
M. Andar cruzado		
N. Andar valsado		
3. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA BOLA		
A. Lançar e recuperar com as duas mãos		
B. Lançar e recuperar com uma das mãos		
C. Quicar a bola com uma das mãos		
D. Rolar a bola sobre o solo		
E. Rolar a bola sobre uma parte do corpo		
4. VARIAÇÕES DOS MOVIMENTOS EM RELAÇÃO A:		
a1. Frontal		
a2. Sagital		
a3. Horizontal		
B. Espaço Geral		
b1. Para a frente		
b2. Para trás		

b3. Para os lados		
b4. Linha reta		
b5. Linha curva		
C. NÍVEIS DE EXECUÇÃO		
c1. Alto		
c2. Médio		
c3. Baixo		
5. POSIÇÃO INICIAL		
6. POSIÇÃO FINAL		
7. DURAÇÃO DE 50" A 1'		

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

FICHAS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

PRIMEIRA SUBABILIDADE: Grupo de elementos de movimentos corporais

OBJETIVO: Identificar os grupos de elementos corporais.

ITEM: Fazer uma associação que deverá conter, no mínimo, os seguintes elementos

corporais: (a) movimentos com deslocamentos: andar cruzado, andar valsado, primeiro

saltito, segundo saltito, salto passo-pulo, salto cadete, salto polka, salto tesoura, salto grupado;

(b) movimentos sem deslocamentos: balanceamento e circundação dos braços, flexão do

tronco, giro, pivot, equilíbrio; (c) movimentos no solo: sentada e deitada.

INDICADORES A SEREM CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO:

- A ordem dos elementos na associação fica a critério da aluna.
- Poderá conter mais elementos do que o mínimo estabelecido.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

SEGUNDA SUBABILIDADE: Grupo de elementos fundamentais do aparelho bola.

OBJETIVO: Identificar o grupo de elementos fundamentais do aparelho bola.

ITEM: Fazer uma associação em que constem os seguintes elementos fundamentais do aparelho bola:

- Lançar e recuperar a bola com as duas mãos;
- Lançar e recuperar a bola com uma das mãos;
- Rolar a bola sobre uma parte do corpo;
- Rolar a bola sobre o solo;
- Quicar a bola com uma das mãos.

INDICADORES A SEREM CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO

- A ordem dos elementos fica a critério da aluna;
- Só será observada a presença dos elementos do aparelho bola. Os elementos corporais, neste momento, não têm relevância.

FICHA PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

SEGUNDA SUBABILIDADE: Grupo de elementos fundamentais do aparelho bola.

INSTRUÇÃO: Assinale com (S) a presença ou (N) a ausência dos elementos que deverão constar na associação apresentada pela aluna.

- Lançar e recuperar a bola
 - saltando
 - saltitando
 - andando natural
 - com giro
 - com flexão de tronco
- Rolar a bola sobre o solo e saltitar por cima da mesma
- Rolar a bola sobre uma parte do corpo em equilíbrio sobre os pés.

INDICADORES A SEREM CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO:

- A ordem das combinações fica a critério da aluna;
- Está valendo qualquer forma de executar o quicar, lançar e rolar a bola e os elementos corporais dentro da característica da GRD determinada pelo código de pontuação;
- Estas combinações foram dadas como um padrão mínimo, podendo ser apresentadas outras formas de combinar os elementos corporais com os elementos fundamentais do aparelho bola.

- Andamento: lento , moderado, rápido;
- Frases musicais: 16 tempos ou 8 tempos;
- Intensidade do som: fraco ou forte.

INDICADORES A SEREM CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO: A música poderá ser com 1 ou 2 instrumentos ou orquestrada. Não poderá ser cantada.

FICHA PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

QUARTA SUBABILIDADE: Estímulo Musical

INSTRUÇÃO: Assinale com (S) a presença ou (N) a ausência dos componentes que deverão constar do estímulo musical.

ANEXO 2

FICHA DE OBSERVAÇÃO

TAREFA “.....”

AÇÕES COGNITIVA E MOTORA

INSTRUÇÃO: Assinale no campo da ação cognitiva com (S) a presença ou (N) a ausência dos indicadores que deverão constar na coreografia . E, no campo da ação motora, (SD) sem dificuldade e (CD) com dificuldade para a execução dos movimentos/elementos apresentados.

GRUPO: a); b).....; c).....;

Ações Indicadores	Cognitiva		Motora		
			a	b	c

OBSERVAÇÕES:

ANEXO 3

*FICHA DE OBSERVAÇÃO***TAREFA “.....”****AÇÕES AFETIVO-SOCIAIS**

INSTRUÇÕES: Assinale com um tracinho a frequência com que cada categoria das ações afetivo-sociais ocorrem durante a realização da atividade.

Categorias (Interação e produtividade)	Grupo				Grupo	Grupo
AJUDA NA INTERAÇÃO (interação)						
a. pede a opinião da colega						
b. auxilia o colega						
c. aceita o auxílio do colega						
d. elogia o colega						
e. esforça-se para que o trabalho se realize em grupo						
DIFICULTA A INTERAÇÃO (interação)						
f. acusa o colega de seus erros						
g. ri das faltas cometidas						
DISPOSIÇÃO PARA REALIZAR A TAREFA						
h. após o grupo instalado, começa a trabalhar imediatamente.						

i. executa as tarefas que o grupo lhe pede						
j coloca-se à disposição do grupo para realizar alguma tarefa						
RECUSA REALIZAR TAREFA l. não executa as tarefas que o grupo lhe pede						
m. precisa de solicitação do professor para começar a trabalhar						
n. realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo						
CONTRIBUI PARA O CONTEÚDO o. expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto						
p. sintetiza as idéias do grupo						
q. NÃO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO						

ANEXO 4

FICHA DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO SOCIAL

Data ____/____/____ Horário de _____ a _____

Escola _____ Classe _____

1. Fala dirigindo-se ao grupo							
2. Fala com um ou mais colegas sem se dirigir ao grupo todo (conversa paralela).							
3. Fala com alguém de outro grupo.							
4. O grupo faz uma pausa. Todos ficam calados.							
5. Chama o Professor.							
1. Levanta: A. fica em pé no seu próprio grupo. B. dirige-se a outro grupo. C. passeia pela sala. D. sai da sala. E. vai falar com o professor.							
7. Levanta a mão para pedir a palavra.							
8. Cede a palavra quando esta é pedida.							
9. Fala junto com o colega.							
10. Interrompe o colega quando está falando.							
11. Completa o que o colega está falando.							
12. Não responde quando solicitado.							
13. Pede a opinião do colega.							
14. Auxilia o colega.							
15. Elogia o colega.							
16. Pede auxílio ao colega.							
17. Aceita auxílio do colega.							
18. Usa verbos na 1ª pessoa do plural.							
19. Esforça-se para que o trabalho se realize em grupo							
20. Acusa o colega.							
21. Ri das faltas cometidas pelo colega.							

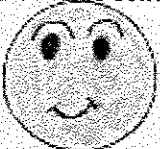
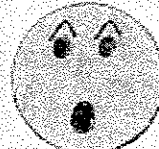
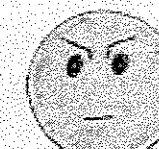
22. Não aceita auxílio do colega.								
23. Não cede quando suas idéias estão em desacordo com as da maioria.								
24. Após o grupo instalado começa a trabalhar imediatamente								
25. Executa as tarefas que o grupo lhe pede.								
26. Coloca-se a disposição do grupo para realizar alguma tarefa								
27. Pergunta o que deve fazer.								
28. Precisa de solicitação do professor para começar a trabalhar								
29. Não executa as tarefas que o grupo lhe pede.								
30. Realiza um trabalho diferente das tarefas do grupo.								
31. Não obedece às regras estabelecidas pelo grupo.								
32. Empresta seu material ao colega.								
33. Não tem todo o material para executar o trabalho.								
34. Não empresta seu material ao colega.								
35. Mexe no material do colega sem permissão.								
36. Concorda com as decisões do grupo.								
37. Discorda das decisões do grupo.								
38. Concorda Quando é avaliado pelo grupo.								
39. Discorda Quando é avaliado pelo grupo.								
40. Corrige o colega.								
41. Critica o colega.								
42. Expõe ao grupo seus conhecimentos sobre o assunto.								
43. Sintetiza as idéias do grupo.								
44. Dá sugestões.								
45. Propõe soluções.								
46. Age para resolver problemas.								
47. Dá avisos.								
48. Determina tarefas.								
49. Determina papéis.								
50. Dá ordens.								

ANEXO 5

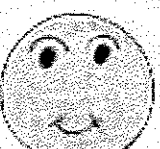
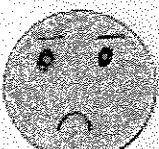
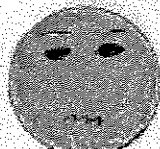
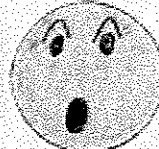
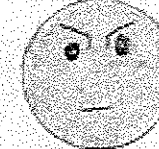
2ª Parte da Ficha de Observação das Ações Afetivo-sociais

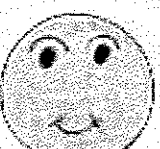
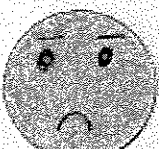
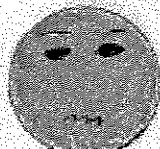
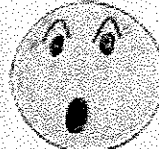
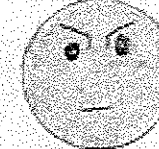
2ª PARTE: DEIXA AQUI A SUA SATISFAÇÃO

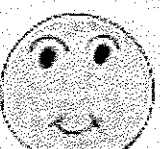
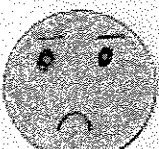
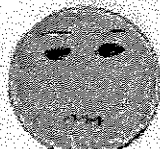
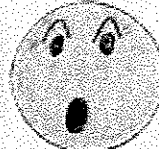
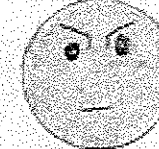
1- Como você se sente ao realizar esta tarefa?

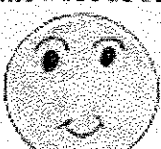
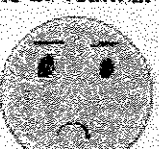
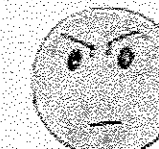
2- Como você se sente ao trabalhar com ?

Bola     

Fita     

Corda     

3- Como você se sente ao realizar esta tarefa com o grupo?

ANEXO 6

Ficha de checagem das experiências motoras adquiridas pelo meio social

Alunas			
Habilidades			
Pular corda parada individualmente			
Pular corda deslocando individualmente			
Pular o cordão			
Tocar o cordão			
Quicar bola parada			
Quicar bola deslocando			
Arremessar a bola			
Lançar a bola			
Receber a bola			
Rolar a bola no solo			

Observações: