

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

**Aula Centrada no Aluno e Aula Centrada no Professor: Experiência na
Ginástica para Todos**

Nayana Ribeiro Henrique

São Paulo
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

**Aula Centrada no Aluno e Aula Centrada no Professor: Experiência na
Ginástica para Todos**

Nayana Ribeiro Henrique

São Paulo
2020

NAYANA RIBEIRO HENRIQUE

**Aula Centrada no Aluno e Aula Centrada no Professor: Experiência na
Ginástica para Todos**

VERSÃO CORRIGIDA

(versão original disponível no Serviço de Biblioteca)

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e do Esporte.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Michele Carbinatto

São Paulo

2020

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Henrique, Nayana Ribeiro

Aula centrada no aluno e aula centrada no professor:
experiência na ginástica para todos / Nayana Ribeiro Henrique. --
São Paulo : [s.n.], 2020.
102p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte
da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Viviane Carbinatto

1. Ginástica para todos 2. Ensino e aprendizagem 3. Pedagogia
do esporte 4. Formação de professores I. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: HENRIQUE, Nayana

Título: Aula centrada no aluno e aula centrada no professor: experiência na ginástica para todos

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Data: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof.^a Dra.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof.^a Dra.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

*Dedico esta dissertação aos meus pais, Telma e Pedro, a minha irmã Hevelyn
e ao meu noivo Marcelo.*

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço, empenho e dedicação, gostaria de expressar minha eterna gratidão àqueles que me acompanharam, contribuíram e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Sem vocês nada teria sentido.

Agradeço a **Deus**, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer, obrigada pela sua voz “invisível”, que não me permitiu desistir, obrigada por ter me dado saúde, força, perseverança e sabedoria, para superar os obstáculos encontrados ao longo desta dissertação de mestrado, que tanto me ajudou a evoluir.

Pai e Mãe, palavras não são os suficientes para agradecer por tudo que fizeram e fazem por mim. Vocês são a razão da minha vida e de todas as minhas conquistas. Obrigada por acreditarem e apostarem todas as suas fichas em mim, obrigada por todo apoio e encorajamento que me deram durante toda a minha vida e em especial nesses anos de mestrado. Obrigada por sempre acreditarem que eu era capaz, por investirem na minha educação, por todo o ensinamento, paciência, incentivo e todo o amor incondicional. A vocês dois, todo o meu amor e gratidão. Esta conquista é nossa!

Hevelyn, minha irmã querida, sempre pronta a me apoiar em todas as decisões desta vida. Obrigada por toda força e torcida pelo meu sucesso. Obrigada por acreditar em mim e me desejar sempre o melhor.

Agradeço ao meu noivo **Marcelo**, que é uma das minhas maiores inspirações como professor, que me mostrou de perto um outro lado da Educação Física, pelo qual me apaixonei. Ele que esteve ao meu lado durante todo o mestrado, apoiando, ensinando, incentivando e me ajudando sempre! Meu amor, obrigada por todo o suporte e companheirismo ao longo desta trajetória. Você foi peça fundamental nessa caminhada. Essa conquista é sua também!

A minha orientadora Prof^{ra}. **Michele Carbinatto**, que me apresentou essa prática incrível que é a GPT. Obrigada por todo o ensinamento, paciência e pelo tempo que dedicou a me ajudar durante o processo de realização deste trabalho. Obrigada pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Tantas vezes que nos reunimos e, embora em algumas eu chegasse desestimulada, bastavam alguns minutos de conversa e umas poucas palavras de incentivo, e lá estava eu, com o mesmo ânimo da nossa primeira reunião. Obrigada por acreditar em mim e ter me aberto as portas. Tenho certeza que não chegaria até aqui sem o seu apoio. Você é inspiração para mim e para muitos.

Tamiris, minha amiga, meu porto seguro no mestrado, minha mãe acadêmica, minha parceira, que me ensinou tanto, que esteve ao meu lado segurando a minha mão do início ao fim deste processo, a minha eterna gratidão pela parceria, apoio e incentivo. Você me encorajou inúmeras vezes e me fez acreditar que eu sempre era capaz. Sem você, amiga, tudo teria sido bem mais difícil.

Mel, Lo e Tuti, meu quarteto acadêmico e presentinhos que o mestrado me deu. Vocês foram fundamentais nesta caminhada. Obrigada por tantas experiências compartilhadas e por essa amizade incrível que quero levar para a vida. Às três, um lugarzinho especial demais no meu coração. Para sempre, “orientandas da Mi!”.

Aos meus queridos amigos, **Paula, Ana Victoria, Hugo e André**, que se tornaram

minha família durante esses anos em que moramos em outra cidade. Sem vocês a vida em São Paulo teria sido bem mais difícil. Obrigada por todos os momentos compartilhados que me fizeram esquecer os “perrengues” da vida de mestranda longe da família. A amizade de vocês é muito importante e especial.

Agradeço também as minhas amigas de Manaus **Najara, Patricia e Leticia** que, mesmo distantes, sempre se fizeram presentes e abertas para me ouvir ou até mesmo me oferecer uma palavra de conforto. Vocês fazem parte da minha história.

Agradeço a todos os integrantes do grupo **GYMNUSP**, que me receberam abertamente, que me proporcionaram tantas experiências incríveis através da GPT e que tiveram grande contribuição para esse trabalho e para a minha formação acadêmica.

As minhas parceiras de PRODAGIN e agora de GYMNUSP, **Lionela e Enoly** que caminham nessa vida acadêmica comigo desde a graduação, dividindo e conquistando momentos juntas. Obrigada por todo o apoio durante essa caminhada, meninas.

Aos membros da banca examinadora, **Prof^a Elizabeth Paoliello, Prof^a Myrian Nunomura e Prof. Osvaldo Ferraz**, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação de forma cuidadosa e enriquecedora. Pude aprender muito com vocês. Profs. Elizabeth e Myrian, de quem tanto ouvi falar na graduação, nos livros e artigos, jamais imaginei que teria a honra de tê-las em minha banca. Prof. Osvaldo, um querido que tive o privilégio de ter como professor, e a honra de poder ter desfrutado dos seus conhecimentos.

À **Escola de Educação Física e Esporte da USP** e a todo o seu corpo docente, além da direção e administração que me proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos. Em especial ao **Márcio** e a **Cláudia** que estavam sempre dispostos a me auxiliar todas as vezes que solicitei.

Agradeço ao **CNPq**, pelo apoio financeiro para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Por fim, a todos àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

HENRIQUE, N. **Aula centrada no aluno e aula centrada no professor:** experiência na ginástica para todos. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2020.

Tradicionalmente, os processos de ensino e aprendizagem em diversos setores têm se pautado na centralidade do professor, em que conteúdos, propósitos e atividades estão previamente delineados e são repassados aos praticantes. No âmbito esportivo, soma-se a tal premissa ao viés técnico de aprendizagem de habilidades esportivas. No entanto, importantes teorias vêm discutindo as consequências do referido método e, influenciados pelo viés da Pedagogia do Esporte, os processos centrados no aluno/praticante tem crescido consideravelmente, sobretudo em projetos esportivos com viés formativo e/ou iniciação esportiva. Nele, os aprendizes são ativos, ou seja, têm maior participação em seu aprendizado e em suas próprias responsabilidades. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar duas metodologias de ensino (centrada no aluno e centrada no professor) aplicadas a um projeto de ginástica para todos. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação participante, com aulas divididas em dois grupos mistos de crianças e adolescentes (6 a 12 anos): turma CA - aulas centradas no aluno; turma CP - aulas centradas no professor. A coleta de dados foi dividida nas seguintes etapas: a) diários de campo, nos quais os monitores e professores registraram por meio da linguagem oral (mídia social WhatsApp) e escrita (e-mail e caderno de anotação) as percepções acerca de cada aula; b) roda de conversa no final de cada aula com pequenos grupos de praticantes (gravadas em vídeos), cada qual realizada por um monitor; c) reunião didático-pedagógica com os monitores, no dia posterior à intervenção - que balizavam as aulas subseqüentes; e) e, por fim, grupo focal com dois representantes de cada minigrupo de apresentação pré e após a participação em um festival de GPT. Para a análise dos dados, adotamos a análise temática, com a criação de categorias, inicialmente para cada discurso e, posteriormente, para todas de maneira geral. Para validade e confiabilidade dos dados, durante toda a coleta tivemos o acompanhamento de um *critical friend*, que emitiu *feedbacks* externos sobre o processo e tratou de fortalecer nossa neutralidade ao analisar cada método. Antes das reuniões didático-pedagógicas, cada pesquisador analisava as entrevistas dos praticantes e diários dos demais colegas para explicar os temas mais salutaros. Posteriormente, cruzávamos as informações e chegávamos a temáticas mais recorrentes. Os resultados indicaram 3 aspectos a serem discutidos: 1) Os 4F's, 2) Composição Coreográfica e 3) O desafio do processo ensino-aprendizagem: Mediação. Apoiados nos resultados deste estudo, podemos assumir que o ensino centrado no aluno proporcionou reflexão sobre as próprias ações no grupo, senso de coletividade, além de despertar a criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Ginástica para Todos; Ensino-aprendizagem; Ginástica; Pedagogia do Esporte.

ABSTRACT

HENRIQUE, N. **Student-centered and Teacher-centered classes: experiences in Gymnastics for All.** 2020. 102 f. Dissertation (Master of Science) - School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo. 2020.

Traditionally, teaching and learning processes in different sectors have been guided by the centrality of the teacher, in which contents, purposes and activities are previously outlined and are passed on to practitioners. In sports, this premise is added to the technical bias of learning sports skills. However, important theories have been discussing the consequences of the aforementioned method and, influenced by the Pedagogy of Sport bias, the processes centered on the student / practitioner have grown considerably above all, in sports projects with formative bias and / or sports initiation. In it, apprentices are active, that is, they have greater participation in their learning and in their own responsibilities. Thus, the aim of this study was to analyze two teaching methodologies (student-centered and teacher-centered) applied to a Gymnastics for All project. The study was characterized as a participatory action research, with classes divided into two mixed groups of children and adolescents (6 to 12 years old): CA class - classes centered on the student; CP class - teacher-centered classes. The data collection was divided into the following steps: a) field diaries, in which the monitors and teachers recorded through the oral language (social media WhatsApp) and written (email and notebook) the perceptions about each class ; b) conversation circle at the end of each class with small groups of practitioners (recorded on videos), each performed by a monitor; c) didactic pedagogical meeting with the monitors, the day after the intervention - which marked the subsequent classes; e) and, finally, a focus group with two representatives from each mini-group presenting before and after participating in a GfA festival. For the analysis of the data we adopted the thematic analysis, with the creation of categories, initially for each discourse and, later, for all in general. For validity and reliability of the data, throughout the collection we had the follow-up of a critical friend, who sent external feedbacks about the process and tried to strengthen our neutrality when analyzing each method and before the didactic-pedagogical meetings, each researcher analyzed the interviews of the practitioners and diaries of other colleagues to explain the most wholesome topics. Subsequently, we crossed the information and arrived at more recurring themes. The results indicated 3 aspects to be discussed: 1) The 4F's, 2) Choreographic Composition and 3) The challenge of the teaching-learning process: Mediation. Based on the results of this study, we can assume that student-centered teaching provided reflection on the group's own actions, sense of collectivity, in addition to awakening creativity and autonomy.

Keywords: Gymnastics for All; Teaching-learning; Fitness; Sport Pedagogy

Lista de Figuras

Figura 1 - Acoplado de fotos das vivências em tecido acrobático e aula de dança.....	17
Figura 2 - Imagens das monitorias em Ginástica e Dança na UFAM	18
Figura 3 - Registros da atuação nas escolas públicas e apresentação de trabalho, ainda como graduanda, em eventos.....	18
Figura 4 - Atuação em campo da saúde da gestante.	19
Figura 5 - Momento da atuação no PRODAGIN	20
Figura 6 - Momentos com o GYMNUSP	22
Figura 7 - Participação na World Gymnaestrada.....	22
Figura 8 - Salão D da EEF/USP.	40
Figura 9 - Representação esquemática da coleta de dados.	43
Figura 10 – Estrutura da divisão em temas	50
Figura 11 - Grupo apresentando no festival	59
Figura 12 - Processo de composição coreográfica turma CA	63
Figura 13 - Exploração e mescla de materiais.....	63
Figura 14 - Exploração fita e bambolê.....	66
Figura 15 - Exploração da raquete.....	67
Figura 16 - Charrete humana.....	71
Figura 17 - Apresentação no Festival Gymnusp	72
Figura 18 - Processo de composição coreográfica turma CP.....	74
Figura 19 - Figura acrobática no Festival Gymnusp.....	78

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Diferenças entre Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante	36
Tabela 2 - Indicativo numérico do projeto de extensão GYMNUSP: Escola de Ginástica	38
Tabela 3 - Edições do Festival Gymnusp	39
Tabela 4 - Cronograma de Atividades	41
Tabela 5 - Carga horária de coleta	48
Tabela 6 – Temáticas encontradas nas falas dos integrantes.....	49

Lista de Siglas

CBAMAS – Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada
DTB – Associação Alemã de Ginástica
EEFE – Escola de Educação Física e Esporte
EPT – Esporte para Todos
FEFF – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FIG – Federação Internacional de Ginástica
GA – Ginástica Artística
GEDEF – Grupo Experimental de Dança da Faculdade de Educação Física
GF – Grupo Focal
GGU – Grupo Ginástico Unicamp
GM – Ginastrada Mundial
GPG – Grupo de pesquisa em Ginástica Geral
GPT – Ginástica para Todos
GYMNUSP – Grupo de Ginástica para Todos da Universidade de São Paulo
JO – Jogos Olímpicos
LAPSE – Laboratório de Psicossociologia do esporte
PA – Pesquisa-ação
PACE – Programa Atividade Curricular de Extensão
PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PAP – Pesquisa-ação Participante
PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PRODAGIN – Programa de Dança Atividades Circenses e Ginástica
SAAMA – Seminário Amazonense de Atividades Motoras Adaptadas
SE – Sport Education
TA – Termo de Assentimento
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGfU – Teaching Games for Understand
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
USP – Universidade de São Paulo
WG – *World Gymnaestrada*

SUMÁRIO

Prefácio	16
1 A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO: DO EDUCANDO AO EDUCADOR	16
1.1 A formação acadêmica no curso de Educação Física.....	16
1.2 O Protagônista.....	19
1.3 A realização de um objetivo acadêmico: o mestrado.....	21
1.4 A ligação com o tema.....	22
2 INTRODUÇÃO	25
3 OBJETIVOS	29
3.1 Objetivo Geral.....	29
3.2 Objetivos Específicos.....	29
4 JUSTIFICATIVA	30
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
5.1 Caracterização Metodológica.....	35
5.2 O Projeto de Extensão Universitária Gymnusp: Escola de Ginástica.....	38
5.3 O Evento de extensão universitária: O Festival Gymnusp.....	38
5.4 Local do Estudo.....	40
5.5 Cronograma de atividades.....	40
5.6 Coleta de Dados.....	43
5.7 Perfil dos alunos.....	44
5.8 Diários de campo.....	44
5.9 Rodas de conversas.....	45
5.10 Reunião didático-pedagógica.....	45
5.11 Critical Friend.....	45
5.12 Grupo Focal.....	46
5.13 Dados gerais da Coleta.....	47
5.14 Análise dos Dados.....	48
5.15 Triangulação.....	50
5.16 Comitê de Ética.....	52
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
6.1 4F's.....	53
6.1.1- A Presença dos 4F's em nossas aulas.....	54
6.2 Composição Coreográfica e GPT.....	61
6.2.1 <i>Processo de Composição Coreográfica Centrada no Aluno (CA)</i>	63
6.2.2 <i>Processo de Composição Coreográfica com a turma centrada no professor</i>	74
6.3 Desafio do processo ensino-aprendizagem no esporte: A MEDIAÇÃO.....	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
8 REFERÊNCIAS	91

Prefácio

1 A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO: DO EDUCANDO AO EDUCADOR

O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa.

(Paulo Freire)

O corpo é o espaço da memória do performer, o lugar onde os sentidos se constituem perante o público. O espaço da memória é um lugar de trânsito de ideias e sentimentos, um lugar de subjetividades, de revelação da interioridade, na razão direta da sua exterioridade. As emoções que perpassam na sua pele, na sua carne, na sua expressão inscrevem uma matriz de si (COURTINE E HAROCHE, 1988).

Início este trabalho acessando as minhas memórias. Como são inúmeras e um tanto desordenadas, exigiu-me uma ação complexa. Desse modo, mantive o foco em minha caminhada acadêmica e profissional.

Nas próximas linhas, contarei minha história, desde os primeiros passos acadêmicos, na Universidade Federal do Amazonas, até os dias de hoje, morando em São Paulo e cursando o mestrado. Boa leitura!

1.1 A formação acadêmica no curso de Educação Física

Ao resgatar as memórias dos anos de faculdade, lembro-me nostalgicamente dos caminhos que percorri durante a minha vida acadêmica. Afinal, foram caminhos transformadores que me trouxeram até aqui.

Esta etapa se iniciou no ano de 2013 ao passar no vestibular para Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), dia memorável em minha vida. Ao entrar nesse universo, permiti-me explorar tudo o que a universidade pudesse me oferecer durante os 4 anos de graduação.

No primeiro período da graduação, tive contato com diversas disciplinas teóricas e práticas, entre elas, as rítmicas - as mais esperadas por mim. Além disso, tive conhecimento de alguns projetos de extensão que a Universidade oferecia aos alunos e, logo no primeiro período, soube do Grupo Experimental de Dança da Faculdade de Educação Física (GEDEF), coordenado pela Prof. Dra. Chang Yen Yin e pelo Prof. Msc. Carlos Masasshi Otani, ambos da dança. Fiz a audição, passei e já iniciei o primeiro ano de faculdade muito empolgada por poder

continuar dançando. Naquele grupo, focávamos mais no balé contemporâneo, fazíamos muitas apresentações nos eventos dentro da UFAM e alguns fora – ambos voltados para a cultura regional.

Em paralelo ao GEDEF, comecei a praticar tecido acrobático e fiquei tão encantada com o que a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) me oferecia, que queria me envolver em todas as atividades.

Figura 1 - Acoplado de fotos das vivências em tecido acrobático e aula de dança



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesse ínterim, descobri a ginástica. Modalidade que sempre admirava, mas que não havia encontrado – até então – oportunidade de prática. Foram nessas aulas que eu pude experimentar uma infinidade de movimentos admiráveis que a ginástica nos proporciona.

No currículo, duas disciplinas eram mais específicas no campo da ginástica: a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica. A primeira, ofertada por um docente ex-atleta e com estilo de ensino ainda pautado no tradicionalismo, a metodologia voltava-se ao conhecimento técnico e de repetição. Praticávamos os movimentos incansavelmente, mas ainda sem um encantamento. No entanto, ao acoplar as acrobacias e saltos com o ritmo – caso da disciplina de GR – passei a atentar para essa prática corporal como possibilidade de atuação futura.

Por meio da monitoria discente, ampliei meu conhecimento e envolvimento em três disciplinas: a Ginástica Rítmica, Ritmo e Movimento e a Cinesiologia. Tais monitorias instigaram um lado da atuação até então desconhecida por mim: a docência.

Figura 2 - Imagens das monitorias em Ginástica e Dança na UFAM



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Durante a graduação, passei no processo seletivo para fazer parte da primeira turma do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) do curso de Educação Física, no qual, durante dois anos, atuei em duas escolas públicas diferentes.

Nessas, acompanhávamos os professores, ajudávamos no planejamento das aulas e fazíamos pesquisas. Digo que foi uma experiência única! Pude viver mais de perto a realidade da Educação Física Escolar, e tive a oportunidade de me aproximar mais da prática e observar as metodologias de ensino utilizadas por diferentes professores – com alguns eu me identifiquei bastante, com outros, quase nada, mas tudo permitiu um conjunto de experiências e de aprendizagens do que seguir ou não seguir no meu futuro profissional.

Figura 3 - Registros da atuação nas escolas públicas e apresentação de trabalho, ainda como graduanda, em eventos.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Depois de sair do PIBID, entrei para o PACE (Programa Atividade Curricular de Extensão) intitulado “Grávidas Ativas”. Nesse projeto, trabalhamos com a relação exercício físico e saúde e, neste viés, as leituras perpassavam outra área da EF. Mantive-me no projeto por um semestre e, apesar da aprendizagem gratificante, pude entender melhor que meu caminho seguiria o campo educacional.

Figura 4 - Atuação em campo da saúde da gestante.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

1.2 O Prodagin

Dentre as experiências vividas, o programa de extensão PRODAGIN (Programa de Dança Atividades Circenses e Ginástica) foi um dos mais significativos.

Embora as atividades anteriormente citadas tenham contribuído de forma engrandecedora na minha formação pessoal e acadêmica, considero que o PRODAGIN foi o que me proporcionou experiências ímpares, pois me oportunizou vivenciar a prática do ensinar e aprender ainda mais de perto.

Coordenado pela docente Profa. Me. Lionela da Silva Corrêa, o programa teve início no ano de 2014 e se mantém ativo até os dias de hoje. Suas ações são pautadas na dança para pessoas com deficiência, dança criativa, balé clássico, ritmos, tecido acrobático e ginástica rítmica. Logo, encaixava-se perfeitamente aos meus interesses e motivações na área.

O projeto é desenvolvido nas dependências da UFAM e tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento das potencialidades motoras e expressivas de crianças, adolescentes, adultos e pessoas com deficiência por meio da prática da dança, ginástica e atividades circenses, e cultivar o saber científico na área por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação profissional com qualidade.

Entrei no programa no ano de 2016, no qual pude atuar diretamente com a dança e com a ginástica, ministrei aula de ritmos para adultos, balé clássico para crianças, dança para cadeirantes adultos e crianças e fui monitora na ginástica rítmica.

Figura 5 - Momento da atuação no PRODAGIN



Fonte: Acervo pessoal da autora

Depois da experiência com a monitoria e o PIBID, a vivência no PRODAGIN foi essencial em minha decisão de seguir na docência, pois, além das atividades práticas, tínhamos grupo de estudos uma vez por semana, no qual discutíamos diferentes temas de pesquisas relacionados às ações do programa.

Além disso, preparávamos apresentações desses assuntos discutidos para apresentarmos ao grupo. Participamos de congressos na Universidade, como o Seminário Amazonense de Atividades Motoras Adaptadas (SAAMA), e fora da faculdade também, como o Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (CBAMAS). E, assim, a caminhada dentro do grupo de estudos, com apresentações, participações em congressos, resumos publicados, mostrou-me de maneira mais aprofundada o fazer acadêmico.

Por sermos incentivados à pesquisa e à escrita, esse foi o primeiro passo para eu adentrar no universo acadêmico, pois, como resultado dessa experiência, desenvolvi meu primeiro PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica, cuja temática fora sobre o ensino da dança para cadeirantes.

Optei por esse tema porque, em Manaus, nós éramos o único grupo de dança em cadeira de rodas, e era um assunto que tinha tantas inquietações da minha parte. Foi quando tomei o gosto pela pesquisa. Tal fato me levou no ano seguinte a iniciar outro projeto, dessa vez aproveitando a experiência que tive nas escolas públicas quando era do PIBID, cujo tema perpassou sobre os espaços destinados às aulas de educação física de escolas da Zona Centro-Sul de Manaus, pois durante a minha atuação nas escolas públicas, percebi o quanto era dificultosa a falta de espaço e de áreas apropriadas para a prática esportiva dos próprios alunos.

Mesmo depois de formada, permaneço integrante do PRODAGIN, apesar de não morar mais em Manaus. Sempre que posso, faço-me presente nas ações do programa e, quando vou de férias para a cidade, ministro oficinas de Ginástica Para Todos e levo novidades para o grupo.

Posso afirmar que saí da graduação com a sensação de dever cumprido, aproveitando tudo que a UFAM me ofereceu, agarrando todas as oportunidades e desfrutando do tripé da Universidade, ou seja, do ensino, da pesquisa e da extensão.

1.3 A realização de um objetivo acadêmico: o mestrado

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) foi uma grande conquista.

Sob a orientação da Profa. Dra. Michele Viviene Carbinatto, passei a conhecer uma nova prática: a Ginástica Para Todos (GPT), uma prática essencialmente não competitiva, sem regras fixas, que pode trabalhar com a combinação de elementos gímnicos e manifestações culturais (dança, teatro, circo, folclore, dentre outros), apresentados através de atividades livres, criativas e democráticas (GALLARDO; SOUZA, 1994).

Foi o começo de um grande desafio, uma vez que meu histórico foi no balé clássico, no jazz, na ginástica rítmica e na dança em geral - numa perspectiva pautada em regras e posturas, com um viés mais tecnicista que passou a ser desconstruído. Pela GPT, pude unir a minha experiência de atividades rítmicas e culturais, conseguindo, assim, adaptar-me a esse novo mundo que desde o início foi muito encantador.

Ao entrar no mestrado, passei a fazer parte do Grupo de Ginástica Para Todos da USP (GYMNUSP) e pude vivenciar a GPT de fato. Coordenado pela minha atual orientadora e pela Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg, da Faculdade de Educação, o grupo me proporcionou inúmeras experiências, tanto na parte acadêmica, quanto na prática da ginástica: no primeiro ano de mestrado, já entrei como monitora no projeto de extensão “Escola de Ginástica para Crianças”; pude acompanhar a disciplina de GPT da graduação durante todo o semestre; participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica; produzi trabalhos para congressos juntamente com a minha orientadora e com o grupo; participei do IX Fórum Internacional de Ginástica Para Todos – marcante no meu início de caminhada na GPT (que fez eu me entregar e me encantar ainda mais pela prática); participei do Festival Gym Brasil/2018; participei da organização de quatro festivais do GYMNUSP (VI, VII, VIII, IX); ministrei um curso de difusão; participei de palestras; e fiz monitoria nas disciplinas de Pedagogia do Esporte e Ginástica Artística, que me mostrou caminhos para chegar ao tema da minha dissertação.

Figura 6 - Momentos com o GYMNUSP



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Dentre as experiências incríveis que o GYMNUSP me proporcionou, uma foi bem especial, participar da *World Gymnaestrada (WG)*, entre os dias 7 a 13 de julho de 2019. Exigindo mais de um ano de preparação, treinávamos todas as quartas, finais de semanas e feriados, momentos de muito aprendizado que me fizeram entender a GPT de maneira mais completa.

Estar na WG me oportunizou não só a concretização de um sonho pessoal e profissional, mas também a possibilidade de almejar novos desafios, a troca de muitas experiências com grupos do mundo todo, a troca de contatos, enfim, um turbilhão de emoções e realizações advindas da participação neste grandioso evento.

Figura 7 - Participação na World Gymnaestrada



Fonte: acervo pessoal da autora.

1.4 A ligação com o tema

Ingresso na USP com uma visão totalmente diferente do momento atual em que vivo - entrei com algumas ideias formadas e com uma proposta de estudo já alinhada. No entanto, ao iniciar o mestrado, percebi que precisava me adaptar ao novo e estar aberta a mudanças para poder entender melhor o mestrado em si – entender as disciplinas, entender a rotina de São Paulo, entender o objetivo do programa, adaptar-me à forma de trabalho da minha orientadora e do meu grupo. Foram mudanças constantes e aprendizados diários.

No primeiro ano, fui monitora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, na disciplina de Pedagogia do Esporte. Experiência que me deu um suporte maior, pois pude ver que existem diferentes propostas pedagógicas de ensinar o esporte; algumas delas, colocando o aluno como protagonista das aulas, podendo participar mais, aprender e também ensinar.

No primeiro semestre, como supracitado, passei a atuar como monitora na escolinha de ginástica, e o conteúdo trabalhado naquele momento seria os Fundamentos da Ginástica, culminando em um evento mais próximo à modalidade da Ginástica Artística (GA).

Não participei da elaboração dos planos, mas ajudava na aula, momento em que aprendi muito sobre a modalidade, no que diz respeito às técnicas, movimentos obrigatórios, não obrigatórios e os educativos facilitadores de ensino destes.

Usualmente, as aulas eram organizadas em atividades iniciais – jogos ou atividades rítmicas, seguidas por estações sequenciais que focavam na variedade de movimentos dos fundamentos propostos pelo curso de Fundamentos da Ginástica propostos pela Federação Internacional de Ginástica (FIG, 2010), a saber: rotação, balanços, apoios, aterrissagem, equilíbrios, saltos e deslocamentos. Tratamos de desafiar os alunos nos circuitos que perpassam por esses diferentes movimentos corporais.

Para o evento, propusemos a construção de um regulamento de GA construído com a turma de graduação da disciplina de Ginástica Artística. Direcionado como um guia, primeiramente as crianças da extensão escolheram os elementos que fariam, e nós, no ensino, ofertamos opções de séries obrigatórias, preconizadas a partir das habilidades sugeridas pelos ginastas.

Logo no último VI Festival GYMNUSP, focamos mais na série e no treino. Ainda assim, tivemos todo o cuidado pedagógico com a proposta. Inclusive temos, nas turmas e mesmo no rodízio, crianças com habilidades diferentes e todas podem estar juntas. Elas balanceiam, se penduram, se equilibram, saltam, correm na mesma aula. E na aula seguinte fazem isso de novo, mas de outra maneira e com outros desafios.

No segundo semestre, o conteúdo a ser trabalhado continuaria nos fundamentos, porém o evento final pautou-se nas composições coreográficas inspiradas na modalidade de Ginástica Para Todos.

Neste, o projeto ampliou o uso de materiais tradicionais, complementares, adaptados e/ou construídos para o fazer gímnico (BRATIFISCHE; CARBINATTO, 2016) e pudemos acoplar os fundamentos aprendidos em/com e no material, temática e música.

No Brasil, uma das propostas metodológicas para o ensino da GPT e suas composições que mais têm sido divulgadas é a do Grupo Ginástico Unicamp (GGU) no qual o aluno passa a

ser central no processo, e o professor o mediador das descobertas e composições (GRANER, PAOLIELLO, BORTOLETO, 2017; PAOLIELLO *et al*, 2014). Porém as experiências e percepções de colegas do grupo de estudos com grupos e eventos internacionais indicavam que tal proposta não era uma normativa da prática. Inclusive, no curso da Academia da Federação Internacional de Ginástica (FIG) - *Foundations of Gymnastics*, discussões sobre modelos de ensino ainda estão incipientes.

Foi, então, que surgiu a ideia de analisar processos metodológicos para o ensino e composição de coreografia de GPT. Uma vez que a Escola de Ginástica tinha duas turmas, orientamo-nos para ofertar uma aula centrada no aluno para uma turma e uma aula centrada no professor para outra.

Estava na hora de entendermos como esses diferentes processos influenciam a percepção da GPT por um grupo de praticantes: as crianças! Parte de um projeto mais amplo, esta dissertação analisa características de cada um dos métodos, não com o intuito de identificar o melhor ou o pior, mas com o de apontar indícios de conhecimentos adquiridos em cada um deles.

Portanto, chego à conclusão de que a Ginástica Para Todos entrou em minha vida com um propósito de me fazer olhar à docência de diferentes formas, fazendo com que o ensinar se torne algo leve, dinâmico e prazeroso.

2 INTRODUÇÃO

Estudos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem no esporte passaram a ser mais recorrentes, sobretudo no final do século XX. Apesar de teóricos aludirem à necessária revisão metodológica desde as décadas de 60 e 70, foram propostas mais concretas que chamaram a atenção dos profissionais da área (TANI, BENTO e PETERSEN, 2006; NASCIMENTO, RAMOS e TAVARES, 2013).

Independente das nomenclaturas, as propostas de ensino do esporte, dentro ou fora do ambiente escolar, comumente descreviam e refletiam sobre os ensinamentos tradicionais e tecnicistas do esporte, em que a figura central da sessão/aula e/ou treinamento ocorria no treinador/a. Estilos diretivos passaram a ser questionados, e estilos ativos, centrados no praticante, elencados como modelos efetivos de um fazer esportivo mais completo.

Atualmente, essa temática tem sido discutida, visto que as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2017), por exemplo, recomendam estratégias de ensino centradas no aluno – na qual a educação ocorre a partir da interação entre sujeitos, por meio de suas palavras, ações e reflexões (ROGERS, 1971; FREIRE, 1998). Tais premissas, adentraram o campo esportivo e teóricos e passaram a propor estratégias de ensino que ultrapassassem o tradicionalismo tecnicista, como o Teaching Games for Understand (TGfU), Sport Education (SE), Sport Empowerment e outros (BUNKER & THORPE, 1982; LIGHT & FAWS, 2003; GALATTI, 2006; GALLAHUE e CLELAND, 2008; SCAGLIA, 2012; MESQUITA, I. 2013).

Por meio da revisão de literatura, foi possível identificar que as metodologias ativas estão relacionadas de modo direto com as novas tendências da Pedagogia do Esporte. A mudança de uma metodologia centrada no professor para uma metodologia centrada no aluno caracteriza essas novas tendências, que não focam apenas no ensino das técnicas esportivas, e sim no estímulo de processos criativos, bem como a solução de problemas em grupo, fortalecendo as relações sociais (SCAGLIA, 2012).

A proposta pedagógica que tem o aluno como centro, em vez de trabalhar na repetição mecânica, foca na exploração e ampliação de movimentos para enriquecer o acervo de soluções de respostas dos praticantes, com o intuito de oferecer maior autonomia ao aluno, já que lhes é dado mais espaço e liberdade.

Considerando o esporte como um grande colaborador para a formação integral de seus praticantes, é importante que o processo de ensino aprendizagem e vivência sigam juntos e na mesma direção, portanto acreditamos que é necessário pensar no aluno como um todo e

possibilitar momentos que intencionalmente foquem em diferentes estímulos, que não somente o motor.

No que diz respeito aos esportes, devem ser levadas em conta, ainda, as particularidades das modalidades consideradas com forte cunho artístico-estético (BEST, 1980), que se fundam em coreografias ou sequências de exibição, como as ginásticas esportivas, nado sincronizado e a patinação. Nestas, é comum aludir a processo de ensino mais analítico, em que os elementos são destrinchados em partes que são unidas *a posteriori*. E na coreografia o processo é similar, ou seja, os elementos são treinados e unidos em momento oportuno (CAÇOLA, LADEWIG, 2008; CAÇOLA, 2007).

Ressalta-se, sobretudo no Brasil, que teóricos da prática da Ginástica para Todos têm nos alertado para novas propostas de ensino na ginástica, mais global e que versam sobre a centralidade do praticante no processo que visa, dentre outros pontos, à articulação entre os aspectos estéticos, permitindo o aluno tomar decisões constantemente, tanto individual quanto coletivamente, o que fortalece não somente os aspectos motores, mas a inteligência e o senso de coletividade (SOARES, ALMEIDA, BORTOLETO, 2016).

Obviamente que tais premissas não submergem isoladas. Dietrich (1984), Galatti (2006) e Reverdito, Scaglia (2009) confirmam que o ensino do esporte centrado no aluno pode proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, na medida em que ele é o protagonista e são estimulados a tomar decisões, vivenciando diversificadas ações motoras, para resolver os desafios que surgem durante a prática (SOARES, ALMEIDA, BORTOLETO, 2016; GALATTI, 2006).

Dessa forma, o professor tem a vantagem de experimentar e aplicar em suas aulas diferentes objetivos pedagógicos, para incentivar e estimular a formação plena dos praticantes por meio do ensino centrado no aluno, como: saber trabalhar de forma coletiva e individual, valorizar sua criatividade, praticar diferentes ações motoras, solucionar problemas, entre outros (TAQUES, 2012).

Estima-se que tais estratégias proporcionam às crianças uma participação ativa e protagonista nas aulas. Dessa maneira, o professor deve atuar como um mediador no processo de ensino aprendizagem e vivência, possibilitando atividades para que os alunos possam se relacionar, conversar, interagir, refletir, experimentar e analisar todo o contexto da aula, contribuindo para a sua formação plena, pois ele foi estimulado a vivenciar todos esses momentos (VIOLA et al, 2011).

Por sua vez, o estilo de ensino diretivo ou ensino de reprodução são abordagens tradicionais aplicadas historicamente no ensinar e aprender esportivo. Essas metodologias têm

como primazia o professor à frente das aulas como detentor do conhecimento que será transmitido aos alunos em um caminho de sentido único – do professor ao aluno.

Nesse método, o professor detém o controle geral das atividades e das ações dos alunos. O uso dessas abordagens cujo professor é o centro tem como base a teoria comportamental de aprendizagem, que sustenta o processo de aprendizagem por meio da correta reprodução dos movimentos (GALLAHUE e CLELAND, 2008).

Autores afirmam, nesta premissa, que os professores sabem como realizar certas habilidades, e é dever deles ajudar os alunos a reproduzirem e aprenderem as técnicas corretas da maneira mais conveniente possível (MOSSTON e ASHWORTH, 2002). Além disso, quando se tem pouco tempo para ensinar tal habilidade, fica mais difícil trabalhar com o ensino centrado no aluno que acontece de maneira mais lenta, por isso, alguns professores a favor da teoria comportamental defendem estilos de ensino diretivo.

Gallahue e Cleland (2008) indicam que esses estilos de ensino têm suas vantagens, pois são metodologias eficientes, nas quais a chance de dar algum erro no processo de ensino aprendizagem é pequena, afinal o ambiente estruturado para tal conduz a um bom controle de aula, uníssono ao fato de que esses estilos são mais fáceis de usar com grupos pequenos e grandes de crianças, pois se vai direto ao ponto, que é aprender mecanicamente a técnica de forma correta para uma boa execução dos movimentos.

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, foi necessário um aprofundamento teórico sobre a prática escolhida – a Ginástica para Todos – e, para isso, optamos por estudos que abordassem temas da GPT como: a história da ginástica (OLIVEIRA & NUNOMURA, 2012); campos de atuação (SOUZA, 1997); premissas por trás da sua aplicabilidade (AYOUB, 2007); fundamentos (TOLEDO, TSUKAMOTO e CARBINATTO, 2016); processos de composição coreográfica (CARBINATTO & FURTADO, 2019) que serão abordados nas próximas sessões deste trabalho.

Pertinente abordar que, no Brasil, uma das propostas metodológicas para o ensino da GPT e suas composições que mais tem sido divulgada é a do Grupo Ginástico Unicamp (GGU), no qual o aluno passa a ser central no processo e o professor o mediador das descobertas e composições (PAOLIELLO et al, 2014). Porém as experiências e percepções de colegas do grupo de estudos com grupos e eventos internacionais indicavam que tal proposta não era uma normativa da modalidade. Inclusive, discussões sobre modelos de ensino ainda estão incipientes, nos cursos e eventos da FIG, como o *Foundations of Gymnastics*.

A partir dessas experiências e constatações, pareceu-nos relevante para a área analisar os processos metodológicos de ensino e composição coreográfica na GPT. A Escola de

Ginástica da USP oferecia duas turmas em diferentes horários, o que nos pareceu o *locus* ideal para investigarmos dois métodos de ensino na GPT, um centrado no aluno e outro centrado professor.

Nos instigamos a entender como esses diferentes processos influenciam a percepção da aprendizagem na GPT pelas crianças. Então, esta dissertação foi estruturada para analisar características de cada um dos métodos, não no intuito de apontar indícios de conhecimentos adquiridos em cada um deles.

Assim nos questionamos: O que será que se aprende sobre e na GPT quando o ensino é centrado no professor (diretivo)? O que será que se aprende sobre e na GPT quando o ensino é centrado no aluno (não-diretivo)? Como os praticantes percebem a composição coreográfica em um ensino centrado no professor? Como os praticantes percebem a composição coreográfica em um ensino centrado no aluno?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar quais e como são assimilados o fazer ginástico de Ginástica para Todos por crianças em duas metodologias de ensino distintas: uma centrada no professor e uma centrada no aluno.

3.2 Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos, pretende-se:

- Compreender as principais características de uma metodologia de ensino e aprendizagem do esporte centrada no aluno e de uma metodologia de ensino do esporte centrada no professor;

- Discutir o que e de que maneira os praticantes percebem a metodologia centrada no aluno e a metodologia centrada no professor no processo ensino e aprendizagem em ginástica para todos;

- Entender como essas metodologias influenciam a composição coreográfica em ginástica para todos e sua respectiva apresentação em um evento.

4 JUSTIFICATIVA

Em meados do século XIX, surgiram, em diferentes regiões da Europa, formas diferenciadas de encarar o exercício físico. Essas formas foram denominadas “métodos ou escolas de ginásticas”, reconhecidas, sobretudo, nos quatro países que primeiro as sistematizaram: Alemanha, Suécia, Inglaterra e França (SOARES, 2001).

Nesse mesmo período, observou-se o nascimento da escola moderna e dos sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente, que receberam características fundamentadas na ciência prevalente da época, cuja técnica e princípios de ordem e disciplina firmavam a atuação profissional, inclusive da Educação Física e Esportes (RINALDI, 2005).

As primeiras sistematizações gímnicas eram permeadas por influências higiênicas, militares e utilitaristas, cujos estudos perpassaram a eficiência e eficácia do movimento, com predominância do tecnicismo no desenvolvimento da aula e/ou sessão esportiva (CARBINATTO, 2012). Foi somente nas duas últimas décadas do século XX que os discursos da formação abrangente de questões éticas, políticas e sociais ganharam forças.

Assim, a construção do *corpus* teórico da Ginástica transformou-se no decorrer dos tempos. Essas transformações expressaram mudanças que aconteceram nos sistemas de organização social, provocando alterações nas formas de elaboração, transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos nesse campo específico (OLIVEIRA; NUNOMURA, 2012).

No entanto, é sabido que, em todos os domínios da atividade humana, existem práticas contestáveis, contudo resistentes às mudanças, e na área de Educação Física e Esporte isso não é diferente. Na ginástica, por exemplo, novas propostas na metodologia de ensino ainda se configuram como um grande desafio, sobretudo se a experiência se produz em um local tradicionalmente vinculado à prática esportiva de competição (SCHIAVON, 2003; MENEGALDO; BORTOLETO, 2017).

Atualmente, nas práticas ginásticas sistematizadas e divulgadas por uma federação – a Federação Internacional de Ginástica (FIG) – encontra-se a Ginástica para Todos (GPT).

Constituinte de um Manual próprio (FIG, 2019), a GPT tem como primazia a prática que pode (e deve) envolver os mais variados perfis de raças, gêneros, níveis técnicos, idades, objetivos, dentre outros. Não há um regulamento técnico a ser seguido, mas indicações de prática para participação em eventos de cunho formativo com e sem competição. Seus fundamentos se pautam em: base na ginástica, composição coreográfica, estímulo à criatividade, número indefinido de participantes, liberdade de vestimenta, uso de materiais, diversidade musical, uso elementos da cultura, não competitividade e favorecimento da

inclusão, formação humana e prazer pela prática (TOLEDO, CARBINATTO, TSUKAMOTO, 2016).

Apesar de permitir a prática no viés competitivo, sua base de trabalho se difere das demais, uma vez que alude ao prazer da prática (*fun*), a socialização (*friendship*), o condicionamento físico (*fitness*) e fundamentos de todas as ginásticas (foundations) pautados em conhecimentos da biomecânica (FIG, 2019). Os 4 F's devem balizar o processo ensino e aprendizagem da ginástica e oportunizar a massificação da ginástica – que não apenas para os mais habilidosos (OLIVEIRA, FINZI, ANTUNES, 2010).

Normalmente, a GPT se apresenta por meio de composições coreográficas, apresentadas em festivais – majoritariamente – com caráter não-competitivo. Esses eventos trazem aspectos culturais de grupo, pois permitem aos participantes celebrar a prática esportiva sem que as particularidades da cultura local, regional ou nacional sejam perdidas (CARBINATTO; SOARES; BORTOLETO, 2016).

A composição coreográfica, tão presente na GPT, não se restringe apenas ao objetivo de demonstração, possuindo um forte teor educativo durante seu processo de elaboração. De fácil incorporação nos processos formativos educacionais, pode contribuir de forma significativa na educação global do sujeito devido às suas características de universalidade de gestos e pela multiplicidade de possibilidades de expressão (SANTOS, 2001).

Por conseguinte, o que temos visto são grupos de GPT em diferentes vieses, diferentes espaços e contextos, como em clubes, prefeituras, escolas, Organizações Não-Governamentais, terceiro setor e universidades, (PAOLIELLO *et al*, 2014).

Especialmente no ensino superior, a GPT tem crescido consideravelmente (CARBINATTO, 2012; TOLEDO, COSTA SILVA, 2020). Após as reformas educacionais nos anos 90 com a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, as universidades se mostraram interessadas nos valores da prática no campo da EF e Esporte e considerou a perspectiva não-competitiva e inclusiva advinda do movimento Esporte para Todos (EPT) no seu ambiente.

Foi então que a GPT foi ganhando notoriedade e, após os anos 2000, ampliou-se consideravelmente. Ressalta-se o trabalho desenvolvido pelo Grupo Ginástico Unicamp (GGU) que está ligado ao Grupo de pesquisa em Ginástica Geral (GPG) da Faculdade de Educação Física da mesma Universidade. Fundado em 1989 pelas professoras doutoras Elizabeth Paoliello e Vilma Leni Nista-Piccolo (PAOLIELLO *et al*, 2014), o grupo tem 31 anos de existência. Como pressupostos, sua atividade aponta os princípios de formação humana (com ênfase nos valores humanos, como respeito, amizade, solidariedade) e capacitação (aprendizado dos

conteúdos técnico-procedimentais e conceituais) para a experimentação da base gímnica (MATURANA E REZEPKA, 1995, p.11).

No âmbito das propostas teórico-metodológicas de GPT, damos destaque à metodologia desenvolvida pelo GGU, que valoriza o movimento dialético tanto do individual como do coletivo, buscado pelo aumento da interação social, da liberdade na utilização do conhecimento da cultura corporal, do prazer, da ludicidade, da criatividade e, acima de tudo, do estímulo à autossuperação, tornando mais democrático o processo de ensino-aprendizagem (PAOLIELLO, 2008).

A GPT tem potencial e, inclusive, se firmado como exemplo de prática com novos delineamentos que não a esportivização da ginástica. Por influência das ciências humanas e sociais, análises sobre processos pedagógicos passaram a ser mais recorrentes (AYOUB, 2003).

A exemplo, Aleixo e Mesquita (2016) defendem que é preciso buscar estratégias de atuação em que o praticante é considerado como o centro do processo e construtor do conhecimento – e não apenas receptor de informações –, inclusive no esporte.

Logo nos questionamos: como e de que forma deve ser ensinado o esporte? Existe uma longa história de estudos e pesquisas em busca dessa resposta, e o que temos é um leque de diversos métodos de ensino (GARGANTA, 1998; OLIVEIRA & GRAÇA, 1994; GRECO, e BENDA 1998; RIGOLIN DA SILVA, 2006; DE ROSE JUNIOR, 2006; CORRÊA & TANI, 2006; REVERDITO & SCAGLIA, 2009; ROSSETTO JUNIOR, COSTA & D'ANGELO, 2008; TANI, BENTO & PETERSEN, 2006). Contudo, é possível encontrar poucas produções na literatura quando se trata da verificação experimental dessas proposições (CORRÊA, SABINO DA SILVA & PAROLI, 2004). Encontramos propostas de métodos de ensino, mas que necessitam ampliar comprovação empírica sistemática por meio de pesquisas.

Ressaltamos o estudo de Morales e Greco (2007), que analisaram a relação entre o método de ensino aplicado e a influência no desenvolvimento do conhecimento tático processual, por meio da observação e descrição de processo de ensino-aprendizagem no minibasquete e no futsal, resultando uma tendência positiva para o uso de metodologias ativas. Esses achados vão de encontro às evidências da literatura, que convergem para a promoção de métodos de ensino ativos, que têm como proposta o ensino do jogo, superando a perspectiva de ensino tradicional, que prevê o ensino da técnica. Portanto, seguiremos basicamente o mesmo caminho para reconhecer indícios à ginástica.

Optamos em nos apoiarmos nas bases de educação para ensinar o esporte e assim poder transformar a pessoa que ensina e a que aprende em seres dinâmicos e em constante dialética

com o mundo, transformando e sendo transformado de forma significativa (GOMES; REGO, 2014).

Para tal, Paulo Freire (1996) passou a ser o nosso referencial no viés moderno para o ensino e, como um dos nossos desafios, para o ensino da ginástica. Para o autor, a existência humana só tem sentido se vivida para a autonomia e propõe a educação da libertação, também chamada de educação problematizadora, que se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores.

Assim, professor e aluno são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam. A educação libertadora tem por finalidade estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem, evitando a negação ou desvalorização do mundo que os influencia (CHIARELLA et al, 2015)

A proposta pedagógica de Freire associa-se à educação, à solidariedade e ao diálogo como instrumentos de mudança, em um compromisso constante de liberdade. Para isso, compreende a educação como processo possível a indivíduos e não a objetos; a seres inacabados e passíveis de um processo de construção permanente e relação com o mundo e com a realidade (GOMES; REGO, 2014).

Na perspectiva do pensamento pedagógico freiriano, a humanização é uma vocação do humano, portanto é possível encontrar na GPT uma prática enriquecedora diretamente ligada à educação e em consonância com a pedagogia freiriana, e os princípios de elementos que contribuem para a formação humana (BATISTA et al, 2020; LOPES, 2020).

Pensando no processo de ensino-aprendizagem na ginástica, acreditamos que a GPT é uma modalidade que tem como objetivo esse pensar educativo. Porém, não necessariamente suas aulas aludem a essas premissas, pois também podem ser enviesadas por propostas mais tradicionalistas do ensino esportivo, por exemplo: o uso de um método para o ensino de habilidades com baixo nível de complexidade, ou outro método para o ensino de habilidades com alto nível de complexidade. Assim poderemos trabalhar na mesclagem dos métodos para a potencialização de conteúdos (TANI, BASSO, CORRÊA 2012). Para nós, está claro que em ambos os casos o aluno aprende. No entanto, ficou-nos a curiosidade: o que os alunos aprendem nas aulas de GPT centradas no professor? E as centradas no aluno? Há diferenças na assimilação e apresentação de coreografias por esses diferentes vieses?

Cabe salientar que neste trabalho a ideia não é comparar os métodos de ensino centrado no professor e centrado no aluno. A proposta emerge para compreender diferentes formas de

ensinar e aprender a ginástica e, assim, compreender os aspectos desenvolvidos e vivenciados durante e após tais métodos.

Ao recorrermos à literatura, percebemos que são poucos os estudos em GPT que explanam sobre metodologias de ensino (CARBINATTO et al, 2016; SIMÕES et al 2015; DE QUEIROZ LIMA, 2015) e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem da ginástica e a composição coreográfica.

Discutir o que e como o aluno aprende em cada uma dessas propostas pedagógicas parece ser basilar para fomentar ações que trabalhem na perspectiva da criação coletiva, da criatividade, do olhar crítico, da diversão, do bom relacionamento e de tantos outros aspectos da formação humana, tão buscada atualmente.

Acreditamos que, além do já tradicional ensino centrado no professor oriundo das antigas escolas gímnicas, o ensino centrado no aluno, subsidiado pelo modelo teórico de Paulo Freire (1996) apresenta-se como mais uma forma eminente de ensino da ginástica.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, indica-se o desenho do estudo e os procedimentos metodológicos adotados que entendemos como mais adequados para a construção da investigação. O método simula o percurso da pesquisa, ou “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2011, p.14). Para tanto, foi necessário um arcabouço teórico de sustentação para a revisão de literatura, com autores que ofertavam suporte a esta pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa se pautou na necessidade de um aprofundamento sobre os significados das ações e relações humanas, compreendidas como a incorporação da questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais e construções humanas significativas (MINAYO, 2001).

Na pesquisa qualitativa, o destaque não está na busca da quantidade e não se pauta em números e estatísticas, mas enfatiza a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenômenos. A pesquisa qualitativa é analítica e explicativa, ou seja, regida pelos dados que geraram conclusões e reflexões, baseados na complexidade da sociedade em que a pesquisa foi gerada (MINAYO, 2000).

Podemos justificar este estudo pela necessidade de entender, compreender e interpretar os significados, manifestações e conteúdos que permeiam a Educação Física/Esporte, e o que contrapõe a visão naturalista predominante da área. A forma de olhar do pesquisador também é fundamental para que não limite os fatos isoladamente como se eles se manifestassem de forma objetiva. (SILVA, VELOZO e RODRIGUES JR, 2008).

Logo, optamos pelo viés qualitativo que buscou compreender as experiências que ocorrem na Educação Física/Esporte, destacando a GPT, e a interpretação dos significados que os alunos participantes da pesquisa concedem a tal atividade.

5.1 Caracterização Metodológica

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação participante (PAP) que, segundo Franco (2010), não se dá *a priori*, mas realiza-se no processo, nas situações concretas nas quais os pesquisadores estão envolvidos. É um processo de produção de conhecimentos, investigativo, educativo, participativo, permanente, interativo e comunicativo que pesquisa, no campo e com os atores participantes, as hipóteses, os problemas locais, as necessidades, as potencialidades, as prioridades de temas e os planos de intervenções.

Podemos considerar a PAP um método sistemático e cíclico de levantamento de informações e planejamento, no qual os pesquisadores entram em campo, observam, avaliam e refletem, antes de decidir os próximos passos de um determinado projeto.

A PAP envolve a participação direta de todos os atores, num processo dinâmico e empoderador. É necessariamente baseado na autorreflexão e criação coletiva, no diálogo, escuta ativa e potencialização, num processo que se modifica continuamente, em etapas de reflexão e ação, que incluem: clarear e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática (FRANCO, 2010).

Existem semelhanças entre a pesquisa participante (PP) e a pesquisa-ação (PA), pois ambas se caracterizam pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Em contrapartida, a diferença está no caráter emancipatório da PP. Enquanto a PA supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, a PP tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Ou seja, a PA pode, dependendo de quem a pratica, ter um caráter emancipatório. Já a pesquisa participante só é escolhida por quem de antemão se propõe a lutar junto a comunidades excluídas (NOVAES e GIL, 2009)

Demo (1989) define a pesquisa-ação como uma modalidade alternativa de pesquisa qualitativa com a tarefa de pesquisar e de participar, de investigar e educar articulando teoria e prática, afirmando que participação é conquista (DEMO, 2001).

Tabela 1 - Diferenças entre Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante

Pesquisa-ação	Pesquisa participante
Toda pesquisa-ação é do tipo participativa;	Tudo que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação;
O pesquisador não é pesquisado;	Cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo; aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes;
Supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro;	Ações planejadas nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante;
O pesquisador TEM uma ação destinada a resolver o problema em questão;	O pesquisador NÃO tem uma ação destinada a resolver um problema;
O pesquisador é que se apropria mais intensamente dos dados;	Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação;
Pesquisador deve ter um alto grau de análise, de moderação, de interpretação e de animação, dominar previamente determinadas técnicas de dinâmicas de grupo.	As metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes.

Fonte: (Felcher, Ferreira, Folmer, 2017).

Não há como identificar grandes diferenças entre PAP e PP, notadamente em sua vertente sociológica, desenvolvida na América Latina. A PAP, tal como vem sendo praticada em países de língua inglesa, no entanto, pode ser considerada como o produto da influência da PP sobre a PA (NOVAES e GIL, 2009).

Embora haja autores como Macke (2006), que propõem designar todas as modalidades de pesquisa participativa como pesquisa-ação, nós consideramos necessário manter a terminologia pesquisa-ação participante, para enfatizar a característica educativa da PAP e suas origens latino-americanas, vinculadas a trabalhos como os de Fals Borda (2001, 1982, 1980, 1977) e Paulo Freire (2005, 1981, 1977).

Pesquisas do tipo PAP não admitem visões parceladas ou isoladas, desenvolvendo-se numa interação dinâmica com o processo histórico-social que vivenciam os participantes (FRANCO, 2010).

Para tanto, nossa pesquisa foi realizada junto ao projeto de extensão Gymnusp: Escola de Ginástica, da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. O projeto prima pelo ensino e aprendizagem da Ginástica para Todos, organizados pelo viés da Federação Internacional de Ginástica e seus fundamentos, quais sejam: a diversão, as relações/ amizades, o condicionamento físico e os fundamentos das ginásticas (saltar, rotacionar, suspender, balancear, deslocar-se e apoiar-se).

As aulas do projeto acontecem uma vez por semana, e o fato de o projeto ter duas turmas de trabalho nos instigou à pergunta: Como os praticantes percebem as aulas de GPT centrada no professor? E aquelas centradas no aluno (o praticante em si)? Poderíamos analisar esse processo em cada um deles?

Ressaltamos também que, ao final do semestre letivo, os integrantes do projeto participam de um festival – o Festival Gymnusp – com apresentações de composições coreográficas em GPT (grupos menores de cada turma) e, portanto, ampliar a percepção dos alunos também ao processo coreográfico poderia trazer indícios interessantes para a área.

Longe de estabelecermos comparações, nossa meta era o de compreender quais experiências esportivas seriam mais elucidadas em cada um dos modelos. Logo, para que nossa coleta representasse com afinco o processo em si e minimizasse interferências externas, organizamos as intervenções das aulas das diferentes turmas com os mesmos profissionais, mesmos objetivos ginásticos, mesma estrutura (local e material). A diferença ocorreu na metodologia de ensino das aulas e, por sua vez, no processo de construção coreográfica.

5.2 O Projeto de Extensão Universitária Gymnusp: Escola de Ginástica

O GYMNUSP – Escola de Ginástica da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) – foi fundado no ano de 2015, sob coordenação da Profa. Dra. Michele Viviane Carbinatto. Este projeto de extensão atende meninos e meninas de 6 a 12 anos de idade, com periodicidade semanal e, recorrentemente, a equipe é formada por estagiários dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela EEFE/USP.

As aulas são elaboradas partindo de um cronograma semestral organizado pelo grupo de intervenção com o suporte da coordenadora e são repassadas semanalmente, podendo ser ajustadas, se preciso. A prática se pauta na referência de que as aulas de GPT devem primar por valores divulgados pela FIG, nomeadamente os “4Fs”: *fundamentals* (fundamentos da ginástica), *fun* (diversão), *friendship* (relacionamentos e amizades) e *fitness* (condicionamento e preparação física) (FIG, 2016).

Em 2015, o GYMNUSP começou com apenas uma turma de 24 alunos matriculados. Em 2017, aumentou-se o número de vagas, duplicando as turmas ofertadas. Na tabela 2, indicamos dados do projeto.

Tabela 2 - Indicativo numérico do projeto de extensão GYMNUSP: Escola de Ginástica

		Alunos Matriculados	Alunos que Participaram do Festival
2015	2º semestre	Turma única: 24	23 alunos
2016	1º semestre	Turma única: 25	21 alunos
	2º semestre	Turma única: 28	21 alunos
2017	1º semestre	Duas turmas: 49	27 alunos
	2º semestre	Duas turmas: 50	63 alunos
2018	1º semestre	Duas turmas: 48	43 alunos
	2º semestre	Duas turmas: 49	44 alunos

5.3 O Evento de extensão universitária: O Festival Gymnusp

Neste projeto também é importante explicitarmos sobre os festivais GYMNUSP. Sob a coordenação da Prof. Dra. Michele Viviane Carbinatto, o evento é realizado duas vezes por ano, a cada final de semestre. O festival varia entre formato com características competitivas e demonstrativas e tem a participação das crianças do projeto, bem como grupos convidados.

Os festivais têm como objetivo estimular a prática de ginástica e promover a iniciação dos/as alunos/as da escola de ginástica GYMNUSP e da graduação da EEFE/USP em um ambiente de apresentação, uma vez que, no âmbito do ensino, os graduandos das disciplinas de

Ginástica Artística (GA) ou Ginástica para Todos (GPT) atuam naqueles. O ambiente de apresentação vai além da prática e dos treinos, e proporcionam aos ginastas uma forma de laborar aspectos como autoconfiança, responsabilidade e concentração.

Os festivais são vinculados à Comissão de Cultura, exceto a IX edição, vinculada diretamente a um projeto de pesquisa. A primeira edição ocorreu em 2015 e teve um formato de campeonato com séries, contando com a participação de 23 alunos da escola de ginástica e sete monitores. Na tabela 3 mostramos com detalhes as nove edições do festival.

Tabela 3 - Edições do Festival Gymnusp

Edição	Quando	Características	Participantes	Monitores Envolvidos
1º Ed.	2º sem. 2015	Campeonato com séries	Escola de Ginástica Gymnusp	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Juliana Coraim, Júlia Ramalho, Murilo Bioni, Lígia Bahu, Pâmela Pires.
2º Ed.	1º sem. 2016	Apresentação coreográfica	Escola de Ginástica Gymnusp, Gymnusp adulto, Escola de Aplicação.	Michele Carbinatto, Juliana Coraim, Ana Lúcia, Sophia Souza, Danilo Pereira, Vinicius Sato, William Ferraz, Mônica caldas, Yoko Oliveira, Edward Yuji, Bruno Mendes.
3º Ed.	2º sem. 2016	Campeonato com séries	Escola de Ginástica Gymnusp, Alunos da disciplina de GPT, Escola de Aplicação.	Bruno Mendes, Carla Regina, Danilo Pereira, Guilherme Lui, Ana Lúcia Ana Clara Blanco, Anne Wang, Lígia Bahu, Edward Yuji.
4º Ed.	1º sem. 2017	Campeonato com séries	Escola de Ginástica Gymnusp, Escola de Aplicação, Grupo Robson de Ginástica.	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Ana Lúcia, Pamela Pires, Lígia Bahu.
5º Ed.	2º sem. 2017	Apresentação coreográfica	Escola de ginástica Gymnusp, Escola de Aplicação, Gymnusp adulto.	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Ana Carolina, Bianca Landeira, Carla Regina, Gabriel Chiyoda, Rafael Frazatto, Vítor Guilherme, Ana Lúcia, Anne Wang, Ana Clara Blanco.
6º Ed.	1º sem. 2018	Campeonato com séries	Escola de ginástica Gymnusp, Escola de Aplicação.	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Nayana Ribeiro, Mellina Batista, Tamiris Lima Pamela Pires, Júlia Ramalho.
7º Ed.	2º sem. 2018	Apresentação coreográfica	Escola de ginástica GYMNUSP, Escola de Aplicação, Grupo Atenas, Alunos da disciplina de GPT.	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Tamiris Lima Nayana Ribeiro, Mellina Batista, Ana Lúcia, Bianca Silva, Sara Oliveira, Lucas Rezende.
8º Ed.	1º sem. 2019	Campeonato com séries e apresentação coreográfica	Escola de ginástica Gymnusp, Escola de Aplicação.	Michele Carbinatto, Edward Yuji, Tamiris Lima, Nayana Ribeiro, Thiago Camargo.
9 Ed.*	1º sem. 2020	Apresentação coreográfica	Aberto para o público	Michele Carbinatto, Mônica ehrenberg, Nayana Ribeiro, Tamiris Lima, Mellina Souza, Dyana Ferreira, Lionela Correa, Enoly Frazão, Camila Almeida.

*Esta edição não foi registrada na comissão de cultura extensão, pois fez parte de um projeto de pesquisa, cuja intenção fora o de detectar a percepção da experiência em um evento esportivo remoto, devido a pandemia COVID-19.

Nesta dissertação, aludimos ao VII Festival Gymnusp, cuja temática “Regiões do Brasil” suscitou na apresentação de coreografias pautadas na Ginástica para Todos que retratassem momento histórico, objeto ou uma manifestação da cultura popular de uma cidade e/ou região do país. A ideia foi trazer para o festival Gymnusp, um pouco mais da cultura popular, da história, da arte e dos costumes de cada região do Brasil, enaltecendo a rica diversidade cultural que temos em nosso país.

5.4 Local do Estudo

O presente estudo foi conduzido no salão D da Escola de Educação física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Figura 8 - Salão D da EEF/USP.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O espaço possui aparelhos de grande porte, típicos da competição (paralelas simétricas, paralelas assimétricas, trave de equilíbrio, barra fixa, cavalo e trampolim de mola), bem como complementares à ginástica, como o plinto. Em relação aos aparelhos de pequeno porte, destacam-se àqueles característicos da competição (bola, corda, fita, maçãs, arco), complementares (bastão, colchões de ginástica localizada, jump, perna de pau) e os adaptados (raquete de tênis infantil).

É importante destacar que o ambiente também tem o espaço dedicado ao ensino das lutas (tatame) com espaldares, comumente utilizado pelo Gymnusp. Além disso, possui uma sala de musculação, esteiras e bancos suecos e, portanto, as aulas eram abertas e poderiam ser observadas pela comunidade em geral.

5.5 Cronograma de atividades

Propusemos como objetivos da aula (Fundamento Ginástico), materiais e dinâmicas conteúdos aproximados entre as duas turmas. Para tal, diferenciamos dois processos

pedagógicos em duas turmas distintas. A primeira nomeamos de “CA”, com um projeto de GPT com caráter centrado nos alunos, em que estes eram os protagonistas. Logo os praticantes foram periodicamente consultados e incentivados a compor e a auxiliar nos desafios de cada atividade; A segunda, nomeamos de “CP”, aquela que seguiu um projeto mais diretivo, centrado no professor, no qual os monitores direcionaram as aulas previamente planejadas, sem alterações perante as sugestões dos alunos, bem como a coreografia, sem interferência dos praticantes. Nosso objetivo foi dar voz aos participantes, compreendendo suas percepções e sentimentos acerca das aulas, da preparação e da participação no festival.

De maneira geral, as atividades foram assim organizadas:

Tabela 4 - Cronograma de Atividades

Data	Objetivo	Dinâmicas	Materiais
06/agosto	Exploração de materiais tradicionais de pequeno porte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafio: abraço pessoa A - pular objeto B, passar por baixo da perna pessoa C. 2. Morto e Vivo- com posições da ginástica 3. Bolas de GR- um para cada- trabalho com ritmo 4. Exploração (A) e “Controle” (B)- divisão em grupos 4 grupos (Fita, Arco, Bola e Maça): individual, dupla, quatro. 5. Tempo para composição pequena e apresentação para todos 6. Feedback de aula. 	Bolas de Gr, fita, arco e maça.
13/agosto	Exploração de materiais tradicionais de grande porte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pega pega alto- limitar o espaço entre as barras- o “pique” será estar pendurado (controlar que ficar muito tempo) 2. Joquempô com espacate (quem perder vai descendo). 3. Siga o mestre musical- (turma CA- os alunos serão os mestres; turma CP- os monitores quem serão os mestres) 4. Exploração dos aparelhos (Trave, Barras simétricas e Barras Assimétricas, Solo) - Turma CA- explorar movimentos possíveis; Turma CP- os monitores direcionam os elementos. Forma de rodízio (5 minutos em cada) 5. Composição coreográfica no ultimo aparelho que o grupo ficar; Turma CA os próprios alunos montarão; Turma CP- monitores vão organizar os movimentos dados na exploração; 6. Apresentação e feedback com os alunos 	Trave, barras simétricas, barras assimétricas.
20/agosto	Exploração de materiais não-tradicionais de pequeno porte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pega-pega com obstáculos (dentro do quadrado branco terá obstáculos para que eles saltem) 2. Lixo do vizinho- dividir em dois campos, e espalhar materiais (colchonetes, rolo, steps, jacarés...) e bolinhas de papel. A ideia é que os alunos “limpem o seu campo” no menor tempo possível, levando para o campo adversário. 3. Atividade com música: Em duplas os alunos devem brincar de “espelho” onde um dançará no ritmo da música e outro deve imitar. Os monitores deverão anunciar a troca das duplas. 4. Os aparelhos explorados serão: Bastões, Raquetes, Colchonetes, Anel de Pilates- carta na manga- elásticos). Turma CA- exploração dos alunos, mas com desafios lançados pelos monitores (rotações/lançamentos/equilíbrios). Turma CP- os monitores direcionam os movimentos. 5. Composição; turma CA- eles criam; Turma CP- monitores organizam. 6. Feedback. 	Colchonetes, rolo, steps, jacarés, Bastões, Raquetes, colchonetes, Anel de Pilates, elásticos.
27/agosto	Exploração de materiais não-tradicionais de grande porte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincadeira da estátua- os mini-trampolins e jacarés deverão estar montados, os alunos vão dançando e saltando, quando a música parar, eles devem parar e não se mexer (quem mexer não poderá mais saltar) 3 a 4 min 2. Circuito- 1- Mini com paredão de colchão; 2- Jacaré com Plinto e colchão na saída 3- Jumps 4- Banco Sueco. (Turma CA exploração; Turma CP diretivo) 7 min em cada; 28 min 3. Composição Coreográfica-25 min de criação e ensaio 4. Apresentação- 10 min 5. Feedback- Perguntas padronizadas- 5 min finais <ol style="list-style-type: none"> a) O que vocês têm para dizer da aula de hoje? 	Mini-trampolim, jacaré, plinto, colchão, jump, banco sueco.

		<p>b) O que vocês aprenderam?</p> <p>c) Qual dica vocês nos dariam para a próxima?</p>	
10/Setembro	Exploração de materiais tradicionais de pequeno e grande porte	<p>1. Aquecimento - Pega-pegas mágico. O pegador é o mágico e ao pegar alguém mandará ele se transformar em pedra, ponte ou árvore. Quem for transformado em pedra deverá se abaixar e ficar parado, para ser salvo o colega deverá saltar por cima. Quem for transformado em poste, deverá ficar parado na ponte e para ser salvo o colega deve passar por baixo. Quem virar árvore deve ficar parado de pé, com os braços abertos e para ser salvo o amigo deve dar um abraço</p> <p>2. "Escravos de Jó": saltitos com arcos postos no chão.</p> <p>Exploração de materiais: Paralela simétrica com arco Assimétrica com fita Trave com bola Solo com maçã: (5 min em cada)</p> <p>3. Composição; turma CA- eles criam; Turma CP- monitores organizam.</p> <p>4. Apresentação e feedback com os alunos</p>	Paralela simétrica e Assimétrica, trave, maçã, arco, fita, bola.
17/setembro	Exploração de materiais de grande e pequeno porte, tradicionais e não tradicionais.	<p>1. Aquecimento: salto o muro (15 min)</p> <p>2. alongamento rápido- diretivo (5 min)</p> <p>3. Exploração de materiais: jacaré , barra fixa, rolos, step (5 min em cada)</p> <p>4. Composição coreográfica no ultimo aparelho que o grupo ficar; Turma CA os próprios alunos montarão; Turma CP- monitores vão organizar os movimentos dados na exploração; (15 min)</p> <p>5. Apresentação (10min)</p> <p>6. feedback com os alunos (5 min)</p>	Colchão, jacaré, barra fixa, rolos, step.
24/setembro		<p>1. Aquecimento: salto o muro (15 min)</p> <p>2. Pega-pegas mágico. O pegador é o mágico e ao pegar alguém mandará ele se transformar em pedra, ponte ou árvore. Quem for transformado em pedra deverá se abaixar e ficar parado, para ser salvo o colega deverá saltar por cima. Quem for transformado em poste, deverá ficar parado na ponte e para ser salvo o colega deve passar por baixo. Quem virar árvore deve ficar parado de pé, com os braços abertos e para ser salvo o amigo deve dar um abraço. (15 min)</p> <p>3. Divisão dos grupos para o festival (5 min)</p> <p>4. turma 1: mostrar a temática e pedir para eles escolherem a região, os aparelhos que querem usar na apresentação, após a decisão nós ajudamos com elementos ginásticos e como tarefa pra casa decidirem a música para próxima aula (30 min)</p> <p>Turma 2: mostrar a temática, mostrar a música, os aparelhos que vão usar e explorar com algumas ideias para a coreografia</p> <p>5. feedback com os alunos (5 min)</p>	
02/outubro	Preparação para o festival	<p>1. Aquecimento: coreografia da Moana</p> <p>2. Pega-rabo: O objetivo é pegar o rabo (corda) do outro e defender o seu.</p> <p>3. Divisão dos grupos para o festival</p> <p>4. turma 1: criar coreografia junto com eles turma 2: ensaiar a coreografia com eles</p> <p>5. feedback com os alunos (5 min)</p> <p>OBS: Não esqueçam de levar a música do grupo de vocês e quem tiver caixinha de som é bom levar também pra ensaiar já com a música.</p>	Pedaços de tecido, caixa de som.
09/outubro		<p>1. Aquecimento: coreografia da Moana</p> <p>2. diagonais de ginástica, imitando os animais, pranchas, chutes...</p> <p>3. Divisão dos grupos para o festival</p> <p>4. Ensaio</p> <p>5. feedback com os alunos (5 min)</p> <p>OBS: Não esqueçam de levar a música do grupo de vocês e quem tiver caixinha de som é bom levar também pra ensaiar já com a música.</p>	Caixa de som
15/outubro		<p>1. Aquecimento: coreografia da Moana</p> <p>2. diagonais de ginástica imitando os animais, pranchas, chutes...</p> <p>3. Divisão dos grupos para o festival</p> <p>4. Ensaio</p> <p>5. feedback com os alunos (5 min)</p>	Caixa de som

5.6 Coleta de Dados

A divisão das turmas de ginástica ocorreu de forma aleatória (Turma CA e Turma CP) antes do início do semestre letivo, ou seja, no processo de inscrição do projeto Gymnusp: Escola de Ginástica, as crianças se matricularam conforme disponibilidade e não sabiam, a posteriori, em qual método se envolveriam.

Então, as crianças e jovens se matriculam na turma CA (aulas às segundas-feiras das 15h45 às 17h00), ou turma CP (aulas às segundas-feiras das 17h00 às 18h15). Desde o princípio do projeto, não há seleção ou direcionamento dos praticantes, sendo que ambas as turmas possuem características semelhantes, ou seja, ambos os sexos (feminino e masculino) e diferentes níveis técnicos e histórico esportivo.

A coleta de dados foi dividida em cinco etapas:

a) diários de campo, nos quais os monitores e professores registraram por meio da linguagem oral (mídia social *Whatssapp*) e escrita (*e-mail* e caderno de anotação) as percepções acerca de cada aula;

b) roda de conversa no final de cada aula com pequenos grupos de praticantes (gravadas em vídeos), cada qual realizada por um monitor;

c) reunião didático pedagógica com os monitores, no dia posterior à intervenção – que balizavam as aulas subsequentes;

d) acompanhamento de um *critical friend*, que emitiu feedbacks externos sobre o processo e tratou de fortalecer nossa neutralidade ao analisar cada método;

e) e, por fim, grupo focal com dois representantes de cada minigrupo de apresentação pré e pós Festival Gymnusp.

Figura 9 - Representação esquemática da coleta de dados.

AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
<ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa• Diário de campo• Reunião Didático-Pedagógica• <i>Critical Friend</i>	<ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa• Diário de campo• Reunião Didático-Pedagógica• <i>Critical Friend</i>	<ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa• Diário de campo• Reunião Didático-Pedagógica• <i>Critical Friend</i>• Grupo Focal 1	<ul style="list-style-type: none">• Festival• Grupo Focal 2

5.7 Perfil dos alunos

Participaram deste estudo alunos das duas turmas da Escolinha de ginástica da USP, entre eles meninos e meninas com idade de 6 a 12 anos, participantes das aulas de ginásticas e do festival que ocorre ao final de cada semestre.

Na turma CA participaram 12 meninas e 3 meninos (n=15), sendo a média de idade de 8,8 ($\pm 1,3$) anos, 10 considerados brancos, 4 pardos, 1 pretos e 0 amarelo. Dos matriculados, 10 estudavam em escola privada e 5 em escola pública. A média de participação no projeto era de um ano e dois meses (sendo 4 alunos novos, 3 desde 2016, 3 desde 2017 e 5 que entraram no primeiro semestre de 2018). Por fim, 12 praticantes também frequentavam outras atividades físico-esportivas.

Na turma CP participaram 13 meninas e 1 menino (n=14), sendo a média de idade de 9,2 ($\pm 0,8$) anos, 12 considerados brancos, 1 pardos, 0 pretos e 1 amarelo. Dos matriculados 13 estudavam em escola privada e 1 em escola pública. A média de participação no projeto era de um ano e dois meses (sendo 3 alunos novos e 11 desde 2017). Por fim, 10 praticantes também frequentavam outras atividades físico-esportivas.

Vale ressaltar que controlamos a assiduidade dos alunos, e nenhum teve mais do que 3 faltas no decorrer do semestre, e, em nenhum caso, as faltas foram seguidas. Como fazíamos uma roda de conversa semanal, se o aluno não estava presente, a percepção dele sobre a aula não era considerada e, para o Grupo Focal antes e após evento, consideramos os alunos com assiduidade 100%.

5.8 Diários de campo

Segundo Medrados Spink e Mélo (2014), os diários de campo devem ser considerados uma ferramenta de pesquisa, como prática discursiva. É importante apontar que tal instrumento não auxilia somente no registro dos dados coletados, mas que os dados são construídos na relação com o outro. Sendo assim, a implicação do pesquisador com o campo de pesquisa é documentada em sua linguagem.

Além de ministrar as aulas, os monitores ficaram atentos ao comportamento dos alunos no geral, incluindo comentários, atitudes e expressões. Ao final de todas as aulas, cada monitor fez notas que foram descritas em diário de campo por meio de caderno, *e-mail* e/ou áudios em uma mídia social.

No total, 40 diários de campos foram coletados durante todo o processo.

5.9 Rodas de conversas

Ao final de cada aula, as crianças e jovens eram divididos em pequeno grupo (compostos por aproximadamente 5 praticantes) e, junto a um monitor, respondiam a três problematizações: 1- O que vocês querem nos dizer sobre a aula de hoje? 2- O que vocês aprenderam hoje? 3- Alguma dica para a próxima aula?

Todas as Rodas de Conversas foram gravadas em vídeo para identificação dos componentes e suas respectivas arguições. No total, foram realizadas 32 rodas de conversas. Vale ressaltar que usamos pseudônimos para a identificação dos alunos neste documento.

5.10 Reunião didático-pedagógica

As reuniões aconteceram uma vez por semana, no Laboratório de Psicossociologia do esporte (LAPSE), local onde está lotado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica (Gymnusp).

Todas as terças-feiras pela manhã, quatro professoras-pesquisadoras e participantes ativas da pesquisa analisavam cada vídeo da roda de conversa, bem como os diários de campo, e discutiam aspectos em cada um deles. Desde o primeiro dia, temáticas e codificação dos achados foram organizados e, constantemente alimentadas durante todo o processo.

Após discussão inicial, partia-se para a conversa com a *Critical Friend*, que também tinha analisado os vídeos e diários e, então, cruzávamos as informações de destaque. Com base nas análises e expectativas dos alunos, a aula subsequente era planejada.

5.11 Critical Friend

A ideia de um "amigo crítico" ou "colega crítico" foi primeiro recomendada por Stenhouse (1975) como um "parceiro" que pode dar conselhos e está trabalhando com o professor-pesquisador na pesquisa-ação. Em vez de perceber o papel de consultor, os "amigos críticos" se veem como o "amigo" do professor-pesquisador. Há um papel "duplo" ou "sobrepuesto" para facilitar o progresso da pesquisa, desenvolvendo a capacidade de reflexão e aprendizado do professor-pesquisador, de maneira cooperativa e solidária.

A *critical friend* teve o intuito de trazer validade e confiabilidade para o nosso trabalho. Para tal, convidamos uma docente universitária (lotada em uma Universidade Federal) com amplo trabalho na GPT, dentre os quais: liderança de um grupo de GPT que já participou de importantes festivais da área – como o Gym Brasil e Gymnastrada Mundial; responsável por

uma disciplina de GPT da referida instituição; coordenadora de projetos de extensão em ginástica para crianças e jovens. Além disso, a pesquisadora tem estudos – como a dissertação de mestrado na área da Pedagogia do Esporte, enfatizando uma linguagem compatível com a que se esperava da presente dissertação de mestrado.

A *critical friend* teve acesso ao nosso planejamento, às aulas e às percepções dos alunos sobre as aulas e, então, apresentava-nos um *feedback* geral, trazendo pontos discutíveis em relação à aula, à atuação dos monitores e ao planejamento.

5.12 Grupo Focal

Para uma abrangência do recolhimento dos dados, e dar voz à percepção da experiência dos alunos do processo de composição coreográfica antes e após o festival, optamos pela realização de grupos focais.

O grupo focal é recomendado para esse tipo de pesquisa, já que nos permitiu uma diversificação e um aprofundamento dos teores relacionados a nossa temática (CHIESA, CIAMPONE, 1999). Essa metodologia consistiu na interação entre a pesquisadora e os participantes a partir da discussão com foco em tópicos específicos e diretivos.

O grupo focal teve como objetivo reunir uma determinada quantidade de sujeitos para coletar informações acerca de um tema específico, a partir do diálogo e do debate com e entre aqueles que estão sendo entrevistados. (NETTO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

A definição de quem faz parte desse Grupo Focal é vista como a tarefa mais importante, uma vez que implica diretamente nos objetivos do trabalho (WESTPHAL, BOGUS e FARIA, 1996).

Nesse sentido, selecionamos dois alunos de cada um dos grupos de composição coreográfica pelos seguintes critérios: assiduidade nas aulas; pró-atividade no decorrer do processo; participação e presença no VII Festival Gymnusp.

Conforme Chiesa e Ciampone (1999), um mínimo de seis e um máximo de doze participantes por Grupo Focal é o indicado e, portanto, obtivemos no Grupo Focal pré e pós evento: a. Grupo Focal 1: Turma CA, 6 componentes; b. Grupo Focal 1: Turma CP, 6 componentes.

Ademais, Debus (1997) aconselha organizar pelo menos duas sessões para cada variável ou até que a informação deixe de ser nova. Logo, não existe um padrão para a escolha da quantidade de sessões de Grupo Focal. Uma vez que a coleta do GF fez parte de um todo, entendemos que duas sessões (antes e após evento) seria suficiente.

Segundo Meier e Kudlowiez (2003) o local de coleta deve ser neutro, livre de ruídos, possibilitando a gravação das falas, sem interferências. Portanto, pensamos na organização do espaço físico e uma disposição para que os participantes tivessem uma melhor interação e se sentissem estimulados a participar da conversa em grupo. Para tal, utilizamos o tatame, localizado ao lado do espaço do salão D e convidamos a *Critical Friend* para proceder com a coleta – uma vez que o conhecimento do projeto e do processo facilitaria para balizar os questionamentos com as crianças e jovens, uma aluna da graduação – responsável pela parte técnica de gravação – e uma aluna da pós-graduação, que descreveu a percepção geral e a interação entre os participantes em forma textual que foi entregue à pesquisadora principal do projeto três dias após cada grupo focal, atendendo, assim, a premissa das diferentes funções necessárias na aplicação da técnica de um grupo focal (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Em cada GF, a *Critical Friend* teve em mãos um guia de perguntas, que favoreceriam a discussão, servindo de roteiro, facilitando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa (MEIER e KUDLOWIEZ, 2003), a saber:

Grupo focal pré-evento

- 1- Conte-nos o que vocês fizeram neste semestre na escolinha?
- 2- Conte-nos sobre o processo de criação da coreografia de vocês. Como foi?
- 3- O que vocês estão esperando para o festival? Qual a expectativa?

Grupo focal pós-evento

- 1- O que vocês acharam do festival?
- 2- O festival atendeu a expectativa de vocês?
- 3- Como foi todo o processo até o festival?

5.13 Dados gerais da Coleta

Para melhor explicitar a confiabilidade e fidedignidade da nossa coleta, apresentamos o quantitativo geral e de carga horária de cada momento:

Tabela 5 - Carga horária de coleta

Duração de cada Intervenção:		A: 75min e B: 75min		
Diários de Campo:		40		
AULAS	Percepção alunos democrático	Percepção alunos diretivo	Reunião monitores	Critical friend
Semana 1 06 agosto	G1: 103s G2: 114s	G1: 97s G2: 60s	1h	20m
Semana 2 13 agosto	G1: 173s G2: 42s G3: 59s G4: 60s	G1: 147s G2: 148s G3: 180s G4: 165s	1h30m	10m
Semana 3 20 agosto	G1: 196s G2: 84s G3: 171s	G1: 46s G2: 75s G3: 189s	3h	12m
Semana 4 27 agosto	G1: 157s G2: 186s G3: 201s	G1: 74s G2: 116s G3: 164s	2h30m	4m
Semana 5 10 setembro	G1: 208s G2: 125s G3: 250s G4: 227s	G1: 111s G2: 124s G3: 79s G4: 95s	3h20m	4m42s
Semana 6 17 setembro	G1: 105s G2: 113s G3: 132s G4: 211s	G1: 81s G2: 73s G3: 94s G4: 107s	3h	4h12m
Semana 7 24 setembro	G1: 132s G2: 96s G3: 133s	G1: 120s G2: 40s G3: 86s	2h40m	2m49s
Semana 8 01 outubro	G1: 183s G2: 120s G3: 129s	G1: 158s G2: 141s G3: 119s	1h30m	2m54s
Semana 9 08 outubro	G1: 317s G2: 124s G3: 120	G1: 236s G2: 163s G3: 132s	2h30m	2m24s
Semana 10 15 outubro	G1: 125s G2: 96s G3: 239s	G1: 182s G2: 63 G3: 80s	2h50m	1m38s
TOTAL	79 min 25s	62 min 42s	24h 23m	1h 4m 39s

5.14 Análise dos Dados

Para a análise dos dados, nos pautamos nas propostas de Jovchelovith e Bauer (2002), que se apoiam nos trabalhos de Fritz Schutze (SCHUTZE, 1983). Adotamos a análise temática, com a criação de categorias, inicialmente para cada discurso e, posteriormente, para todas de maneira geral. O produto final constituiu uma interpretação baseada em todos os conteúdos

gravados durante os grupos de conversa, reuniões didáticas pedagógicas, grupo focal, bem como nos diários de campo. A análise dos dados fora indutiva e contínua, com métodos de comparação constantes (MINAYO, 2007).

Em um primeiro momento as categorias foram agrupadas nas seguintes temáticas:

Tabela 6 – Temáticas encontradas nas falas dos integrantes

TEMÁTICAS	ESTRUTURA DAS TEMÁTICAS
<i>Fun</i>	Relatos em relação ao aspecto Lúdico como inerente a prática esportiva
<i>Fitness</i>	Refere-se aos aspectos voltados a saúde na prática esportiva
<i>Foundations</i>	Alusão aos fundamentos como suporte aos objetivos e não uma modalidade específica.
<i>Friendship</i>	Narrativas relacionada a interação dos participantes.
Ampliação do repertório motor	Refere-se aos aspectos dos fundamentos ginásticos.
Ampliação da exploração de aparelhos	Relatos sobre as diversas variações de movimentos com os aparelhos
Elaboração da composição coreográfica	Narrativas que abordam o processo de composição coreográfica, aspectos inerentes: forma; tema e etc.
Análise e comparação das composições coreográficas	Para além da apreciação estética- como ver outras podem aumentar o repertório
A continuidade e descontinuidade da aprendizagem	Que se traga novidades, mas que não se ignore o que já fazíamos.
A Mediação	Trata-se da experiência dos professores na mediação.
Processo ensino-aprendizagem no esporte	Revisão de métodos centrados no aluno e centrados no professor

Fonte: Elaboração própria.

No segundo momento as temáticas descritas no quadro acima convergiram em três grandes temas: Tema 1) 4F's; Tema 2) Composição coreográfica e GPT, Tema 3) O Desafio do processo ensino-aprendizagem no esporte: A Mediação.

Figura 10 – Estrutura da divisão em temas

Tema 1	Tema 2	Tema 3
<ul style="list-style-type: none">• <i>Fun</i>• <i>Fitness</i>• <i>Foundation</i>• <i>Friendship</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ampliação do repertório motor• Ampliação da exploração de materiais• Elaboração da composição coreográfica• Análise e comparação das composições	<ul style="list-style-type: none">• A continuidade e descontinuidade a aprendizagem• A Mediação• Processo ensino-aprendizagem no esporte

5.15 Triangulação

Com o passar dos anos, têm surgido e sido discutidas cada vez mais em pesquisas qualitativas e também quantitativas, diferentes formas de combinar metodologias, e uma delas é a “Triangulação Metodológica”.

Pesquisadores passaram a realizar estudos qualitativos, usando recursos como o da triangulação que fossem capazes de fornecer credibilidade às suas pesquisas no ambiente científico (GIBBS, 2009), buscando-se alternativas para minimizar possíveis fragilidades identificadas no emprego de um único método, num mesmo estudo, mesclando ou combinando diferentes metodologias e ferramentas para obter os dados, para análise e interpretação dos resultados (WEBB *et al.*, 1996).

Denzin (1970), Jick (1979) e Minayo (2004) realizaram um estudo técnico na triangulação metodológica, no qual foi possível identificar que seus princípios ecoam em uma vasta tradição das ciências humanas e sociais, seja por motivos práticos de validade seja por razões epistemológicas. A triangulação é utilizada para confirmar a cientificidade de pesquisas qualitativas, defendendo o emprego múltiplo e variado de métodos na realização da pesquisa.

Há várias técnicas que tratam de validade ou precisão da pesquisa que se realiza, mas, não necessariamente, que o seu uso vá garantir que o trabalho seja o reflexo exato do fato estudado, e sim como formas de eliminar erros óbvios e gerar um conjunto mais rico de explicações para os dados (GIBBS, 2009). O ato de triangular consiste na utilização de múltiplos e diferentes métodos, para realizar um estudo de um mesmo fenômeno ou fato. Essa

combinação e envolvimento de métodos possuem diferentes naturezas, origens epistemológicas, ou abordagens distintas de dados, sendo considerados uma triangulação (TEIXEIRA; NASCIMENTO; ANTONIALLI, 2013; DUFFY, 2007).

Denzin e Lincoln (2000) afirmam que, ao concluir uma determinada análise, no qual foi utilizado o método da triangulação, serão evitados vieses para que diminua a incerteza de outras interpretações. O envolvimento entre três ou mais métodos proporciona o aumento da certeza referente à validação dos resultados obtidos.

A abrangência máxima de amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado é a meta principal da triangulação, que tem como objetivo engrandecer a compreensão, aflorando maiores capacidades com várias possibilidades (LAKATOS e MARCONI, 2011). Os estudiosos qualitativos triangulam suas evidências para chegar aos significados corretos que reflitam mais claramente o fenômeno estudado, pois a busca por dados numéricos e que possam ser quantificados não é o principal objetivo em pesquisas de abordagem qualitativa, mas, sim, a busca de dados que são capazes de descrever o tema estudado e suas interações e, nesse contexto, referências de inúmeros aspectos e ópticas distintas podem ser utilizadas para contribuir com o estudo do pesquisador (GODOY, 1995).

Segundo Gibbs (2009), na pesquisa de abordagem qualitativa, os dados podem oferecer maior riqueza, amplitude e profundidade, se forem feitos por diferentes pesquisadores envolvidos no procedimento de coleta e pesquisa, e se partirem de várias fontes e de formas de coleta diversificadas. Ademais, a triangulação contribui com a formação de novos caminhos para capturar uma nova questão, e as variadas concepções fornecem variadas informações ou dados que estão desencaixados da teoria ou de um modelo já existente, podendo, assim, padrões serem quebrados, antigos conceitos serem alterados, surgirem novos conceitos e ainda a formação de novas teorias (ABDALLA, 2013).

De acordo com Guion (2002), a triangulação pode ser definida como intramétodo e intermétodos. A triangulação de intramétodo trabalha na aplicação de diferentes técnicas, compreendidas no contexto de um determinado método e único para a coleta e compreensão dos dados, podendo ser definida também como dentro do método. Já a triangulação intermétodos acontece quando ocorre o emprego de métodos distintos.

Na utilização do método de triangulação definido como intermétodos, a estratégia da pesquisa é contribuir para a validação e confiabilidade, trazendo uma maior certeza para as interpretações em que há discordâncias argumentadas e ajustadas entre os pesquisados e os pesquisadores (NEVES, 1996). Assim, Farmer et al. (2006) afirmam que o método de triangulação intermétodos é muito usado para comprovar validade de pesquisas científicas, cuja

validade refere-se à capacidade que os métodos utilizados, na coleta e análise de uma pesquisa, propiciam o alcance confiável dos seus objetivos.

No que tange à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros (GIBBS, 2009)

É exatamente nesse ponto que nos debruçaremos, nesta abordagem, na multiplicidade de coletas que a pesquisa qualitativa permite, gerando uma possibilidade de resultados da nossa coleta, oriundos da triangulação metodológica de nosso estudo que foi composta por cinco diferentes métodos: roda de conversa, diário de campo, reunião didático pedagógica com os monitores, feedbacks de um *critical friend*, e o grupo focal pré e pós Festival Gymnusp.

5.16 Comitê de Ética

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo - USP, sob o parecer de número 92331118.9.0000.5391. Portanto, para proceder às entrevistas e vídeos, atentamos para as normas ético-científicas vigentes, de modo que todos os sujeitos participassem voluntariamente, firmando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e o Termo de Assentimento (TA) para as crianças.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 4F's

A Federação Internacional de Ginástica (FIG) é a instituição esportiva mais antiga do mundo, criada em 1881 (LANGLADE; LANGLADE, 1986). Em seus primórdios, primava pela valorização da performance individual e, da mesma forma, por uma prática que atendesse pessoas de diversas habilidades e níveis, que contribuísse de modo singular para a promoção da saúde, do bem-estar físico, social, intelectual e psicológico. Nesse período, a FIG se responsabilizava em organizar festivais que incluíam demonstrações variadas de ginástica (LOPES, BATISTA, CARBINATTO, 2018; GRANDE, 2011; AYOUB, 2003).

Porém, com o retorno dos Jogos Olímpicos (JO) e seus ideais retomados por Pierre de Coubertin, houve uma mudança na referida instituição. Apesar de seu fundador, Nicolas J. Cupérus, e alguns líderes da Federação entenderem a competição como elitista (FIG, 2020), a participação de atletas da ginástica nos primeiros JO em 1896 marcou o início das discussões sobre competição e ginástica. Não obstante, em 1903 a FIG realizou o primeiro torneio internacional.

Nesse ínterim, por meio século, a FIG se ocupou em organizar eventos de cunho competitivo e, apenas em 1953, é organizada a primeira Ginastrada Mundial (GM) – um festival participativo de nível internacional. No entanto, foi apenas na década de 80 que a FIG estrutura um comitê de Ginástica para Todos (SCHWIRTZ, 2006).

A Ginástica para Todos (GPT) passa a compor o quadro das atividades institucionalizadas pela Federação – atendendo aos interesses iniciais da Federação e de seu fundador – baseada, ademais, em quatro eixos norteadores: “diversão, atividade física, fundamentos e amizade” (SCHWIRTZ, 2006). Esses eixos configuram uma reformulação dos 4Fs propostos originalmente por Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) “*frisch, frey, fröhlich, fromm*”, os quais propunham que o valor do ginasta deveria ser “vivo, livre, alegre e piedoso”. Naquele contexto, os 4Fs foram nomeados pelo Deusch Turn Bund (Associação Alemã de Ginastica - DTB), como lema que conduziu a atividade de milhares de ginastas ao longo do século XIX (QUITZAU, 2011; PATRICIO, 2016). A FIG, por sua vez, com objetivos distintos aos da Associação Germânica, ajusta os 4Fs para “*Fun, Fitness, Fundamentals, Friendship*” adequando-se, então, aos interesses federativos (PATRICIO, 2016).

Nesse contexto, de acordo com as proposições da FIG, a GPT deve oferecer uma variedade de atividades lúdicas e práticas que atendam grupos de diferentes idades, habilidades e contextos culturais, contribuindo para a melhora da saúde física, psicológica, social e intelectual sempre baseada na filosofia dos 4F's (FIG, 2020).

Embora saibamos que, pela livre regulamentação gestual, a GPT é entendida e praticada de diferentes maneiras (BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2020; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020), os princípios elucidados pela FIG (4F's) têm grande influência nas federações nacionais e, portanto, no modo de praticar a GPT pelo mundo (BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2020).

Destarte, esses eixos norteadores foram percebidos em nossa coleta de dados, com intensidades diferentes entre eles, mas com similaridades entre as propostas pedagógicas.

6.1.1- A Presença dos 4F's em nossas aulas

O “*fun*” é elucidado como o componente lúdico de qualquer atividade e/ou experiência que está intrinsecamente relacionado à “diversão”. Por exemplo, é provável que você encontre a diversão em uma experiência afetiva ou sensorio motora, e até mesmo em uma experiência cognitiva, assim como a diversão pode ser encontrada em uma atividade de natureza cooperativa ou competitiva, variando a forma de que a experiência é vivida (FURNHAM, 2010).

Maria CA: “*Porque o importante é a gente se divertir*”

Como acima mencionado, um dos eixos norteadores da GPT é a premissa do prazer, da satisfação e da diversão de seus praticantes por meio de suas atividades. A GPT é considerada, em muitos contextos, como uma atividade essencialmente de demonstração, em que o importante é participar, sem obrigatoriedades gestuais. Tais características possibilitam um fazer ginástica de acordo com as capacidades dos alunos, atendendo ao princípio da individualidade biológica, bem como, às demandas do grupo. Atendendo, portanto, uma possibilidade de aprendizagem sem pressões por resultados rápidos, por exemplo.

Estudos pautados na Pedagogia do Esporte apontam para a relação da ludicidade no processo ensino-aprendizagem do esporte, em que o componente lúdico pode despertar mais interesse para a prática, se afastando de estereótipos esportivos de monotonia e repetição. (PEREIRA; DIAS, 2020; SANTOS, 2018; ALMEIDA, 2009). Os eixos “diversão” e “fundamentos” se retroalimentaram durante todo o processo nos dois grupos aqui observados.

Ambas as metodologias apontaram a diversão e os aspectos positivos de uma aula como “legal” e “divertido”. Foram recorrentes nos discursos das crianças como os de **Maria CA**: “*a aula foi legal, porque a gente brincou!*” e **Milena CP**: “*Eu gostei muito da aula, foi muito legal, divertida e eu aprendi muitas coisas novas*”.

Os momentos com jogos e brincadeiras eram abordados no início da aula, para o preparo geral e/ou específico do que fosse trabalhado no dia. Inspiradas nas leituras do TGFU - *Teaching Games for Understand*¹ (LIGHT & FAWS, 2003), elaborávamos atividades que atendessem as demandas técnicas e de preparação física da aula que se seguiria. *Como por exemplo, o jogo “Pebolim Humano” em que as crianças se posicionavam na quadra em lugares fixos (iguais de uma mesa de pebolim), em posição de prancha (mãos e pés apoiados no chão) com o objetivo de passar a bola entre os times até que uma equipe marcasse um gol (Nota de Campo, 27.09.2018)*. Tal atividade era requerida quando programávamos o fundamento “apoio” da ginástica, contemplando-o e, da mesma medida, oferecendo uma atividade de fortalecimento, sem que fosse entediante.

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

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

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

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

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

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

Ficou evidente a potencialidade de atingir os objetivos das aulas por meio das brincadeiras. Relacionando o esporte à ludicidade, os desígnios foram cumpridos de forma leve e divertida.

1 Ensinando jogos para compreender (Tradução nossa)

Assim, fomos identificando, nos relatos e nas observações, a real possibilidade de sentir prazer no aprendizado de práticas gímnicas, priorizando as finalidades educativas, respeitando aspectos da individualidade dos alunos e, assim, motivando novos saberes (SCHIAVON, NISTA-PICCOLO, 2007).

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

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

No ensino da GPT, conforme sugere o curso de formação da FIG (2010), o divertimento deve estar presente e fundamentar a ação pedagógica, fazendo com que os jogos e as brincadeiras possam auxiliar no ensino dos fundamentos ginásticos. Nesse mesmo curso, chamado de “Fundamentos da Ginástica”, uma das questões elencadas é o ensinamento das aterrissagens, ou seja, formas seguras de como os alunos deveriam chegar ao chão após um movimento que tenha fase aérea, ou um (des)equilíbrio. Tal temática é posta em evidência, pois, de acordo com a proposta da Federação, faz-se necessário o ensino de técnicas adequadas de “queda” para que diminuamos os riscos de acidentes durante as aulas e, também, durante os eventos. O aluno habituado a cair tecnicamente – que tenha uma ação motora coordenada e ágil – poderá se desenvolver com maior autonomia durante as aulas, bem como desafiar-se em novos elementos gímnicos. Dito isto, nosso *Critical Friend* notou o componente “desafio” como motivação relacionada à prática:

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

Assim, é importante nos atentarmos para práticas pedagógicas que incluam ao componente lúdico, o desafio. De forma consciente, substituindo a rigidez e o rigor pelo prazer (KISHIMOTO, 1998; FERRAZ, 2006). Para tal, ainda baseadas nas proposições do curso da Federação, constantemente aquecíamos com o “pega-pega alto”, um jogo de perseguição em que quem estava sendo perseguido poderia ficar “livre” de ser pego, enquanto estivesse em uma superfície mais alta (plintos, colchoes grandes, traves, paralelas, bancos), dessa forma, os alunos deveriam aterrissar muitas vezes durante a brincadeira. Os monitores ficavam próximos, alertando do como deveriam descer de cada aparelho, para que a brincadeira se mantivesse segura (Nota de Campo, 13.08.2018).

É de suma importância relatar que, nas aulas centradas no professor, a premissa da diversão passou a ser questionada. Quando os/as ginastas começaram a repetir a coreografia elaborada pelo professor, o viés da monotonia e desconforto na aula começaram a surgir, conforme o relato de **Lorena CP**: “já decoramos toda a coreografia, aula que vem pode ter mais brincadeira e paredão?”. Tal fato nos levou a considerar que a diversão pode ter perpassado ambas as propostas, pois o perfil dos nossos praticantes pode se dar, também, por sua alta motivação intrínseca, ou seja, o movimentar-se pela ginástica, por si só, remetendo ao prazer e à diversão (CARBINATTO, et al, 2010; COSTA, et al, 2017; CARBINATTO, et al, 2017)

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

No caso dessa turma (CA), consideramos relevante o oferecimento de possibilidades de ampliar o repertório motor dos alunos com diferentes vivências que, como consequência, suportou com maior bagagem o momento da composição coreográfica. Ademais, diversificar modos e maneiras de trabalho em um mesmo aparelho implicou mais autonomia nas aulas, em diferentes esportes e, até mesmo, nas situações do dia a dia. Essa autonomia é conquistada quando o mediador promove ao aluno o debate e possibilidade de sugestão para não seguirmos, apenas, uma modalidade de ginástica, e sim mesclar o uso de várias delas (NUNOMURA e TSUKAMOTO, 2009) como podemos perceber nas falas:

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

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

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

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

Outro aspecto dos 4 F’s que não podemos deixar de mencionar, relaciona-se ao *Friendship*, cuja tradução nossa liga-se às relações interpessoais. Estudiosos da GPT destacam a formação humana no que se refere a respeito, cidadania, trabalho em equipe, altruísmo e empatia como características de destaque em aulas com metodologia centrada no aluno (MENEGALDO, 2018; CARBINATTO; BORTOLETO, 2016; PAOLIELO et al, 2014;

AYOUB, 2003; SOUZA, 1997). Interessante notar, porém, que essa característica foi constatada em ambas as metodologias aplicadas. Por mais que nas aulas centradas no professor os exercícios fossem decididos a priori, os alunos auxiliaram na execução de movimento entre pares, na arrumação de equipamentos pelo espaço, motivando-se mutuamente.

Pudemos perceber que não houve um desenvolvimento maior de amizades ao longo do período estudado, afinal as aulas acontecem uma vez por semana. Ainda assim, identificamos falas interessantes acerca das interações entre os pares. Acreditamos que, se tivéssemos realizado mais encontros, passeios, viagens e eventos, talvez essas ações nos permitiriam que o aspecto da amizade fosse mais bem desenvolvido.

Mesmo com encontros uma vez na semana e de, apenas, uma hora e quinze minutos, ficou claro, nos relatos das crianças, que houve interação e criação coletiva ao longo do processo. Por exemplo, para que fosse trabalhada a confiança um nos outros, realizamos atividades de figuras acrobáticas e lançamentos, nas quais dependeram uns dos outros para superarem seus medos, para serem encorajados e superarem seus próprios limites.

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

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

As observações desse aspecto vão ao encontro de Chanlat (1993), que reporta o desenvolvimento das relações interpessoais por meio dos processos de interação, que corresponde às situações compartilhadas, atividades coletivas e trabalho em conjunto, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc. No caso deste estudo, a construção coreográfica foi um meio efetivo de melhoria das relações interpessoais dos alunos participantes da turma CA. Reforçando o que teóricos da área aludem: apesar da não obrigatoriedade, a composição coreográfica reforça aspectos que envolvem o grupo como um todo, significando as relações sociais (MENEGALDO, 2018; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020):

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

Thais CP: *“A dança com todo mundo foi muito divertida”*

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

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

aprendizagem durante o processo de composição coreográfica que mostram que existe o real aprendido dentro desse processo.

Figura 11 - Grupo apresentando no festival



Fonte: Acervo pessoal da autora

É sabido que a GPT possibilita a formação humana, quando o objetivo se aproxima ao trabalho inclusivo, democrático, criativo e coletivo, em que são proporcionadas trocas, aprendizagem mútua e a convivência com diferentes culturas (TOLEDO, TSUKAMOTO, CARBINATTO, 2016). Durante todo o semestre, foi possível analisar fatores importantes acerca das mudanças nas relações interpessoais dos alunos da turma CA, como avanços nos processos de ajuda, cooperação e amizade, bem como melhorias na confiança no colega para execução de alguns movimentos, o empenho coletivo na composição coreográfica e a autonomia para expressar sugestões e ideias.

Quanto ao aspecto “Fitness” – a preparação física - notamos, de certa forma, um relapso nos quesitos voltados a ele. Foram recorrentes depoimentos sobre a falta de condicionamento físico e treinos de flexibilidade de ambas as turmas:

Patricia CP: “Eu não alonguei”

Ana CA: “Aquecer mais com a criatividade da ginástica”

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

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

A mídia tornou-se um veículo por meio do qual distintos corpos são produzidos e visibilizados como modelos. Em decorrência dessa produção de estereótipos de corpos, surge a cultura do *fitness* como uma das respostas às demandas da sociedade (SURIÁ, 2015).

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

Além disso, foi constatado que 22 alunos participantes da pesquisa frequentavam outras atividades físico-esportivas fora do contexto da escolinha de ginástica, sendo comuns discursos de outros contextos, como da escola, da tv, da internet, da mídia no geral, como por exemplo: **Luana CP:** “*Eu vi na tv a ginasta dando várias cambalhotas no ar.*”

Porém a GPT nos permite repensar o conceito de corpo, pois não nos parece coerente a aprendizagem mecânica e sem contexto dos movimentos, uma vez que estamos em busca das experiências humanas em que possamos aprender por meio do movimento corporal, visando os acontecimentos do mundo por meio dele (GONÇALVES, 1994).

Nas propostas de GPT pautadas no aluno, fundadas, por exemplo na pedagogia freiriana (BATISTA et al, 2020), busca-se transcender a aprendizagem mecânica e descontextualizada dos movimentos, sendo comum a utilização de jogos e brincadeiras para o componente *fitness*. Por vezes, o abdominal ou exercícios de flexibilidade foram elucidados, mas sem destaque, como o “Pebolim Humano”. Logo, caberia ao mediador elencar às crianças todos os componentes que perpassaram a atividade e, assim, apresentar exercícios e seus benefícios.

O corpo aqui é definido fundamentalmente pelos significados culturais, sociais, histórico, biológico e psíquico que se conferem nas suas implicações na satisfação corporal, meios de aprendizagem que a GPT centrada no aluno trabalha, ressaltando o corpo sujeito. Afinal, em nosso entendimento, a GPT deve refutar a maneira simplista como a técnica é ensinada (BENTO, 2007) e valorizar mais o seu real significado, que consiste na compreensão do corpo e dos gestos técnicos que têm sua origem em movimentos tradicionais e culturais.

Resumidamente, indicamos que os 4F’s foram aludidos em ambas as turmas. A falta de aprofundamento dos conhecimentos e reconhecimento das atividades relativas ao *fitness* foi evidente em ambas, principalmente por termos optado pelos jogos como momentos de

preparação física, descaracterizando - para os alunos - como um momento de fortalecimento ou treino de flexibilidade. Interessante notar que as questões relacionadas a amizades e relações interpessoais em ambas as turmas, inclusive nas aulas CP, foram espontâneas e se fizeram presentes em meio às atividades que demandavam apoio dos colegas, tais como as acrobacias coletivas. Os aspectos lúdicos e fundamentos da ginástica foram híbridos, uma vez que o movimento gímnico, por si só, elencou o prazer da prática. No entanto, quando da composição coreográfica, a turma voltada ao professor desmotivou-se pela repetição mecanizada da proposta.

6.2 Composição Coreográfica e GPT

A Ginástica para Todos tem a composição coreográfica como uma de suas possíveis formas de expressão. Por meio de coreografias, os grupos podem envolver formas e movimentos, estreitar relacionamentos e incorporar sons e ritmos no fazer ginástica. A depender do método pedagógico que o grupo ou o treinador adere, o processo de construção coreográfica pode envolver atividades de autonomia, cooperação e de criatividade (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020; BATISTA, *et al*, 2019; GRANER, PAOLIELO, BORTOLETO, 2017; BARRETO, 2014).

No Brasil, a GPT ganha notoriedade em instituições educacionais, como nas escolas, por sua pluralidade gestual, que oportuniza movimentos de múltiplas habilidades, o uso de diferentes materiais, congregando distintos corpos e convergindo para uma prática – literalmente – para todos (DOMINGOS, 2015; PINTO, 2013; BERTOLINE, 2005; AYOUB, 2003). Uma das atenções nas pesquisas acadêmicas sobre a GPT é o modo como ela é praticada no interior de um grupo e a metodologia implicada na construção da coreografia. Logo nos parece que a construção coletiva – em que todos integrantes participam do processo – tem sido evidenciada no contexto nacional (CARBINATTO; FURTADO, 2019; LOPES, 2020; BATISTA, *et al*, 2019; MENEGALDO, 2018; PAOLIELLO, *et al*, 2014). Para esses estudiosos, alcançar um trabalho de composição coreográfica em parceria com os praticantes, de maneira crítica e criativa, é considerado como um objetivo que materializa o processo de formação no contexto da prática.

No entanto, temos ciência de que essa atenção não é normativa mundial, uma vez que a FIG (2010) tem sua atenção mais voltada aos fundamentos da ginástica do que aos aspectos estéticos e coreográficos, apesar de elucidarem com categoria os eventos de GPT que primam pelas coreografias.

Dessa forma, o que percebemos, nos grupos nacionais que optam por tal metodologia, é que os fundamentos da GPT são colocados em prática durante o processo de construção da coreografia, o que possibilita o ensino dos elementos gímnicos, bem como outros saberes fundamentais para a formação humana (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). Essa flexibilidade e diversidade metodológica na GPT parece ser possível em decorrência das características que temos abordado durante este estudo (inclusiva, democrática, acessível...), bem como sua essência não-competitiva, que acaba desvinculando a prática de pressão por resultados rápidos e tecnicamente precisos.

Neste íterim, a composição coreográfica se estende para além de uma sequência e passos programados. Ela comunica algo a quem assiste, existindo, portanto, uma troca ginasta-espectador. A coreografia tem a capacidade de sensibilizar seu espectador (SBORQUIA, 2008), pois, assim como outras produções estéticas-artísticas, seu conteúdo pode ser apresentado não apenas por movimentos mecânicos, mas pelas expressões corporais e sensíveis dos ginastas que compõem a cena. Assim, os festivais ginásticos são considerados *locus* de demonstrações desses trabalhos, oportunizando a performance para além do treino (PATRICIO; BORTOLETO, 2015). Nesses eventos, os grupos podem apresentar suas composições e assistir outros grupos, troca esta que celebra a diversidade da ginástica, evidenciando as particularidades culturais a níveis regional, nacional ou internacional (CARBINATTO; SOARES; BORTOLETO, 2016).

Analisando os nossos resultados, descrevemos a percepção do processo de composição coreográfica das duas turmas da Escola de Ginástica da USP, no qual a turma CA criou a coreografia de forma coletiva, e a turma CP aprendeu uma coreografia pronta criada pelos monitores.

O processo foi iniciado pela escolha do tema “*Ginástica pelo Brasil*”, e se deu com o intuito de que, por meio da ginástica, as crianças conhecessem um pouco mais sobre as regiões do país, suas diferentes culturas e costumes. Para tal, a turma CA pode escolher a região/manifestação que gostaria de apresentar, e a turma CP recebeu a região/manifestação do professor. Antes de começar o trabalho de composição, as crianças da turma CA deveriam fazer uma pesquisa sobre a região pela qual seu grupo ficou responsável e levar para a próxima aula o que elas encontraram de curioso para discutirmos com os colegas.

Detalharemos passo a passo os diferentes processos de composição coreográfica feito com cada turma durante o semestre, intermediando as ações aos discursos dos praticantes, monitores, *critical friend* e/ou professoras-pesquisadoras. Essa divisão nos pareceu fundamental, pois marcou – sobremaneira – o entender e fazer GPT em ambas as turmas.

Ousamos elencar que, não fosse a composição coreográfica, não notaríamos tantas diferenças para a formação do praticante no que Freire (1997) indica como crítico e emancipatório.

6.2.1 Processo de Composição Coreográfica Centrada no Aluno (CA)

O processo de composição coreográfica em uma das turmas (CA) teve um viés centrado no aluno, a fim de que a montagem coreográfica ocorresse de forma coletiva entre os alunos e que adquirisse características próprias dos atores do espetáculo: os ginastas (NOÉ; ALVES; OLIVEIRA, 2018). O caminho percorrido foi composto por sete momentos expostos no diagrama abaixo:

Figura 12 - Processo de composição coreográfica turma CA



a. Exploração de materiais

Essa fase consistiu no reconhecimento dos diversos recursos que os objetos nos proporcionaram. As crianças puderam explorar materiais tradicionais, complementares, adaptados e/ou construídos para a prática da ginástica (BRATIFISCHE, CARBINATTO, 2016), tais como, fita, bola, arco, corda, maça, garrafas plásticas, jornais, garrafões, carrinho de supermercado, dentre outros. A exploração nas aulas se deu com intuito de proporcionarmos um aumento no repertório motor e estimular a capacidade criativa dos alunos.

Figura 13 - Exploração e mescla de materiais



Fonte: Acervo pessoal da autora

No início do processo de exploração, logo nas primeiras aulas do semestre, passamos por uma fase delicada de mudanças de paradigmas entre alunos e professores-monitores. Impasses acerca de como estimular as crianças na exploração do material foram recorrentes e, na mesma medida, as crianças não estavam confiantes sobre o que fazer com os materiais. Perguntas de natureza “o que é para eu fazer?” eram frequentes por parte dos alunos (Nota de Campo, 20.08.2018), ansiando pelo tradicionalismo da centralidade ao professor como um ponto seguro ao desconforto causado pelo novo método:

Gabriela: *“A gente prefere que você fale o que é pra fazer, porque é mais fácil”*

O “como” instigar a curiosidade e o fazer gímnico sem ser diretivo, preocupava os professores: *“Vi a estagiária olhando os alunos, e nada parecia sair do lugar, estava claro que ela não queria influenciar o movimento, tal como a orientamos antes da aula, mas os alunos ficaram um pouco perdidos”* (Nota de campo, 13.08.2018). *“O Professor-Monitor acabou ensinando alguns manuseios de maneira mais diretiva”* (Nota de campo, 13.08.2018). Nesse período, ainda não estava claro e bem definido o papel da mediação e, dessa forma, o limite do direcionamento para com essa turma.

Com o passar das aulas os monitores foram identificando a linha tênue entre “o direcionar” e “o indicar possibilidades”, as nuances entre “deixar livre” e “estimular a criatividade”, começaram a entender seus papéis quando a centralidade educativa estava no educando, provocando-os com desafios, conversando sobre diferentes movimentos, trazendo as respostas dos próprios alunos para as soluções dos problemas, parabenizando quando o gesto feito era concretizado.

Na mesma linha, foi se passando com as crianças. Aos poucos, elas foram descobrindo seus próprios movimentos, e, quando estes eram percebidos, efetivados e potencializados, nas aulas seguintes a exploração era bem mais fluída.

Assim, para trabalharmos a composição centrada no aluno, optamos por atividades que envolvessem essa fase de exploração dos objetos por nós escolhidos. Um exercício recorrente se tratava de um reconhecimento do material que, em primeira instância, era feito de forma individual, em que cada aluno poderia usá-lo de maneira espontânea e sem direcionamentos. Era o momento de usar a imaginação e se divertir com ela. Após algum tempo, antes que monotonia cansasse nossos ginastas, solicitávamos a formação de duplas, para que um mostrasse para o outro as brilhantes ideias que desenvolveram no período em que haviam permanecidos sozinhos. Da mesma maneira, após algum tempo, juntávamos as duplas em quartetos, e os movimentos iam sendo compartilhados entre eles, até que, em grupos maiores e

com o auxílio dos professores, os elementos trabalhados durante a dinâmica eram reunidos em uma só “minicomposição”.

Tal proposta exploratória foi inspirada nos princípios do Grupo Ginástico Unicamp (GGU) (PAOLIELLO, et al, 2014; GRANER, PAOLIELLO e BORTOLETO, 2017) e demais grupos universitários que visualizam essa perspectiva, como o GGD (LOPES, 2020); Gymnusp (YAMAGUTI,2016), Gymnarteiros (CARVALHO et al, 2016). Nesse sentido, busca-se o estímulo, a criatividade e a participação dos alunos, que começam a descobrir diferentes formas de manipular o material e combiná-lo com outros movimentos corporais.

Almejamos que, com a exploração dos materiais, os alunos experimentassem quatro premissas, a saber: (1) no movimento corporal - estático, dinâmico, envolvendo diferentes partes do corpo e ações corporais (saltar, equilibrar, girar); (2) no espaço - trajetória do material (horizontal ou vertical), diferentes formações (quadrado, linha, círculo); (3) no tempo - lançamento do material, ações coletivas e simultâneas e (4) nas formas de ações - individual ou coletiva, quartetos, trios e etc. Além disso, intencionamos as possibilidades de manejo de objetos da ginástica que consistem em: balancear, bater, circundar, dobrar, envolver no corpo, equilibrar, formar figuras, lançar, quicar, rolar, rotar e movimentos em oito (TOLEDO, 2016).

Para isso, os professores-monitores entenderam que era preciso passar por entre os alunos indicando algumas ideias de movimentações com o intuito de exemplificar as possibilidades, apresentando, assim, as premissas supraindicadas e os diferentes manejos. Dessa forma, foi possível mediar sem direcionamentos técnico-específicos e despertar a criatividade individual de ação. Não por menos, as falas permearam a alegria das descobertas:

Patricia: *“Achei legal a parte que eu e a Luana fizemos com a fita e o bambolê”*

Gabriela: *“a gente conseguiu criar novos objetos com o bambolê, por exemplo, pra mim eu só sabia girar o bambolê, a fita eu só sabia balançar e agora eu vi que dar para fazer muitas coisas”*

Figura 14 - Exploração fita e bambolê



Fonte: Acervo pessoal da autora

Com as múltiplas possibilidades da GPT, também optamos por utilizar materiais não tradicionais das modalidades competitivas de ginástica, como materiais adaptados (garrafas, papelão, lenços...) e objetos de outras atividades esportivas e/ou corporais (raquete de tênis, pernas de pau, bolas, bastões...). Na mesma direção que propomos a exploração dos materiais tradicionais, expusemos para os alunos uma explicação sobre a nossa proposta pedagógica do uso desses objetos e em seguida demonstramos alguns movimentos com esses materiais alternativos. Não tardou para que a criatividade fosse desperta, misturando os movimentos gímnicos que estavam acostumados a fazer, com o uso dos materiais alternativos.

Ana: “eu não sabia que dava pra fazer ginástica com garrafas”

Dessa forma, a exploração dos materiais promoveu uma inovação para as aulas, incentivou a criatividade e possibilitou um maior repertório de possibilidades motoras. Foi possível identificar a empolgação das crianças com a proposta das atividades, o aumento da participação de todos e a evolução das criações.

“Quando foi resolvido que o grupo ficaria com o frevo para apresentar, rapidamente uma das meninas do grupo falou que tinha sombrinha de frevo em casa e disse que a mãe dela podia fazer mais sombrinhas para as colegas do grupo, ai foi quando eu falei: “E que tal usarmos essas raquetes amarelas como se fosse a sombrinha do frevo?” Elas rapidamente demonstraram interesse e se empolgaram na imaginação da raquete como sombrinha, abriam e fechavam, fingiam que estava chovendo, giravam e imaginavam até as cores do frevo na raquete.” (Nota de Campo, 24.09.2018)

Cada aluno, no seu tempo, inovava sua maneira de manipular os materiais e vivenciavam movimentos que antes eram desconhecidos por eles.

Lorena CA: “eu nunca imaginei que uma raquete pudesse ser uma sobrinha de frevo.”

Figura 15 - Exploração da raquete



Fonte: Acervo pessoal da autora

b. Pequenas composições

Neste segundo momento, tivemos a intenção de que as crianças pudessem compor pequenas sequências ao final de cada aula. Tais coreografias, tinham tempo e forma variável, sendo estimulada a junção dos movimentos vivenciados durante a exploração inicial da aula. Ainda que sem uma temática definida, a proposta indicava ao trabalho com atividades rítmicas, sincronia, conhecimento estético dos movimentos e, ainda, que os alunos pudessem trabalhar melhor a sua capacidade de criar, entendendo os seus corpos e o significado dos seus movimentos.

O processo de construção coreográfica pode ocorrer de duas formas: por meio de atividades e brincadeiras mais dinâmicas, ou por uma teoria que suporte o processo criativo, fazendo com que o sujeito adentre em um universo de possibilidades, a diferença é que um permite experimentar e explorar as possibilidades do corpo, e o outro te permite expressar suas reflexões e sentimentos por meio de ações em torno da teoria (SBORQUIA, 2008; CARBINATTO; FURTADO, 2019). No caso da turma centrada no aluno, trabalhamos esse processo todo por meio de atividades, brincadeiras e exploração de materiais.

No final de algumas aulas, dividíamos a referida turma em três grupos, cada qual era responsável por criar sua própria coreografia. Devido ao tempo, normalmente nos quinze minutos finais, as composições deveriam ser pequenas, com sequências mais curtas, oportunizando uma apresentação final para os outros grupos. Durante o processo de aprendizagem e criação, alguns movimentos sugeridos pelos alunos foram adaptados para aqueles que não conseguiam realizar, fazendo com que todos pudessem executar de forma semelhante, respeitando o limite de cada um (SANTOS, 2009)

Como já mencionado, entendemos o sistema educacional como horizontal, ou seja, a relação professor-aluno se dá por meio de constantes trocas, aprendizados e superações. Não diferente disso, também encontramos dificuldades na organização dos grupos e na mediação da composição, pois, nosso papel não era passar informações em verticalidade (de cima – professor, para baixo – aluno), mas sim estimular o melhor de cada aluno, para que pudéssemos ajudá-los na sistematização das ideias e na resolução dos conflitos (SILVA, 2008).

Helena: *“É melhor você falar algumas coisas durante a composição”*

Paula: *“Algumas coisas a gente cria, outras você!”*

Relatos como esses foram corriqueiros no início desse processo, afinal, muitas crianças estavam acostumadas à tradição da figura do professor como único detentor do saber, a figura que passaria a coreografia pronta, sem que elas precisassem pensar e criar. Outrossim, a ordenação sequencial dos movimentos vivenciado pareceu demasiado às crianças em idades mais tenras que, por vezes, apresentavam mais dificuldade ao final da aula.

Destacamos aqui o aspecto colaborativo como possível característica no trabalho com a GPT quando, a partir do momento da criação, escutamos os envolvidos no processo, de forma com que os alunos expusessem seus interesses e experiências, contribuindo para uma formação que propiciasse a autonomia, a cooperação e a capacidade de ação (AYOUB, 2003; MARCASSA, 2004). Foi importante deixar fluir a imaginação das crianças, nos momentos de criação, e fazer com que elas colocassem em prática toda a sua criatividade.

Como exemplo, as crianças ressaltaram que inseriram o teatro na prática da ginástica. Nessa ocasião, o aluno criou uma história de polícia e ladrão. Na decisão de quem seria polícia e quem seria ladrão, todos queriam ser ladrão e indicaram uma pessoa como vítima. Interessante notar que as crianças decidiram que nada afetaria a vítima, mas uma loja e seu respectivo objeto. Para fugir da polícia, eles decidem pelo movimento sequencial de estrelas. Por fim, as crianças relatam que o ladrão para de roubar e, por isso, “vira” bonzinho. Inclusive, os alunos queriam inserir diálogos na apresentação. (Nota de Campo, 20.08.2018).

Ana: *“vamos fazer polícia e ladrão?”*

Todos: *“Quem vai ser polícia e quem vai ser ladrão?”*

Paula: *“Você vai ser a vítima...”*

Marcelo: *“Mas ladrão rouba é loja e não pessoa, porque a pessoa sai correndo.”*

Ana: *“Então vamos sair correndo fazendo estrelinha!”*

Telma: *“Vai ter que ter um ladrão bonzinho”*

Ana: *“Existe ladrão bonzinho?”*

Marcelo: *“Existe, é o ladrão que roubava e para de roubar e vira bonzinho!”*

A criatividade das cenas coreográficas chamou a atenção do Critical Friend, que por sua vez, comenta sobre a positividade desse fator como motivacional para os alunos, bem como a potencialidade do nosso estudo:

Critical Friend: *pelo que eu assisti, as pequenas composições que vocês filmaram estão ficando criativas e parece que estão bem divertidas de executar. Isso é um ponto positivo para pesquisa.*

Perspectivar uma proposta em que os alunos propõem atividades é também estar atento para o grau de comprometimento e envolvimento daqueles. Apesar dos constantes incentivos e de abertura às opiniões, em um dado momento um aluno revela que não acompanhou a ideia dos colegas: **Marcelo (CA):** *“eu não fiz nada porque eu não sabia o que fazer e nem onde eu ia ficar”*. Tal fato nos alertou uma vez mais aos cuidados da mediação desse tipo de trabalho, ou seja, instruir, instigar e orientar aqueles praticantes no processo.

Além disso, era comum no final da coreografia eles relatarem que tiveram pouco tempo para criar, e que queriam fazer mais e melhor. Algumas metodologias ativas de ensino pressupõem a evolução do aluno a partir do momento em que ele aprende determinada competência, descartando, assim, ciclos impostos de aprendizagem com tempos previamente estipulados. Os novos métodos oportunizam – na contramão do sistema antigo – o tempo de cada discente no seu processo formativo, o que pode suceder diferentes tempos de assimilação e de aprendizagem. (KHAN, 2012). Não por menos, percebemos a constante “falta de tempo” na turma CA, uma vez que cada grupo foi se desenvolvendo conforme o tempo de seus integrantes. Fato este nos fez pensar na possibilidade de oferecer mais tempo para que pudessem criar e ensaiar.

Patricia: *“A nossa apresentação vai ser muito legal, mas ainda não deu tempo de terminar”*

Helena: *“a gente precisa ter uma aula mais treino e mais tempo para fazer a coreografia também”*.

Tais discursos indicam empenho no compor em GPT e, de certa forma, a assimilação da autonomia a eles ofertada para a realização de uma meta, no caso, apresentação no final da aula. Nesse processo de pequenas composições, foi possível perceber que um produto final do trabalho desenvolvido em cada aula permitiu materializar experiências, ideias, sentimentos e emoções que valorizaram o autoconhecimento e a superação, individual e coletiva.

Dessa forma, as pequenas composições oportunizaram muitas e distintas vivências aos alunos, permitindo que angariassem uma maior bagagem para compor uma coreografia, de maneira mais autônoma, não somente nas aulas de ginástica, como também em diferentes esportes e, até mesmo, nas situações do dia a dia (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009).

c. Pequenas apresentações

Após o processo de produção coreográfica, faz-se necessária a apresentação da mesma. A demonstração é uma das características fundamentais da GPT, pois solidifica o trabalho dos grupos, refletindo o esforço coletivo, reforçando a sensação de pertencer a um grupo que, ao mostrar-se, busca a valorização de seus pares. Todo o processo de construção coreográfica, ao ser apresentado, transforma-se em uma ótima oportunidade de avaliação, transformação e superação, expressando as expectativas, a percepção de mundo e os valores de seus integrantes (SOUZA, 1997).

No final de cada aula, os grupos que haviam participado da atividade de pequenas composições apresentavam sua sequência aos demais. Nosso maior objetivo com essas apresentações era o de preparar as crianças à exposição do seu movimentar ginástico perante os olhos de um público. Tais momentos também as preparavam para o evento de cunho demonstrativo programado ao final do semestre. Além disso, assistindo ao que os outros grupos construía, as crianças se inspiravam, aprendiam uns com os outros e aumentavam seus bancos de ideias.

Mayara: “A gente poderia apresentar para as pessoas e ver o que elas também tinham pra gente melhorar a nossa coreografia”

d. Escolha da música

Uma vez que o tema do festival havia sido determinado pelos organizadores, ou seja, as Regiões Geográficas Brasileiras, os grupos da turma centrada ao aluno sabiam, de antemão, qual a região que representaria. Logo, os/as ginastas pesquisaram e predeterminaram músicas possíveis para a composição. Professoras-pesquisadoras, professores-monitores e praticantes apresentaram sugestões variadas e, juntos, escolheram a música que mais agradou a cada grupo.

e. Escolha de materiais

Com o repertório de exploração de materiais que tiveram durante o semestre, os praticantes reconheciam os materiais que mais gostaram e, portanto, rapidamente citavam os materiais prediletos. Como eram grupos compostos por crianças com diferentes desejos e gostos, deixamos à vontade caso o grupo quisesse usar mais de um material.

f. Composição coreográfica final

Interessante indicar que as pequenas composições e apresentações semanais nas aulas suscitaram facilidades no processo de construção coreográfica final, pois as crianças estavam

adaptadas ao modelo composição-apresentação. Uníssonas, o trabalho coletivo e que instigava ampliação do repertório de movimentos e criatividade adquirida facilitou o compor final, cujo tempo também foi expandido.

Mayara: “*ah, eu aprendi a segurar a Marina na parada*”.

Gabriela: “*Alguns aparelhos com outros aparelhos dá para fazer mais combinações*”

A originalidade, a criatividade, a troca de experiências, as relações entre elementos da cultura corporal, a participação de todos e a formação humana fundamentaram as coreografias criadas por eles, fazendo com que a coreografia apresentada se estendesse para mais do que uma sequência de passos, e sim uma mensagem a quem estava assistindo (FURTADO; CARBINATTO, 2019; SILVIA, 2016; SBORQUIA, 2008; BEST, 1980).

Como exemplo desse entendimento de que a coreografia poderia passar algo para o público, um dos grupos que estava com a temática da região sul, incorporou o cavalo como uma das características da região. Não nos estranhou a opção pelo uso do cavalo com alças como um dos materiais de apresentação. No entanto, o aparelho era grande e pesado, os alunos não conseguiam mudá-lo de posição durante a apresentação, acarretando um problema e um impasse sobre a ideia de apresentar uma charrete. Em meio a um problema, a solução foi dada por eles: uma charrete humana! Uniram forças e movimentos, encaixes e manobras, e pronto: uma acrobacia coletiva que representou a charrete.

Pedro: “*a gente aprendeu a fazer a charrete humana*”.

Iris: “*A gente aprendeu a fazer mais coisas no cavalo, com as fitas e o bambolê*”

Mariana: “*a gente simulou um boi bumbá com o paraquedas*”

Figura 16 - Charrete humana



Fonte: Acervo pessoal da autora

g. Apresentação no Festival Gymnusp

A apresentação foi, a nosso ver, um dos ápices do processo, pois as crianças puderam mostrar o que aprenderam e criaram na escolinha de ginástica. Notamos uma atmosfera de ansiedade na pré apresentação. Concentradas, as crianças relembavam passo a passo da coreografia nos bastidores e início do evento, confirmado nos Grupos Focais pós festivais.

Paula: Fiquei nervosa, achei que eu ia errar.

Patricia: que a gente não errasse e desse tudo certo.

Figura 17 - Apresentação no Festival Gymnusp



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para o festival preparamos o espaço com sarneiges para a segurança dos ginastas, bancos e cadeiras para os familiares e amigos os prestigiarem, caixa de som, microfone e um *Datashow*, *utilizado para* mostrar um vídeo indicando a região que seria apresentada na composição, com fotos e pequenos vídeos.

Realizada no mesmo ambiente em que treinaram todo o semestre, a dinâmica do evento permitiu que os grupos pudessem assistir uns aos outros, seguindo os princípios das aulas.

Julia: “eu adorei que meu pai e minha mãe puderam me assistir e me aplaudir.”

A participação em festivais é uma característica da prática, pois fomenta a convivência integrada e diversa, sendo essa uma condição cada vez menos presente numa sociedade acostumada a criar espaços de divisão, e não de integração (PATRÍCIO e BORTOLETO, 2015). É nos festivais de GPT que todos têm a possibilidade do protagonismo, a partir de suas

experiências anteriores e dentro de suas potencialidades e limitações (OLIVEIRA, MASTRODI E TOLEDO, 2018).

De maneira ampla, a participação no festival Gymnusp parece ter contribuído com nossos objetivos educacionais enquanto uma escola de ginástica em um projeto de extensão universitária. Percebemos que o festival se tornou um objetivo não apenas dos professores, mas também dos alunos. Foi um ponto motivacional que despertou o envolvimento nas aulas, o comprometimento com os ensaios e a preocupação estética com as composições.

Mariana: “*se o Hugo faltar no dia do festival também vai ficar feio e vai sair tudo errado a parte dele*”.

Para finalizar esta sessão, as observações do caminho percorrido no processo de criação coreográfica centrada no aluno vão ao encontro ao que Chanlat (1993) destaca como o desenvolvimento das relações interpessoais por meio dos processos de interação, que corresponde às situações de trabalho compartilhado, atividades coletivas, bem como interações e sentimentos, sendo eles: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc. No caso da análise dessa turma, a composição coreográfica foi um meio efetivo de melhoria das relações interpessoais dos alunos participantes.

Com base nessas reflexões e nos dados coletados, foi possível alcançar algumas considerações proporcionadas pela composição coreográfica coletiva na GPT, como aspectos relacionados à sociabilização, ao pertencimento gerado a partir da identificação de si na coreografia construída, do trabalho em grupo, dos momentos de criação e do enriquecimento de experiência e vivência de cada indivíduo.

Mesmo com as adversidades culturais que envolvem os diferentes formatos de ensino, alunos e professores buscaram encarar os desconfortos existentes nas mudanças de atitudes, de forma processual. Ao passo que os alunos questionavam o que fazer com os materiais e, por sua vez, professores e estagiários se sentiram inseguros com o tipo de resposta que se esperava, pudemos começar a entender os limites com paciência e perseverança.

Nas rodas de conversas, os alunos expunham a “falta de aprendizado” quando em aula havia sido explorado de um novo material. Por outro lado, houve indagação dos professores a nós, pesquisadoras responsáveis, sobre qual conduta tomar perante a metodologia que estava embasando este estudo.

Prof: *O que vocês aprenderam hoje? (roda de conversa)*

Paula: *Eu não aprendi nada! Já sabia tudo!*

Também foi processual nosso entendimento de que, talvez, a “não aprendizagem” fizesse parte da falta do reconhecimento dos alunos de que a exploração de novos movimentos e

experimentações variadas fizessem, sim, parte dos novos saberes. Além do mais, precisamos chegar quase ao final das análises para também percebermos que os novos conhecimentos poderiam perpassar a ginástica, alcançando uma formação humana que se relaciona com aspectos críticos, estéticos, coletivos e individuais.

Por fim, para considerar a GPT também como fonte da formação tal qual almejamos enquanto educadoras, foi imprescindível o desenvolvimento deste “saber mediar” as aulas, objetivando a capacidade de potencializar as competências individuais e despertar habilidades expressivas e criativas do ginasta. (SOARES, 2007; MILLER, 2007). Ressaltamos, portanto, a composição coreográfica na GPT como uma valorização de todo o percurso percorrido durante o semestre, sendo tão importante quanto o produto final.

6.2.2 Processo de Composição Coreográfica com a turma centrada no professor

Já com a turma centrada no professor, a abordagem da composição fora diferente, os professores-monitores foram responsáveis pelo ensino, transmissores do conteúdo e os alunos receptores (DIAS, 2009; PEREIRA, 2003). A turma foi dividida em dois grupos e o processo se deu da seguinte forma:

Figura 18 - Processo de composição coreográfica turma CP



Exploração de materiais: A exploração de materiais foi baseada nos componentes da ginástica: rotação, balanço, apoio, aterrissagem, equilíbrio, salto e deslocamento. Os professores-monitores direcionavam o que tinha que ser feito em cada momento. Com o mesmo planejamento feito para a turma CA de mesclar materiais e experimentar o novo, só que com uma forma diferente de ensinar e conduzir a aula.

Isa: “A gente aprendeu equilíbrio, a gente aprendeu a ficar de ponta cabeça fazendo gestos”

Jaqueline: “A gente misturou os aparelhos, como a fita... A gente misturou ginástica artística com ginástica rítmica [...] Eu aprendi a fazer uma estrelinha que a fita faz assim” (Roda com fita na mão).

kaio: “Aprendi a me equilibrar na perna de pau”.

Andreia: “eu consegui bem mais ficar na perna de pau do que na aula passada, eu estava meio ruim na aula passada”

Victor: “Aprendi a fazer o esquadro na barra”.

As crianças realizavam movimentos ensinados pelos professores por meio da demonstração, imitação e repetição. Em diversas vezes éramos surpreendidos com elas dando sugestões de outras possibilidades de atividades e execuções de movimentos, porém tínhamos que nos manter firme no planejamento alinhado para aquela turma, o que não foi fácil para gente, sair de uma metodologia centrada no aluno, mais leve e já mudar a chave para uma metodologia centrada no professor.

“Nunca pensei que uma aula centrada no professor fosse ser tão difícil pra mim, estou com muita dificuldade de ser mais diretivo, pelo fato de já trabalhar há alguns anos com a GPT e ela ter esse viés mais coletivo, em ensino mais leve, estou sofrendo com o diretivo (risos). (Nota de campo, 20.08.2018).

Ensaio de pequenas coreografias: Cada professor-monitor e/ou professora ficou responsável por um grupo e o acompanhou do início da formação da composição até a apresentação no evento. Aqueles criaram a coreografia pautados nos movimentos que poderiam ser assimilados pelos praticantes.

No decorrer dos encontros, os professores-monitores ensinavam pequenas composições aos alunos, que não a mudavam e/ou modificavam.

Para tal, a premissa era do método de ensino de reprodução. De acordo com Gallahue e Cleland (2008), nesta proposta realizaram-se e demonstraram-se os movimentos, e pedimos para que os alunos repetissem. No entanto, sempre com um cuidado em relação ao aprendizado dos alunos, constantemente realizávamos correções, às vezes individualmente, ou repetíamos o movimento para que todos pudessem acompanhar. Uma das estratégias utilizadas também foi passar a coreografia por partes para facilitar o aprendizado, algumas vezes utilizando a música, outras vezes sem música, apenas na contagem de séries.

Pequenas apresentações: Seguindo a intenção de preparo dos/as ginastas ao festival, os alunos aprendiam as coreografias para que no final da aula pudessem apresentar para os seus colegas de turma, o que os professores haviam ensinado naquele dia.

Música e Material: Os professores escolheram as músicas dos dois grupos de acordo com a região que cada um ficou, e levaram para aula para apresentar aos alunos. Com base no desempenho dos alunos na exploração de materiais, os professores decidiram quais materiais os alunos usariam na composição final.

Ensaio da Coreografia final: Para o ensaio final, os professores trouxeram a coreografia pronta e iniciaram os ensaios com os alunos usando o método de reprodução.

O ambiente de aprendizagem estruturado associado aos estilos diretos conduz a um bom controle de aula, e são fáceis de usar em diferentes grupos, pois vão direto ao ponto: aprender a técnica mecanicamente correta para a realização hábil de uma tarefa de movimentos (GALLAHUE e CLELAND, 2008). De maneira geral, são eficientes e centrados, e há pequena chance de equívocos ou interpretações errôneas.

Nesse método, o professor é considerado o proprietário do conhecimento, o qual repassa as informações sobre o conteúdo, assim como seu conhecimento sobre o assunto aos alunos e estes devem memorizar e repetir o que lhes foi ensinado (PINHO et al., 2010; PEREIRA, 2003)

Kamila: *“Aprendi uma nova coreografia.”*

Leticia: *“Eu aprendi o que é frevo, eu nem sabia.”*

Sara: *“Eu decorei rápido a coreografia, já sou acostumada por conta do balé”*

Vanessa: *“ainda não consegui decorar umas partes, me confundo com a outra parte”*

Este estilo objetiva a uniformidade, conformidade, execução sincronizada, modelo pré-determinado, reprodução de um modelo, precisão de respostas, tradição cultural, padrões estéticos, eficiência no uso do tempo, segurança, seguir/obedecer/realizar, sendo adequado quando forem estas as intenções do professor (GOZZI e RUETE, 2006). Os autores reforçam que o conteúdo é aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas, e pode ser dividido em partes simples para facilitar a memorização. Neste caso, acreditamos que a demonstração é um guia.

A repetição coreográfica é vista por alguns autores como uma forma de aprimorar uma técnica, um caminho para chegar à perfeição. A repetição é usada para fragmentar as expressões de seus ginastas e criar as narrativas em frases de movimento; assim, além de um conceito estético, utiliza a repetição como um instrumento criativo de demonstração, através do qual seus praticantes reconstróem suas histórias (FERNANDES, 2007).

A demonstração é um processo em que o observador reproduz os movimentos demonstrados por um modelo, que pode ser o próprio professor, um colega de aula ou, até mesmo, uma filmagem (SPESSATO e VALENTINI, 2003). Os autores relatam que a demonstração pode ser usada para ajudar o aluno a aprender executar um novo movimento, uma sequência ou ainda a realizar um movimento conhecido de formas diferentes.

Durante a demonstração, na fase de aquisição, o observador codifica e ensaia mentalmente os movimentos demonstrados. Na fase de reprodução do movimento, executa o movimento codificado (SPESSATO e VALENTINI, 2003).

Neste formato as aulas centram-se na figura do professor, e os alunos, como sujeitos passivos, apenas assimilam as informações repassadas, porém não contribuem no processo de aprendizagem e seu conhecimento fica limitado às informações repassadas.

A vantagem nesse método é que o professor possui maior controle da aula, pois é visto como o centro do conhecimento, além de conseguir passar de forma rápida todo o seu conteúdo, sem precisar de tempo para discussões e reflexões. Assim o ensino é transmitido, só não se sabe se foi assimilado (PINHO et al., 2010). Porém também apresenta desvantagens, como o fato de os alunos apenas assimilarem o que é repassado pelo professor e não desenvolverem um pensamento crítico (BACKES et al., 2010; MEZZARI, 2011; WEINTRAUB; HAWLITSCHKEK; JOÃO, 2011). Outra desvantagem, segundo (Haddad et al, 1993) está relacionada ao desenvolvimento dos alunos perante este método, pois como o aluno é sujeito passivo, ele fica impedido em ter iniciativas, a criatividade, a autorresponsabilidade e a autodireção que, por sua vez, impedem o desenvolvimento para a autorrealização.

Apesar de seu uso ser alvo de críticas, vale salientar que existem resultados, pois, caso contrário, atualmente não seriam mais utilizados pelos professores. Alguns autores argumentam que o método centrado no aluno deve ser complementado com outros métodos de ensino (WEINTRAUB; HAWLITSCHKEK; JOÃO, 2011; OLIVEIRA et al., 2012), porém não basta incluir um novo método para garantir melhorias no aprendizado dos alunos, os professores devem avaliar constantemente os resultados alcançados com esta modificação, para identificar se ainda assim existem lacunas a serem ajustadas para um melhor aprendizado (OLIVEIRA et al., 2012).

Apresentação no Festival Gymnusp: Na apresentação final, os alunos demonstravam bastante ansiedade, mas sempre preocupados em fazer o movimento correto, no tempo certo, atentos nos posicionamentos definidos pelos professores, nas entradas, trocas e saídas de grupos. Nos momentos pré-apresentação foi possível notar muita concentração e tensão na turma CP.

Kaio: *“que a gente não erre se não vamos passar maior vergonha [...] e não fazer cara feia”*

Valentina: *“Que as pessoas não errem na hora de fazer o Avião”*

Iris: *“que a gente faça tudo igual e na mesma hora”*

Figura 19 - Figura acrobática no Festival Gymnusp



Fonte: Acervo pessoal da autora

A aprendizagem na turma CP aconteceu, resumidamente em quatro processos, que não são lineares, nem os únicos, são eles: a imitação, como a forma de acesso a um novo movimento no próprio corpo e também como forma de experimentar para que compreendam o saber fazer; a repetição dos exercícios, como a maneira de incorporar os movimentos, ou seja, de tanto fazer e repetir chega um momento que o corpo já assimilou o movimento; os ensaios, através dos quais os alunos praticam, repetem, imitam; e a participação, que gera a sociabilização dos participantes.

Uma das evidências notadas em nossa pesquisa diz respeito ao estilo de ensino por reprodução. Ensiando parte por parte, os monitores-professores notaram assimilação da coreografia a todos. Tal processo, evidenciou necessidade de um tempo curto, afinal, negociações, opiniões e testes de movimentos não precisaram ser realizados. Na segunda aula, os grupos haviam aprendido e finalizado a coreografia, restando a eles aperfeiçoar e limpar os movimentos.

Leticia: “a gente aprendeu uma coreografia inteira”.

Valentina: “A gente decorou a coreografia”

Por fim, acreditamos que não há um método melhor que o outro, não há uma forma única de concretizar uma ideia em termos coreográficos. A GPT, através das suas práticas coreográficas, caracteriza-se pela sua diversidade de abordagens, pela sua definição instável e pela constante procura de novos caminhos e formatos de apresentação. Nesse contexto de abertura, não nos parece possível, nem pretendemos, criar um padrão ou uniformizar métodos,

entendemos antes a importância de reconhecer percursos essencialmente singulares e, por isso, múltiplos e diversificados. Parece-nos, então, essencial que os modelos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica se atualizem e definam a partir da ideia de que é necessário desenvolver competências técnicas, artísticas e criativas também nos praticantes.

6.3 Desafio do processo ensino-aprendizagem no esporte: A MEDIAÇÃO

O processo ensino-aprendizagem é aquele no qual existem, pelo menos, dois sujeitos, o aluno e o professor. E existe uma relação entre eles (SÁ; MOURA, 2008; ZANI; NOGUEIRA, 2006). O professor deve ter o planejamento de suas aulas a fim de conseguir transmitir seus conhecimentos aos alunos. Para uma aprendizagem mais eficaz, é necessário mobilizar o aluno para o conhecimento e levar à construção ativa desse conhecimento (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011).

Ainda que caiba ao aluno se mobilizar para construir seu conhecimento, é de importância fulcral o papel professor transmissor ou facilitador nesta construção. Assim, o aluno ainda se mantém responsável por sua aprendizagem, não deixando tal processo restrito ao professor (FORNAZIERO et al., 2010). Por fim, mantém-se a troca de conhecimentos e experiências de todos os atores envolvidos (ZANI; NOGUEIRA, 2006).

Diante das dificuldades de aprendizado que se apresentam no dia a dia, valer-se de outros métodos se torna necessário (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003). Perfeito et al. (2008) identificaram que o professor é insubstituível, contudo deve haver a preocupação em sempre utilizar outros métodos para transmitir o conhecimento. Corroborando a ideia central de participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Existem diferentes métodos de ensino que os professores podem utilizar para repassar o conteúdo da disciplina e a sua bagagem de conhecimento sobre o assunto para os alunos. Para este trabalho, adota-se o centrado no aluno e o centrado no professor.

O método tradicional de ensino é centrado no professor (HADDAD et al., 1993; MEZZARI, 2011; OLIVEIRA FILHO, 2003; STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999; PEREIRA, 2003), atuando então como o sujeito ativo no processo de aprendizagem, e no aluno, por sua vez, o sujeito passivo (CHEMELLO; MANFRÓI; MACHADO, 2009; KODJAOGLANIAN et al., 2003). Em contraponto, no método centrado no aluno, a ação do professor no processo de ensino está voltada para que o aluno construa seu conhecimento (KODJAOGLANIAN et al., 2003; SUART; MARCONDES; 2009; WERNECK, 2006). Para

tanto, o professor torna-se menos ativo na aprendizagem, e mais agente facilitador (HADDAD et al., 1993).

Mais do que “verbalizar” conteúdos, o professor precisa buscar sentido para e no que faz. Só assim oportunizará novos sentidos para o fazer dos seus alunos. Tal comportamento baseia-se na conexão de significados entre o professor (mediador) e o aluno (sujeito), ambos atores na organização do conhecimento e, portanto, no processo de aprendizagem. Reconhecendo seus papéis, o aluno se transforma em participante da construção do próprio conhecimento, e o professor, por sua vez, em participante facilitador do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Durante e ao final deste processo, o “ser” do aluno continua preservado, mas o “fazer” perpassa constantes mutações de capacidade e reflexão (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, temos pensado a relação aluno-professor como uma via horizontal, em que o docente se torna responsável pela mediação dos objetivos educacionais previstos. O que queremos apontar é que, por este viés, a conduta diretiva – aquela em que o conteúdo é passado do professor ao aluno, de cima para baixo – é abandonada, ficando a seu cargo uma condução mediada, ou seja, com objetivos claros, o professor propõe e auxilia atividades através das quais os alunos possam protagonizar seu processo formativo (FONTANA, 2000; OLIVEIRA, 1997). Dessa forma, o professor não deixa de se posicionar. Além disso, ele passa a ser incentivador e motivador da apropriação do conhecimento, colaborando para que o aspirante chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2020).

No âmbito da Educação Física e do Esporte – como vimos no início deste trabalho – a atenção dada às novas metodologias de ensino perpassa, em sua maioria, aos esportes coletivos. Estudiosos da Pedagogia do Esporte consideram críticas sobre métodos de ensino tradicionais que, em nossa área de atuação, eram (e ainda são em muitos espaços) focados no ensino da técnica, sem reflexões ao agir tático e significativo (GONÇALVES, 2012; ESPITALHER e NAVARRO, 2014; COSSIO et al., 2009; GALATTI, 2006).

Contudo, a prática esportiva aqui estudada não possui as mesmas características dos esportes coletivos elucidados por esses pesquisadores. A GPT não se caracteriza pela imprevisibilidade do jogo proposto por adversários, afinal, não é uma prática que se realiza por meio de confrontos. O universo das práticas gímnicas, mesmo as de cunho competitivo, apresentam características “estético-artísticas”, ou seja, o formato em que são praticadas está relacionado com apresentações (coreográficas ou de séries) (FURTADO; CARBINATTO, 2019; SOUZA, 1997).

Dessa forma, os estudos que nos trazem base para pensarmos e trabalharmos com as novas metodologias de ensino têm subsidiado nossas reflexões em relação ao papel do aluno e do educador durante o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, para as práticas corporais como as ginásticas, que dependem unicamente da execução (individual ou em conjunto) ainda são escassas. E a questão que aqui levantamos é: seria possível transferir e/ou adaptar os conhecimentos metodológicos entre esportes tão distintos enquanto ação?

Rapidamente chegamos ao ponto de que sim, é possível adaptar, mas com devida atenção as peculiaridades de cada prática. Ficou claro em nosso entendimento que a mudança de paradigma se faz necessária para a evolução da ciência e da pedagogia como um todo. Não nos faltam estudos sobre os benefícios das Metodologias Ativas de Ensino que vêm inovando e ganhando espaço nos sistemas educacionais – aulas de matemática, física, contabilidade, biologia, etc (KRÜGER, et al., 2013). Entretanto, enquanto pesquisadoras e estudiosas da ginástica, nos faltava a aplicabilidade em nosso campo de conhecimento.

Partindo dessas reflexões, emerge o questionamento se os modelos de ensino tradicional da ginástica, historicamente focando os holofotes no professor, abarcariam a pluralidade de perfis que praticam ginástica. Ainda é exequível avançar para além de fundamentos, condicionamentos e preparação física, somando-se a isso a diversão e socialização dos praticantes? A ginástica poderia absorver esse modelo mais contemporâneo de ensino, centrado no aluno/praticante?

Sabemos da existência de grupos de GPT que possuem diferentes características e formas de trabalho e, mais recorrente no contexto brasileiro, de grupos que recebem orientações e passam a desenvolver um trabalho coletivo, em que o processo de ensino-aprendizagem passa a ser protagonizado pelos integrantes do grupo (LOPES, 2020; BATISTA, 2019; MENEGALDO, 2018; GRANER, PAOLIELLO, BORTOLETO, 2017). Dessa forma, o ensino se afasta da reprodutividade e volta-se ao ativismo dos alunos, que se tornam parte do processo (TOLEDO, TSUKAMOTO, CARBINATTO, 2016).

Durante o semestre letivo e a aplicação das diferentes propostas nas duas turmas aqui referenciadas, passamos por alguns impasses na função dos professores-monitores em relação às metodologias. Como visto no capítulo anterior, a turma CA, em um primeiro momento, nos apresentou desconforto com a ideia de estarem “livres” para explorar os materiais. Na mesma medida, os responsáveis não identificaram de prontidão o limite entre mediar e direcionar. Tal fato nos fez recorrer a teorias de processo ensino-aprendizagem quando retrata a questão da mediação. As propostas metodológicas centradas no aluno não são sinônimos de “*laissez-faire*”. Os alunos exploram e devem ser orientados/guiados e indagados para o claro propósito da aula.

Alguns questionamentos iniciaram logo nas primeiras sistematizações da pesquisa, nas primeiras reuniões em que discutimos sobre as duas proposições metodológicas que fariam parte da dissertação. Antes de ser um desafio para os alunos, foi um desafio a nós, professores e monitores, participantes da pesquisa. Baseados em algumas experiências prévias, nos indagávamos, principalmente, sobre a turma CP. Estávamos sendo coerentes na proposta? Estaríamos privando os alunos dessa turma de uma formação diferenciada?

Foi preciso detalhar as ações para perceber que estaríamos oferecendo os mesmos conteúdos para ambas as turmas e que o “como” e “o que” eles aprenderiam, só seriam visíveis ao final do estudo. Somente com uma metodologia detalhada, ouvindo e observando os alunos e professores, que poderíamos ir mediando nossos propósitos sem perder de vista a ética e a premissa educacional. Não por menos, optamos pela “pesquisa-ação participante” (FRANCO, 2010), que nos confortou no sentido da adaptação dos conteúdos e das ações, caso fosse necessário.

Convém elencar novamente o processo de constituição das aulas. O planejamento era dividido por temas e, semanalmente, a aula programada. Jogos e brincadeiras eram recorrentes nos momentos de preparo corporal (capacidades físicas em geral), ou o que consideramos “*fitness*” na GPT. Professores e monitores eram instigados a assumir momentos da aula, em prol de um compor responsabilidades de forma coletiva.

Nas aulas, as características de exploração de materiais eram evidentes. Seguindo a premissa de rodízio, as crianças eram divididas em pequenos grupos que exploravam a relação corpo-movimento-material. Tal momento ora demandava a centralidade do aluno (turma CA), ora a do professor (turma CP). Em ambas as turmas, havia um momento para execução de uma composição coreográfica, que era apresentada aos colegas. Então, a roda de conversa no final de aula era realizada, de forma que o registro sobre a experiência fosse mantido.

Processo enriquecedor, mas que também elencou obstáculos e dificuldades, sendo a principal delas o limite entre mediação e instrução. Entre comandar e guiar. Entre dar resposta e instigar a curiosidade. Liberdade de exploração, mas com objetivo e trato pedagógico passou a ser o questionamento-chave dos professores e monitores.

Mesmo com a vontade de concretizar aulas motivadoras na premissa centrada no aluno, logo percebemos que o fazer/explorar livre sem uma autoridade que reconhece o caminho a se chegar foi falacioso e desestimulante. Por sua vez, na centralidade do professor, nos vimos sendo indagados pelos praticantes e, devido o trato metodológico, respeitar a fala, mas ignorá-la. Perguntas e comentários nos deixaram incomodados:

Adriana (CP): “*eu acho que a gente que tem que escolher o material para apresentar*”

Marcelo (CP): “*podia ter perna de Pau*”

Bia (CP): “*a gente podia trocar de objetos*”

Maria (CP): “*a gente podia ter escolhido a brincadeira*”

Dúvidas sobre os métodos e limites dos mesmos foram discutidos. Nesse ínterim, o desafio de mediação surgiu em ambas as turmas. Em uma delas, no sentido de “o que fazer?”; “como mediar?”; “como estimular?” e, em outra, o quanto poderíamos “escutar as crianças?”.

As rodas de conversas, feitas ao final das aulas, foram muito importantes, pois podíamos dar voz à turma centrada no professor, sendo o momento que escutávamos os anseios das crianças. Então, apesar de elas não participarem ativamente como protagonistas durante as aulas, no final podiam falar suas percepções, e isso, de certa forma, era um regulador para o planejamento da próxima aula, como explorado por **Hugo (CP):** “*gostei porque na aula passada a gente falou que não tinha gostado, e a gente falou o que a gente queria e teve hoje*”. Logo, mesmo tendo uma turma de direcionamento, de certa forma, eles se sentiam contemplados dando opiniões e sugestões sobre a aula, como podemos ver nas falas a seguir:

Helena (CP): *No aquecimento eu quero aquele pega pega que os professores pegam a gente, e também quero aquele paredão*”;

Hugo (CP): “*queria fazer assim, cada um passava por um objeto ai ficava passando várias vezes, como se fosse um minicircuito*”

Marina (CP): “*Eu acho que a gente podia fazer tudo, da primeira aula que a gente fez aquilo e dessa aula que a gente fez isso aqui (Rolo), daí a gente mistura e fica tudo*”

Foi possível notar no discurso dos alunos que eles não apontaram aspectos diretamente voltados à metodologia (centrada no aluno ou centrada no professor), mas insistiam na premissa de que a mescla entre os métodos seria o mais interessante. “*Em uma das turmas fica clara a preocupação das crianças entre liberdade e direcionamento do professor. Inclusive, eles ressaltam que, quando ficaram “livres”, eles fizeram o que já sabiam e que também queriam que o professor ensinasse coisa nova*” (Nota de Campo, 27.08.2018).

Entretanto, não podemos negar a dificuldade encontrada na execução do nosso plano educacional. Proporcionar aos alunos serem atores e construtores de seus próprios conhecimentos não foi uma tarefa fácil. Não é tranquilo para quem conduz a aula e, como identificamos, tão pouco é para os alunos. No decorrer da coleta, notamos que ambos os grupos retomam a questão da mediação: em um momento os alunos solicitam maior participação do professor, por outro questionam a vontade de inserirem mais a opinião deles no processo, como podemos observar na situação apresentada abaixo:

Monitor: *E quem criou a coreografia?*

Gabriela (CA): *A gente!*

Monitor: *Vocês gostaram quando eu estava indicando o que era pra fazer?*

Crianças (CA): *Sim!*

Monitor: *Ou vocês preferem criar tudo?*

Patricia (CA): *Que você fale algumas coisas, algumas coisas a gente cria e algumas você.*

Mayara (CA): *Se você falasse tudo iria ficar igual, se a gente criasse tudo ficaria tudo diferente.*

Monitor: *Vocês preferem mesclar?*

Crianças (CA): *Sim!*

Ana (CA): *Eu gosto de tudo. Eu gosto de quando a gente faz a coreografia e quando você faz”.*

Nessa situação, o monitor auxiliou os alunos com algumas ideias para a coreografia, uma vez que ele identificou a dificuldade do grupo em caminhar com a composição. No entanto, partindo do ideal teórico em que baseamos as aulas, viu-se a necessidade de uma conversa para que os participantes compartilhassem o sentimento com relação a sua ação. Em outros discursos, percebemos que, para muitos alunos, a criação do monitor se mostra mais “fácil”, mais cômoda:

Mayara (CA): *“É melhor você falar algumas coisas” (durante a composição). A gente prefere que você fale, porque é mais fácil”.*

Adriana (CA): *“Algumas coisas a gente cria, outras você!”*

Sabemos da existência de uma estrutura cultural de ensino: escola, família, outras atividades físico-esportivas, que são baseadas no tradicionalismo histórico em que o professor é o centro das aulas e o “possuidor” de todo o conhecimento. Quebrar esses costumes milenares, bem como tirar o aluno de sua “zona de conforto” de receptor passivo, dificulta a metodologia proposta. O aluno Tales nos desperta a atenção em relação a não estar acostumado com tal proatividade e com a comunicação com os outros:

Tales (CA): *Eu não fiz quase nada, porque eu não sabia o que fazer!*

Monitor: *E por que você não falou?*

Tales (CA): *Porque ia dar vergonha”.*

Contudo, mesmo com as dificuldades, os próprios alunos conseguiram quebrar alguns “tabus” em relação à metodologia. Nos relataram que, em um primeiro momento, a proposta não parecia agradar, porém houve uma identificação sobre seu poder de fala e sobre gostar da nova proposta:

Mariana (CA): “Gostei porque na aula passada a gente falou que não tinha gostado, e a gente falou o que a gente queria e teve hoje”.

Isabele (CP): “Eu achei que eu não ia gostar muito, porque eu não gosto quando a gente troca de aparelhos (os de grande porte pelos de pequeno porte), mas hoje foi bem legal!”

O silêncio da turma CP sobre gostar ou não do papel do professor, nos soou como um dado interessante, uma possível afirmação cultural presente no tradicionalismo vertical professor-aluno. As ações dos docentes não foram mencionadas por eles nas rodas de conversa, tão pouco durante as aulas – relatos entre colegas, ou percepção dos monitores. Um provável sinal de que, para essa turma (CP), não houve surpresas com relação à metodologia proposta.

Comprendemos, no entanto, que os alunos da turma CA estavam abertos para nossa proposta, mesmo com a dificuldade sobre o “novo”. Identificamos, em meio às observações e análises dos diários de campo, que os alunos traziam para os encontros seu mundo vivido, suas experiências extra-aulas e, também, aquelas vividas durante as aulas. Criaram seus movimentos, seus conhecimentos e os compartilharam.

“Vê-los interagindo, criando, discutindo, me anima! No início do semestre eles estavam dispersos e desmotivados com os momentos de criação, não haviam entendido a proposta, acho que nem a gente. Mas agora, faltando duas semanas para o festival, correndo contra o tempo para o ensaio, vejo a empolgação deles criando. Por um lado, dá medo de não dar tempo, por outro eles estão envolvidos” (Nota de campo, (22.10.2018).

Acreditamos que toda avaliação ao fim do processo é essencial para identificar erros, acertos e ajustes. Não foi diferente nesta pesquisa, a análise de todo o processo nos revelou algumas fragilidades enquanto no papel dos professores-monitores, alguns não tinham experiência com a metodologia e por isso acabavam tendo dificuldades na mediação. Logo nas primeiras aulas, os alunos da turma CA pediam para que o professor “ensinasse” mais, por outro lado, na turma CP, era comum que os alunos tentassem se posicionar e sugerir atividades e movimentos durante a aula, todas essas atitudes acabavam deixando os monitores confusos na hora de mediar, já que para alguns essa era a primeira experiência na docência (no caso dos estagiários) ou aplicando dois métodos distintos.

Dessa forma, identificamos a necessidade de um curso de capacitação prévio. Seria um ganho para futuros estudos (que tenha aplicabilidade metodológica), se antes de adentrar à prática propriamente dita (mediar aulas), que os pesquisadores responsáveis apresentassem aos monitores e estagiários mais dados teóricos relacionados a diferenças metodológicas. Oportunizaríamos um espaço para mais discussões e reflexões que pudessem auxiliar na hora das aulas. Reconhecemos que o uso de um material pedagógico, por exemplo uma apostila,

assessorasse os agentes formadores antes do processo. Ideia esta que só foi possível na fase final da pesquisa, por intermédio das análises dos dados.

O tempo também foi um fator limitante no quesito composição coreográfica da turma CA, pois, nossa preocupação era envolta ao manutenção do mesmo cronograma para ambas as turmas. Entretanto, nos equivocamos com relação ao tempo de criação do processo centrado no aluno que, por sua vez, é um pouco mais lento, é necessário constante mediação dos conflitos gerados pela discussão de ideias.

Assim como relatamos no eixo 2 deste estudo, sentimos que a turma CA necessitou de um tempo maior para pensar, explorar e criar, diferente da turma CP que alcançou dias de sobra para o ensaio da coreografia final, já que os monitores ensinavam os passos e os alunos reproduziam e, por fim, decoravam mais rápido, sem precisar discutir, pensar e criar. Tal fato transpareceu nas falas das crianças, demonstrando a preocupação da turma CA com relação ao tempo:

Mariana (CA): “*não vai dá tempo da coreografia ficar pronta para o festival*”

Lorena (CA): “*porque não começamos a ensaiar mês passado? Teríamos mais tempo*”

Juliana (CA): “*a próxima aula tem que ser só de ensaio, sem brincadeiras*”

Em relação às reuniões pedagógicas, mesmo sendo realizadas semanalmente, sentimos a necessidade de um encontro com tempo maior. Seria ótimo para discutirmos melhor as ideias e estratégias. Essa opção foi identificada logo do início do processo, mas, como dependemos de outros fatores, como por exemplo da agenda dos monitores e estagiários (que eram reduzidas) e de espaço adequado disponível, optamos por mantê-las com o mesmo formato.

No entanto, identificamos pontos fortes sobre nossas escolhas metodológicas, entre elas: as rodas de conversa com os alunos após a aula, as reuniões pedagógicas com os monitores, *a critical* e os diários de campo.

A roda de conversa pós aula foi um dos pontos-chave da nossa pesquisa, pois, por meio dela conseguíamos mediar boa parte de nosso trabalho e ir ponderando o nível de satisfação dos alunos. Um bom exemplo fica a cargo da brincadeira mais pedida por eles: o paredão! Como forma de aquecimento, usávamos o colchão mais largo e alto em posição vertical, para que as crianças pudessem correr, pular no minitrampolim e escalar o colchão, ou seja, o paredão. Para nós, monitores, era um tanto quanto difícil e desajeitado arrumar a quadra para tal brincadeira, acabávamos gastando bastante tempo e isso nos preocupava devido ao cronograma do dia. Porém, ao mesmo tempo, notávamos a demanda dos pedidos e o quanto eles gostavam da atividade:

Telma (CA): “*podemos ter o paredão todas as aulas? É muito divertido*”

Pedro (CP): “*eu adoro a brincadeira do paredão*”

Hevelyn (CP): “*aula que vem pode ter mais paredão por favorzinho?*”

Da mesma forma, na turma CA, quando eles nos relatavam que não tinham “aprendido nada”, pois “já sabiam tudo”, nos indagávamos: O que significa não aprender nada? Será que estávamos negligenciando? E isso nos fazia refletir e alterar as próximas estratégias de aula, para que esses discursos não fossem frequentes. Casos como esses, foram passíveis de ponderamento de nossas ações por meio das rodas de conversas que nos mostravam situações que talvez não enxergávamos sem o feedback dos próprios alunos.

Critical Friend: “*Quando as crianças acabam a aula com a sensação de que nada aprenderam é sinal que falta ajustar as estratégias de mediação e não deixá-las muito livre porque elas ficam sem saber o que fazer, precisa traçar estratégias.*”

Mais um dos pontos positivos de nosso estudo foram as próprias reuniões pedagógicas. Mesmo mantendo o formato, e não conseguindo aumentar o tempo dos encontros, nós conseguíamos dialogar e orientar as estratégias. Outro ponto importante das reuniões, foram os relatos dos participantes que não apareciam nos diários de campo e nem nas rodas de conversa, eram falas espontâneas de situações que aconteciam durante a aula que os monitores tinham a possibilidade de vivenciar.

O *Critical Friend* também foi um ponto de extrema importância no decorrer da coleta. Ter alguém com um olhar de fora nos guiando toda semana e que não estava envolvido com a temática foi fundamental, pois existiam algumas situações que, como estávamos envolvidos com a temática, acabávamos não enxergando, e o *Critical friend* com toda a sua experiência na área estava ali para nos orientar.

Foi possível observar, ao longo das reuniões, que nossa proposta proporcionou um importante espaço de fala. Semanalmente, eles reportaram suas percepções de aprendizado em diferentes formas: a. verbalmente, nos contando sobre os movimentos aprendidos, principalmente quando questionamos; b. corporalmente, expressando com o corpo suas experiências nas aulas; c. de maneira espontânea, por relatos despreziosos que perpassaram a prática da ginástica proposta.

Sendo assim, durante todo este período de ensino-aprendizagem do estudo, identificamos a necessidade de ampliar as dimensões pedagógicas, ponderando que todo processo é uma aprendizagem, a experiência com essas duas metodologias de ensino foi muito rica para todos nós, mesmo com alguns detalhamentos que poderiam ser repensados para os próximos semestres houve uma aprendizagem não só para as crianças, mas para todos os envolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs analisar quais e como são assimilados o fazer ginástico da prática da Ginástica Para Todos por crianças, a partir de suas próprias percepções. Foram analisadas duas metodologias de ensino: uma centrada no professor e uma centrada no aluno. A triangulação dos dados provindos dos relatos, das observações, da *critical friend*, acoplada com a teoria especializada nos auxiliou a elencar as temáticas discutidas.

Ao final da análise dos dados, os resultados indicaram três eixos centrais a serem discutidos: a. Os 4F's; b. Composição coreográfica e GPT; c. Desafio do processo ensino-aprendizagem no esporte: A Mediação.

No primeiro eixo, foi possível notar a presença dos 4F's (*fun, friendship, fundamentals, fitness*) propostos pela Federação Internacional de Ginástica como princípios da prática da GPT. No que diz respeito ao “*fun*”, a relação da ludicidade no processo ensino-aprendizagem do esporte nos chamou atenção, pois, por meio dos discursos de ambas as turmas, podemos comprovar que existiu diversão e alegria nas aulas propostas pelos dois métodos, porém, quando tratamos dos ensaios para o festival, a turma do método centrado no professor sentiu a repetição coreográfica como monótona e os discursos começaram a nos mostrar insatisfação. Além disso, foi possível notar que o *fun* caminhava lado a lado com o *fundamentals*, uma vez que o fazer ginástica – a efetivação dos elementos gímnicos (tais como acrobacias e uso de aparelhos) – por si só elencou o prazer da prática.

Quando tratamos do “*friendship*”, apesar de nossas aulas acontecerem apenas uma vez na semana, constatamos a ocorrência do desenvolvimento das relações interpessoais, principalmente por meio das atividades coletivas, trabalhos de comunicação e cooperação. Dessa forma, pudemos observar situações de respeito e amizade entre os alunos.

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

O eixo dois do estudo apontou a composição coreográfica para a participação no festival, como um momento essencial de todo o percurso percorrido durante o semestre. Pudemos perceber na turma CA que os participantes puderam criar suas coreografias por um processo de experimentação e discussão, que os conhecimentos adquiridos por meio da composição

perpassaram o fazer ginástico e alcançaram uma formação que oportunizou aspectos críticos, estéticos, coletivos e individuais.

Na turma CP, notamos ênfase no que diz respeito às execuções dos elementos ginásticos e ao uso de material. Nesta turma, os dados apontaram para um aprendizado motor, sem muitas referências aos conhecimentos estéticos, organizacionais e de relacionamento.

O terceiro eixo trouxe a discussão do desafio da mediação no processo ensino-aprendizagem. Nesse ponto do texto apresentamos alguns obstáculos no que diz respeito ao papel do docente quando se trata de diferentes metodologias. Se em uma turma (CA) a dificuldade permeou o mediar sem ser direto, na outra (CP), a dificuldade foi posta no direcionamento exclusivo do professor. Em meio às rodas de conversas com as crianças e reuniões pedagógicas, pudemos ir nos aprimorando como monitores deste projeto. O constante diálogo e algumas mudanças de estratégias didática permearam a formação dos professores-monitores e dos estagiários.

Acreditamos que não há um método melhor que o outro; a aprendizagem ocorreu, tanto para os alunos quanto para os professores. A diferença ficou evidenciada no "o que" se aprendeu em cada um deles. Logo, não nos parece possível (nem pretendemos) indicar um padrão ou uniformizar métodos, entendemos antes a importância de reconhecer percursos essencialmente singulares, e, por isso, múltiplos e diversificados.

Ao longo deste processo foi possível observar que, mesmo com alguns ajustes e dificuldades no quesito da aplicabilidade dos métodos, primamos por oferecer a nossas crianças aulas de ginástica com qualidade técnica, de diversão, de relação e de formação humana. Nossa proposta proporcionou aos alunos: a. verbalmente, nos contando sobre os movimentos aprendidos, principalmente quando questionamos; b. corporalmente, expressando com o corpo suas experiências nas aulas; c. de maneira espontânea, por relatos despreziosos que perpassaram a prática da ginástica proposta.

A partir das percepções dos alunos da turma CA, conseguimos identificar como a aprendizagem foi sendo incorporada por eles pelo movimentar-se; pelo socializar-se; e pelo espaço de criação. A metodologia proporcionou uma significação ao movimento e ao outro. Na turma CP ocorreu aprendizagem em outros aspectos, como a técnica, a execução de movimentos, organização e memorização. E, aqui, constatamos: ambos aprenderam, mas na proposta CA foi notável a formação humana como ponto central ao conhecimento dos padrões ginásticos!

Pode-se considerar que a estratégia pedagógica CA na GPT favoreceu e permitiu que os praticantes desenvolvessem autonomia, coletividade, interação social e a ressignificação da prática.

Entendemos a GPT como uma prática gímnica que rompe o tradicionalismo dos ginásios, quebra o tecnicismo imposto pelos regulamentos técnicos, proporciona um novo (velho) olhar para seu espaço de prática. No entanto, é preciso um plano de ação que também visa romper com a detenção do professor ao saber.

Para concluir, este estudo pretende contribuir para ampliar as discussões no campo da GPT, principalmente na perspectiva educacional. Não obstante, considera-se a necessidade de outros estudos que aprofundem as discussões, no sentido de valorizar as metodologias de ensino e refletir a respeito das contribuições em GPT para o processo de ensino-aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Márcio Moutinho. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Anais do 4º Encontro de Ensino e Pesquisa em Contabilidade**, 2013.
- ALEIXO, I. M. S., MESQUITA, I. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 349-357, 2016
- ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Disponível: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>**. Acesso em, v. 10, 2009.
- AYOUB, E. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas: Unicamp, 2007
- AYOUB, Eliana et al. A ginástica geral na sociedade contemporânea: respectivas para a Educação Física escolar. 1998.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Editora Unicamp, 2003.
- BATISTA, Mellina Souza et al. GINÁSTICA PARA TODOS: QUESTÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM CRÍTICA. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 194-204, 2020.
- BENDA, Rodolfo Novellino; GRECO, Pablo Juan. Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. **UFMG**, p. 14-76, 2001.
- BENTO, Jorge Olímpio. Em defesa do desporto. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 2, p. 143-144, 2007.
- BENTO-SOARES, Daniela; SCHIAVON, Laurita Marconi. Gymnastics for all: DIFFERENT CULTURES, DIFFERENT PERSPECTIVES. **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, n. 1, 2020.
- BERTOLINE, Gary Robert; WIEBE, Eric N. **Fundamentals of Graphics Communication (McGraw-Hill Graphics)**. McGraw-Hill Science/Engineering/Math, 2005.
- BEST, Francine. **Por uma Pedagogia do despertar**. 1980.
- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRATIFISCHE, Sandra Aparecida; CARBINATTO, Michele Viviene. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na ginástica para todos. **Temas emergentes em ginástica para todos**, 2016.
- BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAÇOLA, Priscila Martins; LADEWIG, Iverson. Comparação entre as práticas em partes e como um todo e a utilização de dicas na aprendizagem de uma habilidade da ginástica rítmica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 4, p. 79-86, 2008.

CAÇOLA, Priscila. A iniciação esportiva na ginástica rítmica. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 1, p. 9-15, 2007. Campinas: UNICAMP, 2014. v. 1. 288p.

CARBINATTO, M. V. **A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física**. 259 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2012.

CARBINATTO, M.V.; BORTOLETO, M.A.C. World Gymnaestrada: A Non-competitive mass sports festival. In, **Anais ICSEMIS**, s/p., 2016.

CARBINATTO, Michele Viviane; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para Todos: Princípios para a prática. In: SILVA, Junios, Vagner Pereira; GONÇALVES Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física e seus Diversos Olhares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviane et al. Campos de atuação em ginástica: estado da arte nos periódicos brasileiros. **Movimento**, v. 22, n. 3, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviane et al. Motivação e ginástica artística no contexto extracurricular. **Conexões**, v. 8, n. 3, p. 124-145, 2010.

CARBINATTO, Michele Viviane et al. Pedagogia do esporte e motivação: discussão à luz da opinião de ginastas. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 31, n. 2, p. 433-446, 2017.

CARBINATTO, Michele Viviane; FURTADO, Lorena Nabanete Reis. CHOREOGRAPHIC PROCESS IN GYMNASTICS FOR ALL. **Science of gymnastics journal**, v. 11, n. 3, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviane; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Gym Brasil-festival nacional de ginástica para todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviane; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Gym Brasil-festival nacional de ginástica para todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CARVALHO, Kássia Mitally et al. Ginástica para Todos no Ceará: história da modalidade do estado. **Conexões, SP**, v. 14, n. 4, p. 3-24, 2016.

CHANLAT, J. F. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. 1993.

CHIARELLA, Tatiana et al. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino aprendizagem na educação médica. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, n. 3, p.418-425, 2015.

CHIESA, Anna Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. **A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva-CIPESC**, 1999.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA. **Ginástica Para Todos**. Disponível em: <https://www.cbginastica.com.br> Acesso em Mai. 2019.

CORRÊA, U. C.; TANI, G. Esportes coletivos: alguns desafios quando abordados sob uma visão sistêmica. **Modalidades esportivas coletivas**, p. 15-23, 2006.

CORRÊA, Umberto Cesar; SABINO DA SILVA, António; PAROLI, Rejane. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 10, n. 2, p. 79-88, 2007.

COSTA, Vitor Ricci et al. A motivação para as primeiras peripécias na ginástica artística: a perspectiva de praticantes iniciantes. **Pensar a prática**, v. 20, n. 2, 2017.

COSSIO-BOLAÑOS, Marco Antonio et al. Métodos de ensino nos jogos esportivos. **Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal**, v. 10, n. 15, p. 264-273, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. Histoire du visage. **Marseille, Rivages**, p. 275, 1988.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**, v. 13, p. 1-26, 2002.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**, v. 13, p. 1-26, 2002.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**, v. 13, p. 1-26, 2002.

DANIELS, Harry. Vygotsky and pedagogy (London, RoutledgeFalmer). 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola. **Rio de Janeiro: Guanabara**, 2003.

DE NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de

empresas. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 10, n. 1, 2009.

DE OLIVEIRA, Michelle Cândida; DE RESENDE FINZI, Francielle; DE SOUZA ANTUNES, Marina Ferreira. Ginástica geral: estratégia de ensino possível para o ensino fundamental. **Em Extensão**, v. 9, n. 1, 2010.

DE QUEIROZ LIMA, Letícia Bartholomeu et al. A produção acadêmica em Ginástica na Pós-Graduação em Educação Física das Universidades estaduais de São Paulo. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 1, p. 52-68, 2015.

DE TOLEDO, Eliana; DA COSTA SILVA, Paula Cristina. A GINÁSTICA PARA TODOS E SUAS TERRITORIALIDADES. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2020.

DE TOLEDO, Eliana; PIRES, Fernanda Regina. Sorria! Marketing e consumo dos programas de ginástica de academia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 3, 2008.

DEBUS, J. et al. Brainstem tolerance to conformal radiotherapy of skull base tumors. **International journal of radiation oncology, biology, physics**, v. 39, n. 5, p. 967-975, 1997.

DECROP, Alain et al. Trustworthiness in qualitative tourism research. **Qualitative research in tourism: Ontologies, epistemologies and methodologies**, v. 156, p. 169, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Papirus Editora, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Strategies of inquiry. **Handbook of qualitative research**, v. 2, p. 367-378, 2000.

DENZIN, Norman. Strategies of multiple triangulation. **The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method**, v. 297, n. 1970, p. 313, 1970.

DIETRICH, Knut. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Ao livro técnico S / A, 1984.

DOMINGOS, M. F. G.; BORTOLETO, M. A. C. O ensino da ginástica nas escolas de Campinas-SP: [recurso eletrônico]: presenças e ausências. [s.l]: [s.n], 2015

DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Image: The Journal of Nursing Scholarship**, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

ESPITALHER, Leonardo Heim; NAVARRO, Antonio Coppi. Aula de futebol: Pedagogia do esporte tradicional x novas tendências em pedagogia do esporte na visão do aluno. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 6, n. 22, p. 1, 2014.

FALS-BORDA, Orlando. **Kaziyadu: Registro del reciente despertar territorial en Colombia**. Ediciones Desde Abajo, 2001.

FARIA WESTPHAL, Marcia; BOGUS, Claudia Maria; MELLO FARIA, Mara de. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. 1996.

FARIA WESTPHAL, Marcia; BÓGUS, Cláudia Maria; MELLO FARIA, Mara de. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP); 120 (6), jun. 1996**, 1996.

FARMER, Tracy et al. Developing and implementing a triangulation protocol for qualitative health research. **Qualitative health research**, v. 16, n. 3, p. 377-394, 2006.

FEDERACAO INTERNACIONAL DE GINASTICA, Gymnastics for All- History. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/pages/disciplines/hist-gfa.php> Acesso: 05. nov. 2020.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. Disponível em: <https://live.fig-gymnastics.com> Acesso em Mai. 2019.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 7, 2017.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. A Ludicidade e o Ensino do Desporto. **TANI, GO; BENTO, JO; PETERSEN, RD de S. Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan**, p. 1-411, 2006.

FIG – INTERNATIONAL GYMNASTICS FEDERATION. Foundations of Gymnastics. Saskatoon: Ruschkin publishing, 2010.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de educação**, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999.

FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. **Educação ambiental e pesquisa-ação-participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa. 322 fl.** 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo et al. **Pedagogy of the heart**. Bloomsbury Publishing USA, 1998.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **Coleção leitura**, p. 21, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. rev. e atual. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2011.

FURNHAM, A. et al. “Fun, fun, fun”: Types of fun, attitudes to fun, and their relation to personality and biographical factors. **Psychology**, v. 1, n. 03, p. 159, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances. Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças. 4ª ed.. São Paulo: Editora Phorte, 2008.**

GALLARDO, J. S.P.; SOUZA, E.P.M. La experiência del Grupo Ginástico Unicamp em Dinamarca. In: Congresso Latino Americano- ICHPER- S.D. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1996.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. **O ensino dos jogos desportivos**, v. 3, p. 11-25, 1998.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa.** Bookman Editora, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, A. P.; REGO, S. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. **Revista brasileira de educação médica**, v, 38. n. 3, p. 299-313, 2014.

GOMES, Ingrid Rodrigues; DE AVILA CHAGAS, Regiane; MASCARENHAS, Fernando. A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso Body Systems. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 169-189, 2010.

GONÇALVES, Andreza. Análise frente aos professores de Educação Física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 4, n. 14, 2012.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRANDE, Antonio José et al. Comportamentos relacionados à saúde entre participantes e não participantes da ginástica laboral. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 13, n. 2, p. 131-137, 2011.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp–potencializando as interações humanas. **Ginástica para Todos: um encontro com a coletividade. Campinas: Editora da Unicamp**, p. 165-198, 2017.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. **Belo horizonte: UFMG**, v. 1, p. 230, 1998.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis; GODBOUT, Paul. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, v. 47, n. 4, p. 490-505, 1995.

GRIFFIN, Linda L. et al. **Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach.** Human Kinetics Publishers (UK) Ltd, 1997.

- GUION, Lisa A. Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. **EDIS**, v. 2002, n. 6, 2002.
- HASTIE, Peter; SIEDENTOP, Daryl. An ecological perspective on physical education. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 1, p. 9-30, 1999.
- JICK, Todd D. Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. **Administrative science quarterly**, v. 24, n. 4, p. 602-611, 1979.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 4, p. 90-113, 2002.
- KHAN, Salman. THE ONE WORLD SCHOOLHOUSE: EDUCATION REIMAGINED. New York: Twelve, 2012. 260 p. Original.
- KIRK, David; MACPHAIL, Ann. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. **Journal of teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 177-192, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998.
- KRÜGER, Leticia Meurer et al. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.
- LACERDA, Débora Jucá et al. Grupo Ginástico Unicamp: 22 anos de ginástica geral. **Conexões**, 2012.
- LANDER, Edgardo; GENTILI, Pablo. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. Cortez Editora, 2001.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N. **Teoria General de la Gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1986.
- LIGHT, Richard; FAWNS, Rod. Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. **Quest**, v. 55, n. 2, p. 161-176, 2003.
- LIMA, Leticia Bartholomeu de Queiroz. **Representatividade da Ginástica Artística Feminina Paulista no Cenário Brasileiro (2011-2014)**. 2016. 146 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.
- LOPES, P. V. **A gente abre a mente de uma forma extraordinária: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos**. 286 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2020.
- LOPES, P.; BATISTA, M.S.; CARBINATTO, M.V. **Sobre a Relação Extensão-Pesquisa no**

Grupo de Ginástica de Diamantina. In: Seminário de Cultura e Extensão, 2, 2018, São Paulo, Anais... São Paulo: EACH- USP, 2018.

LOPES, Priscila et al. MOTIVAÇÃO E GINÁSTICA ARTÍSTICA: A OPINIÃO DE PRATICANTES E SEUS PROFESSORES. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p. 86-10, 2018.

MACKE, Janaína. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, p. 217-249, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 2. reimpr. **São Paulo: Editora Atlas**, p. 277, 2011.

MATURANA, H. REZEPKA, S. N. - Formacion Humana y capacitacion, Santiago: Dolmen, 1995.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. **PARTE 3. COMO ANALISAMOS**, p. 274, 2014.

MEIER, Marineli Joaquim; KUDLOWIEZ, Sara. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & contexto enferm**, v. 12, n. 3, p. 394-399, 2003.

MEIER, Marineli Joaquim; KUDLOWIEZ, Sara. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & contexto enferm**, v. 12, n. 3, p. 394-399, 2003.

MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. O ensino da ginástica rítmica: em busca de novas estratégias pedagógicas. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 305-318, 2017.

MENEGALDO, Fernanda Raffi et al. Ginástica para Todos: por uma noção de coletividade. 2018.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. Ginástica para Todos: Por uma noção de **coletividade.** 2018. 160f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para todos e coletividade: nos meandros da literatura científica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-17, 2020.

MESQUITA, Elza. **Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão.** Edições Sílabo, 2013.

MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio. Modelos instrucionais no ensino do Desporto. **Pedagogia do desporto**, p. 39-68, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2011.

- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & saúde coletiva**, v. 5, p. 7-18, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.
- MORALES, Juan Carlos Pérez; GRECO, Pablo Juan. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 4, p. 291-299, 2007.
- MOSSTON, Muska et al. Teaching physical education. 2002.
- NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, p. 359-383, 2013.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.
- NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009.
- NUNOMURA, Myrian et al. Centro de excelência e ginástica artística feminina: a perspectiva dos técnicos brasileiros. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, n. 2, p. 378-392, 2012.
- NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Fundamentos das ginásticas**. Fontoura, 2009.
- OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. O ensino dos jogos desportivos: 63-96. **A. Graça e J**, 1994.
- OLIVEIRA, M. C.; FINZI, F. R.; ANTUNES, M. F. S. Ginástica geral: estratégia de ensino possível para o ensino Fundamental. **Em extensão**, v. 9, n. 1. P. 173-182, 2010.
- OLIVEIRA, M. S.; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 10, n. Especial, p. 80-97, 2012.
- OLIVEIRA, Maurício Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; NUNOMURA, Myrian. A relação técnico-atleta na ginástica artística feminina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 3, p. 639-650, 2017.
- PAOLIELLO, Elizabeth et al. Ginástica Geral: experiências e reflexões. **São Paulo: Phorte**, 2008.

PAOLIELLO, Elizabeth et al. Grupo ginástico Unicamp 25 anos. **Campinas: Unicamp**, 2014.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana; AYOUB, Eliana; BORTOLETO, Marco

PATRÍCIO, Tamiris Lima et al. Panorama da Ginástica Para Todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade. 2016.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Festivais ginásticos. **Conexões**, v. 13, p. 98-114, 2015.

PEREIRA, Fabiana Kadota; DIAS, Nicolas. A importância das atividades lúdicas na iniciação esportiva. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 17, 2020.

PINTO, Larissa Graner Silva et al. O processo de ensino-aprendizado da ginástica na " minha escola". 2013.

PUTNAM, Ralph T.; LAMPERT, Magdalene; PETERSON, Penelope L. Chapter 2: alternative perspectives on knowing mathematics in elementary schools. **Review of research in education**, v. 16, n. 1, p. 57-150, 1990.

QUITZAU, Evelise Amgarten et al. Educação do corpo e vida associativa= as sociedades ginásticas alemãs em São Paulo (fins do século XIX, primeiras décadas do século XX). 2011.

RESSEL, Lucia Beatriz; GUALDA, Dulce Maria Rosa; GONZÁLES, Rosa Maria Braccini. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 29, 2002.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz rev. educ. fís.(Impr.)**, p. 600-610, 2009.

RIGOLIN DA SILVA, L. Treinamento esportivo: diferenciação entre adultos e crianças adolescentes. **Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes. São Paulo: Phorte**, p. 13-53, 2006.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na Formação profissional em educação física: Encaminhamentos para uma reestruturação Curricular**. 232 f. 2005. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

ROGERS, Carl. Esqueça que você é um professor. **Instrutor** , v. 71, p. 65-66, 1971.

ROSE JUNIOR, D.; SILVA, T. As modalidades esportivas coletivas (MEC): história e caracterização. **Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro: Guanabara**, p. 1-23, 2006.

- ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fabio Luiz. Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. **São Paulo: Phorte**, 2008.
- ROVEGNO, I., NEVETT, M. Y BABIARZ, M. (2001). Learning and teaching invasion-game in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*. 20(4), 341-351. [1] [SEP]
- RUSSO, Angeloantonio; PERRINI, Francesco. Investigating stakeholder theory and social capital: CSR in large firms and SMEs. **Journal of Business ethics**, v. 91, n. 2, p. 207-221, 2010.
- SANTOS, José Carlos Eustáquio dos. **Ginástica geral** – elaboração de coreografias, organização de festivais / Jundiaí, SP: Fontoura, 2001.
- SANTOS, Mônica Regina Colaço dos. Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido. 2018.
- SBORQUIA, Silvia Pavesi. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, p. 145-166, 2008.
- SCAGLIA, A. Novas tendências em pedagogia do esporte: as principais abordagens. **Universidade do Futebol. Acessado em**, v. 15, n. 05, 2012.
- SCHIAVON, Laurita. **O projeto crescendo com a Ginástica**: uma possibilidade na escola. 203 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2003.
- SCHIAVON, Laurita; PICCOLO, Vilma Nista. A ginástica vai à escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 3, p. 131-150, 2007.
- SCHÜTZE, Fritz. Biographieforschung und narratives Interview. **neue praxis**, v. 13, n. 3, p. 283-293, 1983.
- SCHWIRTZ, K-H. History of General Gymnastics. FIG Edition 2006
- SIEDENTOP, Daryl. **Sport education: Quality PE through positive sport experiences**. Human Kinetics Publishers, 1994.
- SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luís; RODRIGUES JR, José Carlos. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educ. rev**, p. 37-60, 2008.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOARES, Carmen L. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, v. 170, p. 53-74, 2001.

- SOARES, Carmen L. Práticas corporais: invenção de pedagogias?. **Práticas corporais**, v. 1, p. 43-63, 2005.
- SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. In: **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 1998.
- SOARES, Daniela Bento; ALMEIDA, Tabata Larissa; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Autonomia, criatividade e o processo de construção coletiva na Ginástica para Todos. **MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBURG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Temas emergentes da Ginástica para Todos. Varzea Paulista: Fontoura, 2016.**
- SOUZA, E. **Ginástica Geral: Uma Área do Conhecimento da Educação Física**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Unicamp, 1997.
- SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física. 163 fls. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- STENHOUSE, Lawrence et al. An introduction to curriculum research and development. spa. 1975.
- SURIÁ MARTÍNEZ, Raquel et al. Perfiles resilientes y su relación con las habilidades sociales en personas con discapacidad motora. 2015.
- TANI, Go; BASSO, Luciano; CORRÊA, Umberto Cesar. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 2, p. 339-350, 2012.
- TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; DE SOUZA PETERSEN, Ricardo Demétrio (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan, 2006.
- TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; DE SOUZA PETERSEN, Ricardo Demétrio (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan, 2006.
- TAQUES, Marcelo José et al. A (des) caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012.
- TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.
- TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro; ANTONIALLI, Luiz Marcelo. Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica: uma

análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 800-812, 2013.

THEEBOOM, Marc; DE KNOP, Paul; WEISS, Maureen R. Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 17, n. 3, p. 294-311, 1995.

TOLEDO, E. O papel da universidade no desenvolvimento da Ginástica Geral no Brasil. **FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL**, v. 3, p. 195-198, 2005.

TOLEDO, Eliana; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; CARBINATTO, Michele Viviene. Fundamentos da ginástica para todos. **Fundamentos da ginástica**, v. 2, p. 12-40, 2016.

TUBINO, Manoel José Gomes. Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação. 2010.

TURNER, A. Y MARTINEK, T. (1995). Teaching for understanding: a Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest*. 47(1), 44-63.^[1]_[SEP]

VIEIRA, M. B. A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. **EF Deportes - Revista Digital**, Maio 2013.

VIOLA, Gisele et al. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, 2011.

WEBB, Eugene J. et al. **Unobtrusive measures nonreactive research in the social sciences**. 1969.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. EDIPUCRS, 2007.