

**MÁRCIO ALVES DE OLIVEIRA**

**“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**

**Um olhar na perspectiva do movimento gímnico**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**1996**

94 179 42

UNDADE	BC
N.º CHAMADA:	TIUNICAMP
	0L4d
V. Ex.	
TOMBO BC/	32069
PREC:	28.1/97
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	15/11/97
N.º CPD	

CM-00102564-1

# **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**

**Um olhar na perspectiva do movimento gímnico**

por:

Márcio Alves de Oliveira

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação Física - área de concentração: Educação Motora, Universidade Estadual de Campinas (SP), como requisito final para obtenção do título de mestre em Educação Física, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vilma Leni Nista Piccolo. 

Campinas, SP - Brasil

1996

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Oliveira, Márcio Alves de

OL4d            Dificuldades de aprendizagem: um olhar na perspectiva do movimento  
gímnico / Márcio Alves de Oliveira - Campinas, SP: [s. n.], 1996.

Orientador: Vilma Leni Nista Piccolo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física - estudo ensino, 2. Ensino aprendizagem, 3.  
Distúrbios de aprendizagem, 4. Ginástica, I. Nista-Piccolo, Vilma Leni II.  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, III.  
Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação*

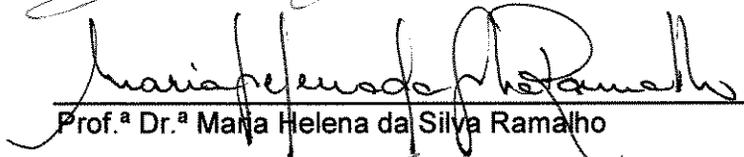
**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
UM OLHAR NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO GÍMNICO**

*Como requisito final para obtenção do grau de  
mestre em Educação Física*

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista Piccolo - orientadora



Prof.ª Dr.ª Maria Helena da Silva Ramalho



Prof. Dr. Edison Duarte

Campinas

20 de setembro de 1996

MÁRCIO ALVES DE OLIVEIRA

**“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**

Um olhar na perspectiva do movimento gímnico

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Márcio Alves de Oliveira e aprovada em 20/09/96.

Data: 7/10/97  
Assinatura:   
Prof.ª Dr.ª Vilma Leni Nista Piccolo

Universidade Estadual de Campinas  
Campinas - 1996

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, especialmente, à minha mãe que, vitoriosamente, me ensina os caminhos da vida e me faz um eterno aprendiz, admirador da sua força e dedicação.

Ao meu irmão e à Luciana, minha gratidão pelo imenso apoio no decorrer da minha trajetória acadêmica. À Luciula, pelo seu sorriso amigo.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Leni Nista Piccolo, pela oportunidade de crescer como acadêmico e profissional, incentivando-me neste estudo e revelando-me, a cada dia, uma pessoa amiga e surpreendente.

Ao prof. Dr. Edison Duarte, pelas inúmeras contribuições durante o processo de discussão deste projeto na disciplina “Seminário de Projetos de Dissertação - Tese”

À minha família, em especial meus avós, pelo incentivo em concretizar meus estudos.

Às “minhas” crianças, que me fazem parar, e saber, ainda mais, sobre mim: Larissa, Pedro, Brenda, Carol, Luiza, Vinícius e minha sobrinha Mariana

Aos meus amigos, que compartilham comigo minha vida, sempre presentes nas horas certas, torcendo por minhas conquistas: Andréa, Marquinho, Dani, e Nilza, pelo carinho. Gui e Keta, “irmãos” que sempre estiveram comigo de mãos dadas. Vandir, Gabi e Ju, alunos que sempre me ensinaram. Bia, por sua

colaboração na aplicação do programa de atividades. Rinaldi, pelas carinhosas correções da dissertação.

Às amigas Greice e Rita pelos ricos momentos acadêmicos compartilhados.

Aos amigos Láo, Dag, Aquiles, Glaucio, Claudia e Silvia pelo carinho e atenção em Campinas.

Ao Helder, à Jeane e à Inara, que contribuíram muito no processo de coleta e análise dos dados, pela dedicação e amizade nos momentos difíceis.

À Ana Paula, amiga e companheira de momentos ímpares nessa caminhada, o reconhecimento do seu carinho.

À Edna, pelo seu ombro amigo que me faz acreditar sempre que "é possível", e pela sua competência em que me espelho desde seus primeiros ensinamentos em sala de aula.

À Maria Helena, pela sua presença constante, desde os meus primeiros "rolamentos" na escola até a universidade, e por sua capacidade admirável de mostrar caminhos, quando eles parecem não existir.

Ao prof. Dr. João Batista Freire, pelas contribuições neste trabalho e pelo apoio durante minha trajetória na pós-graduação.

À Escola Cristo Redentor e ao diretor e amigo, Prof. José Ventura, por acreditar no meu amadurecimento profissional.

Às crianças, à professora e à diretora da Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, por acreditarem no meu trabalho e participarem dessa pesquisa.

À coordenação de pós-graduação da FEF - UNICAMP, pelo apoio e atenção dispensada durante a realização deste projeto. Especialmente, Tânia, Lígia e Ana Lúcia.

Campinas, 20 de setembro de 1996.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE ANEXO</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>14</b>
Dificuldades de Aprendizagem	14
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>26</b>
Aprendendo com a Ginástica	26
O modelo teórico	26
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>35</b>
Constituição da Pesquisa	35
A opção metodológica	35
Levantamento dos sujeitos	38
O programa de atividades gímnicas	40
O processo de registro e análise dos dados	43
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>59</b>
Apresentação e Discussão dos Resultados	59
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>92</b>
Reflexões Finais	92
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>106</b>

## **RESUMO**

### **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

### **UM OLHAR NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO GÍMNICO**

Autor: Márcio Alves de Oliveira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Vilma Leni Nista Piccolo

O presente estudo teve por objetivo investigar a contribuição da Ginástica Artística para a criança com dificuldade de aprendizagem, na perspectiva do modelo teórico de Leguet (1987), através da aplicação de um programa de atividade motora específico. Foi utilizada a técnica de observação de gravações em VT, para a análise do comportamento dos sujeitos, segundo as dimensões sócio-culturais, apresentadas pelo autor. Foi analisado o nível de aprimoramento das ações motoras, através da aplicação de uma avaliação comparativa, inicial e final, na qual, o tratamento estatístico mostrou significativo aperfeiçoamento das ações. Isto veio comprovar a efetividade dos princípios norteadores do programa aplicado. Concluiu-se que, no ambiente gímnico, a criança vivencia diferentes propostas motoras de forma integrada ao seu desenvolvimento. Os resultados desta investigação levou-nos a compreender que é possível uma intervenção pedagógica, na perspectiva das ações motoras, partindo das capacidades observadas. Desmistificando, assim, a visão reducionista de rótulos de crianças consideradas “especiais”.

## **ABSTRACT**

### **DIFFICULTIES IN LEARNING**

### **LOOKING THROUGH THE PERSPECTIVE OF GYM MOVEMENT**

Author: Márcio Alves de Oliveira

Adviser: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vilma Leni Nista Piccolo

The present study aimed at investigating how the Artistic Gym can help children who present troubles on learning. The theoretical support is Leguet's model (1987), which was worked through the development of a specific program of motor activities. The level of actions improvement was analysed in comparative evaluation from beginning to end, where the statistic treatment showed a sensible improvement on actions. This comes to confirm the program principles efficiency. VT recording for observation was used to enable the analyses of the individuals behavior, according to socio-cultural dimensions presented by the author. It is possible to reach at the conclusion that, in the gym surrounding, the child deals with different motor proposals, in a way that fits its development. The results from this investigation led me to the conclusion that it is possible to interfere pedagogically the motor action, departing from the abilities observed, and so decrease that reduction labelling of children taken as special.

## LISTA DE FIGURAS

<i><u>FIGURA 01</u> Ações motoras apresentadas por Leguet, 1987.</i>	<i>29</i>
<i><u>FIGURA 02</u> Dimensões sócio-culturais apresentadas por Leguet, 1987.</i>	<i>32</i>
<i><u>FIGURA 03</u> Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #1</i>	<i>63</i>
<i><u>FIGURA 04</u> Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #2</i>	<i>68</i>
<i><u>FIGURA 05</u> Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #3</i>	<i>73</i>
<i><u>FIGURA 06</u> Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #4</i>	<i>78</i>
<i><u>FIGURA 07</u> Avaliação Qualitativa Inicial/Final das Ações Motoras do Sujeito #5</i>	<i>83</i>

## LISTA DE QUADROS

<i>QUADRO 01</i> <i>Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas (sujeito #1)</i>	<b>61</b>
<i>QUADRO 02</i> <i>Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas (sujeito #2)</i>	<b>66</b>
<i>QUADRO 03</i> <i>Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas (sujeito #3)</i>	<b>71</b>
<i>QUADRO 04</i> <i>Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas (sujeito #4)</i>	<b>76</b>
<i>QUADRO 05</i> <i>Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas (sujeito #5)</i>	<b>81</b>

ANEXO

*ANEXO I* \_\_\_\_\_ *105*

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano se faz pela necessidade de adquirir conhecimentos e de integrar-se ao contexto em que está inserido. Sua adaptação frente às transformações culturais da sociedade pode ser verificada através da dinâmica mudança de suas ações rumo ao reconhecimento de suas potencialidades, tendo como base suas experiências.

A capacidade de reorganizar-se pela necessidade de adquirir e aperfeiçoar conhecimentos acontece pelo processo de aprendizagem. Todavia isso não é o bastante para compreendermos um fenômeno tão complexo. O ato de aprender é inerente à nossa espécie e indispensável ao desenvolvimento do ser humano. Mas, sob que circunstâncias ocorre a aprendizagem?

Sabemos que a aprendizagem ocorre no momento em que podemos registrar alterações de um determinado comportamento. No entanto, o registro dessas alterações só é possível no momento em que elas se manifestarem enquanto desempenho, e não enquanto elas se processam.

Ross (1979), afirma que uma das grandes dificuldades em explicar tal fenômeno está na compreensão de que *a aprendizagem não é um comportamento*

*e sim uma alteração de comportamento através de um sistema de fases inter-relacionadas. Impondo-se , portanto, um processo bastante complexo (p.17).*

Lomônaco (1984), mostra-nos que o comportamento nada mais é que o subproduto, ou uma decorrência, de processos que estão ocorrendo dentro do organismo, sendo perfeitamente válido o esforço no sentido de identificá-los e compreendê-los. Sendo assim, define aprendizagem como: *Uma mudança relativamente estável no estado interno do organismo, resultante de prática ou experiência anterior, que constitui condição necessária, mas não suficiente, para que o desempenho ocorra (p. 06).*

Vygotsky (1977), relaciona a aprendizagem com o desenvolvimento do ser humano numa visão contextualizada no processo evolutivo sócio-cultural do homem:

*A aprendizagem não é em si desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas e naturais, mas formadas historicamente (p. 47).*

Analisando essas concepções, podemos perceber uma inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando-os indissociáveis desde os primeiros anos de vida. Mediante diferentes concepções, verificamos uma intensa preocupação em constructos hipotéticos, que visam apresentar definições e explicações para o fenômeno aprendizagem, reconhecendo, assim, sua ocorrência face ao desenvolvimento do ser humano.

Freitas (1994), ao fazer uma análise da obra de Vygotsky sobre as questões educacionais, afirma que:

*Neste sentido, o aprendizado precede o desenvolvimento. A criança vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel (p. 101).*

A unidade aprendizagem / desenvolvimento se ratifica nas considerações de Esteban (1993):

*A aprendizagem deixa de ser apenas o resultado do desenvolvimento. O ensino sistematizado se configura como um processo que considera o desenvolvimento consolidado, reconhece o conhecimento como dependente das mediações sociais e visa ao desenvolvimento do que se apresenta como potencial nas ações da criança. Rompem-se os limites das funções consolidadas e abrem-se as possibilidades instigantes de funções emergentes. É reconhecida a positividade do confronto da criança com situações desafiadoras, especialmente por serem problematizadoras. A contradição, como desafio, e a cooperação, como auxílio, constituem eixos fundamentais do movimento no sentido de superar o que já foi atingido (p. 84).*

Nesta perspectiva o processo ensino-aprendizagem revela-se numa relação interativa entre professor e aluno, onde o erro realimenta a construção de “novos” conhecimentos.

Vemos, no entanto, que a aprendizagem se estrutura a partir das relações interpessoais, professor/aluno e aluno/aluno, evitando, assim, que a segregação se instale no ensino institucionalizado, separando os alunos pelos indicadores de suas capacidades.

A aprendizagem, considerada como um fenômeno individual, é, na sua essência, social. Sua individualidade está na ativação de mecanismos neurofisiológicos básicos para que ela ocorra, porém desencadeados, inicialmente, a partir das inter-relações estabelecidas com o outro e com o ambiente em que se encontra. Assim, podemos perceber uma relação dialética

entre organismo (indivíduo) e contexto (ambiente). O desenvolvimento do indivíduo torna-se fruto de uma relação recíproca e contínua desses sistemas, manifestando a expressão das potências individuais.

Quando falamos de aprendizagem, consideramos, necessariamente, a apreensão de realidades vinculadas à apropriação da cultura humana, como: significados, símbolos, linguagem e movimentos. Esse último tem sua importância destacada por ser a fonte primordial de sobrevivência. Através do movimento, a criança se desenvolve e, por meio dele, sua maturidade neurológica se processa. Esse desenvolvimento é constatado através de um processo de descoberta e exploração do ambiente, onde o recém-nascido integra sensações, organiza percepções e adquire conhecimentos para programar e controlar suas ações (Tani, 1988).

As condutas motoras são aprendidas no decorrer da vida do indivíduo e as habilidades e potencialidades, desenvolvidas neste processo, tomam-se base das interações sociais estabelecidas no contexto em que vive. Sua aprendizagem pode ser demonstrada quando o organismo, sob certas circunstâncias, altera seu comportamento em consequência da aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimentos.

No caso do movimento, destacamos suas características peculiares de espacialidade e temporalidade, onde o organismo, dentro de uma temporalidade própria, manifesta-se no seu espaço de forma diversificada. Essa manifestação é motora, traduzida num comportamento observável e mensurável.

Tani (1988), afirma que o movimento tem duplo aspecto: *O primeiro é que ele é um comportamento observável e o segundo é que ele é produto de um processo que acontece internamente ao indivíduo (p. 08).*

O fenômeno da aprendizagem do movimento pressupõe a consideração de alguns pontos cruciais para sua compreensão: os processos e mecanismos internos; a questão da mensuração; a expectativa e o desempenho e, finalmente, o contexto em que tal comportamento se manifesta.

Os processos e mecanismos responsáveis pela mudança do comportamento referem-se às questões que vão desde a recepção e identificação de um estímulo até a elaboração de uma resposta decorrente.

A questão da mensuração refere-se à verificação da alteração, ou não, do comportamento. Para que isto seja possível é preciso determinar “padrões” ou normas de referências seguras e viáveis que permitam o registro do produto em dois momentos distintos: antes e depois de ocorrido o processo de aprendizagem. Isso fica um pouco mais fácil quando se trata de aprendizagem de movimentos, uma vez que o movimento se caracteriza pela possibilidade que oferece de observação e mensuração. A partir de suas características espaciais e temporais, podemos levantar subsídios para a elaboração de normas de referências, sejam elas quantitativas ou qualitativas.

É preciso, ainda, considerar as oportunidades em que a criança adquire o conhecimento (movimento), ou seja, em quais contextos ocorrem as situações de aprendizagem: situação de ensino formal, ou não formal, e métodos utilizados.

Outro aspecto importante a ser analisado são os níveis de expectativa daquele que ensina, isto é, os objetivos a serem alcançados. Estes devem estar diretamente relacionados aos interesses da criança, respeitando sua fase de desenvolvimento e aprendizagem anterior.

Podemos verificar que essas questões complementam-se numa situação de ensino-aprendizagem, mantendo uma relação de interdependência. No entanto

emerge um outro problema a ser discutido: as dificuldades que crianças possam apresentar no ato de aprender.

Temos observado, com certa freqüência, que algumas crianças não encontram facilidades na aprendizagem de certos movimentos, considerados básicos para uma determinada faixa etária, encontrados no cotidiano: saltar com os dois pés unidos, recepcionar uma bola com as mãos ou correr com desembaraço. Outras crianças, porém, "destacam-se" por apresentarem tanto dificuldades na coordenação motora, equilíbrio, agilidade como também dificuldades perceptivas.

Com oportunidade de vivências motoras, a aprendizagem tende, cada vez mais, a se diversificar através de combinações de movimentos. Nos jogos, brincadeiras do cotidiano, nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, são solicitadas às crianças várias combinações de habilidades tais como: correr e saltar consecutivamente, saltar e arremessar simultaneamente. Entretanto a criança com dificuldades, muitas vezes, não consegue executar tais tarefas.

Em função de seu comportamento atípico, elas passam a ser consideradas como problemáticas. A necessidade de explorar o ambiente se defronta com sua "realidade motora" um tanto quanto atrapalhada, podendo torná-las frustradas e marginalizadas pelos colegas. Os professores, muitas vezes desconhecedores dos problemas decorrentes deste tipo de comportamento, costumam tomar providências manifestadas em castigos ou isolamentos que, possivelmente, só servem para agravar ainda mais a situação.

Em uma escolinha de Ginástica Artística, de certa escola da rede particular em Juiz de Fora, foi possível identificar crianças que apresentavam dificuldades em aprender determinados elementos básicos dessa modalidade. Contudo

esperava-se um certo domínio desses movimentos já que estavam presentes no "cotidiano motor" do comportamento infantil. Esta questão veio contribuir para maiores questionamentos, relacionados aos fatores que interferem no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Visando conhecer as possíveis razões dos "problemas" destas crianças, entrevistamos os pais para sabermos um pouco mais da vivência motora dos filhos. Verificamos que, entre as respostas, havia uma convergência na questão relacionada aos problemas de comportamentos e desempenhos escolares vividos por elas, tanto no caso das mais distraídas como no das mais agitadas.

Essas questões suscitaram maior interesse numa "investigação", gerando a proposta de se fazer um trabalho com um dos alunos (6 anos) nas atividades motoras vivenciadas na Escolinha de Ginástica Artística. Com a aquiescência dos pais e disposição da criança, foi feito, durante 03 meses do primeiro semestre de 1993, um acompanhamento, de uma forma ainda não muito sistematizada, por falta de experiência em análises do comportamento infantil. A partir das observações em aulas e descrições dos "insucessos" apresentados na realização de determinadas tarefas, planejamos uma "orientação motora", com base nos estudos feitos, objetivando a melhoria do desempenho, através da diversificação de movimentos fundamentados na prática da Ginástica Artística.

O trabalho trouxe benefícios no desenvolvimento desse aluno. Essa constatação foi verificada através do aprimoramento dos movimentos observados, das entrevistas informais com os pais, dos comentários do neurologista e do psicólogo que acompanhavam a criança.

Este estudo, que consideramos como exploratório, não se deu por terminado já que questionávamos a metodologia, a estruturação das atividades, a

ausência de um acompanhamento mais sistematizado, levando-nos à preocupação com um processo de investigação a ser realizado com maior embasamento teórico e com características científicas.

Essa proposta repercutiu na escola, despertando interesse dos profissionais da área, que vivenciavam, em sua prática educacional, problemas semelhantes.

Na busca de respostas às indagações que foram surgindo, procuramos maior embasamento teórico que permeasse as reflexões sobre o assunto, atendendo as expectativas de um estudo melhor sistematizado.

Consultando a literatura, encontramos dados estatísticos significativos de crianças que, identificadas sob diferentes diagnósticos, trazem consigo comportamentos referentes às chamadas *dificuldades de aprendizagem*<sup>1</sup>.

Tarnopol (1980), afirma que *essa dificuldade parece atingir entre 05 a 20% da população escolar em países desenvolvidos* (p. 12). Em 1986, Gaddes, citado por Deci e Chondler, aponta as estatísticas para *15% da população em países como Estados Unidos da América e Canadá, sendo que apenas 07% apresentam distúrbios de aprendizagem com algum tipo de alteração neurológica, onde 02% tem disfunções graves e 05% com sinais neurológicos sutis* (p. 588).

Lefèvre (1989a), admite *um percentual de 05 a 10% da população infantil apresentando distúrbios de aprendizagem. Ressalta que é um número muito elevado se for comparado a outras afecções, como a paralisia cerebral (0,5%) e deficiência mental (03%)* (p. 1140).

---

<sup>1</sup> Neste estudo utilizaremos o termo "dificuldades de aprendizagem" por considerá-lo de uma abrangência maior que "distúrbio de aprendizagem". Todavia, lembramos que na literatura as diferenças não se dão em torno de conceitualizações. Simplesmente denominações distintas.

Schwartzman (1992), comenta cifras estadísticas de *10-20% da população em idade escolar que são encaminhadas como portadoras de distúrbios específicos da aprendizagem* (p.22).

Por outro lado, Moysés e Collares (1993), fazem uma apresentação crítica desses dados, referindo-se à existência de 18% de disléxicos, de 05 a 10% de hiperativos na população em idade escolar, questionando: *que doenças são essas que se manifestam com tamanha freqüência? Na área da saúde, os índices são habitualmente expressos por 100 mil habitantes! Que epidemia, que castigo divino é este?* (p. 40-41).

O fato de não aprender pode ser visto de uma outra forma que não necessariamente a incapacidade do aprendiz. Podemos detectar falhas do sistema educacional como: defasagem na formação do profissional, baixa qualidade de ensino, instalações e equipamentos inadequados, falta de materiais, currículos e programas desatualizados, processos de avaliação incoerentes ou, até mesmo, fatores afetivos e sócio-econômicos que certamente influenciarão nos resultados esperados.

Finalmente, podemos verificar problemas individuais e intrínsecos que também dificultam, de certa forma, o ato de aprender. Estes problemas podem se originar de uma diversidade e multiplicidade de causas e fatores, que trazem à tona a existência dessas dificuldades.

Existem crianças com dificuldades. Esses traços não as fazem piores que as outras, simplesmente diferentes e com uma história de vida distinta. Faz-se necessário revermos algumas questões pedagógicas concernentes à dificuldade em aprender. Percebemos que, muitas vezes, o despreparo do profissional que atua na escola, desencadeia *uma generalizada isenção de responsabilidades*, à

*criança rotulada sobre a estigmatização, a introjeção de uma doença, com repercussões previsíveis em sua auto-imagem, autoconceito e auto-estima* (Moysés e Collares, 1993, p. 45).

Torna-se imprescindível ao educador ter conhecimento das características comportamentais peculiares à criança, não no intuito de discriminá-la ou destacá-la das demais, mas para poder realmente interagir no processo de aprendizagem sem que o aluno seja prejudicado. Caso isso ainda não seja possível, é preciso encaminhá-la a um centro diagnóstico e terapêutico adequado.

No entanto, a realidade nos mostra a necessidade de repensar métodos e estratégias selecionados nas situações de ensino, a fim de respeitar os diferentes graus de desenvolvimento das habilidades.

O levantamento desses dados suscitou um interesse de investigar a questão da aprendizagem do movimento na criança com dificuldades. Apresentamos um questionamento básico que norteia esta pesquisa: *Como se dá a aprendizagem do movimento gímico na criança com dificuldades de aprendizagem?*

Consciente da abrangência de tal problema e interessado na busca de respostas ao questionamento que norteia nosso estudo, optamos por partir de uma constatação dos acontecimentos na prática cotidiana de ensino, ou seja, ensinar algo sob condições “controladas”.

Severson, citado por Ross (1979), afirma que *uma ação pedagógica sob estas condições é denominada de “ensino diagnóstico”* (p. 27). Refere-se a este processo como sendo muito mais indicador do desempenho escolar futuro de uma criança do que qualquer dos testes existentes que objetivem a identificação de distúrbios de aprendizagem em crianças.

Penteado e Rocha (1980), alerta-nos que:

*...embora a precisão do diagnóstico das dificuldades represente uma etapa fundamental, ela não constitui uma condição necessária e suficiente para sua solução. A fase seguinte, de suma importância, é a da escolha das estratégias mais efetivas para a remediação. Evidentemente que essa escolha deverá se basear nas hipóteses explicativas do problema (p. 349).*

A partir desses pressupostos, fundamentamos a aplicação prática desta pesquisa. Com a necessidade de escolhermos alguma forma de manifestação do comportamento, elegemos a atividade gímnica entre outras que se concretizam na complexidade de movimentos presentes no mundo da criança. Para tanto, propomos a aplicação de um programa de atividades motoras, buscando subsidiar a análise do comportamento e o alcance dos objetivos abaixo descritos:

*Objetivo geral:*

Investigar a contribuição da Ginástica Artística, através da aplicação de um programa de atividade motora para a criança com dificuldade de aprendizagem, na perspectiva do modelo teórico de Leguet (1987), que será explicitado no capítulo II. A opção por trabalhar com os elementos básicos e típicos da Ginástica Artística partiu do entendimento de que, através das atividades que a ginástica propõe no ensino dos movimentos, é possível contribuir nas questões do aprimoramento do ritmo, da percepção espaço-temporal, da coordenação, do equilíbrio, da lateralidade, visando a consciência e o domínio corporal.

*Objetivos específicos:*

1. Verificar o nível de aprimoramento das ações motoras das crianças com dificuldades de aprendizagem, nos elementos básicos desta modalidade, propostos por Leguet (1987).

2. Analisar o comportamento das crianças com dificuldades de aprendizagem na perspectiva das dimensões sócio-culturais, apresentadas no modelo teórico de Leguet, através da aplicação de um programa de atividade gímnica.

Mesmo reconhecendo a Ginástica Artística como estereótipo do esporte com finalidade competitiva e elitista, acreditamos que um trabalho com esta modalidade dentro de uma perspectiva pedagógica, não priorizando o aprimoramento técnico dos movimentos, pode ser de grande significado no desenvolvimento da criança.

Isso não pressupõe uma desconsideração das outras atividades motoras, pelo contrário, temos convicção de que quanto maior e mais diversificada a vivência motora da criança, melhor será a contribuição para o seu desenvolvimento. Porém, ao considerarmos os elementos da ginástica como o conteúdo básico de um programa, pretendemos atender a todas as crianças indistintamente, independente da ocorrência ou não de dificuldades que elas possam apresentar. Desta forma, precisamos nos certificar se os recursos metodológicos selecionados estão atendendo as necessidades de cada um, respeitando o ritmo próprio de cada criança.

A opção pela atividade gímnica como conteúdo programático esbarra, na maioria das vezes, na dificuldade decorrente da ausência de uma infraestrutura que dê suporte a um trabalho significativo. Todavia sabemos que a inexistência de aparelhos oficiais e espaço físico adequado, podem ser remediados através da adaptação de um ambiente semelhante, com materiais alternativos que cumpram o papel da sua funcionalidade.

Nista - Piccolo (1995), comentando sobre o ensino da atividade gímnica, destaca aspectos fundamentais como: *o respeito à individualidade do aluno, o contexto lúdico, o prazer pela atividade, a exploração dos movimentos corporais, a adequação aos limites e às capacidades mostradas, além da ênfase dada à expressão e à espontaneidade* (p. 119).

A minha experiência aponta para as inúmeras contribuições da Ginástica Artística para o desenvolvimento da criança, mas *...os relatos seriam redigidos tanto tempo após os acontecimentos que ficariam impregnados de imaginação* (Snyders, 1993, p. 23).

A relevância deste estudo na área da Educação Física está no processo de investigação do movimento humano, sob uma óptica específica da dificuldade de aprendizagem, não perdendo de vista as diversas dimensões sócio-culturais do comportamento que permeiam as ações motoras.

## CAPÍTULO I

### DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Imaginemos que, numa situação de ensino-aprendizagem, uma criança não se adapte aos processos selecionados para transmissão dos conteúdos. As estratégias impostas ao seu desenvolvimento superam suas potencialidades e o professor, não conhecedor dos problemas que hão de vir, julga-a incapaz de acompanhar a turma e vê a necessidade dessa criança se submeter a sessões de reforço. Este fato é comum quando falamos em aprendizagem e damos a ela um sentido de formalização e homogeneização dos conteúdos. Existem grandes diferenças individuais na maneira como as crianças aprendem, e o ensino, muitas vezes, não leva em conta essas diferenças.

É muito fácil procurar justificativas para as falhas decorridas no processo de ensino, afirmando que as dificuldades estão centradas na figura do aluno. *Somente quando uma criança não consegue aprender nas condições em que outras crianças de sua idade, inteligência, experiência e capacidade são aptas a fazê-lo, é que se deve levantar o problema* (Ross, 1979, p. 23).

Isto se evidencia, quando a criança, inserida no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais de ensino, encontra dificuldades e, por esta razão, é discriminada em suas tarefas, considerada "incapaz".

O simples fato da criança desvincular-se do convívio, até então, único com a família, pode ser um agravante. Antes do seu ingresso na escola, a família era responsável por ditar normas de convivência, valores e conceitos, exercendo grande influência em sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Corseuil (1995), num artigo que trata sobre o ingresso da criança na educação formal, afirma que:

*...isto implicará na separação do meio familiar e na (re)adaptação social a um novo grupo, um novo mundo, onde responsabilidades concretas vão tomando o espaço dos momentos de sonhos e fantasias, estabelecendo um processo de transição. Por estas características, o início da escolarização pode se tornar difícil em função de novos ajustamentos que são necessários à criança (p. 33).*

Este autor ressalta ainda, que novos ajustamentos geram conflitos relacionados à própria escola, seu ambiente físico, os professores, os colegas, podendo desencadear uma *inadaptação que geralmente se revela por queixas do tipo recusa em ir à escola, agressividade, passividade, desinteresse, instabilidade emocional, comportamento desordeiro, somatizações, etc.* (Marcondes, 1985, p.70).

Percebemos que os problemas decorrentes de um ingresso mal sucedido na fase escolar geram uma série de consequências, podendo se configurar em dificuldades posteriores no ato de aprender. O ambiente que a criança passa a frequentar é completamente diferente do habitual, existindo uma estrutura diferentemente organizada, a qual ela deve se adaptar, ajustando seus comportamentos e estabelecendo novas relações.

Penteado e Rocha (1980), afirmam que

*um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas educacionais de países desenvolvidos e, principalmente, subdesenvolvidos é o elevado índice de crianças em idade escolar, com sérios problemas decorrentes de aprendizagem, não causados por deficiência no desenvolvimento intelectual ou por comprometimentos neurológicos graves. Portanto, são crianças normais, sob estes aspectos, porém não conseguem obter bom rendimento na escola e as principais queixas de pais e professores são: as crianças são irrequietas, indisciplinadas, apáticas, possuem baixo grau de desenvolvimento social e ficam marginalizadas nos grupos de trabalho ou de lazer (p. 346).*

Por décadas, muitos estudos vêm se dedicando a compreender a ocorrência das dificuldades de algumas crianças no ato de aprender. Diversas áreas, como a Pedagogia, Psicologia, Neurologia e Psiquiatria buscam respostas aos questionamentos das chamadas dificuldades de aprendizagem. Os termos científicos utilizados para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem são evidência do avanço nesses estudos. Schwartzman (1992), fez um levantamento desses termos, empregados nas últimas décadas. São eles:

*desordens de aprendizagem; dificuldades específicas de aprendizagem; distúrbios psicomotores; lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, paralisia cerebral mínima, síndrome da criança desajeitada, distúrbios psiconeurológicos da aprendizagem; crianças com prejuízos perceptuais, síndrome da criança hipercinética, síndrome da criança hiperativa, desordem do déficit de atenção; etc. (p. 20).*

O autor apresenta, ainda, outras denominações que se referem as dificuldades do aprendizado da leitura e escrita, mostrando nomenclatura bastante diversificada.

Frente a essa diversidade de rótulos diagnósticos e da literatura disponível nas diversas áreas que estudam as dificuldades de aprendizagem, verificamos

que as investigações e os dados apresentados giram em torno das causas e conseqüências deste comportamento. Podemos observar, também, que estes estudos, principalmente no campo da Neurologia e Psiquiatria, levam, necessariamente, aos aspectos cruciais da aprendizagem levantados anteriormente, ou seja, às falhas e disfunções nos mecanismos internos e reguladores do ato de aprender.

A questão da mensuração do comportamento é amplamente estudada pela Psicologia e sub-áreas. Estas são responsáveis pelas investigações dos testes psicométricos, que, associados aos estudos médicos, visam encontrar normas de referências que possibilitem uma instrumentação diagnóstica dos problemas.

Essas mesmas áreas supracitadas empenham-se em discutir a origem das dificuldades. As questões escolares e seus problemas estruturais são instrumentos de discussão, aliados aos conhecimentos produzidos pela pedagogia. Buscam-se soluções de remediação para os diversos problemas surgidos nas situações do ensino formal. As preocupações referem-se mais às questões sociais decorrentes das dificuldades de aprendizagem. Patto (1990), em "A Produção do Fracasso Escolar" retrata como a sociedade vem enfrentando esta questão. Revela o processo de "culpabilização" do indivíduo que não aprende, e denuncia a psicopedagogia como mais uma das múltiplas facetas de um sistema ineficiente de ensino.

Os problemas de conceitualização das dificuldades de aprendizagem surgem historicamente através das diferenciadas correntes de pensamento. Citaremos alguns conceitos destacados da literatura para demonstrar tal diversidade.

Valett (1977), definiu o problema na aprendizagem como sendo:

*qualquer dificuldade específica na aquisição e utilização de informações e habilidades que são essenciais à solução de problemas. Existe um problema significativo de aprendizagem quando o desempenho real do indivíduo ou sua realização em uma habilidade qualquer está bem abaixo da sua capacidade ou potencial (p. 10).*

Sheer, em 1971, citado por Penteado e Rocha (1980), refere-se às crianças portadoras desta dificuldade como:

*um sub-agrupamento clínico de crianças consideradas "normais", em razão de não apresentarem um quadro comprometedor, caracterizado pela existência de sintomas neurológicos muito graves, de deficiências motoras ou sensoriais ou de distúrbios emocionais primários evidentes e que apresentam baixo rendimento escolar; aprendizagem lenta em relação aos mesmos companheiros da mesma idade; dificuldade em assimilar materiais instrucionais novos e em resolver problemas (p. 346).*

Ross (1979), afirma que:

*um distúrbio de aprendizagem apresenta-se quando a criança não manifesta subnormalidade mental geral, não é portadora de deficiência das funções visuais ou auditivas, não está impedida de desempenhar tarefas educativas em razão de distúrbios psicológicos desconexos e é dotada das vantagens proporcionadas por educação e cultura adequadas, mas que, não obstante, manifesta deficiente desempenho teórico (p. 28).*

Por outro lado, em 1970, a National Advisory Committee of Handicapped Children dos Estados Unidos, citado por Molina (1994), demonstra que, na realidade, não se conhece quais são as naturezas reais das dificuldades de aprendizagem, dando uma definição que se faz, também, por exclusão:

*As crianças com dificuldades de aprendizagem exibem alterações em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na utilização da linguagem e escrita. Tais alterações se manifestam em transtornos da atenção, pensamento, da fala, da escrita e aritmética. Incluem quadros denominados defeitos perceptuais, lesão cerebral,*

*disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Não incluem, no entanto, problemas de aprendizagem devidos principalmente a defeitos visuais, auditivos, motores, debilidade mental, alterações emocionais e problemas ambientais (p.01).*

O mais recente entre os diversos conceitos encontrados foi uma definição estabelecida, em 1981, pelo National Joint Comitee for Learning Disabilities<sup>2</sup>, nos Estados Unidos da América, citado por Moysés e Collares (1993):

*Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita e raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar do distúrbio da aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo: alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo: diferenças culturais, instruções insuficientes/ inadequada, ou fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (p. 32).*

Paín (1985), considera o problema da aprendizagem como *um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos (p.28)*. Isto aponta para discussão das causas que originam as dificuldades de aprendizagem. Para isto, estudiosos buscam elencar características típicas do comportamento da criança, propondo classificações específicas como:

Myklebust e Jhonson (1983), categorizaram os distúrbios de aprendizagem e assim o descreveram em níveis hierárquicos de experiências: falhas na sensação, na percepção, na formação de imagens, na simbolização e na conceituação.

---

<sup>2</sup>A tradução do termo "Disabilities", utilizado pela literatura americana se refere a inabilidade / incapacidade. (Ref. Dicionário Michaelis, 1989)

Adelman e Taylor (1986), classificam os distúrbios de aprendizagem em quatro grandes grupos:

- I- O distúrbio de aprendizagem é uma inadequação no ambiente em que se dá a aprendizagem;*
- II- O distúrbio de aprendizagem surge quando as diferenças individuais não são respeitadas, ou seja, as características pessoais não são adequadas à situação de aprendizagem em si mesma;*
- III- A dificuldade de aprendizagem recebe o título de distúrbio quando associada a uma disfunção do sistema nervoso central;*
- IV- Refere-se ao grupo de distúrbio de aprendizagem que tem associadas outras desordens pessoais, como retardo mental e distúrbio emocional severo (p 512).*

Schwartzman (1992), apresenta dados do Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Americana de Psiquiatria, na sua edição revisada - DSM III, datada de 1987, considerando os distúrbios do desenvolvimento assim classificados e definidos:

*retardo mental; distúrbios globais (ou abrangentes) do desenvolvimento; distúrbios específicos do desenvolvimento; outros distúrbios de desenvolvimento; distúrbios disruptivos do comportamento; distúrbios da aprendizagem da aritmética; distúrbios da aprendizagem da escrita expressiva; distúrbios da aprendizagem da leitura; distúrbios do desenvolvimento da coordenação motora; e déficit da atenção/ hiperatividade (p.20).*

Vale a pena ressaltar que, para cada uma dessas categorias apresentadas, existem outras subcategorias específicas e esclarecedoras de cada distúrbio. Verificamos, também, a utilização dessa mesma classificação num estudo realizado por Wright, Sugden, Ng e Tan, sobre identificação de crianças com problemas motores em Singapura (1994).

Tamanha é a confusão instalada neste campo de diagnósticos e prognósticos, que encontramos numa obra de Wedell (1973), uma citação de Cruickshank, datada de 1966, referindo-se a um levantamento de trinta e oito termos referentes às especificidades das dificuldades de aprendizagem (Learning Disabilities).

Bruzaferro (1973), afirma que as manifestações características dessas crianças são:

*...perturbações globais do crescimento e da maturação, levando a persistência de alguns aspectos motores mais inferiores, alterações posturais e de equilíbrio, distúrbios do ritmo e da atenção, perturbações do esquema corporal relacionado a dificuldades têmporo-espaciais e da lateralidade e desajuste do comportamento (p.13).*

Há autores que buscam compreender, especificamente, as dificuldades na aprendizagem de habilidades motoras. Entre eles, destacamos:

Kolwasky & Sherrill (1992), realizaram um estudo comparativo entre estratégias de verbalização e demonstração no ensino de seqüências motoras. Concluíram a eficácia da informação verbal no ensino de sequências motoras para crianças com dificuldades de aprendizagem, destacando sua importância em programas de Educação Física.

Hammill (1975), dedicou-se ao estudo de escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, revelando a importância da avaliação e treinamento dos processos percepto-motores.

Ajuriaguerra (1980), ao descrever os distúrbios da realização motora, apresenta diversas tipologias de apraxias, entre elas: a apraxia da realização motora, a apraxia construtiva, a planotopocinesia e as cinesias espaciais e as apraxias especializadas (facial, postural, objetiva e verbal).

Reforçam, ainda, a necessidade de se combater o fracasso escolar, através de propostas psicomotoras, para impedir os índices de reprovação tão elevados.

Os estudos feitos por Guzzo & Ribeiro (1987), apresentam uma classificação recente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, da seguinte forma:

1. **Experiências Insatisfatórias:** Crianças que têm dificuldades de aprender porque desenvolveram condições adversas de vida e, na maioria das vezes, são portadores de experiências dolorosas que envolvem o domínio afetivo.
2. **Carência de Experiências:** A criança tem dificuldades por não ter sido suficientemente estimulada.
3. **Processo de Ensino:** Crianças que têm dificuldades por não se adaptarem àquilo que o professor ensina.
4. **Origem Física:** Dificuldades relativas a limites físicos ou neurológicos (p 91).

Frente a essa complexidade de fatores, que acometem a criança, ocorrendo sozinhos ou concomitantemente, Ciasca (1990), cita Lerner que, em 1988, fez um levantamento das características comportamentais encontradas com maior ou menor intensidade, associadas ou não entre si:

- **Déficit de atenção:** hiperatividade, distração, baixa capacidade de concentração.
- **Falhas no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas para a aprendizagem:** perda da capacidade de organização, perda das funções meta cognitivas.
- **Dificuldade na habilidade motora:** coordenação motora fina ou global com déficits específicos, problemas de ordem espaço-temporal, entre outros.

Davis & Rizzo (1991), contrapõe-se à classificação tradicional, propondo uma nova, fundamentada na abordagem ecológica da aprendizagem, apresentada por Gibson (1977), onde a compreensão do comportamento parte da relação homem - ambiente (affordance).

Hoare (1994), estudou a distinção do perfil comportamental de crianças com desordem na coordenação do desenvolvimento (DCD), através da análise de diferentes variáveis. Destaca, em suas conclusões, a necessidade de um critério universal de definição, para melhor consistência e desenvolvimento das investigações nesta área.

Missiuna (1994), demonstrou as dificuldades na aquisição de habilidades motoras das crianças com desordem na coordenação do desenvolvimento (DCD), analisando, especificamente, a capacidade de aprender e generalizar uma nova habilidade.

Tais estudos mantêm as mesmas concepções anteriormente criticadas, ou seja, buscam precisões nas análises realizadas, fundamentam-se em testes que findam numa formalização e padronização do comportamento da criança que apresenta dificuldades motoras. Adelman, citado por Christopher (1989), evidencia o fato de que o processo diagnóstico tem contribuído com pouquíssimas informações sistemáticas sobre a dificuldade de aprendizagem, oferecendo bases fracas para profissionais da área, que passam a aceitar um modelo de avaliação de forma generalizada.

Krug e Schild (1995), investigaram o efeito de um programa de educação psicomotora na aprendizagem escolar em crianças repetentes, na 1ª série do 1º grau, comprovando uma influência positiva do programa nos sujeitos analisados.

- ***Dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida:*** dificuldade na discriminação do estímulo auditivo e visual, na seqüencialização, etc.
- ***Dificuldade na linguagem oral:*** problemas de ordem e competência lingüística.
- ***Dificuldade na leitura:*** problemas na decodificação, na compreensão e na habilidade básica para ler.
- ***Dificuldade na linguagem escrita:*** dificuldade na grafia e na compreensão das letras.
- ***Dificuldade no raciocínio matemático:*** dificuldade no pensamento quantitativo, com fatos relacionados a tempo, espaço e cálculos.
- ***Comportamento social inapropriado:*** problemas de percepção social e emocional, ou no estabelecimento de relações interpessoais (p. 10-11).

Analisando detalhadamente essas características comportamentais apresentadas, podemos constatar uma relevância dos fatores sociais, interferindo no processo de aprendizagem, sobrepondo-se aos fatores biológicos propriamente ditos. Isto nos leva a concluir que, salvo os problemas de ordem física, grande parte dos problemas apresentados por essas crianças em aprender, suas dificuldades e limitações, são, na maioria, fruto de suas relações interpessoais e ambientais (culturalmente determinadas).

Sem dúvida, as características comportamentais citadas podem ser constatadas praticamente em qualquer instituição de ensino, e isto não discutimos. No entanto, a identificação de tais características vem alimentando estudos e fundamentando teorias entre as quais a psicologia, a neurologia e áreas afins, reafirmam sua autonomia pairando acima daquilo que se denominam

diferentes conceitualizações, afecções e sintomas, perpetuando ao longo da história uma espiral viciada de “biologização da sociedade” (Moysés e Collares, 1993).

Podemos perceber que, ao analisarmos esses conceitos e classificações sobre as dificuldades de aprendizagem, deparamo-nos com uma diversidade muito grande de termos que se confundem numa rede “infinita” de características comportamentais, estigmatizando a criança. Talvez, fosse mais interessante buscar alternativas pedagógicas que discutissem os reais problemas do ensino. Traçar uma perspectiva mais crítica e significativa para as dificuldades de aprendizagem.

Neste trabalho, consideraremos os conceitos do National Joint Comitee for Learning Disabilities (E.U.A.) (1981), e a classificação de Guzzo e Ribeiro (1987), e Lerner (1988), respectivamente acima apresentadas.

A opção pelas definições mais recentes se justifica pela necessidade de estabelecermos um parâmetro para a nossa análise, e, ainda, por não pretendermos analisar aprofundadamente sua evolução histórica, tampouco tentar propor uma nova definição ou classificação para as dificuldades de aprendizagem.

Na tentativa de buscarmos alternativas pedagógicas que nos permitissem discutir a questão das dificuldades que as crianças apresentam no ato de aprender, sentimo-nos instigados a investigar tal fenômeno no contexto da educação motora<sup>3</sup>, optando, portanto, pela ginástica como conteúdo a ser trabalhado.

---

<sup>3</sup> Entendemos por este termo a contribuição pedagógica no ensino formal ou mesmo nas relações corporais de aprendizagem, independentes da institucionalização formal. (Moreira, 1995).

## CAPÍTULO II

### APRENDENDO COM A GINÁSTICA

#### O modelo teórico

A complexidade do movimento gímico pode ser traduzida pela interação de sistemas internos, que se organizam em busca da realização de uma ação: habilidades aprimoradas à luz da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

*Um fantástico maquinário neurocibernético é, de certa forma, posto em jogo no menor exercício gímico. Tomando o olho como exemplo, bastará lembrar os papéis complementares que por um lado convergem para uma visão central, garantindo a identificação das marcas estáveis do espaço onde se desenvolve a ação, e por outro lado, convergem para uma visão periférica, fornecendo índices sobre velocidade e direção dos movimentos relativos ao campo visual. Por mais complexo que seja, este exemplo levanta apenas um aspecto bem elementar da análise das informações que aparecem numa fração de segundos (Leguet, 1987, p. XI).*

O movimento gímico com suas particularidades de execução abre possibilidades de atividades que provocam valiosas experiências corporais,

*enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral* (Col. de Autores, 1992, p. 77).

O modelo teórico apresentado por Leguet (1987), fundamenta-se no essencial da atividade gímnica, revelando-nos sua especificidade cultural. O autor enfoca a motricidade com fins formativos numa visão que extrapola os objetivos da competição.

Leguet (1987), propõe uma abordagem de ensino da Ginástica Artística que se preocupa com os recursos metodológicos voltados à pedagogia da motricidade. Nessa obra, o autor faz considerações sobre essa modalidade, enfatizando o ponto de vista das ações e coordenação de ações inevitavelmente praticadas em aparelhos, assim como um processo "genético" centrado na motricidade.

Sua proposta resume-se basicamente em identificar, na complexidade da atividade, os diferentes tipos de "ações motoras" executadas durante a realização dos elementos acrobáticos e ginásticos. Cada ação motora manifesta-se num meio determinado, formando um todo estruturado. Entretanto sua origem pode coincidir com uma bagagem motora já existente, levando a criança a um aperfeiçoamento desta ação, considerando-a como:

- a) *formando uma totalidade estruturada significativa para o indivíduo na relação que ele mantém com o aparelho e o contexto;*
- b) *constituindo uma unidade comportamental, que pode ser abrangida transformando-se e diferenciando-se de acordo com os níveis da prática;*
- c) *apresentando (atitude inseparável do conteúdo) uma fonte motriz e uma gênese particulares* (p.12).

As ações podem variar em função das características específicas do aparelho, do sentido ou direção da ação, ou até mesmo da postura do executante. No entanto, esta proposta de Leguet (1987), implica um processo baseado na diversidade das situações encontradas. Consiste justamente na apresentação, desde o início da prática, de todos os tipos de variações, permitindo não só a obtenção de um aperfeiçoamento mas também de um reconhecimento da diferenciação de cada ação.

A ação é o comportamento motor observável na prática da ginástica, todavia diferentes respostas comportamentais podem ser observadas para uma mesma ação, admitindo um componente básico ou uma unidade comportamental que a constitui. Esse componente básico é um constructo conceitual de uma combinação de movimentos com uma sequência típica que, assim apresentada, define a ação. Por exemplo, citaremos um indivíduo que se impulsiona, com as pernas, sobre o solo e caracteriza uma fase aérea do seu corpo durante determinado tempo, possibilitando o desencadear de uma nova ação consecutiva ou simultânea. O exemplo demonstra claramente características peculiares de uma ação cujo constructo conceitual, ou seja sua denominação, é o saltar.

As ações motoras da ginástica são, para Leguet, os primeiros passos rumo às condutas elaboradas da atividade gímnica. Ele propõe doze ações diferentes: *deslocar-se bipedicamente; equilibrar-se; passagem pelo solo (ou trave); abertura e fechamento; volteio; saltar; aterrissar, equilibrar-se; girar sobre si mesmo; balancear em apoio; balancear em suspensão; passar pelo apoio invertido; passar pela suspensão invertida* (figura 1).

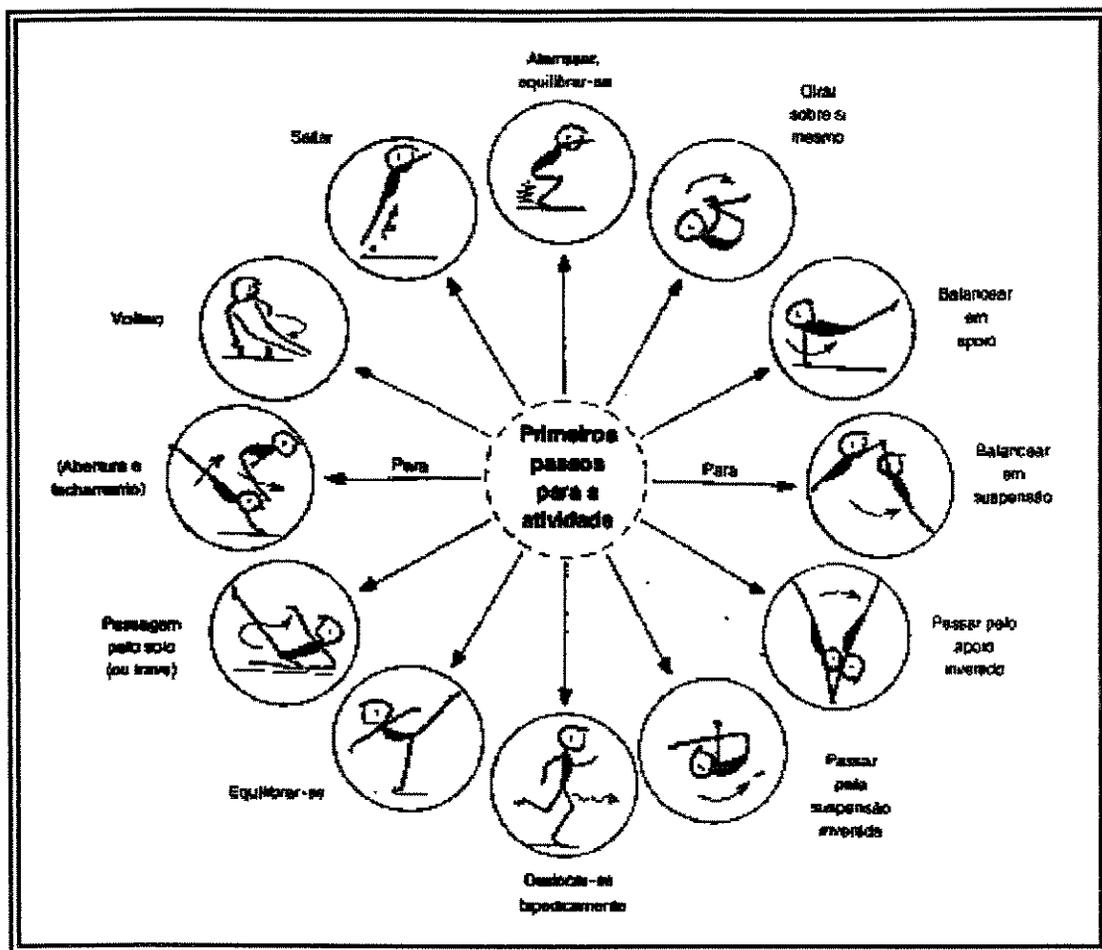


FIGURA 01 Ações motoras apresentadas por Leguet (1987).

Essas ações, acima citadas, formam uma engrenagem quando combinadas simultânea ou consecutivamente entre si. Num simples movimento típico da ginástica, podemos identificar várias ações combinadas. Por exemplo: um salto mortal à frente caracteriza-se pela superposição das ações saltar, girar e aterrissar. A passagem de uma ação para a outra constitui o essencial desta modalidade, pois representa o momento da coordenação durante o qual muda-se progressivamente de ação. Neste momento, o executante expressa sua intencionalidade para se empenhar na ação seguinte e assim por diante.

Não podemos perder de vista a intenção e o objetivo estabelecido pelo executante ao realizar uma ação. A idealização de um modelo construído pelo aprendiz, de forma abstrata, resulta na elaboração de um projeto. O agir se faz em função de um efeito a ser alcançado.

Leguet (1987), afirma que:

*a noção de projeto motor nos permite aprender e interpretar os comportamentos sob um prisma diferente da explicação biomecânica. Os estudos biomecânicos descrevem o movimento no quadro da casualidade cronológica: um efeito é explicado por uma causa que o precede ( p.18).*

Na óptica do indivíduo, os acontecimentos serão enfocados na ordem inversa. No desejo de obter-se tal resultado ou efeito, empenha-se em tal ação. O agir ocorre mais em função do conhecimento do efeito procurado do que em função do conhecimento de causa.

Para entendermos um pouco melhor, exemplificaremos, novamente, com o mortal à frente: o aprendiz, ao realizá-lo, num dado contexto, organiza suas ações exagerando na aterrissagem (preocupação com a segurança). Esse fato faz com que uma ação (aterrissagem) seja enfatizada gestualmente, sobrepondo-se às demais que também caracterizam o movimento. Num projeto motor bem estruturado, o executante deve estar com as ações dimensionalmente bem organizadas e bastante seguro da situação em que pratica. Sendo assim, ele mostrará um conjunto amplo e integrado de ações, constituindo uma nova unidade, o movimento.

A idéia do projeto motor é interessante ao considerarmos que os problemas de execução propriamente ditos dispõem-se seqüencialmente tanto para o indivíduo quanto para o professor, que precisa detectar falhas e dar conhecimento do resultado ao aluno. Outro ponto a ser considerado é a

necessidade de se ter vivenciado e adquirido tais ações, antes de se chegar a um nível de combinação das mesmas. Isto, fundamentalmente, é a gênese do estudo desse autor que, neste trabalho, tomamos por base.

Leguet (1987), considera que *...o indivíduo ativo como um sistema implicado na atividade, ou seja, mergulhado no ambiente e animado por finalidades (objetivos)*, apresenta três pólos diferentes essenciais para o seu desenvolvimento:

*\* Ele é: em todas as dimensões de sua personalidade e, em particular, no plano motor, dispõe de primeiros passos.*

*\* Ele faz: é ativo no meio considerado, modifica e sofre pressões do meio. Executa ações sobre os aparelhos.*

*\* Ele toma-se: evolui nesta interação, transforma-se (plasticidade), melhora suas capacidades motrizes, cognitivas e afetivas, seu esquema corporal, progride em eficácia e flexibilidade, aumenta seu nível de prática (p 22).*

*É o processo de transformação dinâmica, a que chamaremos de gêneses da Ginástica Artística. Com este espírito a ginástica artística nunca é um produto "acabado", já que ela evolui também em alto nível. Talvez seja mais conveniente apropriar-se de seu processo de transformação do que de um produto (p.22).*

Na perspectiva de compreender o processo de transformação e aprendizagem das ações motoras, o modelo teórico nos apresenta, ainda, as dimensões múltiplas da atividade gímnica e os impactos que elas podem ter na conduta motora, no momento em que desejamos explorá-la em toda sua amplitude.

O autor apresenta um quadro (figura 2), explicando que, num “ambiente humano e material”,<sup>4</sup> um indivíduo, através da atividade gímnica, pode: *agir, criar, mostrar, ajudar, avaliar e organizar*, visto que tais dimensões revelam um desenvolvimento integrado, nas diversas situações de aprendizagem.

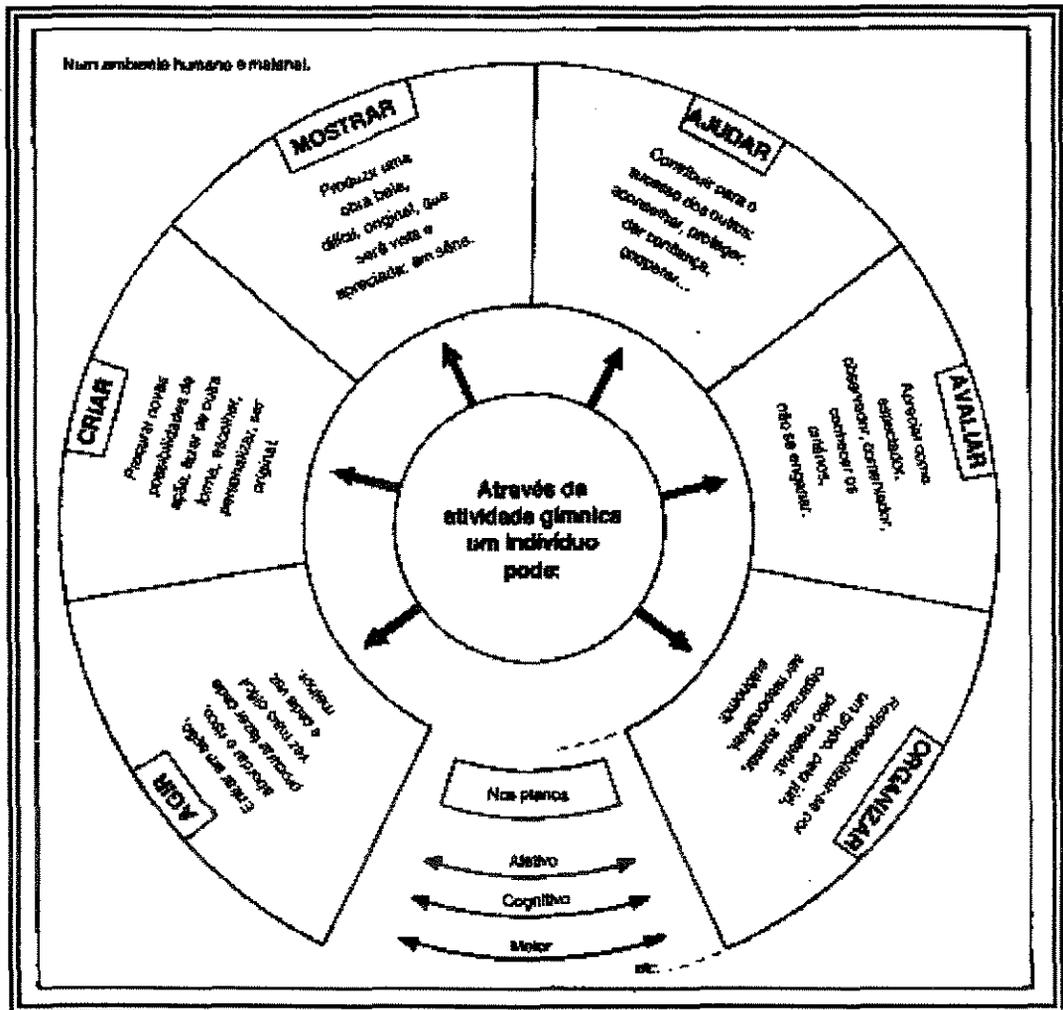


FIGURA 02 Dimensões sócio-culturais apresentadas por Leguet (1987).

<sup>4</sup> O termo “ambiente humano e material” é utilizado pelo próprio autor (Leguet), na intenção de ressaltar as relações interpessoais e ambientais estabelecidas dentro de um contexto específico da prática da atividade gímnica.

O *agir* caracteriza-se pelas habilidades de que a atividade se compõe. Em contato com um novo ambiente, a criança pode vivenciar e explorar diversas formas e posições do seu corpo no espaço. Realizará com naturalidade os mais difíceis malabarismos no solo e nos aparelhos.

Além disso, a criança também poderá utilizar o processo de *criar* seqüências e coordenação de movimentos. Sua espontaneidade será manifestada a partir do momento em que procura explorar possibilidades de movimento para encontrar soluções para agir sozinho ou em grupo e, assim, mostrar sua originalidade.

A própria ação espontânea da criança sobre os aparelhos, os riscos e as peripécias realizadas, caracterizam a atividade a ser observada e apreciada pelos colegas e pelo professor. O *mostrar* se faz naturalmente durante a prática, onde o agir é um comportamento constante.

O progresso de aquisição de cada uma das habilidades depende da confiança mútua, da cooperação e da integração de todos, ajudando e sendo solidário ao *ajudar* os colegas. Desta forma é possível ter mais segurança e contribuir ativamente no sucesso das atividades.

Assim como a “ação” e “demonstração” são constantes na prática da ginástica, o processo de *avaliar* o colega se faz presente a todo momento. Na observação emergem critérios típicos de cada habilidade que vão ao encontro do objetivo final: a realização de um movimento ou uma seqüência de movimentos. E, a partir de então, detectados “erros” na realização das atividades, é possível dar ao aluno um conhecimento do resultado da tarefa realizada.

Outra dimensão importantíssima que a prática da ginástica abrange, é a necessidade de se preparar o ambiente para praticar as atividades. Desta forma,

o aluno poderá tomar decisões, avaliar os riscos e se **organizar** com materiais que concorram para a realização do exercício. Adquire-se uma autonomia individual e grupal por se conscientizarem progressivamente da necessidade de uma “ordem” que antecede a prática.

É com a gênese desta abordagem que vislumbramos a possibilidade de elaborar uma proposta de trabalho voltada para crianças com dificuldades de aprendizagem. Longe de traçarmos como objetivo a solução desse problema, sentimo-nos impulsionados neste caminho, procurando respostas aos nossos questionamentos.

*A atividade gímnica pode ser o caminho nobre do desenvolvimento psicomotor, desde que sejam consideradas as leis do crescimento e sejam respeitadas as condições dos jovens candidatos a exercerem uma adequada atividade corporal (Leguet, 1987, p. X).*

Quando trabalhada com objetivos educacionais, a ginástica muito tem a contribuir para o desenvolvimento da capacidade da criança. Suas ações requerem uma “técnica” corporal vinculada a formas diversificadas da percepção espacial, influenciando a elaboração do esquema corporal. Sua prática deve estar permeada de uma característica lúdica que, aliada à motivação natural e aos desafios da execução dos movimentos acrobáticos, pode permitir que *todas suas capacidades e habilidades sejam trabalhadas de forma harmônica sem eleger qualquer potencialidade em detrimento das outras* (Nista - Piccolo, 1988, p. 132).

Sob essa perspectiva, podemos aprimorar as capacidades consideradas fundamentais no desenvolvimento infantil. Brincadeiras como o rolar e o virar-se de cabeça para baixo são muito significativas para as crianças quando, através de suas vivências, permitimos o descobrir e o reconhecer de suas potencialidades.

## CAPÍTULO III

### CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

#### **A opção metodológica**

É inegável a possibilidade de buscarmos alternativas e visualizarmos caminhos para o entendimento da pedagogia do movimento. Ao visarmos a metodologia para este estudo, evidenciamos uma necessidade maior de se trabalhar com pressupostos metodológicos que dêem suporte à compreensão do desenvolvimento da criança e as diversas formas de manifestação, levando-se em conta sua inserção no contexto social.

Acreditamos ser bastante difícil propor um programa de atividades para crianças com dificuldades de aprendizagem, sem que haja participação ativa do pesquisador na aplicação prática envolvida neste processo, de forma a percebê-la como uma totalidade mutável e dinâmica permeada de contradições.

Ludke e André (1986), fazem referência à pesquisa educacional afirmando:

*Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural do ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar esta realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (p. 5).*

A trajetória metodológica deste estudo fundamentou-se a partir de uma abordagem "compreensiva", que visa:

*...Apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que uma ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações. ...O método compreensivo empenha-se em investigar fenômenos singulares ou únicos: um acontecimento não é analisado enquanto caso particular, submetido por uma lei geral, mas é apreendido enquanto elemento original e específico (Bruyne, 1977, p.139 / 140).*

Esse mesmo autor ressalta, ainda, que o pesquisador compreende o outro a partir de uma compreensão introspectiva de si mesmo, ou seja, o observador não abandona sua própria particularidade mas, ao contrário, faz da experiência vivida uma maneira bem caracterizada de perceber a existência de uma realidade.

Neste trabalho, as técnicas desenvolvidas na coleta de dados foram selecionadas de acordo com as necessidades do estudo, a fim de satisfazer as reais intenções do pesquisador, observando-se, principalmente, os critérios de fidelidade (rigor e constância nos procedimentos) e validação (aplicabilidade da técnica coerente ao objetivo).

A observação indireta, caracterizada como uma técnica *que consiste em análise de documentos ou de imagens relativas aos fatos* (Thiollent, 1987, p.32), foi a técnica que possibilitou a descrição dos registros, através das gravações feitas em VT, de alguns momentos da aplicação do programa de atividades gímnicas. Os dados coletados foram extremamente significativos para a análise do comportamento dos sujeitos à luz das dimensões sócio-culturais propostas pelo modelo teórico.

Ross (1979), ressalta que *a finalidade da observação não é descobrir quão pouco a criança aprendeu, nem "por que" não está aprendendo, mas "o que" poderia ajudá-la a adquirir habilitações e conhecimentos adicionais* (p. 27).

Para isto, outra técnica também selecionada foi a aplicação de uma avaliação motora fundamentada nos constructos básicos da abordagem teórica de Leguet (1987), para o aprendizado da Ginástica Artística. Segundo o autor, *...esta avaliação determina objetivamente a dificuldade ou a complexidade intrínseca de uma tarefa, a fim de saber se ela é equivalente, superior àquela já vivenciada (porém, terá o mesmo sentido para o indivíduo)* (p.26).

Gallahue (1993), afirma que, antes do processo de avaliação deve-se proceder a seleção de níveis segundo os objetivos estabelecidos num programa individualizado de educação.

Este instrumento nos apresenta níveis de dificuldades diferentes, de acordo com as possibilidades de execução do indivíduo, objetivando uma verificação do aprimoramento das ações motoras, conforme a capacidade de cada aluno independentemente.

A aplicação desse instrumento teve como objetivo inicial o fornecimento de informações ao professor do nível de aquisição das habilidades observadas nos

alunos. Isto permitiu melhor adequação dos objetivos do programa às estratégias metodológicas utilizadas, frente ao potencial expressado pelos alunos. Finalmente, ao ser (re)aplicada, forneceu parâmetros individuais que nos permitiu a verificação da ocorrência, ou não, de um aprimoramento das ações motoras.

### **Levantamento dos sujeitos**

Para se chegar a esses sujeitos, aqui analisados, foi estabelecido um contato com uma escola de ensino do 1º grau, da rede estadual de São Paulo, cuja localização era bem próxima à UNICAMP. Foi solicitada, à direção, através de uma entrevista, a informação da existência ou não de “crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem”. Fomos encaminhados a uma “classe especial” de ensino básico, com as crianças assim caracterizadas.

Estas crianças foram consideradas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, através dos meios de diagnóstico exigidos pelo estado de São Paulo para que as crianças sejam matriculadas numa classe especial. A condição, apresentada pela professora das crianças, é que elas devem ter, necessariamente, o mínimo de uma repetência nas séries iniciais de ensino e, ainda, possuir um laudo de um médico (neurologista / psiquiatra), ou de um psicólogo, indicando a criança para um ensino especial.

De posse desses laudos,<sup>5</sup> observamos que neles constavam descrições e resultados de testes médicos e psicológicos, apontando algumas dificuldades da criança e suas características comportamentais, finalizando com a recomendação

---

<sup>5</sup> Os laudos a que nos referimos não foram utilizados como parte da coleta de dados, porque a escola os mantém arquivados na secretaria. Nosso acesso foi para uma análise sigilosa das informações ali contidas.

da criança à classe especial e acompanhamentos de profissionais (psicólogo / fonoaudiólogo / terapeuta ocupacional).

Esta classe era composta por 11 crianças, na faixa etária de 08 a 13 anos, não as considerando inseridas em uma determinada série de ensino. Estudavam no turno da manhã, separadamente das outras turmas de ensino básico, que tinham aulas à tarde e se incluem numa população de baixa renda.

Para viabilizar a participação das crianças no projeto, foi encaminhado aos pais, a partir de uma reunião com a professora, um pedido de autorização de participação de seus filhos num projeto de extensão na Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP.

Foi apresentado à Coordenação de Pós Graduação da FEF-UNICAMP um projeto de pesquisa/extensão "Aprendendo com a Ginástica" que, devidamente aprovado, viabilizou a participação das crianças neste estudo.

Das 11 crianças desta classe, inicialmente participantes do projeto, 09 (nove) permaneceram no programa até o final do semestre. Entretanto, neste trabalho, foram apenas consideradas as 05 (cinco) que tiveram todo o processo de coleta de dados concluído.

## O programa de atividades gímnicas

O programa de atividades gímnicas foi desenvolvido com base no trabalho das “ações motoras”, propostas por Leguet (1987), com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas e perceptivas das crianças, explorando suas potencialidades e considerando suas limitações e suas individualidades, haja vista suas características comportamentais peculiares.

Foram usados todos os materiais específicos da Ginástica Artística disponíveis no ginásio, como tablado (solo), colchões, plintos, trampolins, trave alta e baixa, barras assimétricas, barra fixa, cavalo de saltos, cavalo com alças, argolas, banco sueco, além das cordas, bastões, bambu e arcos.

Após elencadas e analisadas algumas ações motoras para serem trabalhadas, foram eliminadas, para este estudo, as ações “deslocar-se bipedicamente” e “passagem sobre o solo”, apresentadas por Leguet (1987), devido à frequência dessas ações na prática da ginástica, além de que suas análises, possivelmente, estariam contempladas nas reflexões finais, por estarem implícitas em outras. Um outro procedimento realizado foi o agrupamento das ações “saltar” e “aterrissar”, com o intuito de facilitar a análise (observação e descrição) e avaliação das mesmas.

As aulas foram ministradas duas vezes por semana, com a carga horária de uma hora e meia cada uma delas. O programa desenvolveu-se num total de 22 aulas no segundo semestre de 1994.

Com base na abordagem teórica de Leguet sobre o ensino da Ginástica Artística e suas ações motoras, e com as vivências acumuladas como aluno e

professor dessa modalidade, apresentamos algumas considerações que fundamentaram o programa de atividades gímnicas.

A elaboração deste programa esteve comprometida com o desenvolvimento individual de cada aluno. Os conteúdos (as ações motoras) foram devidamente selecionados para atender a todos, através dos mais diversos recursos metodológicos. Importante ressaltar que, para a consecução do objetivo o aprimoramento técnico deixou de ser considerado, a fim de dar lugar à exploração das amplas possibilidades que as habilidades e capacidades podem oferecer.

As propostas das atividades gímnicas partiram da naturalidade motora que a criança expressa. A criança tem a liberdade de tomar as decisões em função do ambiente sem qualquer orientação do seu comportamento. Ao professor cabe observar as características comportamentais dos alunos e valorizar suas iniciativas. Neto (1995), afirma que esta estratégia *promove a descoberta dos materiais, as relações de orientação no espaço, as possibilidades de movimento diversificado (primeiras experimentações) e a consolidação das relações em grupo* (p.68).

Inicialmente era imprescindível que a criança explorasse o ambiente e mostrasse suas possibilidades de movimentos. Por exemplo, ao receber uma corda, para brincar de saltar ou rolar por cima dela, era dado um tempo determinado para que ela pudesse demonstrar sua capacidade e suas experiências anteriores. Esta situação possibilitou, a seguir, uma orientação das tarefas motoras objetivando o progresso nas atividades.

A riqueza desse procedimento está na integração das estratégias escolhidas para trabalhar o conteúdo a ser transmitido; as ações motoras, com as

dimensões sócio-culturais apresentadas por Leguet (1987). O aluno está ali para aprender, a partir das vivências motoras trazidas.

Num segundo momento, o professor sugeriu temas a serem trabalhados pelos alunos, permitindo, ainda, que mostrassem suas possibilidades, por exemplo: o equilibrar, o girar, o saltar. Espontaneamente o aluno executava tarefas diversificadas, segundo suas potencialidades, diretamente relacionadas ao seu objetivo.

A orientação da tarefa era apresentada ao aluno como um problema a ser resolvido. A exigência de situações novas e diferenciadas levava os alunos a introduzirem outras formas de ação e, algumas vezes, de utilização dos materiais. Um exemplo: foi solicitado aos alunos elaborarem, em grupos, um brinquedo com os materiais disponíveis, com o qual poderiam brincar de rolar e equilibrar.

Finalmente o professor, partindo das propostas dos alunos, elegeu movimentos específicos a serem realizados, completando com tarefas até então não sugeridas, controlando o ambiente e organizando-o de forma que fosse possível executá-las em diferentes graus de dificuldade. O próprio aluno traçava sua trajetória, caminhando de acordo com suas necessidades e níveis de expectativa.

Apresentamos esta proposta fundamentada nos estudos que Nista - Piccolo (1995) vem desenvolvendo, na busca de levantar possibilidades metodológicas para a prática da ginástica na escola. Podemos verificar que o eixo norteador desta proposta é a participação ativa do aluno no processo de transformação do não saber realizar certa habilidade até a condução e orientação para realizá-la com naturalidade: isto é aprendizagem.

É interessante permitir que os alunos vivenciem uma variedade de situações possíveis com a permanência das ações motoras. A noção de erro deve ser vista sob um aspecto diferente que o de performance. A criança, durante o processo de vivências, adquire possibilidades diferentes de adaptação do corpo ao ambiente, aumentando ainda mais sua "bagagem" motora. *No que diz respeito às tarefas exatas a serem realizadas, existirá maior ou menor eficácia, porém, mais freqüentemente, efetividade, isto é, coerência em relação ao projeto* (Leguet, 1978, p.24).

Acreditamos que, nesta perspectiva metodológica, partimos de comportamentos espontâneos trazidos do cotidiano da criança para a orientação de comportamentos determinados pelo professor, segundo seus objetivos, facilitando, assim, a apreensão dos conteúdos selecionados, possibilitando, em todas as aulas, a oportunidade de os alunos manifestarem-se nas diversas dimensões sócio-culturais apresentadas pelo modelo teórico.

Interessante lembrar que as aulas foram organizadas, possibilitando a realização das atividades individualmente, em duplas, em trios, em pequenos e grandes grupos.

### **O processo de registro e análise dos dados**

Para satisfazer os objetivos selecionados para este estudo, foram realizados os seguintes procedimentos de registro e análise dos dados:

Das observações realizadas:

Das 22 aulas ministradas, 10 delas tiveram momentos registrados, através de gravação, em VT, feita sobre um tripé colocado num dos cantos do ginásio. A técnica utilizada no registro das informações permitiu o girar da câmera, priorizando os espaços onde se encontravam o maior número de crianças em atividade. Assim, a observação do comportamento restringiu-se ao campo visual da câmera.

As gravações em VT foram transcritas, registrando-se o comportamento de cada criança individualmente, durante cada uma das aulas, ou seja, somente uma criança era observada de cada vez.

Os dados coletados, através das observações, foram analisados nas inúmeras leituras dos comportamentos listados, de cada sujeito individualmente, em cada aula. Seguido às leituras foram destacados comportamentos que julgamos relevantes para a interpretação, denominados de “unidades de significado”. Este processo caracterizou uma primeira redução dos dados coletados.

Num segundo momento, realizamos um agrupamento das unidades de significado, utilizando como critério fundamental a junção dos comportamentos destacados em diferentes categorias, determinadas à luz do modelo teórico norteador deste estudo.

São elas:

A - AGIR

B - CRIAR

C - MOSTRAR

D - AJUDAR

E - AVALIAR

F - ORGANIZAR

Essas categorias foram destacadas no intuito de se estabelecer um confronto com o quadro de referência sobre-determinante, apresentado por Leguet (1987), onde o autor aborda estas categorias, como sendo as diversas dimensões sócio-culturais da prática gímnica.

Objetivando atingir uma síntese dos dados colhidos e, ainda, para melhor interpretá-los, foi construído um quadro das categorias levantadas, convergindo as "unidades de significado" observadas em momentos das aulas, no decorrer da aplicação do programa de atividades.

As unidades de significado foram assim descritas e consideradas:

#### CATEGORIA "A"

##### (AGIR)

**Correr:** O sujeito realiza a ação de correr de alguma forma, em qualquer direção.

**Saltar:** O sujeito realiza a ação de saltar de alguma forma, em qualquer direção.

**Equilibrar:** O sujeito apresenta-se em situação de equilíbrio estático ou dinâmico, seja no solo ou nos aparelhos, sozinho ou em dupla.

**Balancear em suspensão:** O sujeito, na posição de suspensão em algum dos aparelhos, realiza o balanceio do corpo.

**Girar:** Esta ação refere-se a qualquer forma de giros sobre si mesmo, em várias direções, planos e eixos.

**Balancear em apoio:** O sujeito, na posição de apoio, sobre os aparelhos, com seu corpo pendente, realiza balanceios com o mesmo.

**Suspensão invertida:** O sujeito, suspenso em algum dos aparelhos, caracteriza a posição invertida do seu corpo.

**Abertura e fechamento:** Esta ação refere-se à elevação das pernas e do corpo para trás, seguido de uma volta dinâmica e de um retorno provocado pela rápida contração do tronco.

**Volteio:** O sujeito realiza qualquer giro do corpo, no plano perpendicular ao solo, sobre o apoio das mãos numa superfície qualquer. Foram consideradas as atividades em que houve auxílio dos pés, por ser uma habilidade muito específica desta modalidade.

#### CATEGORIA "B"

##### (CRIAR)

**Criatividade:** O sujeito durante as atividades, age criativamente, propondo novas possibilidades de movimentos, sugerindo novas propostas.

**Experimentação:** O sujeito troca informações com os colegas e soluciona problemas previamente colocados pelo professor, sendo levado a experimentar as propostas dos colegas.

#### CATEGORIA "C"

##### (MOSTRAR)

**Espontaneidade:** O sujeito se mostra brincando, cantando, dançando ou batendo palmas, sozinho, ou com os colegas, evidenciando uma atitude espontânea no ambiente da prática.

**Demonstração:** O sujeito é o centro das atenções do professor, de um colega ou de todo o grupo. O aluno tem a oportunidade de mostrar sua capacidade e habilidade.

#### CATEGORIA "D"

##### (AJUDAR)

**Ajuda:** O sujeito permite ser ajudado ou mostra-se solícito a auxiliar o colega, de alguma forma, segurando um material, protegendo-o num exercício, colocando-o no aparelho.

#### CATEGORIA "E"

##### (AVALIAR)

**Observação:** O sujeito demonstra-se atento ao observar as atividades que os colegas realizam ou, ainda, ao seguir, as orientações dadas pelo professor.

**Correção:** O sujeito mostra-se disposto a dar explicações ao colega ou fornece informações sobre a atividade a ser realizada.

#### CATEGORIA "F"

##### (ORGANIZAR)

**Organização:** O sujeito demonstra preocupação com a organização do ambiente para a prática, arrumando a disposição do material ou até mesmo, dos colegas, para um melhor andamento das atividades.

Da avaliação motora aplicada:

Aplicamos uma avaliação motora, proposta por Leguet (1987), previamente adaptada aos objetivos do estudo, em dois momentos distintos: antes e depois da aplicação do programa de atividades. Os dados dessas avaliações foram registrados através da elaboração de uma "ficha de avaliação" (anexo 1), adaptada pelo pesquisador, segundo Leguet (1987). Esta adaptação foi necessária para que pudéssemos determinar três tarefas "distintas", em graus diferentes de dificuldades, para cada ação motora proposta pelo autor, seguido dos níveis de análise qualitativa propostos.

A avaliação consta de uma análise interpretativa em níveis (N) diferenciados de execução, constatados em diferentes tarefas propostas, em graus diferenciados de dificuldade (D).

A adaptação da avaliação motora proposta pelo autor refere-se, inicialmente, aos níveis de análise. Foram reduzidos os 05 (cinco) níveis para 04 (quatro). Essa redução se fez necessária para atender aos objetivos propostos no programa, fundamentado na flexibilidade de aplicação do instrumento que o autor apresenta afirmando que *...ao nos situarmos na perspectiva de um desenvolvimento do indivíduo, os níveis de análise serão diferentes, conforme a idade, o contexto...* (p.30). Com isso, optamos por desconsiderar o último nível de análise proposto (N6), que contemplava o virtuosismo na ação motora, onde o indivíduo deveria atingir um nível técnico da ação, demonstrando amplitude máxima, domínio total de seu corpo, leveza, enfim, o aprimoramento técnico da ação motora, que foi descartado, como objetivo da nossa proposta.

Os níveis de análise e os critérios qualitativos para avaliação considerados neste estudo foram, respectivamente, os seguintes:

- N0 - Não executa o movimento (evita).
- N1 - Executa, mas não caracteriza o movimento como tal (tentiva).
- N2 - Realiza o movimento, porém o efeito é grosseiramente obtido.
- N3 - Realiza o movimento adequadamente, coordenando as ações independentes.
- N4 - Executa o movimento com naturalidade.

(Leguet, 1987, p.30)

Os níveis acima apresentados foram identificados em três diferentes tarefas selecionadas pelo pesquisador, em graus diferenciados de dificuldades, obedecendo aos critérios de velocidade, amplitude, força e complexidade da ação. Esses critérios são apresentados por Leguet (1987), ao ressaltar a importância de se buscar um progresso não só nas situações onde serão realizadas as ações mas nos comportamentos executados.

Para fins desta investigação, elaboramos as tarefas a serem realizadas, contemplando os níveis D e D1 ( curso elementar do 1º grau<sup>6</sup> ), em correspondência com as classes do ambiente escolar que atende à idade dos sujeitos analisados. Estas tarefas foram descritas, em uma ordem progressiva de execução, denominada, também, D1, D2, D3. São elas:

---

<sup>6</sup>Estes níveis de dificuldade são apresentados por Leguet (1987), correspondendo o nível de complexidade das atividades às séries de ensino escolar. São quatro níveis diferenciados: abrangendo da pré-escola ao 2º grau.

## GIRAR

- D1 Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto.
- D2 Rolamento de costas partindo de um plano inclinado (colchão).
- D3 Giro de 360 na posição vertical.

D1-O rolar sobre o próprio corpo no eixo transversal é facilitado quando se parte de um altura (tampa do plinto), porque provoca o desequilíbrio inicial, para desencadear o rolamento à frente sobre o solo, aumentando o grau de inversão do corpo. Através da elevação do quadril, provoca-se uma velocidade quase espontânea do movimento, facilitando, assim, sua execução.

D2-O rolar de costas exige um domínio corporal maior, visto que o deslocamento para trás não se encontra presente no nosso cotidiano. A velocidade do corpo deve ser aumentada e, para isto, optamos para sua execução em plano inclinado, possibilitando a execução da ação em uma amplitude maior.

D3-Aumentando a complexidade da tarefa, invertemos o eixo de giro sobre o corpo para o longitudinal, requisitando maior agilidade na execução do giro, visto que o contato com o solo é menor, ao partir da posição de pé. Necessário ainda associar o movimento ao de saltar e aterrissar no solo (força de impulsão), no intervalo de um giro, em velocidade controlada.

## BALANCEAR EM APOIO

- D1 No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo.
- D2 Na barra fixa, balanço frente / trás.
- D3 Na paralela, balanço frente / trás.

O movimento de balancear em apoio varia segundo as características de cada aparelho, exigindo força da musculatura que permita a manutenção sobre os apoios dos braços. Essa força é relativamente a mesma para os aparelhos, variando de acordo com a velocidade e amplitude do movimento.

D1-No cavalo com alças, o apoio do corpo (quadril / coxas), sobre a superfície lateral do cavalo, permite uma diminuição da sobrecarga do peso do corpo sobre o apoio dos braços. Nesta posição o balanceio é diminuído da sua amplitude, logo, da velocidade.

D2- Na barra fixa, diminuimos a superfície de contato do corpo com o aparelho, possibilitando maior liberação da amplitude e velocidade do movimento.

D3- Na paralela, o executante não possui outro apoio senão o dos braços sobre o aparelho. O balancear tem sua amplitude muito aumentada, logo, exigindo um maior controle do corpo.

#### BALANCEAR EM SUSPENSÃO

D1 Na barra fixa.

D2 Na paralela.

D3 Na argola.

A ação de balancear em suspensão não apresenta grandes problemas na força de equilíbrio e sustentação do corpo. Ao contrário da ação anterior, o corpo fica suspenso sobre os aparelhos, e o seu balanceio depende de um controle maior da velocidade e amplitude.

D1- Na barra fixa, o movimento é realizado de forma bastante simplificada no que se refere à apreensão das mãos no aparelho. Sua execução depende do grau de amplitude e velocidade realizada pelo executante.

D2- Na paralela, o grau de amplitude e velocidade se mantém na mesma dependência de execução da tarefa anterior; no entanto a forma de apreensão das mãos no aparelho se modifica, provocando o movimento de rotação dos ombros, exigindo uma ação de grupamentos musculares diferenciados.

D3- Na argola, a ação se torna mais complexa uma vez que é modificada a característica do aparelho, mais especificamente do ponto de referência de suspensão do corpo. O aparelho passa de fixo para móvel, exigindo do executante um domínio ainda maior da sua amplitude e velocidade.

#### APOIO INVERTIDO

D1 Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede.

D2 Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida.

D3 Lançar-se à posição invertida contra a parede (parada na parede.)

D1- Ao manter-se na posição invertida, recuando gradativamente com os pés sobre a parede, o executante transfere, aos poucos, o peso do seu corpo para o apoio dos braços, que é diminuído pelo auxílio do apoio ventral dos pés na parede. Desta forma permite-se ao executante alcançar amplitude do seu corpo nesta ação.

D2- Ao deitar-se em decúbito ventral sobre o cavalo e inverter-se em apoio dos braços sobre o solo, o executante demonstra amplitude do movimento associada à necessidade de se inserir, na ação, uma velocidade controlada. A

força de sustentação do corpo que, inicialmente, é distribuída com o apoio do tronco sobre o cavalo, passa somente para o apoio dos braços sobre o solo.

D3- Nesta tarefa o executante realiza a ação motora em seu grau completo de complexidade, utilizando velocidade e amplitude adequada, mantendo, como único elemento facilitador de execução, o apoio dorsal dos pés sobre a parede, possibilitando uma pequena distribuição da força de sustentação.

### SUSPENSÃO INVERTIDA

- D1 Na paralela.
- D2 Na argola.
- D3 Na barra fixa.

Quanto ao inverter-se em suspensão na paralela, o executante não encontra problemas em realizá-lo com velocidade e amplitude adequada. Todavia o controle do movimento depende da força de equilíbrio para a manutenção desta posição estática.

D1-Na paralela, o movimento se faz de forma simplificada pelo fato de o aparelho possuir os pontos de referência de suspensão situados paralelos ao corpo. O executante tem o espaço referente ao eixo de inversão livre para o controle de sua velocidade e amplitude.

D2- Na argola, o ponto de referência de suspensão se torna móvel, o que dificulta a realização da ação, exigindo maior controle do corpo, velocidade e força de equilíbrio.

D3- Na barra fixa, o movimento é dificultado pela necessidade de se ter que se passar entre os braços e por baixo da barra, que fica disposta exatamente

no eixo de inversão. Nesta tarefa é maior a exigência da força de equilíbrio e controle do movimento.

#### EQUILIBRAR-SE

- D1 Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.
- D2 Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.
- D3 Sobre uma das pernas no chão (avião).

D1-A posição do corpo é simples, todavia realizada sobre uma trave de equilíbrio, cuja altura pode provocar certa impersistência na ação.

D2-Nesta tarefa o apoio sobre o solo é realizado com ajuda do braço oposto ao da perna que também se apoia no solo, exigindo um grande controle da força e da amplitude do movimento.

D3-A complexidade do movimento é aumentada quando se equilibra somente com o apoio de uma das pernas, mantendo o tronco, braços e a outra perna paralelos ao solo. A diminuição do ponto de apoio no solo e a necessidade de se sustentar todo o peso do corpo sobre a perna exige uma força de equilíbrio bastante controlada, assim como uma precisão na amplitude do movimento, o que ajuda no equilíbrio propriamente dito.

#### ABERTURA E FECHAMENTO

- D1 Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.
- D2 Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente (3 partes).
- D3 Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio (baixa).

D1-O executante realiza a tarefa no mesmo plano (solo), necessitando de coordenar a ação para que as mãos se coloquem no solo depois que os pés tenham saído do mesmo. Nesta ação a amplitude do movimento sofre variações bruscas em função de um controle da força de contração do tronco.

D2-Nesta tarefa a dificuldade é aumentada pela variação do plano de execução. A ação parte do solo para cima de três partes do plinto, dispostas longitudinalmente à frente do executante. Neste caso a força de impulsão inicial é aumentada para a realização da ação, necessariamente interferindo no aumento da velocidade e controle da amplitude.

D3-Ao ultrapassar por cima da trave baixa, o controle do movimento deve ser muito maior pela necessidade de se reunir força, velocidade e amplitude adequadas, para ultrapassar um obstáculo disposto à frente, dificultando a realização do movimento.

## VOLTEIO

- D1 Giro de 360° com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.
- D2 Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a partes do plinto (salto lateral).
- D3 Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.

D1-Esta tarefa é bastante simples por ser realizada em plano único e com apoio dos pés e mãos sobre o solo, diminuindo as possibilidades de desequilíbrio e distribuindo a força de sustentação do corpo. No entanto a noção de sentido é evidenciada na execução pela amplitude necessária para realizar o movimento.

D2-Nesta tarefa é adicionada velocidade ao movimento, que é realizado em giro sobre somente os braços, sendo força e amplitude aumentadas pela

necessidade de se transpor um obstáculo colocado, agora, sobre um plano diferenciado.

D3-Ao realizar o mesmo movimento da tarefa anterior, porém em direção contrária (de costas), a complexidade do movimento é aumentada, provocando uma inversão no sentido de realização de um movimento não muito comum.

### SALTAR / ATERRISSAR

D1 Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando uma corda por cima.

D2 Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.

D3 Saltar lateralmente, ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.

D1-Este salto é realizado com uma força de impulsão que provoca o deslocamento do corpo para certa distância à frente no solo e pequena altura suficiente para ultrapassar uma corda (40 cm do solo). A velocidade do corpo e amplitude são controladas em função da distância e altura disponíveis.

D2-Nesta tarefa a complexidade é diferenciada pela necessidade de se realizar um salto para cima de um obstáculo, disposto à frente. Logo exige-se força de impulsão para alcançar altura suficiente, seguido de um salto em profundidade, o que requer maior controle da aterrissagem no solo.

D3-Ao modificar a direção do salto, provocamos a realização de um movimento em situação maior de desequilíbrio, exigindo, portanto, maior controle da amplitude e da ação propriamente dita, no momento da aterrissagem.

Os dados da avaliação foram sistematizados através de uma análise comparativa entre os resultados obtidos numa aplicação anterior e posterior à realização do programa de atividades.

Os critérios selecionados para análise da avaliação motora seguiram as disposições apresentadas por Leguet (1987), ao propor como objetivo do instrumento a análise dos progressos, regressões ou estagnações que possam ocorrer nas ações motoras.

Ao confrontar os níveis de análise (N) com os graus de dificuldade (D), definimos o comportamento do sujeito no que se refere àquela ação motora, ou seja, seu nível de aprendizagem. O sujeito "A" pode responder a uma tarefa de grau de dificuldade "2", em um nível de aperfeiçoamento "3". A relação é inversamente proporcional entre "N" e "D", isto é, quanto maior o grau de dificuldade mais chances de o sujeito apresentar níveis mais baixos de aprimoramento das ações motoras.

Para realizarmos a análise comparativa entre as avaliações aplicadas, definimos valores correspondentes para "N" e "D", permitindo assim a conclusão de valores para cada tarefa que, somados, resultaram no valor correspondente ao nível de aprimoramento e aprendizagem da ação propriamente dita. Os valores correspondentes foram aqueles já considerados no momento da avaliação: Para  $N_0=0$ ;  $N_1=1$ ;  $N_2=2$ ;  $N_3=3$ ;  $N_4=4$  - Para  $D_1=1$ ;  $D_2=2$ ;  $D_3=3$ . Definidos esses valores, foi utilizado o critério de multiplicação dos mesmos, de acordo com os resultados encontrados na avaliação qualitativa de cada ação motora de cada sujeito. Por exemplo: Na ação motora girar, o sujeito #1, na avaliação inicial, obteve nível de aprimoramento 2 ( $N_2$ ) para a tarefa selecionada de dificuldade 1 ( $D_1$ ). Nesse caso, o sujeito obteve, nessa tarefa, o valor total de 2 pontos ( $D_1 \times N_2 = 2$ ). Como foram selecionadas três tarefas distintas, o valor total da ação motora corresponde à soma dos valores destas três tarefas.

A transformação do resultado encontrado na avaliação em valor numérico justifica-se pela necessidade de se obter pontuações gráficas que permitam melhor visualização do progresso, regresso ou estagnação do aprimoramento da ação motora, na análise comparativa entre pré e pós-avaliação.

Finalmente, para saber o grau de significância do aprimoramento das ações motoras, entre a avaliação inicial e final, foi feita uma análise do grupo, dos sujeitos individualmente e de cada ação motora separadamente. Para isto, foi aplicado o tratamento estatístico, "*Teste de diferença entre duas médias baseado em observações emparelhadas*" proposto em Kasmier (1982).

O uso deste teste é indicado por basear-se na hipótese de que os dados das duas amostras são coletados independentes, permitindo ao programa o cálculo das diferenças individuais (antes e depois) e a conseqüente determinação da estatística "t" (t observado).

A partir do nível de significância fixado (para condução das análises estatísticas deste estudo, o nível de significância foi fixado em 5%) é possível comparar-se valor "t" obtido com o valor "t crítico", tabelado. Finalmente consideramos que o conjunto de diferenças individuais é estatisticamente significativo se o "t" obtido for maior que o "t crítico" (ambos em módulos).

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo faremos a apresentação dos dados coletados de cada sujeito, individualmente, acompanhada da discussão realizada através da análise dos mesmos. A sistematização desses dados será realizada através dos seguintes procedimentos:

Primeiramente apontaremos os comportamentos observados (unidades de significado), agrupados nas categorias levantadas, contemplando as dimensões sócio-culturais propostas por Leguet (1987). A apresentação destes resultados, através de um quadro demonstrativo, busca revelar os momentos registrados das aulas em que os sujeitos evidenciaram aquelas dimensões. Esses dados serão utilizados para complementar as interpretações dos resultados obtidos nas avaliações, revelando, assim, o possível aprimoramento das ações motoras durante a aplicação do programa.

Num segundo momento, apresentaremos os níveis de aprendizagem das ações motoras em que os sujeitos se mostravam antes da aplicação do programa,

através dos gráficos que podem nos demonstrar os índices correspondentes aos níveis alcançados em cada ação motora.

Para tal, foram utilizadas as seguintes abreviações:

G	Girar.
BA	Balancear em apoio.
BS	Balancear em suspensão.
AI	Apoio invertido.
SI	Suspensão invertida.
E	Equilíbrio.
A/F	Abertura e fechamento.
V	Volteio.
S/A	Saltar e aterrissar.

Após análise dos dados da avaliação motora inicial e das categorias contempladas nas dimensões sócio-culturais observadas, apresentaremos o resultado da avaliação motora final, demonstrando as progressões, estagnações ou regressões nos níveis de aprimoramento das ações motoras de cada sujeito.

Finalmente, apresentaremos o grau de significância do aprimoramento das ações motoras de todos os sujeitos, mostrando a efetividade da aplicação do programa, acompanhado da análise do aperfeiçoamento de cada ação motora separadamente.

**SUJEITO #1**

Analisando o quadro abaixo, podemos verificar a convergência das unidades de significado, presentes nos momentos registrados das aulas, observadas no sujeito #1 em relação a cada categoria levantada.

CAT.	UNIDADES DE SIGNIFICADO	A U L A S										TOTAL 10 aulas
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
"A"	Saltar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Equilibrar	X	X						X			03
	Balancear/ suspensão	X	X						X			03
	Girar		X	X	X	X	X	X	X			07
	Balancear em apoio		X						X			02
	Apoio invertido			X						X		02
	Suspensão invertida			X					X			02
	Abertura/fechamento							X			X	02
	Volteio			X			X	X			X	04
"B"	Criatividade					X			X	X		03
	Experimentação								X			01
"C"	Demonstração								X			01
	Espontaneidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
"D"	Ajuda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	09
"E"	Observação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Correção	X	X	X	X				X	X		06
"F"	Organização	X	X	X	X	X	X	X	X		X	09

**QUADRO 01** Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas

O sujeito #1 demonstrou-se muito envolvido nas atividades realizadas, nas aulas observadas. Sua participação pode ser constatada através dos momentos em que a dimensão "agir" se mostra no quadro acima. Na categoria "A", podemos verificar que a ação de saltar foi registrada em todos os momentos dos exercícios. Através das tarefas propostas, essas ações foram encontradas com uma grande diversificação, realizadas sob as mais diversas formas de combinações entre si.

No decorrer da aplicação do programa, destacamos o rolamento à frente, que era espontâneamente realizado, quando passava de um aparelho para o outro.

Algumas ações mais específicas como o balancear em apoio, a suspensão invertida, a abertura / fechamento e o volteio foram registradas em número menor de vezes, todavia não foram deixadas de ser vivenciadas, visto que foram propostas atividades que contemplavam essas ações. Percebemos, também, um grande interesse do sujeito nesta ação, contraposto com suas limitações físicas devido sua composição corporal.

O sujeito #1 mostrou-se participativo nas atividades, revelando sua criatividade, inventando maneiras diferentes de realizar as tarefas em situações e aparelhos diferentes ou, até mesmo, solucionando problemas previamente colocados pelo professor: comportamentos identificados na categoria "B". Um exemplo do registro dessa dimensão: ao atender a proposta de brincar com a corda, equilibrando-se em cima da trave baixa, este sujeito destacou-se, ao mostrar formas diferentes de usar a corda.

Sua ativa participação se confirma ao verificarmos, na categoria "C", registros de comportamentos espontâneos durante a prática. Podemos observá-lo interagindo com os colegas em situações de aprendizagem, demonstrando, nas brincadeiras, prazer, verificado através de comportamentos de bater palmas, sorrisos, gritos de satisfação ao vivenciar estas atividades.

Bastante solidário a ajudar os colegas, mostrou-se pronto a protegê-los e/ou auxiliá-los na execução das tarefas, (categoria "D"), e muito observador da prática, avaliando os companheiros, algumas vezes ajudando-os nas propostas.

Em sua avaliação inicial, podemos observar (figura 03), nas ações motoras balancear em apoio, suspensão invertida e abertura/fechamento, índices

correspondentes ao N1 nas tarefas realizadas, ficando evidente que, apesar de tentar, o sujeito não caracterizava a ação como tal. Nas ações de girar, apoio invertido, volteio, e balancear em suspensão, constatamos índices correspondentes ao N2: foi obtido um efeito grosseiro na ação motora. As ações motoras saltar e equilibrar evidenciaram índices de execução das tarefas propostas com naturalidade (N4), apresentando o nível de aprimoramento objetivado na aplicação do programa.

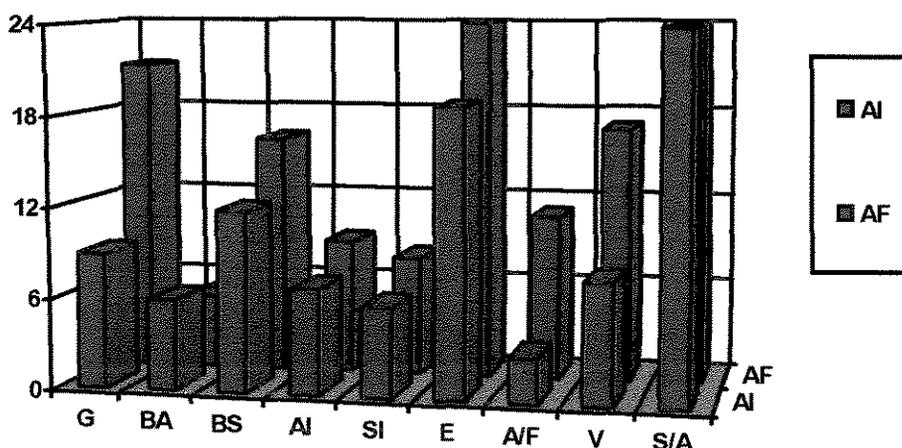


FIGURA 03 Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #1

Na ação motora girar, o índice inicial apresentado era correspondente ao N2 (execução com efeito grosseiro). Constatamos um aprimoramento dessa ação, ao verificarmos, na avaliação final, o alcance dos objetivos propostos no programa, ao atingir o N4 (execução da ação motora com naturalidade). Contudo, chamamos atenção para a tarefa D3 (Giro de 360° na posição vertical), de maior

dificuldade, onde o salto qualitativo da ação se destaca mais do que as tarefas de graus de dificuldade inferior, passando do N1 de aprimoramento para o N4.

Na ação motora balancear em apoio, não constatamos aprimoramento. Pelo contrário, na avaliação inicial, o sujeito #1 nos mostrou uma estabilização em N1. Todavia, verificamos que na tarefa D1 houve progressão de N1 para N2, mas o resultado foi prejudicado na totalização dos valores pela regressão da tarefa D2, que apresenta uma passagem de N1 para N0.

Na ação motora de balancear em suspensão, certificamos aprimoramento pela passagem de N2 para N3: apresentou progressão das tarefas D2 e D3 inicialmente realizadas com efeito grosseiro (N2) e, finalmente, com uma coordenação adequada (N3).

O apoio invertido mostrou-se estagnado dentro do N2. O aprimoramento dessa ação não foi suficiente para a transposição para o nível superior: houve progressão somente da tarefa D2 de N1 para N2.

A suspensão invertida apresentou um pequeno aprimoramento: na avaliação inicial, correspondente a N1; na avaliação final, correspondente a N2. Esse aprimoramento deu-se em função da progressão da tarefa D1 de N1 para N3.

Revelou aprimoramento no equilibrar, mas os índices da avaliação inicial e final não foram suficientes para detectar avanço nos níveis, certificando, assim, estabilidade desta ação motora em N4. Embora, inicialmente, o sujeito #1 já apresentasse o nível de execução de acordo com o objetivo da aplicação do programa, verificamos progressão nas tarefas D2 e D3 de N3 para N4.

A abertura e fechamento também mostrou-se bastante aprimorada, mesmo com passagem de somente um nível (N1 para N2), apresentando índices de

melhoria na avaliação inicial e final. Esse aprimoramento deu-se pelas progressões em todas as tarefas (D1-N1 para N2; D2-N1 para N3; D3-N0 para N1).

Quanto ao volteio, revelou aprimoramento com a mesma passagem de nível do balancear em suspensão (N2 para N3). As progressões foram constatadas em todas as tarefas selecionadas (D1- N1 para N3; D2- N2 para N\$; D3- N1 para N2).

O saltar também apresentou-se estabilizado em N4: desde a avaliação inicial essa ação já se apresentava de acordo com os objetivos do programa (em N4).

Através da análise estatística aplicada aos resultados da avaliação, observamos que o aprimoramento do conjunto das ações motoras do sujeito #1 revelou valores ( $t=3,1331$  e  $t_{crit. 2,306}$ ) com diferença significativa de 0,8271. Sintetizando: as ações de girar e equilibrar apresentaram progressos na execução, naturalidade, segundo os objetivos do programa. O balancear em suspensão, o apoio invertido, a suspensão invertida, abertura e fechamento e volteio apresentaram progressões de níveis. Os momentos registrados dessas ações evidenciam comportamentos como espontaneidade, ajuda, observação, correção e organização nas atividades desenvolvidas.

**SUJEITO #2**

Analisando o quadro abaixo (sujeito #2), podemos verificar as convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas, em relação a cada categoria levantada.

CAT.	UNIDADES DE SIGNIFICADO	A U L A S										TOTAL
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	10 aulas
"A"	Saltar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Equilibrar	X					X		X	X		04
	Balancear/ suspensão	X	X						X	X		04
	Girar	X	X		X	X	X	X	X			07
	Balancear em apoio		X							X		02
	Apoio invertido				X		X			X		03
	Suspensão invertida								X	X		02
	Abertura/fechamento						X	X			X	03
	Volteio			X			X	X			X	04
"B"	Criatividade				X	X			X	X		04
	Experimentação	X							X	X		03
"C"	Demonstração			X					X			02
	Espontaneidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X		09
"D"	Ajuda	X		X	X	X		X	X	X		07
"E"	Observação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
"F"	Organização		X	X		X	X	X	X		X	07

**QUADRO 02** Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas

Entre as ações motoras observadas no sujeito #2, podemos verificar, no agir (categoria "A"), vários momentos da ação saltar. Essa habilidade foi observada através de uma grande diversificação nas formas de realização e combinação com outras ações. O girar também apresenta-se com uma boa frequência na prática das atividades, seguidas de outras ações como: equilibrar, balanceios em suspensão nos aparelhos, apoio invertido e volteios. Algumas

ações foram realizadas poucas vezes nas aulas observadas, entre elas: balancear em apoio, suspensão invertida e abertura e fechamento.

Podemos verificar que a criatividade, ao realizar as atividades propostas (categoria "B"), se fez presente em algumas aulas, assim como os momentos de elaborar e diversificar formas de realização das tarefas.

Em poucos momentos foi observado o sujeito #2 mostrando-se para os colegas, exibindo sua capacidade, apesar de apresentar um comportamento bastante espontâneo durante as aulas (categoria "C").

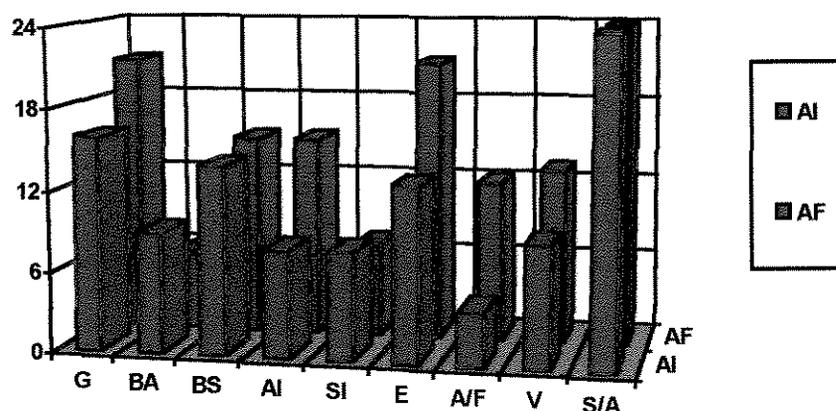
Várias vezes mostrou-se interessado em ajudar os colegas; no entanto, algumas vezes, afirmava-se inseguro nas atividades que realizava, solicitando ajuda do professor na sua execução.(categoria "D"). O fato de estar atento às atividades foi notado em todas as aulas, revelou-se como um exímio observador dos colegas e das explicações dadas em aula. (categoria "E"). Um comportamento característico deste sujeito era o de conversar sobre as tarefas e avaliar a sua execução. Dizia: "Tio, olha se eu estou fazendo certo. Me ensina como é."

O sujeito #2 apresentou-se muito empenhado em organizar o ambiente para a prática, ajudando os colegas e o professor a transportar materiais e organizá-los para a realização das atividades propostas (categoria "F").

Mesmo com um comportamento bastante retraído nas dimensões sócio-culturais observadas, sua participação mostrou-se relevante no estreitamento das relações com os colegas durante a aplicação do programa.

Na sua avaliação inicial, podemos constatar (figura 04) índices correspondentes ao N1 nas tarefas das ações motoras abertura/fechamento, mostrando-nos que, apesar de tentar, o sujeito não caracterizava a ação como tal. Nas ações de balancear em apoio, apoio invertido, suspensão invertida e volteio,

constatamos índices correspondentes ao N2, apresentando a execução do movimento com efeito grosseiro. Nas ações de girar, balancear em suspensão e equilíbrio, podemos verificar índices correspondentes a N3, os movimentos são realizados com coordenação adequada das ações independentes. A ação motora saltar evidencia índice de execução das tarefas propostas com naturalidade (N4), apresentando o nível de aprimoramento objetivado com a aplicação do programa.



**FIGURA 04** Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #2

Na ação motora girar, o índice inicial apresentado na avaliação era correspondente ao N3 (execução adequada de ações independentes coordenadas). Constatamos um aprimoramento dessa ação, ao verificarmos o índice na avaliação final, atingindo o objetivo do programa de alcance de N4 (execução da ação motora com naturalidade). O aprimoramento dessa ação se deu em função da passagem das tarefas D2 e D3 de N2 para N3, e de N3 para N4 respectivamente.

Na ação motora balancear em apoio, não constatamos aprimoramento. Pelo contrário, na avaliação final, o sujeito #2 apresentou regressão de N2 para N1. Essa passagem para o nível inferior ocorreu devido a realização da tarefa D3 (maior dificuldade) apresentar uma regressão de N3 para N2. Entretanto as demais tarefas (D1 e D2) se mostraram estagnadas no mesmo nível.

Na ação motora de balancear em suspensão, foi verificado uma estabilização em N3. Apesar dessa ação se mostrar estagnada, foi detectado um pequeno avanço dentro do próprio nível. Na tarefa de maior dificuldade, D3, o sujeito passou de N1 para N3, mas, na tarefa D2, apresentou regressão de N3 para N2, o que justifica sua estagnação de nível desta ação motora.

No apoio invertido, houve avanço. A diferença entre os índices correspondem à passagem da ação de N2 para N3. Seu aprimoramento se deu em função das tarefas de maior dificuldade que apresentaram progressões (D2- N1 para N3; e D3- N2 para N2).

Na suspensão invertida, apresentou estabilidade no mesmo nível, apesar de mostrar uma regressão nos índices alcançados. Essa estabilidade aconteceu pela regressão de N2 para N1 na tarefa de maior dificuldade D3, mesmo evidenciando uma progressão de N1 para N2 na tarefa de menor dificuldade D1.

No equilibrar, mostrou aprimoramento: os índices da avaliação inicial e final representam a passagem de N3 para N4; alcançando, portanto, os objetivos propostos na aplicação do programa. Seu aprimoramento é revelado pela progressão de todas as tarefas selecionadas (D1- N2 para N3 e D2- N2 para N4 e D3- N3 para N4).

Na abertura / fechamento, também mostrou aprimoramento significativo apesar da passagem de somente um nível (N1 para N2), apresentando índices

relevantes na avaliação inicial e final. Esse avanço deu-se pelas progressões apresentadas nas tarefas D1 e D2 de N1 para N3.

O volteio apresentou também a mesma passagem de nível do apoio invertido suspensão (N2 para N3), evidenciando aprimoramento nesta ação. A progressão foi constatada na tarefa de maior dificuldade D3 (N1 para N3), responsável pela progressão. As demais tarefas mostraram estagnação (D1- N2) e regressão (D2- N2 para N1).

O saltar também apresentou-se estabilizado em N4. Desde a avaliação inicial, essa ação já se apresentava de acordo com os objetivos do programa (em N4).

Através da análise estatística aplicada aos resultados da avaliação, observamos que o aprimoramento do conjunto das ações motoras do sujeito #2 revelou valores ( $t=2,3484$  e  $t_{crit. 2,306}$ ) com diferença de 0,0424 de significância. Portanto, nas ações de girar e equilibrar, apresentou progressos e naturalidade, segundo os objetivos do programa. O apoio invertido, abertura e fechamento e volteio apresentaram progressões de níveis. Os momentos registrados dessas ações evidenciaram comportamentos como espontaneidade, ajuda, observação e organização nas atividades desenvolvidas pelo.

**SUJEITO #3**

Analisando o quadro abaixo, podemos verificar a convergência das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas, observadas em relação a cada categoria levantada.

CAT.	UNIDADES DE SIGNIFICADO	A U L A S										TOTAL
		01	02	03	04	05	06	07	18	09	10	10 aulas
"A"	Saltar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Equilibrar	X		X					X	X		04
	Balancear/ suspensão	X	X	X					X	X		05
	Girar	X	X	X	X	X	X	X			X	09
	Balancear em apoio		X		X					X	X	04
	Apoio invertido		X	X	X		X		X	X		06
	Suspensão invertida	X		X					X		X	04
	Abertura/fechamento			X				X			X	03
	Volteio			X				X			X	03
"B"	Criatividade								X	X		02
	Experimentação	X			X	X			X	X		05
"C"	Demonstração			X					X			02
	Espontaneidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
"D"	Ajuda	X	X	X	X	X	X	X	X	X		09
"E"	Observação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Correção					X				X		02
"F"	Organização		X			X	X	X	X		X	06

**QUADRO 03** Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas

O saltar e girar foram ações eminentemente presentes nos registros das atividades observadas no sujeito #3. Sua realização deu-se em aparelhos, materiais e situações diferentes e com combinação bastante variada. Entre outras ações motoras analisadas na dimensão do agir (categoria "A"), podemos notar uma prática bastante rica e diversificada durante as aulas. Ações como o

equilibrar, balanceios em apoio e suspensão nos aparelhos e apoio invertido se mostraram presentes. As ações volteio e abertura / fechamento foram pouco registradas, apesar de serem diversificadas e combinadas em outras aulas.

A participação criativa do sujeito #3 é revelada nos brinquedos elaborados em algumas aulas, mostrando-se bastante participativo nas atividades, trocando e experimentando novas idéias (categoria "B"). Seu comportamento era tão espontâneo que não precisava exibir suas capacidades, destacando-se pelo seu comportamento ativo, chamando a atenção dos colegas (categoria "C").

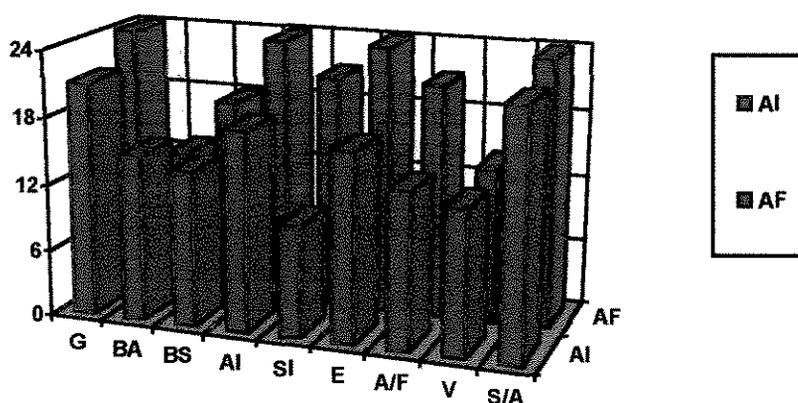
Suas atitudes revelavam uma criança bastante independente e segura; todavia foi bastante ajudado pelos colegas e pelo professor (categoria "D"), assim como prestava ajuda aos companheiros na execução de suas tarefas e organizava e transportava os materiais para a realização das atividades (categoria "F")

Uma característica peculiar deste sujeito era uma necessidade permanente de ter que aperfeiçoar, ao máximo, a qualidade do movimento: fazia questão dos comentários do professor sobre suas ações. Sendo assim, apresentou uma boa participação no programa, destacando-se pela sua impaciência, ao realizar as atividades propostas. Muito observador, deixava claro, em suas atitudes, a observação como forma de "avaliar" (categoria "E") o colega e levantar subsídios (informações) para a sua realização das tarefas.

A participação no programa do sujeito #3, que apresentava uma destacada bagagem motora, ampliou-lhe uma vivência ainda mais rica e diversificada das ações motoras.

Em sua avaliação inicial, podemos constatar (figura 05) que somente a ação motora suspensão invertida é realizada com nível correspondente a

execução grosseira do movimento (N2). As ações de balancear em apoio, balanceio em suspensão, apoio invertido, equilibrar, abertura/fechamento e volteio apresentaram índices correspondentes a N3, sendo a execução feita com as ações coordenadas independentes. As ações motora saltar e girar evidenciaram índices de execução das tarefas propostas com naturalidade (N4), apresentando o nível de aprimoramento objetivado na aplicação do programa.



**FIGURA 05** Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #3

Na ação motora girar, o índice inicial apresentado na avaliação motora correspondia ao N4 (execução com naturalidade), de acordo com os objetivos pré-estabelecidos no programa de atividades. Constatamos uma estabilização dessa ação neste mesmo nível, porém com uma progressão da tarefa D2 de N3 para N4.

Na ação motora balancear em apoio, não constatamos aprimoramento; pelo contrário, o sujeito #3 nos mostra uma estabilização em N2. Todavia, verificamos que, na tarefa D1, houve progressão de N2 para N3, mas o resultado

foi prejudicando pela regressão da tarefa D3, que apresenta uma passagem de N3 para N2.

Na ação motora de balancear em suspensão, não certificamos avanço. Houve estabilização em N3. Constatamos, porém, progressão nas tarefas D1 e D3 de N2 para N3, sendo detectado um pequeno progresso na ação motora.

O apoio invertido mostrou aprimoramento de N3 para N4 ( execução com naturalidade) , atingindo os objetivos do programa de atividades.

A suspensão invertida apresentou um grande aprimoramento, constatado pelo aumento de índices na avaliação inicial, correspondente a N2, para a avaliação final, correspondente a N4. Esse avanço deu-se em função da progressão das tarefas de maior dificuldade (D2- N2 para N3 e D3- N1 para N3).

No equilibrar mostrou aprimoramento, efetivando a passagem de N3 para N4, apresentando o nível de execução objetivado na aplicação do programa. Verificamos progressão nas tarefas de maior dificuldade D2 e D3 de N2 e N3 para N4, respectivamente.

A abertura / fechamento também se mostrou bastante aprimorada, com a passagem do nível(N3 para N4). Este avanço deu-se pelas progressões apresentadas em todas as tarefas (D1-N3 para N4 e D3- N1 para N3).

O volteio apresentou, também, estabilidade em N3. Constatamos uma pequena progressão na tarefa de menor dificuldade D1 de N2 para N3

O saltar também se apresentou estabilizado em N4, desde a avaliação inicial. No entanto apresentou progressão na tarefa D2 de N3 para N4.

Através da análise estatística aplicada aos resultados da avaliação, observamos aprimoramento do conjunto das ações motoras do sujeito #3, que mostrou valores ( $t=3,3566$  e  $t_{crit. 2,306}$ ) com diferença significativa de 1,0506.

Sendo assim, destacamos as ações motoras: apoio invertido, suspensão invertida, equilíbrio / abertura e fechamento, que apresentaram progressões ao nível objetivado com a aplicação do programa, evidenciando, principalmente, momentos registrados de experimentação, espontaneidade, ajuda, observação e organização dos materiais durante as atividades propostas.

**SUJEITO #4**

Analisando o quadro abaixo, podemos verificar a convergência das unidades de significado presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação a cada categoria levantada.

CAT.	UNIDADES DE SIGNIFICADO	A U L A S										TOTAL 10 aulas
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
"A"	Saltar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Equilibrar	X					X		X	X		04
	Balancear/ suspensão	X	X						X	X		04
	Girar	X	X		X	X	X	X	X	X	X	09
	Balancear em apoio	X	X						X	X	X	05
	Apoio invertido				X					X	X	03
	Suspensão invertida						X					01
	Abertura/fechamento							X				01
	Volteio			X	X			X			X	04
"B"	Criatividade					X			X		02	
	Experimentação	X			X	X			X	X	05	
"C"	Demonstração								X	X	02	
	Espontaneidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	
"D"	Ajuda	X		X	X	X		X	X	X	07	
"E"	Observação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	
"F"	Organização		X	X	X	X	X	X	X	X	09	

**QUADRO 04** Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas

Das ações motoras observadas e registradas do sujeito #4, o girar aparece em muitos momentos no agir, assim como o saltar (categoria "A"). Destacamos outras ações que se mostraram bastante exploradas com notificações bem diversificadas, nos momentos das aulas analisadas, como o equilibrar, apoio invertido, volteio e balanceios em apoio e suspensão nos aparelhos. Entre as ações menos observadas estão a abertura e fechamento e suspensão invertida, sendo a última identificada em somente um momento das aulas.

Nas atividades em que a proposta era realizar atividades que envolvia experimentação, sua participação era destacada, mesmo porque ficava explícita sua relação de líder perante ao grupo. Sua participação era bastante ativa nas atividades de criação e solução de problemas; mostrava-se interessado e trocava idéias com os colegas. (categoria "B")

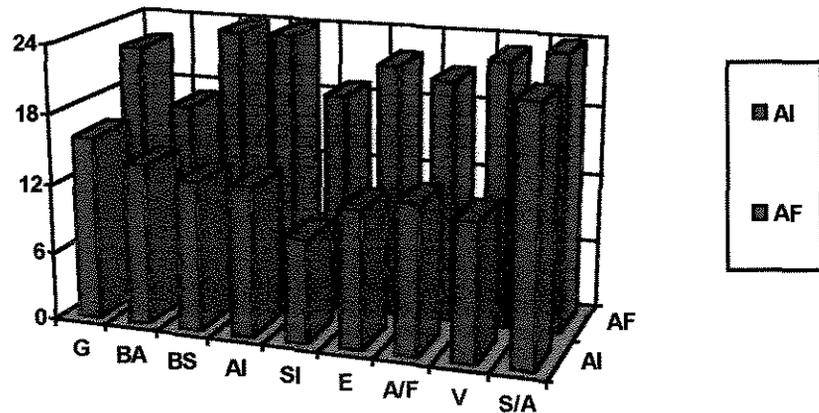
Mesmo com uma postura de "afastamento" do grupo, ressaltamos a sua intensa participação nas atividades desenvolvidas. Brincava com os colegas, se jogava no solo e mostrava uma atitude ativa, por exemplo, ao subir espontaneamente sobre o barrote alto da assimétrica, para se equilibrar e ser observado por todos. (categoria "C")

Mostrava-se, no entanto, bastante afastado do grupo, apesar de observador (categoria "E"). Sua participação pode ser traduzida pela palavra "seriedade": por sua maturidade, a forma com que encarava as brincadeiras era diferenciada em relação aos colegas. Uma característica peculiar deste sujeito era sua "participação à distância", sempre atento aos companheiros e às explicações do professor.

Mostrou-se, nos momentos observados, bastante solícito em ajudar a transportar os materiais e organizá-los para a prática das atividades. (categoria "F").

Fica evidente a diversificação da sua vivência durante a aplicação do programa, ao convergirem as ações motoras com as dimensões sócio-culturais analisadas. As ações motoras foram exploradas intensivamente, segundo a proposta objetivada no programa, resultando no avanço na aprendizagem de todas ações indistintamente.

Na avaliação inicial, podemos constatar (figura 06) que o sujeito #4 apresenta, nas ações motoras suspensão invertida, equilibrar e volteio, níveis correspondentes a execução grosseira do movimento (N2). As ações de girar, balancear em apoio, balancear em suspensão, apoio invertido, abertura/fechamento apresentaram índices correspondentes a N3, a execução feita com as ações coordenadas independentes. A ação motora saltar evidenciou índice de execução das tarefas propostas com naturalidade (N4), apresentando o nível de aprimoramento objetivado na aplicação do programa.



**FIGURA 06** Avaliação Qualitativa Inicial / Final das Ações Motoras do Sujeito #4

Na ação motora girar, o índice inicial apresentado na avaliação motora era correspondente ao N3 (execução do movimento com ações coordenadas). Constatamos um aprimoramento desta ação, ao verificarmos o índice na avaliação final, atingindo os objetivos do programa de alcance de N4 (execução da ação motora com naturalidade). Esse avanço se deu em função do progresso nas três

tarefas propostas na avaliação motora, revelado pelos seguintes níveis correspondentes (D1 e D3-N3 para N4; D2 N2 para N3).

Na ação motora balancear em apoio, não constatamos aprimoramento; pelo contrário, na avaliação inicial, o sujeito #4 apresentou índices que nos mostra uma estabilização em N1. Todavia, verificamos que, na tarefa D1, houve progressão de N1 para N2, e na tarefa D2 de N2 para N3, resultando num pequeno progresso dentro do próprio nível de aprendizagem.

Na ação motora de balancear em suspensão, certificamos aprimoramento pela passagem de N3 para N4. Seu avanço aconteceu de forma bastante significativa, justificado pela progressão de todas as tarefas para N4: a execução dos movimentos passou a ser feita com naturalidade.

O apoio invertido também se mostrou aperfeiçoado. O aprimoramento desta ação também se deu pela progressão das tarefas selecionadas para N4, cujos movimentos foram realizados com naturalidade e de acordo com os objetivos do programa.

A suspensão invertida apresentou um grande avanço, constatado pelo aumento de índices na avaliação inicial, correspondente a N2, para o índice de N4 da avaliação final. Da mesma forma que o apoio invertido, o aprimoramento desta ação aconteceu em função da progressão de todas as tarefas para N4, o nível de expectativa na aplicação do programa.

O equilibrar mostrou aprimoramento: os índices da avaliação inicial e final foram suficientes para detectar avanço de N2 para N4. O aperfeiçoamento desta ação motora para N4, cujo nível de execução está de acordo com o objetivo da aplicação do programa, é verificado pela progressão das tarefas D2 e D3 de N1 para N3; e de N2 para N4, respectivamente.

A abertura / fechamento também se mostrou bastante aprimorada, com a passagem de nível(N3 para N4). Este aprimoramento se deu pelas progressões apresentadas em todas as tarefas (D1-N3 para N4; D2- N2 para N4; D3- N2 para N3).

O volteio apresentou também passagem de nível (N2 para N4), evidenciando aprimoramento desta ação. As progressões foram constatadas em todas as tarefas selecionadas (D1- N2 para N3; D2- N2 para N4; D3 N2 para N4)

O saltar também se apresentou estabilizado em N4, desde a avaliação inicial, com índice de acordo com o objetivo do programa. A tarefa D2, anteriormente em N3, progrediu para N4.

Através da análise estatística aplicada aos resultados da avaliação, observamos que o sujeito #4 revelou aprimoramento do conjunto das ações motoras, mostrando valores ( $t=6,7882$  e  $t_{crit. 2,306}$ ), com diferença significativa de 4,4822 em relação a sua aprendizagem. Sintetizando, todas as ações motoras se destacam, com progressões ao nível traçado como objetivo do programa, exceto o balancear em apoio que apresenta regressão para nível inferior. Essas ações convergem, principalmente, para momentos de experimentação, espontaneidade, ajuda, observação e organização, observados nas aulas.

**SUJEITO #5**

Analisando o quadro abaixo, podemos verificar a convergência das unidades de significado presentes nos momentos registrados nas aulas, em relação a cada categorias levantada.

CAT.	UNIDADES DE SIGNIFICADO	A U L A S										TOTAL
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	10 aulas
"A"	Saltar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Equilibrar	X							X	X		03
	Balancear/ suspensão	X	X						X			03
	Girar	X	X		X	X	X	X	X			07
	Balancear em apoio		X						X	X		03
	Apoio invertido				X				X	X		03
	Suspensão invertida			X					X			02
	Abertura/fechamento						X	X			X	03
	Volteio			X			X	X			X	04
"B"	Criatividade								X			01
	Experimentação					X			X	X		03
"C"	Demonstração								X			01
	Espontaneidade	X	X		X	X	X	X	X		X	08
"D"	Ajuda	X			X	X	X	X	X	X		07
"E"	Observação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
"F"	Organização		X				X	X	X		X	05

**QUADRO 05** Convergências das unidades de significado, presentes nos momentos registrados nas aulas observadas, em relação às categorias levantadas

Das ações motoras registradas na observação do sujeito #5, podemos verificar que o correr e o saltar se fizeram presentes em todos os momentos, realizados de formas bastante variados e por meio de combinações diversificadas. Constatamos, ainda, que as ações equilibrar, girar, apoio invertido e volteio foram pouco realizadas. As ações de balanceio em apoio e suspensão, abertura / fechamento e suspensão invertida apareceram somente algumas vezes.

O sujeito #5 mostrou-se bastante participativo nas brincadeiras propostas em aula. No entanto, no que se refere à criatividade, percebemos uma tendência maior de imitar o que o colega fazia e não de propor algo de novo (categoria "B"). Pelo seu jeito calado, raramente mostrava-se aos colegas ou expressava-se, mesmo agindo num ambiente espontaneamente (categoria "C").

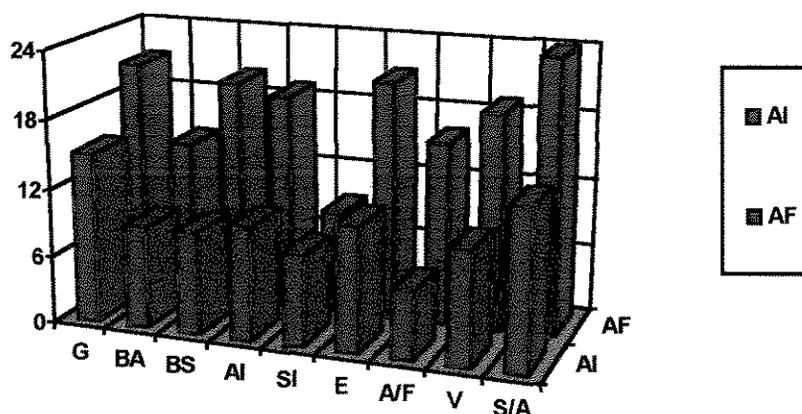
Sua relação era boa, ajudando os companheiros e sendo ajudado; porém sua participação era intimidada pelas constantes atitudes de ameaça e perturbação dos colegas, ocorridas em algumas aulas. Mesmo assim, houve momentos em que ajudou o colega a realizar atividades e outros em que recebeu ajuda dos companheiros e do professor (categoria "D").

Como verificado anteriormente, o seu comportamento de imitar os colegas na execução das atividades, evidencia a atitude de observador dos acontecimentos, através de acompanhamento. Parece-nos que sua aprendizagem acontecia, principalmente, por meio de suas observações. Isso porque, em várias situações de ensino, ele quase sempre não compreendia as explicações do professor, apesar de mostrar-se atento, ouvindo-as. Necessitava de demonstrações ou explicações mais específicas, que facilitavam o seu entendimento (categoria "E").

O sujeito #5 tinha uma característica comportamental peculiar: era muito lento em realizar as atividades, e os colegas o consideravam "lerdo". Talvez por isto, se posicionava, algumas vezes, afastado do grupo e bastante observador. Contudo, ao analisarmos as vivências das ações motoras, podemos nos certificar de que sua participação, apesar de tímida, foi bastante efetiva.

Na avaliação inicial podemos constatar (figura 07) que o sujeito #5 apresenta na ação abertura / fechamento índice correspondente a não

caracterização dessa ação como tal (N1). As ações motoras de balanceio em apoio, balanceio e suspensão, suspensão invertida, equilibrar e volteio apresentaram níveis correspondentes à execução grosseira do movimento (N2). As ações de girar, e saltar apresentaram índices correspondentes a N3: a execução era feita com as ações coordenadas independentes.



**FIGURA 07** Avaliação Qualitativa Inicial/Final das Ações Motoras do Sujeito #5

Na ação motora girar, o índice inicial apresentado era correspondente ao N3 (execução do movimento com ações coordenadas). Constatamos um aprimoramento dessa ação, ao verificarmos o índice na avaliação final, atingindo os objetivos do programa de alcance de N4 (execução da ação motora com naturalidade). Esse avanço se deu em função do progresso nas três tarefas propostas na avaliação motora, revelado pelos seguintes níveis correspondentes (D1 e D2-N2 para N3; D3 N3 para N4).

Na ação motora balancear em apoio, constatamos aprimoramento da avaliação inicial para final, o que mostra progressão dessa ação de N2 para N3.

Verificamos que, na tarefa D3, houve estagnação em N2 mas, na tarefa D1 e D2, houve progressão de N1 para N2, e N1 para N3, respectivamente.

Na ação motora de balancear em suspensão, certificamos aprimoramento pela passagem de N2 para N4. Seu aperfeiçoamento aconteceu pela progressão da tarefa de maior dificuldade para N4, tendo a execução dos movimentos passado a ser feita com naturalidade. Ainda apresentou progressão em D2, de N2 para N3; e estagnação, em D1, em N2.

O apoio invertido também foi aperfeiçoado. O aprimoramento desta ação também se deu pela progressão das tarefas selecionadas de N2 para N4, de acordo com os objetivos estabelecidos no programa. O avanço aconteceu pela passagem das tarefas D1-N2 para N3; D2 N1 para N2; D3 N2 para N4.

A suspensão invertida foi a única ação que apresentou estabilidade (N2), no índice da avaliação inicial e final. Essa estabilidade se deu a partir da regressão na tarefa D3 em N2, acompanhada da estagnação da tarefa D2 de N2 para N1. Entretanto, foi verificado um progresso na tarefa D1 de N1 para N4, mas seu resultado não representou valorização suficiente para passagem para o nível superior.

Mostrou aprimoramento ao equilibrar: os índices da avaliação inicial e final foram suficientes para detectar avanço de N2 para N4. O aperfeiçoamento dessa ação motora para N4, cujo nível de execução está de acordo com o objetivo da aplicação do programa, é verificado pela progressão das tarefas D1 de N2 para N3; D2 de N1 para N4; e D3 de N2 para N3.

Mostrou progresso também na abertura / fechamento com a passagem de nível (N1 para N3), apresentando índices com avanços na avaliação inicial e final.

Esse aperfeiçoamento se deu pelas progressões apresentadas em todas as tarefas (D1-N1 para N4; D2- N1 para N3; D3- N1 para N2).

Evidenciou aperfeiçoamento no volteio com passagem de nível (N2 para N4). As progressões foram constatadas em todas as tarefas selecionadas (D1- N1 para N2; D2- N3 para N4; D3 N1 para N3)

O saltar também apresentou aprimoramento, de N3 para N4, com índice, na avaliação inicial e na avaliação final, compatível com o objetivo do programa. Todas as tarefas apresentaram progressões para N4.

Através da análise estatística aplicada aos resultados da avaliação, observamos que o conjunto das ações motoras mostrou valores ( $t=7,2654$  e  $t_{crit. 2,306}$ ), com diferença significativa de 4,9594. Sendo assim, ressaltamos que as ações de girar, balanceio em suspensão, apoio invertido, equilibrar, volteio, e saltar / aterrissar atingiram progressão para o nível objetivado na aplicação do programa, convergindo, principalmente, para momentos de espontaneidade, ajuda, observação e organização dos materiais em aula.

### Análise geral dos sujeitos

Ao fazermos uma análise estatística da avaliação das ações motoras de todos os sujeitos do estudo, através das médias observadas no “Teste de diferença entre duas médias baseado em observações emparelhadas” proposto por Kasmier, 1982, verificamos um resultado de 4,2334, revelado através da diferença dos seguintes valores: ( $t=6,5394$  e  $t_{crit}=2,306$ ), significando um aprimoramento muito relevante do grupo. Isto comprova que os princípios que nortearam a aplicação do programa foram efetivos.

Foram contempladas as dimensões sócio-culturais apresentadas por Leguet, 1987: o “agir” caracterizado como os momentos em que a habilidade (ação motora) é vivenciada nas diferentes forma, altura e distância; o “criar”, comportamento que busca novas soluções, idéias que expressem a personalidade do indivíduo no grupo, através das experiências vividas; o “mostrar”, nas vezes em que o sujeito, apreciado pelos colegas, era observado demonstrando sua potencialidade; o “ajudar” onde a confiança mútua e a cooperação efetiva estreitavam, ainda mais, as relações interpessoais; o “avaliar”, onde o sujeito invertendo os papéis, passa a observador dos outros, levantando, atentamente, informações próprias para a sua aprendizagem e para a correção dos colegas; o “organizar”, levando o sujeito a tomar decisões, utilizar o material ajustando-o segundo seu grau de dificuldade, promovendo sua autonomia perante ao grupo. Portanto, essas dimensões sócio-culturais, aliadas ao conteúdo selecionado, ou seja, as ações motoras (girar, balancear em apoio, balancear em suspensão, apoio invertido, suspensão invertida, equilíbrio, abertura e fechamento, volteio e saltar/aterriçar), trabalhadas na perspectiva metodológica apresentada neste

estudo, podem trazer contribuições significativas no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças com dificuldade de aprendizagem.

Não houve confirmação, dos estudos de Penteado e Rocha (1980), segundo os quais as crianças com dificuldades de aprendizagem mostram-se irrequietas, indisciplinadas, apáticas, com um baixo grau de desenvolvimento social, marginalizadas nos grupos de trabalho ou de lazer. Os sujeitos analisados demonstraram um desenvolvimento significativo das suas habilidades motoras, acompanhado de registros comportamentais diferentes dos acima descritos.

Certificamos que, nos momentos observados das aulas, as unidades de significado mais registradas foram de espontaneidade, ajuda, observação e organização. Esses dados se contrapõem tanto à definição apresentada pela National Advisory Committee of Handicapped Children dos Estados Unidos (1970), que afirma: as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem alterações nos processos psicológicos, manifestando transtornos de atenção, incluindo quadros denominados defeitos perceptuais, assim como as afirmativas de Schwartzman (1992), onde apresenta os dados do Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Americana de Psiquiatria (DSM III, 1987) considerando tais crianças com distúrbios do desenvolvimento da coordenação motora e déficit de atenção/ hiperatividade.

Os achados deste estudo compartilham das considerações feitas por Leguet (1987), segundo as quais, no ambiente gímnico, o indivíduo poderá intervir e desenvolver sua atividade, implicada sempre em diferentes dimensões da sua personalidade. Através das observações é possível detectar uma verdadeira integração dessas dimensões com as atividades propostas.

Nas estratégias selecionadas para aplicação do programa de atividade gímnica, provocamos situações onde a solução de problemas e experimentações de temas novos eram propostos pelo professor, traduzindo-se em respostas que evidenciaram um aprimoramento das ações motoras e estreitamento das relações interpessoais, diferenciando dos apontamentos feitos por Sheer (1971), e Valett (1977).

Um ponto importante a ser destacado no desenvolvimento do programa é o fato de que sua aplicação partiu do conhecimento do nível de aprendizagem que os sujeitos apresentavam nas ações motoras, ou seja, uma prática fundamentada a partir da naturalidade motora da criança. Isto vem ao encontro da análise crítica feita por Corrêa (1993), sobre as dificuldades de aprendizagem:

*Se o aluno demonstrar que sua bagagem cultural, seu desenvolvimento intelectual e motor estão aquém do ponto de partida estabelecido pelo sistema escolar para iniciar a aprendizagem, aí, nesse momento, iniciará um processo de legitimação dessa suposta deficiência que só terminará quando o aluno for diagnosticado como deficiente mental (p.70).*

Na análise estatística das avaliações, resultados como o girar ( $t=4,2572$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de 1,4812; balancear em suspensão ( $t=3,0471$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de 0,2811; apoio invertido ( $t=4,6157$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de 1,8497; e o volteio ( $t= 3,6663$  e  $t_{crit}= 2,776$ ) com diferença de 0,8903 revelam avanços significativos dos sujeitos, apontando para o aprimoramento das habilidades motoras investigadas. Mas, não há um aperfeiçoamento de todo o grupo nas ações, pois: balancear em apoio ( $t=0,2604$  e  $t_{crit}=2,7766$ ) com diferença de -2,5056; suspensão invertida ( $t=1,8686$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de -0,8974; e saltar / aterrissar ( $t=1,5097$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de -1,2563 mostraram regressões. Parece-nos que isto se deu pelo fato de as ações de

balanceio em apoio e suspensão invertida exigirem maior desenvolvimento da capacidade força nos braços para sustentação e inversão do corpo em apoio, ou sustentação nos aparelhos. Talvez as experiências oportunizadas no programa e/ou o tempo da prática é que tenham impedido o avanço destas ações. Quanto à ação motora saltar, concluímos que o não aprimoramento pode ser resultado de uma seleção de tarefas muito abaixo do nível de execução dos sujeitos avaliados já que os alunos estudados apresentavam, desde a avaliação inicial, níveis avançados de aprimoramento. Consideramos ainda que esta é a ação mais próxima do cotidiano da criança, podendo, ainda, ser executada em contextos diferentes do ambiente gímnico proposto para o estudo.

Por outro lado, destacam-se as ações motoras equilibrar ( $t= 8,4327$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de 5,6667 e abertura / fechamento ( $t=16,738$  e  $t_{crit}=2,776$ ) com diferença de 13,972, apresentando um grande e significativo aperfeiçoamento. Isso contrapõe-se aos estudos de Rotta (1989), e Ciasca (1990), que concordam, ao demonstrar uma diferença estatisticamente significativa no Exame Neurológico Evolutivo (ENE<sup>7</sup>) de crianças com dificuldades de aprendizagem, evidenciando alterações no desenvolvimento das áreas de coordenação apendicular, equilíbrio estático e dinâmico, comparadas com crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Nossos resultados justificam-se na medida em que foram vivenciadas, pelos sujeitos, situações de agilidade e equilíbrio na execução dos movimentos. Especificamente, o equilibrar é uma ação eminentemente presente na atividade gímnica, sendo sua execução base para o aprimoramento das outras ações presentes na Ginástica Artística.

---

<sup>7</sup> Lefèvre (1989b), Exame Neurológico Evolutivo. Este instrumento é considerado de maior uso nas pesquisas em neurologia infantil.

Outra divergência que observamos de nossos resultados refere-se à classificação feita por Lerner (1988), que ressalta dificuldades na execução de habilidades motoras por crianças com déficits específicos de coordenação motora; problemas de ordem espaço-temporal; dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida; perda da capacidade de organização e comportamento social inapropriado no estabelecimento das relações interpessoais.

As questões da inadequação do ambiente de ensino e o desrespeito às diferenças individuais, apresentadas como dois fatores influenciadores no comportamento destas crianças por Adelman e Taylor (1986), convergem com os achados deste estudo. Isso nos leva à confirmação de que o movimento gímico, na perspectiva metodológica aplicada neste programa, fez com que as dificuldades desses alunos fossem “esquecidas”, seus rótulos “abandonados”, e suas capacidades descobertas, através das potencialidades colocadas à prova pelas ações realizadas. A partir de então, os comportamentos apresentados neste contexto extrapolam os objetivos específicos de um programa de atividades, influenciando nas relações da escola, família, rua entre outras.

Essa afirmativa tem suporte nas considerações de Azémar (1987), ao prefaciá-la obra onde Leguet apresenta seu modelo teórico:

*O poder de reagir com eficiência nas situações onde o risco de quedas pode parecer permanente é um benefício que se pode esperar de uma prática gímica conveniente empenhada desde a infância. Parece-nos, de uma maneira geral, que cada indivíduo é levado a estabelecer pela sua própria experiência, um certo tipo de equilíbrio segurança - risco. É durante a infância que se estabelecem as tendências individuais de reagir diante de novas situações, seja recorrendo ao máximo de segurança, seja abordando ativamente o risco, a fim de se precaver contra ele ou de superá-lo. Estes traços comportamentais podem ser encontrados na maioria dos nossos contemporâneos. Aqueles que dão preferência à segurança, são inclinados,*

*diante das dificuldades imprevistas, a se esquivar e a se refugiar atrás dos sistemas protetores e no mínimo permanecem passivos. Já os demais aprendem a assumir suas condutas e a recorrer às atitudes responsáveis (p. XI).*

Finalmente, compartilhando das considerações de Esteban (1993), acreditamos que *reorganizando a atividade escolar, a oscilação entre o não saber e o saber, com mediação do ainda não saber, faz da aprendizagem um processo de fortalecimento do sujeito, que se percebe como potencialmente capaz de superar os limites impostos pelo desconhecido (p.84).*

## CAPÍTULO V

### REFLEXÕES FINAIS

Apresentamos, neste capítulo, algumas reflexões suscitadas na aplicação de um programa de atividades gímnicas como meio de se investigar possíveis contribuições no desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

A modalidade esportiva "Ginástica Artística" deve ser vista com outra finalidade que não um esporte individual para fins competitivos. Suas contribuições para a criança são muito significativas, principalmente se os objetivos forem redimensionados numa perspectiva pedagógica.

O modelo teórico apresentado por Leguet (1987), possibilita uma fundamentação satisfatória para estruturação de um programa que atenda às necessidades de cada um, respeitando as capacidades individuais.

As múltiplas dimensões evocadas pelo autor mostra-nos a riqueza de contribuições da prática da atividade gímnic, tendo, como gênese da sua abordagem, o indivíduo e sua motricidade, num ambiente específico de aprendizagem, onde ele é, e manifesta-se como um ser (inter)ativo no processo de ensino.

Os diferentes aspectos levantados na prática da atividade gímnica podem também ser encontrados em outras modalidades esportivas, no entanto, existe um ponto específico da ginástica: sua produção motora, desenvolvida em um meio ambiente particular, formado pelos aparelhos. Este fantástico “mundo” dos aparelhos torna-se uma verdadeira engrenagem do desenvolvimento e aprendizagem da criança, em relação ao esporte. Os desafios às próprias capacidades são incitados num simples olhar de um colega que salta sobre um trampolim, realizando suas peripécias.

Neste ambiente, o aprender a fazer é permeado pela compreensão do que se faz, de uma consciência de si e dos outros, desenvolvida pela necessidade de se decidir frente a novas situações. Os riscos impulsionam o controle das emoções, a aceitação de um desequilíbrio como fonte de um (re)equilíbrio.

A distribuição e ajustamento dos materiais utilizados na prática são fatores necessários ao atendimento das possibilidades de execução do aprendiz que, autonomamente, toma decisões para se precaver dos riscos das ações.

O ensino da ginástica, mesmo que sistematizado na aprendizagem de suas ações motoras, contribui, não só para o aperfeiçoamento das capacidades e habilidades mas busca um equilíbrio harmônico e funcional da criança, promovendo relações interpessoais e ambientais intensas.

A aplicação de uma proposta de ensino da atividade gímnica pode ser encontrada em contextos diferenciados, seja como iniciação desportiva, ou, quem sabe, como parte do conteúdo da Educação Física na escola. Mas é preciso que sejam respeitadas as individualidades e potencialidades dos executantes, principalmente daqueles que apresentam maior dificuldade no ato de aprender.

*Oportunizar a exploração de variações de movimento dos nossos alunos é um dos caminhos que temos para aprimorar a sua motricidade; é educar os seus movimentos corporais,*

*aumentando seu vocabulário motor, os seus gestos, as suas expressões ( Nista - Piccolo, 1995, p. 115).*

Podemos concluir que supervalorizar os estudos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem pode não levar a processos de intervenção. A realidade de cada um é distinta e está presente no contexto escolar. Segregar aqueles cujos níveis de desempenho se distanciam mais dos tidos como referência, será uma das "saídas"?

Acreditamos que as classes especiais não sejam a solução, se o compromisso é educar crianças para viverem em sociedade. Talvez uma ação mais coerente fosse aquela que considerasse as necessidades das crianças e um ensino cujo objetivo fosse menos "homogeneizador".

Ciasca (1990), enfatiza alguns aspectos que devem ser ressaltados em relação aos distúrbios de aprendizagem:

- a) a importância dos componentes sociais e culturais da aprendizagem;*
- b) que toda criança pode aprender, desde que se estabeleçam estratégias educacionais específicas, onde pode-se detalhar as habilidades e o estilo de aprender de cada criança (p. 86).*

As crianças não precisam ser as mesmas, assim como a forma de apreensão dos conteúdos pode ser distinta, importando, porém, como chegaram para a situação de aprendizagem.

Apesar de respeitarmos os estudos das dificuldades de aprendizagem, que vêm sendo desenvolvidos pelas diversas áreas afins, buscando maior coerência nos conceitos e diagnósticos, parece-nos que somente as crianças possuidoras de limitações orgânicas é que apresentam sérias restrições em aprender, quando inseridas no contexto regular de ensino.

Vemos, no entanto, a necessidade de se investigar a adequação das estratégias de ensino sem correr o risco de se lançar mão de uma avaliação por norma de referência: o que vem acontecendo, atualmente, nos meios diagnósticos e escolares é uma normatização de padrões educacionais como principal ponto do processo avaliativo.

A partir dos resultados apresentados, repensamos a idéia anterior da necessidade de um trabalho especializado, direcionado a crianças com dificuldades de aprendizagem. As estratégias de ensino selecionadas são perfeitamente aplicáveis em contextos de crianças ditas "normais". Reconhecemos, assim, que tais dificuldades, podem ser, em grande parte, fruto das histórias sociais distintas que as crianças apresentam ao ingressarem na escola. Portanto, devem ser, no mínimo, consideradas como ponto de partida para a aprendizagem.

Ressaltamos a figura do professor como "chave mestra" do processo ensino-aprendizagem, compreendendo as diferenças e dificuldades dos alunos, favorecendo o seu ajustamento no espaço escolar.

Novaes (1994), acredita que:

*O professor, ao reconhecer e aceitar seus alunos, ao comunicar diretamente com eles, compreendendo suas necessidades e motivações, tem possibilidades maiores de aumentar a qualidade interativa de sua relação, pois num conjunto funcional há complementaridade de papéis no processo da socialização, assumindo-se sentimentos, emoções, lideranças, preferências, antagonismos, que estão sempre presentes na dialética da identidade-alteridade (p.193).*

Da mesma forma, o relacionamento entre os colegas se destacou como de extrema significância. *A criança, no momento em que começa a operar e a*

*interagir em grupo, ela vai mudar seu desempenho, ela tem uma nova performance, novas oportunidades, novas relações* (Dotti, 1992, p. 28).

A visão reducionista de rótulos e diagnósticos sobre a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem faz parte de uma realidade teórica, considerada ultrapassada. No entanto, as práticas pedagógicas atuais não conseguem efetivar estas discussões, pela falta de propostas consistentes e bem estruturadas que superem as suas dificuldades de ensinar.

Sabemos, porém, que muito tem-se falado em mudanças no âmbito educacional, através das declarações de intenções encontradas nos textos, principalmente na área da pedagogia. Todavia, não são poucas as propostas concretas que dêem suporte ao profissional que atua diretamente com esta criança na escola, ou seja, discussões acerca de uma prática pedagógica voltada para instrumentalização de seu trabalho. À escola resta uma retomada do seu objetivo principal: o de capacitar a criança a aprender, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

Neste estudo buscamos uma compreensão desse fenômeno tão polêmico, na intenção de desviar nossos olhares para um processo diferenciado de aquisição de conhecimento que não seja a leitura, escrita e cálculos matemáticos. Propusemos um olhar para a aprendizagem do movimento, mais especificamente, o movimento gímnico.

Vemos o processo da aprendizagem do movimento integrado ao desenvolvimento do indivíduo e, nessa perspectiva, fundamentamos nosso estudo. Não podemos admitir que aprendizagem e desenvolvimento caminhem em estradas distintas, senão a de rumo à compreensão do comportamento humano.

Não nos limitamos aos diagnósticos que indicavam uma prática vinculada às dificuldades de aprendizagem. Fomos praticar, confrontar nossas reais intenções com uma possível ação pedagógica, sob o controle das técnicas que delimitavam esta investigação.

Os resultados levou-nos a compreender que é possível uma intervenção pedagógica, considerando as dificuldades que as crianças apresentam. Os sujeitos desse estudo, segregados numa classe especial, participaram de um programa de ensino cujas estratégias utilizadas não se distanciaram, de maneira nenhuma, dos objetivos educacionais da Educação Física na escola.

Esta questão é ressaltada por Gallahue (1993), evidenciando o fato de que um programa de Educação Física de qualidade pode contribuir para desenvolvimento pessoal, social e motivacional da criança com dificuldades de aprendizagem.

Sob o olhar da aprendizagem do movimento, na perspectiva do modelo teórico de Leguet (1987), foi possível identificar contribuições significativas no desenvolvimento dessas crianças. Para tanto tivemos como "lente" o respeito à individualidade e à expressividade do ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de Problemas gerais de desenvolvimento Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980 (separata).
- ADELMAN, H. G. & TAYLOR, L. The problems of definition and diferention and the need for a classification schema Journal of Learning Disabilities, 19 (9): 510-520, 1986.
- BRUZAFERRO, N. F. Noções básicas de Psiquiatria infantil In: A Folha Médica v.66 - 06, 1973.
- BRUYNE, P. de Dinâmica da pesquisa em cências sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro : F. Alves, 1977.
- CHRISTOPHER, J. D.; GIULIANI, R.; HOLTE, C. S.; BEALMAN, S. L. & CAPMP, G. C. Predictor variables related to the classification of learning disabilities Journal of Learning Disabilities, 22 (9): 588-589, 1989.

- CIASCA, S. M. Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças:  
análise de uma prática interdisciplinar. São Paulo, 1990. Dissertação  
de mestrado em Psicologia - Instituto de Psicologia, USP.
- COLETIVO DE AUTORES Metodologia do ensino de Educação Física  
São Paulo: Cortez, 1992.
- CORRÊA, M. A. M. De Rótulos, carimbos e crianças nada especiais In:  
Cadernos CEDES: O sucesso escolar: um desafio pedagógico.  
Campinas: FE/UNICAMP, 1993.
- CORSEUIL, H. X. A criança e a escola: o ingresso na educação formal.  
In: Deitos, F. O Mito de Tepsis Santa Maria-RS: Palotti, 1995.
- DAVIS, W. E. e RIZZO, T. L. Issues in the classification of motor disorders  
In: Adapted Physical Activity Quarterly. 8. 280 - 304, 1991.
- DECI, E. L. & CHONDLER, C. L. the importance of motivation for the  
future of the field Journal of Learning Disabilities, 19 (10): 587-594,  
1986.
- DOTTI, C. Fracasso escolar e classes populares In: Grossi, E. P.  
Paixão de Aprender. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

- ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar In: Cadernos CEDES: O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: FE/UNICAMP, 1993.
- FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin São Paulo: Ática, 1994.
- GALLAHUE, D. L. Developmental Physical Education for Today's Children Wm. C. Brown Communications, Inc.; Dubuque, 1993
- GUZZO, R. S. L. & RIBEIRO, P. R. M. Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? Estudos de Psicologia 4 (2), 1987.
- HAMMILL, D. D. Assessing and training perceptual-motor processes In: HAMMILL, D. D. ; BARTEL, N. R. Teaching children with learning and behavior problems. Boston: Allyn and Bacon 1975.
- HOARE, D. Subtypes of developmental coordination disorder In: Adapted Physical Activity Quarterly. 11. 158 - 169, 1994.
- KASMIER, L. J. Estatística aplicada à economia e administração São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- KOWALSKI, E. M. e SHERRILL, C. Motor sequencing of boys with learning disabilities: Modeling and verbal research strategies. In: Adapted Physical Activity Quarterly. 9. 261 - 272, 1992.

- KRUG, H. N. & SCHILD, J. F. D. Efeitos de um programa de Educação Psicomotora na Aprendizagem Escolar em Crianças Repetentes na 1ª série do 1º grau ;in: PEREIRA, F. M. Educação Física: Textos do XV Simpósio de Ginástica Pelotas, Ed. Universitária, 1995.
- LEFÈVRE, A. B. Síndrome do Déficit de Atenção In: Neurologia Infantil 2ª ed. São Paulo, Atheneu, 1989a.
- \_\_\_\_\_ Exame Neurológico Evolutivo In: Neurologia Infantil 2ª ed. São Paulo, Atheneu, 1989b.
- LEGUET, J. As ações motoras em ginástica esportiva. São Paulo: Manole, 1987.
- LERNER, J. W. Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies New Jersey: Houghton Mifflin Company Boston, 1988.
- LOMÔNACO, J.F.B. A natureza da Aprendizagem In: Witter, G.P. Psicologia da aprendizagem: São Paulo: EPU, 1984.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONDES, E. Pediatria Básica São Paulo, Sarvier, 1985.

MICHAELIS. Dicionário inglês / português. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

MISSIUNA, C. Motor skill acquisition in children with developmental coordination disorder In: Adapted Physical Activity Quarterly. 11. 214 - 235, 1994.

MOLINA, S. G. Estrategias cognitivas y dificultades de aprendizaje  
Mimeo, 1994.

MOREIRA, W. W. Perspectivas da Educação Motora na Escola In: De Marco, A. Pensando a Educação motora Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOYSÉS, A.M.A., COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem In: Cadernos CEDES: O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: FE/UNICAMP, 1993.

MYKLEBUST, H. R. ; JOHNSON, D. J. Distúrbios de aprendizagem São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1983.

NISTA - PICCOLO, V. L. Educação física escolar. ser ou não ter. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

- 
- A Educação Motora na escola: Uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: De Marco, A. Pensando a Educação Motora Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- NETO, C. A. F. Motricidade e jogo na infância Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NOVAES, M. H. Distúrbios psicossociais do escolar In: CONCEIÇÃO, J. A. N. Saúde escolar. A criança, a vida e a escola São Paulo: Sarvier, 1994.
- PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem Porto Alegre: Artes médicas, 1985.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar São Paulo: Quieroz, 1990.
- PENTEADO, W. M. A. & ROCHA, E. M. B. Dificuldades de aprendizagem e remediação In: PENTEADO, W. M. A.(org.) Psicologia e ensino São Paulo: Papalivros, 1980.
- ROSS, A. O. Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil. 1979.

- ROTTA, N. T. Aspectos neurológicos dos problemas de aprendizagem  
In: LEFÈVRE, A. B. Neurologia Infantil 2ª ed. São Paulo, Atheneu,  
1989.
- SCHWARTZMAN, J. S. A criança com dificuldades na escola In Temas  
sobre desenvolvimento. Ano II. 7. jul-ago, 1992.
- SNYDERS, G. Alunos Felizes: Reflexão Sobre a Alegria na Escola a  
Partir de Textos Literário Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993
- TANI, G (et all) Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem  
desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
- TARNOPOL, L. Crianças com distúrbios de aprendizagem: diagnóstico,  
medicação, educação São Paulo, EDUSP, 1980.
- THIOLENT, M. J. M. Crítica Metodológica Investigação Social e Enquete  
Operária São Paulo: Polis, 1987.
- VALETT, R. E. Tratamento de distúrbios de aprendizagem: manual de  
programas psicoeducacionais São Paulo: EDUSP, 1977.
- VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In:  
Luria, A. R. et al. Psicologia e Pedagogia. Lisboa : Estampa, 1977.

WEDELL, K. Learning and perceptuo-motor disabilities in children

London: John Wiley & Sons, 1973.

WRIGHT, H. C. ; SUGDEN, D. A. ; NG, R. ; TAN, J. Identification of children with movement problems in Singapore: Usefulness of the movement ABC Checklist In: Adapted Phisical Activity Quarterly. 11.

150 - 157, 1994.

**ANEXO I**

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação inicial - sujeito # 1

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto			X		
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)			X		
	D3-Giro de 360 na posição vertical		X			
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo		X			
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás		X			
	D3-Na paralela, balanço frente / trás		X			
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela			X		
	D3-Na argola			X		
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede			X		
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida		X			
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)		X			
Suspensão invertida	D1-Na paralela		X			
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa		X			
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.				X	
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)				X	
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.		X			
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente		X			
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)	X				
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.		X			
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)			X		
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.		X			
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado.(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação final - sujeito # 1

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)				X	
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo			X		
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás	X				
	D3-Na paralela, balanço frente / trás		X			
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa				X	
	D2-Na paralela			X		
	D3-Na argola				X	
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede			X		
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida			X		
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parede na parede)		X			
Suspensão invertida	D1-Na paralela				X	
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa		X			
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.					X
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)					X
Abertura e fechamento	D1-Pê / mão / pé, de um colchão ao outro.			X		
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente				X	
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)		X			
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.				X	
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)					X
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.			X		
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado,(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação inicial - sujeito # 2

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)			X		
	D3-Giro de 360 na posição vertical				X	
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo		X			
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás		X			
	D3-Na paralela, balanço frente / trás			X		
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela				X	
	D3-Na argola			X		
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede				X	
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida		X			
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)		X			
Suspensão invertida	D1-Na paralela		X			
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa			X		
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.				X	
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.			X		
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)				X	
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.		X			
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente		X			
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)		X			
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.			X		
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)			X		
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.		X			
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado.(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação final - sujeito # 2

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)				X	
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo		X			
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás		X			
	D3-Na paralela, balanço frente / trás		X			
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela			X		
	D3-Na argola				X	
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede				X	
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida				X	
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)			X		
Suspensão invertida	D1-Na paralela			X		
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa		X			
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.				X	
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.					X
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)					X
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.				X	
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente				X	
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)		X			
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.			X		
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)		X			
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.				X	
Saltar Aterrisar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado,(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação inicial - sujeito # 3

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)				X	
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo			X		
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás			X		
	D3-Na paralela, balanço frente / trás				X	
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela				X	
	D3-Na argola			X		
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede				X	
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida				X	
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)				X	
Suspensão invertida	D1-Na paralela				X	
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa			X		
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.			X		
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)				X	
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.				X	
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente					X
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)		X			
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.			X		
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)					X
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.		X			
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.				X	
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado,(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

N0 - Não executa o movimento, evita

N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)

N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido

N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes

N4 - Executa o movimento com naturalidade.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação final - sujeito # 3

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto					X
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)					X
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo				X	
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás			X		
	D3-Na paralela, balanço frente / trás			X		
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa				X	
	D2-Na paralela				X	
	D3-Na argola				X	
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede					X
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida					X
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)					X
Suspensão invertida	D1-Na paralela				X	
	D2-Na argola					X
	D3-Na barra fixa				X	
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.					X
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)					X
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.					X
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente					X
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)				X	
Voiteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.				X	
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)					X
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.		X			
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado,(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação inicial - sujeito # 4

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)			X		
	D3-Giro de 360 na posição vertical				X	
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo		X			
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás			X		
	D3-Na paralela, balanço frente / trás				X	
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa				X	
	D2-Na paralela			X		
	D3-Na argola			X		
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede				X	
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida			X		
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)			X		
Suspensão invertida	D1-Na paralela			X		
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa			X		
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.		X			
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)			X		
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.				X	
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente			X		
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)			X		
Volteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.			X		
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)			X		
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.			X		
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	SaltD2-ar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.				X	
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado, (Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação final - sujeito # 4

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto					X
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)				X	
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadriil do cavalo			X		
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás				X	
	D3-Na paralela, balanço frente / trás				X	
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa					X
	D2-Na paralela					X
	D3-Na argola					X
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede					X
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida					X
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)					X
Suspensão invertida	D1-Na paralela					X
	D2-Na argola				X	
	D3-Na barra fixa				X	
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.				X	
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)					X
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.					X
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente					X
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baba)				X	
Volteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.				X	
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)					X
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.					X
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado,(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação inicial - sujeito # 5

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto			X		
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado.(colchão)			X		
	D3-Giro de 360 na posição vertical				X	
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo		X			
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás		X			
	D3-Na paralela, balanço frente / trás			X		
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela			X		
	D3-Na argola		X			
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede			X		
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida		X			
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)			X		
Suspensão invertida	D1-Na paralela		X			
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa			X		
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.				X	
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.		X			
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)			X		
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.		X			
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente		X			
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (balxa)		X			
Volteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.		X			
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)				X	
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.		X			
Saltar Aterrissar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.				X	
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.		X			
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.				X	

adaptado.(Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade.

## AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS AÇÕES MOTORAS

### Avaliação final - sujeito # 5

AÇÕES MOTORAS	TAREFAS A SEREM REALIZADAS	N0	N1	N2	N3	N4
Girar	D1-Rolamento à frente, partindo de cima da tampa do plinto				X	
	D2-Rolamento de costas partindo de um plano inclinado (colchão)				X	
	D3-Giro de 360 na posição vertical					X
Balancear em apoio	D1-No cavalo com alças, tentar afastar o quadril do cavalo			X		
	D2-Na barra fixa, balanço frente / trás				X	
	D3-Na paralela, balanço frente / trás			X		
Balancear suspensão	D1-Na barra fixa			X		
	D2-Na paralela				X	
	D3-Na argola					X
Apoio invertido	D1-Manter-se na posição invertida, recuando com os pés sobre a parede				X	
	D2-Em decúbito ventral sobre o cavalo, lançar-se à posição invertida			X		
	D3-Lançar-se à posição invertida contra a parede. (parada na parede)					X
Suspensão invertida	D1-Na paralela					X
	D2-Na argola		X			
	D3-Na barra fixa		X			
Equilibrar-se	D1-Com os dois pés sobre uma trave de equilíbrio.					X
	D2-Com apoio de uma das mãos e um dos pés no chão.					X
	D3-Sobre uma das pernas no chão. (avião)				X	
Abertura e fechamento	D1-Pé / mão / pé, de um colchão ao outro.					X
	D2-Do colchão ao plinto posicionado longitudinalmente				X	
	D3-Ultrapassar por cima de uma trave de equilíbrio. (baixa)			X		
Volteio	D1-Giro de 360 com o corpo apoiado sobre as mãos em pivô.			X		
	D2-Ultrapassar c/ apoio das mãos, frente a 3 ou 4 partes do plinto. (salto lateral)					X
	D3-Saltar ultrapassando c/ apoio das mãos de costas sobre 3 partes do plinto.				X	
Saltar Aterrisar	D1-Saltar à frente com os pés unidos, ultrapassando por cima de uma corda.					X
	D2-Saltar à frente e acima de um banco c/ os pés unidos. Saltar para baixo.					X
	D3-Saltar lateralmente ultrapassando um colchão enrolado ou uma corda.					X

adaptado, (Leguet, 1987, p. 30)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- N0 - Não executa o movimento, evita
- N1 - Executa, mas não o caracteriza como tal. (tentativa)
- N2 - Realiza o movimento, porém, o efeito é grosseiramente obtido
- N3 - Realiza o movimento adequadamente coordenando as ações independentes
- N4 - Executa o movimento com naturalidade