

PERCEPÇÃO DE GINASTAS A DIFERENTES PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA GINÁSTICA PARA TODOS

Nayana Ribeiro Henrique¹ Tamiris Lima Patricio² Mellina Souza Batista³ Lorena Nabanete dos Reis-Furtado⁴ Michele Vivienne Carbinatto⁵

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi identificar os princípios da Ginástica para Todos em dois grupos de ginastas, sendo um deles com vivências de aulas centrada no aluno e o outro centrada no professor. O estudo de caráter qualitativo, utilizou como procedimento metodológico a pesquisa-ação participante. Participaram da pesquisa alunos de um projeto de extensão em Ginástica para Todos, meninos e meninas com faixa etária entre 6 e 12 anos. A coleta de dados foi realizada em 5 etapas por meio de diários de campo, rodas de conversa, reuniões didático pedagógicas, *critical friend* e grupos focais. A análise dos dados foi pautada na análise temática do tipo apriorística. Os resultados apontaram que os quatro princípios da GPT propostos pela FIG foram aludidos em ambas as propostas pedagógicas. A falta de aprofundamento dos conhecimentos e reconhecimento das atividades relativas ao *fitness* foi evidente em ambas, principalmente por termos optado pelos jogos como momentos de preparação física, descaracterizando - para os alunos - como um momento de fortalecimento ou treino de flexibilidade. Interessante notar que as questões relacionadas a amizades e relações interpessoais em ambas as turmas, inclusive nas aulas centradas no professor, foram espontâneas e se fizeram presentes em meio às atividades que demandavam apoio dos colegas, tais como as acrobacias coletivas. Os aspectos lúdicos e os fundamentos da ginástica foram híbridos, uma vez que o movimento gímico, por si só, elencou o prazer da prática. No entanto, quando há composição coreográfica, a turma voltada ao professor desmotivou-se pela repetição mecanizada da proposta. Dessa forma, os resultados evidenciaram como os princípios da Ginástica para Todos se apresentaram em intensidades diferentes entre eles, mas com similaridades entre as duas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Ginástica, Ginástica para Todos, Ensino-Aprendizagem, Pedagogia do esporte.

Afiliação

¹ Universidade Federal do Amazonas; ² Universidade de São Paulo; ³ Universidade do Estado de Minas Gerais; ⁴ Universidade Federal do Ceará; ⁵ Universidade de São Paulo.

PERCEPTION OF GYMNASTS TO DIFERENT PEDAGOGICAL PROPOSALS IN GYMASTICS FOR ALL

Abstract: The objective of this research was to identify the principles of Gymnastics for All in two groups of gymnasts, one of them with experiences of classes centered on the student and the other centered on the teacher. The qualitative study used participant action research as a methodological procedure. Students from an extension project in Gymnastics for All, boys and girls aged between 6 and 12 years, participated in the research. Data collection was carried out in 5 stages through field diaries, conversation circles, pedagogical didactic meetings, critical friend and focus groups. Data analysis was based on a priori thematic analysis. The results showed that the four GPT principles proposed by the FIG were alluded to in both pedagogical proposals. The lack of deepening knowledge and recognition of fitness-related activities was evident in both, mainly because we opted for games as moments of physical preparation, mischaracterizing - for students - as a moment of strengthening or flexibility training. It is interesting to note that issues related to friendships and interpersonal relationships in both classes, including the teacher-centered classes, were spontaneous and were present in the midst of activities that required support from colleagues, such as collective acrobatics. The ludic aspects and the fundamentals of gymnastics were hybrids, since the gymnastics movement, by itself, listed the pleasure of the practice. However, when there is choreographic composition, the group turned to the teacher was discouraged by the mechanized repetition of the proposal. Thus, the results showed how the principles of Gymnastics for All were presented in different intensities between them, but with similarities between the two pedagogical proposals.

Key words: Gymnastics, Gymnastics for All, Teaching-learning, Sport Pedagogy

Introdução

Estudos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem no esporte passaram a ser mais recorrentes, sobretudo no final do século XX. Apesar de teóricos aludirem à necessária revisão metodológica desde as décadas de 60 e 70, foram propostas mais contemporâneas que chamaram a atenção dos profissionais da área^{1 2 3}

Independente das instituições (formal e escolar ou clubes, por exemplo), as propostas de ensino do esporte, passaram a refletir sobre os ensinamentos tradicionais e tecnicistas do esporte, em que a figura central da sessão/aula e/ou treinamento ocorria no treinador/a³⁻⁵.

Nessa proposta, o professor detém o controle geral das atividades e das ações dos alunos. O uso dessas abordagens cujo professor é o centro tem como base a teoria comportamental de aprendizagem, que sustenta o processo de aprendizagem por meio da correta reprodução dos movimentos^{6, 7}. Os autores enfatizam que esses estilos de ensino têm suas vantagens, pois são metodologias eficientes, nas quais a chance de dar algum erro no processo de ensino aprendizagem é pequena, afinal o ambiente estruturado para tal conduz a um bom controle de aula, uníssono ao fato de que esses estilos são mais fáceis de usar com grupos pequenos e grandes de crianças, pois se vai direto ao ponto, que é aprender mecanicamente a técnica de forma correta para uma boa execução dos movimentos.

Consequentemente, estilos diretivos passaram a ser questionados, e estilos ativos, centrados no praticante, elencados como modelos efetivos de um fazer esportivo mais completo. Logo, a mudança de uma metodologia centrada no professor para uma metodologia centrada no aluno caracteriza novas tendências, que não focam apenas no ensino das técnicas esportivas, e sim no estímulo de processos criativos, bem como a solução de problemas em grupo, fortalecendo as relações sociais^{3, 8}.

Tais premissas adentraram o campo esportivo e teóricos passaram a propor estratégias de ensino que ultrapassassem o tradicionalismo tecnicista, como o *Teaching Games for Understand* (TGfU), *Sport Education* (SE), *Sport Empowerment* e outros⁷⁻¹⁰. O ensino do esporte centrado no aluno pode proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, na medida em que ele é o protagonista e são estimulados a tomar decisões, vivenciando diversificadas ações motoras, para resolver os desafios que surgem durante a prática¹¹⁻¹⁴.

A relação destes para o ensino de esportes coletivos, por exemplo, parece ser inquestionável, uma vez que as competências da tática e estratégia de jogo passam a ser ensinadas nas sessões de treino/aulas. Porém, nas práticas corporais com forte cunho artístico-estético¹⁵, que se fundam em coreografias ou sequências de exibição, como o nado sincronizado

e a patinação, é recorrente a alusão aos processos de ensino mais analítico, em que os elementos são destrinchados em partes que são unidas *a posteriori*. E na coreografia o processo é similar, ou seja, os elementos são treinados e unidos em momento oportuno¹⁶. Na ginástica, por exemplo, novas propostas na metodologia de ensino ainda se configuram como um desafio, especialmente se a experiência se produz em um local tradicionalmente vinculado à prática esportiva de competição^{17, 18}.

Quando tratamos especificamente da prática da Ginástica para Todos, nos voltamos às possibilidades dos processo de ensino e aprendizagem das diferentes modalidades gímnicas (artísticas, rítmica, acrobática, aeróbica, trampolim e *parkour*) para pessoas de diferentes idades, nível técnico, gênero e culturas, sendo que as sessões de treinos/aulas podem permear os quatro eixos norteadores propostos pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) à GPT: “diversão (*fun*), aptidão física (*fitness*), fundamentos (*foundations*) e amizade (*friendship*)”¹⁹. Esses 4 F’s propõem balizar os diferentes processos educativos da ginástica e oportunizar sua massificação – que não apenas para os mais habilidosos^{20, 21}.

Embora saibamos que, pela livre regulamentação gestual, a GPT é entendida e praticada de diferentes maneiras^{22, 23}, os princípios elucidados pela FIG (4F’s) têm grande influência no modo de praticar a GPT pelo mundo²² e no Brasil essa perspectiva não é diferente²⁴.

Desta forma, compreendendo que a GPT pode ser ensinada sob diferentes perspectivas pedagógicas, nos questionamos: O que será que se aprende sobre e na GPT quando o ensino é centrado no professor (diretivo)? O que será que se aprende sobre e na GPT quando o ensino é centrado no aluno (não-diretivo)? Desta forma, o objetivo deste estudo foi identificar os princípios da GPT por dois grupos de ginastas, sendo um deles com vivências de aulas centrada no aluno e o outro centrada no professor.

Metodologia

Tipo de Pesquisa

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação participante que, segundo Franco MIGC²⁵, não se dá *a priori*, mas realiza-se no processo, nas situações concretas nas quais os pesquisadores estão envolvidos. É um processo de produção de conhecimentos, investigativo, educativo, participativo, permanente, interativo e comunicativo que pesquisa, no campo e com os atores participantes, as hipóteses, os problemas locais, as necessidades, as potencialidades, as prioridades de temas e os planos de intervenções²⁶.

A aprovação do Comitê de Ética é confirmada sob o parecer de número 92331118.9.0000.5391. Portanto, para proceder às entrevistas e vídeos, atentamos para as

normas ético-científicas vigentes, de modo que todos os sujeitos participassem voluntariamente, firmando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e o Termo de Assentimento (TA) para as crianças.

Contexto

A pesquisa foi realizada junto a um projeto de extensão universitária intitulado “Escola de Ginástica” da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Este projeto de extensão atende meninos e meninas de 6 a 15 anos de idade, com periodicidade semanal e possui coordenação de uma docente da EEFE-USP e, como monitores, alunos da graduação e pós-graduação da mesma instituição.

As aulas foram elaboradas partindo de um cronograma semestral, organizado pelo grupo de intervenção com o suporte da coordenadora e, foram repassadas e ajustadas semanalmente em respeito ao método. O cronograma era pautado na referência de que as aulas de GPT devem primar por valores divulgados pela FIG, e no semestre da coleta, as turmas foram divididas com duas propostas diferentes: um grupo com uma proposta pedagógica centrada no aluno e outra centrada no professor.

Ressaltamos que as aulas eram oferecidas no mesmo espaço, com os mesmos materiais e mesmos professores, minimizando interferências externas quanto a percepção das propostas metodológicas e os princípios da GPT.

As aulas seguiram o mesmo planejamento para as duas turmas e foram organizadas com os seguintes conteúdos: a) fundamentos da ginástica; b) ritmos e expressão; c) exploração de materiais oficiais (Ginástica Rítmica) e não oficiais (materiais diversificados); d) exploração nos aparelhos de grande porte (Ginástica Artística); e) elaboração de uma coreografia para ser apresentada no festival.

A diferença entre elas se baseou nas escolhas pedagógicas, em que uma das turmas vivenciou aulas centradas no professor (CP) e a outra, aulas centradas no aluno (CA). Na primeira, os professores orientavam os movimentos e demonstravam corporalmente e oralmente o “modo de fazer”, além de elaborar e ensinar uma coreografia para o festival. Por outro lado, na segunda turma, os alunos eram motivados a explorar livremente os movimentos e materiais, conforme suas experiências prévias. Para esse grupo, não havia “um modo certo de fazer”, as alunas estavam livres para criar e descobrir seus próprios movimentos, inclusive, foram elas quem criaram a coreografia apresentada no festival.

Perfil dos Participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos de duas turmas da Escolinha de ginástica GYMNUSP, entre eles meninos e meninas com idade entre 6 e 12 anos. Como critério de inclusão foram considerados os alunos matriculados e presentes nas aulas em, pelo menos,

75% de frequência e ter apresentado uma composição coreográfica no festival de final do semestre. O perfil dos colaboradores está indicado na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos alunos

	TURMA CA	TURMA CP
Sexo	12 meninas e 3 meninos	13 meninas e 1 menino
Idade média	8,8 ($\pm 1,3$) anos	9,2 ($\pm 0,8$) anos
Etnia	10 brancos; 4 pardos; 1 preto; 0 amarelo	12 brancos; 1 pardo; 0 pretos; 1 amarelo
Escola Privada	10	13
Escola Pública	5	1
Tempo médio de Participação	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses

Fonte: Dos dados

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi dividida em cinco etapas:

- 1) diários de campo, nos quais os monitores e professores registraram por meio da linguagem oral (mídia social *Whatsapp*) e escrita (*e-mail* e caderno de anotação) as percepções acerca de cada aula. No total, 40 diários de campo foram coletados durante todo o processo;
- 2) roda de conversa no final de cada aula com pequenos grupos de praticantes (gravadas em vídeos), cada qual realizada por um monitor. No total, foram realizadas 32 rodas de conversas. Ressaltamos que utilizamos pseudônimos para a identificação dos alunos neste documento, a fim de preservar suas identidades;
- 3) reunião didático pedagógica com os monitores, no dia posterior à intervenção – que balizavam as aulas subsequentes;
- 4) acompanhamento de um *critical friend*, que emitiu feedbacks externos sobre o processo e tratou de fortalecer nossa neutralidade ao analisar cada método;
- 5) e, por fim, grupo focal com dois representantes de cada minigrupo de apresentação pré e pós Festival Gymnusp.

Análise dos Dados

Para a análise dos dados, identificamos características dos fundamentos propostos pela Federação Internacional de Ginástica: componente lúdico; aptidão física, socialização, fundamentos, e nos pautamos na análise temática do tipo Apriorística que é quando o pesquisador já possui experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas. Geralmente de

larga abrangência e que poderiam comportar subcategorias que emergissem do texto²⁷. O produto constituiu uma interpretação baseada em todos os conteúdos gravados durante os grupos de conversa, reuniões didáticas pedagógicas, grupo focal, bem como nos diários de campo. A análise dos dados foi indutiva e contínua, com métodos de comparação constantes²⁸.

Validade e Confiabilidade dos Dados

Para validade e confiabilidade dos dados optamos pela “Triangulação Metodológica”, buscando alternativas para minimizar possíveis fragilidades identificadas no emprego de um único método, num mesmo estudo, mesclando ou combinando diferentes metodologias e ferramentas para obter os dados, para análise e interpretação dos resultados²⁹.

Nosso estudo foi composto por cinco diferentes métodos: roda de conversa, diário de campo, reunião didática pedagógica com os monitores, feedbacks de um *critical friend*, e o grupo focal pré e pós Festival Gymnusp.

A triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros³⁰. E ao concluir uma determinada análise, no qual foi utilizado o método da triangulação, serão evitados vieses para que diminua a incerteza de outras interpretações. O envolvimento entre três ou mais métodos proporciona o aumento da certeza referente à validação dos resultados obtidos³⁰.

É exatamente nesse ponto que nos debruçaremos neste trabalho, na multiplicidade de coletas que a pesquisa qualitativa permite, gerando uma possibilidade de resultados oriundos da triangulação metodológica.

Resultados

A Tabela 2 apresenta as temáticas apriorísticas e os discursos que a exemplificaram:

Tabela 2 – Temáticas apriorísticas dos dados

TEMÁTICAS	ESTRUTURA DAS TEMÁTICAS
<i>Fun</i>	Relatos em relação ao aspecto lúdico como inerente a prática esportiva
<i>Fitness</i>	Refere-se aos aspectos voltados a aptidão física na prática esportiva

<i>Foundations</i>	Alusão aos fundamentos como suporte aos objetivos e não uma modalidade específica.
<i>Friendship</i>	Narrativas relacionada a interação dos participantes.

Fonte: Elaboração própria.

Discussão

Ao final da análise dos dados, os resultados indicaram três pontos centrais a serem discutidos: a. *Fun* e *Foundations*; b. *Friendship*; c. *Fitness*. Destarte, esses eixos norteadores foram percebidos em nossa coleta de dados, com intensidades diferentes entre eles, mas com similaridades entre as propostas pedagógicas.

Fun e Fundamentals (Divertindo e aprendendo)

O “*fun*” é elucidado como o componente lúdico de qualquer atividade e/ou experiência que está intrinsecamente relacionado à “diversão”. O lúdico proporciona para a criança o abstrato, o que torna sua aprendizagem mais simples e significativa, tendo assim referências do que está aprendendo³¹. Por exemplo, é provável que você encontre a diversão em uma experiência afetiva ou sensorio motora, e até mesmo em uma experiência cognitiva, assim como a diversão pode ser encontrada em uma atividade de natureza cooperativa ou competitiva, variando a forma de que a experiência é vivida³². A relevância deste aspecto, foi percebida e mencionada por uma praticante das turmas de ginástica que participaram do estudo: **Maria CA:** “*Porque o importante é a gente se divertir*”

Um dos eixos norteadores da GPT é a premissa do prazer, da satisfação e da diversão de seus praticantes por meio de suas atividades. A GPT é considerada, em muitos contextos, como uma atividade essencialmente demonstrativa, em que o importante é participar, sem obrigatoriedades gestuais rígidas²³. Tais características possibilitam um fazer ginástica de acordo com as capacidades dos alunos, atendendo ao princípio da individualidade biológica, bem como, às demandas do grupo. Dessa maneira, notamos uma possibilidade de aprendizagem sem pressões por resultados rápidos, por exemplo, o que pode proporcionar mais momentos de inserção de componentes lúdicos durante as aulas, em busca da diversão^{33, 34}.

Estudos pautados na Pedagogia do Esporte^{35, 36}, bem como um estudo filosófico recente sobre a GPT³⁴, apontam indícios da relação da ludicidade no processo ensino-aprendizagem do esporte, em que o componente lúdico pode despertar mais interesse para a prática, se afastando de estereótipos esportivos de monotonia e repetição.

Corroborando com tal literatura, os eixos “diversão” e “fundamentos” se retroalimentaram durante todo o processo nos dois grupos aqui observados. Ambas as metodologias apontaram a diversão e os aspectos positivos de uma aula como “legal” e “divertido”. Assim, esses termos foram recorrentes nos discursos das crianças como os de **Maria CA**: “*a aula foi legal, porque a gente brincou!*” e **Milena CP**: “*Eu gostei muito da aula, foi muito legal, divertida e eu aprendi muitas coisas novas*”.

Os momentos com jogos e brincadeiras eram abordados no início da aula, para o preparo geral e/ou específico do que fosse trabalhado no dia. Inspiradas nas leituras do TGFU - *Teaching Games for Understand*¹³⁷, elaborávamos atividades que atendessem as demandas técnicas e de preparação física da aula que se seguiria. *Como por exemplo, o jogo “Pebolim Humano” em que as crianças se posicionavam na quadra em lugares fixos (iguais de uma mesa de pebolim), em posição de prancha (mãos e pés apoiados no chão) com o objetivo de passar a bola entre os times até que uma equipe marcasse um gol (Nota de Campo, 27.09.2018).* Tal atividade era requerida quando programávamos o fundamento “apoio” da ginástica, contemplando-o e, da mesma medida, oferecendo uma atividade de fortalecimento, sem que fosse entediante.

Comumente, eram nesses momentos que as atividades divertidas eram elencadas. Outro exemplo é elucidado em uma atividade na qual os aparelhos da ginástica rítmica eram espalhados pelo espaço e o grupo dividido em equipes. Cada integrante deveria recolher o máximo de objetos possível no seu campo e passar para o campo adversário, nomeamos a brincadeira de “O lixo do vizinho”. Nosso intuito, para além de um aquecimento para aula, era o reconhecimento tátil dos aparelhos da modalidade em questão. Pudemos perceber, no entanto, que as crianças se envolveram na atividade para além das nossas expectativas. *Com gargalhadas, ajuda entre colegas e tombos, percebemos um estado de “flow”, pois algumas até se esqueciam do objetivo central do jogo (Nota de Campo, 20.08.2018).*

Os relatos sobre essas brincadeiras oferecidas no início da aula foram constantes, perpassaram as duas turmas durante todo o semestre:

Maria CA: “*Bom, eu gostei mais do pega-pega*”

Daiane CA: “*a parte que eu mais gostei foi o pega-pega mágico, foi muito divertido*”

Paulo CP: “*A melhor parte de todas foi de jogar o lixo pro vizinho, eu fui muito rápido*”

Marcelo CP: “*foi muito legal principalmente andar de perna de pau*”

Ficou evidente para os monitores a potencialidade de atingir os objetivos das aulas por

¹ Ensinando jogos para compreender (Tradução nossa)

meio das brincadeiras. Relacionando o esporte à ludicidade, os desígnios foram cumpridos de forma leve e divertida. Assim, fomos identificando, nos relatos e nas observações, a real possibilidade de sentir prazer no aprendizado de práticas gímnicas, priorizando as finalidades educativas, respeitando aspectos da individualidade dos alunos e, assim, motivando novos saberes^{34, 38}.

Mariana CA: *“As aulas são sempre legais, sempre tem coisas novas pra aprender.”*

Luana CP: *“Eu gostei da aula de hoje porque dei muitas estrelas.”*

Com o intuito de melhorar a prática da ginástica no âmbito internacional, a FIG desenvolveu um programa didático nomeado “FIG Academy”. A ideia central foi capacitar treinadores das modalidades gímnicas orientadas pela instituição ao redor do mundo, a partir de um olhar amplo sobre a literatura científica do esporte, buscando as implicações do crescimento e desenvolvimento de jovens atletas para um treinamento seguro, por meio de uma filosofia fortemente centrada no atleta³⁹.

No ensino da GPT, conforme sugere o curso de formação da FIG, o divertimento deve estar presente e fundamentar a ação pedagógica, fazendo com que os jogos e as brincadeiras possam auxiliar no ensino dos fundamentos ginásticos. No curso, uma das questões elencadas é o ensinamento das aterrissagens, ou seja, formas seguras de como os alunos deveriam chegar ao chão após um movimento que tenha fase aérea, ou um (des)equilíbrio. Tal temática é posta em evidência, pois, de acordo com a proposta da Federação, faz-se necessário o ensino de técnicas adequadas de “queda” para que diminuamos os riscos de acidentes durante as aulas e, também, durante os eventos. O aluno habituado a cair tecnicamente – que tenha uma ação motora coordenada e ágil – poderá se desenvolver com maior autonomia durante as aulas, bem como desafiar-se em novos elementos gímnicos. Dito isto, nosso *Critical Friend* notou o componente “desafio” como motivação relacionada à prática:

Critical Friend: *“Nos primeiros vídeos que apareceram ali que a pessoa perguntou o que tinham achado da aula, a aluna respondeu ‘ai! Arriscada!’. Ela falou com toda a empolgação que tinha achado a aula arriscada, e isso mostrou para essa criança que a aula teve um desafio, foi uma coisa diferente, que juntou os aparelhos e que esse desafio motiva, acho que o desafio motiva todo mundo e, às vezes, desmotiva também. Então é interessante, na hora de planejar a aula, buscar alguma coisa que vá desafiar de alguma forma”.*

Assim, é importante nos atentarmos para práticas pedagógicas que incluam ao componente

lúdico, o desafio, de forma consciente, substituindo a rigidez e o rigor pelo prazer⁴⁰. Para tal, ainda baseadas nas proposições do curso da Federação, constantemente aquecíamos com o “pega-pega alto”, um jogo de perseguição em que quem estava sendo perseguido poderia ficar “livre” de ser pego, enquanto estivesse em uma superfície mais alta (plintos, colchoes grandes, traves, paralelas, bancos), dessa forma, os alunos deveriam aterrissar muitas vezes durante a brincadeira. Os monitores ficavam próximos, alertando do como deveriam descer de cada aparelho, para que a brincadeira se mantivesse segura (Nota de Campo, 13.08.2018).

Por outro lado, quando partimos para a elaboração da coreografia que seria apresentada no festival, começamos a notar uma diferença na percepção sobre a diversão de uma turma para outra. Nas aulas centradas no professor, a premissa da diversão passou a ser questionada quando os/as ginastas começaram a repetir a coreografia elaborada pelo professor. A monotonia e o desconforto na aula começaram a surgir: **Lorena CP:** *“já decoramos toda a coreografia, aula que vem pode ter mais brincadeira e paredão?”*.

Ao atingirmos um momento em que o ensaio da coreografia se tornou majoritário na aula, a repetição e a falta de estímulos foram evidentes na turma CP. Por sua vez, no processo coreográfico na turma CA, essas situações não foram reveladas, o que pode nos indicar que os alunos estavam envolvidos no fazer significativo e atrativo, uma vez que eles criaram os movimentos, corroborando com estudos recentes sobre a composição coletiva na GPT⁴¹. Esse método de criação se mostrou mais demorado, pois havia momentos de exploração, de invenção, de testes, de discussão, tornando a repetição, não apenas uma reprodução mecânica, mas um aperfeiçoamento do que estava sendo feito.

No caso dessa turma (CA), consideramos relevante o oferecimento de possibilidades de ampliar o repertório motor dos alunos com diferentes vivências que, como consequência, suportou com maior bagagem o momento da composição coreográfica. Ademais, diversificar modos e maneiras de trabalho em um mesmo aparelho implicou mais autonomia nas aulas, em diferentes esportes e, até mesmo, nas situações do dia a dia. Essa autonomia é conquistada quando o mediador promove ao aluno o debate e possibilidade de sugestão para não seguirmos, apenas, uma modalidade de ginástica, e sim mesclar o uso de várias delas⁴² como podemos perceber nos discursos:

Fernanda CA: *“Eu consegui ter mais equilíbrio na trave.”*

Gustavo CA: *“Aprendi a ter mais força para pular mais alto”*

Bianca CA: *“Eu gostei que a gente tentou fazer a estrelinha só que sem mão.”*

Mariana CA: *“A estrela sem mão ela tem que ter bastante esforço porque é difícil de fazer.”*

Constatamos, portanto, que a diversão e os fundamentos se retroalimentaram. O fazer ginástica por si só se mostrou como um ponto alto para os alunos que trouxeram relatos de entusiasmo para ambas as turmas. No entanto, a repetição da coreografia trazida pronta pelo professor, na turma CP, nos revelou a monotonia e a diversão não foi atendida nos ensaios pré-festival.

Friendship (Desenvolvimento de relações sociais)

Outro aspecto dos 4 F's que não podemos deixar de mencionar, relaciona-se ao *Friendship*, cuja tradução liga-se às relações interpessoais. Estudiosos da GPT no Brasil, destacam a formação humana no que se refere ao respeito, cidadania, trabalho em equipe, altruísmo e empatia como características de destaque em aulas com metodologia centrada no aluno^{34, 41, 43-47}. Interessante notar, porém, que essa característica foi constatada em ambas as metodologias aplicadas. Por mais que nas aulas centradas no professor os exercícios fossem decididos a priori, os alunos auxiliaram na execução de movimento entre pares, na arrumação de equipamentos pelo espaço, motivando-se mutuamente.

Em um olhar mais atento sobre as relações de amizade, ainda que tenhamos notado diferentes interações sociais, trabalho em equipe e muita empatia por parte dos alunos durante os encontros, pudemos perceber que não houve um desenvolvimento maior de amizades para fora das aulas ao longo do período estudado em ambas as turmas. Fato este que também pôde ser notado em um estudo recente, em que, por meio da utilização de um instrumento subsidiado pela sociometria, a autora não identificou evidências estatísticas significativas que comprovasse que a utilização de metodologias mais horizontalizadas está diretamente relacionada aos vínculos de amizade dentro dos grupos⁴⁸. Acreditamos que essa percepção também possa estar diretamente relacionada às aulas acontecerem uma vez por semana, sem encontros paralelos e viagens à eventos, por exemplo³⁴.

Retomando as interações sociais sucedidas durante as atividades semanais, é preciso destacar alguns relatos dos alunos da turma CA que nos indicou que a interação durante as aulas foi mais constante e percebida por eles do que a turma CP. Um bom exemplo desta situação foi em uma das propostas idealizadas pelos monitores: pensando nos elementos acrobáticos coletivos e de manipulação de aparelhos (tradicionais e não tradicionais) realizamos atividades de formação de figuras acrobáticas² e lançamentos de materiais. Para esta turma (CA),

² Figuras acrobáticas são elementos trazidos da modalidade Ginástica Acrobática em que os alunos, por meio de interação corpo-a-corpo, formam poses estáticas ou dinâmicas (ALMEIDA, 2016)

propomos que as próprias crianças devessem criar situações de lançamentos e inventar suas próprias figuras – a depender de suas capacidades físicas e habilidades gímnicas. Tal atividade proporcionou diversas conversas entre os alunos, decorrido da dependência uns dos outros para superarem seus medos e efetivar a atividade solicitada. O reconhecimento dessa interdependência apareceu discursos:

Adriana CA: *“eu aprendi a fazer cambalhota porque a Ana me ensinou.”*

Valentina CA: *“na hora da pirâmide eu quase caí de verdade, mas ainda bem que a Íris me segurou.”*

As observações desse aspecto vão ao encontro Chanlat JF⁴⁹ que reporta o desenvolvimento das relações interpessoais por meio dos processos de interação, que corresponde às situações compartilhadas, atividades coletivas e trabalho em conjunto, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc. Situação que se diferenciou da turma CP, em que as figuras e os lançamentos foram ensinados pelos monitores, cabendo aos alunos a reprodução. Neste ponto, não podemos deixar de indicar que a interdependência para a realização desses movimentos já elaborados também gerou interação entre pares (como já mencionado nos parágrafos iniciais deste tópico), no entanto, essa interação não foi percebida nos discursos trazidos pelas crianças.

Outro ponto deste estudo que merece destaque em relação a interação social está no processo de construção coreográfica na turma CA. Para os pesquisadores participantes e para as próprias crianças, ficou clara a efetividade de uma maior relação interpessoal dos alunos desse grupo. Percepção esta, que robustece o que teóricos da área aludem: apesar da não obrigatoriedade, a composição coreográfica reforça aspectos que envolvem o grupo como um todo, significando as interações entre pares^{34, 41}:

Nicoli CA: *“a gente gostou e fazer a nossa apresentação e de ver a apresentação dos outros grupos”*

Yana CA: *“se elas não lembrarem a gente pode ajuda elas”. (discursa sobre a falta das colegas e acrescenta que pode ajudar na próxima aula).”*

Critical Friend: *eles estão aprendendo a necessidade do grupo para composição coreográfica. Isso é incrível e é um dos objetivos dessa tarefa de compor uma coreografia. Começaram a perceber que quando alguém falta atrapalha o grupo, isso surgiu no grupo acho que duas ou três vezes, essa questão que só você pode ajudar o seu próprio grupo, são questões de aprendizagem durante o processo de composição coreográfica que mostram que existe o real aprendizado dentro desse processo.*

Compreendemos que a GPT salienta a formação humana quando o objetivo se aproxima ao trabalho inclusivo, democrático, criativo e coletivo, em que são proporcionadas trocas, aprendizagem mútua e a convivência com diferentes culturas^{34, 50}. Desta forma, durante todo o semestre, percebemos fatores importantes acerca das mudanças nas relações interpessoais dos alunos de ambas as turmas, principalmente como avanços nos processos de cooperação e melhorias na confiança no colega para execução de alguns movimentos. Contudo, o empenho coletivo na composição coreográfica e a autonomia para expressar sugestões e ideias teve destaque na turma CA.

Fitness (Aptidão Física)

Quanto ao aspecto “Fitness” – a aptidão física - notamos, de certa forma, um lapso nos discursos dos alunos. Foram recorrentes depoimentos sobre a falta de condicionamento físico e treinos de flexibilidade em ambas as turmas:

Patricia CP: *“Eu não alonguei”*

Ana CA: *“Aquecer mais com a criatividade da ginástica” (sugestão para as aulas)*

Paula CA: *“A gente deveria fazer um aquecimento mesmo, sabe aqueles aquecimentos mesmo? Tipo prancha, abdominal, coisas assim?”*

Helena CP: *“Eu queria que a gente fizesse um aquecimento e alongamento e depois que a gente fosse para os aparelhos da Ginástica”*

A mídia tornou-se um veículo por meio do qual distintos corpos são produzidos e visibilizados como modelos. Em decorrência dessa produção de estereótipos de corpos, surge a cultura do *fitness* como uma das respostas às demandas da sociedade⁵¹.

Luana CP: *“Eu vi na tv a ginasta dando várias cambalhotas no ar.”*

Essas preocupações perpassaram, sobretudo, os discursos das pré-adolescentes do grupo e que nos levou a alguns questionamentos: as atividades com componentes lúdicos que trabalhavam a força, resistência e/ou flexibilidade não seriam suficientes para atingirmos o componente *fitness*? Será que nossas crianças não compreenderam a relação de algumas atividades com o *fitness* por falta de explicação e informação da nossa parte? Ou, ainda, a relação trazida sobre *fitness* por essas crianças está imbricada ao que se apresenta na mídia ou na sociedade atual – exaustão/repetição? Obviamente, tais questionamentos vieram à tona após as análises dos dados e, portanto, não conseguimos sugerir maiores explicações às crianças.

Além disso, foi constatado que 22 alunos participantes da pesquisa frequentavam outras atividades físico-esportivas fora do contexto da escolinha de ginástica, sendo comuns discursos

de outros contextos.

Reforçamos aqui o que temos encontrado em estudos recentes acerca da GPT: sua pluralidade e não regulamentação gestual, permite-nos repensar o conceito de corpo, fugindo do ideal maquinário cartesiano^{34, 52}. Assim, não nos parece coerente a aprendizagem mecânica dos movimentos, uma vez que estamos em busca das experiências humanas em que possamos aprender por meio do movimento corporal, visando os acontecimentos do mundo por meio dele⁵³. Nas propostas de GPT pautadas no aluno, fundadas, por exemplo na pedagogia freiriana⁵⁴, busca-se transcender essa aprendizagem meramente tecnicista e descontextualizada dos movimentos, sendo comum a utilização de jogos e brincadeiras para o componente *fitness*. Por vezes, o abdominal ou exercícios de flexibilidade foram elucidados, mas sem destaque, como o “Pebolim Humano”. Logo, os jogos estavam de acordo com nossa visão de corpo e movimento, entretanto, como autoavaliação, compreendemos pós análise dos dados que caberia ao mediador elencar às crianças todos os componentes que perpassaram a atividade e, assim, apresentar os exercícios e seus benefícios. Afinal, em nosso entendimento, a GPT deve refutar a maneira simplista como a técnica é ensinada⁵⁵ e valorizar mais o seu real significado, que consiste na compreensão do corpo e dos gestos técnicos que têm sua origem em movimentos tradicionais e culturais.

Nesse sentido, o potencial da GPT é elucidado por estudos com diferentes faixas etárias, como por exemplo o público idoso. A permanência em grupos com esta prática transcende os benefícios físicos, especialmente quando há um planejamento de acordo com os objetivos propostos. A possibilidade de alinhar as concepções de técnica e desempenho consoante com a pluralidade e as singularidades dos grupos, além de respeitar as características individuais contribuem para o desenvolvimento de uma prática acessível, com significado e que seja praticada a longo prazo⁵⁶.

Conclusão

Foi possível notar a presença dos 4F's (*fun, friendship, fundamentals, fitness*) propostos pela Federação Internacional de Ginástica como princípios da prática da GPT em ambas as propostas metodológicas.

No que diz respeito ao “*fun*”, a relação da ludicidade no processo ensino-aprendizagem podemos comprovar que existiu diversão e alegria nas aulas propostas pelos dois métodos, porém, quando tratamos dos ensaios para o festival, a turma do método centrado no professor sentiu a repetição coreográfica como monótona e os discursos começaram a nos mostrar

insatisfação. Além disso, foi possível notar que o *fun* caminhava lado a lado com o *fundamentals*, uma vez que o fazer ginástica – a efetivação dos elementos gímnicos (tais como acrobacias e uso de aparelhos) – por si só elencou o prazer da prática.

Quando tratamos do “*friendship*”, apesar de nossas aulas acontecerem apenas uma vez na semana, constatamos a ocorrência do desenvolvimento das relações interpessoais, principalmente por meio das atividades coletivas, trabalhos de comunicação e cooperação. Dessa forma, pudemos observar situações de interação entre os alunos de ambas as turmas, com destaque para a construção coletiva da coreografia (turma CA) que foi mais percebida e relatada pelos próprios alunos.

No quesito “*fitness*”, a falta de conhecimento e reconhecimento das atividades relativas à aptidão física foi evidente em ambas as turmas, principalmente por usarmos jogos e brincadeiras para esses momentos de preparação física. Percebemos a influência das mídias nessa temática, pelo fato de as crianças pedirem o que viam na TV, internet e outros meios, tais como exercícios tradicionais de fortalecimento e alongamento.

Referências

1. Nascimento JV, Ramos V, Tavares F. Jogos desportivos: formação e investigação. Florianópolis: UDESC. 2013.
2. Paes RR, Tani G, Bento JO, Petersen RDS. Pedagogia do desporto. 2006.
3. Gouveia ER, Lopes H, Rodrigues A, Gouveia B, Caldeira R, Freitas R, et al. O ensino da Educação Física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano. 2021;110-7.
4. Reverdito RS, Collet C, Machado J. Pedagogia de Esporte: Desafios e temas emergentes. Corpocons. 2022;82-98.
5. Galatti LR, Bettega OB, Paes RR, Reverdito RS, Seoane AM, Scaglia AJ. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. Pen Prática. 2017;20(3).
6. Lopes L, Moreira O. A Utilização dos jogos no processo de ensino/aprendizagem da fisiologia humana: uma revisão das aplicações, vantagens e desvantagens. Rev Bras Ciê Mov. 2022;30(1).

7. Gallahue DL, Donnelly FC. Educação Física Desenvolvimentista para todas as idades. São Paulo: Phorte. 2008:80-91.
8. Scaglia AJ. Novas tendências em pedagogia do esporte: as principais abordagens. Universidade do Futebol Acessado em. 2012;15(05).
9. Menezes F, Magno JF. O estado da arte da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo Teaching Games for Understanding.
10. Mesquita I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. Jogos desportivos: formação e investigação: Udesc Florianópolis; 2013. p. 103-31.
11. Bessa PC, Farias C, Gracinda RA, Coutinho P MI, . Problemática sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 2022(1).
12. Graner L, Paoliello E, Bortoleto MAC. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. Bortoleto MAC,; Paoliello E, Ginástica para todos: um encontro com a coletividade Campinas: Editora da Unicamp. 2017.
13. Soares DB, Almeida TL, Bortoleto MAC. Autonomia, criatividade e o processo de construção coletiva na ginástica para todos. Miranda RCF,; Ehrenberg MC,; Brastifische SA,(org) Temas emergentes da ginástica para todos Várzea Paulista: Fontoura. 2016:123-52.
14. Reverdito RS, Scaglia AJ, Paes RR. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. Motriz: J Phys Educ. 2009:600-10.
15. Best F. Por uma Pedagogia do despertar. 1980.
16. Caçola PM, Ladewig I. Comparação entre as práticas em partes e como um todo e a utilização de dicas na aprendizagem de uma habilidade da ginástica rítmica. Rev Bras Ciê Mov. 2007;15(4):79-86.
17. Mendonça GS, Damasceno JP, Duarte MB, Rosa NC, Farias VS, Nesi JV, et al. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na Ginástica Artística. Educação Física e Ciências do Esporte: Uma Abordagem Interdisciplinar-Volume 1. 2021;1(1):339-54.

18. Menegaldo FR, Bortoleto MAC. O Ensino da Ginástica Rítmica: em busca de novas estratégias pedagógicas. *Motrivivência*. 2017;29(52):305-18.
19. Schwirtz KH. History of general gymnastics: development and importance of general gymnastics within the Fédération Internationale de Gymnastique: Fédération internationale de gymnastique; 2006.
20. TL P. Panorama da Ginástica Para Todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade.
21. de Oliveira MC, de Resende Finzi F, de Souza Antunes MF. Ginástica geral: estratégia de ensino possível para o ensino fundamental. *Rev Ext*. 2010;1982:7687.
22. Bento-Soares D, Schiavon LM. Gymnastics For All: Different Cultures, Different Perspectives. *Sci Gym J*. 2020;12(1).
23. Menegaldo FR BM, . Ginástica para Todos: o que a Praxiologia Motriz diz sobre isso? *Conexões*. 2020;18:e020014-e.
24. Patricio TL, Bortoleto MAC, de Toledo E. Institucionalização da ginástica para todos no Brasil:: três décadas de desafios e conquistas (1988-2018). *Pen Prática*. 2020;23.
25. Franco MIGC. Educação ambiental e pesquisa-ação participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa: Universidade de São Paulo; 2010.
26. Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação: Cortez editora; 2022.
27. Campos CJG. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Ver Bras Enfermagem*. 2004;57:611-4.
28. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 a edición. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2007.
29. Webb EJ, Campbell DT, Schwartz RD, Sechrest L. Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences: Rand McNally Chicago; 1966.
30. Gibbs G. Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa: Bookman Editora; 2009.

31. de Fátima Rodrigues A CA, ;, Gentil VK. O lúdico como estratégia do processo de ensino-aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*. 2021;7(1):82-7.
32. McManus IC, Furnham A. “Fun, fun, fun”: Types of fun, attitudes to fun, and their relation to personality and biographical factors. *Psychology*. 2010;1(03):159.
33. Domingues LS, Tsukamoto MHC. Ginástica para todos e lazer: onde seus caminhos se cruzam? *Corpocons*. 2021:171-86.
34. Patricio TL, Carbinatto MV. Merleau-Ponty e ginástica para todos: repensando paradigmas na educação física/esporte. *Conexões*. 2021;19:e021025-e.
35. Pereira FK, Dias N. A importância das atividades lúdicas na iniciação esportiva. *Caderno Intersaberes*. 2020;9(17).
36. Santos MRC. Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido. 2018.
37. Light RF. Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*. 2003;55(2):161-76.
38. Schiavoni, Piccolo VN. A ginástica vai à escola. *Movimento*. 2007;13(3):131-50.
39. Ginástica FId. 2022 [Available from: <https://www.gymnastics.sport/site/pages/education-academies.php>.
40. Ferraz OL. A Ludicidade e o ensino do desporto. *Pedagogia do Desporto*. 2006.
41. Carbinatto MV, Furtado LRN. Choreographic Process in Gymnastics for All. *Sci Gym J*. 2019;11(3).
42. Nunomura M, Tsukamoto MHC. Fundamentos das ginásticas. 2009.
43. Costa-Carvalho KM, de Sousa CT, Milani CS, Menegaldo FR. A divulgação científica no Fórum Internacional de Ginástica para Todos. *Conexões*. 2018;16(4):488-508.
44. Graner L, Paoliello E, Bortoleto MAC. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. Bortoleto, Marco Antonio Coelho; Paoliello, Elizabeth *Ginástica para todos: um encontro com a coletividade Campinas: Editora da Unicamp*. 2017.

45. Carbinatto MV, Soares DB, Bortoleto MAC. Gym Brasil-Festival Nacional de Ginástica para todos. *Motrivivência*. 2016;28(49):128-45.
46. Paoliello E, Toledo E, Ayoub E, Bortoleto M, Graner L. Grupo ginástico Unicamp: 25 anos. Campinas: Unicamp. 2014.
47. Ayoub E. Ginástica geral e educação física escolar: Editora Unicamp; 2003.
48. Menegaldo FR. A dimensão social da Ginástica para Todos: o que move as relações sociais no interior dos grupos de prática? . Universidade de Campinas2022.
49. Chanlat JF. O ser humano, um ser espaço-temporal. In. CHANLAT, Jean-Francois.(Coord.). O indivíduo na organização: dimensões esquecidas São Paulo: Atlas. 1993;2:21-45.
50. Toledo E, Tsukamoto MHC, Carbinatto MV. Fundamentos da ginástica para todos. *Fundamentos das ginásticas*. 2016;2:21-48.
51. Suriá Martínez R, García-Fernández JM, Ortigosa QJM. Perfiles resilientes y su relación con las habilidades sociales en personas con discapacidad motora. 2015.
52. Corrêa LS. “Me apresento pro mundo descortinando a Amazônia”: o entrelaçar da identidade cultural na ginástica para todos. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2022.
53. Gonçalves A. Análise frente aos professores de Educação Física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos. *Rev Bras Fut Futebol*. 2012;4(14):10.
54. Batista MS, Lopes P, Patrício TL, Henrique NR, Furtado LNR, Carbinatto MV. Ginástica Para Todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. 2020.
55. Bento JO, Constantino JM. Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito: Almedina; 2007.
56. Silva FS, Menegaldo FR, Bortoleto MAC. Ginástica para Todos: Um olhar sobre o desenvolvimento das relações sociais em grupos de idosos. 2022.