

cas que permeiam essa aprendizagem: nas propostas em si, no ambiente do trabalho e na metodologia a ser desenvolvida na aplicação das atividades.

Esse livro busca oferecer às pessoas interessadas em trabalhar com esportes estratégias pedagógicas para diferentes modalidades. Como ensinar futebol visando formar atletas-cidadãos críticos, conscientes, educados e criativos. Aprender a nadar brincando com a água e na água, trazendo os sonhos e as fantasias do mundo infantil para as propostas de aprendizagem. O voleibol ensinado através de um outro olhar, enfocado em outra perspectiva que não apenas a cópia de métodos de treinamento de grandes equipes, sem compreender as ações desenvolvidas em campo. Por fim, este livro quer mostrar como é possível ensinar ginástica artística e ginástica rítmica a todas as crianças que queiram aprender, desmistificando o tabu que existe em relação à prática desses esportes. Pelo relato de experiências positivas em projetos de extensão com essas modalidades esportivas, oferece-se ao leitor a oportunidade de mais conhecimento sobre elas, enfatizando-se a ludicidade como ponto fundamental de qualquer trabalho.

2

## GINÁSTICA RÍTMICA: A NECESSIDADE DE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Marília Velardi

### *A relação dessa modalidade esportiva com uma nova forma de pensar o movimento*

No início do século XX, a educação física passou a fazer parte do sistema educacional de maneira efetiva, como agente da educação. As atividades ginásticas, que eram voltadas essencialmente para os exercícios construídos, de caráter estritamente analítico, baseados principalmente na ginástica de Ling e Spiess, cujos conceitos voltavam-se essencialmente para o desenvolvimento das habilidades motoras e das capacidades físicas, passam a ser reavaliadas (Langlade e Langlade 1970).

Pestalozzi, pedagogo suíço influenciado por Rousseau e pelos ideais da cultura clássica, afirmava que a educação física deveria fazer parte da educação do ser humano com base no que considerava sua

essência: ser natural, pessoal, rítmico e fluente (Cooper 1950; Hernández 1983; Vieira 1989).

A ginástica rítmica (antigamente conhecida como ginástica rítmica desportiva) surgiu influenciada por esse novo pensamento, impulsionada por idéias e estudos advindos de correntes artísticas, filosóficas e educacionais que buscavam compreender o ser humano em sua totalidade e não mais como um ser fragmentado, sujeito a relações de causa e efeito. A retomada dos ideais renascentistas suscitou reflexões e propostas voltadas para princípios filosóficos em relação ao movimento humano, que alertavam para a urgência da introdução de outros valores e de outras atitudes e, consequentemente, para o desenvolvimento de novas habilidades e novos conhecimentos, para que pudesse ser construído um mundo sem cercamento da liberdade de expressão.

A ginástica rítmica foi assim fundamentada e recebeu também influências significativas dos precursores desses novos pensamentos sobre o movimento humano.

Noverre, que se contrapôs à rigidez e ao excesso de virtuosismo do balé clássico, buscando novas possibilidades além daquelas estabelecidas pela técnica, tentava expressar, além da beleza estética dos movimentos, as emoções, os sentimentos e as sensações que permeavam as composições coreográficas (Garaudy 1980).

Delsarte, outro precursor, preocupou-se em estudar o movimento corporal do ser humano em sua unidade: corpo e alma tão associados quanto pensamento e gesto. Cada movimento corporal era tido como correspondente de um sentimento, de um pensamento, de uma intenção (Langlade e Langlade 1970; Garaudy 1980).

Isadora Duncan e sua nova forma de dançar, interpretando os movimentos da natureza e exprimindo as sensações que permeavam suas

percepções, também influenciou sobremaneira essa nova maneira de pensar o movimento humano (Garaudy 1980; Andrade 1987).

Dalcroze, ao criar a rítmica, atividade que consistia na tradução do ritmo musical por meio dos gestos naturais, defendia a tese de que o senso rítmico era algo essencialmente muscular, também trouxe suas contribuições (Enders 1950; Langlade e Langlade 1970; Le Camus 1982).

Rudolf Laban, um dos grandes teóricos do movimento humano e um dos mais importantes personagens do expressionismo alemão, influenciado por Delsarte e Dalcroze, procurou desenvolver uma nova teoria sobre o movimento corporal (Portinari 1989). Acreditava que o gesto deveria ser expressivo e capaz de demonstrar desde os conflitos e prazeres internos até o caráter de quem o executa (Garaudy 1980; Le Camus 1982). Em sua técnica, não se utilizou de figuras como o balé clássico nem sugeriu ritmos como a rítmica de Dalcroze, mas, com base na consciência do movimento, da capacidade de explorar o espaço de diversas formas com diferentes intensidades, afirmou que o indivíduo poderia desenvolver seu corpo como um verdadeiro instrumento de expressão.

Tendo como base essas proposições e fundamentados nos princípios dos precursores, Rudolf Bode e Hienrich Medau apresentaram-se contra os conceitos eminentemente físicos e estritamente analíticos da ginástica que existia até então. Foram considerados os responsáveis por agregar e adaptar os ideais da nova educação àqueles surgidos das novas teorias sobre motricidade, desenvolvendo uma ginástica que combinava a expressão natural e espontânea com o aspecto estético e plástico do movimento humano (Vieira 1989).

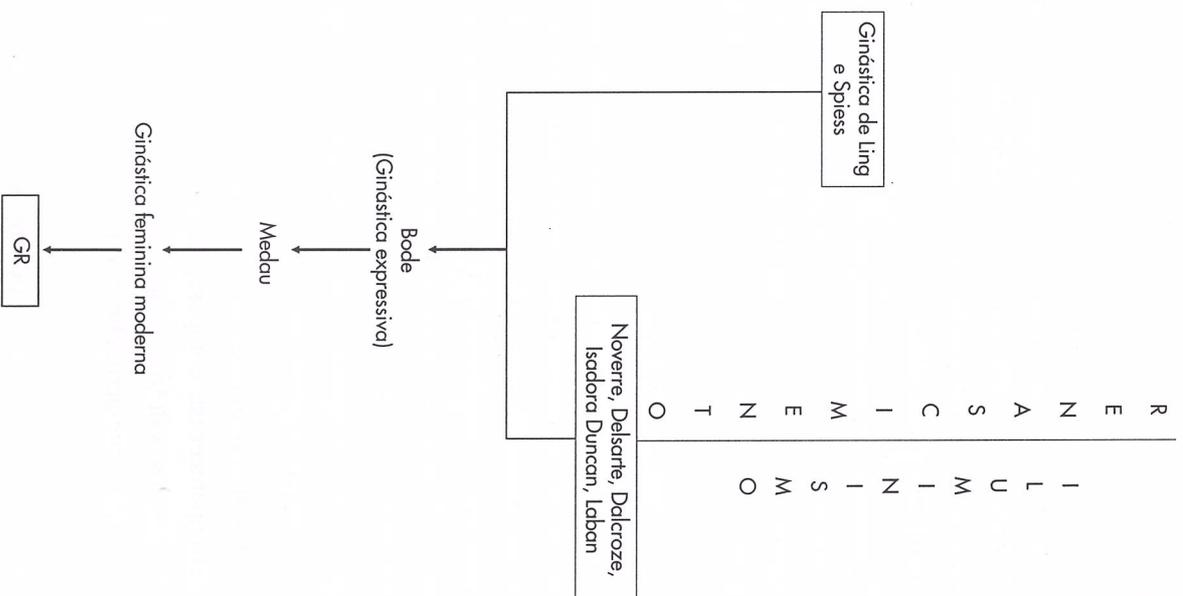
Apresentaram à Europa uma nova concepção de movimento corporal, abriram as portas para outras possibilidades de expressão, diferentes daquelas às quais a educação física estava vinculada. Bode desenvolveu um sistema de ginástica que priorizava o desenvolvimento

do ser humano pela expressão rítmica e natural dos movimentos corporais. Para ele, a expressão emocional significava uma expressão física, e esta deveria se dar pela alternância entre contração e relaxamento, fluindo pelo corpo como uma onda, uma sucessão fluida e rítmica de movimento. Nesse contexto, a música exerce papel fundamental e decisivo no estímulo das emoções e da expressividade (Cooper 1950; Langlade e Langlade 1970).

Medau foi aluno de Bode, e desvinculou-se de seu mestre quando criou um sistema de ginástica que visava desenvolver, por meio dos movimentos naturais, uma movimentação rítmica e expressiva facilitada pela inclusão de materiais. Para ele, a manipulação de aparelhos favorecia a expressão natural dos movimentos, evidenciando seu caráter rítmico e fluente. Explicava que a concentração na manipulação dos materiais propiciava movimentos expressos de forma mais livre e espontânea. A utilização de acompanhamento musical também foi considerada vital para compor seu trabalho.

A ginástica expressiva foi assim modificada por Medau a partir de 1939. O caráter educacional dessa atividade foi sendo difundido por diversos países, especialmente em seu país de origem, a Alemanha. Posteriormente, essa atividade foi transformada em ginástica de demonstração.

Dessa forma, surgiu a ginástica feminina moderna, resultado de um movimento que teve suas raízes nos ideais do renascimento, nas reações dos mais diversos setores de atividades contra as limitações impostas ao corpo e ao espírito até então (Marinho *in* Crause 1985). Ao longo dos anos, ela foi sofrendo modificações em relação à inclusão de aparelhos, à regulamentação e às possibilidades de movimentação, culminando na ginástica rítmica (GR), esporte competitivo desde 1958.



### Características da GR

A GR é um esporte culturalmente determinado, que foi sistematizado pela Federação Internacional de Ginástica. Segundo sua regulamentação atual, a GR é ainda considerada um esporte essencialmente feminino, embora existam equipes competitivas de GR masculina em países da Europa e da Ásia (Tibeau 1988; Vieira 1989).

A GR caracteriza-se pela execução de séries ou seqüências de movimentos individuais e em conjunto (de quatro ou cinco ginastas), com a utilização de música (com duração de 1'15" a 1'30", para séries individuais, e de 2'15" a 2'30" para séries em conjunto), de materiais ou aparelhos manuais (bola, corda, arco, maças e fita) associados aos movimentos ou às dificuldades corporais.

Cada material possui seus elementos ou grupos de movimentos específicos, que devem ser contemplados nas composições das séries e que precisam ser adequadamente executados. Da mesma forma, os movimentos corporais, característicos da GR, devem ser parte das seqüências compostas combinadas ao manuseio dos materiais, determinando os níveis de dificuldade das séries.

Movimentos ou dificuldades corporais obrigatórios: saltos, pivôs, equilíbrios, exercícios de flexibilidade.

Movimentos ou dificuldades corporais característicos da modalidade, que podem aparecer nas composições junto com os obrigatórios: deslocamentos variados, saltitos, galopes, exercícios acrobáticos (sem fase de vôo), exercícios pré-acrobáticos, ondas, balanceados, circundações e giros.

Todos os movimentos corporais deverão ser executados em várias direções, vários sentidos e planos, com ou sem deslocamento, com apoio de um ou dos dois pés, coordenados aos movimentos de outros segmentos

Movimentos característicos de cada um dos aparelhos oficiais

movimentos aparelhos	lançar, soltar e recuperar	passar por dentro	passar sobre	rolar pelo corpo/ solo	circundações, oito e balanceados	espirais e serpentinhas	pequenos círculos	equilibrar sobre o corpo	rotações	molinetes	quicadas	batidas
ARCO										com 2 arcos		
BOLA												
CORDA												
FITA+ ESTILETE									(estilete)			(estilete)
MAÇÃS												

corporais e associados ao manuseio dos materiais. Além disso, precisa ficar evidenciado o caráter gímnico na execução dos movimentos corporais, ou seja, a execução do movimento precisa explicitar suas fases inicial, de desenvolvimento e final. Assim, um salto, por exemplo, terá sua execução satisfatória se ficar bastante evidente a execução técnica do impulso, da fase de voo e de queda; um giro será bem executado se a preparação, a rotação e a posição final ficarem claras, executadas tecnicamente, sem supressão ou sobreposição de fases.

A associação dos movimentos corporais ao manuseio dos aparelhos determina o valor do exercício, que é dividido em quatro níveis (FIG 1997):

- A: um único exercício com menor grau de complexidade;
- B: um único exercício com maior grau de complexidade;
- C: dois exercícios consecutivos (A+B ou B+A);
- D: dois exercícios consecutivos (B+B).

A avaliação dos desempenhos das ginastas se dá por uma análise feita por dois grupos de árbitros que avaliam a composição da série e sua execução, conforme às exigências estabelecidas pelo Código de Pontuação Internacional, uma espécie de livro de regras que normatiza e regulamenta a modalidade (FIG 1997).

É uma atividade que exige de seus praticantes o desenvolvimento de capacidades físicas como força, flexibilidade, capacidade aeróbia e anaeróbia, além do desenvolvimento de condições para a expressividade interpretativa, característica das diversas formas de dança.

Se nos remetermos a suas origens e aos aspectos de sua evolução, poderemos conceber a GR composta por elementos que a enriquecem e que podem, ao mesmo tempo, justificá-la como uma atividade extremamente diferenciada de outras modalidades esportivas em relação aos

aspectos internos (seus princípios como atividade) e às dimensões que podem ser exploradas.

Podem ser considerados, fundamentalmente, *três princípios* presentes no trabalho em GR (Le Camus 1982):

- da totalidade: o corpo se move em sua totalidade, por meio da constante alternância entre contração e relaxamento, em virtude de movimentos naturais; o aparelho é um prolongamento do corpo e orienta as formas dos movimentos que ocorrem acompanhados por uma música, que não é apenas um fundo musical, mas algo que determina a ação e se incorpora a ela;
- da economia: evidenciado pela expressão rítmica por meio da alternância entre contração e relaxamento;
- da aceleração: as combinações de movimentos devem pertencer a “famílias” diversificadas de movimentos, alternando movimentos mais ou menos amplos, lentos e rápidos, de queda e suspensão.

A GR é uma atividade acíclica, invariável quanto à competição e que coordena movimentos com base em *três dimensões* fundamentais (Le Camus 1982):

- dimensão motriz, que é resultante:
  - a) da movimentação do corpo (saltos, giros, saltitos, movimentos no solo, movimentos pré-acrobáticos etc.);
  - b) das manipulações dos aparelhos, que, nesse caso, já não são instrumentos mediadores de uma ação sobre o mundo. A bola não é parte de um jogo, o arco não é utilizado como instrumento para realização de apenas uma tarefa. Os ma-

teriais são, na GR, instrumentos da intenção, da expressão e da interpretação de quem os manipula;

c) da forma como esses movimentos e essas manipulações ocorrem no espaço geral (como os deslocamentos e as formações acontecem no quadrado de GR, no espaço aéreo, horizontal e vertical; as formações em colunas, círculos, em diagonal etc.) e pessoal (o próprio corpo da ginasta, por onde os aparelhos se movimentam – os braços que permitem que a bola role, que o arco faça rotações – e as noções de acima, abaixo, para um lado ou outro, tendo o corpo como ponto de referência);

- dimensão perceptiva: indispensável à gênese das estruturas cognitivas representativas; depende diretamente da riqueza dos modelos representativos e das possibilidades de variação desses modelos. No caso da GR, os aspectos espaço-temporais são determinados nesta dimensão, mediados pela propriocepção (a discriminação cinestésica que determina a percepção que a ginasta tem de si, de seus posicionamentos em relação ao espaço e a seu próprio corpo) e pela exterocepção (determinada pelos órgãos dos sentidos, que recebem os estímulos táteis, auditivos e visuais, conduzindo-os como impulsos elétricos até o mecanismo perceptivo, que discriminará e identificará o estímulo como parte do processamento das informações pelo sistema nervoso central);
- a dimensão simbólica: relaciona-se à possibilidade de expressão inerente a todo movimento corporal, considerado único a cada execução. Além disso, relaciona-se ao desenvolvimento da expressão dos estados interiores ou à interpretação de uma

idéia pela utilização do espaço geral e pessoal, da forma e da manipulação dos aparelhos. Relaciona-se também:

- a) à expressividade natural, que se manifesta quanto menos os movimentos forem impostos externamente, refletindo a personalidade da executante;
- b) à expressividade estética, relacionada à execução precisa da técnica corporal e da manipulação, refletida pelo bom posicionamento dos segmentos corporais durante as execuções (o movimento “limpo”);
- c) à expressividade interpretativa, que se manifesta quando da interpretação de situações, idéias e estados interiores.

Por essas características, a GR é uma atividade sempre nova, diferente a cada composição, a cada exploração dos aspectos de tempo, espaço e forma, de seus princípios e de suas dimensões, possibilitando as mais variadas composições e interpretações. Há sempre uma atribuição de valores simbólicos ao movimento corporal, à manipulação dos aparelhos e à música, realimentada por cada uma delas, compondo sempre um novo conteúdo, inédito e criativo.

Sua regulamentação, entretanto, determinada pelo Código de Pontuação Internacional da Federação Internacional de Ginástica, tem sido muitas vezes responsável pelo “esquecimento” desses fatores que a diferenciam de outras modalidades esportivas, especialmente em relação às possibilidades de interpretação, de manifestação natural e fluente pelo movimento corporal, pela manipulação dos materiais e pelo acompanhamento musical.

Originalmente, a proposta estabelecida por essas três características deveria evidenciar um elo estreito, em que a manipulação, a música e o movimento corporal pudessem ser uma única realidade difícil de ser fragmentada em outras percepções.

No entanto, muitas vezes, observa-se que, pela exigência da música, elementos corporais e de manipulação parecidos são compostos em seqüência. Como esse aspecto é penalizado segundo o Código de Pontuação Internacional, o recurso é colocar outros pivôs, saltos ou giros necessários em outras frases musicais, que em geral pouca relação têm com o movimento.

Por outro lado, a manipulação dos aparelhos parece muitas vezes estar vinculada aos aspectos exclusivamente quantitativos: lançar mais alto, por exemplo, para que sejam executados elementos em seqüência, aumentando o risco da execução e da composição.

Parece ficar evidenciada nas competições uma preocupação constante com a expressão do potencial das capacidades físicas: força, flexibilidade, velocidade, coordenação e agilidade sobrepondo-se à expressão da cultura, das influências sociais, da expressividade, que freqüentemente têm sido sinônimos de alguns passos de dança inseridos de acordo com a música ou durante uma posição inicial ou final da série. Dessa forma, não parece haver muita diferença entre o que se apresenta em um quadrado de GR e aquilo que se faz em quadras ou estádios nos esportes em que os aspectos quantitativos, diretamente influenciados pelas capacidades físicas, prevalecem sobre as expressões individuais.

No momento da aprendizagem esportiva ou quando se deseja introduzir a GR na escola, o modelo esportivo estabelecido nas competições parece prevalecer. O que se observa são aulas ou treinamentos para crianças em fase de iniciação esportiva, em que existe uma valorização excessiva do desenvolvimento das capacidades físicas em sobreposição à expressividade e à criatividade. Outra questão é a da lógica da atividade. A compreensão dos movimentos corporais, de suas diferenças e semelhanças, as técnicas que os fazem ser mais bem executados e as regras que regulamentam a modalidade parecem sempre impostas com

base na realidade das atletas sem, contudo, ficarem evidentes os aspectos de compreensão e aprendizagem dos conceitos relativos à GR.

Nos trabalhos com a GR, essas características deveriam ser amplamente contempladas num processo pedagógico, desde os momentos iniciais de aprendizagem esportiva. Por privilegiar aspectos expressivos, criativos e interpretativos do movimento corporal, da manipulação dos materiais e do acompanhamento musical, o processo de construção das séries, ou o processo metodológico que conduza a estrutura própria da GR, deve privilegiar os aspectos individuais de exploração da criatividade, de expressividade, de compreensão das estruturas musicais, das formas de manifestação do ritmo de movimento e da compreensão das diversas possibilidades de movimentação determinadas pela cultura corporal, que influencia o meio social e que é parte dele.

Como já foi citado anteriormente, a GR é determinada internamente pelas capacidades físicas básicas e externamente pelas influências culturais e sociais. Essas influências externas ficam mais evidentes em atividades que privilegiem o aspecto qualitativo do movimento, em que a expressão individual, natural e interpretativa sejam valorizadas (Vieira 1989). Nesse caso, um valor muito importante que pode ser creditado à GR reside no fato de ela privilegiar a manifestação do ritmo individual, da expressão própria, que será mais evidente quanto maiores forem o prazer e a compreensão explicitados na execução. Mesmo quando nos referimos à expressão interpretativa, o processo que conduz a uma possível interpretação parte da compreensão daquilo que se quer traduzir, da percepção da realidade que se deseja expressar, das possibilidades intrínsecas que “amarram” compreensão, sentimento e ação.

Como, então, pensar e viabilizar uma proposta educacional, especialmente em situações de aprendizagem esportiva e na educação física

escolar, em que sejam privilegiados os aspectos qualitativos da atividade, sem que sejam esquecidas as características globais que a determinam como modalidade esportiva?

### *O relato de uma vivência*

Durante os anos de 1989 a 1992, um projeto de equipes de treinamento foi estruturado em uma escola de ensino médio, onde a criação da equipe de GR teve como objetivo principal a participação em festivais e campeonatos. Os treinamentos, realizados inicialmente duas vezes por semana, em horários diferentes daqueles reservados às aulas de educação física escolar, tinham como objetivo específico a introdução das alunas no universo da GR (unanimemente desconhecido naquele momento). A aquisição da técnica corporal, da técnica de manuseio de materiais e da expressão interpretativa, além do desenvolvimento dos conceitos táticos do esporte, foi inicialmente planejada para que pudesse ser desenvolvida como conteúdo programático.

O desenvolvimento das capacidades físicas básicas (força, flexibilidade, capacidade aeróbia e anaeróbia) requeridas para a prática da modalidade também foi incluído no planejamento. Assim, acreditava eu, poderia proporcionar condições para que as alunas tivessem êxito em campeonatos e festivais, apresentando as características da GR de competição com base nos padrões determinados pela modalidade.

Contudo, após os primeiros encontros com as alunas, a inadequação da proposta se fez sentir. A falta de experiência anterior em relação à GR e, em muitos casos, à própria educação física escolar foram os primeiros obstáculos, mas não os únicos.

O anseio das alunas em manipular os mais diferentes materiais, em “dançar” com eles utilizando acompanhamento musical variado não poderia ser contemplado em um ambiente com prioridade para o desenvolvimento exclusivo da técnica esportiva. Esses argumentos foram mais fortes do que meu planejamento. Resolvi, portanto, recomendar a partir daquilo que me pareceu mais coerente: iniciar o planejamento com base nas alunas, em seus desejos.

Não abandonando aquilo a que me propusera inicialmente, mas, sem dúvida, relevando suas ansiedades, partir da especificidade da GR como modalidade esportiva não poderia ajudar as alunas a se motivar – as exigências estariam muito além de suas capacidades naquele momento inicial. Baseando-nos naquilo que elas acreditavam que a GR pudesse ser – dança, liberdade de expressão e prazer –, estaríamos naquele momento mais distantes do esporte, mas próximos daquilo que poderiam (e queriam) realizar.

Os treinamentos passaram a ser desenvolvidos com base na construção e na execução de séries, e não no estudo isolado de cada uma das partes (música, manipulação, movimentos corporais). Elaboradas com base naquilo que as alunas experimentavam na relação com os elementos da GR, por meio de minhas intervenções de demonstração ou de vídeos de eventos, as séries eram ampliadas. Não abandonando a preocupação com a técnica de execução dos movimentos corporais, de manuseio de materiais e da utilização adequada do acompanhamento musical, sua introdução, entretanto, surgia pela necessidade, pela compreensão de que seria um instrumento para agir e interagir melhor consigo, com as companheiras, com a música e com os materiais.

Os resultados foram os mais satisfatórios. Em pouco tempo, a GR já não era considerada um esporte difícil. Estava diretamente relacionada ao prazer. As participações em competições tinham caráter festivo e os

resultados, satisfatórios ou não do ponto de vista de classificações decorrentes, passaram a ter importância secundária. A participação das alunas de maneira espontânea, livre, autônoma e responsável foi, aos poucos, atraindo a atenção dos então namorados (também alunos da escola) que se aproximaram e passaram a auxiliar na elaboração e nas montagens das séries. Por várias vezes, os elementos mais originais e criativos vieram de suas contribuições. Em pouco tempo, criou-se um grupo masculino de GR nos mesmos moldes do feminino.

A vivência com o grupo de GR explicitou que, naquele momento, basear-se na GR como *unidade* (música, movimento corporal e manuseio de materiais compondo uma série) *generalizada*, e não tratada de forma *fragmentada*, excessivamente técnica e específica, seria o mais adequado. A GR deveria ser adequada às meninas, e não o contrário.

Segundo autores como Brooks e Brooks (1997, p. 59), o ensino das partes para o todo fragmenta o pensamento, torna muito difícil a compreensão da ação, do pensamento ou do conceito que se propõe ensinar:

Pense, por exemplo, na montagem de uma bicicleta. O pacote contém instruções precisas escritas em ordem sequencial, mas a maioria de nós continuamente se dirige ao desenho da bicicleta na caixa. Nós precisamos ver o "inteiro" antes de poder ver o sentido das partes.

Além disso, a técnica específica surgia como descoberta com base na necessidade, para auxiliar a executar melhor, com mais eficiência ou precisão. Nesse momento, o estudo de cada uma das partes (manipulação, música, técnica corporal) poderia ser executado sem que se perdesse o sentido de unidade. Nesse ambiente, a valorização do mundo de alunas e alunos envolvidos, de suas experiências individuais e grupais, de suas criações, proporcionou momentos de criações inéditas, originais e amplamente prazerosas.

Como afirmam Brooks e Brooks (1997), em atividades nas quais os conteúdos possam ser apresentados de todo para as partes, enfatizando os grandes conceitos, permitindo a constante manipulação e modificação dos elementos que compõem esse conteúdo, os alunos são vistos como pensadores fluentes, com teorias e conceitos próprios sobre o mundo. Dessa forma, a motivação para aprender não será extrínseca à tarefa (como, por exemplo, ganhar uma competição), o que é aprendido torna-se "propriedade" daquele que aprende, parte de sua descoberta no mundo que está criando para si.

Das primeiras reflexões suscitadas no grupo de GR, surgiu a necessidade da busca de fundamentação em alguns autores, para que as experiências vivenciadas pudessem ser solidamente justificadas e ampliadas.

Uma primeira análise foi feita sobre as referências que naquele momento consistiam as mais atuais relacionadas à prática pedagógica, por meio do conteúdo de GR e de conteúdos paralelos, como o da dança educacional.

Autores como Ruffa (*apud* Vieira 1989), Loquet (1985) e Helvig (1992a; 1992b) fazem referências à GR como uma atividade que engloba diversos aspectos, que podem, como parte dos programas de educação física, independente da faixa etária a que se destinem, contribuir para o processo de formação do indivíduo. Além disso, esses autores referiram-se à prática pedagógica em GR com base na construção do conhecimento, na construção da atividade pelos alunos, considerando que, especialmente nas fases de iniciação à modalidade, a introdução de conceitos de regras, tática e técnica deveriam surgir como resultado da exploração dos alunos, de suas descobertas e das construções pessoais sobre seus significados.

Logsdon (1977), Gallahue (1982) e Purcell (1994) também se referem às atividades que exigem integração e interpretação de conceitos e idéias, como a dança educacional, a ginástica artística e a GR, considerando-as um excelente conteúdo, pois estimulam a criatividade, a expressividade e podem ser atraentes para os alunos. Implicitamente, sugerem estratégias que possam favorecer essas características. Em todos os casos, a ênfase está no processo de exploração e descoberta.

Para esses grupos de autores, os processos de exploração e descoberta são capazes de permitir a expressão natural e espontânea dos alunos, além de auxiliar no desenvolvimento de programas adequados a seus anseios e a suas capacidades individuais.

Dessas leituras, ocorreu a reestruturação inicial de estratégias das aulas de GR, divididas em três partes.

Na primeira, a exploração do ambiente e dos materiais deveria acontecer de forma livre, com base em uma única orientação do professor. O tempo de exploração não se desenvolvia de maneira muito extensa, mas em um tempo que parecesse suficiente ao olhar do professor para a familiarização com os materiais, a música e o espaço.

Na segunda parte, a intervenção do professor ocorria com um objetivo concreto, como, por exemplo, tentar lançar e recuperar de diversas formas, individualmente, aos pares, em grupos. Essa intervenção se dava em três níveis: a) propostas de tarefas do tipo solução de problemas, sem elucidar como fazer, mas fornecendo algumas pistas; b) demonstração dos elementos explorados e sugestões sobre outras possibilidades de exploração (por parte de professores e alunos); c) reelaboração dos elementos explorados e demonstrados com base na reflexão sobre a melhor forma de executá-los (introdução da técnica de execução).

Na terceira parte, com base nos elementos explorados anteriormente, a proposta da aula era interpretar o que havia acontecido: tentar

diferenciar níveis de dificuldades entre os elementos e baseado neles estabelecer critérios para a elaboração de seqüências de movimentos. As séries deveriam conter diversos níveis de dificuldade e contemplar os elementos explorados nas partes anteriores e nas aulas precedentes.

Assim, o objetivo dessa parte da aula era chegar a reflexões sobre tática, elaboração de séries e regulamento. Ao final das reflexões, um código de pontuação "pessoal" foi sendo elaborado e posteriormente reestruturado pelo grupo de alunos, sendo analisado e comparado com o Código de Pontuação Internacional. O estabelecimento das regras, a descoberta da lógica da tática, da técnica e dos encadeamentos motores e da manipulação dos materiais passaram necessariamente pela vivência, pela compreensão, pela consciência, pelo planejamento e pela deliberação, quer individualmente quer em grupos de alunos.

O maior desafio era fazer da GR um conteúdo acessível aos alunos, aspecto que não ficava evidenciado ao iniciar o trabalho calculado nas informações do Código de Pontuação Internacional. A compreensão da tática, da técnica e das normas com base na vivência dos alunos proporcionou uma maior compreensão dos elementos da GR e "simplificou" a relação deles com a prática. Compreender por que um salto seguido de rolamento é mais elaborado do que um giro sobre dois pés, por exemplo, dependia de um profundo processo de reflexão sobre o que foi experimentado, mas tinha lógica justamente por esse aspecto.

Essa experiência promoveu uma maior reflexão sobre como garantir um ambiente didático que fornecesse condições de exploração e, mais do que isso, determinou a participação do professor como fundamental nesse processo. A intervenção, a demonstração serviam como referenciais concretos e podiam amparar novas descobertas por parte dos alunos. Muitas vezes, sem nossa intervenção, os alunos não conseguiam explorar outras possibilidades simplesmente por não conhecê-las, não

por serem incapazes de executá-las sem um referencial concreto. Outro aspecto importante referiu-se à importância de relacionar o que foi experimentado com outras experiências, associar informações, criar e explicar novos conceitos, diferentes daqueles que possuíam anteriormente à experiência com a atividade.

Além disso, a maior contribuição dada por essa vivência foi valorizar o momento de descoberta e exploração como ponto de partida para a condução do conteúdo. Do que era apresentado pelos alunos na fase de exploração, é que se determinava como prosseguir, que tipo de informações oferecer, que tarefas solicitar.

Outro aspecto que se tornou bastante claro foi a intervenção explicativa, detalhada ou de demonstração. Quanto mais próxima à introdução e à apresentação do conteúdo, mais ela limitava a exploração dos alunos e a adequação a seus potenciais individuais. Quanto mais diluída em outras partes da aula, mais próximas de seu final, os alunos pareciam ter maior quantidade e qualidade de subsídios para lidar com informações tão detalhadas e precisas.

Assim, sempre que nos referirmos a processos de aprendizagem de modalidades esportivas e de atividades delas adaptadas para aulas de educação física escolar, parece fundamental que as características dessas atividades não sejam impostas com base em modelos estereotipados; que surjam como descobertas, como parte da solução de problemas e da vivência do aluno. Essas situações que se transformam em consciência efetivam-se como aprendizagem, desde que o que é vivenciado tenha significado para o aluno, promova a criação de novos conceitos que possam ser associados a outros que ele já possui, e, finalmente, expresse os sentimentos e sensações relacionados à vivência.

#### Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. (1987). "Isadora Duncan: O que ainda temos a aprender", *Trilhas* 1 (janeiro-abril), Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, pp. 51-64.
- BROOKS, J.G. e BROOKS, M.G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Tradução de Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COOPER, H.M. (1950). "Bode expression gymnastics". Em: ROGERS, F.R. *Dance, a basic educational technique*. 2ª ed. Nova York: McMillan, pp. 283-297.
- CRAUSE, I.I. (1985). "Ginástica rítmica desportiva: Um estudo sobre a relevância da preparação técnica de base na formação de ginastas". Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de mestrado.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Histórico da GR". Em: CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA. *Ginástica rítmica desportiva: Regras oficiais*. Rio de Janeiro: Palestra.
- ENDERS, G.L. (1950). "The place of Dalcroze eurhythmics in physical education". Em: ROGERS, F.R. *Dance, a basic educational technique*. 2ª ed. Nova York: McMillan, pp. 268-282.
- FIG (1997). *Code du pointage – GRS*. Paris: FIG.
- GALLAHUE, D. (1982). *Understanding motor development in children*. Nova York: John Wiley & Sons.
- GARAUDY, R. (1980). *Dançar a vida*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HEL VIG, C. (1992a). "GRS: Du code du pointage à une conception intégrative des processus d'acquisition (1<sup>ère</sup> partie)", *EPS 1*, nº 234. Paris: EPS, pp. 30-33.
- \_\_\_\_\_. (1992b). "GRS: Du code du pointage à une conception intégrative des processus d'acquisition (2<sup>ème</sup> partie)", *EPS 1*, nº 235. Paris: EPS, pp. 52-55.
- HERNÁNDEZ, A.O.F. (1983). *Ginástica rítmica desportiva I*. Guantánamo: Com- binado Polígrafo de Guantánamo.
- LANGLADE, A. e LANGLADE, N.R. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.

- LECAMUS, C. (1982). *La gymnastique rythmique sportive et sa valeur éducative*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- LOGSODON, B.J. (1977). "Physical education – A design for direction". Em: LOGSODON, B.J. *et alii. For children, a focus on a teaching process*. Filadélfia: Lea & Febiger.
- LOQUET, M. (1985). "GRS: Une expérimentation avec des enfants de 4 à 6 ans", *EPS 1*, nº 21. Paris: EPS, pp. 12-14.
- PORTINARI, M. (1989). *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- PURCELL, T.M. (1994). *Teaching children dance: Becoming a master teacher*. *Champaign: Human Kinetics Publisher*.
- TIBEAU, C.C.P.M. (1988). "O ensino da ginástica rítmica desportiva pelo método global: Viabilidade e eficácia". São Paulo: EEFUSP. Dissertação de mestrado.
- VIEIRA, R.M.M. (1989). "O fenômeno da expressão na ginástica rítmica desportiva". São Paulo: EEFUSP. Dissertação de mestrado.

### 3 BRINCANDO COM A ÁGUA: A APRENDIZAGEM DA NATAÇÃO

*Maurício Duran Pereira*

#### *Um pouco de história*

A água exerce um fascínio tão grande nas pessoas, que elas são capazes de se lançar ao mar para atravessar distâncias enormes ou, ainda, tentar superar tormentas e outros perigos em regatas. Nelas, navegadores em seus barcos praticamente dão a volta ao mundo e realizam aventuras fantásticas pelo prazer de navegar e de dominar o mundo aquático.

A água é um dos elementos essenciais para a vida humana, dela podemos receber saúde, energia e com ela, também, manter a própria vida.

Mesmo antes de nascer, no ventre materno, o homem toma contato com a água, que o aconchega e envolve. Assim, podemos dizer que a natação nasceu com o homem, ou melhor, que o homem nasceu da água.

Desde a pré-história o homem se lançava na água em busca de alimento ou como forma de defesa contra animais ferozes e outros